

CUERPO: UNA MIRADA PEDAGÓGICA DESDE LA EXPERIENCIA CON UN ENFOQUE
FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO

GENNY ALEJANDRA ARCILA ARCILA

Candidata a Especialista en Pedagogía y Didáctica, Universidad Católica de Oriente 2020

RESUMEN

El artículo busca reflexionar alrededor del cuerpo desde una mirada pedagógica de la experiencia si bien se parte desde el enfoque fenomenológico hermenéutico, el artículo invita a otras lecturas, las cuales no se inscriben dentro del enfoque, pero tienen mucho que decirnos al respecto. Se encontrará la articulación entre las categorías de cuerpo, experiencia y pedagogía. Las categorías cuerpo y experiencia recogen un recorrido histórico para situarnos en la propuesta que aquí se expone, la cual gira en torno a considerar al cuerpo como cuerpo vivido, simbólico, portador y generador de sentidos y significados para construir experiencias y también como cuerpo que comunica experiencias (Van Manen, 2003). Se termina con un análisis pedagógico que nos inquieta y provoca para dimensionar el cuerpo como centro en la educación. Por último, se plantea la necesidad de volver al “cuidado de sí” (Foucault, Trad. 2003) como un principio que conecta cuerpo y educación en la relación consigo mismo, con el mundo y con los otros.

Palabras clave: Cuerpo, experiencia, pedagogía, educación, enfoque Fenomenológico hermenéutico.

Abstract

This paper aims to reflect on the body from a pedagogical view of experience. Although the phenomenological hermeneutical interpretation constitutes the starting point, other approaches that do not circumscribe to it—but have much to contribute in this regard—are suggested. The study

seeks to integrate the categories of body, experience, and pedagogy. The historical development of the categories of body and experience arrives to the proposal presented in this paper, which revolves around considering the body as lived, symbolic, and bearer and generator of senses and meanings to build as well as to communicate experiences (Van Manen, 2003). The article concludes with a questioning and provoking pedagogical analysis that envisages the body as the core of education. Lastly, the study points out the need to turn to the “care of the self” (Foucault, trans. 2003) as a principle connecting body and education in the relationship with oneself, the world, and others.

Keywords: body, experience, pedagogy, education, phenomenological hermeneutical approach

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo presenta la reflexión del cuerpo desde una mirada pedagógica de las experiencias por tal motivo, se busca la articulación entre las categorías de cuerpo, experiencia y pedagogía. Para empezar, nos remitimos al diccionario de la Real Academia Española (2019) donde se expresa que la palabra cuerpo viene del latín *corpus*, el cual hace referencia a la figura humana física, externa. En este trabajo la palabra cuerpo se delimita desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), quien sitúa cuatro temas existenciales fundamentales en su teoría: cuerpo vivido o corporeidad, la espacialidad, la temporalidad y la experiencia. Temas que están íntimamente vinculados con la vida del sujeto, con el mundo de la vida. El cuerpo vivido es, pues, asumido en su relación con el espacio, el tiempo y las experiencias que desde y con el cuerpo se viven y que a su vez la experiencia que se narra, se comunica y se comparte hace un cuerpo vivido.

El cuerpo se considera en la expresión Leib o cuerpo propio, vivido, portador de sentidos y significados (Gallo, 2006; Gallo, 2018). Este cuerpo Leib ha sido estudiado desde la fenomenología en Alemania con Husserl y se ha trabajado en diferentes campos teóricos (Planella, 2017). No se desconoce que el cuerpo es en sí mismo el medio depositario de vida; el cual en todo proceso humano se revela como aquello a lo que primero nos vemos avocados en la relación con los otros, en la interacción social. El cuerpo permite y hace posible y tangible el accionar con el mundo en el pasado, el presente y el futuro (Milstein y Mendes, 2017). Este cuerpo Leib se vincula en la educación desde la experiencia, es decir, se asume el cuerpo como fundamento para pensar que todo aquello que nos pasa como seres humanos transita por el cuerpo (Farina, 2005) y al ser posible comunicar y expresar aquello que nos pasa lo delimitamos desde la experiencia. Por tal motivo, se entiende una pedagogía que recupere la experiencia con y desde el cuerpo como posibilidad de vincular lo intelectual con lo sensitivo, la vida con la educación.

La categoría cuerpo ha sido abordado desde diferentes perspectivas principalmente las filosóficas, donde se resalta el estudio de diferentes autores: Merleau Ponty, Friedrich Nietzsche, Bourdieu, Jackson, Deleuze, Guattari, Foucault, Larrosa, Wulf, Gay, Sennett, Le Bretón, Goethe, Pedraza y Ackerman (Castro y Farina, 2015; Correa, 2011; Montoya et al., 2018; Ramos, 2015). El campo de acción e investigación en la categoría cuerpo se expande y, según el enfoque, delinea su marco diferencial, porque, como expresa Martínez (2006), la historia del ser humano debe comprender una historia del cuerpo para poderlo convertir en objeto de estudio, de lo contrario se liga indefinidamente como hecho natural que no requiere estudio e investigación. Precisamente, el concepto cuerpo pasa por aquel tránsito de verse de objeto de estudio natural a objeto de estudio histórico-cultural.

