



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Re-existencias pedagógicas.

Reflexiones sobre la corporalidad en la práctica pedagógica desde una aproximación decolonial

Resistências pedagógicas.

Reflexões sobre corporalidade na prática pedagógica a partir de uma abordagem decolonial¹

Consuelo Cerda Monje²

Recibido: 21 de febrero de 2020 / **Aceptado:** 22 de abril de 2020

¹ Artículo a partir de la investigación final de Máster Educación Interdisciplinaria de las Artes de la Universidad de Barcelona denominada "Saber corporal en los procesos de aprendizaje: otros caminos posibles para prácticas pedagógicas contra hegemónicas", propósito de las prácticas realizadas en el centro de creación de las artes del movimiento "El Graner".

² Chilena. Licenciada en artes con mención en danza contemporánea de la Universidad de Chile y con una Maestría en Educación Interdisciplinaria de las Artes en la Universidad de Barcelona. Actualmente es parte de la Red de trabajadoras de las danzas en Chile y de la Colectiva Feminista Katari en Barcelona.



Resumen:

¿Cómo nos reconstruimos desde otra epistemología de conocimiento, hija de la diáspora anclada al pensar africano e indígena? ¿Cómo co-creamos prácticas pedagógicas que validen los saberes corporales, intuitivo, populares y ancestrales? ¿Qué de las metodologías artísticas nos encaminan hacia un lugar de la experiencia vivida en diálogo con la historia, la memoria y los registros? ¿Qué sería encarnar nuestro cuerpo como mapa sagrado de nuestra historia, experiencia y evidencia de las cartografías colectivas?

El artículo a continuación no busca dar respuestas a estar preguntas, sino que ampliar la reflexión sobre la corporalidad como perspectiva holística del ser siendo cuerpo en movimiento en las prácticas pedagógicas, posibilitando el desenvolvimiento del ser sensible en un diálogo activo y permanente con los procesos de identificación de les educandes.

Resumo

Como nos reconstruimos a partir de outra epistemologia de conhecimento, filha da diáspora, ancorada no pensar africano e indígena? Como co-criamos práticas pedagógicas que validem os saberes corporais, intuitivo, populares e ancestrais? Quais das metodologias nos encaminham para um lugar da experiência vivida no diálogo com a história, a memória e os registros? Como seria encarnar nosso corpo como mapa sagrado de nossa história e evidência das cartografias coletivas?

O seguinte artigo não busca responder a essas perguntas, mas ampliar a reflexão sobre a corporalidade como uma perspectiva holística do ser sendo corpo em movimento nas práticas pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento do ser sensível em um diálogo ativo e permanente com os processos de identificação dos educandes.

Palavras chaves: corpo, práticas artísticas, performance, pedagogia feminista, pedagogia descolonial, ancestralidade.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo es un viaje motivado por preguntas insistentes con relación a los procesos de aprendizaje cimentados desde un paradigma colonial-capitalista-patriarcal que valida “Una sola” forma de aprender. Nos cuestionamos cómo desestabilizar y poner en tensión la sociedad normativizada bajo parámetros hegemónicos, a través de la integración de una condición corpórea encarnada en las prácticas educativas.

Se busca desde las prácticas artísticas co-construir otra epistemología de conocimiento en cuanto al ser-siendo, su relación planetaria, su identidad y procesos de aprendizajes, la cual permita aventurarse a prácticas pedagógicas de-coloniales. Se sitúa al cuerpo con sus memorias y singularidades desde un lugar de interacción activa y consciente.

Palabras claves:

Cuerpo,
prácticas artísticas,
performance,
pedagogía feminista,
pedagogía decolonial,
ancestralidad.

Se realiza un pasaje desde una valorización de concepciones de mundo propias de las culturas ancestrales que se transforman hoy en día en una fuente de conocimiento y de saber fundamental para explicar y referirse a ciertos procesos sociales; como también hacia la proliferación y despliegue de las prácticas somáticas y miradas desde las artes del movimiento.

Por lo tanto, es una primera aproximación a una investigación que busca validar los saberes corporales como eje fundamental en los procesos educativos, situando a la corporalidad como materialidad de la identidad y también como soporte resonante de experiencias singulares y colectivas (materialidad histórica).

Se propone observar desde las prácticas artísticas una posibilidad de fertilización en los terrenos metodológicos que contribuyan a concebir el acto pedagógico como un acto creativo, como un espiral ascendente que responde a una práctica viva, afectiva y crítica que se entrelaza y se vincula con una memoria presente, pulsando su desarrollo, expansión y mutación. Se amplían los cuestionamientos de cómo experimentamos, cómo interactuamos y cómo sucede un aprendizaje en colaboración; permitiendo a su vez, cuestionarse el espacio de aprendizaje, las maneras de hacer, la temporalidad de los aprendizajes y la utilidad de los mismos, las relaciones, la comunicación y el nombramiento de las singularidades dentro de la colectividad. Es decir, contribuyendo a que las prácticas pedagógicas faciliten un aprendizaje desde la experiencia vivida.

Se plantean entonces otras maneras posibles para *re-existir para un buen vivir*³, desestabilizando desde la raíz el sistema educativo sustentado por una perspectiva hegemónica, colonial-capitalista y patriarcal.

LA TRAMA DEL SABER CORPORAL

1.1 APROXIMACIONES CORPÓREAS

Comenzaremos realizando un levantamiento de información con relación al concepto de *corporalidad* que aquí se plantea, posicionándonos desde una perspectiva de conocimiento que reconoce cómo el proceso de histórico de colonización ha transformado radicalmente la percepción de *cuerpo* generando fuertes *epistemicidios*⁴ de las culturas ancestrales de Abya Yala.

Se busca dar sustento al fenómeno de *corporalidad* desde una concepción holística, apoyándose en reflexiones con relación al cuerpo vivido o la consciencia encarnada, por un lado desde cuestionamientos provenientes de occidente y su búsqueda por re-integrar el conocimiento; y por otro lado, desde la experiencia de las culturas ancestrales que en su práctica no conciben separaciones posibles entre el ser, cuerpo y universo.

³ Sexta Reunión Equatorial de Antropología en Salvador de Bahía, mesa: Corporalidades e direitos humanos: agendas para o bem viver em tempos de re-existências. <http://www.sextarea.ufba.br/>

⁴ Concepto que aparece en la entrevista a Yuderlys Espinosa a propósito del libro *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género* (1997) de la de la socióloga feminista nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí en el programa radial Contratiempo, historia y memoria.

Vanda Machado, pedagoga e investigadora brasileña, realiza el proyecto político pedagógico *Irê Ayo*, el cual se preocupa por problematizar y cuestionar las metodologías de enseñanzas en las escuelas formales que siguen un paradigma colonizador y occidental. Machado se aventura por diseñar metodologías educativas que propicien una trans-disciplinariedad inspirada en el pensamiento africano, sus manifestaciones culturales y los procesos de aprendizajes colectivos coherentes a la historia y memoria del territorio. Propone, entonces, otra posibilidad de crear conocimientos.

“El pensamiento africano no separa, no jerarquiza. Cuerpo, mente, memoria, tradición, sentidos, imaginario, símbolos, signos, espiritualidad y las vivencias cotidianas, todo es parte de una tradición en su multi dimensionalidad que no se presta a explicaciones reducidas, ni a categorías que fragmentan sentidos”⁵

En esta misma línea y con quien la autora dialoga constantemente en su libro “*Pele da Cor da Noite*”, encontramos las reflexiones propuestas de Merleau Ponty en relación al *cuerpo vivido*, en donde se deja de percibir la corporalidad y su relación con el entorno como una relación reactiva, es decir, en donde nuestra condición corpórea se limita únicamente a entregar respuestas a los estímulos del entorno. Sino, que es ésta *nuestra posibilidad de ser con el mundo*⁶, difuminando las fronteras en cuanto a utilidades del cuerpo y se propone que,

“(…) el soma cumple en el medio una función similar a la que desempeña esa bomba de sangre en el interior del cuerpo. Igual que ese corazón es vital para la corporalidad corpórea, la presencia del cuerpo es fundamental para el mundo pues es aquello que lo “oxigena”, que lo hace visible y lo transforma en percibido”⁷.

Así se encuentran perspectivas que conversan respecto a la implicancia del reconocerse en totalidad, rechazando cada indicio que indique fragmentación del ser-siendo. Se propone que darle valor a la experiencia vivida es a la vez valorizar que esa experiencia es construida en colaboración, es decir, a través de un intercambio constante entre todo lo que compone la experiencia.

