

# **El laberinto del Minotauro: Corposensibilidades y mitos del género en la escuela<sup>1</sup>**

## **The labyrinth of the Minotaur: Corposensibilities and gender myths at school**

## **O Labirinto do Minotauro: Corposensibilidades e Mitos de Gênero nas Escolas**

[Artículo de investigación]

**Irene Montoya-Rivera<sup>2</sup>**  
**Hoovaldo Flórez Vahos<sup>3</sup>**

Recibido: 18 de junio del 2024  
Aceptado: 10 de octubre del 2024

Citar como:

Montoya-Rivera, I., & Flórez Vahos, H. (2025). El laberinto del Minotauro: Corposensibilidades y mitos del género en la escuela. *Cuerpo, Cultura Y Movimiento*, 15(1), 32-58. <https://doi.org/10.15332/10643>



---

<sup>1</sup> Artículo de investigación que hace parte del acervo teórico de dos investigaciones doctorales en curso, adscritas al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), denominadas: “Geografías del ser, el deambular y el evocar: Territorios sintientes corporizados por estudiantes de algunas comunidades educativas de Bogotá, en relación con los desplazamientos y las violencias que emergen del conflicto armado en Colombia, como vía al re-existir” y “Producción de masculinidades en el contexto escolar: performatividad y circulación de sentidos desde una intersección género/diversidad corporal en una escuela de Bogotá.” Trabajos investigativos dirigidos por los maestros Ana Sabrina Mora y Ariel Martínez-Santiago Zemaitis, respectivamente. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Investigaciones en curso, iniciadas en febrero de 2022

<sup>2</sup> Doctoranda en Ciencias de la Educación -Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina) Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Investigadora adscrita al grupo Corporeidades, Géneros y Educación avalado por el IDEP ante Minciencias, adscrita a la Red Nacional del Cuerpo “El Giro Corporal”, a la Red de investigación de y desde los cuerpos (Argentina). Bogotá, Colombia. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5594-8136>; correo electrónico [mmontoya@educacionbogota.edu.co](mailto:mmontoya@educacionbogota.edu.co)

<sup>3</sup> Doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Investigador adscrito al grupo Corporeidades, Géneros y Educación avalado por el IDEP ante Minciencias, y a la Red Nacional del Cuerpo “El Giro Corporal”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5564-8080>; Correo electrónico: [hflores@educacionbogota.edu.co](mailto:hflores@educacionbogota.edu.co)

## **Resumen**

El artículo de investigación propuesto, busca comprender los modos sensibles en los que se manifiestan el cuerpo y el género a través de experiencias cotidianas que se despliegan en el mundo escolar. Proceso que se desarrolla a través del taller performático denominado el Laberinto del Minotauro, que apoyado en la dimensión estética y la investigación-creación despliega una ruta pedagógica que se vale de prácticas corporales, performativas y narrativas. Estas buscan producir saberes acerca de los modos en los que se configura el género en la población participante del estudio, así como las relaciones que entre estos se articulan alrededor de la cultura de lo escolar. Desde allí surge la transformación de las fronteras genéricas entre lo femenino y lo masculino, hacia unas de orden más igualitario en varios de los rituales que dan cuenta del género en la escuela, en relación a las formas de expresión entre pares, el vestuario, los escenarios de socialización, lo identitario, el encuadre de pertenencia al grupo social, el cuidado de sí y del otro y el lugar de la familia, entre otros.

**Palabras clave:** género, escuela, cuerpo, performático, afecto, masculinidades.

## **Abstract**

The proposed research article seeks to understand the sensitive ways in which the body and gender are manifested through everyday experiences that occur in the school environment. This process is implemented through the performative workshop called the Labyrinth of the Minotaur, which is supported by the aesthetic and research-creation dimensions, providing a pedagogical route that makes use of corporal, performative and narrative practices. These seek to produce knowledge about the ways in which gender is configured in the population participating in the study, as well as the relationships that are articulated through the culture at school. This enables the transformation of the generic boundaries between the feminine and the masculine, moving towards a more egalitarian order in several of the rituals that highlight gender issues at school, concerning the forms of expression among peers, clothing, socialization scenarios, identity, the framework of belonging to the social group, the care of oneself and the other, and the place of the family, among others.

**Keywords:** gender, school, body, performative, affection, masculinities

## **Resumo**

O artigo de pesquisa proposto busca compreender as formas sensíveis pelas quais o corpo e o gênero se manifestam por meio de experiências cotidianas que se desenvolvem no mundo escolar. Esse processo é desenvolvido por meio da oficina performática denominada Labirinto do Minotauro, que, apoiada na dimensão estética e na pesquisa-criação, desdobra um percurso pedagógico que utiliza práticas corporais, performativas e narrativas que buscam produzir conhecimento sobre as formas como o gênero se configura na população participante do estudo, bem como as relações que se articulam entre eles em torno da cultura da escola. Daí decorre a transformação das fronteiras genéricas entre feminino e masculino para outras mais igualitárias em vários dos rituais que dão conta do gênero na escola, em relação às formas de expressão entre

pares, vestimentas, cenários de socialização, identidade, enquadramento de pertencimento ao grupo social, cuidado de si e do outro e o lugar da família, entre outros.

**Palavras-chave:** gênero, escola, corpo, performativo, afeto, masculinidades

## Introducción

Acercarnos a otros sentidos del género en la escuela ha precisado el diseño y puesta en circulación de un taller denominado el Laberinto del Minotauro, que mediado por prácticas corporales se constituye en el pilar de la indagación que pretende develar realidades encarnadas en la cotidianidad personal y escolar con relación al género, para exhibir formas de actuar, pensar y percibir la vida. De este modo emerge el interés por rastrear dichas huellas a través de un taller corporal y performático que se vale del mito griego del Laberinto del Minotauro, dadas las vertientes que su relato despliega a los intereses del taller: la noción del laberinto visto como una red de pasadizos imaginéticos de la escuela en el que se entrecruzan comportamientos, sentires, sensibilidades y percepciones alrededor de lo personal y lo intersubjetivo. Los asuntos relativos a la experiencia alrededor del género suelen verse en muchas ocasiones como la encarnación del minotauro, personificación de un mundo heteronormativo; el ovillo de Ariadna que al encarnarse en el cuerpo deja al descubierto sentidos interpretativos que posibilitan encontrar la salida, entre otros, en el rastreo sensible del ser, en el reconocimiento de lo vivido, en el empoderamiento subjetivo genérico.

El taller del Laberinto del Minotauro se concibe como una ruta pedagógica que busca dejar al descubierto el carácter simbólico-genérico materializado en los cuerpos de jóvenes estudiantes hombres y mujeres, de edades comprendidas entre los quince y los diecisiete años, pertenecientes a una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá. Recorrido que dialoga con los imaginarios de género en la escuela, observados desde una perspectiva sensible que deja entrever las formas en las que estos se adhieren a la esfera social y cultural. Adquiere vigor la apuesta metodológica diseñada para el taller desde la investigación-creación, en tanto su objeto y saberes se ajustan a la exploración de las formas en las que se expresan desde el género y el cuerpo, las sexualidades de jóvenes integrantes de la escuela, los tránsitos que se han producido allí, las alteraciones o no de lo heteronormativo que se evidencian, así como los giros frente a las tradicionales hegemonías de género que se hacen latentes.

El taller vinculado como apuesta indagativa, posibilita crear un espacio de producción del saber en el que se emplean herramientas direccionaladas por un/a facilitador/a que permiten a quienes participan retrotraerse, darse cuenta de lo experimentado y lo vivido en función de un objeto simbólico a abordar. Para el caso, el taller se valió del anclaje estético que enuncia

prácticas corporales y performativas que dan lugar a la reflexión sensible alrededor del género en la escuela, terciando varios momentos que guiaron el camino hacia la vinculación afectiva de los/las participantes. El taller corporal así visto encuentra su valía como herramienta metodológica, como lo refieren Montoya-Rivera., Conde., et al. (2023, p.49), en tanto:

(...) permite a los participantes poner en el centro sus habilidades y capacidades, de forma libre, lo cual le abre el camino a la creatividad. No hay verdades absolutas en el taller, sino un intercambio verbal y simbólico. Al taller ingresan texturas líquidas y sólidas, música y poesía, que facilitan la enunciación del sujeto individual y colectivo desde diferentes posibilidades subjetivas y estéticas.