Para la reflexión que nos convoca, se aborda desde la expresión de la investigadora Luz Elena Gallo (2016) “con y desde el cuerpo”, lo cual se vincula en el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen, donde no se trata de imponer al otro mediante un modo de ser o estar, sino que se busca un acercamiento que traduzca fielmente las experiencias para intentar interpretar sus múltiples significados, esfuerzo que, como dice Van Manen (2003), “es intentar lograr lo imposible... y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja de lo que cualquier explicación de su significado puede desvelar” (p. 36). El cuerpo es medio de comunicación, portador de experiencias de lo que nos acontece y de ahí la necesidad de pensar, interrogar y proponer una pedagogía que acoja estos lenguajes y los transforme en acciones con sentido y significado para la vida de los educandos. Porque, en la educación nos hemos ocupado muy poco del cuerpo desde y con las experiencias de los estudiantes, se privilegia la competencia, los estándares de calidad y se deja poco espacio a reflexionar en torno al cuerpo como experiencia, a dimensionar la escuela como una experiencia de vida que puede conectar saberes, sentidos y sensibilidades. De ahí que diferentes estudios busquen ahondar en esta reflexión.

Dicha mirada del cuerpo como experiencia ha sido estudiado desde investigaciones teóricas con diferentes matices en: Bárcena (2012), Castro y Farina (2015), Contreras y Pérez de Lara (2014), Farina (2005), Gallo, et al. (2018), Gallo (2018a), Gallo y Martínez (2013), Gómez, et al. (2017), Skliar y Larrosa (2009), Larrosa (2009), Pallares, Pallares, Traver y Planella (2016), Planella (2017), Rodríguez (2007), Contreras y Pérez de Lara (2010). Y desde investigaciones empíricas en Gallo (2016), Gallo y García (2013a), Rubio (2017), y Villalba (2015). Autores con quienes intercambiaremos argumentos en el transcurso del trabajo.

Pensar el cuerpo desde estas aproximaciones nos vincula inexorablemente a la exigencia de desvelar una educación que reclama ser vivida como experiencia, es decir, conectada, vinculada a

todo lo que nos pasa, en el sentido que le da Larrosa (2009), y eso que me pasa circula por el cuerpo, por las palabras como posibilidades de comunicación y transformación; como una apuesta por redimensionar el ser y estar del sujeto en el mundo, en su contexto particular, no ajeno, indiferente o desprevenido, sino en relación solidaria y atenta consigo mismo, con los otros y lo otro esto último viene a simbolizar todas las construcciones socio culturales, todo el conocimiento que se encarna como experiencia vivida (Muñoz, 2013). Por tal motivo, el objetivo que se propone en el artículo es reflexionar alrededor del cuerpo desde una mirada pedagógica de las experiencias si bien se parte desde el enfoque fenomenológico hermenéutico, el artículo invita a otras voces, las cuales no se inscriben dentro del enfoque, pero tienen mucho que decirnos al respecto.

Aproximación a la categoría cuerpo desde diferentes perspectivas

Históricamente, la categoría cuerpo ha cargado principalmente con una visión dualista. En esta se encuentra la separación tajante entre cuerpo -espíritu, cuerpo-alma, cuerpo-mente (Águila y López, 2018, Crisorio, 2016). La visión dualista emergió con todo su esplendor en la época de la Edad Media. Dicha época se dibuja en diferentes tensiones entre el cuerpo y alma: cuerpo es condenado y repudiado (Martínez, 2006, Rozengardt, 2008). El Renacimiento le sigue a esta época para continuar con el dualismo cuerpo-razón de Descartes.

En el siglo XIX y XX no se abandona la mirada inquisitiva del cuerpo, más aún con los estudios en las diferentes ciencias se posiciona como objeto para ser formado, reformado, cuerpo al servicio de la producción del capital industrial (Ferrada, 2019; Pich y Rodríguez, 2014). La escuela, por su parte, no ha estado al margen de todas estas realidades y discusiones, antes bien, se ha encargado de reproducir los cánones y principios de poder que han convertido al cuerpo en medio de control y manipulación; vale la pena preguntarnos: ¿Será posible que la escuela reproduzca en igual medida la confianza, la justicia, la equidad, el respeto? (Galak, 2014; Patierno, 2016). La educación no

puede ser vista como neutral ni inocente, así mismo, que no lo son los gestos, señales y mensajes que con y desde el cuerpo transitan (Le Breton, 1999). De ahí que Pedraza (2010), Arboleda (2013) y Gómez (2018) inscriban sus estudios desde el cuerpo como construcción socio histórica en su dimensión política y ciudadana, a partir del cual se educa en los múltiples contextos culturales y escenarios cotidianos como el aula de clases o la calle, para trabajar la inclusión y la diversidad en pro de la convivencia en los diferentes escenarios sociales.

Dentro de las críticas y reflexiones en torno al cuerpo como concepto, que remitía solo a su condición física, aparecen nuevos discursos que empiezan a valorar la categoría cuerpo en su complejidad epistémica. Uno de ellos es el discurso filosófico, el cual a su vez se diversifica de acuerdo con el enfoque de cada autor (Castro y Farina, 2005; Correa, 2011; Montoya et al., 2018; Ramos, 2015). Desde los postulados filosóficos de Merleau Ponty, dice Garcés (2015) que se empieza a resquebrajar la mirada del cuerpo hacia un cuerpo vivido, producto de la experiencia ella lo considera como el primero en atreverse a denominar una filosofía del cuerpo, una filosofía del nosotros.

Se abre así, el tránsito para pensar otros modos de interacción del sujeto en el mundo. Su principio de *no tengo un cuerpo, sino que soy mi cuerpo* (Garcés, 2015) abrió el camino de diversos estudios y reflexiones que se han denominado corporeidad. Así mismo, permite indagar acerca de la transición para entrar al campo de la motricidad, a la cual se le considera como una nueva ciencia, que tiene una visión del cuerpo en acción y movimiento, como corporeidad que trasciende los dualismos. Si bien, en los artículos revisados, los autores se remiten al área de educación física, es posible rescatar las reflexiones en torno al cuerpo-corporeidad en el ámbito escolar, donde promueven una mirada compleja al cuerpo, no solamente desde las adquisiciones motrices que son necesarias para el desenvolvimiento personal y social, sino un trabajo con el cuerpo como

posibilidad de aprendizaje en todas las áreas curriculares y escenarios de la vida (Benjumea, 2004; Bohórquez y Trigo, 2006; Colomer y Espinoza, 2015; Gonzáles y Gonzáles, 2010; Hurtado, 2008; Orrego y Jaramillo, 2019; Rubio, 2017; Toro, 2010).