Por lo tanto, al percibir en primera persona la relación con el mundo podemos comprender el efecto y afecto que genera ese diálogo activo con el medio, imbricando la vivencia, el cotidiano y el contexto. Existe una co-construcción de conocimiento y de formas de relacionarse, en donde el bucle pregunta-respuesta se difumina en sus roles y entonces, al concientizar (desde una perspectiva de pasar por el cuerpo) comprendemos que “*el ser no puede ser más que siendo-los-unos-con-los-otros, circulando en el con y cómo de esta co-existencia singularmente plural*”.⁸

⁵ Vanda Machado, *Pele da Cor da Noite* (Salvador: EDUFBA, 2017), 56.

⁶ Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política* (Santiago: Ed. Dolmen, 2002), 41.

⁷ Karina P. Trilles Calvo, “*El cuerpo vivido: algunos apuntes desde Merleau Ponty*”. *Thémata*, revista de filosofía, número 33, 2004.

⁸ Jeac-Luc Nancy, *El ser singular plural* (Madrid: Arena Libros, 2006), 20-21.

A grandes rasgos en el seguimiento histórico occidental respecto al cuerpo y cómo han normado nuestros aprendizajes, recogemos la concepción de *cuerpo platónico* entendido como una fisicalidad que es un estorbo, un accidente o en otras palabras la cárcel del alma, la cual sería la verdadera naturaleza divina. Posteriormente, se concibe un pensamiento cartesiano donde el cuerpo es una extensión, es decir, un cuerpo-máquina que al ser creada por Dios es perfecta, versus un alma-pensamiento que se expresa a través de su instrumento el cuerpo. Esta instrumentalización del cuerpo, que homogeniza y (hetero)normaliza, se vincula con la noción de poder y productividad, de la cual nos habla con mayor profundidad Foucault en su libro *Vigilar y Castigar*.⁹

Se plantea y se concreta en su práctica una sociedad que ha sido atravesada por la alianza poder-productividad, entrando en cada una de las dimensiones que la componen, generando una condición colonial-capitalista heteronormada que construye y responde a mecanismos concretos y específicos que la sustentan y la perpetúan. Se alimenta la sensación de imposibilidad del ser, debido a un trabajo minucioso y arquitectónico que se hace sostenible por incluso instru-mentalizar y atravesar el malestar. Suely Rolnik lo definiría como "una patología histórica del inconsciente" que se ha posicionado en el accionar cotidiano e íntimo, o en otras palabras, que ha calado en las micro políticas de cada corporalidad.

1. 2 PRÁCTICAS SOMÁTICAS: TEJIDO INTUITIVO

*"La mente es como el viento
y el cuerpo como la arena:
si quieres ver cómo sopla el viento,
puedes mirar la arena".
(Bonnie Bainbridge Cohen)*

La somática es un área dentro de los estudios del cuerpo que se desprende de las intervenciones y aportes realizados por Merleau Ponty en cuanto al cuerpo vivido o consciencia encarnada. Este campo es abordado con mayor profundidad por el filósofo Thomas Hanna, al materializar y concretar en qué consiste esta relación de *soma-entorno/ soma-cuerpo* y cómo ésta es percibida.

"Cuando un ser humano es observado desde afuera, desde el punto de vista de una tercera persona, se percibe el fenómeno de un cuerpo humano. Pero cuando ese mismo cuerpo es observado desde el punto de vista de la primera persona, desde sus propios sentidos propioceptivos, se percibe un fenómeno categóricamente diferente: el soma humano."¹⁰

⁹ Michael Foucault, *Vigilar y castigar* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1976), capítulo "Disciplina: Cuerpos Dóviles".

¹⁰ Julia Castro Carvajal y Marta Uribe Rodríguez, "La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano". *Educación física y deporte*, Vol. 20, N° 1 (1998): 31-43.

Las prácticas somáticas son prácticas corporales que proponen un estudio e investigación del movimiento a través de la sensación de las experiencias vividas en primera persona, motivando lo que sería la “propiocepción” como mecanismo fundamental para comprender la relación con el mundo y su implicancia en nuestra propia construcción como seres corpóreos. Se trabaja con el autoconocimiento y la autorregulación, como dos posibilidades esenciales para activar un estado perceptivo, atento y de escucha con relación al organismo y su intercambio con el medio.

De esta forma, se reconoce al saber corporal como una fuente válida de aprendizaje y generadora de conocimiento, valorizándolo como cuerpo que siente, se afecta, se implica, se interpela, percibe y entiende; por lo que, hay un diálogo permanente entre los diferentes estados que va habitando nuestra corporalidad conectada con nuestra historia, registro y memoria y que al mismo tiempo construye conocimiento al ser compartido e intercambiado.

Ser consciente del soma es volver a ese saber genuino de ser seres sensibles, complejos y sociales, los cuales se construyen en red, imbricados por sus memorias e historias, por los encuentros y desencuentros, creando nuevas cartografías de las afectaciones, siendo una posibilidad comprometida para abordar los diversos procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, concebir y trabajar la corporalidad desde una perspectiva somática requiere un compromiso con el autoconocimiento y con la autonomía en cuanto a la participación activa con el entorno. En este aspecto, las prácticas somáticas se distancian de la vista como sentido hegemónico, des-territorializándola al proponer otras maneras de propiocepción y auto-observación vinculadas con el tacto como canal esencial para estimular el sistema nervioso, debido a que se considera la piel como una extensión del mismo y por lo tanto, aparece como posibilidad de transformar las organizaciones y configuraciones de nuestra corporalidad¹¹.

1.3 CADA ANDAR, UN AVANZAR DE SABERES

ANCESTRALIDAD

*“El aymara tiene cuatro personas gramaticales,
no solo tres: yo, tú y él.
La cuarta persona es –jiwasa-,
que no es considerado un yo plural,
sino una persona singular y a la vez colectiva”
(Silvia Rivera Cusicanqui)*

¹¹ Para mayor información sobre la piel, se aconseja leer sobre la práctica somática Body Mind Centering (BMC), creada por Bonnie Bainbridge Cohen.

Con la pretensión de aproximarse a diversas epistemologías en cuanto a la corporalidad y su desenvolvimiento con el mundo, se reconocen a modo general concepciones de mundo desde el sur, a partir de una valorización a las cosmovisiones presentes en Abya Yala. De esta forma, se atiende al *principio de pluralidad*¹² en cuanto al ser y su relación con el universo.

“Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.”¹³

Es interesante entonces, generar este cruce de planteamientos entre Catherine Walsh y Vanda Machado, cada una desde vivencias y experiencias diferentes; mas, convergiendo en ese lugar de retomar y situarse desde un pensar epistemológicamente diferente, es decir, desde re-aprender formas de crear conocimiento y de concebir su construcción, desde entendimientos ancestrales, consiguiendo paulatinamente el desenganche de *todo síndrome colonial*¹⁴.

Vanda Machado profundiza y se sumerge en esa otra perspectiva, en esa otra posibilidad de habitar con el mundo, que siglos atrás fue tan válida como lo es hoy el pensar occidental. Es urgente tener claro que el proceso de colonización devastó las culturas ancestrales y con eso, invalidó sus expresiones, entendimientos y manifestaciones como fuentes de saber y conocimiento. Generando un proceso muy violento en cuanto a los procesos de identificación debido a la imposición de una nueva forma de vivir, percibir, moverse, hacer y sentir. Sin embargo, acompañando la sangre derramada, estuvo la resistencia de estas culturas y su cosmovisión, buscando diferentes lugares donde cultivarla, y en otros casos, donde re-constituirla. Es un proceso de resistencia y re-existencia que sigue siendo a cada día, a cada hora y con el cual se descubre cómo es posible un vivir des-alienado de un pensamiento occidental-colonial.

“(…) Hablo del pensamiento africano, una de las verdades de este mi lugar que es uno y es múltiple. Verdad que, por su propia condición de re-existencia, es resultante de la complejidad de etnias que se imbricaron en una formación de otra cultura, de otro pueblo africano en la diáspora. Así nació el pueblo

¹² Lorena Cabnal, feminista comunitaria en Guatemala, se refiere a cuerpos plurales, sexualidades plurales e identidades plurales para abordar la relación con el cosmos inacabado, el cual no repite series ni patrones. <https://www.pikaramagazine.com/2019/11/lorena-cabnal-recupero-la-alegria-sin-perder-la-indignacion-como-un-acto-emancipatorio-y-vital/>

¹³ Catherine Walsh, *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013).