Ejercicio que se acerca a quienes investigan el ámbito y los actores escolares, potenciando la labor interpretativa de la indagación social, al vincularse a lo etnográfico en tanto se rastrean comportamientos, expresiones, narrativas y sentires, buscando describirlos y significarlos mediando el juicio de sentido, la vinculación experiencial y los constructos teóricos y discursivos del investigador, al problematizar la realidad escolar para conocerla (Guber, 2001). Escenario en el que cobra especial relevancia la reflexividad que vincula la experiencia subjetiva del investigante como traductor desde cuya perspectiva se interpreta y produce el juicio sobre el otro o lo otro (Beltrán-Luengas, 2021).

## **Metodología**

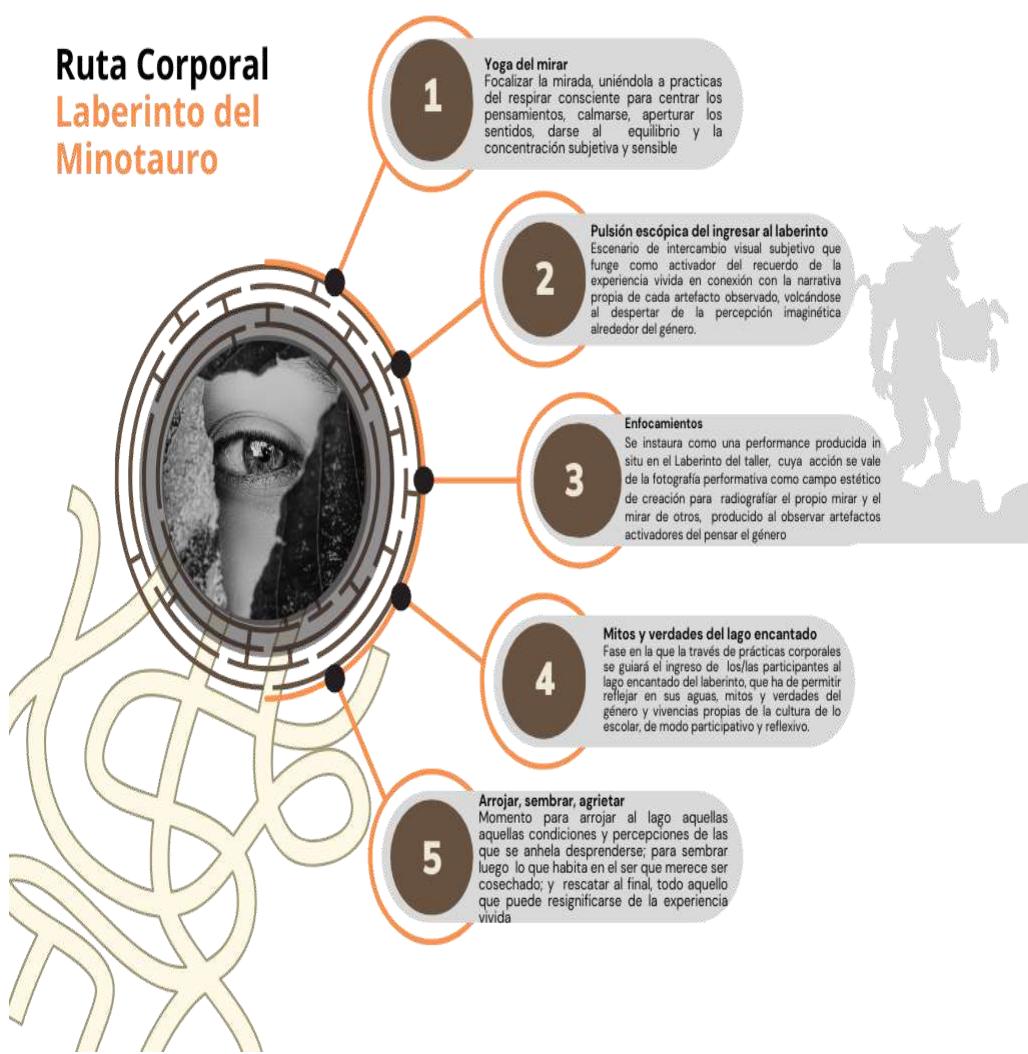
El taller del Laberinto del Minotauro se circunscribe a la experiencia estética que se encuadra en el contexto social y cultural, al arriesgarse a la exploración de sentido propio del encuentro con subjetividades escolares, así como a los modos en los que el género se instala allí, hacia la comprensión de la condición corporal como forma de materialización de memorias y dispositivos sensoriales, gestuales, discursivos, sensibles. Desde este ámbito cobra rigor la estética de la vida cotidiana concebida por Katya Mandoki, como prosaica, que ha de ambientar el potencial creativo subjetivo a través del rastreo sensible constituido en caldo de cultivo de las expresiones artísticas (Suescum, 2015 citando a Mandoki, 2006b). La prosaica en tal sentido, se reafirma a través de Mandoki (1994, p.89) como “(...) la teorización del proceso estético enfocado en sus manifestaciones cotidianas, mientras que la poética enfoca a la sensibilidad como objeto de transformación y comunicación intersubjetiva”.

Este ejercicio se vale de la investigación-creación, al dotarse de prácticas corporales, performativas y narrativas que buscan producir saberes acerca de los modos en los que se configura el género en los/las estudiantes participantes, así como las relaciones que entre estos se articulan alrededor de las prácticas propias de la cultura de lo escolar. La

investigación-creación como lo refiere Castillo (2015), alude a la producción de conocimientos sensibles-sintientes que emergen de las diversas artes, apoyada en la exploración perceptiva a través de cada uno de los sentidos, gestando como resultado saberes expresos a través de imágenes y pensamientos estéticos que dan lugar a la creación de saberes y teorías que la vinculan a la ciencia social.

El Laberinto del Minotauro como taller se produce en el marco de una ruta corpore sensible que a través de varios momentos evidenciados en la figura 1, allanan el camino hacia la búsqueda de sentidos en las representaciones del género en la escuela:

**Figura 1**  
*Momentos de la ruta corporal del taller*



Fuente: Elaboración propia.

El primer momento, denominado *yoga del mirar* -como se exhibe en la figura 2-, propone la apertura experiencial a los/as estudiantes participantes del taller, propiciando la focalización visual que en conjunción con el respirar consciente permite calmar, equilibrar, centrar la mente y disponer los sentidos. Dándose cuenta de lo que implica mirar hacia dentro, desde sí hacia el afuera y desde sí viéndose a sí mismo desde el afuera, en un intercambio dinámico entre regiones corporales que de manera controlada se intencionan para acercar a quienes participan del taller, al mirar somático, valiéndose de fluxiones propias del acercar-alejar, arriba-abajo, abrir-cerrar, girar-sostener, por encima-por debajo que a modo dramático se conciben como actos de manipulación de energía, tiempo y espacio que confluyen en el intercambio social (Mandoki, 2006), lo que ha de facilitar el despertar visual. Asunto que culmina en esta primera fase, con la fluidez de soltar aquello que se contiene en el ser, para volver nuevamente en el sí mismo corpóreo, valiéndose de nuevo del respirar como vía de retorno al instante presente.

**Figura 2**  
*Yoga del mirar hacia sí mismo/a*



Fuente: Elaboración propia.

El segundo momento alude la *pulsión escópica del ingresar al laberinto*, fase que habilita la introducción de los/las participantes al Laberinto del Minotauro, para allegarse a través de imágenes que ocultan su verdadero sentido (Gubern, 1996), al intercambio visual subjetivo que fungue como activador del recuerdo de la experiencia vivida en conexión con la narrativa propia de cada artefacto observado, dejándose llevar por el llamado de materialidades diversas que pretenden despertar la percepción alrededor del género y los modos en que se enuncia en las subjetividades.