Otra perspectiva apunta a revelar las conexiones entre cuerpo y diversidad en los escenarios de las comunidades indígenas y en los sujetos transgéneros en Colombia (Escobar, 2015) y desde Durán (2010) el estudio se centró en caracterizar la forma que la comunidad Wayúu de la ranchería Chispana, ubicada en la Media Guajira, estructura su corporeidad.

Aproximación “desde y con el cuerpo”

Reconocer el entramado histórico de la categoría cuerpo nos ubica en un contexto complejo, porque, como expresa Martínez (2006), la historia del ser humano debe comprender una historia del cuerpo para poderlo convertir en objeto de estudio, de lo contrario se liga indefinidamente como hecho natural que no requiere estudio ni investigación. Aproximarnos al cuerpo desde y con la experiencia es reconocer que cada sujeto es portador de su propia historia; Van Manen (2003) la va a definir como la experiencia vivida, aquella por la cual se relaciona lo universal con lo particular y se convierte en “el punto de partida y de llegada de la investigación fenomenológica” (p. 56). Del mismo modo, se debe convertir en los puntos centrales de la educación para pensar un encuentro auténtico, en donde todo aquello que se viva en la escuela sea desde y con el cuerpo, para así transformarse en experiencia de formación, el cuerpo como lugar de la experiencia educativa (Gallo, 2016).

Desde este contexto, el cuerpo es asumido como cuerpo Leib o cuerpo vivido, creador, creación y creativo, lo cual significa ser corporal en el mundo (Gallo, 2018; Gallo, 2006). Entra en juego el pensar, el sentir, el querer, la acción, el lenguaje. Todo ello se entrecruza para ser un cuerpo de la

experiencia que se ratifica una y otra vez en la relación consigo mismo y con los demás en el contexto circundante. Desde el enfoque de Zubiri (1982, como se citó en Bohórquez y Trigo, 2006; Colomer y Espinoza, 2015) algunos artículos acogen la reflexión de la sabiduría oriental con las consideraciones de las clásicas tradiciones religiosas orientales, donde el ser humano es considerado energía y esta energía se traduce en siete planos o siete cuerpos interdependientes entre sí: cuerpo físico, mental, emocional, trascendente, cultural, mágico e inconsciente. Si bien, el artículo no se acoge desde esta postura, es interesante ver su relación en tanto el cuerpo se concibe desde su complejidad articulada a todas las dimensiones del ser humano.

Este cuerpo Leib, cuerpo vivido o cuerpo de la experiencia es asumido igualmente como “superficie poética” (Farina, 2005, p. 227), en el sentido de ser un cuerpo de apertura a la experiencia, en el que es posible crear y reinventar sentidos y modos de ser y estar en el mundo, como una obra de arte, que requiere invención y carácter creativo para dar lo mejor de sí; como lo expresa la ceramista Gómez (2020), somos como la arcilla, el barro, porque nos podemos modelar y crear obras únicas y maravillosas, capaces de desafiar dictámenes o imperativos; también, Barcena (2012), en correlación con lo poético, manifiesta que no tiene que ver con un estilo romántico, sino que es el encuentro entre la ética y la estética, en el que ambas, mediadas por el lenguaje, por la presencia desde el cuerpo, pueden constituir la obra de la existencia.

Como ya se ha dicho, la concepción de cuerpo Leib se inscribe desde la fenomenología según la cual se trasciende la situación biológica para inscribirlo dentro de situaciones simbólicas humanizantes, el cuerpo es considerado como principio de posibilidades de acción y reflexión, de análisis, descripción e interpretación con y desde el mundo dicha concepción le da apertura a la dimensión hermenéutica (Van Manen, 2003; Planella, et al., 2019) en un movimiento entre

lenguaje y acción, entre sentidos que se leen, se manifiestan pero al mismo tiempo se interpretan para volver a crear y transformar.

En otro artículo, Pallares et al. (2016) trabajan por una pedagogía del cuerpo desde el acompañamiento. Tal pedagogía no puede encasillar el cuerpo en su motricidad física o en su área específica del currículo por el contrario, invitan a reconocer al sujeto que construye su corporeidad de la mano de su proceso formativo, de la experiencia que se viva y se construya allí.

Para terminar con este acercamiento al cuerpo, es necesario leer diferentes disertaciones en la contemporaneidad que nos alertan, en términos de Gómez, de un “cuerpo despojado de la responsabilidad con el otro” (2018, p. 232) y con siglo mismo; porque, inscrito en las lógicas del mercado, en la dinámica de consumo, pierde su sentido al volcarse a las demandas publicitarias. El cuerpo se ha convertido en el epicentro del cuidado, la alimentación y los ejercicios en procura de una imagen acorde a las exigencias de los medios masivos de comunicación y del capitalismo imperante. Años antes, también lo había advertido Cajiao (1996) cuando expresó: “El problema central del cuerpo contemporáneo es la belleza. Incluso lo más básico, como es la salud, comienza a sujetarse a la estética violentando muchas veces los ritmos normales del organismo” (p. 157); Chul Han (2015), de igual modo, va a considerar la relación con el cuerpo como si fuera lo único que se tuviera, y el sujeto de hoy se arroja a venerarlo como a un dios.

