

Un mapeo alternativo: cuerpos feminizados y su relación con los saberes en instituciones educativas

Valeria Sardi

Universidad Nacional de La Plata
Argentina
vsardi@fahce.unlp.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-7260-7691>

Ana Carou

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata
Argentina
acarou@fahce.unlp.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-0206-8565>

Pilar Cobeñas

Universidad Nacional de La Plata
Argentina
pcobenas@fahce.unlp.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0003-0754-4628>

RESUMEN

En este trabajo presentamos hallazgos del proyecto de investigación de cooperación internacional del Grupo "Saberes corporales", "Aprendizajes corporales en la escuela formal" (IDIHCS-FAHCE-UNLP/CINDE).

Nuestra investigación se inscribe en una perspectiva transdisciplinar que toma los aportes de la antropología de los cuerpos, la filosofía política, el campo de los estudios queer, la pedagogía y la didáctica de la lengua y la literatura con perspectiva de género. Analizaremos un corpus de cartografías corporales de mujeres -estudiantes de escuela secundaria y docentes en formación- en el que se trama la relación entre saberes disciplinares y saberes de género en la construcción de sus identidades sexo-genéricas. En este sentido, indagaremos cómo se configuran esas cartografías corporales de mujeres donde son visibles experiencias vinculadas con las luchas feministas, la violencia de género, los vínculos afectivos, los patrones de belleza y los estereotipos sexo-genéricos. ¿Cómo se configuran los cuerpos de estas mujeres? ¿Qué dimensiones del orden de lo afectivo, sensorio-motriz, emocional, epistémico se hacen presentes en estos cuerpos de estudiantes y docentes en formación? Ensayaremos algunas hipótesis sobre el vínculo entre cuerpos y saberes en dos instituciones educativas —una universidad pública y una escuela secundaria— de Argentina.

PALABRAS CLAVE

cuerpos, saberes, género, contextos educativos.



An alternative mapping: feminized bodies and their relationship with knowledge in educational institutions

ABSTRACT

In this paper we will present findings from the international cooperation research project of the Group "Body Knowledge" "Body learning in formal schools" (IDIHCS-FAHCE-UNLP / CINDE).

Our research is part of a transdisciplinary perspective that takes the contributions of the anthropology of bodies, political philosophy, the field of queer studies, the pedagogy and didactics of language and literature. We will focus on the analysis of a corpus of body cartographies of women-secondary school students and teachers in training- in which the relationship between disciplinary knowledge and knowledge of gender is constructed within their sex-generic identities. In this sense, we will research how those body cartographies of women are configured where experiences related to feminist struggles, gender violence, affective ties, beauty patterns and sex-gender stereotypes are visible.

How are the bodies of these women shaped? Which dimensions related with the affective, sensory-motor, emotional, epistemic ones are present in these bodies of students and teachers in training? We propose some hypotheses about the relationship between bodies and knowledge in two educational institutions in Argentina -a public university and a secondary school-.

KEYWORDS

bodies, knowledges, gender, educational contexts.

Um mapeamento alternativo: corpos feminizados e sua relação com o saber nas instituições de ensino

RESUMO

Neste artigo apresentaremos resultados do projeto de pesquisa de cooperação internacional do Grupo "Conhecimento Corporal" "Aprendizagem corporal na escola formal" (IDIHCS-FAHCE-UNLP/CINDE). Nossa investigação faz parte de uma perspectiva transdisciplinar que leva as contribuições da antropologia dos corpos, filosofia política, estudos queer, pedagogia e didática da linguagem e literatura.

Focaremos na análise de um corpus de cartografias corporais de mulheres-estudantes do ensino médio e professores em formação- no qual se mistura a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento de



gênero na construção de suas identidades sex-genéricas. Nesse sentido, pesquisaremos o modo em que são configuradas essas cartografias corporais das mulheres, onde são visíveis experiências ligadas a lutas feministas, violência de gênero, vínculos afetivos, padrões de beleza e estereótipos sex-genéricos.

Como os corpos dessas mulheres são configurados? Quais dimensões da ordem do afetivo, sensorial-motor, emocional, epistêmico estão presentes nesses corpos de alunos e professores em formação? propomos algumas hipóteses que dão respostas sobre a ligação entre corpos e conhecimento em contextos educacionais da Argentina- em duas instituições de ensino - uma universidade pública e uma escola de ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE

corpos, conhecimento, gênero, contextos educacionais.