¹⁴ Ochy Curiel, *Descolonización y despatiarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala* (Ed. ACSUR, 2015), 14.

afrodescendiente que se esparrió por el mundo, donde el presente, el pasado y el devenir no se separan en categorías estancadas”.¹⁵

Desprendemos que el pueblo afrodescendiente fue reconstituyendo su perspectiva de comprender el universo y el ser-siendo en relación con él, a través del encuentro de diferentes historias que llegaron con los africanos esclavizados al continente, generando un diálogo inacabado que dio origen a un pensar diaspórico anclado al pensar africano.

En el candomblé, religión afrobrasileña, es posible observar que la importancia del saber vivido es esencial en la comprensión del ser, del ser-con, del estar-siendo. Donde la corporalidad es un fruto inacabado que deviene de la ancestralidad, y continúa siendo en el encuentro con otro, es decir, es el encuentro encarnado del pasado y el presente en comunión, dándole valor a la acción como diálogo activo con el universo, comprendiendo que no es imposible concebirse separado de él.

“Son percepciones del grupo que envuelven todas las voces de todos los tiempos en su origen, en su esencia, en su secreto. Ahí muchas veces solo el cuerpo habla un ritmo marcado, captando el vínculo con la totalidad del ser porque solo el cuerpo entero nos sirve de orientación”.¹⁶

Se encuentra un percibir el mundo que se devela en el cotidiano, es decir, en los hábitos, comportamientos y costumbres de la comunidad que en cada acción da lugar a este tejido de configuraciones de una consciencia encarnada. Cada acto contiene un relato que nos sitúa en esta relación y es el cuerpo vivido que descubre estos relatos en el hacer e interactuar con el entorno.

Por otro lado, Silvia Rivera Cusicanqui nos comparte cómo es concebido el pensar y sus diversas dimensiones desde la Cultura Aymara, las cuales todas son corpóreas.

“Pensar, conocer, son nociones que pueden tener dos significados en aymara: en primer lugar, lup’iña, pensar con la cabeza clara, que viene de la raíz lupi, luz de sol. Se trata de un modo de pensar que podemos asociar con lo racional. El otro modo de pensar, que es el que aquí me interesa, es el amuyt’aña, un modo de pensar que no reside en la cabeza, sino en el chuyma, que se suele traducir como “corazón”, aunque no es tampoco eso, sino las entrañas superiores, que incluyen el corazón, pero también a los pulmones y al hígado, es decir a la funciones de absorción y purificación que nuestro cuerpo ejerce en intercambio con el cosmos. Podría decirse entonces que la respiración y el latido constituyen el ritmo de esta forma del pensar. Hablamos del pensar de la caminata, el pensar del ritual, el pensar de la canción y del baile. Y ese pensar tiene que ver con la memoria, o mejor dicho, con las múltiples memorias que habitan las subjetividades (post)

¹⁵ Vanda Machado, *Pele da Cor da Noite*, 58.

¹⁶ Vanda Machado, *Pele da Cor da Noite*, 86.

coloniales en nuestra zona de los Andes, y que se expresan también en el terreno lingüístico".¹⁷

Es entonces de la construcción de un lenguaje diferente y en conexión con la complejidad y multiplicidad de las dimensiones del ser, que surgen otros entendimientos en cuanto a la relación con el entorno a partir de un discurso constituido desde ese conjunto de significaciones que es la corporalidad.

Muchas veces se habla de que el lenguaje construye realidades, es en este caso entonces, que cada palabra nos hace referencia a distintas dimensiones del ser-siendo, sin embargo, siempre ancladas desde la comprensión de la corporalidad como posibilidad de ser con.

Por lo tanto, es posible reconocer el cuidado que existe en esta relación, como también el lugar que se le da al despliegue de la corporalidad con las diversas manifestaciones que concretizan en otros ámbitos la relación con el entorno. En estas manifestaciones aparece un saber y cuerpo colectivo, que se conecta en la acción dando valor al ritmo, a la oralidad, al movimiento y la musicalidad.

Desde estas epistemologías se viven los procesos de aprendizaje en una construcción colaborativa de conocimientos anclados a la historia que está siendo constantemente en diálogo con las memorias y la ancestralidad. Constatando la necesidad de crear espacios educativos que se constituyan desde este lado de la línea¹⁸, profundizando y dejando en altavoz los saberes propios de las culturas silenciadas y a su vez conversando con un presente fisurado, híbrido y mixturado de conocimientos.

SABER POPULAR

Avanzando en las comprensiones y entendimiento en cuanto al presente, la cotidianeidad, la interacción e implicancia con el entorno se sugiere que desde estos encuentros con otros constituidos por los saberes corporales, intuitivos y sensibles, es que se construyen saberes que provienen de una historia que dialoga con un presente en constante transformación producto de las interacciones. Dando así lugar a lo que podríamos reconocer como *saberes populares*; los cuales son parte de una consciencia colectiva de habitar con el mundo y que se mantienen vivos en el cotidiano y el compartir, es decir, es posible conocerlos producto de estar en ellos, de vivenciarlos, de implicarse en comunidad y de comprender cómo se relaciona la colectividad en ese territorio, siendo su principal fuente de difusión la oralidad y las diversas celebraciones ancladas a calendarios que no necesariamente coinciden con festividades del mundo occidental, mas, se acomodan y re-existen.

¹⁷ Silvia Rivera Cusicanqui, *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2018).

¹⁸ Boaventura De Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros, 2010).

Lo que aquí denominaremos como Cultura Popular, hace referencia a los saberes colectivizados que han sido recogidos, honrados, mantenidos y constantemente reconstruidos. Es decir, saberes provenientes de una memoria que está en las corporalidades y que se conoce a través de los relatos singulares y colectivos que son parte de la transmisión oral de la tradición de las culturas.

“La memoria, en cuanto a patrimonio de saberes y conocimientos, cuidadosamente almacenados y organizados, a través de un proceso activo de selección de actos considerados importantes para la historia social de un colectivo, ejerce una función de amalgama del grupo, a través del fortalecimiento de los vínculos sociales, de afirmación de identidad colectiva y de la definición de un ethos que es constituido en razón de la importancia que el pasado en vigor y la ancestralidad asumen en el imaginario del grupo”.¹⁹

Aparece entonces la memoria como un fenómeno fundamental de construcción, transmisión y constante resonancia del pasado, es decir, la memoria necesita ser trabajada, dándole valor a todos los saberes que la componen. Los saberes populares necesitan de la activación de los saberes colectivizados mediados por una memoria colectiva que trabaja por la re-construcción constante de un pasado en diálogo con un presente; es decir, una forma de habitar con el mundo desde el reconocimiento de las raíces contribuyendo con los procesos de identificación. Muchas veces prácticas, manifestaciones, costumbres, hábitos, comportamientos, pensamientos, sensaciones, todo lo que se refiere a aspectos concretos de relacionarse con el entorno pueden resultar incomprensibles o indefinibles desde parámetros o paradigmas occidentales, debido a estar sostenidos por otros lugares del saber.

Es importante recalcar que lo popular no se remite sólo a ser producido por el pueblo²⁰, sino que, es una respuesta contra alienante, contra hegemónica que se va legitimando en las relaciones sociales de lo colectivo. Por esta razón, es interesante reconocer los saberes populares como fuente crucial en los procesos de aprendizaje, debido a que provienen de una construcción colaborativa de conocimientos, que necesitó de la memoria colectiva y de una sistematización práctica, encarnada y vivida.

1.4 HACIA UN TRÁNSITO DECOLONIAL

“Hay dos formas de pensar el pensamiento africano, una es nacer en África y la otra dejar a África nacer en ti”.
(Cheikh Mbake Diop)

Como hemos observado en el desglose de esta primera aproximación, encontramos diferentes perspectivas de reconocer la dimensión corpórea como un fenómeno holístico, es decir, de percibir la experiencia vivida, encarnada como fuente principal de

¹⁹ Pedro Abib, *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda* (Salvador, 2017), 11.

²⁰ *Ibíd.*, 38.

construcción de conocimiento y por lo tanto, de comprensión de los procesos de aprendizaje en relación con el entorno.

Así es posible prestar atención a los puntos de encuentros entre lo que sería la comprensión de la corporalidad desde una perspectiva somática por un lado, y desde una perspectiva ancestral-popular, por otro.