Por otra parte, estamos insertos en un momento socio histórico de información, de tecnologías; los canales para acceder a datos son cada vez más ilimitados, la cuarta revolución industrial se posiciona como un ideal revolucionario que afecta todos los espacios y las dinámicas públicas y privadas, como lo estudia Gómez (2020). De este contexto, parece inevitable la pregunta por la educación, por el cuerpo, por las experiencias: ¿cómo se afectan? ¿Qué sucede con el cuerpo en estos escenarios? Barcena y Melich (2000) (véase también Rodríguez, 2007) consideran que

estamos atravesando una crisis de sentido, una crisis de narración que afecta directamente al cuerpo, dado que si la experiencia se volvió información ya nada nos sucede, nada podemos comunicar porque nada vivimos desde la experiencia corpórea. La sociedad de la información amenaza porque al imperar un cuerpo sin experiencia, sin memoria y sin relatos que contar, el sujeto vive “al margen del tiempo” (p. 69). Si bien, se sobreabunda las sensaciones corporales, se oculta el rostro en su dolor más profundo; de tal modo que “el sujeto moderno deja de tener nombre y apellidos y se convierte en una función, en un funcionario” (p. 72), deja tener y ser un cuerpo desde y con la experiencia.

Además, vivimos actualmente en medio del Covi-19, un momento crucial para pensarnos como humanos, además, de coyuntura económica-cultural y de salud donde todos los principios, valores y condiciones culturales materiales y humanas se ven interrogadas, algunas incluso anuladas. La llamada pandemia del Covid-19, coronavirus, es ahora una realidad para la población humana (Agamben et al., 2020). Quedan, entonces, muchos interrogantes sobre las maneras en que ahora nos vemos obligados a relacionarnos con el otro. Uno de ellos: ¿es posible pensar la experiencia con y desde el cuerpo en estos momentos y de qué manera? Antes de pasar a la siguiente reflexión, quisiéramos evocar a Albert Camus (2011), quien termina su libro de la peste de la siguiente manera:

...él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, ...y que puede llegar un día en que la peste, para enseñanza y desgracia de los hombres despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa” (p. 255)

La experiencia

Para empezar a situar la reflexión de la experiencia, nos remitimos al diccionario RAE (2019), donde se especifica que viene del latín *experientia*, que significa ensayo o prueba. La palabra está compuesta, a su vez, por el prefijo *ex*, que indica la separación con el interior; la raíz *peri*, que viene a significar arriesgar e intentar; y con el sufijo compuesto *entia*, que alude como cualidad de agente. Desde esta descripción, la experiencia ocurre en el exterior, nuestra postura será que la experiencia es vivida en el movimiento interior y exterior del sujeto.

Van Manen (2003) sitúa cuatro temas existenciales fundamentales en su teoría fenomenológica hermenéutica: cuerpo vivido o corporeidad, la espacialidad, la temporalidad y la experiencia. Temas que están íntimamente vinculados con la vida del sujeto. Por tanto, la experiencia se inscribe como un tema y una realidad que tiene una estructura temporal y espacial en un cuerpo que encarna lo que viva en su contexto particular.

Larrosa (citado en Skliar y Larrosa, 2009, p. 14), nos ofrece la definición de experiencia como “eso que me pasa” y supone unos principios fundamentales para clarificar y profundizar su perspectiva:

1. El principio de alteridad, exterioridad o de alineación implica que la experiencia siempre va a necesitar la participación o el encuentro con el otro (alguien o algo).
2. El principio de subjetividad, reflexividad o de transformación quiere decir que el lugar de la experiencia es cada sujeto, cruza por el cuerpo y se convierte en un movimiento entre la exterioridad y la interioridad.
3. El principio de pasión, entabla la relación con los acontecimientos, aquello que me pasa tiene que acontecer de forma significativa para que se dé algún tipo de movimiento, de transformación, porque, como expresa en otro artículo Larrosa (2009), “la experiencia es lo que nos pasa y lo que, al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser, configura nuestra persona y nuestra personalidad” (p. 57).

Otro principio transversal es el de la singularidad y la particularidad de la experiencia (Larrosa 2009; Rodríguez, 2007; Trujillo, 2014), de tal modo que se asume que cada sujeto es portador de su propia experiencia y en esa medida la educación se debe dirigir a crear modos de comprender y actuar desde las singularidades, pero al mismo tiempo en la relación con los otros, es decir, en la apertura a la comunicación que hace posible que se convierta en experiencia.

Desde este contexto, se articula con el análisis que realiza Foster (citado en Skliar y Larrosa, 2009) y Agamben (1978) de las tres formas de evocar la experiencia:

1. Desde el sentido común se refiere a las narraciones de las experiencias de las personas, que ya sea por la edad o por la contribución a la comunidad, han llevado una vida que, de generación en generación, se ha nutrido en saberes, y lo comparten con los demás. La imagen con la que se representa es la fogata con las personas alrededor escuchando las experiencias (Foster, 2009) .

2. La experiencia y la sensibilidad ligada a los sentidos, por medio de los cuales se conoce el mundo y todos sus secretos. Esta postura fue muy importante hasta el siglo XVII, tiempo en el cual el conocimiento científico irrumpe desde las leyes y lenguajes matemáticos, para rechazar y destituir el cuerpo y los sentidos como vehículos de saber; el cuerpo pasa a ocupar el lugar del error. La siguiente cita de Leonardo (s.f., citado en Agamben, 1978) lo ejemplifica: “¡Oh matemáticos, iluminad semejante error! no tiene voz, porque donde hay voz hay cuerpo” (p. 151).

