

Cartografías del cuerpo: un recorrido por el territorio para reconocerse y aportar a la transformación social.

Carlos Eduardo Sanabria B. y María Fernanda Peña S.

Cita:

Carlos Eduardo Sanabria B. y María Fernanda Peña S. (2019). *Cartografías del cuerpo: un recorrido por el territorio para reconocerse y aportar a la transformación social. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2489>



Cartografías del cuerpo: un recorrido por el territorio para reconocerse y aportar a la transformación social

Carlos Eduardo Sanabria B.

María Fernanda Peña S.

Resumen

En un país como Colombia que lleva más de 60 años en conflicto y que en 2016 firmó los acuerdos de paz con las FARC, necesita que la cultura y el arte sean medios de reconciliación y paz, donde la educación superior juegue un papel protagónico para el cambio social y la convivencia. La apuesta requiere concreción tanto histórica como pedagógica en la educación formal. La ponencia promueve el uso de las cartografías de cuerpo con estudiantes de licenciatura como la oportunidad de poder hablar desde su territorio (el cuerpo) y facilitar la conexión con el otro desde la humanidad y el sentir. La investigación apuesta a reflexionar una educación más desde lo emocional y sensorial que desde lo racional. La escuela ha hecho mucho daño en pensar que la educación se concentra solo en la cabeza y no en todo el cuerpo. Permitir que los y las estudiantes se auto reconozcan en sus mapas y se empoderen de su proceso como actores políticos de cambio es el objetivo. La clave de la transformación es la conexión, conectarse desde lo que cada uno sabe, desde lo que los hace frágiles y fuertes, desde la diferencia, conectarse para transformar colectivamente, para convivir. Por lo cual se necesita aportar a la construcción de otro tipo de mundos, otro tipo de sociedades, donde se destaque más la empatía, la solidaridad y la justicia y creemos que esto solo se logrará si desde la educación creemos que es posible construir otras formas de aprendizaje.

Palabras clave

Transformación social, cartografías, cuerpo, territorio, auto reconocimiento, empatía .

Introducción

El presente intento de pensar la imagen como una experiencia de reconocimiento y transformación social, surge de varios entretnejimientos: entre las disciplinas (la filosofía, la comunicación social, la historia del arte, el arte); entre temáticas que exigen hoy nuestro pensamiento (nuestra situación histórica decisiva de hacer posible nuevos senderos para nuestra convivencia, distintos a los de la guerra, la intolerancia y la violencia; la actual crisis de la educación, no solo como un problema institucional y administrativo de caída de matrículas, sino como crisis pedagógica y de convivencia que



se plantea retos en cuanto a su aporte a la construcción de ciudadanos y ciudadanas críticas capaces de generar culturas de paz); entre conceptos y nociones que tradicionalmente han sido propiedad de disciplinas y prácticas deslindadas (imagen, palabra, creación, pensamiento, emoción); y entre personas que nos reconocemos como unas y otras de los unos y los otros (diferentes experiencias de género, diferentes generaciones, diferentes proveniencias individuales y sociales).

El texto que se presenta aquí trata de articular y poner a dialogar, sólo para provocar preguntas y cuestionamientos, tres perspectivas y tres experiencias que se han dado cita, desde hace aproximadamente 3 años, en ese lugar de pensamiento que es un proyecto de investigación interinstitucional, de las Universidades Jorge Tadeo Lozano (en Bogotá y Cartagena de Indias) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá): “Pedagogía, arte y ciudadanía”. Para exponer estos elementos, a continuación, tendremos dos fragmentos articulados de experiencias: un planteamiento general sobre la proveniencia y algunos cuestionamientos pedagógicos que nos han exigido pensar prácticas formativas en capacidades de relato y narración, para contribuir a ese diálogo permanente que es la construcción de nuestra memoria individual y social y una puesta en marcha de un taller de construcción de relatos individuales que dan la palabra al cuerpo y al territorio.

