



Una Pedagogía Corazonada
Pregúntale al Cuerpo
Conversaciones entre la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra

Libertad Natalia Aguilar Mejía

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Asesor

Abadio Green Stocel, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Aguilar Mejía, 2024)
Referencia	Aguilar Mejia, L. N. (2024). <i>Una Pedagogía Corazonada. Pregúntale al Cuerpo. Conversaciones entre la Eúritmia y la Pedagogía de la Madre Tierra</i> . [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XVI.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Línea de Investigación: Estudios Interculturales



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A todas las maestras y maestros que han inspirado mis tránsitos como pedagoga del cuerpo y artista. Que este trabajo inspire también a otras personas a crear experiencias pedagógicas en conexión con la vida.

Agradecimientos

Tantas fuerzas sutiles que acompañaron mi espíritu y tantas manos que experimentaron, sintieron, reflexionaron y escribieron esta tesis conmigo. Casi que cada página guarda un consejo, un impulso, una imagen, unas palabras sabias, una escucha incondicional de todos los corazones que han latido al ritmo de esta escritura. La palabra gracias tiene el poder de abrazar, venerar, percibir, reconocer y honrar los encuentros.

Gracias al corazón del cosmos, al corazón de la madre tierra, al corazón del agua, al corazón del viento, al corazón del fuego por tejer y compartir su sabiduría vital en estas letras.

Gracias al amor inconmensurable de mi mamá, de mi papá y mi hermano.

Gracias a Juan Guillermo Restrepo y Sandra Dominguez y a toda la familia de *Arca mundial* por la confianza plena y el apoyo incondicional en mi devenir maestra.

Gracias al corazón del maestro Abadio, que nutrió con palabras de sabiduría y ternura esta danza hacia los orígenes. Gracias a la familia que encontré en la Pedagogía de la Madre Tierra.

Gracias al acompañamiento incondicional de mis amigas y amigos del alma: Juan Guillermo Velásquez, Maria Isabel Casas, Nana Rosenda Camey, Patricio Guerrero, Luz Elena Gallo, Claudia Cardona, las Mijas, Ailin Heurer, Arash Khosravipur, Carolina Ospina, Eliana Fernandez, Zahira López, Fernando Baena, Lina Villegas, Jesús Atencia, y puntos suspensivos infinitos.

Gracias, gracias, gracias a las y los estudiantes y docentes que participaron con tanta entrega en los laboratorios de creación de

Pregúntale al cuerpo.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Apertura.....	13
Escena I	13
Escena II	15
La necesidad de encontrar formas ‘otras’	17
Afinando mi propia voz para habitar la escritura	23
Trayecto 1	29
1.1 Apreciaciones metodológicas: Cómo se le pregunta al cuerpo en la ruta hacia una pedagogía corazonada	29
1.2 Portal de entrada: la investigación indisciplinada	31
1.3 Trazos metodológicos para crear la ruta pedagógica corazonada	35
1.3.1 Hilo transversal: la Investigación Basada en las Artes (IBA) y la Investigación Creación (IC)	37
1.3.2 Trazos performáticos	38
1.3.3 Trazos autoetnográficos	43
1.4 Modos de enunciar: palabras y conceptos móviles	44
1.5 Diálogo en clave de conversación	48
Trayecto 2.....	50
2.1 Estado de la cuestión: la reflexión del cuerpo como totalidad	50
2.2 Escena I: cuerpo sin etiquetas como manifestación de talentos y potencias.....	52
2.3 El cuerpo como totalidad: presencia del ser en devenir	54
2.4 Entre ecos y resonancias de mi voz con cuatro voces.....	56
2.4.1 Primera escena: Autopresentación y viaje hacia la infancia.....	57
2.4.2 Segunda escena: De la relación entre profesión y creación	62

2.4.3 Tercera escena: Actualización de las formas de lo sensible desde comprensiones expandidas del cuerpo.....	72
2.4.4 Cuarta escena. Sobre la creación de sus métodos	82
2.5 La experiencia como conocimiento encarnado	93
Trayecto III.....	96
3.1 Horizontes de conocimiento comprendidos como sabidurías: aportaciones conceptuales ..	96
3.2 Nacimiento de la antroposofía como fuente creadora de la Eurytmia	101
3.2.1 Escena: Un trasfondo espiritual llevado a lo artístico-pedagógico	101
3.2.2 Rudolf Steiner y su visión goetheana del mundo.....	102
3.3 Pensar, sentir y actuar: cualidades anímicas en relación con la morfología y la fisiología corporales	113
3.3.1 La Tria principia de Paracelsus en relación a la trimembración humana	116
3.3.2 Relación de la imagen trimembrada con el universo vegetal	126
3.4 La cuatrimembración en relación con los cuatro elementos de la naturaleza	129
3.5 Eurytmia: hacer cuerpo las relaciones armónicas con la vida.....	136
3.5.1 Escena: despertar de mi bailarina interna	136
3.5.2 Campos expresivos de la Eurytmia.....	137
3.5.3 La Eurytmia, arte de la interacción de fuerzas creadoras y fuerzas formativas.....	140
3.6 La Pedagogía de la Madre Tierra, plataforma intercultural para abordar saberes ‘otros’..	145
3.6.1 Escena: ritualizar para cohabitar un territorio.....	147
3.6.2 La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta de reivindicación de las luchas de los pueblos originarios de Colombia	148
3.6.3 Aproximación a los estudios interculturales como contexto académico de la PMT ...	154
3.6.4 Lo intercultural en lo educativo en clave del reconocimiento de la diversidad.....	159
3.7 La Pedagogía de la Madre Tierra: enseñanzas para el cuidado de la vida	163
3.7.1 Ruta pedagógica y principios pedagógicos de la Pedagogía de la Madre Tierra.....	163
Trayecto 4.....	180

4.1 Hallazgos germinales: nacimiento de las matrices relacionales.....	180
4.2 Conversación entre la Euritmia y la PMT como ontologías relacionales	180
4.3 Primer hallazgo germinal: Lo femenino, lo ritual y el silencio como matrices relacionales nacidas de una composición a dos voces.....	184
4.3.1 Primera matriz: lo femenino	186
4.3.2 Segunda matriz: lo ritual.....	192
4.3.3 Tercera matriz: el silencio.....	198
4.4 Creación de la pieza matriz	202
4.4.1 Fase de concepción: Exteriorizar y mapear las inquietudes	204
4.4.2 Fase de gestación: Impulsos de movimiento que llevan a la expresión.....	209
4.4.3 Fase de nacimiento: Presentación.....	223
Trayecto 5.....	225
5.1 Pregúntale al cuerpo: una ruta corazonada para danzar hacia los orígenes.....	225
5.2 Escena: danzar para ser parte de la fuerza que da vida a la vida.....	225
5.3 Preludio de entrada a la <i>ruta pedagógica corazonada</i>	228
5.3.1 Escena: el viaje detonador del impulso que faltaba	230
5.4 Pregúntale al cuerpo: parajes y experiencias de los laboratorios	231
5.4.1 Cuerpo origen.....	231
5.4.1.1 La fuerza espiral	232
5.4.1.2 La danza embrionaria: origen del cuerpo como totalidad	240
5.4.2 Cuerpo resonante	261
5.4.3 Cuerpo animado	272
5.4.5 Cuerpo corazonado	283
Trayecto 6.....	296
6.1 Balance: Lo que ha venido siendo y la potencia de su devenir.....	296
Referencias	300

Lista de tablas

Tabla 1 Andamiajes metodológicos de Reescribir entre cuerpos.....	87
Tabla 2 Proceso performático común. Clase-taller de PCR.....	91
Tabla 3 Elaboración propia de la comprensión de las dimensiones física, anímica y espiritual, según Steiner	108
Tabla 4 Resumen principios del proceso sal	124
Tabla 5 Resumen principios del proceso azufre.....	125
Tabla 6 Resumen principios del proceso mercurio	126
Tabla 7 Variaciones de la cuatrimembración.....	130
Tabla 8 Resumen de la cuatrimembración relacional: cuatro organizaciones con los elementos y reinos asociados.....	133
Tabla 9 Temperamentos y fuerzas estructurantes (elementos)	277

Lista de figuras

Figura 1 Ruta de viaje en la educación corporal	89
Figura 2 Trilogía inca.....	110
Figura 3 La chakana del corazonar	112
Figura 4 Resumen trimembración y cuatrimembración.....	113
Figura 5 El ser humano trimembrado según Rudolf Steiner.....	114
Figura 6 El pensar, el sentir y el actuar.....	116
Figura 7 La tria principia.....	117
Figura 8 La tria preincipia y los cuatro elementos.....	118
Figura 9 La relación humano-planta	119
Figura 10 Centro rítmico dinamizante de sistema tripartito.....	123
Figura 11 Cristales de sal	123
Figura 12 Humos de azufre y flores de azufre en un volcán.....	124
Figura 13 Mercurio	125
Figura 14 El ser humano y la planta trimembrados	127
Figura 15 Emblema II de Philosophia Reformata - Johann Daniel Mylius 1622	129
Figura 16 Principios de la madre tierra	167
Figura 17 Matriz relacional:lo femenino.....	186
Figura 18 Matriz relacional: lo ritual	192
Figura 19 Matriz relacional: el silencio	198
Figura 20 Mapeo sensorial	205
Figura 21 Matrices relacionales	206
Figura 22 Lo femenino y la tierra	210
Figura 23 Lo femenino y lo envolvente	211

Figura 24 Lo femenino en el universo animal 1	211
Figura 25 La serpiente.....	212
Figura 26 El jaguar.....	213
Figura 27 El aguila.....	214
Figura 28 Fuerza creadora femenina.....	215
Figura 29 Fuerza aquietante del silencio.....	216
Figura 30 Fuerza ritual de conexión.....	220
Figura 31 Performance matriz.....	221
Figura 32 Flayer performance	222
Figura 33 Espiral origen.....	231
Figura 34 Espiral símbolo sagrado.....	233
Figura 35 La doble espiral.....	234
Figura 36 Espiral en el universo vegetal	236
Figura 37 Espiral en el universo animal.....	236
Figura 38 Espiral en el universo humano.....	237
Figura 39 Video Ritual.....	239
Figura 40 Video espiral	240
Figura 41 Fuerzas polares	242
Figura 42 Fecundación.....	243
Figura 43 Chispa de vida.....	244
Figura 44 Morulación.....	245
Figura 45 Blastulación.	246
Figura 46 Anidación.....	247
Figura 47 Disco bilaminar y formación de envolturas.....	248
Figura 48 Gastrulación.	249

Figura 49 Formación del corazón embrionario	251
Figura 50 Embrión corazonado	253
Figura 51 La polaridad en lo afectivo	254
Figura 52 Musculatura espiral del corazón	255
Figura 53 Corazón helicoidal	255
Figura 54 Caos creador de la fuerza irradiante y envolvente	256
Figura 55 Video: Lo lineal y lo curvo:	257
Figura 56 Dinámicas de expansión y contracción	258
Figura 57 Variaciones de la lemniscata	258
Figura 58 Video embriología	259
Figura 59 Ondas vibracionales	262
Figura 60 Video: Cuerpo resonante	270
Figura 61 Bitácora cuerpo resonante	271
Figura 62 Los cuatro poderes estructurantes	273
Figura 63 Las cuatro fuerzas primales	277
Figura 64 Video: fuerza de la tierra	279
Figura 65 Video: fuerza del agua	279
Figura 66 Video: fuerza del aire	280
Figura 67 Video: Fuerza del fuego	281
Figura 68 Poesía Marinella Mora –Euritmista chilena	282
Figura 69 <i>Poesía Juliana Echeverri. Estudiante de Licenciatura en Danza. UdeA</i>	283
Figura 70 <i>La doble espiral del corazón</i>	284
Figura 71 Vuelo del águila, el cóndor y el quetzal	288
Figura 72 Video: Cuerpo corazonado	289

Resumen

En esta investigación, se exploraron las interconexiones entre el arte de movimiento llamado Eurytmia, y la propuesta educativa intercultural y decolonial de la Pedagogía de la Madre Tierra. Los análisis sintientes de este recorrido se presentan desde tres matrices relacionales: a. lo femenino; b. lo ritual; c. el silencio, que combinan elementos conceptuales, experienciales y contextuales que son el fundamento para la creación de una ruta pedagógica corporal dirigida a la formación de maestros y maestras que bauticé "Pregúntale al Cuerpo. La metodología mixtura los planteamientos de Investigación Basada en las Artes (IBA) y la Investigación/Creación (IC) desde los enfoques narrativo y autoetnográfico que permitieron una mirada relacional, estética, corporal y sensible para comprender saberes pedagógicos en relación con la vida. De esta manera, esta tesis impulsa procesos de conexión y profundización en el conocimiento de la naturaleza humana, arraigada en sus orígenes en la naturaleza y el cosmos, para nutrir una pedagogía corazonada vinculada a la vida - tanto visible como no visible - que se manifiesta en el cuerpo en movimiento.

Palabras clave: Pedagogía de la Madre tierra, Eurytmia, Pedagogía corazonada, Pedagogía del cuerpo, Cuerpo & Movimiento.

Abstract

Within the framework of this research, the interconnections between Eurythmy – an art of movement – and the intercultural and decolonial educational proposal of the Pedagogy of Mother Earth were explored. This exploration led to the identification of interrelationships or "relational matrixes", which served as the basis for the creation of a corporal pedagogical route that I called "Ask the Body", aimed at the training of teachers. This achievement was possible thanks to the performative and auto-ethnographic approaches within the framework of Arts-Based Research (ABR) and Research/Creation. These approaches integrate a relational, aesthetic, corporal and sensitive view to understand pedagogical knowledge in relation to life and nature. This thesis triggers processes of connecting and deepening the knowledge of human nature, rooted in its origins, to nurture a pedagogy in relation to life - both visible and non-visible - that manifests itself in the body in movement.

Keywords: Pedagogy of Mother Earth, Eurythmy, 'Hearted' Pedagogy, Body and Movement.

Apertura

En esta apertura presento dos escenas¹ que dan cuenta de los saberes que me llevaron a proponer una conversación entre dos sabidurías pedagógicas con el fin de crear una ruta pedagógica corporal en conexión con la vida. Estos saberes son: el arte de la Eurytmia² –nacida en Alemania en 1912 con la intención de conectar al ser humano con impulsos orgánicos y creadores de la vida a través del sonido como fuente expresiva de la música y la poesía– y la Pedagogía de la Madre Tierra³ –nacida en Colombia en el año 2011 como una propuesta educativa y política que busca el reconocimiento de la diversidad cultural y las sabidurías ancestrales que nos recuerdan el vínculo inseparable con la Tierra–.

Escena I

A continuación, doy entrada a la escena que me llevó a conocer la Eurytmia, el primer *horizonte de conocimiento* que guía esta investigación.

Cuando aún era estudiante de Licenciatura en Educación sentía un profundo interés por indagar en la relación cuerpo y educación, interés que fue nutrido por el trabajo que hacía en paralelo a mis estudios en la Fundación de Pedagogía Curativa⁴ “Arca Mundial”, en Medellín. Allí

¹ La mayoría de los trayectos de esta tesis comienzan con escenas de apertura que hablan de experiencias personales para abrir las reflexiones en torno a los conceptos que abarcan esta investigación.

² La Eurytmia es un arte de movimiento que nace en 1912 en Alemania, creado por el filósofo Rudolf Steiner de la mano de la dramaturga Marie von Sivers, dentro de la corriente de pensamiento llamada Antroposofía. Es un arte que busca hacer el sonido visible en relación a la palabra poética y a piezas musicales instrumentales. La Eurytmia se desarrolló en tres direcciones: como arte escénico, como arte pedagógico en las escuelas waldorf y más tarde como método terapéutico.

³ Programa de Educación Indígena en la Universidad de Antioquia, nacido en el año 2011 para formar maestros y maestras, líderes y lideresas. Esta Licenciatura fue creada por Abadio Green en colaboración con otras docentes de la Universidad. Comprende la articulación existente entre la educación y la política en el objetivo común de defender y cuidar la Madre Naturaleza.

⁴ La Pedagogía Curativa de orientación antroposófica, fue propuesta por Rudolf Steiner en 1924. Se basa en una metodología que indaga y comprende las condiciones de 'discapacidad', 'los trastornos' y en sí, todo lo que no parece 'normal' a simple vista, y busca percibir las causas no solo desde lo físico o genético, sino también desde lo espiritual y anímico. Esto permite un acompañamiento individual que va más allá de etiquetas, síntomas o diagnósticos (Steiner, 1924).

acompañaba a niños, niñas y jóvenes con discapacidad desde la visión de la pedagogía Waldorf⁵ y fue donde conocí la Eurytmia, arte del movimiento que expresa y crea sonoridades apelando a los ritmos vitales y al mundo interior anímico del ser humano.

Todas las mañanas en la fundación, Juan Guillermo Restrepo, su director, iniciaba con la ronda de saludo donde participaban todas las niñas, niños, jóvenes y adultos. Era para mí asombroso ver cómo el verso inicial se convertía en gestos y movimientos acordes a lo que cada palabra quería expresar: “Estamos bajo las estrellas y nos vamos acercando, nosotros formamos un corazón inmenso de pequeñas estrellas bajo el cielo”.

Las chicas y chicos entraban en los movimientos que daban un carácter expresivo a este verso de una forma tan auténtica, que me preguntaba: ¿cuáles serán los impulsos del sonido detrás de estos gestos que permiten hacer visible el lenguaje de un modo tan orgánico? El encuentro me fue develando que los sonidos no solo componen palabras, sino que ellos portan un impulso orgánico que se hace visible en el cuerpo de manera coherente con lo escuchado. Fue así como comencé a conocer la Eurytmia como arte donde no hay espacio para la arbitrariedad, pues sonido y escucha se unifican en el movimiento.

La Eurytmia me sedujo fuertemente. En el año 2006, antes de terminar mi carrera en Educación, participé en un taller de Eurytmia con Giovanna Trujillo, quien en ese momento se estaba formando en Alemania. Al finalizar, conversé con ella sobre mi interés en estudiar al ser humano desde el movimiento y no solo desde definiciones teóricas, y le pregunté: ¿qué se necesita para estudiar Eurytmia en Alemania?, a lo que ella respondió: “El interés basta. Ponte a estudiar alemán y a ahorrar dinero, yo me encargo de gestionar tu ingreso en la formación de Eurytmia del “Instituto de Pedagogía Waldorf de Witten Annen”, donde yo estudio”.

⁵ La pedagogía waldorf fue fundada en 1919 por el filósofo y creador de la Antroposofía Rudolf Steiner a partir de una solicitud de Emil Molt, el entonces propietario de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria, de fundar una escuela para los hijos de los trabajadores de esa fábrica. La primera escuela waldorf lleva el nombre de la fábrica y fue fundada en Stuttgart. Las escuelas waldorf son una propuesta educativa basada en los fundamentos de la Antroposofía, que integra en su concepción pedagógica la dimensión física, anímica y espiritual del ser humano.

Un año después de esta conversación me encontraba en Alemania estudiando Eurytmia, y esta se convirtió en el primer portal para formular desde el cuerpo mismo, preguntas sobre el ser humano de la mano de la organicidad del movimiento, de la vivencia armónica entre el sonido y el cuerpo, de la creación de relaciones vitales dirigiendo la atención a lo que sucede en el “entre”, es decir, en ese espacio intermedio y creador presente en cada encuentro entre el yo y el mundo. Al mismo tiempo, la Eurytmia me inspiró reflexiones prácticas para encontrar respuestas a la necesidad de una pedagogía comprometida con lo sensible y con el cuerpo en movimiento; estudiarla me permitió comprender la pedagogía desde la vivencia de procesos y no desde formas fijas o desde la búsqueda de resultados.

Esta primera escena abre el telón a la siguiente, en la que intuí las conexiones de mi práctica de movimiento eurítmico con las sabidurías de la Pedagogía de la Madre Tierra.

Escena II

A la Pedagogía de la Madre Tierra (PMT), como segundo *horizonte de conocimiento* que guía este trabajo, llegué en el año 2015, gracias a mi incursión como docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, luego de terminar mis estudios de Eurytmia. Allí tuve la oportunidad de visitar algunas clases de su co-creador Abadio Green, en las cuales escuché hablar de sus principios pedagógicos: *el silencio, la escucha, la observación, la comprensión de la vida como tejido, el cultivo de la palabra dulce y el corazón bueno*. Mi experiencia como euritmista me llevó a resonar fuertemente con estos planteamientos y a querer profundizar en ellos.

Fue así que en el año 2018 comencé a hacer parte del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia dentro de la Línea de Estudios Interculturales de la Licenciatura en PMT, que me permitió adentrarme en otras comprensiones de la vida y de la pedagogía conectadas con las sabidurías de algunas culturas originarias de Abya Yala⁶. Esto despertó en mí la necesidad

⁶ *Abya Yala* es el nombre dado por el pueblo Guna Dule de Panamá y Colombia al continente americano y significa “tierra en plena madurez”, “tierra en pleno florecimiento”, “tierra de sangre vital”. (Guerrero, 2018, p. 20)

de crear espacios formativos para ritualizar la vida, buscar conscientemente intencionar acciones para estar en armonía con ella y danzar “pensamientos vivos”.