3. La experiencia ligada al experimento, en esta forma se intelectualiza el mundo y se ubica como el ordenador; ahora todo debe ser experimentado, se cae en una supervaloración de la experiencia para convertirla, al igual que el cuerpo, en objeto de publicidad y consumo.

Benjamín (Trad. 1991) nos ofrece una reflexión sobre esta última forma de evocar la experiencia; argumentando lo que él llamo “la baja cotización de la experiencia” (p. 1), que no es otra que la

crisis de no poder comunicar con los otros nuestras experiencias, ya que no las estamos viviendo. Dicha crisis la enmarca desde la guerra mundial, las personas volvían *enmudecidos* de los campos de batalla y de los campos de concentración; regresaban empobrecidos, pues no podían contar de boca en boca lo sucedido. Larrosa (2009) analiza dos textos y entrevistas al escritor Imre Kértesz sobre su experiencia en los campos de concentración y en la dictadura de su país, donde expresa que tal imposibilidad para narrar lo acontecido en Alemania se debe a que es imposible encontrar palabras para algo que no es vivido como propio, no se encuentra el modo para relatar aquello tan devastador que ni las palabras pueden deletrear. En este sentido, Larrosa (2009) habla de la imposibilidad de la experiencia:

Hablar de la experiencia, o de la formación, o de los lenguajes de la experiencia, o del relato como lenguaje de la experiencia, es hablar de la más pura banalidad, o bien de algo que es falso, o bien de algo que sólo existe como nostalgia o como deseo, pero, en cualquier caso, como imposibilidad (p. 58).

Otro momento crucial, nos dice Benjamín (1991), son las grandes invenciones de la imprenta que dieron posibilidades para que creaciones como el libro impreso, la novela, se impusieran como moda obligatoria para estar a la altura del dominio burgués, ocasionando con ello desplazar las formas orales de comunicación y los encuentros colectivos para escuchar las experiencias.

En relación con lo anterior, las experiencias son desplazadas por las nuevas formas de la comunicación y de la información, donde predomina la verificabilidad y las explicaciones se aniquila la narración que viene desde lo personal, lo existencial del sujeto en relación con algo que ha vivido como propio, para pasar a la información anónima; o se aceptan las experiencias solo si narran o comunican lo que el espectador, el mercado o la publicidad vende. Como fue el caso con las experiencias de Imre Kértesz producto de lo cual escribió su obra sin destino, la cual en un

principio fue rechazada porque no narró el horror de ser un sobreviviente de los campos de concentración en la medida que reclamaban las personas (Larrosa, 2009). De ahí que el análisis que nos ofrece es que la imposibilidad de la experiencia es dada por una sociedad que privilegia un relato no que hable de sí mismo, sino que hable lo que los demás quieren escuchar, quieren leer pero, como un pasatiempo para no ocuparnos de nosotros, de la cotidianidad, sino simplemente para adaptarnos a lo que se viene, porque como lo expresa Larrosa (2009) “la textura de la experiencia es ese paso a paso en el que cabe el aburrimiento y a veces, como una trampa inevitable, la felicidad” (p. 61).

Agamben (1978), de igual manera, alude a esta ausencia, en tanto en la contemporaneidad asistimos a un mayor espectáculo de experiencias, pero que se dan por fuera del sujeto, y cuando lo único que se ofrece como experiencia es “horror o mentira” (p. 154), el rechazo y la destrucción de la experiencia se vuelve inevitable además, esta destrucción se ejemplifica en la “toxicomanía de masas” (p. 155) o individualidades masificadas (Rodríguez, 2007) que entre la multitud se camufla, se invisibiliza o se ignora la subjetividad de cada persona y su cuerpo apenas aparece como uniforme de estereotipos.

Pedagogía “con y desde” el cuerpo

En este apartado partiremos de considerar algunos aspectos generales de la pedagogía para luego adentrarnos en la propuesta de pedagogía “con y desde” el cuerpo. Preguntar por la escuela es, sin duda, preguntar por la pedagogía (Zuluaga, 1999). De modo contrario, preguntar por la pedagogía es indagar por qué escuela concebimos buscando el entramado entre discursos, prácticas y sujetos que, de una u otra forma, tienen que ver con el acto educativo; como lo señala Zuluaga (1999), “A la historia de conceptos no se podría llegar sin hacer historia de las prácticas, y sin las producciones

teóricas en torno a la pedagogía, la educación, la enseñanza y la escuela” (p. 87). De tal modo que pedagogía y educación se entrecruzan para pensar la relación “con y desde el cuerpo”.

Desde la cultura alemana (Noguera, 2010) se ocupan en sus discusiones de pensar la pedagogía en términos de formación: Bildung, de "*posibilidad*" para cada sujeto desarrollarse en todos sus aspectos. Dicha posibilidad es entendida en esta reflexión como reconocer al sujeto en su devenir, no como determinado o absoluto en su proceso formativo, por el contrario, siempre en la apertura a pensarse, inquietarse y reflexionar en relación con el mundo, con su cuerpo, con los demás. De ahí que la pedagogía se convierta en una experiencia. Van Manen (2003) y Ayala (2008; 2016) van a considerar que la experiencia pedagógica en relación con el mundo de la vida debe comprender las experiencias cotidianas vividas por los estudiantes, y le agregaríamos por los maestros, para que todo aquel insumo se convierta en fuente discursiva para pensarnos en la escuela, en la educación.