La educación, la reflexión y la práctica pedagógicas están desencarnadas (como diría Jacques Le Goff, de la historia): hablamos de hombres y ciudadanos, y accesoriamente de mujeres y ciudadanas, y generalmente obviamos ese umbral que es el cuerpo: el cuerpo fisiológico con sus distintas edades, condiciones de género, sexuales, el cuerpo vivido, las emociones, los gestos. Como si la vida se situara fuera del tiempo y del espacio, fuera de la tonalidad emocional, fuera de los deseos y la mortalidad, en la “inmovilidad presumida de la especie” (Cfr. Le Goff & Truong, 2005, pág. 11). Pretendemos, con lo que sigue, buscar vías de encarnar la práctica pedagógica, la capacidad de construir nuestros relatos y memorias individuales y sociales, nuestras maneras de ser ciudadanos y agentes críticos.

Pedagogía y pregunta

Hemos querido empezar esta propuesta de diálogo con tres ideas o nociones que atisban en los epígrafes: el enseñar, que en general tiene que ver con el preguntar y, por lo tanto, con la vulnerabilidad, el riesgo y la incertidumbre; y la imagen y la palabra, pero pensadas principalmente desde la experiencia del arte, y no solo desde el uso



cotidiano y, aún menos, desde el reiterativo uso mediático masivo. Por supuesto, con esto intentamos destacar aspectos que habitualmente —es decir, en nuestra sociedad del consumo y de la habladuría que lo nivela y achata todo— pasan desapercibidos o que ya no son aparentes ni significativos.

En efecto, una imagen no es solo una pintura o una foto o una imagen digital. Y, a su vez, una foto, una pintura y una imagen digital no son solamente una mera imagen. ¿Qué intentamos decir con esta manera de hablar como en un círculo vicioso? Una imagen no es solo una imagen, en el sentido en que una foto de un tablero no es solo eso. O un rostro no es solo una apariencia o una careta. Una verdadera imagen, como una mirada que nos penetra y nos da un vuelco y nos tumba, no nos deja iguales antes y después de haber sido alcanzados por ella. Y una imagen no es solo una imagen, porque también es un movimiento y un acontecimiento y un gusto y un olor y una textura y un son. Por eso las imágenes son visuales y sonoras y olfativas y hápticas y motrices, y por eso nos equivocamos de cabo a rabo si concebimos el arte solo como unos objetos visuales, como unas apariencias, como meras imágenes.

Una imagen es un dejar ver (a veces, un hacer ver) y, como dice Heidegger en el epígrafe, un permitir ver el aspecto de lo invisible, es decir, un dejar ver la manera como aparece lo no visible, incluso lo ausente, incluso un ver muy peculiar del aparecer en su retraerse. Manera paradójica de hablar, ¿verdad? Un dejar ver, un traer a lo visible y a la mirada, aquello que se retrae, que se retira, y dejarlo ver justamente en su propio retirarse.

Pero una foto y una pintura no son una mera imagen en el sentido de nuestro consumo inquieto y nervioso de hoy, es decir, en ese consumo de la imagen como mera apariencia, mucho menos como decoración. Una imagen puede llegar a atravesarnos y mostrarnos lo que apenas soportamos o podemos ver, bien sea porque algún poder no quiere permitirlo, bien sea por propia ceguera o carencia de perspectiva, bien sea porque la naturaleza de aquello que hay que ver nos enceguece y exige un moroso y cuidadoso mirar o, al menos, un mirar distinto.

Y una palabra no es solo un escrito o un impreso o lo meramente verbal: no es solo un decir, o una historia o narración ya dada, cerrada y culminada. Una palabra nunca es un mero decir: las palabras pueden dejar huellas y a veces cicatrices o heridas en la piel y en la memoria: indio, negro, marica, perra, gorda, flaco, bruto, fea... simples palabras, y como todo lenguaje, palabras decisivas que marcan y queman y señalan... como un



nombre en una lista o una palabra prohibida, toda palabra tiene la potencia de ser una herida.

