

**Cómo citar este trabajo:** Muñoz Bellerín, Manuel (2021). El cuerpo en la producción de conocimiento: Investigación aplicada en grupos de estudiantes universitarios de Perú y Ecuador. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 5 art. 01, pp; 1-18. <https://doi.org/10.46661/relies.4877>

# **El cuerpo en la producción de conocimiento: Investigación aplicada en grupos de estudiantes universitarios de Perú y Ecuador**

Body and production of knowledge. Applied research in groups of  
university students from Peru and Ecuador

**Manuel Muñoz Bellerin**

Universidad Pablo de Olavide  
mfmunbel@upo.es

## Resumen

La corporalidad es en un ámbito central de estudio tanto en las Ciencias Sociales como en la Artes Plásticas. Sin embargo, son escasas las perspectivas que de una forma interdisciplinar analizan las potencialidades de la pedagogía del cuerpo. Este artículo se plantea profundizar en las técnicas corporales como herramientas de conocimiento en la educación superior. Para ello se describe una experiencia transversal llevada a cabo con tres grupos de alumnos universitarios de la Universidad de Cuenca (Ecuador), de la Universidad Pontificia Católica del Perú y la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático (Perú), en la tentativa de sistematizar procesos de aprendizajes tomando el cuerpo como clave de interpretación de los fenómenos sociales y culturales. Unas dinámicas que parten de representaciones corporales, a partir de las que los estudiantes articulan la experiencia social con sus propias vivencias corporales.

**Palabras clave:** corporeidad, pedagogía del cuerpo, enseñanza superior, ciencias sociales, metodología de investigación transdisciplinaria.

## Abstract

The hypothesis of the human body as agency of knowledge is based on two variables. One, there is the creative body, or better, creative capacities inherent in embodiment through physical expression. On the other, the body as a transmitter of plural and heterogeneous knowledge that converges in a narrative representative of the socio-cultural context. In the search for strategies to make dignity and emancipation, these two variables complement each other. In the academic area,

**Recepción:** 12.05.2020

**Aceptación:** 04.09.2020

**Publicación:** 13.01.2021



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

the narrative-creative dimension of embodiment is relevant for research coming transdisciplinary methodology. Specifically, a type of methodology that tries to articulate these strategies. This article describes a cross-sectional experience carried out with groups of participants from Peru and Ecuador in the attempt to systematize learning processes. In a first part, an approach to the theoretical corpus is made crossing borders between disciplines. Next, the methodological structure is presented detailing the techniques used. Finally, the results are extracted in a dialogue between theoretical knowledge and embodiment through the opinions and images of the participants.

Key words: embodiment, higher education, social sciences, transdisciplinary research methodology.

## 1 Introducción

Este artículo es la continuidad de un trabajo de investigación aplicada en el ámbito de la docencia universitaria que tiene como eje la implementación del cuerpo como herramienta metodológica educativa con alumnos de disciplinas de las ciencias sociales, fundamentalmente en el grado de trabajo social y el doble grado de trabajo social y educación social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Paralelamente, dicho trabajo se ha visto reforzado con la realización de talleres ofrecidos en escuelas superiores de arte dramático de ciudades de Andalucía. De manera específica, la experiencia descrita aquí es un modo de profundizar en la sistematización de una praxis que no queda relegada a un único campo, tomando como referencia la perspectiva transdisciplinaria, atraviesa fronteras entre la investigación en las artes y las ciencias sociales, el giro performativo y el enfoque crítico. De ahí que algunas de las ideas expuestas en los siguientes apartados transiten por zonas liminares donde se hallen más dudas que aciertos. La utilidad o no de la técnica corporal como agente de conocimiento dentro de la docencia superior en las ciencias sociales es la cuestión principal. En caso afirmativo, el interés principal de este trabajo consiste en conocer cómo infieren los cuerpos de los alumnos en la producción de conocimiento. Pero, este cuestionamiento queda en entredicho sin una comprobación práctica. Por ello, al bosquejo de una epistemología sobre el tema, se añade la experiencia metodológica llevada a cabo en tres espacios académicos de universidades de Perú y Ecuador. Una metodología que parte de la reciprocidad entre el cuerpo, las artes y las ciencias sociales con la finalidad de hallar nuevas preguntas dentro del aula sobre los fenómenos relevantes de la sociedad actual. Las valoraciones de los participantes reflejadas en las acciones de sus cuerpos han servido para aproximarnos a las posibilidades de la pedagogía del cuerpo en el contexto de la docencia académica, no sin dejar de constatar la complejidad del asunto.

## 2 Acercamiento epistemológico

Los estudios sobre el cuerpo como sujeto de conocimiento en la docencia universitaria están dirigidos al ámbito académico de las artes, sobre todo en la enseñanza del arte dramático. En el resto de disciplinas, la posición del cuerpo como agente cognitivo en la enseñanza superior es ambigua. En el caso de las ciencias sociales, la aplicación de la pedagogía del cuerpo es un enigma, si acaso, apreciable en categorías como la creatividad (Kara, 2015), el teatro aplicado a la intervención social (Muñoz- Bellerin, Cordero- Ramos, 2020) o la incorporación de las artes en la producción científica (Borgdorff, 2012, Savin-Baden y Wimpenny, 2014). En todo caso, es posible que esta búsqueda pase de manera indirecta por la metodología de tipo hermenéutico (Denzin y Lincoln, 2005) o del arts based research (Barone y Eisner, 2011). En el contexto académico, la pedagogía del cuerpo es llevada a la práctica por docentes y alumnos en calidad de sujetos corporeizados “como vía para intentar alcanzar la plena realización del potencial educativo” (Pallarés, Traver y Planellas, 2016:150). Teniendo en cuenta este material como base epistémica, el recurso de la corporeidad en las aulas que aquí se propone se fundamenta en el paradigma crítico y la perspectiva transdisciplinaria.