FECHA DE RECIBIDO 10/07/2022

FECHA DE ACEPTADO 22/11/2022

COMO CITAR ESTE ARTICULO

Sardi, V. et al. (2022) Un mapeo alternativo: cuerpos feminizados y su relación con los saberes en instituciones educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXXI, pp. 1-20. DOI 10.35305/rea.viXXXI.204

Introducción

La pregunta por el cuerpo nos invita a reflexionar acerca de cuáles son los modos en que las corporalidades generizadas producen saberes y establecen relaciones con el saber. Por lo tanto, en este artículo, nos interesa indagar los modos en que los cuerpos y corporalidades de las mujeres son pensados y representados por estudiantes en la formación docente universitaria y en la escuela secundaria, en instituciones públicas ubicadas en la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina). En este sentido, nos proponemos desnaturalizar la división biologicista, heteronormativa y binaria, por su sentido esencialista, e historizar las corporalidades en relación con procesos socioculturales, biográficos,



étnicos, identitarios y de clase; y, desde allí, visibilizar las corporalidades y las relaciones entre corporalizaciones y sexualidades. Este trabajo de investigación se enmarca en el proyecto “Aprendizajes corporales en la escuela formal” llevado adelante por el Grupo “Saberes corporales” de cooperación internacional (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP, La Plata, Argentina/ CINDE, Bogotá, Colombia)¹ que tiene como propósito describir e interpretar los aprendizajes corporales de estudiantes y docentes en ejercicio y docentes en formación en escuelas secundarias públicas y en universidades públicas de La Plata, Ensenada y Berisso (Argentina) y de Bogotá y Medellín (Colombia). Desde lo metodológico, decidimos trabajar con un enfoque cualitativo a partir de la utilización de cartografías corporales (Herrera, 2004; Planella, 2017; Silva, J., Barrientos, J., y Espinoza-Tapia, R., 2013) que permiten aprehender lo corporal en relación con lo simbólico desde la perspectiva de lxs informantes —en este caso estudiantes universitarios y de la escuela secundaria—. Es decir, esta metodología invita a la reivindicación de la corporeidad en la constitución del sujeto y plantea la existencia de un cuerpo que vive, experimenta, siente, comunica; un cuerpo que es en sí mismo y en relación con otros.

En este artículo, analizamos dos cartografías -que hemos seleccionado debido a su potencia explicativa y detalle en las explicaciones de los sentidos de su producción en las entrevistas realizadas en el contexto de la investigación, de un corpus total de setenta- realizadas en dos pilotajes llevados a cabo entre octubre y noviembre de 2018 en la ciudad de La Plata. Se solicitó a quienes participaban de las sesiones que recordaran los aprendizajes más significativos que habían tenido en la escuela o en la universidad y que los ubicaran en su silueta corporal. Luego, se pidió que explicaran sus dibujos a través de entrevistas realizadas en el contexto de producción de las cartografías para ampliar los contextos

1 Un antecedente de este trabajo es el artículo “Aprendizajes corporales en la escuela” (Sardi, Ocampo y Vega Pulido, 2020) donde se analizaron cartografías corporales de estudiantes en escuelas secundarias de la ciudad de Medellín (Colombia), docentes en ejercicio de Bogotá (Colombia) y docentes en formación de la ciudad de La Plata (Argentina)



de interpretación de cada cartografía desde los sentidos que cada autora les dio. Verificamos que la lectura de las cartografías resultantes permite dar cuenta de los sentidos atribuidos a los saberes aprendidos y a las experiencias transitadas en relación con sensaciones, sensibilidades, sentimientos, afectividades y percepciones de cada estudiante en los contextos educativos así como también en relación con sus trayectorias formativas, prácticas socioculturales y experiencias identitarias.

“Tejer redes”: los cuerpos en la formación docente

En el marco del trabajo de campo en las instituciones seleccionadas, realizamos un pilotaje de cartografías corporales en una universidad pública en territorio bonaerense (Argentina) que forma docentes de distintas disciplinas. En esa oportunidad participaron diez profesorxs en formación de Educación Física, Letras y Ciencias de la Educación, dos varones y ocho mujeres.² La población estudiantil de estas carreras mayoritariamente es de La Plata y zonas aledañas y un porcentaje menor proviene de ciudades del interior de la Provincia de Buenos Aires y del sur del país. Mayoritariamente son estudiantes mujeres de clase media dando cuenta de la feminización de las carreras docentes en esta universidad. En el análisis de las cartografías nos encontramos con algunas que presentaban información detallada acerca de los saberes y las experiencias formativas –dentro o fuera de la silueta corporal– y, otras que apenas incluían alguna referencia. En este caso, elegimos analizar la cartografía que hizo Claudia (Entrevista 1, 2018), una profesora en formación del Profesorado de Educación Física, que se destaca en el conjunto de esa sesión por la intervención artística que realizó en el dibujo de su cuerpo, incluyendo símbolos e íconos, así como también discurso verbal, mayoritariamente por fuera de la silueta corporal.

² En este artículo hacemos uso del lenguaje inclusivo con flexión en “x” como marcación del género lingüístico en tanto postura política y epistemológica que discute la matriz binaria (masculino-femenino) en el lenguaje y contempla la diversidad sexogenérica.



Una primera dimensión a analizar es la manera en que la profesora en formación ubicó su cuerpo en el papel para el dibujo de su silueta. A diferencia de la mayoría de lxs participantes, ella colocó sus brazos flexionados a los costados de la cabeza. Observamos que sus pies están delineados sin un contorno claro y que se expanden en la superficie en forma de raíces que se ramifican hasta los bordes del papel.