Pero, como lo dice la palabra poética de Octavio Paz, una palabra puede ser un puente que nos une lo distante, y que deja pasar un agua profunda por debajo, que también nos separa y en cuyo fondo buscamos las preguntas más difíciles. Una palabra es una trampa, la trampa de lo sobreentendido, de lo ya sabido, de lo incuestionable, de lo que no se puede decir, de lo que ya nos hastiamos de escuchar una y otra vez. Y una palabra es una jaula que nos atrapa y nos inmoviliza y nos congela en lo dado, en una identidad que ya no somos pero que cargamos como condena. Escuchamos los cantos y no los escuchamos, nos dicen algo que no logramos comprender y que tenemos que comprender. Nos dicen, en un sentido transitivo, es decir, nos dicen y nos nombran unos para los otros, a nosotras y nosotros para otros nosotros y nosotras. Nos convertimos en la una o el uno para cada quien.

Y por último, la dificultad enorme de eso de enseñar. Ni docentes, ni maestros, ni profesores, pues todas sus etimologías son odiosas: ni el que hace apropiado, conveniente; ni el mejor en nada, ni el amo o el dirigente o el señor de nadie; ni el que profesa ninguna doctrina, ni el que habla delante de quienes no tienen luz. Solo acompañantes que quieren compartir direcciones de la mirada, indicaciones de las imágenes, resonancias de las palabras, y, ante todo, esa ruptura que es la pregunta (pregunta-herida, pregunta-vulnerabilidad, pregunta que nos abre los unos a los otros), que es pensarnos de nuevo, acaso desde nuestras palabras (jaulas, puentes, engañosas, auténticas), desde nuestras imágenes (propias, banales, compartidas, aisladas), desde nuestros rostros, desde nuestras voces y cuerpos, desde nuestros territorios íntimos, comunales, sociales y naturales.

Ahora bien, para entrar en la materia del nexo entre la educación y el preguntar (que nos llevará a plantear la relación con la búsqueda de la pregunta a través de la imagen y la palabra, y de su arraigo en la corporalidad), es necesario señalar que el presente intento de reflexión nació en el seno de un grupo de investigación que recibía su orientación de tres elementos o nociones arte, cuerpo y ciudadanía. El proyecto buscaba, desde la reflexión pedagógica y la práctica docente universitaria, pensar actividades académicas que, al ocuparse de fenómenos artísticos relativos al cuerpo y la corporeidad, animaran en el encuentro con los estudiantes el pensamiento de prácticas tendientes a fortalecer capacidades de convivencia y de ejercicio de ciudadanía crítica y activa, mediante el reconocimiento de la posibilidad y la capacidad



del preguntar mismo como ejercicio de la crítica, del reconocimiento de la alteridad, y de la necesaria descentración que exige la empatía

Pero ¿por qué buscar el nexo justamente al hilo conductor del cuerpo y de la pregunta? ¿Cuál es el nexo profundo y buscado entre la educación, la corporeidad y el preguntar? Ya sea en algunas formas de cuestionamiento de la identidad del sujeto y del cuerpo llevadas a cabo por algunas vanguardias artísticas europeas de la primera mitad del siglo XX, o en el llamado fascista del movimiento artístico del futurismo a someter la vida humana a los rigores sanadores de la guerra, o en las prácticas de vejación y flagelación corporal autoimpuestas por algunos miembros del Accionismo Vienés, parecería que el cuerpo es lo que, en el decir de Paul Valéry, “en primer lugar pone el artista”, ya no sólo como medio de su factura plástica y visual, ni como material y soporte dominable, moldeable y disponible, sino ante todo como pregunta por formular. El aporte que han ofrecido las artes a la cultura y al pensamiento en las últimas tres o cuatro décadas, indudablemente ha tenido que ver con sus diversas maneras de señalar, decir, nombrar y hacer presente el cuerpo, incluso mediante el paradójico señalamiento crítico de su ausencia, olvido, desfiguración o desmembración en la misma cultura.