La transdisciplinariedad es asumido como la posibilidad de abrir el campo cognitivo hacia otro espacio que no sólo atraviesa las disciplinas, sino que, incluso yendo más allá de éstas (Nicolescu, 2014), va en busca de un nuevo territorio del saber. Un saber no puramente científico como postula el positivismo hegemónico, sino compartido y entretejido por medio de diferentes saberes. Se entiende por hegemonía al sistema representado por el modelo capitalista- neoliberal que ante las opciones de transformación responde con múltiples formas de dominación y cuya finalidad, en palabras de Marcuse, es “el interés común de defender y extender la posición establecida, de combatir las alternativas históricas, de contener el cambio cualitativo” (Marcuse, 2016:84). En la educación transdisciplinaria el cuerpo es pedagógico en cuanto medio de transmisión de

experiencias y conocimientos. Es corporeidad pensante en resistencia que forma parte y es expresión de identidades alternativas frente a cualquier tipo de dominación que las impida desarrollar. Para ello, es necesario superar el valor materialista de apariencia y forma asignado al cuerpo por la modernidad (Le Bretón, 2002). Teniendo en cuenta la vigencia de esta asignación en el contexto de la contemporaneidad hipercorporizada, la estrategia de resistencia de los cuerpos está presente cuando “la historia y lo político se inscriben en y sobre los cuerpos” (Farge, 2008:230) como otras formas de ser y estar ante las hegemonías.

Volviendo al ámbito académico, Segato advierte que la presumible condición eurocentrista de la universidad (2018) puede reproducir el imperialismo cultural (Young, 2000) favoreciendo la dominación institucional desde un patrón corporal que unifica los saberes en la colonialidad. Concretamente, Segato pregunta acerca de la posición que toma las instituciones de enseñanza superior de países pluriétnicos con la incorporación de grupos y comunidades que no forman parte de la cultura dominante. Directamente, la reflexión de la autora argentina concierne a los saberes de estos otros cuerpos en la producción del conocimiento académico. Esta situación repercute considerablemente en formaciones especializadas que no están tan “cualificadas” para el orden hegemónico neoliberal.

La inmanencia de la corporeidad en la enseñanza superior, proceda de las ciencias sociales o de la academia artística, está en su carácter crítico. Dicho carácter reside en una comunicación que no está atada al razonamiento lógico: es espontánea, creativa y sensorial. En definitiva, un tipo de comunicación que no está tan entrenada como la oratoria. La pedagogía del cuerpo sitúa a éste en el núcleo de un tipo de investigación participativa encarnada, operando como catalizador de los contextos socioculturales (Ruiz- Ballesteros y Valcuende, 2020). No para decir por o sobre ellos, sino para que sean ellos, los cuerpos, quienes “hablen y explican su estado” (Planella, 2017:59). Al análisis de las realidades por medio de la observación se une el encarnamiento perceptivo por medio de la educación de los sentidos (Bergson, 2006). Saber mirar y oír con el cuerpo (Lozano, 2015) requiere del entrenamiento en un tipo de multisensorialidad que trasciende el logos racional. Taylor usa la noción del cuerpo metáfora para explicar las “alegorías de orden y desorden” (Taylor, 1994:14) en la sociedad. En efecto, resulta complicado no tomar en cuenta la corporeidad como sujeto histórico significativo de los diversos modos de vida, organizados o no, individuales, colectivos y de comunidades. Por extensión, este uso metafórico, también se ajusta a la aprehensión de los acontecimientos sociales presentes en la imagen de los cuerpos en movimiento. La cualidad reveladora de la imagen y el movimiento como elementos sustanciales en la didáctica académica surge de las capacidades creativas y las performances.

La pregunta de Nussbaum (2012) sobre las capacidades humanas se adecúa al aula universitaria del siguiente modo: en el proceso de aprendizaje , ¿qué conocimiento es capaz de generar el cuerpo? Tomando el criterio de las capacidades combinadas como “las facultades personales y el entorno político, social y económico” (2012: 40), se trata de averiguar cómo las facultades del cuerpo, de cada uno de los cuerpos, dialoga consigo mismo y con la sociedad en la actividad del aula. Para ello, es necesario que el cuerpo se atribuya el poder de hacer (Ricoeur, 2005) por medio de un tipo de acción o movimiento que expresa, a su vez, sobre aquellos acontecimientos de análisis. Pero, el epicentro de la corporeidad como encarnamiento social precisa de un entrenamiento cuidadoso de las capacidades que la persona puede desarrollar. En el aula, las capacidades creativas (Muñoz-Bellerin, 2018) se llevan a cabo en el ejercicio de la sensibilidad cognitiva a través de la reciprocidad entre técnicas procedentes, principalmente, pero no exclusivas, de las ciencias sociales y la pedagogía del cuerpo- teatro desde una perspectiva transdisciplinaria, es decir, en la búsqueda de un conocimiento nuevo, basado en la producción intensificada de las interacciones. Estas interacciones son de 3 tipos y forman parte de la sistematización realizada por el autor en cursos

académicos y de posgrado: de tipo subjetivo, devienen de las experiencias individuales; de tipo sociocultural, en función a la sociedad- comunidad de estudio; y de tipo intermedio, pertenece a la identidad de proximidad de las dos anteriores y se materializa en la realidad académica-cultural de cada aula- universidad. Respecto a la producción, se trata al unísono de un proceso y un resultado. Proceso porque como se ha explicado son aprendizajes dinámicos justificados en la cooperación; resultado porque este proceso germina, o puede germinar, en un producto artístico- social por medio de la performance. Según Denzin la performance es pedagógica (2016) y la pedagogía de la performance se realiza por medio de una representación, planificada o improvisada, en la que “profesores, escritores y estudiantes estén dispuestos a tomar riesgos, moviéndose entre lo personal y lo político, lo biográfico y lo histórico” (Denzin, 2017:87). Una de las conexiones posibles del cuerpo con la performance está en el acto ejercido por la corporeidad como sujeto protagónico de la historia. Un protagonismo que no queda relegado a la forma, también es “un caso particular de conocimiento; nos proporciona una manera de acceder al mundo y al objeto, una «practognosia» que debe reconocerse como original y, quizás, como originaria” (Merleau- Ponty, 1993:157).