Un punto de enlace sería el autoconocimiento y conocimiento colectivo como canales esenciales para trabajar los procesos de identificación de las personas y de la comunidad, facilitando así, el desarrollo del ser sensible. Posibilitando así, un encuentro íntimo con la propia historia en relación con lo colectivo, aportando a la comprensión de cuál sería nuestro lugar con el mundo, cómo éste está siendo y construyéndose cada día.

Se torna fundamental la experiencia del cuerpo vivido para entender cómo diferentes procesos históricos repercutieron y continúan reverberando en su expresión y forma de comunicarse con el medio, siendo éste, atravesado por cada uno de estos fenómenos y concibiendo la corporalidad como materialidad de la identidad. Por lo tanto, se encuentra en la concientización encarnada de ésta, una vía de despojo o desapego de aquellos eventos condicionantes en cuanto al relacionarse, al vivir y al comportarse. Es decir, podría ser un camino posible para avanzar hacia una de-colonización del saber, a través de una perspectiva cartográfica de la memoria y una geografía crítica de la historia.

"Al final, el mundo y la comunidad somos nosotros. Para comprender el mundo es necesario comprendernos a nosotros mismos y nuestras vivencias individuales y colectivas"²¹.

Por lo tanto, tomar consciencia de que somos esta corporalidad que interactúa constantemente con el entorno y está siendo en cada una de las experiencias del día a día, la cual además, guarda y lleva en cada gesto, movimiento y acción un registro en vínculo con una memoria colectiva, convierte a la corporalidad en una posibilidad de ser con el mundo diferente. La cual es construida desde otras epistemologías de conocimiento, dando lugar a un entendimiento desde el ser-siendo-cuerpo-en-movimiento, permanentemente en co-construcción de aprendizajes, en autorregulación y de adaptación activa con el entorno y en una constante constatación de la historia a través del cuerpo colectivo que siente, que danza, que canta, que relata, que se expresa.

En cada uno de los lugares, territorios y culturas que fueron invadidas por el colonialismo; uno de los ámbitos devastadores y crudos en los cuales repercute hasta el día de hoy, es el arrebato de la memoria, de la identidad y de la imposición de lo que sí y de lo que no. De ahí la necesidad de trabajar el ser sensible y conectar con las historias y memorias fragmentadas, como una manera de sanar, resistir y acompañar los procesos de identificación del educande desde ese lugar fracturado.

La comprensión de una corporalidad vivida aparece como una vía para abordar aquellos procesos de crisis de identidad²² causados por la imposición de una cultura

²¹ Vanda Machado, *Pele da Cor da Noite*, 49.

dominante en los diferentes aspectos del vivir; es decir, como posibilidad de trabajar desde una historia arrebatada y desde una resistencia corporal-cultural, transformando hábitos y comportamientos alienantes propios de un mundo colonial y patriarcal, y por ende, burgués, racista y dicotómico.

Desde este lugar insurrecto, se acredita en que fertilizar el terreno para el desenvolvimiento de un cuerpo afectivo, implicado e interpelado por su entorno, es una materialización para desencadenar, desenganchar y desmembrar el camino de las imposiciones del mundo occidental.

2. LA REVUELTA EPISTEMOLÓGICA

2.1 CAMBIO DE ROPAJE

Para continuar delimitando el camino, se hace necesario establecer directrices generales en cuanto a fenómenos que construyen una epistemología de conocimiento que atraviesa las prácticas educativas y que a su vez, desde ellas, sigue perpetuándose. Es decir, un entendimiento que funda la comprensión del ser humano, la sociedad y las interacciones, mediante ideologías provenientes del colonialismo, el patriarcado y el positivismo y que continúan presentes en diversos aspectos de los aprendizajes.

Un ejemplo concreto de esto son las prácticas racistas, misóginas, xenófobas y machistas entre otras, que generan códigos de comportamiento que incitan el rechazo, el desprecio y la violencia contra todo eso que compone el otro lado de la línea abismal que no es válido, legítimo ni digno de ser tomado en cuenta. Por lo tanto, son aborrecimientos e inhabilitaciones que suceden en diversos niveles o dimensiones de la complejidad del ser-siendo-cuerpo-en-movimiento.

Es decir, por un lado es posible observar cómo condicionan la dimensión corpórea y cómo estas prácticas son recibidas desde el entendimiento del cuerpo vivido; sumando a la crisis de identidad, el sentirse fuera de lugar y siempre ajeno al mundo. Sin embargo, la pregunta es ¿a qué mundo? Justamente a ese que el colonialismo instaló y que se continúa eternizando en cada una de las prácticas que sostienen una cultura hegemónica.

“Con base en esta perspectiva, cabe destacar que el cuerpo es el primer lugar de ataque del racismo/colonialismo. Por ejemplo, ese mismo cuerpo que es atacado nos revela otras posibilidades. En el caso de las prácticas aquí abordadas, las performances corporales expresan las formas de resiliencia y transgresión contra las violencias operadas por la colonialidad. Las formas de actualización de la colonización inciden en las dimensiones del ser, del saber y el poder y es en el territorio corporal, en la fisicalidad del ser o en sus subjetividades, que operan esas consecuencias. Sea a través del desvío existencial, de la desacreditación de

²² Pedro Abib, *Capoeira angola: cultura popular*, 18.

los modos de saber o en las más variadas formas de subordinación, es en el cuerpo que se resaltan las experiencias de la colonialidad"²³

Al ser la corporalidad nuestra posibilidad de ser con el mundo²⁴, al ser ésta limitada y desacreditada en su expresión producto de estas prácticas violentas de perpetuación de un sistema desigual y represor, se difuminan las posibilidades de un diálogo recíproco con el entorno y por lo tanto, el cuerpo vivido queda supeditado a ciertos modos de manifestación desde estos parámetros del sistema colonial y patriarcal. Remarcando constantemente las relaciones de poder y la validación de ciertos saberes por sobre otros.

Desde este punto de vista, podemos observar que el deseo de interpelar perspectivas coloniales no es suficiente sin sospechar desde dónde se estructura y desde dónde se acciona; sin primero reconocer el colonialismo interno²⁵ que impera en nuestras corporalidades. Urge ir a la médula y desde ahí decidir una reestructuración de la epistemología del conocimiento. Sería ilógico e inalcanzable pretender una transformación consistente en los parámetros educativos sin antes desestabilizar-nos en nuestras prácticas construidas desde creencias hegemónicas. Es decir, necesitamos una re-existencia para construir un entendimiento del universo y su relación con la humanidad diferente, la cual otorgue valor por un lado a los saberes comentados y por otro, a todos esos diálogos y tránsitos en los procesos de identificación que necesitan de un fallecimiento de estructuras patológicas que perpetúan una organización dominante de comprender y organizar la sociedad.

Boaventura de Sousa do Santos, propone que ese estado enfermo de civilización se mantiene al momento de aún reconocer el pensamiento abismal, el cual continúa segregando conoci-mientos, saberes y sus formas de manifestación²⁶, generando así dos lados de la línea, una que existe y otra que en su dimensión existe, mas para el sistema dominante no. Es decir, una zona de ser y otra zona de "no ser". En suma, nos enumera cómo es posible observar las secuelas de un colonialismo que casi acabó en forma específica de ocupación territorial extranjera, pero no como forma de dominación. O sea, que cambió de ropaje, mas no su piel colonial²⁷.

Desde esta perspectiva propuesta por Boaventura de Sousa con relación al colonialismo insidioso materializado en la modernidad occidental a través de un capitalismo incesante y un hetero-patriarcado que norma las relaciones sociales, es posible preguntarnos sobre su repercusión en los procesos educativos formales, los cuales persisten en practicarse a partir de una perspectiva dualista, subordinante y represora.

²³ Luiz Rufino, "Performance afro diasporicas e decolonialidade". Revista antro-política, Niterói, Brasil, 2016.

²⁴ Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje*, 41.

²⁵ Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2010).

²⁶ Boaventura de Sousa Santos, "El Colonialismo Insidioso, en memoria de Marielle Franco". 29 de Marzo 2018. En: <https://rebelion.org/el-colonialismo-insidioso/>

²⁷ Ibíd.