En lo que sigue, trataremos de elaborar brevemente algunas cuestiones filosóficas para pensar principalmente el asunto de la educación, particularmente a partir de la consideración o cita inicial que abre este texto, y que acaso se puede desarrollar en aquello que se llama la estructura y la necesidad de la pregunta desde una aproximación hermenéutica, particularmente desde Heidegger y Gadamer, toda vez que nos puede proporcionar elementos para una experiencia de prácticas pedagógicas cotidianas que atiendan al asunto del cuerpo, en conjunción con la formación de capacidades ciudadanas para una democracia que pueda contener el diferendo y el desacuerdo, sin tener que renunciar a la convivencia, a la compasión, y a la posibilidad de llegar a acuerdos por vía de la racionalidad.

Por supuesto, asuntos tan amplios y quizá necesarios para pensar la formación efectiva de ciudadanos críticos, no solo en el marco de la Educación Superior, sino sobre todo en el ejercicio contagiante de la academia hacia la sociedad en todos sus niveles y campos de ejercicio, no son tratados en el vacío. Aunque sólo mencionamos de manera explícita los nombres de Heidegger y Gadamer, también debemos señalar la presencia en varios planteamientos de propuestas de pensamiento —e incluso didácticas— de Martha Nussbaum (particularmente, en *El cultivo de la humanidad, Sin fines de lucro* y, de manera muy puntual, *Emociones políticas*), del profesor Guillermo Hoyos, y, para una



perspectiva muy crítica sobre nuestra contemporaneidad, Byung-Chul Han (en particular, en *La salvación de lo bello* y *La agonía del Eros*).

Una motivación común que permite reunir los pensadores que se acaban de mencionar, es que, acaso como en todo verdadero esfuerzo del pensar, atienden a un ánimo de crisis, quebrantamiento y cuestionamiento. Bien sea que se hable de manera general acerca de la cultura, o de formas más específicas como la crisis de las ciencias del espíritu, o de las humanidades y las artes, o de la educación misma, nos hablan por un común intento de preguntar, acerca de renovar ciertas preguntas que se imponen en nuestros tiempos.

A manera de sugerencia, proponemos considerar la idea según la cual el educar tiene su fuente y riqueza en esa incontrolable potencia de incertidumbre y tanteo en la penumbra, que muchas veces sentimos en la experiencia pedagógica. De ser así, ¿sería acaso necesaria una nueva mirada hacia la educación que permita y potencie la experiencia de lo inseguro, el error y lo vacilante, de manera que se pueda reconocer su potencia fértil y fortalecedora? ¿Qué aportaría semejante confrontación con lo inseguro a la formación de capacidades ciudadanas para una posible democracia que sea capaz de reconocer el disenso y los acuerdos parciales, locales y situados en condiciones históricas puntuales y cambiantes?

Retengamos en la memoria esta idea, pero trasladada al campo de la educación: hoy parecería resultar imposible la experiencia del asombro, de la duda, de lo incierto propia de la educación; donde se atiende a los criterios de entretenimiento/aburrimiento, de refuerzo motivacional, de “flujos pulidos de informaciones y datos”, es posible que se paralice la experiencia educativa.

Es en este esfuerzo por plantear estas preguntas que proponemos pensar asuntos acaso bastante obvios y candorosos, asuntos que destacan en la experiencia de la comprensión misma y, por lo tanto, de la enseñanza y del aprender, y que involucran una dosis importante de titubeo e inseguridad que puede abrir la posibilidad de nuevas cuestiones y experiencias. Para esto, partamos rápidamente de reconocer, en un giro muy socrático del pensamiento, que quienes nos atrevemos a enseñar acaso tenemos que lidiar o bien con cierta imposibilidad de enseñar, o bien con la temible certeza de que estamos necesariamente confrontados a la condición insegura y aterradora de no saber nada. Y, en consecuencia, si no queremos engañarnos en nuestra vocación, quizá habríamos de confrontar de una vez una precaria condición de la relación pedagógica



entre profesores y estudiantes: no somos instructores, ni transmisores, ni directores del proceso educativo: somos, ante todo, acompañantes.