Todo ello se produce, mediante prácticas de mirada sostenida, a través del juego de cubrir y descubrir objetos que se observan, mediante flasheos en los que se han de ocultar de modo sistemático las regiones oculares, divisando cada elemento propuesto a través de bloqueos y desbloqueos de lo que se ve, rastreando lo que dice de cada observador/a, lo que le conecta a este, lo que se evoca del propio existir, determinando lo que conlleva a la pulsión escópica o impulso de no lograr resistirse “al apetito de ver” (Gubern, 1996, p. 10), como puede observarse en la figura 3. Ejercicio que encuentra en cada pieza expuesta una disculpa para desenterrar de la cotidianidad escolar y los imaginarios de género allí inmersos. Esta fase se apega a la noción de proxemia o distancia que se crea con relación al otro en el orden espacial, que en un sentido escópico pone en juego el mirar frente a lo distante o lo cercano a través de relaciones, comportamientos, lenguajes, jerarquías que se centran en el juego visual con objetos o usos espaciales (Mandoki, 2006).

**Figura 3**  
Pulsiones escópicas sexogenéricas



Fuente: Elaboración propia.

La tercera fase, denominada *enfocamientos*, se constituye en el último de los momentos configurados como el despertar corporal, en el que lo performático toma un lugar como método de investigación participativo y significante, al valerse de acciones sensoriales y afectivas que llevan a los/as participantes a recordar y percibir recuerdos de la niñez y la vida en la escuela. Les traslada experiencialmente acorde a la figura 4, a las condiciones en que se han ido construyendo sus imaginarios de género y la forma en la que se ha esculpido su corporeidad. Los/as participantes se constituyen desde aquí en performers que de manera espontánea logran valerse de la acción de su mirada en conexión corpórea, capturando la esencia de sí y de esos otros que se encarnan al pensar el género, detallando su esencia simbólica y los matices que testimonian su existencia (Planella, 2017)

**Figura 4**  
*Enfocamientos*



Fuente: Elaboración propia.

*Enfocamientos* se instaura como una performance participativa producida in situ de modo colectivo en el laberinto del taller, cuya acción se vale de la fotografía performativa como campo estético de creación. Esta funge como radiografía del propio mirar que se produce al observar artefactos activadores del pensar de modo genérico, lo que se suma al acto en cadena de capturar el instante en el que otro mira lo que yo acabo de mirar, para luego retratar a ese alguien próximo que fotografía el mismo objeto. Escenario que permite dar cuenta del momento en el que se hace conciencia de lo que se evoca. Como lo sugiere Santiago (2018, p.4) “Es aquí cuando una performance se vuelve performativa, ya que sin dejar de ser una acción en un tiempo y un espacio para conectar con ella como espectadores debemos recurrir a nuestra memoria, la cual nos permitirá no ser ajenos y poder darle un sentido”.

*Mitos y verdades del lago encantado*, es el cuarto momento, en el que a través del relato se lleva a los/las participantes hacia una fase reflexiva en la que dados los espacios previos de aperturar sus sentidos y percepción frente a sus propias representaciones de género, se pasa a esta fase que como se muestra en la figura 5, guía a través de prácticas corporales la llegada al lago figurativo que se halla en el centro del laberinto, que ha de permitir reflejar mitos y verdades del género así como vivencias propias de la cultura de lo escolar.

**Figura 5**

Misterios del lago encantado expuestos en el territorio vital



Fuente: Elaboración propia.

El relato expuesto en esta fase a los/as participantes les guía al acercamiento reflexivo acerca de asuntos del género y la escuela, distribuidos por fragmentos. En el primero de ellos, *el paisaje*, se les invita ver el espacio áulico en el que se encuentran, como un laberinto en cuyo centro se halla un gran lago rodeado por vegetación natural, convocándolos a detallar sus formas, sus fronteras, sus bordes, su composición. En su interior, el lago exhibe su capacidad recolectora de aguas claras en la superficie y oscuras a medida que se profundizan. La orilla del lago indica su límite, fuera de ella se logra apreciar tierra abundante y fértil, dispuesta a reproducir todo lo que en ella se siembre.

Tras la narrativa inicial, se plantea a los/as participantes la misión a realizar, en la que deberán valerse de la palabra del facilitador encargado de plantear misterios a modo de retos que se deberán ir resolviendo para lograr atravesar el lago y encontrar la salida del laberinto. Cada participante debe ir resolviendo los acertijos en cartas de colores, asignando un tono para cada asunto a abordar. La solución individual a los misterios se expone en narrativas desplegadas en el área vital de cada participante, mediante palabras clave escritas en papeles cuyos tonos permitirán identificar varias condiciones: aprendizajes aportados por la vida escolar (azul), los colores del vestuario (amarillo), los modos de expresarse y acercarse a amigos/as (rojo), espacios escolares de mayor cercanía afectiva (morado), relaciones afectivas gestadas en el colegio (naranja), lugares del colegio en los que se perciben más cómodos (verde), marcas corporales producidas desde lo sensible (negro). Una vez resueltos

estos misterios, como se muestra en la figura 6, cada participante se da a la tarea de observar de modo reflexivo lo descubierto en cada narrativa.

## **Figura 6**

*Desciframientos subjetivos de los misterios del lago encantado*



Fuente: Elaboración propia.

Luego se pasa a tres momentos participativos: *dejar ir, sembrar, agrietar*. Para el primer momento, el *dejar ir*, los/as participantes se ponen de pie para observar la instalación que representa de manera figurativa el agua del lago, buscando la zona más profunda posible para arrojar allí el papel arrugado que oculta en su interior, expresiones de las circunstancias de las que quieren liberarse y despojarse corporalmente; a su vez, se les invita a un darse cuenta corporal, al pensar qué siente el cuerpo, qué se percibe de sí. Proceso que se exhibe en la figura 7.

## **Figura 7**

*Arrojando rocas al fondo del lago*



Fuente: Elaboración propia.

En secuencia surge el siguiente momento denominado *sembrar*, representado en la figura 8. Con la tierra como materialidad, se lleva a los/las participantes a observar las narrativas de los misterios restantes y seleccionar aquellas condiciones cercanas al ser que les gustaría llevarse consigo, como preciados tesoros, rastros de si, de su vida, que merecen ser sembrados para que se reproduzcan, para que hagan más fértil la tierra que pisan en la que ha de lograrse caminar desde la libertad del ser.

**Figura 8**

## *Elementos que emergen de la apuesta reflexiva del sembrar*



Fuente: Elaboración propia.

Luego emerge *la grieta*, fisura que se ha instalado entre agua y tierra a modo de frontera. Allí, caminando en círculos alrededor del lago, se les invita a los/as participantes a pensar si hay alguna condición que pudiera rescatarse del fondo del agua, de todo aquello que se ha arrojado, para extraerlo y observar que de ello podría ser resignificado, de manera que logre seguir incorporándose en el propio ser. Esa es la grieta que se exhibe en la figura 9. Los/as estudiantes la observan y disponen allí aquellas condiciones que han decidido preservar, a pesar de todo. Finalizado este momento se da un tiempo para respirar y pensar, enrollarse y desplegarse corporalmente, caminar y acostarse. Se entra entonces, al instante concluyente, denominado *pescar y cosechar*, en el que se desplegarán las rocas arrojadas al lago, las sembradas en la tierra, las expuestas en las grietas para reconocer lo dicho en su interior, y de modo silencioso dando círculos de manera colectiva, se observan en éstas las narrativas creadas. Finalmente, a través del diálogo y la palabra compartida, se crea el espacio para expresar los descubrimientos de sí, las recurrencias, percepciones y reflexiones de cada participante a lo largo del taller, lo que sintieron y lo que les movilizó.

**Figura 9**

*Agrietamientos perceptivos del ser*



Fuente: Elaboración propia.

## **Resultados**

Los resultados que arroja el taller del Laberinto del Minotauro posibilitan el encuentro de nuevos sentidos del cuerpo vistos a través del género. Aunque han sido ampliamente considerados en la teoría, estos asumen otras perspectivas cuando se decide analizarlos desde una perspectiva social y cultural en la escuela, buscando radiografiar de modo interpretativo y simbólico lo que en su cotidianidad se esconde cuando de lo sensible se trata.