Pareciera ser que la educación se instrumentaliza como canal de propagación, instauración y perpetuación de las prácticas coloniales, patriarcales y capitalistas, en las cuales aparece un deseo y sentido de productividad o utilidad; es decir, un proceso de aprendizaje que es mediado con el fin de generar un ser segregado en sí mismo, donde por un lado se entrenan cuerpos para reproducir y no crear; y por otro lado, mentes que repiten, almacenan, memorizan y no se cuestionan ni problematizan la información.

En su momento Paulo Freire, nombró este tipo de educación propia de una cultura dominante, como una educación bancaria²⁸, la cual busca dominar los procesos educativos con el fin de preparar individuos que sean funcionales al sistema que oprime y mantiene el estatus quo. Por lo tanto, sería otra perspectiva de deshumanizar las subjetividades y singularidades, que ya no solo tiene que ver con qué es lo que se enseña sino para qué y cómo es enseñado. De esta manera, se genera una práctica pedagógica que resalta la productividad, competencia, capacitismo y exitismo, centrando la atención en los resultados más allá que en los procesos. Promoviendo, además, una concepción del tiempo de aprendizaje orientado a ese producto final.

Por otro lado, se destaca una jerarquía en cuanto a los saberes, donde, sucede una sobrevaloración del conocimiento intelectual-cognitivo por sobre el conocimiento desde la experiencia vivida, la práctica y el saber corporal.

2.2 DERRUMBAR UNA EDUCACION EN CRISIS: ASPECTOS GENERALES SOBRE PEDAGOGÍA FEMINISTA DECOLONIAL

Considerando las reflexiones realizadas con relación a la corporalidad como posibilidad de ser con el mundo y un canal para la desestabilización de parámetros cimentados desde perspectivas coloniales, capitalistas y patriarcales; nos preguntamos qué otras rutas existen para co-construir una práctica pedagógica que sea capaz de incorporar los procesos de identificación en los procesos de aprendizaje, de sanar heridas provocadas por el proceso de colonización, de desequilibrar un sistema productivo, de romper con binarismos y prácticas estereotipadas en cuanto formas de relacionarse, ser, afectarse y comportarse.

En qué práctica cabe un deseo insurrecto de re-nombrar fenómenos para no acudir a un lenguaje que en sí mismo se invalida al momento de referirse a situaciones que afectan e interpelan la humanidad.

Cuál es el espacio y el tiempo para co-crear una pedagogía de los afectos que revuelva las creencias y desafíe el vértigo de desaprender los dogmas, posibilitando otros tonos y plasticidades del cuerpo vivido, buscando en ese balance una metamorfosis que consiga despellejar y descuerar el sistema imperante.

²⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1972), capítulo II: "La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión".

¿Cómo es posible crear una epistemología diferente en cuanto al entendimiento de la educación como compañera de la humanización, procurando una acción pedagógica descolonizadora?

Posicionarse desde esa pregunta invita a transitar hacia una práctica pedagógica que se encuentre constantemente en autobservación en cuanto al quehacer; es decir, un acto pedagógico que sea capaz de facilitar y enseñar desde una problematización a lo instaurado, sin recurrir a una imposición como ha sido a lo largo de la historia; sino capaz de provocar ese cuestionamiento, de posibilitar el percibir y sentir las fisuras de una educación convencional y occidentalizada, de mediar el descubrimiento de qué heridas son históricas y cuáles continúan siendo.

En este sentido, la propuesta decolonial de Silvia Rivera Cusicanqui en aprehender el concepto de lo “ch’ixi” de la cultura Aymara y trasladarlo a diferentes entendimientos en cuanto al ser humano, la identidad y los procesos de aprendizaje, es una forma de realizar un tránsito de una concepción a otra desde un diálogo con la historia y la hibridez del presente.

Se necesita rasgar el afán de mantener una educación que rechaza la diferencia, que desprecia y silencia la pluralidad, que segrega conocimientos, que busca especificidades y pretende una individuación de las subjetividades: con el deseo de aproximarnos a re-escribir las experiencias pedagógicas, hilvanar las vivencias con otras materialidades y construir un tejido de otras maneras de aprender juntas.

Una invitación a trabajar los procesos educativos desde una geografía crítica, es decir, que hablen de los saberes agrietados por prácticas de una cultura hegemónica y que desde ahí se desprendan otras alternativas que respondan legitimando y valorando las memorias afectivas.

Suely Rolnik nos comparte sobre eso en su artículo “Cartografías Sentimentales”, en donde nos permite comprender la figura del cartógrafo como un agente activo que transforma en su caminar, es decir, que es consciente de su pisada desde una responsabilidad en el intercambio constante con el mundo; por lo tanto, podríamos desprender que le educadore es un cartógrafo que posibilita una contra narrativa de la historia, de las memorias y de los procesos de aprendizaje, quien necesitaría atender primeramente a su proceso de identificación para observar, palpar e interpelarse por él y así permitirse co-diseñar una geografía diferente, insurgente y afectiva.

Se aspira a que seamos capaces de reconocer las carencias, necesidades y heridas, manteniendo un trabajo constante en ellas, el cual nutra y retroalimente el acto pedagógico. Una práctica pedagógica que dialogue permanentemente entre visualizar las fronteras y cruzarlas. Es decir, entre reconocer las limitaciones impuestas, saber bordearlas y traspasarlas, ya que sin ello “nuestra intención se ahoga en la orilla”²⁹. Es preciso acompañar el deseo de desestructurar un pensamiento dominante occidental,

²⁹ Suely Rolnik. *Esferas de la insurrección: apuntes para descolonizar el inconsciente* (Buenos Aires: Tinta limón, 2019).

colonial-capitalista desde un sudar el discurso³⁰, de *corporeizar las palabras*³¹ a través de la práctica, lo que significa arriesgar y sentir el vértigo de ese desequilibrio de maneras naturalizadas de las formas de ser y estar con el mundo.

Comprendiendo la necesidad de practicar los discursos es que los aportes en cuanto a una pedagogía feminista se hacen fundamentales para sostener los cambios, es decir, de incitar acciones transformadoras en relación a tratados de violencia naturalizados que hoy en día precisan de un paso más de situarse desde una práctica pedagógica de-colonial.

Es necesario derrumbar las opresiones en sus diversas manifestaciones, y por otro lado, reconocer y visibilizar cómo éstas caen y se perpetúan en ciertos sectores, los cuales son atravesados en muchas ocasiones por más de una de ellas, es decir, aludiendo a posicionarnos desde un feminismo interseccional: “*Así diversos han sido los conceptos utilizados para mostrar esta imbricación: simultaneidad de opresiones (Colectivo Río Combahee, 1988), matriz de opresión (Hill Collins, 1998), interseccionalidad (Crenshaw, 1993), fusión (Lugones, 2005)*”³².

Desde este lugar, se reconocen características necesarias para propiciar la transformación de un inconsciente devorado por esquemas mentales desde configuraciones occidentales, coloniales, capitalistas, patriarcales; y más concretamente, prácticas desde un orden racista, xenófobo, clasista, dicotómico, heteronormado, productivo, superficial e insensible.

Por lo tanto, nos parece pertinente la propuesta realizada por Claudia Korol en cuanto a ciertos ejes necesarios para ir bordeando una nueva práctica pedagógica, considerando:

“(...) 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. Nos ubicamos claramente en una perspectiva del feminismo que considera inescindible la posición clasista, el reconocimiento y la valoración de las culturas sometidas, la creación de una relación con la naturaleza no de dominación sino de mutua complementariedad.”³³

³⁰ Aimar Pérez Galí, *Perfomance: sudando el discurso* (2015).
<http://www.aimarperezgali.com/pages/sudando.html>

³¹ “Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo”. Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía* (Sao Paulo: Paz e Terra, 2004).

³² En esta línea Curiel, en su artículo “*Descolonización y Des-patriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*” (2015) nos comenta como ha ido denominado este fenómeno por diferentes autores, apuntando a la tríada de ser mujer, negra y lesbiana.

³³ Claudia Korol, *Hacia una pedagogía feminista* (Buenos Aires: El Colectivo, América Libre, 2007), 17.

Frente a estas consideraciones propuestas como un camino posible hacia la desestabilización del sistema actual, es necesario sumar ejes vinculados a lo que anteriormente presentamos como interseccionalidad, con relación a corporalidades silenciadas, deshumanizadas y minimizadas producto de ser atravesadas por múltiples violencias de un pensamiento abismal.