En momentos de incertidumbre frente a cómo abordar mi investigación me acerqué a mi director Abadio y le pregunté:

¿Qué piensas de nosotros, mestizos, buscando azarosos la experiencia del encuentro con lo ancestral?, ¿no te parece que estamos forzando algo? Y me dijo:

“No, para nada, si te das cuenta, la historia indígena está marcada por el olvido, por la negación y por la opresión, el indígena crece creyendo que tiene que avergonzarse de ser indígena. Cuando comienza la historia de la colonización vienen las escuelas a las comunidades a imponer saberes, viene la religión a imponer su dios, la negación de todo lo propio hace que los mismos indígenas se vayan alejando de sus raíces, ya no saben nada del origen que recuerda que somos uno con la Madre Tierra. Por eso cuando un mestizo viene y desde su corazón se quiere preguntar por ese origen, quiere acercarse y conocer las sabidurías ancestrales que también le pertenecen, quiere saber de ese indígena que también hay en él, entonces es un querer recordar consciente. Y esta búsqueda no le está diciendo que tiene que negar la parte de su historia, la occidental, que también hace parte de él, sino que se quiere completar. Querer acercarse a los pueblos originarios para escuchar y aprender de la sabiduría de la Madre Tierra que guardan las abuelas y los abuelos, hace que se despierte una nueva conexión, que incluso lo hace más indígena que un indígena que nace en su comunidad, pero la niega” (comunicación personal con Abadio, 22.05.2018).

Estas dos escenas dan cuenta de las sabidurías pedagógicas que me han llevado a proponer, dentro del mundo académico, una conversación intercultural que reconoce en las interrelaciones y en la diversidad, la potencia del ser humano. En la conversación entre estos horizontes de conocimiento pude destacar algunos rasgos particulares en sus modos de comprender la pedagogía en conexión con la vida, en los que el aspecto emocional y espiritual está ligado a sus prácticas y reflexiones para las formaciones de maestras y maestros. Basada en estas concepciones, esta tesis propone encuentros pedagógicos vitales y llenos de movimiento, entretejidos a los ritmos y las fuerzas creadoras presentes en la naturaleza y el cosmos.

De ahí que, las interconexiones encontradas se convirtieron en potencias pedagógicas que desembocaron en la creación de una ruta corporal que aporta a la necesidad actual de integrar en lo educativo el cuerpo, el movimiento, la experiencia y la conexión sensible con impulsos creadores. Asimismo, esta investigación recuerda que nuestra existencia es, ante todo, una experiencia corporizada y en devenir y ha provocado en mí otras miradas, tanto a nivel personal como profesional, para darme cuenta de que mi pregunta por una *pedagogía corazónada* tiene que ver más con aquellas sabidurías de índole espiritual y anímico ausentes en mis procesos formativos, que con aquellos que me han constituido desde las lógicas netamente racionales y científicas modernas.

La necesidad de encontrar formas ‘otras’⁷

Querida lectora, querido lector: entrego aquí un manojito de semillas encontradas y recogidas mientras danzaba al son de movimientos eurítmicos luminosos conectados con las sabidurías inmersas en la profundidad de las raíces. En relación a estos movimientos, me veo dando vueltas alrededor de la pregunta por una *pedagogía corazónada*, *Corazonar*: palabra llena de intuición, que concibo como la unión del instinto y la razón, entendiendo que la fuerza del instinto vivía con mayor vigor en épocas primigenias de la humanidad y otorgaba la capacidad de sentir la conexión inseparable con la naturaleza para escuchar sus sabidurías y percibir el espíritu en todo lo existente. Esta fuerza de conexión, la hemos ido perdiendo, al irnos desligando del vínculo orgánico con la naturaleza y al devenir seres, ante todo, racionales. El término Corazonar puede ser asociado a una visión romantizante, sin embargo, lo defiendo porque responde a una inquietud fundamental por reconocer sabidurías y sistemas de conocimiento que no están basadas en la dominación y que nos permiten cuestionar nuestro propio entorno cultural.

⁷ Esta forma de nombrar desde “lo otro” quiere reconocer esos saberes, formas, modos de conocer y producir conocimiento que tienen un carácter más intuitivo y experiencial, tan válido como el racional-conceptual. El término “pensamiento otro” proviene del autor árabe-islámico Abdelkebir Khatibi “quien parte del principio de la posibilidad del pensamiento a partir de la descolonización, es decir, de la lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización.” Tomado del Capítulo 8. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil por Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão Cand, en el libro: Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, (2013. p. 285).

No se trata de juzgar si este camino unidireccional hacia la racionalización ha causado bienestar o malestar, sino ver en ello la tarea de esta época que mueve a despertar otro tipo de escucha para volver a conectarnos con la vida. Es decir, desplegar la fuerza de la intuición a partir de lo andado hasta ahora y de las fuerzas de pensamiento alcanzadas para activar una escucha ‘otra’, en la cual la conciencia individual pueda generar una nueva conciencia colectiva.

Corazonar, por un lado, quiere despertar el *pensamiento-corazón* (Steiner, 2017) para comprender las conexiones espirituales de la vida, haciendo *conscientes* las fuerzas creadoras actuantes en el mundo; en contraposición al pensamiento discursivo, que solo puede comprender los fenómenos sensoriales a través de un orden conceptual lógico-racional (Steiner, 1988). Por otro lado, *Corazonar* es también, una respuesta política y pedagógica frente a la prepotencia del ser humano, al pretender no estar ligado y sujeto a las mismas fuerzas y leyes del resto de las formas de vida. Es, en este sentido, una propuesta nacida de las luchas de los pueblos originarios de Abya Yala (Guerrero, 2010), para recordar que las acciones justas nacen de la interrelación entre la afectividad y la razón. Es una invitación a construir *horizontes de conocimiento*⁸ desde la revitalización de las sabidurías de estos pueblos, para contribuir a la creación de propuestas pedagógicas que construyan sentidos “otros” de la existencia en conexión con la vida: “La palabra **Corazon-ar**, incluye la razón, por ello el **Co-Razonar** se nutre de la afectividad” (Ibit., p. 11).

El verbo *corazonar*, estrechamente ligado al verbo *recordar*, traza en este trabajo el camino para despertar la intuición. Recordar, del latín *recordari*, deriva del prefijo *re*, que expresa *repetición o volver a*, y la base *cor*, que significa *corazón*. Esto traduce, *volver a pasar por el corazón* y, de esta manera, no olvidar que somos y estamos tejidos por fuerzas actuantes y sutiles que nos permiten sentirnos ligados a la vida desde el cuidado y el amor. En correspondencia con lo anterior, he decidido recurrir a la metáfora: *danzar hacia los orígenes* como imagen transversal

⁸ El antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias (2012), quien acompaña la Licenciatura de Pedagogía de la Madre Tierra como docente invitado, nos dice que en la producción de conocimientos no es posible una transformación de un modelo epistémico, logocéntrico y hegemónico, si seguimos planteando investigaciones que nos enmarquen en categorías de análisis y paradigmas instrumentales teóricos y metodológicos. Si se quiere ofrecer a la humanidad otras formas de concebir la existencia, deberíamos hablar de horizontes ‘otros’ como los que pertenecen a los pueblos originarios desde sus sabidurías y culturas, pueblos a los que occidente negó su capacidad de pensar, de decir, de sentir, su condición de humanidad. No se trata entonces de negar la epistemología, sino de *corazonarla*, y construir un conocimiento que tenga el calor y la poética de la vida, y haga de ésta el horizonte de su praxis teórica, metodológica, de su ética y política, por ello, hablo de horizontes de conocimiento.

en toda la escritura, pues voy a los orígenes en mi biografía para develar el cómo llegué a mi pregunta de investigación; hablo de orígenes en las biografías de las personas que fueron parte del estado de la cuestión; hablo de orígenes en las historias que dan cuenta del surgimiento de mis dos principales horizontes de conocimiento: la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra; hablo de origen en el reconocimiento de fuerzas creadoras presentes en el ser humano e inscritas en el cuerpo mismo. En esta misma línea, he nombrado *trayectos coreográficos* a los capítulos o apartados, ya que cada trayecto escritural fue adquiriendo movimientos, entonaciones, palabras y modos de decir propios, *acordes* con lo que la configuración de la investigación fue necesitando.

A continuación, presento los diferentes trayectos que componen esta tesis, teniendo en cuenta que previo a la presentación de cada trayecto, narro el origen de mi pregunta a través de un recuento autobiográfico titulado: *Afinando mi propia voz para habitar la escritura*. En este sentido, me permito hablar de un conocimiento situado (Haraway, 1988), poniendo en evidencia que ningún conocimiento está desligado del contexto y de las intenciones de quien lo crea. Por lo tanto, mi investigación no está separada de mis experiencias y, por ello, cada trayecto incluye una *escena* que describe un acontecimiento personal relacionado con el contenido abordado. Así mismo, esta experiencia de investigación y los conocimientos pedagógicos corporeizados que de allí emergieron, han transformado mi vida cotidiana y profesional, pues mis encuentros y mi actividad docente se han enriquecido enormemente.

A lo largo de esta escritura he buscado ser consecuente con el modo particular – conversacional– en que fui construyendo “relaciones a partir de relaciones”; esto es, desde una dinámica intersubjetiva y, a la vez, corporeizada que atraviesa todos los trayectos de la tesis. Por consiguiente, mi búsqueda por formas alternativas de investigar en pedagogía ha estado influenciada por el arte de la Eurytmia, el cual practico y del cual soy docente desde hace más de doce años, sumado a las experiencias y aprendizajes que vengo teniendo desde hace cinco años con la Pedagogía de la Madre Tierra. Las implicaciones que estas dos sabidurías han tenido en el trabajo de campo y en la elección de las perspectivas metodológicas me permitieron organizar e incorporar mis intuiciones, las cuales detallo en el “Trayecto 1. Apreciaciones metodológicas: Cómo se le pregunta al cuerpo en la ruta hacia una pedagogía corazonada”.

En mi formación académica me educaron para una sociedad que ya no existe, con estrategias caducas propias del modelo de racionalidad instrumental, además, al margen de los ritmos propios y del reconocimiento de la diversidad, una educación basada en la formación de un cuerpo disciplinado que coartó la libre expresión de mis emociones y pensamientos. Por ello, en el “Trayecto 2. Estado de la cuestión: la reflexión del cuerpo como totalidad”, presento las investigaciones de cuatro personas pedagogas y artistas, que no solo han logrado sistematizar sus investigaciones de forma rigurosa, sino que también han creado métodos corporales que dan cuenta de la relación cuerpo/educación.

Esta pesquisa va nombrando así, la necesidad urgente de volver la mirada al cuerpo como totalidad física, anímica y espiritual, para trascender una educación basada en el “deber ser” y encarnar el sentido de la palabra corazonar, destacando dentro de ella lo aprendido con la lengua de mi director de tesis Abadio Green, la lengua gunadule⁹, donde corazón significa “ser siendo” o “hacerse siendo”, verbos que corresponden a mi pregunta por una *pedagogía corporal y corazonada*.

Para encontrar respuestas a esta pregunta, he encontrado en el arte de la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra, conocimientos que me permiten comprender al ser humano en su estrecha relación con la naturaleza y el cosmos, y que reconozco tan válidos dentro de la academia, como aquellos que han dirigido hasta ahora los modos de producir y dar cuenta del conocimiento. Por consiguiente, quise apostar por modos ‘otros’ donde lo corporal y lo sensible me proporcionaron la libertad de plantear una forma de investigar que se fue construyendo en el transcurso mismo de la investigación.

Es así como la conversación entre estas dos sabidurías constituye la base de mi investigación doctoral, en la cual quiero aportar una ruta corazonada para maestras y maestros en

⁹ La lengua guna es una lengua indígena de la familia Chibcha y cuenta entre 50,000 a 70,000 hablantes. El nombre de la lengua en guna es Dulegaya, que significa "lengua del pueblo guna". A lo largo de esta tesis nombro palabras provenientes de esta lengua porque tuve acceso a la riqueza de sus expresiones y significados gracias a las conversaciones con mi director de tesis. Esta riqueza está presente en todas las lenguas originarias que son lenguas raíces.

formación y en ejercicio. Esta ruta integra una perspectiva relacional que abarca conocimientos de orden espiritual, anímico y corporal, descrita en el “Trayecto 3. Horizontes de conocimiento comprendidos como sabidurías: aportaciones conceptuales”, donde doy cuenta de la Antroposofía¹⁰ como fuente creadora de la Eurytmia, y de la Pedagogía de la Madre Tierra en clave de una perspectiva intercultural.

A estos dos saberes o epistemologías, los nombro sabidurías porque expresan además una relación existencial e íntima con la vida y un conocimiento desde experiencias estéticas y sensibles, sin renunciar a las potencialidades ordenadoras del conocimiento que otorga el pensar racional. *Esta conversación de sabidurías pedagógicas dio cuenta de sus interconexiones una vez el cuerpo entró en estado de pregunta.*

Las interconexiones encontradas hacen parte del “Trayecto 4. Hallazgos germinales: nacimiento de las matrices relacionales”, que se convirtieron en el sustrato para la creación de la ruta pedagógica corporal que, a partir de ahora, llamaré *Ruta corazonada*. Estas interconexiones las nombré *matrices*, porque la palabra *matriz* lleva en sí la posibilidad de concebir y gestar conocimientos llenos de vida, aspecto que ampliaré en el “Sub-trayecto 4.3 Primer hallazgo germinal: Lo femenino, lo ritual y el silencio como matrices relacionales nacidas de una composición a dos voces.

La pregunta por una conversación viva entre la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra (A partir de ahora PMT) me llevó, en primera instancia, a encarnar en mí misma los sentidos intrínsecos de las matrices relacionales halladas, en un performance que llamé *Pieza Matriz*, nacido de la exploración/creación como parte de la metodología de la Investigación Basada en las Artes (IBA) y de la Investigación Creación (IC); y en segunda instancia a crear la *Ruta pedagógica corazonada* para la formación de maestras y maestros, que he compartido a través de varios

¹⁰ La Antroposofía creada por Rudolf Steiner (1861-1925), se fundamenta en la comprensión de la ciencia, el arte y la sociedad. Steiner desarrolló un método científico.- espiritual para reconocer e investigar el mundo sutil o espiritual presente en el mundo físico-material. Esta "ciencia espiritual" es planteada como un nuevo enfoque para un conocimiento más profundo y completo de la naturaleza y los seres humanos. Ella ofrece un camino individual de ejercitación y autoeducación que busca ir más allá del pensamiento común desde la profundización meditativa que conecta con leyes espirituales. Tomado de: <https://www.anthroposophische-gesellschaft.org/was-ist-anthroposophie>

laboratorios de investigación/creación en diferentes escenarios formativos, tanto en México, como en Colombia y Brasil. Esto lo describo ampliamente en el “Trayecto 5. Pregúntale al cuerpo: una ruta corazonada para danzar hacia los orígenes”.

Pregúntale al cuerpo, se compone de cuatro momentos: Cuerpo origen, Cuerpo resonante, Cuerpo animado y Cuerpo corazonado, experiencias que encarnan una actitud decolonial frente al conocimiento, en las cuales persiste la intención de sumergirse en lo imprevisto y, desde allí, ser lanzadas a la superficie, transformadas y con el deseo de extender estas transformaciones. Gracias al tejido conversacional entre las matrices y los cuatro momentos experienciales de los laboratorios, fui develando el pensamiento de una pedagogía corazonada, pues el corazón conduce hacia un saber de sí, como lo plantea la metáfora de María Zambrano:

El origen del conocimiento del corazón está unido a la vida, porque ésta le ofrece un ritmo, un orden al mundo interior, haciéndolo inteligible. (...) El corazón alberga el fluir de la vida, no para retenerlo, sino para que pase en forma de danza, guardando el paso, acercándose en la danza a la razón que es vida. (1988, p. 64).

En este sentido, corazonar nos trae como desafío revitalizar los caminos ya recorridos por la investigación académica tradicional, para proponer nuevas rutas que nos permitan reconocernos como cuerpos llenos de sabiduría en movimiento y, por tanto, da cuenta de intuiciones, conversaciones, experimentaciones y uso de la palabra poética que me llevó a un pensamiento crítico-reflexivo nacido del cuerpo mismo. Por esto mismo, el hallazgo principal, la ruta corazonada, permite *despertar y enraizar la capacidad de preguntarle al cuerpo por otras realidades e interconexiones que a menudo nos son ajenas, pero que se hacen tangibles a través de nuestra experiencia corporizada*. Aquí reside el interés que suscita esta investigación sobre el modo de configurar conocimiento experiencial, sensible y vital.

Afinando mi propia voz para habitar la escritura

Cuando el Baal Shem, el fundador del jasidismo, debía resolver una tarea difícil, iba a un determinado punto en el bosque, encendía un fuego, pronunciaba las oraciones y aquello que quería se realizaba. Cuando, una generación después, el Maguid de Mezritch se encontró frente al mismo problema, se dirigió a ese mismo punto en el bosque y dijo: «No sabemos ya encender el fuego, pero podemos pronunciar las oraciones», y todo ocurrió según sus deseos. Una generación después, Rabi Moshe Leib de Sasov se encontró en la misma situación, fue al bosque y dijo: «No sabemos ya encender el fuego, no sabemos pronunciar las oraciones, pero conocemos el lugar en el bosque, y eso debe ser suficiente». Y, en efecto, fue suficiente. Pero cuando, transcurrida otra generación, Rabí Israel de Rischin tuvo que enfrentarse a la misma tarea, permaneció en su castillo, sentado en su trono dorado, y dijo: «No sabemos ya encender el fuego, no somos capaces de recitar las oraciones y no conocemos siquiera el lugar en el bosque: pero de todo esto podemos contar la historia». Y, una vez más, con eso fue suficiente. (Agamben, *El Fuego y el relato*, 2016)

Las siguientes reflexiones, realizadas a través de un recorrido autobiográfico, me han permitido ir advirtiendo los discursos y sensaciones que han configurado el aquí y el ahora de mi pregunta en torno a producir conocimientos pedagógicos con y desde el cuerpo. Dicen Hernández y Revelles (2019) que “el autor existe antes de la escritura, por lo que el investigador puede escribir una propuesta de investigación que describa lo que hace antes de comenzar su proceso de indagación” (p. 34), y así compartir los tránsitos biográficos que dieron pie al surgimiento de la necesidad de profundizar mi pregunta actual. En esta pregunta laten mis intereses personales y experiencias autobiográficas, que van tejiendo una co-construcción de conocimiento dentro de una

dinámica de intersubjetividad que es también corporizada (Castro, 2016). Por eso, comienzo desde mi propia biografía, develando en este transcurrir de acontecimientos relevantes el cómo he llegado a esta investigación doctoral y, desde ahí, afinar la escucha hacia otras voces.

Fui concebida un 20 de diciembre. A mi mamá y a mi papá los unió a principios de los años 80 la búsqueda de ideales sociales para pensar un mundo diferente y luchar por él. Mi mamá desde la espiritualidad y mi papá desde la lucha política de izquierda. Un encuentro que estuvo cargado de riesgos, misterios y aventuras. Tanto mi mamá, como mi papá transformaron sus ideales revolucionarios en coraje para construir una familia.

Fueron 14 horas de trabajo de parto que le provocaron a mi mamá unas contracciones aceleradas, ella aún recuerda el frío del quirófano. Me tuvieron que sacar con fórceps y el 20 de septiembre del año 1982 tome la primera bocanada de aire de este mundo. De mi ombligo y de mi placenta nada se sabe. Mi papá fue quien decidió que yo me llamaría Libertad, y escribió algo que luego me dio a conocer: “Nada más hermoso que el valor máspreciado para la humanidad se vista con nombre de mujer, por eso mi hija se llamará Libertad”.

Nací en castellano. Una sonoridad que vino de fuera de este territorio y que fue tomando vida propia al diversificarse en acentos acordes con las geografías y los cuerpos que la nombran. Es una lengua incorporada en mi ser, que amo por su cualidad rica en vocales, metáforas, expresiones y refranes y que, más allá de definiciones cortas y precisas, desprende múltiples musicalidades y me inspira intenciones poéticas en mis modos de hablar, escribir y moverme.

Sigo mirando hacia atrás y, a la vez, hacia adentro. *Caigo en la cuenta* de la fortuna de pertenecer a una generación que aún jugó a transformarse en todo tipo de oficios y personajes, que pudo jugar en las calles juegos de agilidad y destreza cuyas reglas nacían de la misma dinámica del juego. Progresivamente, entré a jugar con las otras normas: las del “deber ser”. Mi educación católica, los uniformes, las filas, los espacios rectangulares, me transmitieron otras reglas dictadas desde afuera. Las hermanas religiosas hacían énfasis en la obtención de “excelentes resultados académicos”, en valores y disciplina, sin una conexión vital y significativa con la Tierra, más allá

de las clases teóricas de geografía, y medio ambiente. En cuanto a la relación con el cuerpo, este era concebido como algo que se debía ocultar, cohibir, uniformar y aquietar (Foucault, 1992).