Esta alianza del cuerpo y la escuela lleva a retrotraerse al momento aquel en el que este dual vínculo se instala bajo una apuesta instrumental en las prácticas propias de la actividad física y la domesticación de las subjetividades escolares; para abstraerse de tal mirada y encontrar su lugar de enunciación como membrana que en una perspectiva antropológica permita transparentar para el afuera los intercambios simbólicos que a través de las corporeidades logran exhibir al mundo la realidad de la escuela, sus habitantes y sus prácticas. Cuerpo que se vincula al pensamiento que en la escuela se construye, a la experiencia, lo sensible, los sentidos y a las ideas de igualdad y justicia, en el marco de creación de otro mundo posible (Scharagrodsky y Southwell, 2007). Lo corporal derivado de la cultura se instituye bajo esta lógica en fuente que ha de proveer al escenario educativo la posibilidad de darse a la lectura y la reflexión simbólica de sus formas comunicativas, perceptivas, sensitivas y afectivas. (Le Breton, 2000, p. 37).

El taller del Laberinto del Minotauro produce tras su realización sentidos y reflexiones que en lo que sigue serán profundizados. Será preciso en principio retomar los tres momentos que en su interior se proyectaron para propiciar su desarrollo: el dejar ir, la grieta y el sembrar. Fases que operan como visores que permiten seguir el rastro de las prácticas corporales del género en la escuela. En el primero de ellos, el “dejar ir”, orientado hacia la búsqueda de aquellas condiciones de la existencia de los/as participantes que no quisieran más para su vida, emergen hallazgos que permean la esfera de lo emotivo. Surge así un giro en la mirada de quienes pasan de la infancia a la adolescencia, que afecta de modo corporal y afectivo sus formas de enunciarse y reconocerse en relación consigo mismos/as, o de interactuar en la familia, con amigos o en la escuela; es de alguna manera un despojarse de la niñez y ponerse los lentes que permiten ver la realidad del presente.

Los ritos y las costumbres del género en la escuela aparecen a modo de hallazgos mediados por el taller, exhibiéndose desde muchas orillas. En relación con los tonos de predilección que se eligen para el vestuario, por ejemplo, se dejan ir los ya míticos azul y rosado que han sido transmitidos culturalmente, para expresarse ahora con libertad a través de una gama de colores entre los que predominan el rojo y el vinotinto, evidenciando que la

heteronormatividad basada en perspectiva cromática es lo que predomina entre hombres y mujeres sin distinción de género.

Según manifiestan los/as participantes, las formas de comunicación sutiles para relacionarse con amigos y amigas se dejan ir; dando paso ahora, a expresiones como el chisme, los golpes y el uso de palabras vulgares que hacen parte de un lenguaje coloquial en ocasiones afectuoso, que, aunque suene agresivo para los adultos resulta familiar para los/as jóvenes, otorgándole sentidos diversos determinados por la cultura. Tales enunciaciones corporales, se observan más en los hombres que en las mujeres, aunque éstas también las practiquen. Sin embargo, persiste quizás una postura machista en la necesidad de agredir para garantizar un estatus en el grupo.

Lo afectivo como forma de expresión persiste en todo caso, aunque no con todos los que les rodean, sino con aquellos más cercanos. Ámbito que ha perdurado en la relación entre mujeres que ahora se “deja ir”, al acercarse a su vez como rol a los hombres, mostrándose de un modo más natural, como un corrimiento corporal que busca imitar de alguna manera las manifestaciones femeninas como prácticas igualitarias y resistirse al machismo, mimetizándose en este espacio escolar; aunque se desconoce si se produce en el mismo sentido en el hogar con otros hombres, dadas las normatividades allí expuestas a las que deben someterse para encajar. Lo afectivo a su vez se expresa alrededor de los hallazgos desplegados frente a las relaciones que se producen en la escuela, que narran la presencia de amigos a veces cercanos y en otras ocasiones distantes por disputas, relaciones amorosas pasajeras que prevalecen sobre algunos de orden más estable, amigos ocasionales y amigos perdurables en la trayectoria escolar.

La corporeidad comprendida como el cuerpo que protagoniza el actuar humano, como expresión de lo visible que es invisible (Lyotard, 1999), testigo de la experiencia que evidencia el ser y el somos, el estar en el mundo para sí y en relación a los otros (Pateti, 2007). Exhibe lo que se halla oculto en las subjetividades de la escuela para dejarse ver a través de modos percibidos de lo afectivo, lo sensitivo, lo expresivo, relatores de infidencias que en conjunción quedan expuestas en el intercambio sensible con el otro y lo otro. Desde otra orilla, la corporeidad se edifica a su vez en lo subjetivo que se aloja en la escuela como un espacio de encuentro consigo mismo, en el auto reconocimiento y reinención de si, cimentada como práctica de enajenación que ha de promover desde las implicaciones del proceso de conocimiento de si y validar la aceptación del otro. Como lo refiere Gallo (2009, p.232) acerca del cuerpo que es corporalidad: “sentir es sentirnos a nosotros mismos, de tal modo que nuestra relación con nosotros mismos, con los otros y con las cosas solo es posible a través de nuestra corporalidad”.

Prácticas corporales que develan los usos sociales y culturales del cuerpo, propias de cada contexto y momento histórico, constituidas en objeto y medio adquiridos que cobran sentido en el escenario simbólico e interpretativo (Mora, 2014). Bajo su marco, los afectos y emociones develadas se instauran como relaciones corporales (Le Breton, 2000). Cada cuerpo en tal sentido, recupera la realidad de modo subjetivo particular, de manera que al evocar las experiencias de si a través de los activadores del recuerdo y la conciencia expuestos en el laberinto, los/as estudiantes participantes logran transparentar su propia sensibilidad e historicidad, haciendo “perceptible, de algún modo, lo inhumano en el cuerpo humano y lo informe en sus propias formas” (Farina, 2007, p.6).

Existe un giro heteronormativo sobre la forma en la que estos hallazgos traducen las prácticas corporales, dando cuenta así de los modos en los que las fronteras entre los usos de lo masculino y lo femenino se han ido estrechando cada vez más, asumiendo la tarea de desvanecer el género. En asuntos de vestuario, por ejemplo, simplemente “uso lo que yo quiera y ya”. Lo identitario se disipa en el género, evidenciando que los/as jóvenes escolares no le otorgan mayor trascendencia a hacer uso de lo que de manera diferenciada es exclusivo de las mujeres o los hombres. Muestra de ello es lo que ocurre con los collares de perlas, antes exclusivos de las féminas y ahora de uso indistinto en los/as jóvenes. Un asunto cada vez más de orden igualitario.

Tras el ámbito hermenéutico que lo torna legible, el cuerpo ha de relacionarse con la cultura de lo escolar, robusteciendo la indagación por lo subjetivo, lo vivido en él y lo que de allí resulta narrable. Un cuerpo que como construcción social se hace hábil en su ejercicio de esclarecer los símbolos que erigen al ser (Arcos., Flórez., Montoya., et al., 2015), abriendo el camino para anclarse al mundo de lo colectivo desde la experiencia y el discurso, al hacer conciencia corporal como testimonio de lo que Duch (2003) referencia como darse cuenta de la historicidad, fundarse en el presente y proyectarse hacia el futuro.