De tal modo que pedagogía y educación no se separan bruscamente, se tejen en la mirada hacia el cuerpo y la experiencia. Gallo (2018) lo va a expresar en una pedagogía de la narratividad, en la que sea posible que el lenguaje transite por la experiencia con y desde el cuerpo y pueda ser comunicada, instaurada en un discurso que acoja y redimensione aquello que se narra, es decir, construir saber, creación desde lo que tenemos para contar. Al mismo tiempo, es ubicar al cuerpo como centro en la pedagogía, en la educación, no para ser educado, sino para construir con y desde él las posibilidades de ser y estar en el mundo como dice Planella (2017) “sin cuerpo no hay educación” (p. 101).

Esta postura de reflexionar en torno a lo pedagógico con y desde el cuerpo se acoge como una propuesta para ubicar la pedagogía por fuera de concepciones dominantes que quieren ignorar, subestimar o anular al sujeto como creador de su propia vida y de su proceso formativo; en términos

de Freire (1972), se busca una pedagogía que trascienda la concepción bancaria que pretende llenar a los demás de contenidos, formas de ser y estar por fuera de sus intereses, necesidades, por fuera de sus experiencias, porque, en coherencia con el autor, “solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombre realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 1972, p. 52).

Esta pedagogía “con y desde el cuerpo” recupera los planteamientos de Farina (2015), cuando trabaja por una pedagogía de las afecciones, y de Planella (2017) por una pedagogía sensible, porque ambas ubican el cuerpo como epicentro donde es necesario que se rescate, recupere y redimensione en la educación sus múltiples lenguajes, desde los sentidos, el arte y el contexto como maneras de transversalizar y afectar todas las dimensiones del sujeto. Del mismo modo, se busca que permee en la pedagogía, no como concepto vacío o desligado de la vida, sino en vínculo inherente a las dinámicas existenciales, transformativas y formativas que se viven en la praxis pedagógica. Dicha praxis se entiende como conjugación de la reflexión y acción del hombre y la mujer con y en el mundo, para que se dé apertura a la experiencia.

La propuesta acoge igualmente a Barcena (2012) cuando nos invita a una pedagogía de la presencia donde sea posible un estar en el presente de forma ética para hacer de los encuentros una excusa de aprendizaje, un acontecimiento, donde sea desde y con la presencia de un cuerpo que devane sentidos y posibilidades para todos. Y se abre el interrogante para pensar qué tipo de presencia corporal-simbólica se instaura y se permite en la educación. De tal modo que las pedagogías sensibles, pedagogías corporales, pedagogías de segundas pieles (Planella et al, 2016), pedagogías con y desde el cuerpo significan otras maneras de entender, vivir y crear la educación, donde sea posible enseñar y aprender desde y con el cuerpo, para que se construya experiencias y para poder hablar de experiencias en la educación; también, donde sea posible hablar de la “amorosidad

educativa”, “amorosidad pedagógica”, lo cual en términos de Skliar (2009) es: “nunca ser inmunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (p. 147).

CONCLUSIONES

Esta reflexión pone en evidencia la necesidad de pensar la relación entre cuerpo, experiencia y pedagogía, al mismo tiempo como una invitación a lo que Foucault (Trad. 2003, p. 33) llamó el “*cultivo de sí*”, lo cual viene a significar el “*arte de la existencia*”, “*Cuidar de uno mismo*”, “*ocuparse de uno mismo*”, “*inquietud de sí*” todo ello implica un trabajo arduo de tiempo y dedicación, no en el sentido de vanagloriarse de vanidad y orgullo sino, por el contrario, en una correlación entre pensamiento y acción: “Cuidado del cuerpo, salud, meditaciones, lecturas” (Foucault, Trad. 2003, p. 36). En una práctica, nos dice Foucault, no sólo de soledad sino de práctica social. Un cuidado que debe vivirse en la escuela, en la educación como principio en las relaciones con los otros, con uno mismo.

Quintar (2018) nos remite a reconocer y acoger el presente del sujeto en toda su dimensión humana: senso perceptiva, histórica cultural, lo cual implicaría caminar con el otro, vincularnos con el deseo porque desde ahí se gesta la transformación. De tal modo que la didáctica, y en este caso la pedagogía, se debe concebir desde la escucha, desde los vínculos y las relaciones que se establezcan con los educandos, en los procesos intersubjetivos de comunicación que den lugar a compartir las experiencias tanto subjetivas como colectivas, en los diferentes escenarios sociales. Por su parte, los métodos deberían ubicarse en la “observación, el cuestionarse, el sentir, el caminar, el vivenciar y el detenerse” (p. 7). Esta última expresión nos permite reflexionar ante los procesos desde y con el cuerpo, detenernos a pensar el propio pensar, detenernos como una apuesta de hospitalidad y acogida que promueva la escuela en su función de formar (Levinas, 1997; Derrida, 1998, citados en Quintar, 2018).

No podríamos terminar sin volver sobre el enfoque fenomenológico hermenéutico de Van Manen (2003), en esta ocasión para acoger las palabras de Ayala (2016) cuando dice que dicho enfoque otorga al lenguaje la posibilidad de revelar el ser dentro del contexto cultural y en sus dinámicas propias de acción-reflexión desde y con el cuerpo, al mismo tiempo que permite “recobrar la conciencia de la existencia y la necesidad del bien pedagógico como horizonte de su actividad educativa” (Ayala, 2016, p. 30). El enfoque, recopila la experiencia para luego plasmarla mediante el lenguaje, para lo cual se vale de los procesos de describir e interpretar sin embargo, no se agota en el análisis que construya, sino que busca que el investigador se posicione en su contexto educativo para saber cómo actuar, qué hacer frente a las situaciones que se presentan, como dice la autora “por su descripción e interpretación de toda vivencia desde el cuerpo, el tiempo y las relaciones vividas; por el carácter ético que tiene el “llamado a la acción” (p. 31).

Terminamos con el siguiente poema en el cual se dimensiona el cuerpo en conexión entre biología y poesía.