Es decir, su cuerpo se presenta como desterritorializado, con contornos imprecisos en la zona de los miembros inferiores. De hecho, uno de los pies está indefinido, construido con un post it verde pegado sobre la superficie de la cartografía. Claudia explica que colocó los brazos en esa posición porque “es como si estuviera yendo para arriba, como en movimiento” y, en relación con los pies como raíces, comentó: “hace cinco años que estoy acá, es como echar raíces en el lugar, habitarlo para poder recibir la información”. Asimismo, especificó que las raíces se vinculan con “tejer redes, por ejemplo, con ustedes trabajando acá” que es una relación que se fue construyendo a lo largo de la formación. El cuerpo de la profesora en formación habita el espacio-tiempo de la formación docente entre cuerpos, no actúa en solitario, sino que se construye en diálogo o tensión con otrxs, en esa figura intersticial “del entre, (...) una figura espacial que designa una relación que nos une al tiempo que nos diferencia” (Butler, 2017, p. 81), como territorio de vinculación con otros cuerpos. Así, la co-presencia en el espacio-tiempo de la formación docente se configura como experiencia que deja huellas, que es formativa, que colabora con o participa en la apropiación de saberes. El cuerpo está pensado no de forma individual sino en relación con otrxs, con los afectos, las emociones, los recursos colectivos y entramados posibles, en un claro posicionamiento desde la pedagogía feminista (Hooks, 1999) que propone visibilizar los cuerpos en las aulas.

Por otra parte, el cuerpo se abre hacia la tierra y hacia el cielo —el dibujo de la cabeza es indefinido y abierto en la parte superior— y, de esta manera, rompe con los patrones establecidos de corporalidad en la búsqueda de otras formas de representación en la cartografía y, como dice la profesora en formación



(...) mi pie había quedado para afuera, entonces buscaba poder representarlo de otra manera, salir de la posibilidad de mirarme o mirarnos en un mapa plano y pensé en salir un poco, por eso también la posición que elegí, mi rodilla también estaría afuera, si pudiera, lo haría en 3D. (Entrevista 1, 2018)

En esta reflexión, Claudia se pregunta acerca de la representación material y espacial de su cuerpo, cómo mira y cómo concibe su corporalidad en tanto posibilidad en tres dimensiones, por fuera del plano. Ya no autorepresenta su cuerpo como un territorio preciso y con fronteras claras, no como lugar o espacio determinado sino como potencia que desborda los límites, que se expande, que se amplía, que va más allá de lo establecido. En este sentido, el modo en que la profesora en formación dibuja su cuerpo en el papel nos habla, también, de la percepción que tiene de sí misma y de la relación con su entorno, "de la idea que ella tiene de la realidad y de su posición en ella" (Hernando, 2002: 10) entendiendo en este caso "realidad" como contexto-. De este modo, el cuerpo cartografiado "se presenta como un horizonte que expresa la interacción con el mundo (...) que ajusta su orientación constantemente de acuerdo con su percepción de las cosas, los seres y las relaciones en las que se mezcla" (Vega, 2010: 107). Entonces, podemos preguntarnos: ¿Cómo nos decimos desde/con/ a través de nuestros cuerpos? ¿Qué posibilidades de conformación identitaria corporeizada son posibles? ¿Qué podemos expresar a través de nuestro cuerpo dibujado en un papel?

Otra dimensión para analizar es la aparición de marcaciones de colores o con dibujos, símbolos o emoticones, pero sin términos concretos en el interior de la silueta como, por ejemplo, el círculo concéntrico en color rojo que Claudia dibuja en el lugar del corazón o la marcación del sitio de la garganta con un círculo negro y verde. En relación con ello, a partir de la pregunta de la entrevistadora, la profesora en formación explica que "algunas cosas no tienen nombre, porque simplemente se sienten"(Entrevista 1, 2018). Es decir, hay ciertas experiencias que están por fuera de la codificación categorial, por lo que podrían considerarse como pre



reflexivas, del orden de lo sensible, que se expresan o materializan en el dibujo a partir del uso de ciertos colores o íconos y que se vinculan con sensaciones. Es decir, como señala Sara Ahmed (2021), "una sensación no es una reacción organizada o deliberada ante algo", sino, más bien, "refiere tanto a la facultad de sentir como al despertar de una intensa curiosidad, un interés o un entusiasmo. (...) es el modo en que un cuerpo entra en contacto con un mundo" (p. 57).