Subjetividades en construcción que trabajan en el moldeamiento de la identidad, a cuyo paso emergen evidencias acerca de cómo todo lo corporal visto como práctica se transforma, reflejándose en las creencias, las emociones, las actuaciones y los pensamientos. Dando cuenta de una pugna interna entre el ser, el querer ser y el dejar de ser. Pero en la construcción de lo identitario se exhibe también desde aquí el dejar ir la prelación de lo subjetivo para favorecer la vinculación a lo colectivo, en aquello de encajar con lo que se usa, lo que se viste, el noviazgo, la apariencia, las estéticas, los rituales, etc. Aunque no se evidencia aquí, la presión por parte de otros, la necesidad de encajar y pertenecer a los ritos colectivos, el no estar por debajo de ellos, se torna imperante. Un hecho que pone al descubierto como la corporalidad se vuelve práctica en tanto lo social lo legitima y lo convoca, fungiendo como apuesta subjetiva que se reconoce en el intercambio simbólico con

el afuera que lo valida, lo determina y lo organiza. Una vez entra en funcionamiento el encuadre de pertenencia al grupo social, todo lo que esté por fuera de ello, llámese familiares, adultos o escuela, cobra distancia de los sujetos escolares. En tanto se avanza en la configuración identitaria, como bien lo señalan los/as participantes, surgen confrontaciones con los adultos, padres, maestros o familiares, porque al llegar a la adolescencia, se anuncia la toma subjetiva de decisiones que ha de transparentar la disputa de poderes y la búsqueda de independencia y autonomía.

En tanto desentraña la realidad social de la escuela al significarla, el cuerpo recupera los hilos de la subjetividad que cobran sentido en el encuentro colectivo entre muchos otros, a través de la familia como escenario de socialización, comprendida como fuente simbólica experiencial y sensible. Esto se constituye en eje esencial de la interacción de los habitantes escolares, como escenario de “primer agrupamiento, y es de todos el que más cerca está de ser un agrupamiento dentro de la personalidad individual” (Winnicott, 1966), en el que se construye el sujeto como resultado de su historicidad parental en la que además, habrá de constituirse. Desde la familia, se determinan formas de regular la corporeidad para habilitar el encuentro con otros cuerpos, garantizando procesos tradicionales de formación compartidos a través de la relación casa-escuela (Rodríguez, 2005).

Algo de lo que proponen los estudiantes a través del taller, obliga a pensar las posibilidades que aporta el indagar sobre el cuerpo en la escuela, en tanto además de las identidades estudiantiles, la familia y su apuesta por la corporeidad, convoca a su vez a observar el lugar del corpus docente. Lo que se experiencia, se siente, se vive y se narra como sujeto adulto y respondiente, inmerso en la realidad educativa, en la interacción con esos otros que son los sujetos que aprenden, los padres, sus pares mismos, las tensiones que de allí resultan y su lugar como protagonista de su propia vida. Lugar que acorde a Medina (2019) se torna una representación social construida de manera perceptiva, otorgándole identidad y significación a su condición corporal como un todo, validando la posibilidad de observar bajo su mirada los sentidos que la escuela provee. Planteamiento que cobra sentido desde Montoya-Rivera., Flórez. y Rico (2024, p.11), al considerar que los/las docentes se traducen:

(...) a través de su corpus, mediante el engranaje de una serie de pieles que se superponen una a la otra, y que les permite asomarse al mundo (...) arrojando simbólicamente significados diversos (...), instalándose alrededor de la membrana del ser que se enuncia subjetivamente desde lo que somos, pensamos, y desde nuestras potencialidades, tensiones, afectos, ideologías e intereses. Todo aquello que nos commueve y nos moviliza.

El cuerpo como asunto de existencia biológica, social y cultural que apertura el existir en tanto relator de la experiencia vivida atado al marco interpretativo que surge en

juntanza con el contexto para comprender lo corpóreo (Milnstein y Méndez, 2013) y posibilita acercarnos a otra vertiente de análisis escolar, la del cuerpo sensible docente. Se abre la posibilidad de hacer conciencia y agenciar una labor afectiva y empática en la interacción con corporalidades estudiantiles, mediante prácticas cuidadosas del ser, validando experiencias de vida que narran puntos de encuentro con la suya misma, avanzando hacia la búsqueda de modos resignificativos de instalarse en el mundo (Montoya-Rivera, 2024).

Los hallazgos refieren asimismo a los espacios escolares que han de “dejarse ir”, constituidos en aquellos lugares marcados por la regulación del actuar. Exhibiendo la prelación por aquellos escenarios más bien de orden comunitario en los que se puede ser en libertad: la puerta de salida, el parque, la ruta a casa y el aula de clase cuando no se está en función del poder y la norma. Un afuera en el que “si se puede hablar”, compartir y ser, que hace a la escuela en el orden imaginético un espacio de socialización de encuentro con el otro. Hecho que cobra vigencia al contrastarlo con el planteo de Pedraza (2010, p.50):

Esto implica tener en cuenta aquello que en las comprensiones vigentes del cuerpo se vincula con los ambientes externos al cuerpo, es decir, con procesos del orden social y con aquellos que ocurren en el ambiente interno del cuerpo y comprenden la acción como instancia subjetiva, en cuanto está determinada por sujetos que se vinculan en términos sensoriales y emocionales, pero también cognoscitivos, con el mundo social. En la escuela, el hecho corporal se expone como condición existencial tanto para el individuo como para la sociedad.

Lo corporal se expresa en una dimensión calcada de la realidad, que da cuenta de la experiencia vivida. Muestra de ello son las marcas que huellan en el cuerpo lo vivido. En tal sentido, los/as estudiantes refieren a la presencia de momentos felices y tristes, de juzgamientos, conflictos con la familia, de días difíciles, abandono del hogar, soledad, disputas con los padres, amigos o parejas, alejarse de personas, convivir con quienes les han hecho daño, ausencias de los padres, decepciones, rabia hacia sí mismos, golpes, violencias intrafamiliares, divorcios, dependencias emocionales, etc. Condiciones que recalcan la existencia de dolores que se corporizan en la interacción con los otros y que de algún modo se tornan trágicos y absolutos desde su joven mirada. Ruta experiencial que ha de posibilitar develar lo que se piensa y lo que se siente a través de lo que se actúa, suministrando la oportunidad de develar nuevos significados de lo que en esta conexión se esconde. Argumento que se nutre a partir de lo expresado por Conde y Ramos (2008, p.25), al sugerir que:

(...) para tener una mirada diferente sobre el cuerpo del otro, el individuo debe primero cambiar la mirada sobre su propio cuerpo, lo que significa aprender a escucharse, sentirse y mirarse. Ser consciente de lo que le afecta a uno mismo y encontrar una respuesta coherente entre su discurso verbal y el discurso corporal.

En esa ronda de lo sensible, el cuerpo en la escuela demanda un acercamiento cuidadoso consigo mismo, con el otro y lo otro, como requisito del giro social (Moreno, 2009). Al considerar lo sensible, se hace necesario vincular lo afectivo, comprendido como un encuentro subjetivo frente a la emoción, traducido en estado de ánimo, validación del recuerdo y aprecio por sí mismo o por el otro, ámbito de realización de la percepción y la sensación que surgen frente a estímulos que nacen del afuera (Medina, 2019). En la escuela, lo sensible cobra validez en los agenciamientos afectivos que se producen desde y en los sujetos que le son propios a lo educativo, así como en los modos en que estos lo contemplan en el marco de las interacciones que allí se producen. Ejercicio que se potencia en lo discursivo, constituyéndose en fuente de acercamiento a esos otros que se construyen en colectividad, a través del sentir en la escuela, en la familia y en lo social.

En general, en este orden de lo que se deja ir que coincide con lo expuesto en las grietas del taller del Laberinto del Minotauro, lo afectivo prima en ese choque que surge en el intercambio simbólico que se produce en el paso de la infancia a la adolescencia, en esa búsqueda de autoaceptación de sí, en la percepción de inmediatez de la vida que se despliega en la reverberación de lo social que se produce en la escuela. La escuela se contempla como mundo inmerso en el mundo en el que se encarnan de manera corpórea las experiencias de sus habitantes, sus imaginarios, sus trayectorias de vida, así como las formas de interacción que se gestan entre unos y otros. Las huellas del dolor se marcan corporalmente en relación con lo vivido en familia, en espacios sensibles del ser que algo dejan ver pero que también algo ocultan, desplegándolos al observador que indaga para que, en su labor de traducirlos, les otorgue significancia social y cultural.