A la instrucción del saber histórico- académico se incluye el saber del cuerpo a través del aprendizaje participativo. Esta incorporación supone la adquisición de un conocimiento que aterriza en los lugares habitados de cada contexto y cada alumnado por medio de la memoria: memoria del cuerpo. Para Ricoeur el “cuerpo constituye, a este respecto, el lugar primordial, el aquí, respecto al cual todos los otros lugares están allí” (2010:64). En la performance, la otredad de un fenómeno social en el plano macro o la otredad inmediata de esos otros cuerpos que personifican la sociedad está siendo representado en el presente activo de una acción. Estos lugares habitados del saber se presentan como prácticas corporales, “en un hacer que se ensaya, se repite y es reiterada, convencional o normativa” (Taylor, 2015:19). La condición de ensayo sugiere una experimentación en la que los cuerpos toman un protagonismo inusual en el ámbito académico. La programación no es espontánea, está organizada en función a la finalidad de la asignatura y al corpus metodológico, como se explica en el siguiente apartado. De aquí la importancia del entrenamiento en las capacidades creativas, imprescindible para el idóneo desarrollo de la pedagogía del cuerpo. Partiendo de que todas las personas son artistas (Boal, 1989), estas capacidades se desarrollan con la práctica de técnicas teatrales y performativas respetando los tiempos y los espacios, la heterogeneidad de los contextos y las personas (Muñoz- Bellerin, 2018; 2019). En el aula, el cuerpo performativo reside en la realidad presente de la performance- alumno como representación- exposición de un producto artístico- social resultado de las experiencias, conceptos y casos de estudio.

### **3 Metodología**

Como ya se señaló en la introducción, esta metodología es un trabajo en proceso a partir de las diferentes experiencias llevadas a cabo en diversos espacios de índole académico. La parte más relevante ocupa el procedimiento aplicado en el aula a partir de la correspondencia práctica entre técnicas de las ciencias sociales y la pedagogía teatral. Por tanto, esta metodología tiene como función la investigación centrada en la producción de conocimiento a partir de dicha correspondencia. De ahí la necesidad de detallar las técnicas en este apartado. La clave transdisciplinaria se materializa en los resultados obtenidos por los alumnos que quedan reflejados en el aula con nuevas reflexiones e hipótesis a modo de textos e imágenes, representaciones y relatos.

#### **3.1 Descripción de los grupos de participantes**

El estudio de caso que se describe a continuación no parte de un único componente de análisis, consta de 3 *unidades de observación* con dos elementos comunes: el perfil universitario de los participantes y la metodología de trabajo. Durante los meses de abril, mayo y septiembre de 2019 se llevaron a cabo 3 talleres centrados en la metodología de investigación desde la perspectiva de la pedagogía del cuerpo. Si bien en cada taller esta metodología partió de conceptos diferentes según la demanda formativa de cada institución, la característica principal se resume en el cuerpo como elemento pedagógico y de investigación social. Los talleres corresponden a grupos de alumnos procedentes de 3 universidades. Por orden cronológico, se detalla cada grupo/taller. El primero se programó dentro del “Proyecto de Investigación sobre Derechos Humanos” del Departamento Académico de Artes Escénicas con la participación de alumnos de 4º de la Licenciatura en Educación Artística de la Pontificia Universidad Católica de Perú de Lima (en adelante PUCP). El segundo fue organizado por la Dirección de Investigación de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático (en adelante ENSAD) y estuvo dirigido a alumnos matriculados en dicha Escuela. El último de los talleres, programado por la Facultad de Psicología correspondió al alumnado del último ciclo de la Carrera de Psicología Social de la Universidad de Cuenca en Ecuador (en adelante UCuenca). En los grupos 2 y 3, la mayor parte de los participantes llevaban a cabo trabajos de investigación dentro de la fase de prácticas para la obtención del título académico. En total fueron 51 participantes. El mayor número tuvo lugar en el taller UCuenca, alrededor de 20. Uno de los criterios para la realización de los talleres era no superar un número máximo (15- 20 asistentes) con la finalidad de priorizar el grado de participación, teniéndose en cuenta la concentración de horas de las que se dispuso en un tipo de formación limitada a las 10/ 20 horas de cada taller.

RESUMÉN DE TALLERES POR GRUPOS			
TALLERES	FECHAS	Nº PARTICIPANTES	Nº HORAS
PUCP	14- abril al 10- mayo	15	20
ENSAD	7 y 8- septiembre	16	16
UCUENCA	18 y 19- septiembre	20	16
TOTAL	11 Sesiones	51 Participantes	52 Horas

### 3.2 El Taller como espacio de aprendizajes desde los cuidados

La denominación de *taller* dada al espacio formativo responde a que es un lugar físico, continente y contenido, donde se desarrolla una parte importante de dicha metodología. A su vez, se torna metodología al seguir una serie de pautas que consisten en ensayar experimentando diferentes técnicas con las que aprender modos relacionales en la estrategia socio-histórica de búsqueda de espacios de emancipación. En el aula, asumir el cuerpo como sujeto de emancipación es aceptar el papel pedagógico del cuerpo en la “inacabable e inacabada historia de aprender- y desaprender- a vivir juntos” (Garcés, 2018:22). Se trata de percibir y comprender la dignidad de los cuerpos desde una sensibilidad que tiene en cuenta sus diversas formas de ser y expresar. La *experimentación* está unida a las experiencias de las personas cuyas identidades conforman historias de vida y, por tanto, conocimientos. Por su parte, la peculiaridad del ensayo está en la contingencia de desarrollar las capacidades citadas en el apartado anterior y que se realizan en la posibilidad de probar y contrastar las propuestas tantas veces como el grupo desee y decida. Es aprendizaje cooperativo en tanto que es en el grupo donde se adquieren las habilidades necesarias para conferir sentido a lo que se necesite expresar, tratar, cuestionar. Las relaciones están implicadas en este aprendizaje. Sin lo relacional no puede darse todo lo anterior.