Sin embargo, en la entrevista posterior a la realización de la cartografía, la profesora en formación ensaya una explicación y comenta que el círculo en el corazón se refiere "al amor por lo que hacemos" (Entrevista 1, 2018) y el que está en la garganta se vincula con "el uso de la voz como profe y, también, la importancia de la escucha" (Entrevista 1, 2018), reforzada con líneas cinéticas que buscan llamar la atención en los oídos y sobre la garganta. Hay algo allí del orden de la percepción de la profesora en formación que, en principio, pareciera ser no decible, que se vincula con la sensibilidad, lo emocional, que pareciera no tener explicación posible y, por otra parte, su relación con lo afectivo y lo emocional en relación con lxs otrxs -en este caso, sus futurxs estudiantes. Asimismo, el lugar que ocupa el cuerpo como vehículo o "transporte" (Butler, 2019, p. 40) de ciertas experiencias, sentires, vivencias. De algún modo, es allí donde observamos cómo el cuerpo de Claudia deviene "significante" (Citro, 2009) en el que se trama la percepción, lo afectivo, lo significativo, lo sensorio-motriz, la materialidad.

En este último sentido, una constante en la explicación que hace la profesora en formación en relación con su cartografía es la presencia del movimiento como forma de expresión sensorio-motriz, epistémica, emocional y afectiva de su experiencia vital y del recorrido en la formación docente. Así, cuando la entrevistadora le pregunta cómo armó su cartografía, Claudia responde que empezó por las raíces y luego fue hacia arriba, pero que también "fue y vino todo el tiempo, como viajando" (Entrevista 1, 2018) por la silueta del cuerpo, por la experiencia, por la formación. Por otra parte, en la parte superior del cuerpo colocó unas frases en color



celeste que asocia con la idea de “poder crecer, no sé si sería la palabra, pero poder expandir esto que transmitimos, como poder compartirlo” (Entrevista 1, 2018) como fuerza epistémica en movimiento hacia el afuera, hacia lxs otrxs que se conjuga en la expresión “Educación para la transformación y la revolución” que ocupa la parte superior de la cartografía. Por otro lado, la representación gráfica del movimiento también está presente cuando la profesora en formación hace referencia a la idea de elaborar la cartografía saliendo del recuadro del papel, como así también cuando explica que colocó dos serpientes a los costados del tronco y de las caderas, una roja y una verde, con la intención de dar idea de movimiento corporal, como si se tratara de una línea cinética, símbolo gráfico que enfatiza el movimiento del cuerpo.

Dos serpientes que pueden simbolizar movimiento, pero también, en algunas tradiciones culturales, potencia, energía primaria, fuerza vital, fuente de sabiduría. De allí que, en la construcción de la cartografía de Claudia, observemos el movimiento del cuerpo como gesto identitario encarnado de una estudiante del profesorado de Educación Física, como travesía formativa, expresión de su identidad de docente en formación, atravesada por los deportes y los espacios situados de las prácticas deportivas, cuerpos en diálogo, cuerpos que se trasladan por los territorios de la práctica, cuerpos en movimiento.

¿Qué puede este cuerpo en términos de apropiación de saberes? ¿Cómo se trama lo epistémico encarnado en el cuerpo de Claudia? ¿Qué relaciones con los saberes (Charlot, 2006) establece Claudia desde su cuerpo? Algunas conjeturas posibles en relación con estos interrogantes se vinculan con cierto binarismo entre saberes académicos y saberes sujeto (Foucault, 1995) o saberes plurales (Palermo, 2014), entre saberes sistematizados y los saberes de la experiencia, vivos (Rolnik, 2019), locales, situados que, en muchos casos, remiten en la cartografía y la interpretación de Claudia, a los feminismos, a los saberes de sexo-género. En primer lugar, en la explicación de la profesora en formación aparece el cuerpo como receptáculo que acoge los saberes académicos vinculados con “las estructuras, métodos, discursos, teorías, signifi-



cados, sentidos, como una cuestión que implica la sistematización de información, que es algo que nos enseñan acá”(Entrevista 1, 2018) y que, en la cartografía, Claudia ubica al costado de la cabeza, por fuera de la silueta corporal y acompañado por el dibujo de unos “ladrillos” que, para ella, están asociados con la construcción de conocimiento. En este mismo sentido, podemos pensar la figura geométrica triangular que aparece en esa misma zona del papel: Claudia la piensa en relación con la tríada “docente, currículum y estudiantes” y, con ella, viene a proponer un modo de pensar la enseñanza a contrapelo de la figura del cuadrado -que también dibuja- vinculada a la formación docente y como metáfora del conservadurismo en la educación.

Por otra parte, en la parte inferior de la cartografía, a los costados del cuerpo, se encuentran también dibujados “saberes que adquirimos a lo largo de la carrera” (Entrevista 1, 2018), comenta Claudia, como “las canchas con sus distintas dimensiones, líneas, reglas de los distintos deportes; el agua, la natación, el fuego relacionado con el fogón y los campamentos, las diferentes pelotas de tenis, handball, fútbol, voley” (Entrevista 1, 2018). Claudia no especifica por qué puso esos saberes por fuera del cuerpo y nos invita a preguntarnos: ¿qué relación establece Claudia con esos conocimientos? ¿No hay afectación de su cuerpo? ¿Son saberes que están desconectados de su experiencia corporal?