Lo que importa de la escuela para los/as estudiantes es su papel como escenario de socialización, en el que, además, se extraña el sentir de lo que se vive en casa. Es un lugar de enunciación de lo subjetivo, de lo identitario, en el que su carácter de entorno de formación cognitiva para la vida pasa a un segundo orden, pues es lo sensible lo que mayor vigencia tiene. Circunstancias que demandan la necesidad de cuidado, como una elongación del cuerpo, que va desde su gestación a partir de prácticas cotidianas familiares, cruzando por aquellas producidas alrededor de amistades o parejas sentimentales, hasta aquellas que circulan en la escuela en función de los pares, docentes o demás habitantes escolares, asunto que como lo refieren Posada y Castro (2013, p.27): “se instaura como dispositivo de bienestar y buen vivir, potenciado a partir de la interacción humana como parte del tejido social”.

## **Discusión**

Las siembras del género en la escuela, todo aquello que desde la autodeterminación de los/las participantes se quiere preservar en sus vidas, da cuenta de rituales como el uso de vestimentas y colores no estereotipados; formas de comunicación cercanas, desde la risa, la broma, el chisme, la amistad, el cariño, el doble sentido, las palabras, el consejo, el abrazo, los deportes, los videojuegos, y la sexualidad como uno de los tópicos de comunicación con los otros. El disfrute está en comunicarse de manera amigable y respetuosa, expresando lo que es agradable al ser. Los espacios escolares comunitarios privilegian las prácticas en las que por lo demás, el compartir en colectividad es razón del ser social. Prácticas corporales que, a manera de rituales de la vida escolar, han de centrarse en la transmisión cultural. Cada acción llevada a cabo en la escuela promueve actitudes, valores, comportamientos y rituales que inculcan en las nuevas generaciones de estudiantes (hombres y mujeres) el sentido de preservar lo hegemónico de la cultura escolar. Los estudiantes deben adaptarse a los rituales básicos que la escuela ha adoptado tanto para hombres como para mujeres, dedicando una gran parte de su tiempo a la admiración, el respeto y la veneración de dichas representaciones escolares.

Las performances escolares y las experiencias relacionadas con éstas surgen de una red relacional en el contexto de prácticas específicas, llevadas a cabo por sujetos que están vinculados y comprometidos con estas prácticas, y que han sido moldeados por ellas. Además, emergen en la dimensión del afecto como una capacidad corporal construida colectivamente para influir y ser influenciado. En el caso que nos concierne, la circulación y la puesta en práctica de los significados atribuidos a los géneros, y las normas que son repetidas, reforzadas y tensionadas en las sucesivas performances, funcionan a nivel afectivo.  
Mora (2017)

De este modo puede observarse que el contexto escolar es un lugar clave en la formación de la identidad y del proyecto de vida de hombres y mujeres. En cada sociedad, se desarrollan características de pensamiento, valoraciones, emociones, actitudes y comportamientos que se consideran normales y se toman como referencia del deber ser y a lo que se debe pertenecer, dependiendo del género, ya sea masculino o femenino. Estas características, que reflejan la identidad de las personas, incluyen elementos relacionados con los atributos, roles, campos de acción, derechos y obligaciones, y a las relaciones que gestan; éstos se expresan de manera explícita a través del proyecto educativo, las normas y reglamentos, es decir, provienen del discurso de la institución educativa o se establecen como componentes del currículo oculto. En este orden de ideas, el género marca la percepción cultural de lo social, político y religioso.

Aunque los programas educativos presentan mínimas diferencias en sus formas de enunciarse para hombres y mujeres, la discriminación se manifiesta a través de la interacción entre profesores/profesoras y sus estudiantes y en los contenidos sexistas de los libros de texto y los recursos didácticos. Esto enmarca un currículo oculto que perpetúa roles y percepciones discriminatorias hacia los géneros tradicionales o géneros emergentes (Flórez, 2005). Cabe resaltar que la escuela moldea y valida ciertos ideales y establece normas de realidad y verdad, y contribuye con éxito al ideal de hombre/mujer. De esta manera, se va construyendo un entramado de representaciones que orientan a los/as estudiantes hacia la ejecución de ciertos roles, en un orden social y de género que se percibe como natural y verdadero. Los rituales en la escuela son un componente esencial de la cultura escolar y desempeñan un papel crucial en la socialización de los estudiantes.

El género es un sistema simbólico. Es un componente de la construcción social que está continuamente influenciado por el poder social que establece una forma de femineidad o masculinidad a través de un sistema específico de sexo/género. En consecuencia, el género está sujeto a cambios e interpretaciones; sus significados y jerarquía varían en cada momento histórico; se transforma en ritual; establece obligaciones y derechos, y configura meticulosos procedimientos. Establece marcas, graba recuerdos en las cosas e incluso en los cuerpos; se hace contabilizador de deudas (Connell, 1998).

Es importante tener en cuenta que la escuela y el aula fungen como santuarios en los que prevalece el silencio, gestionado por una figura de autoridad centrada en el/la docente, que se mueve por el aula y acapara la atención de los/as estudiantes que deben enfocarse en el rito a realizar. Esta configuración deja de lado la idea del aula como un espacio de trabajo creativo sin adherencia a rutinas específicas. La escuela se va revelando como una organización arraigada en la tradición, que se siente cómoda y segura cuando se basa en prácticas ritualistas que conoce y que le han servido como acciones pedagógicas a lo largo del tiempo.

En Colombia, las teorías feministas y particularmente los estudios centrados en las mujeres han jugado un papel protagónico en el campo de los estudios de género en la escuela, contribuyendo significativamente al surgimiento y evolución de los estudios sobre los hombres y las masculinidades. Los avances teóricos en los estudios feministas dentro del marco de género han permitido contrastar y poner en la lupa los estudios sobre los hombres. Atendiendo a estas consideraciones han sido las mujeres quienes históricamente han llevado este tema a la discusión pública, en busca de igualdad de derechos, el ordenamiento social y las luchas políticas. En este sentido se dio una mirada a los estudios de género, pero desde la perspectiva de las masculinidades en nuestra región.

En su investigación, Muñoz (2015) presenta diversos ejemplos que desafían una representación cultural uniforme del hombre colombiano. Este estudio busca alterar esa imagen homogénea de la masculinidad en Colombia, evidenciando la existencia de formas de masculinidad hegemónicas y subordinadas con sus respectivas tensiones, alianzas y contradicciones. Otro hallazgo relevante es que el grupo de pares desempeña un papel fundamental como catalizador de la masculinidad durante el período de “formación” de los hombres: constituye su principal vínculo social y socializador y juega un papel crucial en la construcción de su identidad de género.

En relación con el fenómeno del acoso escolar y la intimidación hacia individuos homosexuales en las instituciones educativas, León y Moreno (2016) indican en su investigación que “empiezan a ser un hecho de repudio y rechazo por parte de los participantes varones, aunque se sigue identificando la masculinidad con los comportamientos tradicionales del hombre heterosexual”. De esta manera, este tipo de transformaciones a nivel escolar se pueden observar en los alumnos en relación con las construcciones de identidad en torno a la homosexualidad, iniciando un proceso de normalización y equidad en la estructura social, que desafía y rompe uno de los fundamentos de la masculinidad dominante.

Con el objeto de reconstruir los significados que conforman jóvenes varones estudiantes universitarios sobre lo que es ser “Varón”, Morales y Bustos (2018) encontraron que las carreras que los varones elegían tenían un perfil con su identidad masculina, por ejemplo los varones pertenecientes a la carrera de ingeniería agronómica fueron quienes más expusieron significados afines a los mandatos de la masculinidad hegemónica. Por su parte, los estudiantes de trabajo social fueron los más críticos en relación a los tradicionales roles de género. Quienes expusieron significados más esencialistas de ser varón son varones provenientes de pequeñas ciudades o pueblos, de familias que alentaban la reproducción de los tradicionales roles de género, y que cursan sus estudios en carreras típicamente masculinas y sostuvieron un discurso esencialista señalando que es necesario cumplir los mandatos de la masculinidad hegemónica para ser reconocidos como varones. Aunque conocen formas alternativas de ser varones, las descalifican y las niegan, entendiéndolas como desviaciones de la norma.