Mi infancia transcurrió en un entorno tranquilo, protector y amoroso, nunca tuve miedo a confiar, abrazar y decir “te quiero” y fui *cayendo en la cuenta* de que, a medida que el mundo me iba haciendo parte de él, abrazar y confiar se hacía más difícil y seguí *cayendo en la cuenta* de que debía aprender a vivir con contradicciones. Crecí con un buen sustrato de amor y cuidado, pero mientras más quería ser parte del mundo de afuera, más me alejaba de mí misma, pues en mi entorno social se hacía mucho énfasis en la apariencia. Los años 90 en Medellín, atravesados por el narcotráfico y sus consecuencias en la cultura, marcaron estereotipos de cuerpo y belleza femeninos. En mi adolescencia necesitaba agradar, ser “parte de”, y aprendí a mentir muy bien, puse mucha creatividad al servicio de la maquinaria de invención de quimeras. Era tan “adolescentemente influenciable” que poco percibía la diferencia entre una acción que nacía de mi iniciativa y otra donde fueran otros quienes accionaran a través de mí. Poco advertía que la necesidad de pertenencia se iba desperdiciando en círculos vanidosos y mi creatividad en poses y discursos ajenos. Las formas del encuentro con otros eran prefabricadas, diseñadas, modeladas por estereotipos también prestados y no por un relacionamiento auténtico y orgánico con mi entorno social.

Mi capacidad de crear se vio restringida, más no agotada. Al final, eran mis deseos de ser artista exhibidos en lugares no apropiados o poco acordes a un impulso artístico de mi ser, y llegué a la pregunta: ¿ya que ni actriz, ni cantante... qué será de mí? La educación siempre me persiguió, yo huía. Mi madre ya era profesora y yo no necesariamente quería seguir su camino. Más temprano que tarde me convertí en docente. Quién o qué exactamente me condujo a sentir que la pedagogía, más que mi reflexión sobre el mundo, sería mi proyecto de vida, lo puedo vislumbrar en mis primeras experiencias como maestra.

Mi vida universitaria transcurrió en la Facultad de Educación del Alma Máter de la Universidad de Antioquia, formándome como Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. En la Universidad se me abrieron nuevas perspectivas frente al conocimiento de diferentes visiones del ser humano y del mundo, sobre todo aquellas conceptuales que hacían

énfasis en teorías del pensamiento occidental, dejando de lado el conocimiento que se produce a través de experiencias sensibles que tienen lugar en el cuerpo como productor de sentido (Merleau-Ponty, 1975).

Por aquella época pensaba y sentía que debía haber algo más que conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje en relación al saber pedagógico. Los cursos en relación al cuerpo y al arte poco indagaban en experiencias y reflexiones que nacieran del cuerpo mismo y que llevaran a experiencias artísticas, más allá de meras actividades, para generar desde allí conocimientos pedagógicos que no separen el cuerpo de su vínculo con la vida misma.

Esto se vio compensado en mi labor paralela a mi estudio, en la Fundación para chicas y chicos con discapacidad, Arca Mundial. Los directores que me invitaron a ser parte de esta iniciativa me fueron formando en otras miradas, como las que describe Jordi Planella: “miradas que disfrutan de la presencia del cuerpo, de otros cuerpos, miradas que no pretenden ubicar al otro en el cajón amorfo de la normalidad” (Planella, 2017, p. 19), y así descubrir la genialidad presente en estas personas, por encima de etiquetas como “autista”, “*Down*”, trastorno por déficit de atención e hiperactividad “TDAH”, e infinidad de marquillas codificadoras. Esta invitación a develar el “Yo espiritual”, que no está limitado a un cuerpo limitado, ya me enlazaba desde el corazón al encuentro pedagógico desde otro lugar: acompañando a estos seres humanos a ser personas que saben de sí mismas en la medida en que habitan con mayor presencia su cuerpo y su entorno.

Acogida por aquellos seres excepcionales, que han sido mis más auténticos maestros, pude seguir sensibilizando mi hacer. Ellos, en todas sus posibilidades de ser y estar en el mundo, se muestran verdaderos, intensos, nada a medias, nada que esconder y nada que temer. Seres con su ser desbordado hacia afuera, casi como si no existiera el límite de la piel; seres totalmente anclados en el adentro y en su cuerpo, como si el mundo fuese un zumbido; seres abrazadores e insondables que decidieron ser maestras y maestros del habitar y deshabitar en todas las posibilidades, sin dejarse estandarizar. ¡Vaya traspie para aquellos que los ven a través de etiquetas!, pues ellos mismos demuestran cómo las posibilidades de ser, está la excepción de la regla, en eso que no encaja.

Mi experiencia en Arca Mundial me permitió conocer la corriente de pensamiento llamada Antroposofía, que traduce, etimológicamente, sabiduría del ser humano, la cual me llevó a conocer una concepción espiritual y práctica del mundo que reconoce la naturaleza del ser humano ligada íntimamente a los movimientos ordenadores del cosmos y a los ritmos vitales de la naturaleza (Steiner, 1991). Desde esta concepción, Steiner crea también el arte de movimiento llamado Eurytmia, como posibilidad de volver a vincular al ser humano, a través del cuerpo y el movimiento, con procesos vivos y armónicos que están presentes en todos los fenómenos de la naturaleza y el cosmos (Steiner, 1953).

Terminada mi Licenciatura fui a Alemania a encontrarme con la Eurytmia, que tiene como medios expresivos la poesía y la música. *Me di cuenta* que ir a estudiar a Europa no fue un lujo, sino un impulso para fortalecer mis preguntas. Si pudiera hablarle a Alemania le diría: *No sé cómo, pero aprendí tu lengua desde el movimiento, aprendí tu lengua desde la poesía atravesando mi cuerpo, desde la música sublime de pianos, violines y celos.* Cuando la Eurytmia se me presenta, cual genio de la lámpara, para cumplir mi deseo de ser artista, pedagoga y terapeuta, encuentro un camino que me impulsa a seguir comprendiendo el mundo desde la intuición y movimientos relacionales a modo de intervalos, metamorfosis, formas orgánicas, transiciones de fuerzas, nunca formas fijas. Incluso, le diría a este país europeo: *Aprendí que tu cultura añora la experiencia de lo espontáneo y el abrazo que se le ha hecho esquivo. Aprendí a tejer otras tramas de alteridad que me hicieron sentir que también eras y serías parte de mí, y gracias a mis experiencias en tu territorio sentí el llamado más fuerte a volver a casa a preguntarme por mis raíces. Fui a tu tierra y recibí el impulso para abrir las ventanas de mi historia, para mirar el mundo con los ojos de la piel, de las manos y, sobre todo, de los pies.*

Este recorrido abarca esa primera cuna de la lengua materna, pasando por una infancia llena de fantasía y por una educación católica que coartó muchos aspectos sensibles y expresivos de mi personalidad, pues los disciplinó a tal grado que he tenido que deconstruir sentimientos de culpa y pensamientos condicionadores frente a mis modos intuitivos de actuar. Mi adolescencia en Medellín, donde viví aceleradamente procesos desencadenados por una sociedad llena de estereotipos y enferma por el dinero fácil, me condujo a buscar otras visiones del ser humano y de

mundo acompañadas de ideales cargados de sentido humanista y social, y con ello a la decisión de ser maestra y euritmista.

Estas experiencias crearon la sustancia a partir de la cual quiero devolverle al mundo una pregunta coherente con los procesos que me han venido configurando hasta llegar a este Doctorado en Educación dentro de la Línea de Investigación en Estudios Interculturales, que invita al diálogo entre epistemes, pedagogías y experiencias para la apropiación y generación de saberes pedagógicos. En este doctorado he podido desplegar la siguiente pregunta: ¿Cómo crear una ruta pedagógica corporal para maestras y maestros en formación y en ejercicio que encarne las interconexiones nacidas de la conversación entre la Euritmia y la Pedagogía de la Madre Tierra?

En consecuencia, mi investigación le apuesta a entretrejer sabidurías cuya vitalidad se nutre de un impulso espiritual, para hacer reflexiones pedagógicas que aportan al conocimiento de sí como camino interior de las maestras y los maestros y a la comprensión relacional de la vida.

Trayecto 1

1.1 Apreciaciones metodológicas: Cómo se le pregunta al cuerpo en la ruta hacia una pedagogía corazonada

*Lo mejor: no empezar, arrimarse por donde se pueda.
Ninguna cronología, baraja tan mezclada que no vale la
pena.*

*Cuando haya fechas al pie, las pondré. O no.
Lugares, nombres. O no. De todas maneras, vos también
decidirás lo que te dé la gana. La vida: hacer dedo, auto-
stop, hitchhiking: se da o no se da, igual los libros que las
carreteras. Ahí viene uno. ¿Nos lleva, nos deja plantados?*

Julio Cortázar.

Discurso del no método, método del no discurso, y así vamos¹¹.

La escritura de esta tesis ha implicado el desafío epistémico de hilar las palabras para tejer ideas, que den cuenta del valor y la fuerza de las experiencias, sensaciones, emociones e intuiciones presentes en el corazón de esta investigación. Con respecto a esto, todo mi trayecto conlleva un modo artístico de investigar que privilegia lo relacional y conduce a experiencias sensibles. Cuando las personas investigamos y creamos, abiertas a lo que va trayendo consigo el caminar con las preguntas latentes, *apelamos a una escucha plena, a un silencio activo, a una participación contemplativa, a un tantear desde adentro, a un degustar lento, a un olfatear expandido, a un devenir intuitivo, poroso y despierto* para que cada encuentro entregue inspiraciones, impulsos y respuestas que, en este caso, quieren ser comprendidas desde la interacción de los cuerpos en movimiento.

¹¹ Así, con este poema de Cortázar, comienza también Alejandro F. Haber su texto “Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada”, el cual encuentro maravilloso para abrir el telón a una metodología de lo emergente.

Por consiguiente, en el transcurrir de esta investigación me moví al ritmo de la intuición que me condujo generosamente a crear escuchando mis pasos, a acercarme a los lugares correctos y a las personas indicadas que me mostraron nuevos pasos de sus danzas de vida de un *modo conversacional*. De ahí que los apartados o capítulos de esta tesis se nombren como *trayectos coreográficos*, configurando una escritura a modo de pieza coreográfica. Etimológicamente, coreografía (del francés *chorégraphie*) se construye a partir de la suma de *choros* + el sufijo *-ía* + *grafía*. *Choros* viene del latín *chorus* y a su vez del griego *χορος*, que significa personas que *cantan y danzan* formando un corro, es decir, tomadas de las manos; y *grafía*, es sinónimo de *escritura*. Coreografía traduciría entonces: *escritura de la danza, escritura de movimientos*. Por ello, crear una narración coreográfica implica desarrollar un arte de la composición que conecte movimientos para que cada parte pueda estar en armonía con el todo, de tal manera que emerja una experiencia estética no solo para los que participan en su creación, sino también para aquellos que, como espectadores (lectores), puedan apreciar el valor, la belleza y el sentido que allí se manifiestan.

Para desplegar mi pregunta de investigación me he inspirado en la perspectiva de la *investigación indisciplinada* (Haber, 2011) que propone un *camino conversacional impulsado por el interés como táctica de investigación*. Esto, a su vez, me llevó a conectar con los giros epistemológicos que se vienen dando en las ciencias sociales desde las miradas del *giro post-cualitativo*, un enfoque emergente que hace una reflexión crítica frente a las formas de conocimiento objetivistas, como también lo vienen haciendo el posmodernismo, el posestructuralismo y los estudios culturales. Estas miradas ‘otras’ quieren hacer rupturas con las formas académicas tradicionales, al reconocer que todo conocimiento del mundo y de sí mismo tiene una implicación sensible que atraviesa lo corporal. En palabras de Nick Crossley (2005), para que el cuerpo no solo sea sujeto-objeto de investigación, sino sujeto y puente de conocimiento.

Ello explica en mi investigación el lugar del cuerpo como portador y creador de procesos vitales. La *creación de la ruta pedagógica corazonada para maestras y maestros en formación y en ejercicio*, encontró sustentos en las metodologías de investigación como la Investigación Basada en las Artes (IBA) y la Investigación Creación (IC). Desde estas metodologías recorro a los enfoques *performativo y autoetnográfico* como formas de dar cuenta de la construcción de conocimiento con y desde el cuerpo.

1.2 Portal de entrada: la investigación indisciplinada

Los pensamientos de Alejandro F. Haber (2011), en su texto *Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada*, me han permitido nombrar los tránsitos y formas que hasta ahora no había podido elucidar, así como dar cuenta del modo conversacional de mi investigación desde sus planteamientos. Para Haber:

Investigar indisciplinadamente no es limitarse a seguir las huellas, sino ser la planta y la huella al mismo tiempo y seguir el negativo que persiste aún no estando, es escuchar lo no dicho de las palabras. Nometodología, por el contrario de metodología, es seguir todas aquellas posibilidades que el camino olvida, que el protocolo obstruye, que el método reprime. Es conocimiento en mudanza (p. 29).

La potencia de la metodología indisciplinada la quiero presentar con el *Manifiesto del sí*, creado a partir de las ideas de Haber y como una apología inspirada en el *Manifiesto del no* de Yvonne Rainer¹², para sensibilizar hacia aquello que me ha conducido a *configurar conocimiento de un modo conversacional mediado por el interés hacia una pedagogía corazonada*.

Manifiesto del sí

Sí al vestigium,

Sí a la planta del pie y a la huella que deja, aunque no sepamos a dónde lleva.

Sí a habitar el desconcierto, pues no se puede anticipar el recorrido, solo proponernos seguirlo.

Sí al pie desnudo que se desplaza sintiendo la relación que lo habita.

Sí a la intuición lanzada y a la conversación pescada.

Sí al encuentro con las cosas y con su espectro, la táctica.

Sí a conjurar los intentos de mudanza.

Sí a ser agenciado también por el mundo.

Sí al movimiento de adentro como una habilidad natural para poder actuar.

¹² Yvonne Rainer, bailarina y coreógrafa estadounidense, reconocida en su larga trayectoria artística con una de sus obras más representativas: *La mente de un músculo, trío a*, donde encarna todo su *Manifiesto del no* haciendo ruptura con la sistematización de la danza moderna en los años 60.

Sí al compromiso corporal, aptitud decolonial para un vivo pensar.

Sí a la confianza en el devenir, presente en mi caminar.

Sí a la grieta que manifiesta lo oculto dejando ver lo inesperado.

Sí a la pregunta sin explicaciones.

Sí al aprendizaje que me lleva a hacer versiones de mí en relación con otros.

Sí al riesgo de lo que parece no posible.

Sí a la sospecha frente al lugar del conocimiento y de la ciencia.

Sí a la esperanza que nos lleva a transformarnos, subjetiva y objetivamente, en lo que somos como ser y como mundo.

Sí al interés, al vínculo entre los seres que nos hace percibirlos y sentirlos.

Sí al acontecer que conmueve poniendo el cuerpo y el alma.

Sí a devenir espíritu: creación y transformación.

Sí a revelarnos a nosotros habitando el mundo, reconociendo las relaciones en las que somos.

Sí a mi método indisciplinado, que quiere mover, sentir y conversar.

La investigación indisciplinada propone caminos que no parten de un problema, sino de una *situación*, la cual se convierte en el detonante para pensarnos y sentirnos, reconociendo las relaciones en las que somos (Haber, 2011). En mi caso, la *situación* en la que me ubico es la de formadora de maestras y maestros, que intuye y se pregunta por una *pedagogía corazonada*, impulsada por el interés¹³ de integrar las dimensiones anímica-espiritual del ser humano y el cuerpo en movimiento a la construcción de conocimiento pedagógico en las formaciones de maestras y maestros.

Esto me lleva a ubicarme dentro de una investigación que centra la *táctica principalmente en la conversación y en el interés*, que fue mi modo de caminar, escuchando atenta a lo que quiso emerger entre voces y entre cuerpos en movimiento, sin patrones predeterminados. Fueron

¹³ El interés es entendido por Haber “como ‘ser entre’ (de la etimología inter esse), es decir, el vínculo entre los seres, que los comunica” (p. 10). En estas reflexiones, situarse significa preguntarse por las relaciones que rodean el interés por el mundo y dejarse ayudar por esas relaciones para investigar.

conversaciones que se desplazaron más allá de los antagonismos que nos vienen constituyendo y que me permitieron incorporar las voces que aparecen en toda la tesis desde una perspectiva relacional, revelando a su vez otros lugares diferentes a los establecidos institucionalmente, como son:

- El lugar del *reconocimiento*: para percibir y sentir cómo otras personas mueven los pensamientos dentro de sí y, desde allí, permitir que la conversación tome dinámicas insospechadas.
- El lugar del *aprendizaje*: para aprender a aprender desde la conversación misma, cuando nos dejamos interpelar por ella para hacer versiones de sí misma en relación con otros.
- Y el lugar de la *solidaridad*: para convertirse en la relación con el otro, que es estar presente en el flujo de una apertura que solo da la conversación (Haber, 2011, p. 19).

Las conversaciones no estuvieron dirigidas por ideas o preguntas prefijadas, sino que se fueron surgiendo acorde a las necesidades e intereses en el avance de la investigación. Por ello, tuve *conversaciones de orden conceptual*, cuando fue necesario definir o especificar algún término, o *conversaciones de orden personal y motivacional*, cuando sentía que mi búsqueda me llevaba a transformarme como mujer, como ser humano, como maestra y como euritmista.

Las *conversaciones personales* se dieron principalmente con mi director de tesis, Abadio Green Stocel, originario de la cultura gunadule de la frontera entre Panamá y Colombia. Abadio, como líder en las luchas de los movimientos indígenas, ha buscado que se reconozcan, cuiden y preserven las sabidurías de los pueblos originarios para comprender la historia y las realidades culturales e identitarias que conforman a Colombia y aportar desde allí a la construcción de un país en paz. Es también uno de los principales creadores e impulsores de la Pedagogía de la Madre Tierra y, justo por esto, se convirtió en el principal interlocutor para permear mis oídos de maestra y euritmista de las sabidurías que hablan de la conexión inseparable con la naturaleza y el cosmos.

Estas conversaciones se nutrieron a través de mi participación en diversos encuentros ceremoniales con abuelas y abuelos de diferentes pueblos originarios de Colombia y de Abya Yala,

donde también conversé con diferentes docentes, sabedoras y sabedores indígenas que hacen parte de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Lo anterior condujo a que mi práctica eurítmica, tanto personal como docente, fuera adquiriendo una cualidad más ritual, en la cual saludo y agradezco, al inicio y al final de cada encuentro, a las fuerzas creadoras del sonido y del movimiento que actúan y se hacen presentes a través de nuestro cuerpo. También sentí la necesidad de dejar que los gestos y movimientos eurítmicos, que en tendencia están impregnados de una fuerza vertical y simétrica acorde a los órdenes cósmicos, se permearan de una fuerza más caótica y vital ligada a los ritmos de la naturaleza, que vienen de la horizontal de la tierra. Por otro lado, gracias a las *conversaciones intertextuales* sobre Euritmia y Pedagogía de la Madre Tierra pude ir resaltando y definiendo las interconexiones a modo de *matrices conceptuales* que, posteriormente nombro como *matrices relacionales*, las cuales impulsaron el despliegue de la ruta pedagógica corporal.

Esta escritura es pues, el resultado de caminar la tesis conversando para dar cuenta de las voces de todas las personas: familia, artistas, pedagogas, abuelas y abuelos, sanadoras y sanadores, estudiantes, amigas y amigos, y un etcétera extenso que han hecho parte integral de este coreografiar de experiencias y voces que anteceden esta escritura.

En cuanto a mi rol de investigadora, la investigación indisciplinada me permitió deconstruir aquellos discursos que me han atravesado desde el deber ser y lo moralmente correcto (como los que he nombrado en la introducción, que tienen que ver con mi educación católica y con mi educación basada en el pensamiento occidental). He sospechado de mí para deconstruir y conjurar los saberes que más amo, así como a mis maestras y maestros, a quienes agradezco; y me he atrevido a pensar sus ideas desde otros lugares, integrando al cuerpo y al movimiento las dimensiones anímica y espiritual del ser humano, lo ceremonial, lo sensible y lo sutil; todo ello ha permitido hacer mi propio camino para compartirlo dentro de la academia. He hecho honor a los legados de saber recibidos, tanto los racionales como los de orden espiritual, para mi *ser en devenir*, llevándolos a una nueva dimensión que tiene que ver con comprender que cuando habitamos el cuerpo en todas sus dimensiones físico-biológica-anímico-espiritual podemos crear conexiones más sensibles y orgánicas en tanto en el encuentro con el mundo como en los encuentros pedagógicos.