Tratándose del cuerpo como conocimiento, este aprende y desaprende aquello que constituye signos de relevancia para la identidad, tanto individual como colectiva. Unas de las pautas principales es el respeto al sujeto-cuerpo de cada uno de los participantes. Esto implica incidir en la libertad de expresión de las formas características de cada persona, así como en el compromiso de construcción colaborativa como proceso colectivo y con la finalidad del producto artístico. Por ello, es en el taller donde se generan relaciones de cuidados: con el espacio- físico y con el espacio-cuerpo; con la interiorización de cada una con su proceso y con el de los demás.

### 3.3 Descripción de las técnicas

Aunque se detallen de manera continua, las técnicas se mezclan de manera imprecisa. Esta imprecisión responde a que cualquier ordenamiento debería estar al servicio del proceso de aprendizaje. En una primera etapa, se hace necesario tener un conocimiento profundo de cada una de ellas y de la función complementaria que juegan en el itinerario de aprendizajes. Las técnicas están enmarcadas en dos disciplinas: las ciencias sociales y el arte. En el caso que nos compete, la primera responde de manera más concisa a una *práctica* de la acción social dirigida a contextos predeterminados según los perfiles académicos y los trabajos de investigación del alumnado. La segunda surge de la pedagogía teatral con destino al cuerpo como agente de conocimiento y de cómo este puede producirlo.

### 3.4 Técnicas procedentes de las ciencias sociales

#### 3.4 a. Observación

Tanto para el artista como para el agente social la observación es un instrumento de enorme relevancia. En calidad de pedagogo teatral, Stanislavski (2001) hacía apreciar a sus alumnos de la importancia de la observación como una disciplina sensible de los acontecimientos sociales y las actitudes humanas de cada contexto con la finalidad de comprender las reacciones de los personajes en cada escena dramática. La planificación de la técnica de la observación precede a un objetivo. ¿Qué observar y para qué? No se trata de un ejercicio exclusivamente psíquico, es físico porque va unido a una corporeidad a 3 niveles<sup>1</sup>:

- *Observación interna*, en la que cada performer se percibe a sí mismo con y desde su cuerpo.
- *Observación intersubjetiva*, en la que cada performer percibe conscientemente la corporeidad de su compañero.
- *Observación grupal*, en la que cada performer toma conciencia de la presencia de cada uno de los compañeros dentro del grupo a partir de su propia corporeidad.

#### 3.4 b Grupo de Discusión

El grupo de discusión (GD) es una técnica donde se entrecruzan la investigación y el cuerpo. En ese cruce se origina una zona transfronteriza donde es posible el germen de un conocimiento nuevo. Si bien en la técnica de la observación el núcleo productivo está marcado en la subjetividad, en el GD el grupo provoca la producción de conocimiento. Ibáñez hace referencia a los años '70 del pasado siglo cuando "el grupo aparece como lugar de liberación del cuerpo" (2003:356). Si bien en aquella época lo grupal fue utilizado por el sistema hegemónico como una de las tácticas de la uniformidad social (Marcuse, 2016), es innegable que ha configurado muchas de las estrategias históricas de

---

<sup>1</sup> En relación a la unión entre lo físico y lo psíquico en el cuerpo "cuando estudiamos las concepciones del cuerpo, no sólo examinamos construcciones en la mente, sino también en los sentidos" Kuriyama (2005:66).

resistencia (Chomsky, 2014). En el taller, junto a las palabras, el cuerpo forma parte de la gramática discursiva<sup>2</sup> del grupo. A modo esquemático, el GD sigue una serie de pautas:

- *Elección temática*, por lo general esta selección viene predeterminada en el grupo en las líneas de investigación aplicada orientadas en sus prácticas o trabajos fin de grado. Por tanto, el tema (o temas) puede ser afín a las motivaciones de un número de participantes configurándose un pequeño grupo. En este pequeño grupo se originan los GD como núcleo de debates del tema.
- *Debates*, organizados en función a un tiempo establecido en 2/3 sesiones en las que hay que seguir dos reglas principales: respetar los turnos y tiempos de palabras y que nadie monopolice el discurso.
- *Síntesis*, en los debates se hace necesario que alguien vaya recogiendo por escrito la información aportada a través de las opiniones de cada informante. Este participante lee la información recogida al resto del grupo para completar datos que alguien quiera añadir y, finalmente, sea consensuada por todos. De este modo cada grupo tiene un archivo donde están recogidos los contenidos tratados en los debates según criterios de ordenamiento o sistematización.

### 3.4 c Microrelatos

Durante los GD han podido surgir opiniones que requieren de una mayor extensión en tiempo y contenidos. Las experiencias de tipo directa o vicaria de uno o más de los participantes relacionadas con el tema suelen ser una justificación en esta etapa. Es decisión de cada individuo de poder exponer sus experiencias como relato de relevancia para el tema de discusión. Además, el grupo puede organizar entrevistas a personas expertas en el tema o personas de la comunidad que han tenido una especial vivencia. Los datos aportados sirven de material para el *archivo* del grupo como información adicional. Además, cada participante puede tener un *diario de campo* complementario que sirve de guía personal. Tanto el archivo como el diario de campo son instrumentos útiles en todo el proceso.



Grupo de Discusión, Ensad (Lima), 8 de septiembre de 2019. Autoría: Shirley Paucara.

---

<sup>2</sup> Volviendo a autores como Merleau-Ponty y Diane Taylor, entre otros, la perspectiva discursiva del cuerpo radica en su carácter reflexivo. El cuerpo performativo es interpretación de un discurso expresado a través de formas, gestos, imágenes y representaciones. La noción de gramática empleada aquí se debe a que en el aula todos somos observadores e intérpretes del lenguaje- discurso de la escritura de los cuerpos.