MI CASA

Mi vecino

estira su casa como un tejido que le ajusta.

No debería burlarme,

si yo mismo vivo inmensamente pegado a mi casa, tanto

que a veces las paredes tienen manchas

de mi sangre o mi grasa.

Sí, mi casa es biológica.

En el aire hay un latido suave, un pulso que con los años se ha concertado con el mío.

Mi casa es membranosa y viva, pero no es asunto uterino.

Estoy hablando del lugar de mi cuerpo

que he construido, como el pájaro aquel,

con baba y donde espacio y función intercambian carne.

Afuera soy, como todos, del trabajo y la economía, aquí de mi cuerpo desnudo y, a veces,

de una mujer que se aviene a ser, como yo, otro órgano dentro de este pulposo tercer piso

(Watanabe, 1999, citado en Li Ning, 2012, p. 338).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1978). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Einaudi, Recuperado de https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Historia/Giorgio%20Agamben.pdf
- Agamben, G; Zizek, S; Nancy, J; Berardi, F; Petit, S; Butler, J; Badiou, A; Harvey, D; Chul Han, B; Zibechi, R; Galindo, M; Gabriel, M; González, G; Manrique, P y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan, Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemias*. ASPO. Recuperado de <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Águila, C., y López, J (2018). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/62035>
- Arboleda, R. (2013). El cuerpo como método. Lectura desde la noción de ciudadanía. *Ponencia presentada en expomotricidad 2013*. Medellín, Colombia Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2013/libro-investigacion-Expomotricidad2013.pdf>
- Arboleda, R. (2013a). Identidades en tránsito urbano: prácticas corporales en desplazados hacia Medellín. *Nómadas*, 39,105-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105129195008>
- Ayala, R. (2008). la metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Rie*, 26, 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano *Educación XXI*, 19, 359-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811015.pdf>

- Bárcena, F y Melich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Complutense*, 11, 1130-2496. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150301>
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 24, 25-57. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10354>
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*. (Roberto Blatt) (1936). Taurus, Madrid. Recuperado de http://cc-catalogo.org/site/pdf/benjamin_el_narrador.pdf
- Benjumea, M. (2004, abril). La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física. Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latino Americano – I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP, Brasil. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf
- Bohórquez, F y Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas). *Pensamiento Educativo*, 38, 75-93. Recuperado de <file:///E:/Downloads/303-708-1-PB.pdf>
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Camus, A. (2011). *La peste*. Bogotá: Penguin Random House.
- Castro, J y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación Corporal. *Bras Ciênc Esporte*, 37, 179-184. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n2/0101-3289-rbce-37-02-0179.pdf>
- Colomer, E y Espinoza, R. (2015). Cuerpo y religación en Xavier Zubiri. *Teología y Vida*, 56, 247-270. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v56n2/art05.pdf>
- Contreras J., y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) Experiencia y educación: una relectura de temas clásicos *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata*. 62, 885-892. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a11.pdf>
- Correa, A. (2011). Cuerpo y educación en Nietzsche. Los personajes pedagógicos como mecanismo de transformación. *Revista Educación física y deporte*, 30, 529-536. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5005565>
- Crisorio, R. (2016). Sujeto y cuerpo en educación. *Didáskomai Revista del Instituto de Educación*, 7, 3-21. Recuperado de: <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/18>
- Chul Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. (Paula Kuffer). Herder: Barcelona.
- Duran, V (2010). Cuerpo y educación en la cultura Wayúu. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <file:///E:/Downloads/Dialnet-CuerpoYEducacionEnLaCulturaWayuu-3646297.pdf>
- Escobar, M (2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. El presente documento es resultado de la investigación “Estado del arte de los estudios del cuerpo y la subjetividad en Colombia”. Universidad Central, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n43/n43a12.pdf>

- Farina, C. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3619>
- Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta moebio*, 65, 159-166. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n65/0717-554X-cmoebio-65-00159.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 3-la inquietud de sí*. (Tomás Segovia) (1987) Siglo XXI, Argentina. Recuperado de: www.fundacionhenrydunant.org
- Floréz, V (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Recuperado de: https://srsrg.violenceagainstchildren.org/es/story/2015-05-13_1285
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galak, E (2014) Construir el cuerpo: cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio “cuerpo”. *Poiésis*, 14.,348- 364. Recuperado de: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2294/1905>
- Gallo, L (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38, 46-61 Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/301/public/301-706-1-PB.pdf>
- Gallo, L (2016). Una didáctica performativa para educa (desde) el cuerpo. Este artículo es resultado de la investigación Didácticas de la Educación Corporal: el buen arte de la preparación de la clase. Proyecto financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia-Colombia. *Bras Ciênc Esporte*, 39, 199-205. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Gallo, L y Martínez, L (2013). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. El presente artículo forma parte de la investigación de tesis doctoral Cartografía del cuerpo en la Educación. *Cuadernos de pesquisa*, 157, 612-629 Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>
- Gallo L, y García W, (2013a). Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 40-57. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9\(2\)_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana9(2)_3.pdf)
- Gallo L, Vargas, J y Teresita, O (2018) Una experiencia educativa de lo sensible en clave de Educación Corporal. *Kavilando*, 1, 78-88 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7225260>
- Gallo, L. (2018a noviembre). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. *Ponencia presentada en expomotricidad 2013*. Medellín, Colombia Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335309>
- Garcés, M (2015, febrero 16) Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso “Biblioteca abierta”. [Video]. YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20&t=5526s&ab_channel=MACBAStreaming