En cambio, en la experiencia epistémica formativa de la profesora en formación “los isquiones” aparecen como un saber encarnado y están dibujados en la silueta corporal con dos redondeles negros circundados por líneas cinéticas para llamar la atención. Como explica Claudia, los isquiones son un conocimiento que aprendió en la universidad y está vinculado con “estar en eje, poder caminar, correr y tener una vida más larga” (Entrevista 1, 2018). En este caso, este saber se configura como corporal, entramado en la experiencia corporeizada (Citro, 2009) de la profesora en formación y asociado a la vida, a la experiencia vital.

En este mismo sentido, una dimensión a destacar en relación con la experiencia sexogenerizada y corporeizada de Claudia como profesora en formación en la carrera de Educación Física es cómo ella



dibujó los bíceps —también destacados con líneas cinéticas dentro y fuera del cuerpo— y comentó entre risas, que esos músculos los asocia “con la energía, con cómo una se empodera y cómo las podemos tener mucha fuerza para estar acá” (Entrevista 1, 2018). El cuerpo aparece aquí como territorio de lucha, como expresión de la fuerza de las mujeres en contextos de opresión patriarcal, como potencia que busca subvertir la desigualdad sexo-genérica en el contexto universitario y, en particular, en la carrera de Educación Física donde la pedagogía de los cuerpos (Lopes Louro, 1999) está atravesada por mandatos heterocisnormativos y androcéntricos que buscan disciplinar a las mujeres y a los cuerpos femeneizados. De algún modo, en el dibujo de los bíceps por parte de Claudia hay un intento de escapar a la penetración del poder patriarcal en el cuerpo, de desobedecer los mandatos y expresar la insurgencia encarnada.

Por último, es notable destacar el modo que eligió la profesora en formación para referir a su identidad autopercibida, a partir del pedido que se hizo a lxs participantes al inicio del pilotaje: Claudia dibujó el ícono del femenino y colocó: “¡Mujer, diversa, cósmica, bruja y feminista!” por fuera de la silueta corporal, al costado del tronco izquierdo. Una expresión política encarnada en el cuerpo-mujer de Claudia como grito de lucha, de expresión performativa, de “desacato, (...) confrontación [e] invención de otros modos de vida” (Gago, 2019: 93) que se ponen en juego en el cuerpo en tanto saberes corporales encarnados.

Un mapa feminista: los cuerpos en la escuela secundaria

En el trabajo de campo realizado en una escuela secundaria pública trabajamos con un grupo de ocho estudiantes, cinco mujeres y tres varones, pertenecientes a un sexto año del Ciclo Orientado (jóvenes de entre dieciséis y dieciocho años). La escuela se encuentra ubicada en las inmediaciones de la ciudad de La Plata y su población comprende, principalmente, estudiantes de la zona que provienen de familias de clase media y media baja. Del conjunto



de cartografías obtenido en dicho terreno, nos interesa analizar la cartografía de Micaela de acuerdo a los saberes que la estudiante registra como significativos en la configuración de su corporalidad y a cómo dichos saberes afectan la percepción que la estudiante elabora de sí misma como sujeto sexogenerizado.

Un primer aspecto que identificamos en el análisis de la cartografía de Micaela es la ubicación de los saberes en su silueta: se encuentran escritos en papeles de color rosa pegados en diferentes puntos desde la cintura hacia arriba y por fuera del cuerpo que la estudiante delineó en el papel. Sobre esta cuestión, la estudiante explica, en la entrevista que se le realizó luego de la confección de la cartografía, que dicha ubicación corresponde a aquellos saberes que provienen del exterior. Dice: "siento que todavía no tengo un aprendizaje interior mío, de mi persona, es como que son un montón de cosas que vinieron de afuera" (Entrevista 2, 2018).

Como observamos anteriormente en la cartografía de Claudia, la profesora en formación, en el caso de la cartografía de Micaela vemos que aparece una concepción de la educación de tipo bancaria (Freire, 2005) donde el cuerpo es pensado como un recipiente en donde se van depositando saberes que, con el tiempo, llegarán a internalizarse y replicarse desde la propia subjetividad. Sin embargo, los saberes identificados aquí por Micaela no remiten a saberes disciplinares, sino a aquellos vinculados a la propia experiencia de vida; "saberes sujeto" (Foucault, 1995) que, en ese espacio exterior, en ese "afuera" del cual la estudiante habla, se encuentran asociados a dos figuras que habitan el espacio escolar: sus compañerxs de curso y lxs docentes.

Por un lado, los saberes que Micaela identifica como significativos fueron construidos en interacción con su grupo de pares, en su mayoría jóvenes mujeres feministas, quienes le permitieron asegurar su propia individualidad, al tiempo que problematizar su propia visión de sí misma. Por ejemplo, Micaela ubica por fuera de la silueta, a la altura del cuello, la palabra "sororidad" y en la entrevista cuenta acerca de ella que la escuchó por primera vez de boca de una compañera feminista. También, expresa que siente tranquilidad de encontrar otras compañeras que manifiestan actitudes sororas y afectuosas que hacen de la escuela un espacio



confiable y amoroso.