Los temas tratados por Sarmiento (2018) al identificar cuáles son las representaciones de masculinidad de estudiantes de cinco instituciones educativas rurales en zonas suroccidentales de Colombia, determinan que “las masculinidades encontradas son principalmente hegemónicas, caracterizadas por las demostraciones públicas de fuerza, combativas y hostiles, y se respaldan colectivamente entre ellos, lo cual trae al análisis que las masculinidades son relacionales, dado que se construyen con y respecto a otros, ya sea

por semejanza o por distanciamiento. Las representaciones de la masculinidad de los estudiantes de secundaria de los cinco municipios estudiados están altamente marcadas por las dinámicas campesinas. En este caso, aunque las mujeres también asumen labores del campo (atribuidas a los hombres), no son igualmente estimadas como en los hombres, pues pareciera tener un valor mayor para la masculinidad el hecho de realizar adecuadamente labores como la cosecha de café, la siembra, o la limpieza de los terrenos de cultivo.” En general, ser buen campesino es ser un buen ejemplo de masculinidad viril.

Viveros (2002), con su publicación “De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia”, es uno de los referentes investigativos principales del tema en la región, dejando en evidencia que no existe una representación cultural uniforme del hombre colombiano. Este trabajo intenta modificar esa imagen homogénea que se puede tener de la masculinidad en Colombia mostrando la existencia de formas de masculinidad hegemónicas y subordinadas con tensiones, alianzas y contradicciones entre ellas. En la familia de origen los varones interiorizan el imperativo de “ser hombres” y empiezan a llenarlo de sentido durante “los años de formación”, período en el cual los muchachos se separan de las formas de relación propias de la infancia e ingresan al mundo escolar, y se aprenden, refuerzan, modifican o cuestionan las normas de género.

El funcionamiento de las instituciones escolares, las relaciones entre maestros y alumnos, el sistema de clasificación y evaluación de las actividades y habilidades académicas, y la pedagogía de la competencia son aspectos que tienen claramente una dimensión de género. El grupo de pares actúa como el catalizador principal de la masculinidad durante el período de “formación” de los varones: constituye su lazo social fundamental y socializante y cumple un papel crucial en la construcción de su identidad de género. Un mecanismo es el recurso a la miseria y la homofobia, presentes en muchas de las ironías, burlas y críticas que se hacen dentro de los grupos de pares. El manejo de los códigos del cortejo y las alusiones al desempeño heterosexual son también maneras de establecer jerarquías de masculinidad y acceder a ellas. Hacemos especial énfasis en las prácticas deportivas como entrenamientos que no sólo buscan el logro de ciertas características físicas, sino la incorporación de ciertos hábitos viriles.

En relación al género se identifican varias tensiones en la cultura de lo escolar: la restricción para alcanzar una mayor profundidad en la comprensión de las instituciones de socialización como la familia, la escuela y las relaciones entre pares; los estudios de género han sido relegados a un segundo plano, por lo que los estudios de masculinidades han enfrentado rechazo no solo de los sectores dominantes, sino también de los propios movimientos sociales y de las áreas más progresistas del Estado; el alto costo emocional y social que implica para los hombres la necesidad de navegar las tensiones y ambigüedades

generadas por modelos de masculinidad opuestos; la presión insidiosa de demandas constantes que requieren la demostración continua de su virilidad; la mutilación que implica la negación y subestimación de su lado femenino; los desafíos que la transformación de las posiciones de las mujeres plantea para los modelos dominantes y las prácticas masculinas aceptadas; en torno a la homosexualidad, se inicia un proceso de aceptación y equidad en la estructura social, que desmantela y rompe uno de los pilares de la masculinidad hegemónica; la institucionalización que permea la vida cotidiana, desde el lenguaje, el consumo, las prácticas diarias, los sueños, la biopolítica en general, y que se manifiesta en expresiones que han sido calificadas como contraculturales, pero que refuerzan las estructuras de poder hegemónicas. Finalmente, se evidencia cómo el patriarcado afecta la vida de las comunidades y crea formas de ser en los hombres que se manifiestan a través de representaciones masculinas dolorosas y violentas. A partir de ahí, una vez que se ha desenmascarado el sistema, es cuando surgen las resistencias y, como es bien sabido, son procesos de largo plazo y transformaciones que requieren un compromiso colectivo.

## **Conclusiones**

Resulta necesario recapitular y observar el alcance de los modos sensibles en los que se encarnan las subjetividades juveniles en una ruta en la que, a través del taller performático del Laberinto del Minotauro, se narran las corporeidades que habitan la escuela, leídas a través del género. Apuesta que se muestra como testimonio de rituales culturales que, en un tiempo-espacio determinados, proporcionan seguridad y certeza a las personas, convirtiéndose finalmente en una práctica corporal habitual que revela y significa los modos en los que se piensa, se expresa y se siente en la escuela, legitimando su sentido social.

El taller desarrollado se concibe como una ruta pedagógica que apoyada en la dimensión estética de la que surge la investigación-creación, enuncia prácticas corporales y performativas que dan lugar a la reflexión sensible que deja al descubierto el carácter simbólico de los imaginarios de género que se producen en la escuela, problematizando la realidad para conocerla. Los resultados del taller del Laberinto del Minotauro dialogan con otras miradas respecto al género y los modos cotidianos en los que se significan en la escuela, bajo una perspectiva sensible: el despojo de los lentes de la infancia que se reemplazan en la adolescencia por una forma disruptiva de verse y de ver el mundo presente; los ritos que plantean el uso de tonos indistintos en el vestuario que marcan un punto de quiebre frente a colores tradicionalmente empleados en la indumentaria. Formas del lenguaje más violentas y menos sutiles a las de la infancia, empleadas en la comunicación entre pares que demuestran que la fuerza sigue garantizando la hegemonía en la manada.

La construcción identitaria que deja entrever la transformación de las prácticas corporales determinadas a través de creencias, pensamientos, actuaciones y sentires que ahora se adaptan para favorecer la vinculación a lo colectivo, en aquello de encajar con lo que se usa, lo que se viste, el noviazgo, la apariencia, las estéticas, etc. Dando cuenta de una pugna interna entre el ser, el querer ser y el dejar ser. Todo lo que esté fuera del encuadre de pertenencia al grupo social, cobra distancia de los sujetos escolares. Aunque también en esta vía, emerge la toma subjetiva de decisiones que ha de transparentar la disputa de poderes frente a los/as adultos/as y la búsqueda de independencia y autonomía. En lo colectivo opera a su vez la familia, constituida en eje esencial de la interacción de los habitantes escolares, en tanto desde allí se encarnan afectos y se regulan formas de acercarse a lo social.

Se exhiben los modos afectuosos tradicionalmente femeninos que se reproducen ahora en una perspectiva igualitaria que se da entre pares, amigos o parejas ocasionales; el giro heteronormativo que exhibe el estrechamiento de las fronteras entre los usos de lo masculino y lo femenino asume la tarea de desvanecer el género. En asuntos de vestuario, por ejemplo, lo identitario se disipa en el género, evidenciando que los/as jóvenes escolares no le otorgan mayor trascendencia a hacer uso de lo que de manera diferenciada es exclusivo de las mujeres o los hombres.

Los intercambios sensibles hacen de la escuela un escenario de reconocimiento de si, cuya corporalidad es validada por la aceptación que el/la otro/a par legitima desde el afuera, enalteciendo el anclaje a lo colectivo. Todo ello se concibe a través de los usos sociales y culturales del cuerpo en la escuela que cobran rigor en tanto permiten leer y significar la experiencia encarnada que da cuenta de vivencias y sentires, percibidos de modo subjetivo que privilegian el reconocimiento de la propia historicidad. La búsqueda de la libertad de ser, configurada en escenarios comunitarios que marcan un tiempo fuera del hogar, pero también eminentemente formativo, un lugar de encuentro con el otro en el que se puede ser y sentir con tranquilidad. Surge a su vez el asunto del cuidado de si, del otro y de lo otro, que empieza a configurarse como cuota de vinculación a lo social, en la que los afectos cobran un lugar esencial.