### 3.4 d Training

El *training* o entrenamiento consiste en una serie de ejercicios de expresión física encaminados al desarrollo de las capacidades creativas. Para Barba, los ejercicios físicos del *training* “permiten desarrollar un nuevo comportamiento, un modo diferente de moverse, de actuar y reaccionar, una destreza determinada” (1999:140). En lo que respecta al cuerpo, el *training* resulta de enorme trascendencia en la preparación del resto de dinámicas. Para ello se diseña una serie de pautas en las que cada participante ejercita su cuerpo con la finalidad de tenerlo disponible para un posterior nivel de desarrollo creativo. El *training* se prepara al inicio de cada sesión con una duración de 20/30 minutos. Se sigue un esquema básico que comienza con ejercicios de respiración y continúa con el estiramiento de las diferentes articulaciones y músculos. Después, se puede incluir juegos lúdicos individuales y grupales siempre que el objetivo sea permitir la destreza física.

### 3.4 e Teatro Imagen

Teatro Imagen pertenece al corpus práctico de *teatro del oprimido* de Augusto Boal (1989). De manera particular, se trata de una de las técnicas del *teatro como lenguaje* concebida por este autor. La evolución de la técnica está mediada por la hermenéutica del cuerpo cuyo protagonismo está en la transmisión de una comunicación dialógica, es decir, ideada, interpretada y consensuada a partir de los códigos socio-culturales del grupo. De manera resumida, la estructura de la técnica radica en tres tipos de imágenes.

- La *imagen real*, que refleja tal como es concebida por el participante o el grupo. Esta imagen suele surgir de una palabra que recoge un problema o enigma que requiere una solución.
- La *imagen ideal*, refleja lo opuesto a la imagen anterior y suele representar lo que se desea. Si la imagen anterior muestra el problema, la imagen ideal muestra la solución.
- La *imagen tránsito*, muestra el procedimiento secuenciado hacia la transformación entre las dos imágenes anteriores.

No obstante, la técnica tal como la propone Boal adquiere una adaptación con la incorporación de las *palabras- claves*. Estas palabras son extraídas de los *temas* en los GD, descritos anteriormente. Las palabras- claves sirven a los participantes de señales en la búsqueda física de contenidos que proporcionan sentido. El cuerpo es quien da forma a esas señales con la ayuda del teatro imagen. La selección y posterior enunciación de la palabra- clave dentro de cada grupo origina la búsqueda de múltiples imágenes corporales que pueden ser estáticas o en movimiento. Aunque se sigan la estructura original dada por Boal, en este caso, el grupo prioriza los contenidos temáticos que son de sus intereses académicos a través de estas palabras.

### 3.4. f Improvisaciones

Al igual que en la técnica anterior, esta es el resultado de la experiencia con diferentes grupos y de una serie de ajustes realizados a lo largo de diferentes talleres. Las improvisaciones que aquí se mencionan tienen en cuenta las propuestas de Santiago García en *La Candelaria* (1994) y Enrique Buenaventura en el Teatro Experimental de Cali (TEC, 1978). Nuevamente, partiendo de los temas-palabras, los planos de realización siguen un esquema de trabajo que recorre permanentemente lo colectivo y lo subjetivo:

- *Improvisación de ámbito personal*: cada performer busca movimientos y/o acciones en conexión entre el tema de investigación y las experiencias vicarias o directas.

- *Improvisación de nivel intersubjetivo*: a partir de la *improvisación personal* se produce un encuentro entre sujetos dentro del grupo. Este nivel se desarrolla en dos fases. En una primera fase estas relaciones- encuentros se realizan desde la observación mutua sin contactos. Se produce interacciones donde se pueden generar:
  - correspondencia- complementariedad de movimientos.
  - correspondencia- secuencialidad de movimientos.
  - correspondencia ambigua: ninguna de las anteriores y no está definido.
  - correspondencia hegemónica: un movimiento- cuerpo que monopoliza el otro sin que este responda, asume la dominación.
  - correspondencia antagónica: conflicto entre ambos.
  
- *Improvisación grupal*, los niveles anteriores generan una producción de imágenes, acciones o improvisaciones de las que cada participante se apropia en función de sus centros de interés académico. Esta producción es el punto de partida para trabajar en equipos o en el grupo al completo una *performance* que consiste en una especie de *escena* con unas pautas de arranque, pero sin tener una dramaturgia definida.

TÉCNICAS	
Ciencias Sociales	Pedagogía del Cuerpo
Observación	Training
Grupos de Discusión	Teatro Imagen
Microrelatos	Improvisaciones

Clasificación de las técnicas aplicadas en los talleres. Manuel Muñoz-Bellerin

#### 4 El cuerpo discursivo: producción de conocimiento en los grupos de participantes

Como se señaló anteriormente, una de las potencialidades de la metodología planteada es la adecuación al contexto sociocultural y académico de cada grupo. En los 3 grupos las técnicas sirvieron de apoyo en la medida que los participantes iban planteando hipótesis según cada itinerario curricular de las respectivas carreras universitarias. Si se tiene en cuenta el currículo en cada grupo, en PUCP la hipótesis de trabajo estaba marcado con antelación. El taller fue programado para implementar la metodología como medio de investigación en un proyecto sobre derechos humanos y trata de personas en Perú. El tema ya estaba siendo analizado por los participantes y ello originó que, en detrimento de los GD, el mayor tiempo se empleara en trabajar con el resto de las técnicas, sobre todo con teatro imagen e improvisaciones. Respecto al grupo ENSAD, los participantes, estudiantes en la fase final de la carrera de arte dramático, estuvieron más interesados en cómo acondicionar el trabajo de cuerpo que ellos y ellas estaban realizando con los proyectos de investigación para las tesis. Fundamentalmente, el taller estuvo marcado por la correspondencia entre GD e improvisaciones. En el taller UCuenca, los participantes no conocían técnicas relacionadas con las artes, menos su aplicación en el campo de la psicología social. Ello motivó la curiosidad por explorar las posibilidades que ofrecía la creatividad y expresividad del cuerpo para sus trabajos de prácticas.