Por otra parte, Micaela coloca "feminismo" en el exterior de su silueta a la altura de la cabeza, por sobre el término "sororidad". Cuando la estudiante analiza la palabra "feminismo" en su cartografía, cuenta que el pensamiento feminista le permitió desarmar el esquema binario hombre fuerte/mujer sensible, así como también problematizar la mirada de sus compañerxs de la escuela primaria y de su familia sobre su propio cuerpo que era considerado "muy grande para el cuerpo de una mujer (...) muy bruta, que tenía manos grandes, que usaba ropa grande" (Entrevista 2, 2018). Según cuenta la estudiante, su entrada al mundo del feminismo le permitió revisar esas posturas limitantes y concebir otra realidad posible: "puedo ser como quiera, puedo hacer las cosas porque yo quiero hacerlas y porque vos no me las imponés".

Como observamos, a partir de lo que Micaela comparte en su entrevista, el feminismo se constituye como un saber significativo en tanto le ha permitido cuestionar la mirada que lxs otrxs proyectan sobre su propio cuerpo desde una postura crítica hacia los términos restrictivos que provienen de esos esquemas ajenos. Dicho de otro modo, gracias a los postulados feministas, Micaela ha podido construir una mirada problematizadora que le permite "establecer condiciones más incluyentes que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación" (Butler, 2004, p. 17). Aquí, entonces, la importancia del feminismo radica en que se instala como un sostén de vida.

En este punto, también nos parece interesante atender al hecho de que, cuando la estudiante habla del feminismo, refiere a sus pares de la escuela primaria, no como compañerxs en un proceso de construcción colectiva, sino como sujetos reguladores de género (Butler, 2004). Esta alusión de Micaela nos lleva a pensar en aquellas cuestiones que pudieron haber intervenido en la transformación del rol de sus pares en la transición del nivel primario al secundario. Más específicamente, podríamos preguntarnos sobre cómo operó aquí el marco escolar, si es que lo hizo, en el cambio desde un espacio donde prevalecen sujetos operadores del reglamento de género hacia otro habitado por miradas feministas no disciplinadoras y problematizadoras de los mandatos normaliza-



dores de género.

El "compañerismo" es otro de los saberes significativos que Micaela dibuja en su cartografía y que -dice- todavía sigue aprendiendo. Sobre esta cuestión, la estudiante explica que el compañerismo tiene más que ver con su propio comportamiento de ayudar a sus pares, que con la ayuda que ella recibe de parte de ellxs. Esto podría explicar su ubicación en la cartografía por fuera de su silueta, en un punto alejado del torso y de la cabeza, rozando el brazo y casi bordeando el límite del papel. Por otro lado, esta ubicación extracorpórea podría estar vinculada a otro aspecto que aparece en su relato sobre la cartografía: la angustia de la estudiante frente a las peleas con sus compañerxs.

Micaela refiere específicamente esta cuestión cuando habla del "llanto", palabra que también ubica por fuera de la silueta porque, nuevamente, se trata de una cuestión aún no internalizada y de la cual está intentado apropiarse: "todavía no es algo mío, interior, sigo intentando", dice la estudiante.

A pesar de este registro negativo sobre sus compañerxs, cuando habla de su angustia, Micaela refiere su desempeño como estudiante y explica: "[Tenía] alguna nota baja y me sentía mal (...) quería llorar por un número que realmente no me definía. Es como que a medida que pasó el tiempo me di cuenta que no es lo más importante de mi vida (...)" (Entrevista 2, 2018).

¿Qué tipo de aprendizajes condicionan las prácticas de evaluación? ¿De qué manera se produce la apropiación de los saberes en este caso? ¿Qué relación con el conocimiento promueve la escuela (Charlot, 2006)? ¿Cuáles son las nociones de enseñanza y de aprendizaje que atraviesa la mirada de Micaela? ¿Cómo se vinculan? ¿Qué rol cumple el cuerpo en este proceso? Aquí, el aprendizaje pareciera tener que ver con la posibilidad/imposibilidad de la estudiante para procesar sus situaciones de vida a medida que transcurre el tiempo y que logra ver los hechos desde otra perspectiva. Es aquí en este proceso, y más allá de las disputas, donde sus compañerxs cumplen un rol colaborativo fundamental.

Así, la desvalorización que Micaela experimenta como estudiante a través del proceso evaluativo propio del espacio escolar se re-



suelve y esto sucede, en gran medida, gracias al acompañamiento afectuoso de sus pares. En este sentido, cuando la estudiante explica la escritura de la palabra "dibujo" en su cartografía, nuevamente hace mención de la importancia del sostén que recibe de parte de sus compañerxs: "mis compañeros en sí me decían que estaba buenísimo, que tenía que seguir dibujando, que no baje los brazos (...) ahora veo el proceso que hice en mis dibujos y me siento muy feliz de haber tenido esa clase de apoyo" (Entrevista 2, 2018). Como en el caso de la profesora en formación analizado previamente, el cuerpo de Micaela también se construye entre cuerpos, en una relación de co-presencialidad y de entramado afectivo con otrxs.