Volviendo a la primera cita de Heidegger, queremos por lo menos sembrar la inquietud acerca de la fundamental dificultad del enseñar, una dificultad que no tiene que ver sólo con la pericia y el dominio sabihondo que desarrollemos en un área del conocimiento, ni con el esfuerzo por lograr el reconocimiento transparente de nuestros pares en cada área, como miembros valiosos y productores de una comunidad disciplinaria o profesional (Indudablemente lograr tanto el dominio de un área de conocimiento, como el reconocimiento de los pares e incluso cierta sabihondez, constituyen empresas con un alto costo no sólo económico y académico, sino también vital y emocional, y hacen parte de la gravosa vida y de la tradición académica institucional). Tampoco se trata de un defecto o un mal que tiene que soportar esta práctica: más bien, es uno de sus rasgos más propios y necesarios. Cuando la vocación es auténtica, siempre ponemos en juego todas nuestras pretensiones de validez en cualquier ejercicio académico, y justamente en la suspensión de esas más íntimas certezas y seguridades podemos echar un vistazo a lo que pueda ser el “truco” del enseñar y, por ende, a la fuente de muchas indicaciones fértiles para la investigación acerca de la educación.

Quienes hemos intentado enseñar, hemos sentido muchas veces la experiencia defectiva de estudiantes que no sólo no preguntan, sino de estudiantes para quienes las preguntas que hacemos no son significativas. Ahora bien, estas experiencias defectivas son perfectamente válidas en el proceso de diálogo y de enseñanza: no ver un problema, ser incapaz de articular una pregunta y fracasar en exponer la relevancia de una pregunta, son experiencias válidas del diálogo y, quizá, nos pueden abrir aún más las posibilidades de comprensión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, más que las experiencias perfectas, lograda y exitosas de enseñanza.

Si logramos reconocer como condiciones previas o que preparan el camino para el preguntar significativo y para el diálogo auténtico, en primer lugar, no suponer que lo sabemos todo y, en segundo lugar, estar dispuestos a poner en cuestión lo que creemos saber, nos estamos acercando a una situación de diálogo académico poderosamente fértil y prometedor. Si logramos comprender esto, el “truco” estaría en imaginar maneras en que podamos hacer sentir y vivir a nuestros estudiantes estas dos condiciones.

Ahora bien, suponiendo que hemos logrado esta doble condición, entonces deberíamos atender a la estructura misma del preguntar, como condición posibilitadora del diálogo y del intercambio académico



Quien es capaz de preguntar, vive y siente la negatividad de la experiencia: en palabras de Sócrates, la experiencia de saber que no se sabe. Y todos sabemos que tener esta experiencia comporta un sentido de negatividad, de dureza, incluso de riesgo: ¿acaso no han evaluado ustedes el costo político que tiene que un dirigente reconozca que no sabe, suponiendo que esta experiencia haya tenido lugar alguna vez en la historia, por lo menos local o nacional?

Quien es capaz de preguntar, esto es, de armar y de recibir una pregunta, es capaz de entrar en un círculo de sentido que hace válida la pregunta, y que la hace diciente, elocuente. Como decíamos más atrás, la experiencia cotidiana contraria a esta condición es la de los estudiantes que no comprenden ni el sentido ni el propósito de las preguntas que hace un docente: “¿por qué pregunta eso?”, dicen. Esta pregunta nos llama inmediatamente la atención sobre la dificultad que hemos tenido en aclarar el terreno compartido, en entrar en un espacio común y familiar para los distintos agentes de la experiencia. Y tal constatación ya es una ganancia en el sentido de reorganizar o redefinir el espacio vital momentáneamente compartido. Incluso podríamos aceptar que el hecho de que un estudiante sea capaz de hacernos esa molesta pregunta es ya un indicador de que nos empezamos a acercar a los lindes de lo compartido.