Por otro lado, y en diálogo con los puntos necesarios para otra escritura de una práctica pedagógica que se movilice al ritmo de los levantamientos de un cuerpo vivido que ha sido capaz de percibir sus fisuras, grietas y su condición sub-alternizada; el llamado a la afección se hace cada vez más urgente, un grito a priorizar los vínculos, a reconocer una co-construcción con el universo, a ampliar y des-jerarquizar los sentidos; es decir, subvertir desde el lenguaje y la acción: tocar con la mirada, observar con la piel, abrazar la historia, construir un presente en emancipación e implicarse en la transformación.

Una exclamación a exteriorizar al ser político en cada movimiento, labor y decisión del cotidiano, reconociéndolo en el acto pedagógico. Hay un rugido feminista poderoso que envuelve ansias de cambios, de rupturas y de disoluciones coloniales: patriarcales y capitalistas. Hay un aullido afectuoso de una pedagogía libertaria, popular y sensible que se cuestiona *¿Se puede hablar de la caricia como parte de una metodología de investigación o de análisis?*³⁴

3. METODOLOGIAS EDUCATIVAS DESDE EL ARTE

3.1 ACTO PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA ARTÍSTICA

Hablamos de que las prácticas artísticas son una posibilidad de fertilización en los terrenos metodológicos de una educación que ya vimos cómo ha sido limitada y manipulada por un sistema y una cultura dominante occidental colonial-capitalista.

De esta forma, nos aproximamos a proyectos, manifestaciones o cosmovisiones educativas que reconocen y observan características desestabilizadoras que suceden en la práctica artística y que son acogidas para elaborar metodologías que permitan desequilibrar métodos convencionales creando un estado transformador y flexible con relación al cómo experimentamos, cómo interactuamos y cómo sucede un aprendizaje en colaboración; y de este modo, acceder a cuestionarse el espacio de aprendizaje, las maneras de hacer, la temporalidad de los aprendizajes y la utilidad de los mismos, las relaciones y la interacción.

Desapegarse de metodologías convencionales propias de un sistema educacional hegemónico, es un proceso complejo que implica un tránsito paulatino y vertiginoso de reconocer hacia dónde se direcciona y se dibuja, pero por sobre todo preguntarse ¿qué sería una práctica pedagógica construida desde una perspectiva contra hegemónica?

³⁴ Ibid., 20.

Han sido muchos años de validar una forma de aprendizaje que parecía funcionar en el sistema productivo y capitalista actual, el cual tiende, entre otras cosas, a trabajar una mirada focalizada olvidando las otras riquezas del sentido de la vista, a familiarizar que el aprender acontece estando sentade y el ocio es en movimiento. El jugar queda aislado a los “recreos” fuera de la sala de clases; se sobrevalora el saber intelectual desde la memorización de contenidos en vez de una problematización de los mismos, se producen conocimientos desiertos que no dialogan entre sí ni tampoco son aproximados al cotidiano y/o a la experiencia vivida de les educandes. Por nombrar solo algunos fenómenos que ocurren en un proceso educativo propio de escuelas que siguen el modelo convencional.

Nos cuestionamos cómo andar los procesos de aprendizajes desde otras pisadas, desde otras cadencias, desde otras decisiones; es decir, cómo ampliar la posibilidad de los sentidos, des-focalizarlos y hacerlos interactuar; plantearse la pregunta de *¿Qué posibilidades nos ofrecen las artes o prácticas de movimiento que trabajan sobre lo sensible y operan sobre la des-territolización de los sentidos?*³⁵

¿Cómo sería ésta una interrogante interesante para transitar hacia metodologías pedagógicas que contribuyan a un desapego de un aprendizaje productivo, focalizado y moldeado?

Imbricar en el quehacer cada uno de nuestros sentidos. Observamos cómo el sentido de la vista ha sido por años manipulado, sobre estimulado y a su vez se le ha adjudicado un puesto jerárquico por sobre los otros sentidos, anulando otras posibilidades de acceder al conocimiento.

“¿Es posible proponer hoy una reivindicación de la vista, de la visión y de la mirada? ¿Es posible pensar, no tanto en su reorientación como en su liberación? Liberar la visión pasaría por dejar que los ojos caigan al cuerpo. ¿Qué consecuencias tendría esta caída? ¿Cómo se transformarían los territorios de lo visible y lo invisible? ¿En qué sentido quedaría afectada nuestra condición de espectadores? En estas preguntas se expresa un deseo: no queremos dejar de mirar el mundo. No queremos arrancarnos los ojos para ver mejor, sino todo lo contrario: conquistar nuestros ojos para que la Medusa en que se ha convertido hoy el mundo deje de petrificarnos”.³⁶

Por lo tanto, la propuesta es re-aprender los sentidos y permitir desenvolver al ser en su integridad, complejidad y totalidad de saberes que lo construyen constantemente desde metodologías que propicien aprendizajes desde ese lugar crítico, sensible, comprometido, movilizador, cartográfico de las vivencias y motivador del autoconocimiento. Así ideando-haciendo nuevas maneras de estar y aprender juntas, co-

³⁵ Marina Tampini, *Contact Improvisation: cuerpo y pensamiento en danza*. Tesis para optar a grado de magíster. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Maestría en Educación Corporal. 2009.

³⁶ Marina Garcés, “Visión periférica: ojos para un mundo común”. En: Ana Buitrago, *Arquitecturas de la mirada* (Madrid: Editorial Universidad Alcalá de Henares, 2009).

creando experiencias y aprendizaje, se busca desencadenar las formas educativas ligadas a una transmisión de conocimiento permitiendo la reverberación de una educación que vuelve al cuerpo.

3.2 DIALOGO DE SABERES

Hay una apuesta política por devolver al acto pedagógico su dimensión comprometida con la transformación conjunta entre quienes lo componen; es decir, hay un interés por ampliar las fuentes de conocimiento y por validar el aprendizaje en colaboración, donde profesoras/es y educandes se construyen/potencian en este intercambio activo que fortalece cada uno de sus respectivos procesos de aprendizajes.

De esta forma, se propone nombrar al profesional y/o autodidacta dedicado a la educación como agitadora/agitador de experiencias³⁷ y se le sitúa en el naufragio del saber intuitivo, corporal, ancestral, experiencial; así como también en ser perspicaz con el saber intelectual, cognitivo y encontrar una superficie lo suficientemente plástica y firme que permita el encuentro entre todos los conocimientos que forman parte de los procesos de identificación de cada singularidad que compone la colectividad. Un espacio que sepa construirse tanto en la certeza como en la incertidumbre:

Se tensiona el quehacer productivo y utilitario de los conocimientos, se cuestiona la especificidad, se invita al vértigo de salir de las hetero-normatividades y reconocer la característica esencial del ser: el inacabamiento; es decir, que nada en relación a lo viviente es, sino que, está siendo.

Desde estos cuestionamientos y riegos, aparecen constantemente nuevos lugares de entendimiento que hidratan los procesos de aprendizajes que nacen del sudor de la práctica que conjuga historias, conocimientos, como también contradicciones y vértigos frente a una permanente interpelación del presente, las coyunturas y de una misma.

Así, volvemos a la idea de darle valor a cada uno de los saberes que componen la corporalidad comentada en la primera parte, es decir, se permite el encuentro vivido de cada uno de esos conocimientos adquiridos en la historia singular que se amplían en el compartir colectivo, dando lugar constantemente a nuevos saberes.

Por lo tanto, la propuesta de reconocer la corporalidad como una vía posible de materialidad de la identidad, proviene justamente de ese territorio que precisa ser conocido, explorado, vivido para comprender de dónde venimos, quiénes somos y qué traemos. Es decir, cuando se habla de autoconocimiento, se expresa también este lugar comprometido con una historia colectiva que a su vez es reconstruida por los saberes colectivizados, otorgando una dimensión fundamental al autoconocimiento en diálogo con la autorregulación (entorno) desde un estado activo, perceptivo, sensible y crítico, posibilitando una herramienta que transite hacia una práctica pedagógica de-colonial. O sea, hacia una dirección que se interesa por conocer la historia invisibilizada e invalidada

³⁷ Referencia Silvio Lang cuando nombra en su manifiesto de la práctica escénica (2019) a les artistas de las artes del movimiento como "agitadoras históricas de afectos en lucha".

para justamente trabajar y co-construir aprendizajes desde ese re-visitar las memorias fragmentadas.