Haber me invita, además, a asumir una actitud decolonial que no pretende protagonismos ni subjetivaciones que enaltezcan el ego de quien investiga. En este sentido, reconozco que quiero, como muchos otros investigadores, desprenderme de patrones colonizadores (Mignolo, 1996; Quijano, 2014, Anzaldúa, 2015) en los que muchas veces he caído sin darme cuenta, como cuando he usado o reproducido discursos sin haberlos pasado por un pensamiento y vivencia propios, o cuando he empleado los mismos métodos, enunciaciones y conceptualizaciones que pudiesen reproducir prácticas patriarcales en el modo instrumental y capitalista de ver el cuerpo. Estoy atenta, entonces, a mantener el foco en mi propuesta de volver al cuerpo –nuestra primera casa– para preguntarle por la memoria viva de conocimientos que tienen que ver con fuerzas creadoras presentes en la naturaleza y en el cosmos y encarnadas en cada ser en devenir. La invitación es, pues, a sospechar de todo marco de “conocimiento que se sabe suficiente en sí mismo para atribuir valores al mundo” (Haber, 2011, p. 9).

1.3 Trazos metodológicos para crear la ruta pedagógica corazonada

Esta investigación “hace del cuerpo la escena y el texto de una escritura por momentos muda, por momentos sonora, pero siempre dinámica –la escritura del cuerpo, a diferencia de la escritura grafemática, evita por principio la fijeza de los significantes–, no surge como una mera especulación teórica.
Retamoso, *El gesto y la huella*. 2013.

Como lo he descrito en los párrafos anteriores, investigo indisciplinadamente porque considero que la teoría no alcanza a dar cuenta en su totalidad de las experiencias que se hicieron con y desde el cuerpo, que llevaron el movimiento y la praxis corporeizada a un ejercicio investigativo desde una dimensión abierta y cambiante. En esta línea de lo corporal, me abro a propuestas investigativas alternativas que, al igual que la investigación indisciplinada, permitan la comprensión de la realidad, no desde conceptos aislados, sino visibilizando aquellas experiencias y relaciones que hacen posible comprender el cuerpo como totalidad.

Entonces, frente a lo metodológico he tomado distancia de un pensamiento fragmentador para dar cabida a mi interés por aportar al ámbito pedagógico desde los planteamientos de una pedagogía corazonada que resulta integradora. Para tal fin, encontré impulsos en la Investigación Basada en las Artes (IBA) y la Investigación Creación (IC). He apelado, además, dentro de estos caminos investigativos, a las metodologías performática y autoetnográfica, que tienen en común su carácter innovador basado en el afecto, que estimula a crear conexiones donde parece no haberlas y hace tangible lo imaginativo, la acción y la invención.

Dichas metodologías nacen en un marco cualitativo¹⁴ de investigación, pero expanden sus alcances a través del *giro post-cualitativo*, que nace en los años 90 como un salto metodológico y conceptual que abre la imaginación y lleva a la toma de riesgos frente a lo impredecible (Lather, 2007; Koro-Ljungberg et al, 2009; Jackson y Mazzei, 2012). Mi modo de indagar ha estado atravesado por azares, múltiples variaciones y ramificaciones, nodos e interconexiones a las que estuve atenta para tomar decisiones desde la intuición, tejedora de las narraciones de lo que fue aconteciendo.

La orientación de este giro epistemológico se dirige hacia el *becoming* (devenir, fluir) y se genera cuando las y los investigadores, cansados de una década de *defender* la investigación cualitativa, vuelven a imaginar y realizar una investigación que podría configurar conocimientos diferentes (Lather, 2007). Desde este movimiento “se comienza a hacer investigación ontológica con una ética que asume que los individuos no existen como entidades fijas o permanentes separadas de su entorno, sino como relaciones continuas de devenir en un mundo que también está deviniendo siempre” (Atkinson, 2015, p. 44).

¹⁴ No recorro al paradigma cualitativo porque este conserva aún lineamientos de corte disciplinar y objetivo que determinan “estándares y rúbricas que fijan los caminos a seguir tanto en la formación de investigadores como en la conceptualización y la práctica de la investigación” (Hernández y Revelles, 2019, p. 21). Tampoco busqué perseguir verdades y definir procedimientos para demostrarlas en resultados concretos.

1.3.1 Hilo transversal: la Investigación Basada en las Artes (IBA) y la Investigación Creación (IC)

La Investigación Basada en las Artes IBA (Arts Based Research –ABR– en inglés) se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) dentro de la investigación en ciencias sociales a principios de los años 80, para dar cabida al abordaje de fenómenos relacionados con cuestiones humanas que integran el mundo simbólico, imaginativo, relacional, social y personal. En mi caso, he llevado esto al ámbito pedagógico para aportar a los procesos formativos de maestras y maestros.

La IBA vincula investigación y artes a partir de una doble relación que se nutre de perspectivas autobiográficas, feministas, y narrativas que no acomodan la realidad a sus hipótesis, sino que dejan hablar a la realidad por sí misma a través de la experiencia del investigador y de los colaboradores que participan en ella. Tiene en cuenta el aspecto biográfico como elemento central de la reconstrucción de las experiencias vividas en experiencias artísticas: literarias, visuales, dancísticas, performativas, musicales, poéticas, entre otras (Hernández, 2008).

Este modo artístico de investigar me permitió poner en diálogo saberes de diferentes contextos culturales (Alemania y Abya Yala) para encontrar sus interconexiones que, de lo contrario, quedarían imperceptibles. Además, me permitió nutrir con nuevas preguntas las experiencias previas de maestras y maestros en formación y en ejercicio, en tanto la propuesta de la ruta pedagógica propuso abordar saberes ‘otros’, distintos a los que se adquieren comunmente en las facultades de educación, dejando emerger nuevas formas corporales y narrativas de dar cuenta de la experiencia.

Por su parte, la Investigación Creación, dentro del contexto de la IBA, busca replantear los modos de investigar hegemónicos y por ello se pregunta nuevamente ¿qué es investigar?, ¿en qué medida las artes hacen emerger, en términos cognitivos, otros significados?, ¿cuáles son las características de la investigación creación?, ¿por qué distinguirla?, ¿qué aspectos metodológicos implica?, ¿qué papel desempeña la obra y cómo participa la escritura? (Cabrera, 2018). Estas preguntas encuentran respuestas en “la necesidad de abordar problemáticas, cuya emergencia

aparece en la vida cotidiana, nos constituyen y están presentes de manera encarnada en nuestras formas de actuar y de vivir, de tal modo que nos comprometen a registrar cómo somos afectados por nuestro entorno en la misma medida en que lo afectamos” (Cabrera, 2018, p. 2). En este sentido, uno de mis principales *Leitmotiv* fue la siguiente afirmación: las sabidurías pertenecen a la vida con sus ritmos y armonías y están grabadas en el cuerpo mismo. Gracias a la Investigación Creación pude llevar a cabo la constante exploración de ideas para hacerlas formas expresivas perceptibles y vivenciables. A través del desarrollo de la creatividad y el uso de la imaginación, del reconocimiento de los límites de esta Investigación Creación y la necesidad de ensancharlos, nació la composición de la ruta pedagógica corporal: *Pregúntale al cuerpo*.

1.3.2 Trazos performáticos

Quiero destacar en este tramo *el aspecto performático* que ha sido parte fundamental de mi propuesta, donde el cuerpo es un interlocutor válido por sí mismo en sus múltiples lenguajes. Richard Schechner (2000), uno de los fundadores más reconocidos de los *estudios de performance*, dice que estos han de venir y volver al comportamiento corporeizado y para ello

Utilizan un método de amplio espectro. Incluye los géneros estéticos del teatro, la danza y la música, pero no se limita a ellos; comprende también ritos ceremoniales humanos y animales, seculares y sagrados; representación y juegos; performances de la vida cotidiana; papeles de la vida familiar, social y profesional; acción política, demostraciones, campañas electorales y modos de gobierno; deportes y otros entretenimientos populares; psicoterapias dialógicas y orientadas hacia el cuerpo, junto con otras formas de curación (como el chamanismo); los medios de comunicación. El campo no tiene límites fijos. (p. 12).

Siguiendo este autor, los estudios de *performance* parten del conocimiento teatral y del *performance art* para trasladarlos a múltiples facetas de la vida. Proponen el estudio de diferentes eventos o situaciones vistas como *performance*, que es a su vez un arte de acción. Podríamos leer el modo de construcción de esta investigación a modo de *performance*, como un sucederse en un continuum de tiempo y espacio donde la relación de este cuerpo que narra, junto con otros cuerpos participantes, traza un hilo de acciones permeando-se de interrelacionando-se de un modo orgánico

moviendo fuerzas creadoras en el acto creativo. En este sentido, este enfoque hace parte, tanto de la creación de una pieza performática que encarnó mi pregunta de investigación, como de la creación de la ruta pedagógica que encarna las experiencias de fuerzas creadoras.

Schechner (2000) plantea que el *performance* es mucho más allá de lo que sucede en un escenario, es todo lo que pasa, todo lo que existe, es un tipo de pieza o juego donde lo que está sucediendo en un momento presente integra la confluencia de ideas para que se pueda mostrar un pensamiento desde diferentes direcciones; ese pensamiento muchas veces, tiene que ver con una insatisfacción. Mi insatisfacción tiene que ver con las preguntas ¿dónde están el cuerpo vivo y el arte en la educación?, ¿cómo habitar en el cuerpo la cualidad de lo que envuelve y expande cual esfera?, ¿cómo habitar la cualidad de lo que irradia y direcciona cual flecha?, ¿cómo me habla cada sonido, cuál es su carácter y qué tiene que ver conmigo?, ¿cómo me constituyen los elementos (tierra, agua, aire y fuego) como fuerzas y potencias para darme cuenta de mi relación con la firmeza, con lo fluido, con lo flexible, con la presencia? Y para escuchar posibles respuestas a estos interrogantes fui dejando que el cuerpo hablara.

Según Schechner (2000), en lo performativo el cuerpo acontece como ritual porque encarna el símbolo en el decirse, porque es un acto creativo que produce belleza y gozo cuando se deja entrever en sus significados. Aquí nos acercamos a un modo fundamental de mi trabajo: las experiencias, tanto de la creación de la pieza matriz, como del desarrollo de la ruta pedagógica corporal –que fue desplegada en los laboratorios de creación subsiguientes– estuvieron envueltas en una atmósfera ritual que consistió en propiciar un estado inicial de conexión e interacción con otros, con personas, con plantas sagradas, con sonidos y con símbolos. En cuanto a las plantas sagradas, convoqué la presencia de la salvia y el copal, mismas que limpian el espacio y los cuerpos para entrar en encuentros de conexión profunda en los procesos de creación. En cuanto al sonido, para la armonización inicial incorporé aquellos naturales producidos por piedras, agua, hojas secas, crujir de ramas, de manera que los participantes pudieran entrar en una experiencia sensorial que calmara los pensamientos a través de la escucha. Durante las experiencias descubrí que, al poner una intención con relación a estos elementos simbólicos, ellos se activan y nos acompañan. Es decir, lo performático permitió encarnar fuerzas y símbolos con un sentido ritual.

1.3.1.1 La pieza matriz como performance: Me mudé a Casa Shunia (espacio de danza en la ciudad de Medellín) para comenzar a mover mis ideas e intuiciones. Este lugar se convirtió en una residencia creativa de cuatro meses (del 23 de diciembre de 2021 hasta el 27 de abril de 2022). Fue una inmersión total en la Investigación Creación –somática y experiencial– de la cual nació la pieza performática que encarnó las matrices ya nombradas: lo femenino, el silencio y lo ritual. Puedo describir esos cuatro meses en 3 fases creativas: fase de concepción, fase de gestación y fase de nacimiento, narradas cuidadosamente en el “Trayecto 4: Hallazgos germinales: nacimiento de las matrices relacionales” La Investigación Creación me permitió, pues, crear un camino en el cual hacer y saber se cruzan y se nutren para despertar un cuerpo sensible y reflexivo, antes, durante y después de la experiencia.

1.3.1.2 Pregúntale al cuerpo: creación de la ruta pedagógica corazonada: Esta ruta surgió en México durante mi pasantía doctoral. Allí llevé conmigo la creación de la pieza matriz, gracias a la cual pude dar inicio a la gestación de los laboratorios de Investigación-Creación. Invitada por Lina Villegas, actual coordinadora de investigaciones de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, pude participar en los laboratorios de Investigación Creación que ella dirigió en el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), y presentar la pieza matriz a algunas docentes e investigadoras como: Hilda Islas Licona –bailarina, coreógrafa e investigadora titular en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza (CENIDID)– y Claudia Cabrera –directora del Centro de Investigación Coreográfica (CICO)–.

Una vez terminada mi *performance*, iniciamos un conversatorio sobre la composición conceptual de la pieza y sus potencialidades. Entre los comentarios acerca de su naturaleza ritual, el elemento sonoro que la atraviesa y los gestos cargados de fuerzas de la naturaleza, surgieron estas preguntas: ¿cómo hacer comunicables los aspectos que componen la pieza y qué tienen que ver con las matrices de lo femenino, lo ritual, y el silencio?, ¿cómo crear experiencias que den cuenta de las cargas simbólicas y conceptuales que allí están presentes?, ¿cómo puede la pieza detonar reflexiones pedagógicas en torno al ser relacional de las maestras y maestros en formación y también en ejercicio?, ¿cómo el preguntarnos por nuestros orígenes y reconocerlos en movimiento nos impulsa a dar sentido humanista a la educación?

Para dar respuesta a estas preguntas, la pieza original se pudo *dislocar* en diferentes experiencias que comunicaran los aspectos sensibles, simbólicos, artísticos y pedagógicos presentes. Esta acción de dislocación, que me recomendó Hilda Islas, me llevó a la creación de cuatro momentos que configuraron los laboratorios de Investigación- Creación para explorar y reflexionar estas dimensiones en diferentes experiencias que denominé: *Cuerpo origen*, *Cuerpo Resonante*, *Cuerpo animado* y *Cuerpo corazonado*. Dichos laboratorios los desarrollé con docentes y estudiantes de la Universidad Iberoamericana (Ciudad de México); con estudiantes del Centro de Investigación Coreográfica (CICO) de Ciudad de México; con estudiantes de los primeros semestres de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia, a quienes doy el curso Prácticas somáticas; con maestras y maestros del contexto de la pedagogía Waldorf y pedagogías afines; con maestras y maestros de la formación en pedagogía Waldorf YaxKin de la primera infancia, basada en la Antroposofía, en Playa del Carmen. México; con Euritmistas participantes en el Segundo círculo latinoamericano de Eurytmia en São Paulo, Brasil.

En la realización de estos laboratorios tuve las siguientes preguntas de trasfondo: ¿puedo reconocer en el cuerpo una llave para despertar un sentipensar relacional?, ¿pueden detonar estas experiencias una conexión sensible frente a la relación con la naturaleza y el cosmos?, ¿puedo reconocer en este método un camino interior de autoconocimiento?

En cuanto a las consideraciones éticas, en todos los laboratorios de investigación-creación realizados, todas las personas participantes, fueron plenamente informados sobre la naturaleza de mi investigación y su contribución desde la exploración y experimentación en movimiento de los hallazgos concretados en la ruta pedagógica corazonada.

Desde el inicio de cada laboratorio, proporcioné una explicación detallada del propósito de la investigación y cómo se exploraría el movimiento corporal acorde a diferentes fuerzas creadoras y actuantes dentro de la reflexión pedagógica. Se les informó a las y los participantes que se llevarían a cabo registros audiovisuales para documentar las interacciones y observaciones, y se les dio la oportunidad de expresar cualquier desacuerdo o preocupación al respecto, ya que estos registros iban a ser parte de la tesis.

Es importante destacar que, en todos los laboratorios realizados, ningún participante expresó desacuerdo con la grabación de las sesiones ni con la participación en la investigación. Todas y todos estuvieron de acuerdo voluntariamente en formar parte de ella, reconociendo la importancia de contribuir al avance del conocimiento en este campo. Este proceso se llevó a cabo en cumplimiento de las normativas éticas de cada institución y espacio formativo, asegurando la confidencialidad y el respeto a los derechos de los participantes. La voluntariedad y la transparencia fueron principios fundamentales en la obtención del consentimiento para garantizar la integridad y validez de la investigación.

Así, los laboratorios fueron espacios para volver a vincular la experiencia del arte y de la vida con el contexto pedagógico, conjugando cuerpos actuantes y sentipensantes para elevar lo sensible al pensamiento, es decir, para nombrar aspectos más allá de lo que nuestros sentidos básicos perciben.

- La primera experiencia se llama *cuerpo origen*: en ella se creó una atmósfera colectiva para el encuentro y se propuso activar la escucha interna, que permitió soltar los pensamientos para entrar en un estado de apertura y conexión profunda con impulsos y sensaciones internas. En esta experiencia, la vivencia de la espiral y las relaciones de polaridad comprendidas desde la embriología fueron llevadas al movimiento.
- La segunda experiencia se llama *cuerpo resonante*: allí se propuso entrar en una exploración sonora para reconocer el sonido como una fuerza creadora y en estrecha relación con las expresiones de nuestra vida emocional; los gestos eurítmicos de los fonemas fueron llevados al movimiento para reconocerlos en relación con nuestra constitución orgánica y anímica.
- La tercera experiencia se llama *cuerpo animado*: en ella se exploraron aquellos aspectos que manifiestan la relación del ser humano con los cuatro elementos o fuerzas estructurantes de la vida, lo que desembocó en reflexiones respecto a los cuatro temperamentos de la constitución humana como saberes pedagógicos conectados a la naturaleza.
- La última experiencia la he llamado *cuerpo corazonado*: en ella volvimos al reconocimiento del corazón como puente que todo lo conecta; desde allí se activó la pregunta que condujo a

los participantes a elegir un proyecto de vida inspirado en la pedagogía, lo que invitó a encarnar la pregunta y darle una expresión en movimiento.

1.3.3 Trazos autoetnográficos

Se suma a la construcción metodológica de esta tesis la *metodología autoetnográfica*, por cuanto resalta que una vida individual, que está inserta en contextos particulares, investiga procesos de su existencia que hacen parte del entramado de la escritura. Esto es, dar cuenta de investigar de un modo autobiográfico “que recupera la experiencia como recurso de la investigadora o del investigador en el fenómeno estudiado” (Singer, 2021, p. 3). En este sentido, las experiencias situadas dentro de esta investigación son provocadas por los afectos corazonados, que conmueven y llevan a crear en comunidad. Este enfoque metodológico me invitó a pensarme dentro de la investigación para dar cabida a las transformaciones personales que devienen parte del estudio mismo, abriendo así una mirada desde adentro para las interpretaciones y hallazgos.

La perspectiva autoetnográfica, como metodología de investigación, surgió en la última década del siglo XX como vertiente novedosa en el abordaje de fenómenos vinculados a la corporalidad y las experiencias artísticas. Ésta invita a poner el cuerpo como medio de investigación en la experiencia estudiada, lo que despliega otras posibilidades en cuanto a estilos de escritura que provocan no solo reflexiones, sino también emociones en quien lee a partir de la transmisión de los propios sentimientos y las percepciones de quien describe lo estudiado (Singer, 2021).

Desde esta perspectiva, también puedo dar cuenta de por qué la autoetnografía de mi tesis “explora el uso de la primera persona al escribir, la apropiación de modos literarios con fines utilitarios y las complicaciones de estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando” (Gaitán, 2000, p. 1). Así, la autoetnografía amplía su enfoque para incluir los relatos personales autobiográficos, es decir, las experiencias del investigador, ya sea de forma separada o integrada, situando en un contexto social y cultural específico (Blanco, 2012). “Si el propósito de mi pregunta es generar otras rutas para configurar conocimiento en el ámbito pedagógico, quisiera, en el transcurso de la investigación, narrar lo que me va ocurriendo, dar cuenta de mi transformación”.

En palabras de la profesora Nancy Ortiz (2020), no puede haber conocimiento sin la transformación del sujeto que siente y piensa para construirlo, no como devaneo espontáneo y anecdótico, sino como condición de posibilidad del pensamiento, pues,

Se trata de captar en cada relato la imagen que aflora, envuelta en su propia trama, no como un dato que pueda tomarse como objeto estático, susceptible de ser categorizado, porque lo narrativo no está determinado por el imperio de la lógica (p. 25).

Si en esta investigación el cuerpo es el principal medio expresivo del movimiento, cómo no dar cuenta en primera persona de esas experiencias que han sido atravesadas desde la piel. De ahí que esta tesis, por obvias razones, solo puede ser narrada en primera persona (del singular y del plural). Es así como las experiencias narradas a través de mi voz (como recolectora y portadora de otras voces de personas y territorios) describen el contenido emocional y conceptual de cada encuentro a lo largo de casi cinco años donde he mudado de piel más de una vez.

1.4 Modos de enunciar: palabras y conceptos móviles

Necesitamos urgentemente el pluriverso. El poder de las ideas, transmitido a través de las palabras, es la clave para entender cómo puede ser que, en conjunto, la humanidad esté creando un mundo que prácticamente ninguno de nosotros escogería individualmente. Las palabras transmiten cosmovisiones integrales, determinando lo que podemos y lo que no podemos ver.