Los resultados que se describen es una forma de relatoría donde se transcriben las opiniones y emociones, expresadas y sentidas, de los participantes a través de las múltiples observaciones y comentarios realizados durante los talleres o en valoraciones que realizaron una vez finalizados. En esta transcripción los cuerpos “hablan de manera inseparable a nuestra voz porque están conectados a los relatos de nuestra vida” (Angie, PUCP<sup>3</sup>). Respecto a las opiniones vertidas, se ha elegido nombrar a la mayoría de las hablantes por reconocimiento, y porque corresponde a un modelo de aprendizaje colaborativo- participativo donde todas y todos están presentes. Las expresiones entrecomilladas emitidas en los GD son anotadas indicando su pertenencia a una reflexión del grupo. Si bien los resultados se exponen a modo de categorías- ideas resumidas por el autor, estas son el compendio de una reflexividad colectiva pues en los 3 grupos ha habido criterios conceptuales comunes, aunque con disparidad de pareceres y sentires.

Un rasgo interesante fue que en los 3 grupos los discursos gravitaron en torno a narrativas físicas y orales procedentes de un contexto geo-emocional común. Se puede alegar que la evidente proximidad geográfica, generacional o de índole cultural de la mayoría de los participantes fuese la razón. Sin embargo, esto no suele ser una característica apreciable en otras experiencias y con otros grupos. Aunque las vivencias subjetivas fueran el argumento principal de los relatos, hubo una disposición interna dentro de cada grupo extrapolable a los demás. La reciprocidad de esta transnarratividad estuvo ubicada en el espacio-tiempo de sus respectivas experiencias socio-culturales. Pero, al mismo tiempo, confluyeron en un territorio sensitivo aflorado de manera reveladora. Como ya se ha comentado, el caso de PUCP estuvo mediatizado porque de antemano había un tema principal en el centro del debate. En el taller de UCuenca, había una cuestión latente: cómo implementar actividades innovadoras en la intervención comunitaria que los participantes estaban llevando a cabo en las prácticas. En ENSAD la atención del grupo estuvo en qué podía aportar las ciencias sociales o la acción social a futuros artistas del arte dramático y la danza. A pesar de todos estos intereses, incuestionables para la finalidad y el desarrollo de los talleres, hubo otras sensibilidades que incidieron en la importancia del cuerpo como parte de un conocimiento aún por explorar.

La violencia fue uno de los mensajes señalados por los cuerpos. La incompreensión, mezclado con la indignación y el miedo, fueron el reflejo en muchas de las improvisaciones de PUCP. En los primeros ejercicios, la mayoría de las performers (mujeres) escenificaron de manera abstracta el retorcimiento de unos cuerpos que van a la deriva, algunos “están desesperados”, otros se encuentran “hundidos”. Por momentos, la energía emitida por los cuerpos circulaba de manera incontrolada. Para Brunela (PUCP) era una especie “de caos sin comunicación posible”. Con posterioridad, el descontrol dio paso a un tipo de interacciones entre unas y otras que provocaron “rechazo y odio hacia la sociedad”, interpretado por Ana Isabel (ENSAD) como “un no querer ver la muerte presente en nuestras vidas”. Para el grupo del PUCP, la muerte está implícita en la trata a través de unos cuerpos ultrajados, esclavizados o asesinados por el “imperio de la hegemonía masculina”. La idea de *hipercorporización* fue elevada a un lugar teórico, visible, ocupando los GD. Tras varios intentos de analizar el origen de las reacciones físicas en las improvisaciones y las posibles conexiones con la temática de estudio, las opiniones en los GD fueron trasladándose desde la conceptualización teórica a la realidad presente mediatizada por cuerpos de mujeres. Precisamente, el asunto de la hegemonía patriarcal y masculinizada en el contexto peruano no era una idealización, estaba siendo comprobado en la convulsión física y en la sensación de “pérdida”

---

<sup>3</sup> Se nombra el autor de las opiniones seguido del grupo universitario de procedencia.

de mujeres que sentían “las heridas de la dominación masculina en una guerra que nos clausura la expresión emocional” (Michael, PUCP).

En la primera sesión de ENSAD, hubo una presentación donde cada participante expuso el tema de investigación que estaba llevando a cabo en el trabajo fin de grado. En el mismo se intercalaron dos argumentos similares: la pérdida de la identidad y el conflicto de pertenencia. Tanto en uno como en otro se debatía la identidad dentro de una sociedad (Lima) que no permitía la “construcción de nuevos sujetos” (Luigi). Por ende, en uno de los GD se avanzó en la detección de un conflicto generado por la sociedad limeña como marcadora de un modelo sociocultural de carácter patriarcal-católico y criollo, según algunos, que era antagonista “a cualquier reivindicación identitaria basada en género, sexo o etnia diferentes a dicho patrón”. De nuevo, al igual que en el caso anterior (PUCP), la violencia y el desasosiego estaban vigentes no solo en la poética del cuerpo, también en el de las palabras: “somos todos otros, pedazos de tiempo, presentes eternos, futuros inciertos, violencias internas”. En una de las improvisaciones, Silvana, Godo y Renzo (ENSAD) escribieron estos versos como texto de su trabajo de improvisación grupal. Para participantes como Luigi, la violencia era algo cotidiano. Se reflejaba en los insultos y acosos que padecía por ser una persona transexual. En cambio, Álvaro, proveniente de una zona transfronteriza (Tacna, Perú), atribuyó esta intransigencia social a un problema histórico en su país “de desvalorización de lo propio que está constituido en la diversidad pluri-étnica” donde cualquier cambio identitario añadido hace cuestionar la homogeneización cultural como mito del criollismo peruano. De aquí la “robotización del ser” frente a la “metáfora del tránsito” planteada en este grupo como dialéctica aún por resolver.



Ensayo para una performance, UCuenca, 19 de septiembre. Autoría: Caty Sarmiento.