Existen innovaciones importantes y lugares que mantienen una práctica diferente, situada y corporeizada desde estas perspectivas epistemológicas contra hegemónicas. En ese sentido, se sabe que propiciar una educación diferente alejada de cánones de una cultura dominante, alienante y segmentada, no afirma que aquella se acabe; aquella seguirá siendo y la transformación es un proceso que permanece siendo, lo fundamental es facilitar procesos de aprendizajes que consigan navegar esas aguas inciertas³⁸, que permitan transitar tierras movedizas, poco estables, que facilite el encuentro de saberes ancestrales, populares y contemporáneos, reconociéndolos esenciales para los procesos de identificación, que sean capaces de cuestionarse a sí mismos y por lo tanto, mantenerse en transformación y movimiento, que sepan caminar valorando las caídas y las levantadas de las contradicciones de la transición de una educación que por un lado sostiene una cultura hegemónica y que por otro, descubre pasajes que invitan a cambiar los recorridos hacia una práctica pedagógica emancipadora.

De esta forma, se aboga por metodologías de aprendizaje que sean capaz sostener la diversidad de los contextos en los cuales **les agitadores de experiencias trabajan, se afectan y se comprometen**; es decir, no se trata de trabajar en base a fórmulas, ni recetas, ni mucho menos con pautas, por el contrario, se busca salir de esos lugares de determinación, o de margen, justamente para ser capaz de observar crítica y sensiblemente todo lo que está aconteciendo en ese intercambio con el entorno; una práctica flexible que sepa accionar frente a las sorpresas, cuestionamientos, espontaneidades, heridas, contradicciones.

3.2 ACTO PEDAGÓGICO: CREAR POSIBILIDADES

Teniendo presente el recorrido educativo sustentado por el diálogo de saberes, se hace necesario corporeizarlo en las metodologías pedagógicas apuntando a validar y legitimar todo con lo que se co-creará el acto pedagógico.

De esta forma, aparecen herramientas provenientes de las prácticas artísticas que favorecen y facilitan el intercambio y el aprendizaje en colaboración; y que por sobre todo, permiten propiciar espacios educativos que se distancien de una experiencia vivida únicamente anecdótica. Es decir, el interés en idear metodologías educativas desde las artes del movimiento, **no responde a crear impactos educativos**. Por el contrario, busca alejarse de cánones o formas capitalistas de observar los procesos de aprendizaje, por lo que, se desprende de lo espectacular, de lo inmediato, de lo superficial incluso de lo utilitario o lo meramente disciplinar. Se aproxima a procesos vividos desde otras temporalidades y otro entendimiento que atienda a integrar conocimientos, reunir los saberes y abrazar la complejidad de la multiplicidad de cada singularidad que aprende y aprehende.

³⁸ Marina Tampini, *Contact Improvisation: cuerpo y pensamiento en danza*.

Por lo tanto, aprender con metodologías que se construyan desde saberes/quehaceres de las prácticas artísticas se plantea como unos de los caminos para construir el terreno pedagógico, es decir, un tránsito que reconoce el juego, el movimiento, la oralidad, la improvisación, lo performático, el tacto, entre otras, como formas válidas de aprendizaje y los incentiva en el proceso de generar conocimientos pudiendo aparecer en diferentes áreas que se quieran abordar.

Por un lado, existe un trabajo direccionado a profundizar más en el desarrollo del ser sensible a través de una consciencia de la dimensión corpórea, reconociendo qué emociona, qué conmueve, qué afecta, qué interpela y como cada una de esas cosas son diferentes para cada ser singular presente en el proceso de aprendizaje y por lo tanto, se da lugar a una consciencia de reconocer en el otro la validez de esas sensaciones y sentires frente a cada acontecimiento; y desde ahí, aprender juntas. Y a su vez, se atiende al intercambio con el entorno que está siendo y sucediendo en cada reconocimiento particular y colectivo.

Así, el acto pedagógico es propuesto como acto performativo debido a su necesidad de propiciar y estar en un estado activo, perceptivo y atento para desde ahí crear posibilidades para la construcción de conocimiento.³⁹ Busca transitar en las vulnerabilidades, fragilidades, sutilezas y afecciones de cada ser singular.

La autora Suely Rolnik, nos habla de un "cuerpo vibrátil" para referirse a la "capacidad de nuestros órganos de los sentidos, en su conjunto, de aprehender el mundo en su condición de campo de fuerzas bajo la forma de sensaciones"⁴⁰. Por lo que, reconocer la vulnerabilidad como un estado que está a la escucha del entorno y a su vez es capaz de generar intercambio, permite afectar al "cuerpo vibrátil", es decir, accede al acontecimiento y a la relación.

Esta condición es fundamental en un aprendizaje que busca valorar el saber intuitivo, corporal y sensible como una fuente válida de conocimiento para codificar y sistematizar informaciones.

La activación de este cuerpo vibrátil requiere por un lado afectaciones y activaciones del entorno como también una propiocepción por otro; es decir, suceden acontecimientos que son recibidos por nuestro cuerpo vivido y que para desenvolver el proceso interno de reconocer o aceptar las sensaciones que despierta es necesario, a su vez, que se co-construya un espacio seguro. O sea, un espacio de aprendizaje mediado por la afectividad y la confianza en la exploración.

Así, aparece el tacto como posibilidad para trabajar la propiocepción de nuestro organismo, de conocer cómo se articula, como se sistematiza y organiza nuestro cuerpo vivido a nivel estructural, aprendiendo sobre las informaciones codificadas y cómo éstas pueden ser revueltas a través de un tacto sutil, o en un caso no tan agradable, mediante un tacto traumático, el cual forma parte de la experiencia y registro corporal. Sería la

³⁹ Paulo Freire *Educación como práctica de la libertad* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009).

⁴⁰ Marina Tampini, *Contact Improvisation: cuerpo y pensamiento en danza*.

fascia, tejido conectivo del organismo, la encargada de envolver estas experiencias; por lo tanto, cualquier práctica que involucre el tacto con uno mismo, con otro o con el entorno la moviliza, la estira, expande, comprime o contrae; generando nuevas informaciones y registros corporales que permiten, a su vez, construir conocimiento para seguir desenvolviéndose en otras prácticas, acciones, quehaceres. Es decir, somos una red inacabada de registros e informaciones.

Por ejemplo, el contacto improvisación aparece como una práctica sensible y discursiva que rompe, des-configura y de-construye formas determinadas y establecidas propias de un cuerpo dócil⁴¹. Es una práctica de resistencia física, estética y cultural, debido a que cuestiona las relaciones del sujeto con el entorno proponiendo un encuentro no jerárquico desde la sensibilidad del tacto y la percepción del espacio.

Es una técnica de improvisación constante, la cual se fundamenta en sí misma por esa característica azarosa de los encuentros y los movimientos no programados, con un solo objetivo de investigar y explorar a través de la corporalidad, observando y atendiendo a lo que las diferentes situaciones y los diversos estímulos van generando y van siendo material para la práctica. Por lo tanto, aparece un estado de composición instantánea orientada a desafiar los límites corporales conocidos y buscar el desapego de hábitos y patrones de movimientos establecidos para encontrar nuevos territorios de sensibilización. Se abandona la característica de reproducción y repetición presente en la danza al igual como en la sociedad y se propone la aventura de moverse con lo imprevisto.

El juego y la improvisación, son entonces aspectos fundamentales de la práctica, los cuales se proponen como ejes esenciales para co-construir la práctica pedagógica sensible, crítica y comprometida. Ambos aspectos necesitan de un estado activo y perceptivo para que sucedan, por lo tanto, idear metodologías educativas que validen estos estados sería una manera de co-crear espacios de aprendizaje desde las artes del movimiento.

Jugar es una acción y como toda acción nos compromete con toda nuestra corporalidad en ella, habitando un tono corporal atento al aquí y ahora, durante el jugar no hay más que eso, el momento presente en el cual aparece una percepción amplia hacia los estímulos del entorno generando una retroalimentación constante entre ser-entorno. Sustener el jugar como una de las vías posibles de aprendizaje en colaboración, es sostener también una desestructuración frente a formas de aprender desde una cultura hegemónica.

Por otro lado, se reconoce al juego como una dimensión fundamental en las culturas ancestrales y populares, la cual se vincula constantemente con la manifestación cultural-artística y es el lugar donde convergen los saberes colectivizados, la vida en comunidad, la comprensión de la realidad y el diálogo con el mundo. Aquí la oralidad, la danza, la música, la circularidad y los relatos cotidianos son fuente esencial para los procesos de aprendizaje en vínculo con la memoria y la historia.