Moore, citada en Kothari et al., 2019, p. 9.

Acorde con lo ya descrito, resalto de nuevo que en mi escritura aparecen, al inicio de los trayectos, escenas que dan cuenta de momentos autobiográficos que sirven de apertura al desarrollo de cada tema. Aparecen también las voces de las personas que fueron tejiendo esta tesis a través de conversaciones, así como poesías, relatos, escrituras performativas y textos polifónicos, por lo que es menester reconocer que esta investigación no hubiese sido posible sin esas relaciones sensibles y poéticas que orientaron e indicaron los usos y significados del lenguaje empleado en estos

trayectos. De esta manera, reconozco que la forma como enuncio mis ideas y conceptos da cuenta de los impulsos creadores que subyacen a las intenciones de este trabajo y que han permitido enriquecer y expandir mi pensamiento.

En este sentido, en este último tramo del trayecto metodológico doy cuenta de mi relación con la manera de elegir nociones y conceptos para no caer en el riesgo de perder la relación con la totalidad de la vida, pues una vez separados de ella se puede caer en distorsiones que crean conceptos inertes, desligados del sentido original que los creó. Por consiguiente, he querido ser cuidadosa y atenta en cuanto al riesgo de “fijar ideas en el papel” que puedan caer en un lenguaje meramente discursivo, reconociendo la potencia del concepto cuando está inscrito e inspirado en el contexto donde emerge. Es ahí donde me propuse buscar la independencia de la expresión del lenguaje con respecto a la definición fija, afín al planteamiento del filósofo y lingüista Wilhelm von Humboldt (1995), a saber: “Die Sprache ist ein eigenes und selbstständiges Wesen, ein Individuum. Die Sprache ist eine Welt, die zwischen der erscheinenden außer, und der wirkenden in uns in der Mitte liegt” (pp. 7-8), que traduce: “El lenguaje es un ser propio e independiente, un individuo. El lenguaje es un mundo que se encuentra en el medio entre el mundo que aparece fuera de nosotros y el mundo que está activo dentro de nosotros”.

Lo anterior habla de una relación viva con el lenguaje que se crea y recrea constantemente en cada encuentro con el mundo, y por ello he querido que los conceptos/nociones/términos/palabras generadoras que he elegido para coreografiar mi escritura hablen de los tránsitos internos que me han traído hasta ellos. Martina Maria Sam (2000), plantea al respecto que el mero concepto no sería suficiente para comunicar un pensamiento vivo, ya que éste debe dar cuenta de la sensación que lo antecede y que le da emergencia. Esto me llevó a preguntarme por: ¿cómo dar cuenta en la escritura de esta tesis de la carga experiencial que la antecede y de una escritura encarnada y comprometida con la intención de los efectos que provoca?

Al respecto, Rudolf Steiner, creador de la Eurytmia y Abadio Green, co-creador de la Pedagogía de la Madre Tierra, plantean lo siguiente:

Rudolf Steiner, quien pronunció más de 5.000 conferencias y escribió aproximadamente 20 libros y una gran variedad de artículos para revistas, tenía un modo particular de nombrar. Él mismo creaba palabras apoyándose en la cualidad plástica de la lengua alemana para expresar con mayor contundencia las intenciones de sus ideas, sobre todo, las de índole espiritual. Por eso, evitaba hablar de forma meramente teórica, empleando un lenguaje lleno de imágenes. Al respecto decía que existían conceptos móviles, aquellos que guardan una cierta apertura y se mantienen en un estado procesual que les permite ser transformados constantemente. Por otro lado, estaban aquellos conceptos más fijos y cerrados en sí mismos, los que no tienen la necesidad de ser modificados. Para los conceptos móviles, sugiere Steiner caracterizar en vez de definir, ya que la caracterización corresponde siempre al contexto que la contiene y permite mostrar diferentes lados de un ser o una cosa. Esto, a su vez, hace que la formación de nuevos conceptos sea estimulada para no caer rápidamente en definiciones cerradas.

En concordancia con Steiner, y considerando el carácter experiencial de esta investigación, daré cuenta en este apartado de aquellos conceptos móviles que hacen parte fundamental de mi escritura, pues quiero mostrar el carácter transformador de mi investigación y cómo ella estuvo en constante apertura para integrar nuevas vivencias que llevaron a generar nuevos conceptos móviles. Esto lo hago, consciente de los cambios repentinos en los sentidos de las palabras a través de la historia, cambios que nos alertan para no perder esa conexión invisible del origen de las palabras con las cosas que nombran. A raíz de esto presento el significado etimológico de algunos de los conceptos tejieron el sentido procesual de esta tesis.

Para Abadio Green (2011), es de suma importancia reconocer que el lenguaje vive. Green nos propone indagar y apreciar desde el corazón la riqueza milenaria que se teje al interior de las palabras que pronunciamos diariamente, porque, en este acontecer, podemos darnos cuenta de la fuerza poética del pensamiento milenario que, como energía creadora, habita en las palabras. Buscar en la raíz y en el espíritu de las palabras es continuar conociendo el alma y el corazón de cada cultura por medio de la lengua, de modo que nos dé luces para interpretar la realidad del presente. Para Green las lenguas indígenas en sí tienen la cualidad de hablar de una relación permanente con el origen y responden a las preguntas ¿de dónde vengo? y ¿de dónde viene mi pueblo?, cuyas respuestas están ligadas a los movimientos del cosmos y de la madre tierra, y, por

ende, el ser no es estático, sino que está siempre en movimiento y ligado a su origen, de allí que la lengua permita comprender esas relaciones.

Así pues, y para comprender mejor que las lenguas indígenas están ligadas al origen, acompaño en algunos apartados la descripción de ciertos conceptos que aparecen en la tesis, apoyándome en la cualidad poética entretejida a la memoria y a la espiritualidad de la lengua gunadule¹⁵. He elegido tomar esta lengua como ejemplo porque mi director de tesis es originario de este pueblo y ha podido compartir conmigo los *significados de vida*¹⁶ del *dulegaya* (lengua gunadule) que guarda un tesoro dentro de cada palabra como enigma de la espiritualidad de su pueblo. Abadio describe los significados de vida,

Como una herramienta o camino pedagógico, que permite reconocer el origen de las palabras, y desde allí conocer el alma y el sentido de las cosas que el pueblo Gunadule viene recreando desde su existencia, pues descubrir la verdadera significación de las palabras nos lleva a las historias de nuestros ancestros que son las que nos dan el sentido de nuestra identidad. (Green, 2011, p. 12).

Además, aclara que, así como él ha descubierto los *significados de vida* de la lengua gunadule, es posible hacerlo en todas las lenguas originarias, pues ellas poseen una raíz-origen que porta la memoria ancestral, la sabiduría milenaria de cada pueblo. Así, podemos comprender que el lenguaje manifiesta, además de los conceptos, el entorno y el vínculo del cual emergen, es decir, se nutre también del espacio intermedio entre palabra y palabra; como en la música, donde los

¹⁵ La lengua gunadule es hablada por los pueblos originarios guna en las regiones costeras de la región Guna Yala de Panamá y en la zona del Urabá en Colombia. Es parte de la familia lingüística chibcha de las lenguas indígenas habladas en América central y del sur. Su estructura propia y sonidos entretejen los significados de la vida y la memoria de sus saberes ancestrales en relación a las plantas, la astrología, en sí, su cosmogonía y cosmología. Estos saberes se transmiten oralmente por los abuelos y las abuelas de generación en generación, así como en los cantos sagrados, las ceremonias con uso de medicinas tradicionales, la elaboración de las molas (tejidos sagrados), entre otras. Tomado de: www.comfama.com/bibliotecas/tradicion-oral/cosmogonia-pueblo-gunadule/

¹⁶ Abadio Green escribió su tesis doctoral en el año 2011, titulada *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. Allí profundizó el uso de una herramienta o camino pedagógico que llamó *significados de vida*, para remontarnos al origen de las palabras y desde allí conocer el alma y el sentido de las cosas que el pueblo gunadule viene recreando desde su existencia. Green afirma que descubrir la verdadera significación de las palabras nos lleva a las historias de nuestros ancestros, que son las que dan el sentido de nuestra existencia.

intervalos, aunque invisibles, son los que dan sentido a los temas y las variaciones melódicas portadores de la intención musical.

1.5 Diálogo en clave de conversación

En un inicio nombré diálogo de saberes a la convergencia o el encuentro entre la Pedagogía de la Madre Tierra y la Eurytmia como arterias de mi investigación que nutren la ruta corazonada. Sin embargo, más allá de lo que conlleva el diálogo, quiero también hablar en los términos de una conversación, pues encuentro que ésta describe algo más del modo en que se ha dado el intercambio entre ambas sabidurías. En primera instancia, presentaré la etimología del concepto diálogo, seguidamente, el origen etimológico del concepto móvil conversación, y al final, ampliaré esta perspectiva desde la palabra Sunmagge, que en la lengua gunadule traduce hablar, conversar.

En su etimología, la palabra *diálogo* viene del latín *dialōgus*, y a su vez del griego antiguo *διάλογος* (dialogos) (conversación, discurso), compuesto de *διά* (dia) (a través, inter-) y *λόγος* (logos) (palabra, discurso, lo dicho, lo pensado, lo narrado). Es decir, es una discusión entre varios que expresan sus pensamientos, sus discursos. Desde este origen conceptual, la fuerza del diálogo se enfoca en el logos, en las ideas, en pensamientos expresados e iluminados a través de la palabra.

Ampliando lo anterior, el término *conversación*, nos proporciona un carácter más abierto, más social. Según la RAE, del latín *conversatio*, formado por el prefijo *con* (reunión), el verbo *versare* (cambiar, dar muchas vueltas) y el sufijo *tio* (acción o efecto). En este sentido, el intercambio que propongo entre la práctica de la Eurytmia con las sabidurías entretejidas a la Pedagogía de la Madre Tierra lleva implícito además del diálogo de saberes, la *acción de reunirse dando vueltas en compañía para hacer y transformar*. Este dar vueltas en compañía se abre a nuevas formas de crear conocimiento, donde no solo intercambiamos ideas y conceptos, sino donde los cuerpos en movimiento, también conversan de sus sensaciones y percepciones internas. Con respecto a esto hablo también de una *conversación sentipensante*.

Lo anterior se va articulando de tal forma que manifiesta en mi investigación la intención de hablar en términos de una conversación que no excluye las implicaciones del diálogo y que,

además, quiere resaltar el *significado de vida* que guarda la palabra conversación en la lengua indígena de los pueblos gunadule. En palabras de Green:

Para los gunadule, *Sunmagge* significa hablar, conversar. En la sílaba *Su* aparece el significado de mareo, salirse de sí mismo. El sonido *N* remite a la madre: *NaNa*. Y *Magge* significa pintar (y cuando hablamos en imágenes estamos también pintando); por otro lado, pintar en la lengua gunadule es protección. La palabra *Magge* también aparece en la palabra *Namagge*, que es cantar, y el canto en su cultura también es protección. *Magge*, a su vez, es sinónimo de *Sobe*, que significa tejido; donde *So* es fuego y *Be* es la segunda persona del singular, o sea, *tu fuego*. *Sobe*, como tejido y connotación de *tu fuego* remite al fuego tejedor del ser humano en su proceso de gestación, la chispa de vida que se va haciendo cuerpo. En este mismo sentido, *Magge* significa, igualmente, tejer la casa o construir la casa, es decir, se crea el espacio para sentirse protegido; esta descripción nos habla de que el tejido de mi cuerpo, de mi primera casa, se da en la gestación, en el vientre, allí está protegido tu fuego. En cuanto a la acción de conversar, es el fuego el que da fuerza a la palabra y que es sinónimo de presencia espiritual. En resumen, conversar (*Sunmagge*) significa dejar la casa, salirse de sí mismo (*Su*) sin desconectarse de la madre, es decir, del origen (*N*), por tanto, dejo de estar en mí para tejer con el otro y en esa conversación estamos hablando los dos, estamos pintando, estamos cantando y nos estamos protegiendo (*Magge*). (Comunicación personal, 2023).

De esta manera, conversar adquiere un carácter móvil y creativo, que permite un intercambio espontáneo del encuentro para tejer desde el cuerpo y la palabra; que admite un constante proceso de elaboración y reelaboración sin determinar un fin último a modo de conclusión. La conversación aquí también es intuitiva en la medida en que la palabra fluye y va encontrando resonancias entre los temas que van emergiendo. En suma, esta conversación encuentra su finalidad en sí misma y tiene como impulso el intercambio desde la complementariedad. La escucha interior de estas sabidurías se hace sin la pretensión de aclaraciones definitivas, sino más bien con el ánimo de estimular pensamientos que narran en sus cosmovisiones maneras “otras” de comprender la relación entre el ser humano y el mundo.

Trayecto 2

2.1 Estado de la cuestión: la reflexión del cuerpo como totalidad

Este trayecto me llevó a escuchar diversas voces que resuenan con la pregunta por el vínculo entre *cuerpo y educación*. Ellas me brindaron importantes pautas para enriquecer mi interés por una pedagogía corazonada inspirada en la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra, que es, a su vez, una pedagogía encarnada por cuanto sucede en la experiencia propia del cuerpo.

Preguntarle al cuerpo nos conduce a recordar las memorias que nos conectan con la vida de modo orgánico y sensible. A la vez que da lugar a interrogar el instante presente para saber qué es lo que está queriendo nacer a través del encuentro en movimiento. Por consiguiente, como puente entre el pasado y lo que quiere devenir, podemos comprender nuestro cuerpo como aquello que somos, gracias a las relaciones que establecemos, pues:

No podemos imaginar ningún cuerpo separado de su exterior por la frontera de su piel, o de sus escamas, corteza o caparazón. En realidad, ¿dónde empieza y termina un cuerpo? ¿Podría pensarse un cuerpo al margen de lo que habita y lo que lo habita? ¿Existe un cuerpo yoico? El cuerpo quizá debemos definirlo por el conjunto de relaciones que lo componen, no por una esencia unitaria, sino por la dinámica de relaciones corpóreas y extra-corpóreas que lo conforman. (Giraldo-Toro, 2020, p. 28).

Llevar la atención a experimentar relaciones con y desde el cuerpo me ha encaminado a una comprensión de éste en su multidimensionalidad, aspecto que ya venía intuyendo en el acompañamiento a aquellos seres en los que el cuerpo, más allá de limitaciones físicas o mentales, es la potencia para manifestar la singularidad del yo que lo habita y lo encarna, como una totalidad pensante, sintiente y actuante. Por ello, como lo expresa Turner (1989):

Aún cuando ciertas categorías de personas no son dueñas de sus cuerpos, existe un argumento fenomenológico al efecto de que tenemos el control espontáneo, inmediato y soberano del cuerpo. Esta paradoja puede expresarse diciendo que yo tengo un cuerpo, pero

también soy un cuerpo. Esto es, mi cuerpo es una presencia inmediata vivida más que un simple entorno extraño y objetivo. (p. 13).

En este trayecto, abordaré tres aspectos sobre la relación cuerpo y educación. El primero: la *escena de apertura*, en la que doy cuenta de una experiencia personal que narra mi primer encuentro con un niño autista, que me llevó a percibir que no hay nada en la vida que no se traduzca en el cuerpo; el segundo: *el cuerpo en la contemporaneidad: presencia del ser en devenir*, en el que ofrezco una visión amplia acerca de la relevancia que vienen tomando los estudios corporales en las ciencias sociales; y en el tercero: *entre ecos y resonancias de mi voz con cuatro voces*, doy cuenta de la cuestión en relación a la pregunta por el cuerpo en la educación, acercando las voces de diferentes personas investigadoras, pedagogas, y artistas (tres colombianas y una catalana que, sin embargo, ha compartido y enriquecido sus investigaciones en diferentes espacios académicos de Colombia). Al final, cerraré este trayecto con lo que me dan a pensar las resonancias de estas voces respecto a la necesidad y pertinencia de plantear una ruta pedagógica corporal inspirada en la Eurytmia y en la Pedagogía de la Madre Tierra.

Respecto a las personas investigadoras que elegí para este trayecto, quiero destacar que las conozco personalmente, tanto en espacios académicos como creativos, y que reconozco en ellas no solo el rigor con el que han logrado sistematizar sus investigaciones, sino también su puesta en práctica al crear métodos corporales que dan cuenta de ellas. He querido presentar el estado de la cuestión de manera alternativa, es decir, a partir de voces vivas porque, en primer lugar, fue inevitable traer y compartir la potencia de las voces que me develaron pensamientos, sentimientos y acciones ligadas a nuestro contexto colombiano y a la necesidad de una educación que reconoce en el cuerpo un camino para sensibilizar y, en segundo lugar, porque quiero ser coherente con la metodología conversacional y experiencial que caracteriza esta investigación. Así pues, tuve en cuenta que el uso de las entrevistas en la investigación en ciencias sociales ya se ha empezado a inscribir en el desarrollo real de la investigación y no desde el tratamiento aislado del cual a menudo han sido objeto (Beaud, 1996). Finalmente, con esta polifonía de voces construí un guion para permitir que todas, incluyendo la mía, se escuchen y conversen entre sí. Cabe anotar que, para no caer en una mala interpretación de la palabra compartida, hice partícipe a las personas autoras de esta construcción y de la discusión conceptual de sus aportes con relación a mi investigación.

2.2 Escena I: cuerpo sin etiquetas como manifestación de talentos y potencias

He aquí una de las experiencias determinantes en mi recorrido como maestra con un niño autista, en el cual las acciones terapéuticas fueron orientadas por los planteamientos de la pedagogía curativa de Rudolf Steiner (1919), y se dirigieron a la armonización de su pensar, sentir y actuar, ya que mostraba una tendencia unidireccional en el desarrollo neurosensorial y con muchas dificultades para socializar y expresar emociones, como lo describiré a continuación.

Cuando empecé a trabajar en la Fundación Arca Mundial tenía 17 años. Juan Guillermo Restrepo, su director, me presentó al que literalmente se iba a convertir en mi maestro: David, un niño de tres años diagnosticado con autismo –diagnóstico que en Arca Mundial no determina el encuentro pedagógico-terapéutico, pues se parte de la premisa del encuentro con un Yo, único y singular, como presencia espiritual que habita cada cuerpo¹⁷-. Desde esta concepción pedagógica venimos al mundo a aprender de nuestros impedimentos y a potenciar nuestros talentos (Glöckler, 2009). Al principio, David no gustaba del contacto físico, y si alguien se le acercaba deliberadamente recibía de él un empujón o un mordisco, no porque fuese agresivo, sino, como bien lo describía Juan, porque los niños autistas son niños en los que “la piel está al revés”, como una lлага que no puedes tocar porque arde y reaccionan, y de ahí la tarea: despertar la confianza y la sensibilidad para el encuentro con el mundo.

David tenía un talento muy especial. Juan decía que era un “físico puro” y que esto se percibía en su relación con las leyes físicas del mundo que siempre buscaba experimentar. Vine a comprender de qué se trataba ese talento al ver a David inquieto, buscando hilitos sueltos en las

¹⁷ En el libro Curso de Pedagogía curativa, Rudolf Steiner da cuenta, a través de doce conferencias (pronunciadas entre junio y julio de 1924 en Dornach, Suiza, de temas relacionados con la pedagogía curativa y la educación especial. La pedagogía curativa debe concentrar sus esfuerzos en cultivar y potenciar las fuerzas anímicas, es decir, las fuerzas del pensar, del sentir y de la voluntad en busca de develar la singularidad del ser, más allá de las dificultades. Rudolf Steiner ofrece este curso a un grupo de maestros y doctores como base fundamental para el trabajo con estas personas que él llama: seres con necesidades del cuidado de lo anímico. Allí describe diferentes polaridades de enfermedades y terapias, considera casos individuales detalladamente y da indicaciones para ejercicios terapéuticos y tratamientos médicos. A través del curso, también da valiosos consejos para el desarrollo de las habilidades de los propios maestros.

camisas, en los manteles, en las cortinas o donde fuera. Al descubrirlos los jalaba con precisión y a partir de ese momento entraba en un estado interior de expectativa total expresada en movimientos ansiosos y agitados porque se disponía a hacer visible esa fuerza sutil relacionada con leyes físicas¹⁸.

En ese estado de agitación y, a la vez, de concentración, David empezaba a buscar en el espacio un agujero, un hoyo, un huequito, para cumplir la misión más elevada de ese momento: hacer que ese hilito atravesara el agujero elegido de la forma más impecable posible. Tomaba el hilito y lo llevaba a su boca, como cuando las abuelas lo hacen para insertarlo en la aguja, y lo lanzaba en un tiro parabólico traspasando el agujero, sin falla. En ese momento entraba en un estado casi de éxtasis, de alegría intensa manifestada en saltos... y yo, admirada, me hacía consciente de que David vivía en el mundo de las leyes físicas que soportan el mundo material. Juan nos decía que David se convertía en uno con esa ley, él era la ley dentro de la sabiduría de su cuerpo y por eso podía hacerla visible.