Finalmente, quien es capaz de preguntar es capaz de soportar una cierta ruptura en el tejido de lo familiar, de lo habitual, de lo supuesto. Gadamer dice: “El que surja una pregunta supone siempre introducir una cierta ruptura en el ser de lo preguntado” (Gadamer, 1993, p. 439). Las cosas no quedan iguales antes y después de la pregunta, es decir, la realidad misma se reconfigura y se renueva a través de la pregunta. Y, de manera similar, también hay una cierta ruptura y riesgo en dejarse tocar por la pregunta, pues tiene lugar una especie de quebrantamiento o ruptura ontológica en el ser de quien pregunta y de quien recibe o acepta la expectativa de sentido que viene con el preguntar. Como una manera de rescatar el valor formativo de la incertidumbre, nos permitimos recordar este poder inquietante del preguntar, del dudar íntimo y profundo, propio del proceso educativo, en una práctica pedagógica particular que se pregunta por la memoria, el propio cuerpo, el cuerpo social y el territorio.

Cartografiar el cuerpo, una práctica pedagógica para motivar el auto reconocimiento y la empatía en la educación

¿Por qué leer los cuerpos? ¿Qué dice un cuerpo?, nos han llevado muchas veces a anularlos, a no sentirlos, a no leerlos y mucho menos a reconocerlos. Por muchos años



la educación se concentró en dirigirse a lo racional de los y las estudiantes, a nutrir su aspecto intelectual y cognitivo, pero al parecer se nos olvidó que la razón es y hace parte de ese cuerpo que se manifiesta, que habla, que comunica y que como docentes muchas veces se nos olvida leer y por el contrario fragmentamos. Los cuerpos son historia, son memoria y si se promoviera más una educación desde los cuerpos tal vez tendríamos otros procesos y construcciones sociales, donde nuestra relación con los otros y otras tendría unas miradas y perspectivas distintas, con menos prejuicios y estereotipos. Tal como lo afirma Rincón “los cuerpos son el siglo XXI un alucinado campo de batalla por la significación y el humanismo frente al consumo, el capital y las tecnologías del yo. Menos mal que los cuerpos resisten porque son también misterio, magia y vértigo” (2014, p. 131).

El cuerpo me ha permitido entender y comprender a mis estudiantes de manera distinta, más compleja, más humana. Conectarme más desde sus sentires, desde sus contextos y no solo desde sus competencias o habilidades académicas. Cuando dejo que sus cuerpos hablen, el proceso en aula cambia. Son sus historias y sus relatos lo que brilla y ese proceso de auto reconocimiento conlleva a que ellos se lean de manera distinta y ganen seguridades y poder de interlocución que antes no tenían. Elementos fundamentales para generar una educación más empática, donde se construye a través del escucharse y escuchar al otro. Relatos como el que se presenta a continuación permiten evidenciar la importancia de mirarse y dibujarse para comprenderse desde otra mirada que la educación muchas veces no ha tenido en cuenta.

“Hoy elijo despojarme de los miedos impuestos, de la belleza promocional y de las miradas nocivas. Elijo perdonarme por dejar de lado la valía de mi cuerpo y la perfección de cada una de sus partes. Elijo admirarme cada vez que ante el espejo vea no solo una silueta, sino la composición armoniosa de mi ser. Hoy pretendo reconocer que lejos de los reflectores de un estereotipo vacío, encuentro una persona valiosa, capaz y libre de elegir las manos que la rocen, la abracen, la besen y la acaricien sin sentir el sesgo de un historial desbaratado. Hoy quiero creer que no necesito encajar en una talla, en una imagen, en una máscara. Quiero creer que nadie tendrá el poder suficiente para desatar mis lágrimas a causa de daños innecesarios. ¡Quiero liberarme de las culpas y miedos para disfrutar de quien soy!” (Carta de una estudiante a su cuerpo)

¿Cómo leer sus cuerpos? Gracias a la cartografía, una herramienta muy útil para reconocer territorios y llegar a construcciones colectivas, los estudiantes se han “dibujado” o cartografiado para auto mirarse de manera distinta, entendiendo que “este



cuerpo que tenemos no solo es nuestra única manera de existir en el mundo, también es como un lienzo en el que la sociedad proyecta una serie de símbolos y conceptos, antes de que nosotros podamos decidir si nos gustan o no. Antes de que podamos reconocernos en un espejo, nuestro cuerpo ya carga con significados” (Ruiz-Navarro, 2019, p. 38) y las cartografías les han permitido entender que símbolos, conceptos, instituciones, contextos han marcado y construido su cuerpo, su historia. Los lleva a releerse y entender que construcción social se manifiesta en sus cuerpos. Los lleva a profundizar en quiénes son.