## Referencias

- Arcos, S., Flórez, H., Montoya, I. y Palacios, C. (2015). Los imaginarios de género configurados en la cultura escolar del Colegio OEA: una mirada desde el cuerpo, la subjetividad y el poder. Bogotá: Cinde-UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/783>
- Beltrán-Luengas, E. (2021). Etnografía e investigación-creación. Revista Hojas del Bosque. Año 7, n.º 14 • jul-dic / 2021. Bogotá: Universidad El Bosque. <https://doi.org/10.18270/heb.v8i14.3528>

Castillo, S. (2015). Algunas consideraciones sobre investigación-creación. En: Corporeidades, sensibilidades y performatividades. Experiencias y reflexiones. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes Asab. [https://www.academia.edu/104565745/Corporeidades\\_sensibilidades\\_y\\_performatividades\\_Experiencias\\_y\\_reflexiones](https://www.academia.edu/104565745/Corporeidades_sensibilidades_y_performatividades_Experiencias_y_reflexiones)

Conde, G y Ramos, E (2008). Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Volumen 10 - Número Enero - junio de 2015. ISSN 1794-6670. pp. 65-78. Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae10-1.npct>

Connell, R. (1998) Masculinidades. (2003) Traducción de Irene Ma. Artigas. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100015>

Duch, L. (2003) Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2.1. Montserrat: Publicaciones de la Abadía de Montserrat. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=295844>

Farina, C. (2007). El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible Aisthesis, núm. 42, 2007, pp. 11-19. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219818002>

Flores, R. (2005) Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. Revista iberoamericana de educación. N.º 38 (2005), pp. 67-86 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1427699>

Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 232-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>.

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. En: Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Grupo Editorial Norma. Bogotá. ISBN 958-04-6154-6 Etnología 2. [https://www.academia.edu/100830442/La\\_Etnograf%C3%A1\\_M%C3%A9todo\\_Campo\\_Y\\_Reflexividad](https://www.academia.edu/100830442/La_Etnograf%C3%A1_M%C3%A9todo_Campo_Y_Reflexividad)

Gubern, R. (1996). Del bisonte a la realidad virtual. Anagrama. Barcelona. [https://books.google.com.co/books/about/Del\\_bisonte\\_a\\_la\\_realidad\\_virtual.html?id=jn8vAQAAIA&AJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Del_bisonte_a_la_realidad_virtual.html?id=jn8vAQAAIA&AJ&redir_esc=y)

Le Breton, D. (2000). El Cuerpo y la Educación. Revista Complutense de Educación. vol. II, No. 2: 35-42. Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220035A>

Lyotard, J. (1999). La posmodernidad (explicada a los niños). Barcelona, España: Gedisa, Editorial. [https://www.academia.edu/2563990/La\\_posmodernidad\\_explicada\\_a\\_los\\_ninos](https://www.academia.edu/2563990/La_posmodernidad_explicada_a_los_ninos)

León, S. y Moreno, J. (2016) Las narrativas en la construcción de una identidad masculina en adolescentes. Tesis de grado en Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21349>

- Mandoki, K. (1994) Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano. Grijalbo. México D.F. [https://books.google.com.co/books/about/Prosaica.html?id=kGgQAQAAIAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Prosaica.html?id=kGgQAQAAIAAJ&redir_esc=y)
- Mandoki, K. (2006) Prosaica II. Prácticas Estéticas e Identidades Sociales. México D.F. Conaculta – Fonca. [https://books.google.com.co/books/about/Practicas\\_est%C3%A9ticas\\_e\\_identidades\\_socia.html?id=j1f1pFgo3csC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Practicas_est%C3%A9ticas_e_identidades_socia.html?id=j1f1pFgo3csC&redir_esc=y)
- Medina, Y. (2019). El cuerpo en la escuela: una aproximación desde las significaciones imaginarias infantiles. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/1e126b40-617d-4ad7-838f-3432bf74f26a>
- Milnstein, D. y Méndez H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. OEI/CAEU: Revista Iberoamericana de Educación. N. N.º 62 (2013), pp. 143-161 (1022-6508). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773349>
- Montoya-Rivera, I., Conde, G., Sastre, A., González, J., Díaz, A., Mojica, A., Charry, C., Camargo, D., González de los Reyes, Y., Martínez, V., Sandoval, M., Ríos, C., Rincón, P., Torres, D., Meneses, D. y Quintero, G. (2023). Cuerpos de guerra: Prácticas y narrativas corporales de transformación de la victimización generada por el conflicto armado en Colombia. Bogotá: Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00356>
- Montoya-Rivera, I., Florez, H., Rico, A. (2023). Urdimbre 1. Docentes que investigan en juntanza. En: tramas y urdimbres de la investigación educativa. Bogotá: Idep. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2616>
- Montoya-Rivera, I. (2024). A modo de cierre: pedagogías sensibles creadas en red para re-existir y esperanzarse. Pedagogías sensibles creadas en red para re-existir y esperanzarse. Bogotá: Idep. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2656>
- Mora, A. (2014). Prácticas, representaciones y experiencias: propuestas teórico-metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo. Cuerpo del drama (2). [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13964/pr.13964.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13964/pr.13964.pdf).
- Mora, A. (2017) portes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Cadernos Cedes; 37; 101; 4-2017; 131-144. <http://hdl.handle.net/11336/198404>
- Morales, M. y Bustos, O. (2018) Significados de “ser varón” en jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Revista PSOCIAL vol. 4 nro. 1, 2018, pp. 40-64.
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: Los dispositivos de la sujetación. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.159-179.Brasilia. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.htm>
- Muñoz, H. (2015) Hacerse hombre. La construcción de masculinidades desde las subjetividades: un análisis a través de relatos de vida de hombres colombianos. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/25556>

- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. Maracay: Paradigma, 28(1), 105-130. Recuperado en 22 de agosto de 2024, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&tlang=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&tlang=es).
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática.: Calle14. *Revista de investigación en el campo del arte*, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 44-56. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735208>
- Planella, J. (2017). Cuerpo, educación y conflicto. Meditaciones desde la Pedagogía sensible. Villavicencio, Colombia. [https://www.academia.edu/34463181/CUERPO EDUCACI%C3%93N Y CONFLICTO Meditaciones\\_desde\\_la\\_Pedagog%C3%A1\\_Sensible](https://www.academia.edu/34463181/CUERPO EDUCACI%C3%93N Y CONFLICTO Meditaciones_desde_la_Pedagog%C3%A1_Sensible)
- Posada, S., Castro, L. (2013). El afecto y el cuidado como una experiencia de aprendizaje en familias víctimas de violencia intrafamiliar. *Panorama*, 2(5), pp.25-34 <https://doi.org/10.15765/pnrm.v2i5.255>.
- Rodríguez, A. (2005). Reflexiones sobre el cuerpo contemporáneo. En Primer congreso Latinoamericano de historia de la educación física. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147261005>
- Santiago, E. (2018). Fotografía y Práctica Performativa. Reflexiones sobre Apnea y Moises. Revista Metal 4, e009. La Plata: UNLP. <https://doi.org/10.24215/24516643e009>
- Sarmiento, K. (2018) Representaciones de la masculinidad en jóvenes de secundaria de cinco instituciones educativas rurales del departamento del Huila. Maestría En Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/11349/8915>
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M., (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo Contemporáneo. En: Memoria Académica. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93480>
- Suescún, J. (2015). Contextos de sensibilidad en la vida cotidiana. Matrices de la prosaica: un modelo de análisis para las estéticas expandidas. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, 2, 97–121. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/estetica/article/view/90688>.
- Viveros, M. (2002) De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Fundación Ford-Profamilia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2902>
- Winnicott, D. (1966). “Ausencia y presencia del sentimiento de culpa”. En: Exploraciones psicoanalíticas I. Buenos Aires: Paidós. [https://www.psicopsi.com/ausencia\\_y\\_presencia\\_de\\_un\\_sentimiento\\_de\\_culpa\\_ilustrada\\_con\\_dos\\_pacientes\\_1966-asp/](https://www.psicopsi.com/ausencia_y_presencia_de_un_sentimiento_de_culpa_ilustrada_con_dos_pacientes_1966-asp/)