Recordar esta escena desde mi momento presente me devuelve el sentimiento de admiración por haber observado la genialidad de David expresada a través de su cuerpo. Y, a la vez, vienen a mí las imágenes de verle irritado ante la frustración por no poder abrazar a sus compañeros cuando se le pedía que los saludara. Entonces él irrumpía en llanto y el esfuerzo de abrazar se convertía en un mordisco.

Podría emerger la pregunta: ¿y qué tiene que ver la historia de un niño autista con la concepción pedagógica del cuerpo como totalidad? La respuesta me la sugiere la premisa de la pedagogía curativa que busca que el pensar, el sentir y el actuar, como facultades anímicas del ser humano, interactúen entretejidas y que las tendencias unilaterales en alguna de ellas, es decir, el exceso de desarrollo neurosensorial, o el desborde de la dimensión emocional, o la predominancia de la inquietud motora o metabólica se puedan equilibrar y armonizar para que actúen entretejidamente.

¹⁸ Ley mecánica del tiro parabólico ($d = vt$). David calculaba perfectamente la velocidad y el alcance del tiro para lograr su objetivo.

Desde una mirada ajena alguien podría decir: “Dénle pitas e hilos a David para que se entretenga y siga viviendo tranquilo en su mundo ¿Por qué obligarlo a socializar y compartir con otros si no quiere?” Pero lo diría porque desconoce que la intención pedagógica aquí es fortalecer aquello que está débil o incompleto. Por ello, a pesar de la impaciencia y el enojo de muchos padres al ver llegar a sus hijos a casa con marcas de mordiscos, el equipo del Arca persistió y confió en que el ser sensible y social de David solo necesitaba tiempo y acompañamiento amoroso para develarse, como de hecho sucedió unos meses después cuando en la ronda de saludo de la mañana, David daba la bienvenida a todos con un abrazo y un “tiamo” (te amo).

Lo anterior me hace preguntar: ¿cómo llevar a la pedagogía la comprensión de la integralidad del ser, comprendida como el entretejido armónico de las facultades del pensar, el sentir y el hacer? ¿Cómo sensibilizar los espacios formativos para preguntarse por los ritmos individuales y por otros sentidos más allá del ver, oír y responder? ¿Cómo crear experiencias formativas que reconozcan al cuerpo como lugar de conocimiento? ¿Cómo ser un provocador de experiencias que permitan expresar las potencialidades creativas en la medida en que habito con atención el cuerpo que soy? ¿Cómo transformar un sistema educativo soportado en instrumentos de evaluación estandarizados para responder a pruebas en saberes específicos de lectura “crítica”, matemáticas, sociales, ciencias naturales e inglés? Estas preguntas quieren estimular impulsos que sugieran la creación de experiencias formativas estéticas, como lo han hecho los investigadores que presentaré más adelante, donde lo sensible es el punto de partida para expandir el pensar, el sentir y el actuar con relación al otro y a lo otro. Como lo plantea Elliot Eisner en su libro *La escuela que necesitamos* (2002), se trata de pasar de un lenguaje explicativo a un lenguaje sensible donde la percepción estética lleva a crear modos artísticos de comprender nuestras relaciones con el mundo.

2.3 El cuerpo como totalidad: presencia del ser en devenir

El reconocimiento del cuerpo como totalidad nos habla, como bien lo plantea Zandra Pedraza (2017) de una entidad u organismo contenedor de propiedades no solo perceptivas, sino también emocionales y espirituales. Asimismo, integra las ideas sobre la conciencia y la

experiencia, que no habían sido consideradas hasta entonces sin un sustrato corporal. Esto viene tomando fuerza en la contemporaneidad, desde finales del siglo XX, gracias a la construcción teórico-conceptual y práctica de los estudios corporales en las ciencias sociales. En Colombia, el uso de la noción de cuerpo comenzó a instalarse como objeto de estudio dentro del campo de las ciencias sociales en las décadas del 70 y el 80, integrando, además, con mayor vigor en el ámbito pedagógico, la pregunta por el sujeto y su mundo interior, dando luces para concebir procesos formativos que tienen en cuenta la subjetividad.

En este sentido, se da lugar a una noción de cuerpo ampliada que, a su vez, da paso a la comprensión del cuerpo como una construcción socio-cultural y no solo como una entidad meramente biológica o como objeto físico. Los estudios corporales nacen, pues, como alternativas epistemológicas y metodológicas al pensamiento dicotómico de Occidente, que da paso a la ciencia moderna especializada en el estudio riguroso de las partes con el efecto de perder la visión de totalidad (Pedraza, 2017). En consecuencia, los estudios corporales quieren replantear en la contemporaneidad la visión dual del cuerpo, reconociendo que esta visión no existía en épocas primigenias de la humanidad, pero que se fue implantando en la historia moderna y patriarcal de occidente.

En relación a una visión femenina integradora de la vida y no fragmentada, Marija Gimbutas (1982, 1996), una de las arqueólogas más destacadas del siglo pasado, halló en sus investigaciones sobre las culturas prehistóricas del Mediterráneo, del neolítico y de la edad de bronce, una diversa y compleja estructura de figuras simbólicas femeninas en cerámica que fueron fundamentales para comprender el culto religioso a lo que ella llamó la Gran Diosa (1996). Ella nos dice que en el origen de la cultura occidental, contrario a lo que se piensa, no había signos bélicos o de rivalidad entre hombres y mujeres por el poder organizacional; por el contrario, era el culto a la vida y a la naturaleza lo que las constituía como *culturas matrísticas* (ella no estaba de acuerdo con el término matriarcal), en las cuales predominaba una concepción del ser humano como un ser comunal, pues en aquellos tiempos las personas experimentaban una profunda comunión con los movimientos y ritmos armónicos de la naturaleza, armonía que se expresaba en las diosas femeninas que encarnaban una presencia sagrada de la vida.

Sirva este preámbulo a la construcción de la noción de cuerpo en la contemporaneidad, que tiene que ver mucho con este planteamiento, pues nos habla de una conexión orgánica con las fuerzas de la vida. Al respecto, Tim Ingold (1995-2016) reconoce que el cuerpo, como dimensión constitutiva del ser humano, es el que nos permite estar-siendo-con-los-otros, pues es en el cuerpo donde se encuentran y realizan las potencialidades humanas que hacen parte de la multiplicidad de dimensiones del ser humano o de la persona. En este sentido, Ingold resalta el valor de la experiencia tanto individual como colectiva que se vive en los cuerpos y que, por esto, siempre está en movimiento, desplegándose infinitamente en estructuras emergentes para dar sentido a la existencia acorde a lo que se va viviendo. Por ello, el ser humano como un ser en devenir está situado tanto en el plano de la historicidad como en el de la inmanencia, para crear nuevos rumbos no predefinidos, sino rumbos que se constituyen en el andar a partir de una relación y una percepción del mundo mediada y atravesada por los otros.

2.4 Entre ecos y resonancias de mi voz con cuatro voces

He decidido unir las voces de diferentes investigadores del cuerpo en el siguiente guion, ya que han combinado su labor intelectual con prácticas educativas que reconocen en los estudios corporales un camino para encontrar respuestas a la carencia de sentido humanista de la educación contemporánea, aportando desde la creación de métodos corporales. En este sentido, dejan de ser archipiélagos para reconocerse en esta construcción polifónica. Indago sobre sus procesos de pensamiento y el origen de sus reflexiones acerca de la vida, lo humano y el cuerpo, y resalto lo que tienen en común sus biografías, que los llevaron a la creación de experiencias sensibles que se inscriben en el cuerpo. Teniendo en cuenta que mi apuesta apela a una pedagogía corazonada y, por ende, encarnada que habla de producirse como experiencia sensible que concibe al ser humano como totalidad física, anímica y espiritual inscrita en el cuerpo mismo.

Fue así que invité a Carlos Ramírez, artista e investigador escénico independiente; a Julia Castro, doctora en Ciencias Sociales y facilitadora certificada en técnicas somáticas, y fundadora del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia; a Noemí Durán, postgraduada en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego y doctora en Arte y Educación; y a Luz Elena Gallo, doctora en Educación, docente de la Universidad de Antioquia y

coordinadora del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, a conversar en torno a sus propuestas teóricas y metodológicas que advierten sobre los riesgos de fragmentar el pensar y el sentir en los diversos modos de ser y estar en el mundo.

2.4.1 Primera escena: Autopresentación y viaje hacia la infancia

Libertad: *El salón de encuentro donde reuní estas voces fue el recinto de mi escucha, allí les di la bienvenida y les agradecí por poner en mi tesis sus palabras que dan cuenta de lo que se viene incubando en sus corazones. Después de esta bienvenida, cada uno comenzó a presentarse:*

Carlos: Soy artista, investigador escénico independiente desde hace 25 años en los campos del teatro, la danza, el performance, el cine y los lenguajes híbridos¹⁹ y multidisciplinares. Mi investigación pedagógica me ha llevado a gestar la metodología de experimentación corporal para el acto creativo y la creación que he denominado “El cuerpo que crea”. Esta metodología pedagógica o campo de investigación tiene un carácter dinámico que introduce a las personas en un encuentro directo con su naturaleza humana a través del movimiento que proviene de su autenticidad, y quiere favorecer la activación y el fortalecimiento de los potenciales corporales y expresivos de los participantes, al mismo tiempo que la disposición para el acto creativo y la creación.

Luz Elena Gallo: Nací en las montañas de Nariño, Antioquia, un jueves del mes de noviembre con la neblina de la madrugada y llegué al mundo con ayuda de una partera en la casa de mis abuelos paternos. La relación con la naturaleza me ha hecho sentir parte del universo, reconozco fuego, aire, agua, tierra en la acción de irradiación, expansión, movilidad y estabilidad; este acontecimiento ha dado cierto despliegue a la imaginación, a la curiosidad y al asombro. Mis mudanzas me han permitido reconocer en mí “yo” la que piensa, siente, quiere y dice. Me he venido haciendo en virtud de reconocer que lo corporal se haya aunado con lo anímico y lo espiritual.

¹⁹ El concepto de hibridación se refiere a la apertura y entrecruce de técnicas y expresiones artísticas para la creación.

He sido inquieta por la enseñanza tocante del corazón cuyo centro es el amor que percibe y emana calor, me interesan los distintos tipos de visión que emana el corazón, desde que alguna vez recibí una carta de una maestra, que decía: “¡permanece atenta a las enseñanzas del corazón!”. Y desde hace 21 años me vengo dando cuenta que la pregunta por el cuerpo es la pregunta también por Uno, por el “Yo soy”. De allí que el interés por la educación corporal sea justamente un saber de nosotros mismos y, al mismo tiempo, es un retorno al cuerpo. La premisa sigue los designios del “conócete a ti mismo” que supone que, como seres inacabados y en devenir, nos vamos ocupando de nosotros mismos, dando forma y esculpiendo nuestra propia existencia mediante acciones, ejercicios y prácticas que toman como dirección la propia transformación. Por ahora, intento colocar pistas y señales para abrir el misterio de la enseñanza en condiciones pedagógicas y psicagógicas.

Julia Castro: Siempre me ha sorprendido la experiencia viva, simbólica y estética que sucede en/con el cuerpo moviente, partiendo de su materialidad hacia lo que mueve y se mueve con él, convirtiendo la atención hacia estas relaciones en un saber actuante para hacer(me) como persona, maestra y *moVer*.²⁰ Para ello acudo en mi proceso de aprendizaje y enseñanza a las prácticas corporales que nos permiten *moVernos* en relaciones múltiples, transversales y (trans) formadoras experiencias con nosotros mismos, los otros y el entorno. Esta búsqueda por comprender la experiencia corporizada en movimiento me ha llevado a estudiarlo junto con las prácticas corporales, principalmente desde la biología de la enacción y el desarrollo, en lo educativo a partir del campo somaestético y en las ciencias sociales desde la antropología del cuerpo, la sociología de la práctica y los estudios de la performance.

Noemí Durán: Soy artista polifacética, especialmente dedicada a la palabra escrita y a los encuentros performativos, además de investigadora social y *artista*.²¹ En mi trayectoria de formación profesional he vinculado los estudios en educación con el campo artístico. Me doctoré en Artes y Educación y soy posgraduada en Lenguajes Sensoriales y Poética del Juego. Este

²⁰ Mover es un concepto que se viene acuñando para referirse a personas orientadas a las prácticas corporales basadas en la experiencia consciente, sensible y performática con intencionalidad hacia la transformación personal y/o colectiva.

²¹ El *artivismo* es un concepto reciente que une las palabras, activista, artista en contra-respuesta o protesta a la situación de conflicto armado global y a la crisis climática, buscando empujar agendas políticas a través del arte.

recorrido académico se ha nutrido de una constante formación artística en danza, teatro, música y artes plásticas. Actualmente, soy profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, y también coordino la línea Juego, Arte y Educación del Grupo de Investigación Diverser en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Libertad: *Al escucharlos, sentí una profunda curiosidad por saber cómo cada una de estas personas podía narrar a la audiencia lectora de esta tesis un hito biográfico como acontecimiento motivador para su pregunta actual por el cuerpo. Esta pregunta detonó un viaje interior hacia la infancia de cada uno. La voz de Carlos dio inicio a esta conversación:*

Carlos: Nací en Cali por pura coincidencia porque a mi papá lo trasladaron allá. Mi mamá, que era un ser completamente revolucionario, se casó con mi papá para poder salir de la tiranía de mi abuelo. Como era muy chiquita y ávida por el conocimiento, pero no había podido terminar el bachillerato, se encontró con un primo filósofo de la Universidad del Valle que le compartió un montón de libros de filosofía y pedagogía (Nietzsche, Marx, Freire) y se volvió autodidacta y empezó a educarnos de esa manera que me tiene a mí siendo lo que soy. Después, a mi papá le propusieron ir a Venezuela y nos fuimos junto con mi hermano, pero mi mamá ya por esa época se quería separar. Mi papá, que fue un machista toda su vida, le dijo que si se iba nunca más volvería a ver a sus hijos. Con ese chantaje mantuvo a mi mamá por mucho tiempo, hasta que un día cuando ella toma la decisión definitiva de separarse, mi papá, sin que mi mamá se diera cuenta, nos rapta a mi hermano y a mí y nos lleva de nuevo a Colombia.

Estuvimos prácticamente “secuestrados” dos años. Durante un tiempo estuvimos metidos en un rancho sin poder ver la luz, comiendo agua de panela y pan y sin juguetes. Mi único juguete fue el cuerpo. Entonces yo lo que hacía a mis cortos cuatro años era explorar el cuerpo de todas las maneras posibles. Me volví un laboratorio de experimentación y de curiosidad sobre mí mismo, el tiempo y la necesidad me llevaron a eso; hacía diversos experimentos de manera intuitiva, por ejemplo, jugaba a levantarme usando la menor cantidad de esfuerzo, a reconocer las mecánicas del movimiento y otras muchas exploraciones. Desde ese momento la investigación se me volvió una necesidad vital y es la que me sigue manteniendo vivo hasta ahora. Investigar cómo sucede todo

en movimiento: cómo sucede la mente, cómo suceden las emociones, cómo el movimiento es emoción y la emoción es movimiento. Cuando volvimos a estar con mi mamá, que nos encontró con ayuda de la SIJÍN²², lo que hizo fue restaurar este evento traumático a punta de arte, exponiéndonos a experiencias poéticas y de belleza, y así fui elaborando más esa idea de que el ser humano está compuesto de un montón de códigos expresivos que realmente están hablando más de lo que la persona es en el cuerpo, que de lo que la persona dice.

Noemí: Yo me acuerdo de salir a la pizarra y que la maestra me dijera: “¡Noemí Duran, $2 + 2$, haga la suma!”. Y yo me quedaba mirando el tablero, viendo dos patitos, y me decía, suma de qué, pero si aquí hay dos patitos, ¿yo como los voy a sumar?, ¿que sume patos?, ¿pero de qué me habla? (...) En ese sentido, primero viví traumáticamente el sentirme rara, hasta que después me di cuenta de que, por ser la más descolocada del sistema, necesitaba ir a lugares donde hubiera una mente más expandida.

Ha sido difícil manejar toda la sensibilidad que tengo desde niña en una sociedad occidental en la que no hay rituales de escucha profunda que te permitan hacer parte de prácticas en relación con la naturaleza. Por suerte, yo escribo poesía para gestionar toda esta sensibilidad, de una infancia rota, y por eso creo que también me fui tanto tiempo de Europa a Colombia, a sanar.

Luz Elena: Yo fui la primera de mi casa, la hermanita que siguió un año después de mí nació sorda. Yo realmente puedo decirles que no tenía preceptos de si eso era normal o no, lo único que supe es que yo siempre me pude comunicar con mi hermana con el cuerpo, con las manos más que con los labios. Entonces es muy particular porque esa primera otra que aparece en mi vida, vino a enseñarme desde el cuerpo, sin palabras, con otro lenguaje, porque nosotras tenemos una conexión muy entrañable. Esa conexión que tengo con ella es muy diferente a la que tengo con mis otras hermanas, porque cuando ella nació crecimos desde el juego, la fantasía y la imaginación y nos divertíamos en medio de la naturaleza. Con ella entendí que ella sí escuchaba, pero de otras maneras, para mí eso nunca fue un problema.

²² Seccional de Investigación Judicial, Policía Nacional.

Ahora sé que quien enseña hace señas, señala por aquí y por allá, señala y muestra. E *insignare* es, en cierta medida, poner señas, mostrar, aparecer, apreciar y exponer; hacer ver, oír y tactar; poner atención, sentir, percibir e intuir; dejar signos, rastros, marcas y huellas. Esto lo aprendí de mi hermana, tal vez por ello uso signos de la memoria, signos del convivio, signos lúdicos, signos de los sensibles, signos creadores y signos espejeantes de acuerdo con las dimensiones de la educación corporal, para ritualizar y consagrar el aula.

Julia: En mi experiencia vital, durante la primaria nadie se dio cuenta de que yo soy zurda, y desde la preparatoria siempre me obligaban a escribir con la derecha. Aún hoy tengo una letra terrible y sigo aprendiendo a equilibrar mi tensión con la escritura. Era un colegio oficial en Ibagué, en ese tiempo yo tenía cuatro años y la estructura era muy conservadora y tradicional. A los cinco años, una profesora me dejaba haciendo planas en los recreos, y yo con ganas de ir a jugar. Tenía un malestar, una tensión en el cuerpo por la dificultad al escribir, una sensación de... ¿por qué el aprendizaje tenía que ser con esfuerzo y sin placer? Siento que tuve que adaptarme a escribir con la derecha por la frustración de no poder salir al recreo y, a la vez, esa obediencia sin convencimiento me hizo indisciplinada frente a las formas fijas o verdades únicas.

En la adolescencia empecé a practicar natación y danza folclórica. La natación es una práctica individual que exige atención, silencio, estar en relación con el agua como medio y provee de una sensación de fluidez, liviandad, poco esfuerzo y una organización más equilibrada del cuerpo. También la danza folclórica me vinculaba con lo festivo, el juego, la expresión creativa, aspectos que, en mi paso por la educación inicial, se vieron constreñidos. Para mí ese contraste de poder moverme desde otras cualidades y expresiones del movimiento, a diferencia de la tensión y el displacer enorme que me generaba la escritura y la forma educativa correctora que se me imponía, hizo que desde ahí buscara prácticas corporales donde mi relación con el cuerpo y el movimiento fueran desde la suavidad, la fluidez, el placer, la alegría, la relación de la parte y el todo, así como el contacto con otros elementos de la naturaleza, más que con instrumentos.

Libertad: Sus historias de infancia me llevan a hacer las siguientes reflexiones: los resquicios de los recuerdos de nuestros primeros años guardan experiencias de gran trascendencia que, para el mundo adulto, pueden pasar desapercibidas, pero que, en el cuerpo sensible y receptor del ser

infantil, determinan comportamientos, actitudes, modos de relacionamiento y búsquedas personales, y por ello son de vital importancia para el resto de la vida.

Cuando a Julia le niegan la escritura orgánica con la mano izquierda cohibieron a tal nivel su autonomía y su libre expresión que, hasta su adultez, lidia con los rezagos de esa experiencia traumática. Cuando Carlos es desligado de su entorno materno, desarrolla una comunicación con su propio cuerpo, a tal grado que le permite explorar el juguete más flexible e infinito en potencialidades para imaginar, experimentar, y hacerse totalmente consciente de su existencia corpórea. Luz Elena encuentra, a través de la ausencia de la palabra audible, una posibilidad de gestualidad orgánica de comunicación que procede del silencio y de la escucha cinestésica, que la llevó a descubrir la fantasía creadora del juego en la interacción de los cuerpos. En Noemí fue evidente cómo el sistema educativo le negó el lenguaje infantil que, como ya lo confirmamos con Luz Elena, es imaginación y fantasía. Antes de la palabra, está la sensación y ésta a su vez se puede traducir en imágenes a partir de las cuales creamos, ella se percató de que su manera de ver el mundo no era conceptual, sino imaginación creadora, una sensibilidad particular que no fue percibida, ni potenciada, sino negada.