Sin embargo, no sólo se produjo un reforzamiento de las quiebras sociales y culturales. Los cuerpos signaban otras esperanzas. Por ejemplo, volviendo al grupo PUCP, el cuerpo estaba exteriorizando “una memoria que me descubre otros espacios que conectan con la voz interior, con las emociones” (Leonardo). Y, también con la otredad. En ENSAD, Silvana comentó que gracias al *training* y las improvisaciones “se sintió en sí misma con el otro”. O como dijo Diana a un “abandonarse hacia las otras”. La creatividad física estaba siendo sentida desde una energía colectiva que entrelazaba la forma de conocer de la corporeidad desde la confianza “con base en las experiencias más sinceras

y sin el temor de invadir la intimidad, más bien desde lo que cada persona misma desea manifestar hacia lo externo, sintiéndose segura” (Talía).

Volviendo a los conflictos de pertenencia-identidad, en el grupo de UCuenca también se desencadenó una controversia. A veces, “conocerse desde el cuerpo” (María José) hace desvelar esos “otros” que hay en el interior de cada sujeto. A veces agazapados, otras veces con más presencia, estos otros muestran patrones culturales hegemónicos expresados en actitudes e ideas. Tras una intensa sesión final en la que se empleó teatro imagen como ejercicio de “los conflictos culturales [de las participantes] con la comunidad [donde hacían las prácticas]”, se cuestionó la validez ética de la acción social. La hipótesis planteada por el grupo gravitaba en “la promoción de actividades que generasen en la población un mayor equilibrio entre hombres y mujeres”, sobre todo en el ámbito intrafamiliar. En la *imagen ideal* se proyectó un panorama “idílico” resaltándose una especie de justicia deseada entre los roles de género a través de cuerpos que representaban armonía y, sobre todo, empoderamiento de las mujeres. El problema vino en la *imagen en tránsito* cuando se quiso mostrar a través de una secuencia de imágenes cómo llegar a la situación ideal deseada. Para Talía, dicha imagen representaba “una felicidad falsa, como de película romántica que no se corresponde con la realidad social”. Katherine habló de “la cuestión práctica de las renunciaciones” que tenía que producirse en el género masculino para alcanzar una auténtica igualdad. Por el contrario, ambas participantes identificaron ciertos *gestos* (no exclusivamente en hombres) con un contenido subliminal que les confirmaban que “la lucha no es un ideal y debe ser conquistada cada día”.

La “reflexión corporal” potenciada en el grupo durante la dinámica señaló imponderablemente la cuestión de fondo. Una cuestión que se hizo patente en el GD posterior, en el cual, por momentos, se produjo una debacle interna. El mensaje principal sobre la importancia de potenciar desde las capacidades la coherencia ética entre cuerpo y pensamiento como síntesis de praxis crítica se vio en tela de juicio. Esto se vio reflejado en un cuestionamiento del grupo con esta frase “si no estamos afinados antes de salir mejor no intervenir”. Hubo que volver a empezar un nuevo debate sobre la naturaleza de las acciones sociales, de cómo éstas infieren en una producción de conocimiento que encamine a una transformación inclusiva; o, si se prefiere, a la concepción freireiana de una *epistemología del sujeto colectivo*. El tiempo no dio para más, al menos el des-aprendizaje vivenciado en el taller de UCuenca permitió (nos permitió) descubrir que la política del cuerpo desencadena una emotividad que es necesaria disciplinar. Dejarse llevar, sin más, por la sensorialidad del cuerpo sin auto-observación es reproducir una especie de *conciencia feliz* que Marcuse (2016) alertaba como signo de dominación de instituciones hegemónicas. La disciplina es equidistante entre “reflexionar la teoría desde el cuerpo” y “expresar con el cuerpo los conceptos” (Sandra, UCuenca). El “choque cultural” desencadenado en el taller, reconocido por el propio grupo resultó ser un dilema sobre el tema de los compromisos en la intervención comunitaria y para ello había que volverse a sí mismo. Paula lo apuntó diciendo “no podemos cambiar aquello que está en la comunidad si antes no nos permitimos cambiarlo en nosotras”. Lo otro y lo mismo se espejaban en el cuerpo como aquello “aún por conocer” (Renzo, ENSAD) o, como dijo Luisa María (PUCP) “también quiero escribir con mi cuerpo lo que me queda por conocer”.



Improvisaciones en Ensad (Lima), 7 y 8 de septiembre de 2019. Autoría: Shirley Paucara

## 5 Conclusiones

La pedagogía del cuerpo impulsa la reflexión crítica en el aula potenciando el *estado intelectual* que precisa la enseñanza superior. En los 3 casos de la investigación, la relevancia de la agencialidad cognitiva del cuerpo ha sido uno de los elementos que han suscitado mayor interés. En los casos de los grupos de ENSAD y PUCP, con alumnos procedentes de las artes escénicas, no fue una sorpresa. En cambio, la enorme acogida que tuvo el taller en UCuenca, con alumnos sin formación y experiencia en la práctica artística, este hecho fue un descubrimiento. En general, la hipótesis del cuerpo como producción de conocimiento estuvo enfatizada en la necesidad de incorporar al aprendizaje estas otras formas de interpretar y analizar con y desde nuestros cuerpos. No sólo con la finalidad de tener una mayor capacidad de registro de los fenómenos sociales- comunitarios de intervención. Sino para comprender, de manera crítica, cómo nuestros cuerpos son portadores de códigos de una transmisión que irrumpe en lo social. En palabras de una de las participantes refiriéndose al descubrimiento del cuerpo en sus prácticas, “usualmente el trabajo lo enfocamos únicamente a reestructurar el tejido social y las relaciones comunitarias sin pensar que el trabajo propio del cuerpo puede ser un arma de reconstrucción individual y de expresión e intervención social” (Tania, UCuenca).