⁴¹ Michael Foucault, *Vigilar y castigar*.

Olharidade" es un concepto construido por dos palabras en portugués (Brasil) que fue creado por Monilson Santos a partir de su investigación de la manifestación popular llamada "Nego Fugido", donde se vincula historia, memoria, identidad, performatividad y educación". El concepto hace referencia por un lado a "oralidade" que sería la oralidad y su papel trascendental en la cultura ancestral y popular; y por otro lado, a "olhar" que significa mirar, observar. Concepto que valida el cruce de la imagen con lo sonoro, lo táctil y lo olfativo. De esta forma, se percibe el acto pedagógico de ese lugar que en sí mismo es capaz de cruzar diferentes conocimientos, percepciones y sensaciones que en su conjunto permiten intercambiar y co-construir una experiencia de aprendizaje nutrida desde lo holístico que es ser-hacer-sentir.

La oralidad y el gesto se vuelven posibilidades fundamentales en la práctica pedagógica, las cuales hilan experiencias desde la memoria resonante. Ser consciente de la palabra y el movimiento que se comunica es construir un contra relato de quiénes somos, siendo así una manera performática el decidir cómo se expresa y cómo es compartida, lugar donde entran nuevas tecnologías que ayudan a este intercambio. De esta forma, es posible observar el contexto como un texto inacabado que cada vez se reinventa y se construye a través de diversas e infinitas lecturas de quienes habitan ese contexto, y que a su vez ya pasó por infinitas interpretaciones. Por lo que, la invitación es a cuestionarnos cuáles son entonces esas otras textualidades que acompañan la práctica pedagógica que se complementa con los diversos y múltiples lugares de enunciación de los contextos, abrazando así, la posibilidad de diferentes perspectivas de percepción/acción.

CONCLUSIONES PARA UNA INVESTIGACIÓN INACABADA

Nos parece necesario enunciar algunas conclusiones motivadas en esta primera aproximación sobre una re-existencia pedagógica. Por un lado, la exploración y transformación hacia otra epistemología de conocimiento en las prácticas pedagógicas, la cual valide al cuerpo vivido como fuente fundamental de aprendizaje, necesita de la voluntad de todas las personas implicadas en él. Es decir, del interés de toda la comunidad educativa, la cual pueda sostener metodologías educativas cimentadas desde otros lugares y entendimientos. Para esto, es preciso implicarse, es necesario ser crítico, es menester validar las dudas, la incertidumbre y la intuición. El cambio de paradigma necesita de una docencia implicada desde el hacer singular. Por lo tanto, apuntamos hacia un rehacer y repensar la formación de educadoras(es).

Desde ese lugar de la práctica artística que invita a navegar en las múltiples mareas, que impulsa a transitar terrenos movedizos, que inspira a la pregunta constante, que te inclina a lo desconocido y al cuestionamiento de la heteronorma, es que se visualiza y encarna la práctica pedagógica al ser construida desde nuevas epistemologías que validan los saberes corporales, intuitivos, ancestrales, históricos, sensibles, etc. Por ese oleaje se embarca el desafío de nutrir las prácticas docentes desde metodologías artísticas.

Por otro lado, es necesario concebir el espacio de aprendizaje como un espacio creativo, afectivo, cercano, seguro y amplio para mediar los procesos de exploración, investigación y autoconocimiento del educando. Un espacio flexible que se transforme según las necesidades del contexto. Esto mediado a través de la utilización de diversos recursos materiales, llámese objetos con diferentes texturas, tamaños y formas, los cuales permitan facilitar el autoconocimiento desde la experiencia vivida. Aquí se desprende la importancia de la piel y del tacto, como un lugar que posibilita la sensibilidad, la autoobservación y el trabajo colectivo. Asimismo, se contempla las sonoridades, la oralidad y el texto como fuentes movilizadoras de conocimiento y aprendizaje. Por lo tanto, se reconoce la necesidad de crear un espacio educativo cuidadoso, es decir, con la atención de que cada elemento entrega información y ser capaz de decidir y discernir con relación a las particularidades del contexto; y así, facilitar un proceso de aprendizaje que pueda sustentarse en la colaboración y la experiencia compartida.

Por otro lado, se reconoce la importancia del vínculo con el barrio, que permita generar los espacios para que la comunidad se encuentre, se conozca, comparta y se co-creen aprendizajes desde la legitimización de los diversos contextos e historias. Para esto, es necesario caminar el territorio, andar por las calles, habitar e implicarse con el cotidiano. Se genera así un espacio de confianza que posibilita el intercambio y la reciprocidad.

Para que una práctica pedagógica se desvincule de un asistencialismo necesita la implicancia de todas las partes involucradas, sosteniendo una temporalidad que desestabilice la productividad de un sistema colonial-capitalista. Es decir, tampoco existe una única fórmula para transformar los procesos de aprendizajes hacia un lugar que explore en otras formas de hacer en donde se validen los saberes colectivos, corporales, intuitivos y donde se co-cree una práctica comprometida con la historia, la memoria y el contexto.

Aquí no hay recetas, no hay instrucciones, no hay órdenes que seguir, sino que hay justamente un hacer desde una valoración y legitimización del encuentro y de la atención del presente. Hay un interés por ir más allá de la anécdota, proponiendo espacios pedagógicos que exploren en la diversidad de posibilidades para crear metodologías que respondan a las necesidades educativas de sus respectivos tejidos territoriales, a partir de la imaginación, atención a las corporeidades y las motivaciones presentes. Se perciben las prácticas docentes como prácticas sensibles.

BIBLIOGRAFÍA

Abib, Pedro Rodolpho Jungers. *“Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda”*. Salvador de Bahía: EDUFBA, 2017.

Bainbridge Cohen, Bonnie. <https://www.bodymindcentering.com/>

Castro Carvajal, Julia; Uribe Rodríguez, Marta. "La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano". Educación física y deporte, Vol. 20, Nº. 1 (1998): 31-43.

Cabnal, Lorena. *Recupero la alegría sin perder la indignación, como un acto emancipatorio y vital*. Pikara Magazine. 2019. <https://www.pikaramagazine.com/2019/11/lorena-cabnal-recupero-la-alegria-sin-perder-la-indignacion-como-un-acto-emancipatorio-y-vital/>

De Sousa Santos, Boaventura. *Para descolonizar Occidente : Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros, 2010.

----- El Colonialismo Insidioso, en memoria de Marielle Franco. 29 de Marzo de 2018. <https://rebelion.org/el-colonialismo-insidioso/>

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.

Garcés, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra, 2013.

----- "Visión periférica: ojos para un mundo común". En: Ana Buitrago, *Arquitecturas de la mirada*. Madrid: Editorial Universidad Alcalá de Henares, 2009.

Hanna, Thomas . "What is Somatics?". En: *Somatics*, Vol.4-4 1986.

Korol, Claudia. *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre, 2007.

Lang, Silvio. *El tiempo es lo único que nos queda: actualidad de las artes performativas*. Buenos Aires. Caja Negra, 2019.

Machado, Vanda. *Pele da Cor da Noite*. Salvador de Bahía: EDUFBA, 2017.

Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ed. Dolmen, 2002.

Maturana, Humberto y Verden-Zöller Gerda. *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de la humano*. Santiago: J.C. Sáez, 2011.

Nancy, Jeac-Luc. *El ser singular plural*. Madrid: Arena Libros, 2006.

Ochy Curiel. *Descolonización y Des-patriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala*. Acsur- Las Segovias. Associació per la cooperació amb el Sud, 2015. www.acsur.org

Oyèronké Oyèwùmí. *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editorial en la frontera, 2017.

Pérez Galí, Aimar. *Sudando el discurso*. Barcelona: 2015.

----- *Ejercicios de Ocupación. Capítulo "La comunidad sudorosa"*. Danza y pensamiento. Cuerpo de la Letra, 2015.

Rivera Cusicanqui, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

----- *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

Rolnik, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. Sao Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

----- *Esferas de la Insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

Rufino, Luiz (2016). *Performance afro diasporicas e decolonialidade*. Revista antropolítica. Niterói. Brasil.

Tampini, Marina. *Contacto Improvisación: cuerpo y pensamiento en danza*. Tesis para optar al grado de Magíster Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2009.

Trilles Calvo. Karina P. *El cuerpo vivido: algunos apuntes desde Merleau Ponty*. Themata. Revista de Filosofía. Universidad de Valencia, 2004.

Walsh, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala, 2013.