Estas historias, me recordaron una historia de infancia personal que quedó grabada en mi inconsciente. Hasta mis tres años usé botas ortopédicas porque no podía caminar bien, y a raíz de esto recibí burlas de otros niños que no lo comprendían. Mi cuerpo guardó esta memoria y de una u otra forma la poca confianza en mis pies, me llevó a “auto-saboteándome” hasta mis 35 años con accidentes constantes en moto que me llevaron a requerir operaciones para reconstruir los ligamentos y meniscos de mis dos rodillas, y que por suerte he superado gracias a encontrar prácticas de movimiento que le han devuelto la confianza a mi cuerpo.

2.4.2 Segunda escena: De la relación entre profesión y creación

Libertad: *Convertirme en Euritmista me ha permitido mover pensamientos, es decir, pensar con la cabeza integrada al resto del cuerpo, para sentir las ideas, darme cuenta de las sensaciones que me producen y querer darles una forma visible; no de manera ilustrativa, sino experimental, para*

que no sea solo un pensamiento que se piensa en mí, sino un pensamiento vivificado por mí. Es decir, en la Eurytmia he encontrado un camino para que mi pensar, mi sentir y mi voluntad se manifiesten al unísono como un tejido. Así, cuando empiezo a mover alguna idea o concepto le pregunté: ¿qué tienes que ver conmigo?, ¿cómo te puedo incorporar? En mi época de estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales hice ya el intento de escribir un trabajo de grado que volviera experiencia los conceptos, para así comprenderlos desde sus dinámicas y relaciones con el arte y el cuerpo. Este trabajo no funcionó mucho, pues aún estaba demasiado inmersa en el pensamiento racional y me fue difícil concretar estas ideas que, de haber tenido el conocimiento eurítmico y sobre la educación somática que he venido adquiriendo y profundizado, hubiese sido posible. Desde esta perspectiva, me gustaría saber qué aspectos relevantes les fueron llevando a profundizar en la pregunta por el cuerpo en sus búsquedas profesionales.

Julia: Comparto una experiencia similar de despertar a un pensamiento vivificado, como lo llamas, después de transitar por de-formaciones académicas dualistas. En mi caso, siendo mi papá médico, quería que yo estudiara medicina. Como yo no sabía aún qué elegir, comencé la carrera de fisioterapia en la Universidad del Rosario –profesión que estudia el movimiento humano– en un intento por aproximarse a la latencia de mi deseo, a la vez que articulaba el saber médico, previsto por mi padre... de nuevo me situaba en la bisagra de deber/querer, interno/externo, razón/emoción. De otro lado, mantenía mi indisciplina y mi búsqueda de visiones más culturales y plurales, ingresando a la carrera de antropología en la Universidad Nacional de Bogotá sin que mi padre se diera cuenta.

La formación en fisioterapia en la Universidad del Rosario era muy biomédica y tradicional, incluso ostentaba sus formas segregadoras como formas exclusivas cuando decretaba que solo se aceptaban mujeres para estas profesiones del cuidado y la rehabilitación. La estructura colonial e inequitativa de género, desde la cual se concebía que los rangos mayores de conocimiento - como la medicina - eran preferiblemente para los hombres mientras la enfermería y la fisioterapia eran para mujeres, no solo reproducen patrones de género en las matrices simbólicas de las profesiones, sino que la razón intelectual termina siendo más valorada sobre la razón sensible, vinculada a lo femenino y a la vocación, temas de los que luego me ocupé en una investigación sobre el rol del género y religión en la formación de la identidad profesional del terapeuta.

Los profesores eran médicos de alto nivel y de una exigencia muy fuerte en términos de la formación sobre el cuerpo humano basada en un saber médico desde una visión mecánica, objetiva e inerte, contraria a la percepción del cuerpo en el encuentro con los pacientes en fisioterapia, porque ahí el cuerpo está vivo, sensible y en movimiento. Fue cuando los elementos de otras áreas como las ciencias sociales, especialmente de la antropología del cuerpo, la filosofía y la fenomenología comenzaron a nutrirme y a complementar mis saberes médicos expandiendo mi comprensión del movimiento humano, no solo desde lo simbólico, sino también de un modo constante y cambiante en un mundo que también se transforma todo el tiempo, es decir, una forma de entender el cuerpo y la vida en movimiento.

Para mí, la educación estructural que recibí desde niña me hizo experimentar que esa manera de aprender no era suficiente y que había otros modos que me permitían encontrar otro saber que me lo daba la experiencia directa con una persona. Por ejemplo, con aquellos pacientes que no podían caminar, no era suficiente trabajar una fuerza muscular, un entrenamiento específico o un trabajo electro-terapéutico, sino que realmente había que volver a aprender de la relación cuerpo a cuerpo para sentir lo que el cuerpo necesita en relación al movimiento.

Esto propició que, en ese tiempo, abriera un consultorio donde atendí individualmente a pacientes más de una hora. No como hoy que es grupal y de acuerdo al sistema de salud. Mi espacio en el consultorio tenía colchonetas, era abierto y fue adaptado de acuerdo a la búsqueda de aprender otra forma diferente de atender los pacientes, de moverme en relación a ellos. En esa época, me acerqué al yoga y a las prácticas somáticas. Por aquel entonces, Bobby Rosenberg²³ era quien tenía más conocimiento en ese momento de la técnica Alexander y estuvo un tiempo en Colombia. Participé con él en algunos talleres. Esta técnica la creó Matthias Alexander en su propia experiencia de movimiento. Se caracteriza por el trabajo del cuerpo y la mente en personas con afecciones musculoesqueléticas; él aprende a realizar y enfocar las posturas necesarias para acceder de forma correcta a la activación del sentido cinestésico del cuerpo. Organizó la idea del control

²³ Profesor de la Universidad Javeriana, experto en técnica Alexander.

primario, que es básicamente una coordinación neuromuscular de todo el cuerpo: de pies a cabeza y de cabeza a pies.

Para mí fue muy interesante entender, con esta técnica, que había una organización total del ser y no ese cuerpo segmentado que uno aprende en la universidad, donde me decían que si el paciente tiene un dolor en el hombro se trabajaba el hombro, porque no entendían que todo el cuerpo está involucrado. La universidad no concebía lo orgánico en términos de la vida, sino en términos del órgano separado de la función. Éramos evaluados sacando un hueso de una caja para describir sus puntos de inserción muscular y tendinosa, describir cada cara del hueso. El cuerpo era separado porque la medicina estudia finalmente la patología en un cuerpo inerte y anestesiado, pero no en movimiento, y yo necesito saber que ese hueso está articulado con otros.

Con varias compañeras, por aquel tiempo empezamos una reforma curricular en la facultad de fisioterapia de la cual ya era docente. Creamos el curso de Fisiocinética humana, un concepto nuevo que habla de la fisicalidad, pero también de la experiencia del movimiento: la relación de la forma y la función depende del modo como me muevo, yo me doy una forma o creo un modo de cuerpo concreto, un modo muscular. A partir de este curso –Fisiocinética humana– entrábamos en las clases a trabajar con el propio cuerpo, percibiendo cómo nos movemos, cómo nos sentimos, cómo es nuestra disposición si vamos a mover a otros. No podemos desconocer nuestra propia corporalidad y de ahí se entiende lo que es la interacción corporal.

Por ejemplo, cuando queremos hablar de presencia hablamos de un estado tónico emocional que se manifiesta en la consciencia del cuerpo, que la puede tener el artista, el terapeuta o el educador. Esa presencia es muy importante porque permite darnos cuenta que nos damos forma a nosotros mismos en la manera como nos movemos, y que al darnos cuenta de nuestro propio movimiento podemos transformar esa forma. Eso para mí es vital al trabajar con los jóvenes en educación física, para que sean conscientes del cuerpo que se han formado y no solo entenderlo como algo que les ha sido dado y, por lo tanto, inmodificable. Sobre todo, esto me interesa: cambiar la idea de la estructura como algo fijo y comprenderla como algo que es cambiante, que tiene muchas posibilidades.

Carlos: Cuando empecé a estudiar teatro fue cuando me di cuenta de que el cuerpo en las academias era un cuerpo utilitario al servicio de ciertas formas, como Julia bien lo planteó. Ahí fue cuando empecé a buscar como investigador escénico otros caminos que me permitieran la libertad de investigación y exploración y que me ampliaran la posibilidad de reconocer de qué otras maneras se pudiera habitar el cuerpo para comprender qué significa este tema de codificar lo que sentimos, en una expresión. También concebí el acto creativo y la creación, no solo para la formación escénica, sino reconociendo que en cada persona hay un modo particular de ser y crear en el mundo. Entonces, desde ahí empezó la reflexión en torno a que todo lo que expresamos con el cuerpo es un lenguaje muy elaborado del cual no somos conscientes.

Antes de saber que existía el teatro físico²⁴, yo sabía que lo que quería hacer era encontrar expresiones que hablaran sobre el ser humano, que develaran su psiquis a través de códigos expresivos que no necesitaran de la palabra, y esa investigación ya estaba en mí, incluso antes de empezar a estudiar teatro, como lo narré en el acontecimiento de mi infancia.

Cuando empecé a compartir todo lo que como investigador venía descubriendo, me daba cuenta de que las preguntas que yo me hacía a nivel pedagógico, en realidad retornaban inevitablemente al ser humano, no solo al artista que estaba adquiriendo técnicas de expresión, sino al ser humano que se estaba preguntando: ¿Yo qué soy? ¿Yo qué siento? ¿En qué estoy? ¿Esto cómo se relaciona con todo lo que soy? Y ahí fue cuando empecé a decir: esto necesita ser observado. Entonces lo que hacía era ofrecer espacios de experimentación, como no soy una persona que “da clases” –no puedo traicionarme a mí mismo diciendo que voy a un lugar a dar clases de “conócete a ti mismo”, o “siéntete a ti mismo”, o mira como yo me muevo, muévete de esta manera, eso me parecía profundamente incoherente–, por eso empecé abrir espacios de experimentación donde, a través de ciertas guías o premisas para el estímulo del aspecto investigativo implícito en lo humano, la persona pudiera ir habitando su cuerpo con mayor conciencia y así reconocer su propio lenguaje expresivo, sin que yo fuera el referente.

²⁴ El teatro físico es un arte teatral en que el cuerpo del intérprete es su instrumento principal de comunicación. El actor, más allá de ser un intérprete, es un creador que expande sus exploraciones en relación a otras artes como la danza, la acrobacia, el clown, las artes marciales, entre otras.

Estas guías o experimentos no son preceptos racionales o conceptuales para ir al movimiento. Digamos que una persona racional piensa que, si no parte de lo racional, entonces no hay estructura. Yo creo que la noción de partir de lo racional, o de las ideas o de los temas para empezar a construir un espacio exploratorio, le roba espontaneidad o sustancia a la información que puede estar llegando de manera natural. Entonces, para mí una premisa fundamental, independientemente de que la persona tenga experiencia o no, es que concibo a las personas que llegan a los espacios de experimentación como investigadores natos y no como ratones de laboratorio al servicio de mi experimentación o la de otros. Ellos llegan al espacio, así no lo sepan, porque se están haciendo algunas preguntas, sienten un llamado. Por lo tanto, es importante mantener activa la conciencia de lo que está sucediendo al interior de cada quién para, a través de la escucha y de la percepción, ir reconociendo los conceptos que van surgiendo. Yo no puedo decir que primero está el concepto, la idea o el raciocinio y después surge otra cosa. Para mí es importante dirigir la atención hacia lo más básico que realmente está sucediendo a nivel biológico y orgánico. Entonces partimos de lo que hay, no de lo que quisiéramos que sucediera.

Si ustedes se dan cuenta, en la mayoría de las clases de yoga, meditación, estiramiento, lo que sea, todas esas clases buscan conducirnos hacia un estado; en los inicios de mis laboratorios fui percibiendo que yo también quería llevar a las personas a un estado, es decir al estado de “neutralidad”, o al estado de disposición donde tendrían que estar muy bien paradas, muy bien dispuestas, con la energía en el tono justo, y me di cuenta que no estaba dando lugar a lo que humanamente estaba sucediendo, es decir, a la información esencial que está ahí, a la mano. En esa información no existe ningún lugar ideal desde donde iniciar, no tendríamos por qué tener un tema para iniciar, pero sí es importante afinar la percepción y la escucha para ir notando de manera muy detallada cómo investigar lo que realmente está sucediendo y cómo eso se está manifestando. Cada instante tiene su carga poética particular.

Por mi rebeldía con la Academia, comencé éstas otras formas de creación y experimentación que parten de restaurar la relación con lo que realmente somos, es decir, con lo que realmente nos está sucediendo en el instante, porque es eso lo que más hemos obviado en todos los procesos académicos y de formación.

Noemí: Me uno a lo que dicen Carlos y Julia en cuanto a esa necesidad de hacer rupturas con la academia que estandariza las formas de acceder y crear conocimiento. Yo busco hacerlo dentro de la academia misma, quiero proponer transformaciones sociales desde los espacios formativos. Fue un niño el que me recordó esta misión y me inspiró para mi tesis doctoral: “La escuela como una conversación entre desconocidos. Investigar con niños mediante lenguajes artísticos” (Durán, 2012). Yo estaba haciendo de tallerista para niños en el museo Joan Miró, donde la premisa era ponerlos a hacer un collage igual a como lo hacía este artista; entonces yo les hacía la ruta en el museo, mirábamos las obras y después ellos participaban en un taller donde en cuarenta minutos tenían que hacer el collage.

Todos empezamos alguna vez haciendo de peones educativos, yo en esa época lo fui, no tenía libertad para proponer, sino que estaba haciendo lo que tenía que hacer. Les dije a los niños: “¡Vengan rápido, hagan el collage que los está esperando el bus!” Un niño ya cansado de que yo los estresara, me dijo, “Oye profe, ¿Miró también iba tan rápido haciendo el collage o qué?”. Y este fue el punto de inflexión para empezar mi investigación doctoral: Me di cuenta de que no solo se trata de pasar un legado, sino, gracias a este niño que me confrontó, empecé a preguntarme por el lugar del profesor. Mi pregunta de tesis doctoral fue: ¿Qué podemos aprender de lo que pasa entre nosotros?, que para mí es el núcleo de la educación, la alteridad y la pregunta ética por el *nosotros*. De hecho, mi libro, producto de mi tesis doctoral “Re-escribir entre cuerpos, caminos posibles”, pretende revisar la práctica del docente como un acto relacional.

Entonces, estamos inmersos en una corriente educativa que ha tenido esa tendencia de limitarnos y de conducirnos, pero también estamos en el momento donde la educación está siendo pensada por educadores que despiertan a través de puntos de inflexión que les hacen caer en cuenta de que la cosa no consiste en reproducir patrones, sino en procesos. La educación sin proceso de aprendizaje se vuelve solamente un resultado.

Luz Elena: Estudié para ser profesora. Elegí la carrera docente en el año 1989 con la esperanza de aprender a enseñar y tomar en serio la misión de ser “maestra” y, a la vez, “discípula”. ¿Maestra de qué?... no lo sabía muy bien, en todo caso, dije que fuera desde el lugar de la diversión, el juego y el goce. Y, como había escuchado que el cuerpo es UNO, me interesé por la educación física,

con la ilusión de que se trataría de un estudio serio respecto al cuerpo en relación con la educación. Y, de repente, me encontré con una parte del cuerpo físico, el cuerpo como órgano y con un cuerpo simplificado en su potencia; empecé a darme cuenta que en los discursos y prácticas había una separación del cuerpo con el alma y el espíritu, ¿dónde estaba lo anímico, lo sensible y lo espiritualizado?, se lo preguntaba entonces a la pedagogía. Escuchaba alguno que otro profesor diciendo que educar implica siempre dar(nos) forma humana o un saber de nosotros mismos... qué sucedía, entonces, con esos saberes en la universidad, por qué tan simplificado el estudio del cuerpo y por qué el menosprecio por el cuerpo en la educación, me lo preguntaba una y otra vez. Al mismo tiempo, se desestima el cuerpo como lugar de la existencia mediante las pedagogías disciplinarias que entraron a las aulas para enseñar a disciplinar los cuerpos, corregirlos, normalizarlos, entrenarlos y homogenizarlos... Y, como Pandora, cada semestre guardaba la esperanza de que pudiese ampliarse el saber del cuerpo y, en mi búsqueda curiosa, empecé a transitar por la filosofía hallando nuevas vestiduras a la gran pregunta por lo que somos, en tanto cuerpos encarnados.

Para empezar con la con-formación del cuerpo, me interesó la gestación y comencé a ser profesora en programas de preparación para la maternidad, donde aprendí sobre el cuidado de la vida y el cuerpo como creador amplio de sensibilidad. Reconocí en este cuerpo gravídico la fuerza educadora de la espera que precede al nacimiento. Tendría sentido en la educación saber de dónde venimos y hacia dónde vamos, me decía. Pues la universidad ilustra, entrena la mente racional, y yo tuve que ir abandonando ciertos saberes y poner en otro lugar la intuición, la imaginación y la percepción. Me sentí muchas veces indefensa, “al revés”, en contra-de-la-corriente y aprendiendo de la paciencia. Esperé sin tener una visión clara de cómo iba a acabar mi tarea. Aunque me sentí algo descaminada y confundida, pasé todas las pruebas para llegar a ser profesora. Hacia los 24 años empecé la acción de profesora en la escuela tratando de seguir el camino del corazón. Desde el año 1999 acepté la compañía de un buen rayo de sol en la Universidad de Antioquia, Alma Máter que me acogió como profesora e investigadora. Hoy me siento confiada en ir aclarando que vivir una vida pedagógica va haciendo que la vida cambie y que uno vuelva a uno mismo para ejercer la propia transformación; este es el tiempo para preguntarse y preguntarme por mí misma.

Hoy me sigo preguntando acerca de *lo que puede el cuerpo*, y lo estamos haciendo resonar en unidad entre cuerpo, alma y espíritu. Recuerdo aún a Andrés Klaus²⁵ cuando me preguntaba: Bueno, si a usted no le gusta esa idea del cuerpo, ¿entonces cuál?, si no es la dualidad, ¿entonces qué es? Esta pregunta forzó mi pensamiento, mi sentir y mi actuar, de ahí que, con mis fuerzas investigativas, e impulsada por el deseo de saber, me adentré en los orígenes de la noción de “cuerpo” y en sus etimologías. Empecé por la tradición hebrea y seguí con algunas imágenes de cuerpo como cárcel de alma en Platón, como instrumento del alma en Aristóteles, acerca de los placeres del cuerpo en Epicúreo y otros hedonistas, el cuerpo entre cuaresma y carnaval en la Edad Media, la *res extensa* y la *res cogitans* y la fuerza de la dualidad con Descartes, así como el cuerpo monista en Spinoza y finalmente en la fenomenología del cuerpo con Edmund Husserl, Maurice Merleau Ponty, Bernhard Wandenfels, Renaud Barbarás, Frederick Buytendijk, Van Den Berg, Michel Henry y autores latinoamericanos como Lucy Carrillo, Germán Vargas Guillén, Mónica Jaramillo, Ariela Battán, Mario Teo Ramírez. Aquí la fuerza formativa fue *distinguir para reunir* el cuerpo cosa, tenido, pensado y objetivo (*Körper*) y el cuerpo propio, vivido, fenomenal, agente y subjetivo (*Leib*) con el cuerpo quiasmático o la encarnación del espíritu y la espiritualización de la carne.

Y cuando me adentré en la antropología pedagógica, reconocí que el ser humano es obra de sí mismo, que es un ser formable, capacitado y necesitado de educación, y que es gracias a ello que tiene la facultad de formarse: es un artista de sí y su labor es darse forma, hacer-se, y que sea obra de sí quiere decir que se ocupa de sí, que tiene que referirse a sí mismo como alguien, auto-conocerse, y esto se constituye en un pilar fundamental de la formación humana. Ahora bien, en este conocimiento de nosotros mismos también podemos situar aspectos de la formación desde el principio délfico del “conócete a ti mismo” para avivar la reflexión sobre nosotros mismos. El hecho de que tengamos la capacidad de reflexionar sobre nuestros sentimientos, el volver la mirada sobre nosotros hace posible la formación humana.

²⁵ Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y de Tradiciones y Paradigmas en Pedagogía de la Universidad de Antioquia, coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica y de la Línea de Pedagogía Histórica del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Sí, esa es la tarea y eso fue lo que pasó conmigo cuando dije: voy a abrir una puertecita por acá para la educación corporal, que ha sido en cierta forma un pliegue, una línea de fuga y una disrupción que emergió en mi tesis doctoral en Educación. Fue sembrar una semilla y, desde aquel entonces, o desde siempre, vengo inquieta por el cuerpo que también soy yo, tema que se ha compenetrado con una forma de vida pedagógica o más bien psicagógica. Ahora estoy estudiando el simbolismo del cuerpo humano desde la tradición hebrea, volviendo a recordar que el camino es integrar en virtud de la unidad. También estoy inquieta por llevar la educación corporal al aula en términos didácticos en conexión con la vida, labor que hacemos en el Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal en la Universidad de Antioquia.