Como vimos, los saberes que Micaela identifica como significativos fueron construidos en interacción con su grupo de pares mujeres feministas. Asimismo, la estudiante rememora su vínculo con una docente de Historia con quien se relacionó más desde lo personal y sororo que a partir de la enseñanza de contenidos asociados a la materia. Así, si bien hace referencia a una imagen de la escuela como un lugar hostil (de "obligaciones", "horrible") y a lxs docentes como alejadxs del estudiantado, sin reparos sobre su condición juvenil y considerándolo en forma despersonalizada, descorporizada y despreocupada ("como un número"), la estudiante relata que esas imágenes han sido problematizadas por diversas experiencias:

M: Después los profesores piolas los puse [en la cartografía] porque antes de entrar a secundaria tenía mucho miedo, pensaba que todos los profesores eran de esta forma, la forma que te los muestran, que no entienden, que no entienden al adolescente, que no comprenden, que están ahí para tratarte como un número. Y después cambió porque tuve una profesora en segundo año que me demostró que no es así, que hay profesores que te pueden llegar a comprender o a dar una mano en lo que necesites, podés compartir gustos o sea libros, música, te podés reír con ellos, podés tomar mate. Se rompió el sistema de profesor-alumno, la relación profesor-alumno, fue fantástico (Entrevista 2, 2018).



De esta manera, Micaela describe la relación docente-estudiante, problemática o no, como una relación personal y no a propósito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucrando saberes propios de las disciplinas escolares. Más bien, la mirada estaría puesta en los modos de comprensión de las nuevas juventudes por parte del cuerpo docente y sus efectos en el trato personal con el estudiantado. Dado que la consigna para la construcción de la cartografía y la posterior entrevista versaba alrededor del pedido de descripción de los saberes que habían sido significativos en la trayectoria escolar, esta cuestión se constituye en un dato a resaltar.

Como decíamos previamente, Micaela decide intervenir la cartografía ubicando papeles con palabras por "fuera" de la silueta, en un modo que nos hace revisar si lo que ella considera como corporalidad se sitúa estrictamente del lado de adentro de las fronteras de la línea que contornea su figura, o en el espacio entre lo "externo" y lo "interno".

Con relación al "interior", ha sido definido dibujando una remera de manga corta y cuello redondo con corte en la cintura y el dibujo de un gato; detalles en sus manos, que están dibujadas como uñas largas y pintadas de negro; un pañuelo en triángulo atado en una de sus muñecas; elementos en el pelo, dibujado detalladamente, enmarcado por una vincha y que se extiende por detrás de la espalda. También ha dibujado en su cuello un collar de una tira con un dije. Así la estudiante ha dibujado la remera, el pelo y las manos, dejando sin intervención la cara y los espacios corporales desde la cintura hasta los pies. De modo que ha incorporado de forma figurativa ciertos aspectos "dentro" de la silueta. Micaela explica así sus decisiones:

E: Bien, bueno. Y contame un poco porque dibujaste, la vestiste, te vestiste, contame qué le hiciste.

M: Le hice un collar con una guitarra que fue algo que me regaló mi novio el día de mi cumpleaños.

E: ¿Lo tenés?



M: Sí. Después, el pelo como lo tengo ahora con un moño al costado con hebillas, bueno me olvidé las hebillas. Después, con la remera que tengo ahora, pero le dibujé un gatito en medio porque me gustan mucho los gatos. Dibujo gatos todo el tiempo, en el pizarrón, en la pared, en todos lados. Acá con las uñas porque es algo que me identifica mucho, siempre me vieron con las uñas largas, pintadas, siempre cada vez que me ven me ven las uñas, o se acuerdan de mis uñas. Y después con el pañuelito del aborto atado en la mano porque fue algo que me inició en mi vida política digamos. Porque yo antes era apolítica, y como que no me importaba si se aceptaba esto porque yo no soy esto. Y ahora digo que esto nos concierne a todos, nos afecta a todos de un montón de maneras. Y yendo a las marchas e informándome sobre el aborto... (Entrevista 2, 2018).

Como vimos en un pasaje recuperado más arriba, aquí Micaela explica algunas cuestiones relacionadas con la tensión entre la percepción externa de su cuerpo por parte de su familia y amigxs y la mirada que pudo problematizar a partir de entrar en contacto con el feminismo de la mano de sus compañeras de escuela. Tal como leemos en aquel fragmento, Micaela hace referencia a la mirada de compañerxs y familiares de su cuerpo como grande, usuario de ropa holgada y de manos grandes. Esta puede ser una clave de lectura que explique por qué definió dar detalle justamente a la cadera, las manos (alargándolas con uñas largas y pintadas cuidadosamente) y al motivo del gato en la remera, que parecerían estar relacionados con una forma hegemónica de femineidad y que aquí podrían estar compensando una mirada sobre su cuerpo como "grande" y "bruta" como para "ser mujer". Así, resulta posible imaginar una hipótesis sobre diversas interpretaciones de lo corporal por parte de Micaela: un cuerpo físico, biológico, asociado a cierto estereotipo femenino, y una corporalidad feminista, que puede disputar esas lógicas, que se ubica entre el cuerpo físico y el mundo: las amistades, el feminismo, los modos de cuidado, las múltiples formas posibles de ser mujer, alumna, amiga, compañera.