Respecto a los grupos de formación artística, el principal hallazgo fue la valoración de los fenómenos sociales contextualizados en las diferentes realidades como un factor importante en la construcción del cuerpo subjetivo. El cuerpo no está ya separado de dichos fenómenos, “ahora sé que se tocan” (Renzo, ENSAD). En el grupo de PUCP, esta idea trascendió de manera destacada porque el fenómeno social de estudio (la trata de seres humanos) alcanzó emocionalmente a las participantes cuando se descubrió la permisividad que hay entre los conflictos macro- sociales y la realidad particular representada en la cotidianidad de nuestros cuerpos. En el grupo de ENSAD, esta conexión se hizo igual de patente con la *afección* en los cuerpos provocado por patrones de conductas hegemónicas que marcan la supervivencia cotidiana experimentada por algunos y algunas de las participantes.

Cuerpo y conocimiento están indivisiblemente unidos en la transdisciplinariedad de la co-agencialidad artístico- social o socio-artística. Cualquier intento de separación aboca a una nueva (o antigua) estrategia de control social. El rechazo o la incorporación del cuerpo como sujeto pedagógico de relevancia en el campo académico- científico responde a este dilema. A su vez,

supone profundizar en el debate sobre la incidencia de categorías como la intervención social y el arte en la conquista de la dignidad- emancipación en los diferentes contextos socio-políticos. Para las participantes, estas dos constelaciones de saberes, ciencias- sociales y arte- cuerpo, formaron parte de un mismo universo en la producción de un tipo de conocimiento posible que permita darnos claves “para comprender las contradicciones que se producen en la vida” (Álvaro, ENSAD). En este sentido, tras la finalización de esta experiencia, uno de los descubrimientos fue la inmanencia de nuestros cuerpos en el encarnamiento de lo que pasa en el mundo, en nuestros mundos. La otredad representada en esos cuerpos que creemos ajenos, diferentes, es el espejo de las realidades que nos conforman como seres humanos plurales.

## Bibliografía

- Barba, E. (1999). *La canoa de papel*, Catálogos: Buenos Aires.
- Barone, T., Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*, Sage: California.
- Bergson, H. (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*, Cactus: Buenos Aires.
- Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido*, Nueva Imagen: México.
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties. Perspectives on artistic research and academia*, Leiden University Press: Amsterdam.
- Chomsky, N. (2014). *Razones para la anarquía*, Malpaso: Barcelona.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*, Sage: California.
- Denzin, N. K. (2016). Re-leyendo performance, praxis y política, *Investigación Cualitativa*, 1: 57-78.
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2: 81-90.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia, *Eikasia: revista de filosofía*, 23:351-365.
- Garcés, M. (2018). *Humanidades en acción*, Rayo Verde Editorial: Barcelona.
- Galceran Huguet, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento, *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13:155-167.
- García, S. (1994). *Teoría y práctica del teatro*, Ediciones Teatro La Candelaria: Bogotá.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología, el grupo de discusión: Técnica y práctica*, Siglo XXI: Madrid.
- Guirao, J. E. M. (2014). Construyendo los cuerpos "perfectos". Implicaciones culturales del culto al cuerpo y la alimentación en la vigorexia. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 21: 77-99.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*, Nueva Visión: Buenos Aires.
- Lozano, R. (2015). Visualidades descoloniales. Mirar con todo el cuerpo y escuchar con los ojos. *Extravío, Revista electrónica de literatura comparada*. En <http://www.uv.es/extravio> ISSN: 1886-4902.
- Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*, Austral: Barcelona:.
- Merleau- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*, Planeta Agostini: Barcelona.
- Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*  
<https://doi.org/10.46661/relies.4877>

Monasterios, P. (4 de abril de 2019). Los gimnasios “low cost” impulsan el crecimiento del sector deportivo. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/economia/2019/04/03/>

Muñoz-Bellerín, M., & Cordero-Ramos, N. (2020). The Role of Applied Theatre in Social Work: Creative Interventions with Homeless Individuals, *The British Journal of Social Work*, 50:1611–1629.

Muñoz-Bellerin, M. (2019). *Trabajo social y creación colectiva teatral. Una década con personas sin hogar*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide.

Muñoz-Bellerin, M. (2018). La práctica cultural del teatro en el desarrollo de las capacidades creativas. Teatro Aplicado en contextos de estigmatización: estudio de caso con personas sin hogar, *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, 18:147-173.

Nicolescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity. *World futures, The Journal of new paradigm research*. En <https://doi:10.1080/02604027.2014.934631>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Paidós: Barcelona.  
Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions Universitat: Barcelona.

Pallarés Piquer, M., Traver-Martí, J. A., & Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación, *Teoría de la educación*, 28:139-162.

Ricoeur, P. 2010. *La memoria, la historia, el olvido*, Editorial Trotta: Madrid.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*, Editorial Trotta: Madrid.

Ruiz- Ballesteros, E., Valcuende del Río, J.M. (2020). Cuerpos en el entorno: reflexiones para una etnografía de las percepciones ambientales, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15 (1):105-128. En <https://doi: 10.11156/aibr.150106>.

Savin-Baden, M., Wimpenny, K. A. (2014). *Practical Guide to Arts-related Research*, Sense Publishers: Rotterdam.

Segato, R. (2018). *Contra- pedagogías de la crueldad*, Prometeo: Buenos Aires.

Stanislavsky, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*, Alba Editorial: Barcelona.

Taylor, D. (2015). *Performance*, Asunto Impreso. Buenos Aires.

Teatro Experimental de Cali (TEC). (1978). Esquema general del método de trabajo colectivo del TEC en: Garzón Céspedes, F. *Recopilación de textos sobre el teatro latinoamericano de creación colectiva*. La Habana: Casa de las Américas:13-370.

Turner, B. (1994). Avances recientes en la teoría del cuerpo, *REIS: revista de investigaciones sociológicas*, 68:11-40.

Valcuende, J.M. (2004). Cuerpos, géneros y sexualidades.: representaciones y prácticas sociales, *Revista crítica jurídica*, 23:150-173.

Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra: Valencia.