- Gómez, B (2020, octubre 17). #ElTaller, Brigit Gómez, Ceramista – Teleantioquia. [Video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=8hKNQrY7pK4&list=LL&index=18&ab_channel=Teleantioquia
- Gómez, E. (2018 noviembre). el cuerpo y la capacidad de agencia. *Ponencia presentada en expomotricidad 2013*. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331679>
- Gómez, V. (2020). *La técnica: el umbral entre la cultura material y el materialismo de consumo. Por un debate social sobre la tecnociencia*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5305/La%20t%C3%A9cnica%20el%20umbral.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Gómez, S; Gallo, L.; Planella, J. (2017) Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. El presente artículo forma parte de la tesis doctoral “Lenguajes poéticos del cuerpo en la Educación”. Universidad de Antioquia-Colombia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30, 179-194. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57351/52919>
- González, A, y González, C (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15, 173 – 187. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Hurtado, D. (2008) Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Campinas*, 102, 119-136. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf>
- Larrosa, J. (2009 junio). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. Ponencia presentada en el 1er Foro Pedagógico La narrativa en la investigación educativa, Bogotá, Universidad de La Salle. *Actualidades Pedagógicas*, 54, 55-68. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=ap>.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. (Horacio Pons). Nueva visión, Buenos Aires. Recuperado de https://www.academia.edu/15082266/LAS_PASIONES_ORDINARIAS_ANTROPOLOG%C3%8DA_DE_LAS_EMOCIONES_DAVID_LE_BRETON
- Li Ning, N (2012) El concepto de cuerpo en la poesía de José Watanabe. *Hermenéutica de la relación médico-enfermo. An Fac med*, 73, 335-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v73n4/a11v73n4.pdf>
- Martínez, A (2006). Historia y antropología a propósito del cuerpo. *Gazeta de Antropología*, 19, 1-8. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G22_19Alfredo_Martinez_Sanchez.pdf
- Milstein, D., Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. dimensiones de la política. *Revista iberoamericana de educación*, 62, 143-161. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a08.pdf>
- Milstein, D., Mendes, H. (2017). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Argentina: Miño y Dávila:
- Montoya, G, Gallo, B, Gil V y López, N (2018, noviembre). Excribir el cuerpo: prácticas corporales con sentidos lúdico, político y estético. Ponencia presentada en expomotricidad. Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331672>

- Muñoz, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. Este escrito hace parte de la producción investigativa del proyecto de investigación: De Tijuana a la Patagonia: perspectivas críticas educativas en América Latina. Medellín *KAVILANDO*, 1, 39- 44. Recuperado de <file:///E:/Downloads/DialnetPedagogiasCriticasYTransformacionDeSubjetividades-5632068.pdf>
- Noguera, C (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25. Recuperado de <file:///E:/Downloads/752-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2670-1-10-20111203.pdf>
- Orrego, N. Jaramillo, D (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14, 89-97 Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>
- Patierno, N. (2016). Análisis del cuerpo y la educación como objetos de la violencia simbólica. Un enfoque posible desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Educación Física y Ciencia*, 18, 2314-2561. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv18n01a05/>
- Pallarès, M., Traver J y Planella, J (2016) Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Universidad de Salamanca Teor. educ.* 28, 139-162. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/84137279.pdf>
- Pedraza, Z (2010) Rubiela ARBOLEDA GÓMEZ. El cuerpo: huellas del desplazamiento. *Tabula Rasa*, 12: 341-345. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n12/n12a21.pdf>
- Pich, S y Rodríguez, N (2014). Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios Foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Esporte*, 28, 453-467. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092014000300453>
- Planella, J (2017). *Pedagogía sensible: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universidad de Barcelona, Barcelona. https://www.academia.edu/33948912/Pedagog%C3%ADas_sensibles_Sabores_y_saberes_del_cuerpo_y_la_educaci%C3%B3n
- Planella, J. Jiménez, J. & Ruiz, L. (2019). Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 5-15. Recuperado de file:///E:/Downloads/Cuerpos_educaciones_y_generos_Reflexione.pdf
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Ciencias De La Educación*, 12, 2346-8866. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Ramírez, M (2013) La filosofía del quiasmo. Introducción al pensamiento de Merleau-Ponty, México, Fondo de Cultura Económica, 2013, 248 pp. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v59n73/v59n73a11.pdf>
- Ramos, J (2015). Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 12, 291-298. Recuperado de: https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen12/pdf/16_Ramos.pdf
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23a ed. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>

- Rodríguez, R (2007). DOSSIÊ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza, breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. *Educação Temática Digital, Campinas*, 8, 31-47. Recuperado de file:///E:/Downloads/Dialnet-BreveReflexionSobreLaExperienciaYElCuerpo-4856436.pdf
- Rozendardt, R (2008 mayo). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. Ponencia presentada en Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf
- Rubio, E (2017, noviembre). Concepciones de la corporeidad Aplicaciones pedagógicas en docentes de educación física en Bogotá. Ponencia presentada en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Recuperado de:
- Skliar, C y Larrosa, J. (Comps) (2009). *Experiencia y alteridad en educación. Argentina, Homo Sapiens* Recuperado de file:///E:/Downloads/SKLIAR-Carlos-y-LARROSA-Jorge-EXPERIENCIA-Y-ALTERIDAD-EN-EDUCACION%20(1).pdf
- Toro, S. (2010). Corporeidad y Lenguaje: La acción como texto y expresión. *Cinta moebio 37*, 44-60. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/37/toro.html
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. Recuperado en <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Villalba, R. (2015). El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. Tesis de maestría. *Educación y ciudad*, 28, 37-4. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/21/20>
- Zuluaga, O (1999). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. Ponencia presentada en el primer Simposio Colombo-Alemania: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de https://www.academia.edu/40862271/El_saber_pedag%C3%B3gico_experiencias_y_conceptualizaciones