Conclusiones

En el presente artículo desarrollamos un análisis sobre dos cartografías y dos entrevistas realizadas en contexto guiadas por la pregunta acerca de cuáles son los modos en que las corporalidades generizadas producen saberes y establecen relaciones con el saber. Específicamente, los modos en que los cuerpos y corporalidades de las mujeres son pensados y representados por estudiantes en dos instituciones públicas ubicadas en la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina): una universidad pública y una escuela secundaria.

Hemos registrado diversos modos en los que las mujeres significan y representan sus cuerpos en un vínculo no exento de tensión entre los saberes y el modo de ser estudiante en dos instituciones educativas desde miradas feministas que les han permitido pensarse y a las que han accedido dentro y fuera de las instituciones. Queremos finalizar compartiendo algunas preguntas que surgen de la indagación y que creemos que constituyen tanto puntos de llegada como de partida en el desarrollo de las miradas sobre las corporalidades y el vínculo con el saber en instituciones educativas.

El análisis de las cartografías nos permite estudiar cómo se significan los cuerpos en los espacios académicos en relación con otros cuerpos, en ese *entre* y quiénes son esxs otrxs que resultan significantes, de qué forma son incorporadxs en las cartografías y, en definitiva, en el registro del propio cuerpo. Nos referimos a ese cuerpo que está vinculado con otros cuerpos.

Así, también nos preguntamos sobre el lugar que ocupan los saberes en el cuerpo: ¿qué huellas dejan? ¿Cómo son significadas por lxs estudiantes que formaron parte de este estudio? ¿Qué dimensiones son recuperadas y de qué formas? ¿Cómo son comprendidos estos saberes? En este sentido, resulta relevante pensar ¿cómo se vincula lo académico con lo emocional y lo sexogénico?



Asimismo, consideramos que las cartografías han constituido una vía poderosa para indagar sobre una mirada compleja y social de los cuerpos escolarizados al permitirnos pensar cómo se configuran los mandatos heterocisnormativos y androcéntricos en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas por las que estas mujeres circulan. ¿Qué posibilidades de pensar los cuerpos proponen los espacios educativos? ¿Cómo las pedagogías habilitan o deshabilitan ciertos modos de relación entre los cuerpos y los saberes académicos?

Por último, recuperamos algunas preguntas que consideramos resultan interpelantes para pensar en términos de una pedagogía de los cuerpos: ¿qué posibilidades de problematizar o resistir ciertos modos de pensar los cuerpos que pueden resultar opresivos existen en los espacios académicos? ¿Cuáles son las condiciones para que esto pueda suceder?

Referencias bibliográficas

- AHMED, Sara. (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires, Caja Negra.
- BUTLER, Judith. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- BUTLER, Judith. (2017). *Cuerpos aliados*. Buenos Aires, Paidós.
- BUTLER, Judith; CANO, Virginia. y FERNÁNDEZ CORDERO, Laura. (2019). *Vidas en lucha. Conversaciones*. Buenos Aires, Katz.
- CHARLOT, Bernard. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CITRO, Silvia. (2009). *Cuerpos significantes*. Buenos Aires, Biblos.
- FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI
- GAGO, Verónica. (2019). *La potencia feminista*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- HERNANDO, Almudena. (2002). *Arqueología de la identidad*. Madrid, Akal.
- HERRERA, José Darío (2004). *La cartografía social como horizonte para la cartografía pedagógica*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- HOOKS, bell. (1999). "Eros, erotismo y el proceso pedagógico". En Lopes Louro, G. (comp.). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica. Traducción: cátedra "Seminario Educación, género y sexualidades", Graciela Morgade.
- LOPES LOURO, Guacira. (1999) "Pedagogías de la sexualidad." En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*.



de", Belo Horizonte, Ed. Auténtica.
Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

PALERMO, Zulma. (ed.) (2014). "Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia colonial'". En: *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del signo, pp. 123-149.

PLANELLA, Jordi (2017). *Pedagogías de lo sensible*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

ROLNIK, Suely. (2019). *Esferas de la insurrección*. Buenos Aires, Tinta Limón.

SARDI, V., OCAMPO, L. D. y VEGA PULIDO, V. (2020). Aprendizajes corporales en la escuela. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 117-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a6>

SILVA, J., BARRIENTOS, J., y ESPINOZA-TAPIA, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha (Osorno)*, (37), 163-182.

VEGA, Violetta. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación*. Bogotá, Cinde.

Fuentes

ENTREVISTA 1 (2018) Claudia, estudiante de una universidad pública, 20 de noviembre.

ENTREVISTA 2 (2018) Micaela, estudiante de escuela secundaria, 5 de octubre.