El cartografiarse ha permitido para los y las estudiantes mirarse de otras formas y ver como no se han permitido escuchar sus cuerpos para identificarse. Cuando se encuentran con sus siluetas en el papel blanco y empiezan a responder en sus territorios las siguientes preguntas: ¿Qué huellas o marcas ha dejado el contexto que te rodea en tu territorio, es decir tu cuerpo? ¿Qué cargas en tu cuerpo de esos contextos que habitas?, empiezan a entender que ellos y ellas son historias que no se han contado del todo en las aulas de clase y que narrarse y escuchar a la vez el relato del otro permite comprenderse y comprender a ese otro desde conexiones más humanas y menos prejuiciosas, miradas que a veces invalidan o anulan la posibilidad de construir conjuntamente, de comunicarse.

Contreras y Cuello plantean la importancia de mirarse y sentirse desde el cuerpo para encontrarse con los y las otras: “necesito preguntarme cosas sobre mi cuerpo sobre el cuerpo de las otras, y construir un cuerpo extenso, un espacio para la acción y reflexión. Me parece fundamental hablar desde nuestras propias carnes. Esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso...Por esto pienso en luchas cómplices y afines. Busco potencias vinculadas y vinculantes. Creo que es necesario y vital encontrarse. Será el encuentro, el lugar de la potencia, el lugar desde donde partir, el lugar de la posibilidad. Nuestro cuerpo” (2016, p. 56) y es cuando se dan estas narrativas en aulas de clase que permite tejer con el otro, conectarse desde sus historias e ir eliminando los estereotipos que han causado tanto daño y odio en las relaciones humanas. Reconocerse en el relato del otro promueve la empatía y la transformación social.

Si se quiere generar procesos educativos distintos que aporten a la construcción de sociedades más pacíficas, resulta interesante permitir que los estudiantes desde metodologías diferentes puedan interpelarse, cuestionarse, descubrirse y sorprenderse



desde la validez de sus relatos, sus conocimientos y memorias que están guardadas en su primer territorio que habitan, su cuerpo. Encontrarse desde ese territorio permite comprenderse desde otras formas y es desde esa comprensión que se empieza a promover otro tipo de tejido social.

Uno de los retos pedagógicos que tenemos es empezar a promover la escritura y escucha de esos relatos que han sido excluidos del aula. Es desde esos nuevos relatos, desde el dibujarse, que podemos encontrarnos colectivamente de otras maneras y solo la forma de poder existir parte de ese territorio, nuestro primer territorio. “Nuestro cuerpo es todo lo que tenemos para relacionarnos con el mundo. Todo lo que sabemos, y todo lo que entendemos, está filtrado por las condiciones de percepción de ese cuerpo alto o bajo, ágil o torpe: nuestro cuerpo es todo lo que hay” (Ruiz-Navarro, 2019, p. 37).

La importancia de promover el derecho a narrarse en las aulas de clase va a permitir que se escuchen otras narrativas y a la vez identificarse desde otras miradas. La multiplicidad de relatos logra sensibilizarse frente a las realidades de los otros pero también pone sobre la mesa la posibilidad de leer su territorio desde posturas más críticas, entendiendo como las instituciones, el sistema político, los contextos los y las han marcado y construido y la vez puedan identificar qué tipo de luchas y posturas políticas quieren asumir desde sus cuerpos. Es claro que “la voz en primera persona es necesaria y le da valor a lo que no puede contarse si no es desde la mirada propia” (Fink y Rosso, 2018, p. 7) y eso es lo que buscan las cartografías en el aula de clase.

Conclusiones

El ejercicio de cartografías corporales ha permitido encontrarse desde los cuerpos y desde ahí entender como ese territorio, nuestro y su territorio, guarda su memoria, su historia como sujetos. “Lo que verdaderamente marca nuestro carácter está de alguna manera sumergido en nuestro cuerpo: todo ese flujo de repeticiones y conchitas, de gestos fatigosamente renovados y canicas, de rutinas largas y de astillas diminutas. El camino de la escuela, el reclamo operístico del vendedor ambulante, el roce de los pantalones de franela, la luz invernal sobre el mueble heredado del abuelo, el olor a naftalina, el jarrón chino que sobrevivía a todas las mudanzas, el rojo – si - de las buganvillas que nos retenía en un callejón poblado de basuras y de malandros que fumaban. Esa memoria – idiosincrásica y meteorológica – se puede traducir incluso al chino, porque tiene que ver con los cinco sentidos, patrimonio compartido con los cuatro elementos, pero no se puede traducir sin un enorme esfuerzo introspectivo y lingüístico.



Uno de los nombres que recibe ese esfuerzo – para rescatar lo común encerrado en el propio cuerpo – es “poesía” y, en general, “literatura”. (Alba, p. 21, 2016) valorar y promover los relatos de los y las estudiantes en aula de clase, que se narren en primera persona y desde ahí se reconozcan y reconozcan al otro, el valor de la diversidad y la diferencia va a permitir aportar a la construcción de sociedades más tolerantes, más democráticas y menos radicales. Es decir, desde estas metodologías podemos construir contextos más pacíficos donde se respete la otredad y tengamos lugares más habitables y tranquilos.

Bibliografía

- Alba, S. (2016). Penúltimos días. Mercancías, máquinas y hombres. Madrid: Catarata.
- Bocanegra, C. (2017). El concepto del cuerpo en la obra de Sigmund Freud y su relación con la constitución subjetiva en psicoanálisis: una aproximación inicial. (Trabajo de grado Especialización en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología, Cali.
- Contrera, L. y Cuello, N. (2016). Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne. Buenos Aires: Editorial Madreselva.
- Fink, N. y Rosso, L. (2018). Feminismo para jóvenes. Ahora que sí nos ven. Buenos Aires: Chirimbote
- Gadamer, H.-G. (1998). Estética y hermenéutica. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gadamer, H.-G. (1993). Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Han, Byung-Chul (2014). La agonía del Eros. Barcelona: Herder Editorial.
- Han, Byung-Chul (2015). La salvación de lo bello. Barcelona: Herder Editorial.
- Hernández, Carlos Augusto, “La crisis de la educación y el cultivo de la humanidad”. Revista Electrónica Forum Doctoral, Numero 4. Mayo-Julio de 2011
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2010). “¿Para qué filosofía?”, si “el pensar está en lo seco”. Universitas Philosophica 54, AÑO 27: 237-249. Bogotá, Colombia.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2013). Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Bogotá: Siglos del Hombre Editores, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Le Goff, J. y Truong, N (2005). Una historia del cuerpo en la Edad Media. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Nussbaum, M. (1997, 2001). El cultivo de la humanidad. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.



Nussbaum, Martha (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Bogotá: Katz editores.

Nussbaum, Martha (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, Martha (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? México: Paidós.

Ordine, Nuccio (2013). La utilidad de lo inútil. Manifiesto (Segunda parte: La universidad-empresa y los estudiantes-clientes). Barcelona: Acantilado.

Redeker, Robert (2007). La crisis de la escuela, ¿es una crisis de sociedad o una crisis de (la) vida? Conferencia de Barcelona, 18 de octubre de 2007. Traducción española de María- Dolores Taulat. Publicado [s.f.] por Associació Ciutadans de Catalunya.

Rincón, O. (2014). Manifiestos incómodos, desobedientes, mutantes. Bogotá: FundaciónFriedrichEbert.

Ruiz-Navarro, C. (2019). Las mujeres que luchan se encuentran. Manual de feminismo por latinoamericano. Bogotá: Penguin Random House. Grupo editorial.

Serres, M. (2016). Pulgarcita. El mundo cambio tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Serres, Michel (2011). Variaciones sobre el cuerpo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Walder, Paul. « El cuerpo fragmentado », *Polis* [En línea], 7 | 2004, Publicado el 10 septiembre 2012, consultado el 21 mayo 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/6278>