Libertad: *Percibo, en general, en sus narraciones una inconformidad que tiene que ver con los modos fragmentados y reduccionistas en que fueron abordados los conocimientos del cuerpo en sus formaciones, puesto que éstos no tenían una mirada artística del cuerpo en movimiento y relacional, ni tampoco una que partiera de la escucha de las relaciones intercorporales e intersubjetivas. Así como también se he descrito anteriormente, esto nos ha conducido a preguntarnos por otras maneras de investigar el cuerpo, que nos llevaron a nutrirnos de múltiples formas de conocimiento inscritas en diversos campos de saber (antropológicas, filosóficas, médicas, educativas y artísticas) para completar nuestras intuiciones y cuestionar las formas en que nos “formaron”, llevando estos conocimientos a un plano vital y creativo conectado con el ser en devenir.*

Asimismo, compartimos el hecho de afinar la escucha a la pregunta en relación a la necesidad social de volver la mirada hacia el cuerpo; y esa escucha, a su vez, se convirtió en el punto de partida para observar la propia experiencia. Otro aspecto importante en esta parte de la conversación fue aprender de las exploraciones personales, cuerpo a cuerpo, para ser elevadas a un plano artístico, creativo, pedagógico y vital en el cual se pueda reconocer que en las indagaciones corporales no se trata de reproducir patrones sino de llevar a que cada quien descubra su manera singular, su modo propio para indagar sobre sí mismo, que tiene que ver con el darse forma a sí mismo, esculpirse a sí mismo.

Yo también sentí una carencia en mi formación como Licenciada en Educación y por ello me fui a Alemania a indagar en la Eurytmia la pregunta por el cuerpo en la educación. Al terminar la formación de Eurytmia sentí que algo me faltaba en esa forma europea de acceder a este conocimiento, y al preguntarme cómo ir supliendo esa falencia, encontré en las sabidurías ancestrales un camino que me ha permitido conjugar el saber que traigo de Europa con un saber que pertenece al territorio donde nací. En mi pregunta por acompañar la formación de maestras y maestros –no desde saberes teóricos franceses, alemanes o anglosajones–, vengo creando una propuesta que reconoce en el cuerpo las sabidurías que le hablan al ser humano de sus orígenes en estrecha relación con los ritmos de la naturaleza y el cosmos, y de cómo estos permiten despertar un saber renovado de de sí mismo desde una mirada contemporánea.

2.4.3 Tercera escena: Actualización de las formas de lo sensible desde comprensiones expandidas del cuerpo

Libertad: *Alguna vez le escuché decir a Cynthia Farina²⁶: “cuerpo contagia cuerpo”, y esa frase se me quedó grabada, porque para mí resumía la clave de la problemática actual de escisión entre la mente y el cuerpo, o escisión entre la razón y el sentir. Encontré que en la relación cuerpo a cuerpo se devela una comprensión del mundo en movimiento, entendiendo que cuando hay movimiento no solo hay vida dinamizándose y ritmizándose, sino también emociones e intenciones que reflejan pensamientos singulares, formas particulares de ser y habitar el mundo.*

Me gustaría que habláramos de esos aspectos sutiles que van más allá de la fisicalidad del cuerpo o del cómo conciben ustedes ese cuerpo desde sus experiencias y profesiones como artistas y educadores; qué han logrado discernir que nos pueda aportar algunas ideas en cuanto a la comprensión expandida del cuerpo que viene nutriendo sus prácticas y sus investigaciones.

Carlos: Para mí la experiencia de habitar el cuerpo es, ante todo, la experiencia del alma viviendo una experiencia humana. Cuando entras en un estado de silencio y de pausa para percibirte, lo

²⁶ Cynthia Farina es posdoctora en Educación y doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. También es directora del Grupo de Investigación Educación y Contemporaneidad: Experimentaciones con Arte y Filosofía –Experimenta– en la Universidad Federal de Pelotas UFPEL, Brasil.

primero que aparece es la sensación de ti mismo, antes que un pensar sobre ti mismo. Es así como, en lo que siento, el cuerpo me está diciendo lo que soy, porque te das cuenta de cosas que no pueden ser explicadas por el raciocinio que limita la experiencia y la reduce a una dualidad: esto es verdadero o falso, esto es bueno o es malo, se siente rico o se siente feo, y en la vivencia de lo que somos como totalidad no hay dualidad. Entonces, el alma sería el puente de manifestación de lo que eres a través de la dimensión biológica corporal y desde allí puedes expandirla. Cuando nosotros partimos de la escucha de esa manifestación física y concreta de nuestra alma en la existencia, podemos encontrar lo que le da sentido a estar aquí, desde mi punto de vista.

Si me preguntan qué entiendo por alma, respondo que es lo que no muere en nosotros, es la sustancia, porque cualquier concepto no alcanza, por más que se quiera explicar, desborda lo conceptual; el alma no tiene nombre, tiempo, categoría, género, edad, jerarquía, juicio, es pura esencia y cada alma tiene su propia particularidad de esencia. El alma busca su manifestación en la experiencia humana a través de la creatividad, porque es lo que permite ampliar el espectro de la experiencia, que te reconozcas en la manera particular en que sientes la existencia. Y si me preguntan si el espíritu es diferente al alma, yo diría que el espíritu es como una chispa que enciende el ánimo para que el alma se permita Ser, es como una sustancia que da la ignición.

Hay un libro de Patricia Cardona²⁷ que inicia diciendo que el entusiasmo debería ser la esencia fundamental de cualquier acto creativo, porque lo que quiere decir entusiasmo es estar en *in theos*, estar en Dios (entiéndase como divinidad, la sabiduría de la naturaleza, el universo cósmico...). Para mí, el espíritu es como eso que hace el punto de conexión entre la experiencia álmica y la experiencia humana, lo que te inspira a ser, a manifestar.

Entonces, a la experiencia del alma humana en el cuerpo, cuando es habitada por un ser consciente, la llamaría cuerpo/soma. Para mí, el cuerpo/soma es aquel que se reconoce desde la conciencia: sé que habito aquí y sé que habitar esto se siente así, por eso yo siento que habitar el

²⁷ Patricia Cardona es periodista, investigadora, crítica y maestra. Estudió la carrera de Filosofía y realizó una especialización en la Escuela Internacional de Antropología Teatral, dirigida por Eugenio Barba. Desde 1990 es investigadora del Centro de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón, en donde también se ha desempeñado como coordinadora de Documentación y de Investigación, así como directora del Centro entre 2001 y 2006. Tomado de: www.patriciacardona.net/biografiacutea.html (23. 05. 2022).

cuerpo es el tránsito inevitable, el tránsito fundamental para entender los otros aspectos que nos componen, como son lo fisiológico, lo cognitivo, lo racional, lo sensible, lo filosófico, lo místico, lo etérico y todo lo demás. *No podemos pretender acceder a los mundos de la no materia si no activamos esa conciencia desde el mundo de la materia, es decir desde EL CUERPO.*

Esto parece obvio, pero en realidad se obvió porque estuvimos demasiado tiempo tratando de resolver las cosas desde el reducido aspecto racional, entonces el soma es empezar a reconocer el cuerpo de manera consciente: habito en este cuerpo, este cuerpo se siente así. Tenemos la capacidad de usar los recursos para darnos cuenta que habitamos en un cuerpo y al reconocerlo así empezamos a reconocer toda esa información que viene hacia nuestra consciencia. Es decir, que lo que estás sintiendo ahora, eso es lo que mejor te puede dar señales de cómo puedes proceder en la vida, de a dónde ir, cómo ir, escuchar si esto es para ti o no, escuchar el verdadero llamado del corazón; cuándo es ansiedad, cuándo es expansión, cuándo hay dilatación, cuándo hay contracción, cuándo necesitas protegerte y cuándo necesitas accionar. Y toda esa información es pasada hacia lo cognitivo, desde la experiencia vivida conscientemente en el cuerpo, pues surgen una cantidad de reflexiones filosóficas, espirituales, trascendentales sobre lo que somos. Pero lo que es más impresionante es que hemos recurrido a la palabra del gurú o del maestro porque todavía estamos en el proceso de restaurar el sentir, el escuchar y el percibir nuestra propia voz.

Dicen los neurocientíficos que nosotros, además de ser una especie que está volviéndose a sentir, también somos una especie que está empezando a mover lo que siente. Ya no estás solo sintiendo, sino que vas siendo en movimiento lo que sientes y la transformación que eres, y es por eso que la metodología que desarrollé, *El cuerpo que crea*, se manifiesta como necesidad vital de decir: cuándo le vamos a dar lugar a que el cuerpo sea el que nos exprese realmente la sabiduría corporal, orgánica, biológica y celular; cuándo le vamos a dar lugar a esa escucha para que nos diga cómo es que cada uno, en su manera particular, necesita moverse, para no tener que recurrir a las ideas pre establecidas o impuestas que se tienen de lo que es el movimiento, de lo que es danzar o de lo que es crear en movimiento, porque la información que surge para ti en tu manera particular es única y es la forma en la que Libertad Aguilar necesita ser en movimiento, y eso no tendría por qué llamarse ni danza, ni teatro, ni performance, ni ninguna categoría, sería Libertad siendo Libertad en movimiento. Eso nos libera de que estás haciendo meditación o yoga o mindfulness o

teatro o danza o nada, es Libertad reconociendo que habita en un cuerpo que le está diciendo, en alianza con el alma, que su manifestación en movimiento tiene su propia manera particular de ser.

Yo lo que sueño, en realidad, es que nosotros pasemos a hacer creación de nosotros mismos en cualquier momento de la vida, que nosotros podamos mover lo que somos y lo que nos está sucediendo frente a un otro, como yo mismo, como espectador de mí mismo. En este sentido, el mundo de la dimensión básica, que es la materia, es la vía de acceso para comprender esos otros aspectos. ¿Y por qué?, porque la composición celular, lo que compone nuestras células y la forma como se mueven todas las moléculas y todo lo que nos compone a nivel sutil y microscópico tiene la misma información que trae el cosmos, y cuando nosotros reconocemos que estamos compuestos de esa misma materia de la que está hecha el cosmos, no nos sentimos separados, no nos sentimos disociados, no nos sentimos fuera de nosotros.

Un ejemplo de esto es la experiencia consciente de tomar hongos, ayahuasca o peyote. En realidad, esas sustancias lo que hacen es recordarnos que nosotros estamos inevitablemente conectados a la gran sabiduría de la naturaleza; por eso las personas cuando viven estas experiencias ven manifestaciones de la naturaleza, porque esas manifestaciones somos nosotros mismos, porque es ahí donde habita toda la información del planeta y del cosmos. Volver a restaurar la relación con el hecho de que en esta existencia humana somos ante todo cuerpo, es decir que lo que le da sentido a que el alma esté encarnada en un cuerpo, es que habitemos ese cuerpo con conciencia para poder acceder a otras dimensiones de percepción.

Noemí: Yo nací en Europa, y sé de lo que habla Carlos cuando dice que la racionalidad es limitante para encuentros más vivos y espontáneos. Siempre digo que mi Yo kármico es el que nació allí, porque mi espíritu no pertenece a lo europeo y por eso me siento tan a gusto en Colombia.

Quiero compartir dos cosas en relación con lo que pienso de la palabra “esencia”, la cual quiero poner en discusión desde lo que ha sido mi formación en el contexto europeo. Mis estudios en el Doctorado de Educación estuvieron basados en el paradigma ontológico del construccionismo social; algo que nos enseñaron es que la idea de “esencia” no existe y entonces por eso pongo la palabra esencia entre comillas. Haciendo la salvedad en cuanto al punto de vista de Carlos, porque

sé que no está hablando de algo inmutable, sino de una sustancia creativa dentro del ser humano en el campo artístico. Yo quiero poner la reflexión frente a posturas esencialistas en el campo educativo. En este sentido, hablo desde la crítica que hace el construccionismo social a estas posturas. Por un lado, plantea que hay que reconocer que lo humano es una construcción social e histórica, y que de por sí no hay algo que sea esencial inmutable o que esté allí de forma permanente, sino que justamente lo humano es siempre una construcción. Por otro lado, el construccionismo social reconoce la dimensión narrativa, es decir, desde el lenguaje que tiene que ver con cómo nos entendemos, cómo nos construimos; entonces desde esta corriente en la cual me he formado, busco no caer en esencialismos.

Siento que, por ejemplo, en Europa, en nombre de que la persona conecte con su esencia se están cargando el ritual de la educación. Por eso lo pongo como alerta, porque el ritual de la educación es un proceso civilizatorio. Educar para mí, siguiendo a Hanna Arendt, que es de las filósofas que me lo ha enseñado mejor, tiene dos cosas: una es acoger la novedad, dar la bienvenida a los que llegan, a los que nacen; y dos, es hacerles un traspaso de la cultura para decirles que vienen a un lugar que tiene una gestualidad, una ancestralidad, una historia y les vamos a pasar este legado para que lo reinventen, lo reescriban.

En Europa, en nombre de la esencia, también se corre otro peligro que es la infantilización del ser humano. Cómo así que entonces a los niños hay que dejarlos tan sueltos y no hay que pasarles ningún legado, de manera tal que se le da un poder al infante; como que hemos pasado de un lado al otro del péndulo. Antes era una educación tradicional que omitía la emoción y lo sensible, y ahora nos vamos al otro extremo de no querer saber nada de la instrucción; y en la educación, según mi punto de vista, tiene que haber instrucción. Yo diría que se trata de encontrar el equilibrio entre dejar espacios de libertad para que cada uno descubra lo que tiene de genuino, para dejar que emerja su singularidad, mientras a la vez va recibiendo una idea del lugar en el que está —es lo que el filósofo francés Jean-Luc Nancy plantea cuando dice que *somos seres singulares plurales*—. A mí me gusta esta definición, *el humano es un ser singular plural*, porque si planteamos que somos solo seres singulares que se bastan a sí mismos entramos en posturas radicales y en desenraizamientos, contrario a lo que también somos como seres plurales.

El otro aspecto que quisiera retomar es mi concepción frente al alma y el espíritu. Concibo el alma como lo femenino y el espíritu como lo masculino, así lo he entendido y lo he leído en Carl Gustav Jung, *ánima* y *animus*, independiente de ser hombre o mujer. Por ejemplo, podríamos decir en esa analogía, la madre tierra es lo femenino y el cosmos es lo masculino. Al espíritu también lo podríamos reconocer como una energía direccional, vertical, y al alma como una energía que te enseña a escuchar para aprender del sagrado femenino.

Frente a mi concepción sobre el cuerpo, invito a considerar nuestro cuerpo como elemento que nos acompaña en los procesos de creación, sea cual sea nuestro ámbito de exploración. Con frecuencia nos exigimos ser creativos sin tener en cuenta la disposición de nuestra energía, de nuestros sentidos, de nuestras percepciones. En este sentido, invito a las personas a detenernos a escuchar nuestro cuerpo para transitar de la representación que nos conduce de la palabra o la idea preconcebida, al gesto. También invito a escuchar la presencia de la cual hablaron Julia y Carlos, que requiere un viaje en el sentido opuesto: estar a la escucha de los gestos singulares y significarlos a posteriori para encontrar una voz propia en lo que exploramos y expresamos.

Luz Elena: Sumándome a la conversación, propongo transitar por la educación corporal como un saber pedagógico, iba a decir psicagógico, que escucha los lenguajes del cuerpo. El cuerpo habla, in-forma y se manifiesta a nivel del órgano, de sus funciones, de su simbolismo, de su potencia, de sus movimientos (...) Nos preguntamos qué hay entre cuerpo (y) educación desde la figura del acontecimiento, como aquel que nos provee experiencia desde lo que (nos) pasa en la medida en que hay coexistencia, implicación, intercambio y conTACTO entre el saber y la vida.

Hablar del cuerpo es hablar en primera persona. El ser humano “aparece” en el mundo por su condición corporal, aunque paradójicamente nos han enseñado que lo más hondo es, justamente, lo que no se ve: el alma y el espíritu, y que el cuerpo es tan solo algo que nos soporta, pero es precisamente por el cuerpo como tenemos presencia en el mundo, somos nuestro cuerpo. El cuerpo es el lugar de la existencia y todo acontecimiento nos ocurre en el cuerpo, es a mí a quien me pasan las cosas. Nada tan igual en nosotros como la anatomía, pero lo que pueden hacer esos órganos es profundamente diverso, diferente de un ser a otro, porque ese cuerpo que tenemos como órgano es también ese cuerpo que somos.

Estamos ante una idea de ser humano ambiguo, incompleto, desarticulado, inacabado, *que necesita aprender a ser lo que es porque la biología no se lo ha resuelto*, entonces habrá de hacerse, de constituirse, de humanizarse. Reconocemos que el cuerpo se hace cuerpo, deviene en-humano y reconocemos que en la corporalidad se inscribe nuestra propia historia, todo lo vivido se instala en el cuerpo. En nuestro cuerpo está inscrita nuestra biografía y por nuestro cuerpo nos sentimos formando parte del tiempo, pues el cuerpo atrapa la experiencia íntima del tiempo...

Comparto la imagen de la membrana para dialogar acerca de las cosas que (*nos*) pasan. A partir de la imagen que nos proporciona Paul Valéry, de que “lo más profundo es la piel”, Deleuze nos dice que solo las membranas ponen en contacto lo interior y lo exterior, lo profundo y lo alto, y es gracias a esa superficie topológica de contacto por la cual podemos decir que el acontecimiento no ocupa la superficie, sino que aparece en ella. Desde la imagen de la membrana no hay afuera ni adentro, no hay una interioridad dada que pretenda abrirse a la exterioridad, hay un pliegue –límite, membrana, frontera, invaginación– donde se ponen en contacto un afuera y un adentro. Con la imagen de la membrana, lo que (*nos*) ocurre no se queda localizado en la superficie, hay efectuación y contra-efectuación, coexistencia, implicación e intercambio.

Pensar la educación corporal bajo la figura del acontecimiento nos lleva, primero, a intentar pensar el acontecimiento como aquello que aún queda por pensar, sentir y hacer. Desde la imagen de la membrana, podemos decir que el acontecimiento habita en el intersticio y se constituye en la tarea medular de la educación. Si el esplendor del acontecimiento es lo que nos pasa, dicho con la imagen de Heráclito, “en el mismo río entramos y nos entramos, pues somos y no somos los mismos”, en perspectiva pedagógica, el acontecimiento efectúa un cambio, un corte, una irrupción, un retroceso o un reanudar en otros sentidos.

El acontecimiento nos lleva a leer en clave pedagógica, en una educación que espere más lo inesperado que la prescripción de ideales, que en vez de normalizar las conductas, que favorezca las singularidades, que más allá de toda esencia predeterminada nos haga devenir, que no espere que las cosas ocurran de determinada manera, sino en el orden de lo inesperado, que no sugiere la reproducción de lo mismo, sino la repetición de lo diferente. El acontecimiento no dice de la

esencia, por ejemplo, un concepto como el del cuerpo debe decirnos en qué casos el cuerpo se convierte en experiencia educativa. Si el acontecimiento constituye la experiencia, ¿cómo lo que nos pasa en el cuerpo nos permite hacer experiencia educativa? ¿En qué casos trazamos un mapa de circunstancias que nos llevan a pensar la educación como experiencia, como aquello que nos concierne, nos afecta, nos toca, nos conmueve, nos deja huella?

Julia: Para mí, la pregunta por el cuerpo es la que permite seguirme moviendo indistintamente en los ámbitos de la salud, de la educación física y de las artes, cuando yo veo y voy entendiendo que la experiencia de moverse tiene relación con la interacción y lo cultural. Al adentrarme en la antropología del cuerpo, fui entendiendo esa simbiosis que se dio en los estudios de la performance entre el arte y la antropología. Fue ahí cuando conocí a Silvia Citro²⁸, quien me permitió entender cómo ir de la lógica del régimen empresarial del cuerpo a la experiencia del cuerpo sensible.

De allí que mi propósito sea que el otro entre en una experiencia del movimiento consciente, que parte de lo físico y va hacia lo sensible. Por ejemplo, si digo me rasca, es algo muy físico, pero a partir de esa sensación yo puedo empezar a crear una experiencia más sensible y eso me puede expandir la experiencia. En este sentido, la entrada para mí es desde la fisicalidad, entendiendo que, en su potencia, lo físico y la sensación no están separados. Esto va un poco en la misma línea que plantea Carlos cuando habla de ver en la materialidad, que es esa fisicalidad, el punto de partida para entrar en otras dimensiones más sutiles del ser humano.

Por ejemplo: Si yo siento un hueso, no siento un hueso muerto, sino una estructura que me soporta, que me da forma, que me da contenido, que me da un tono, una presencia. O sea, entrar a mi esqueleto y trabajar desde mis soportes óseos es todo un estado y desde ahí estoy anclada y soportada en una fisicalidad que es expansiva, creativa, porque puedo moverme desde lo óseo y eso me da un estado, una forma de movimiento, una experiencia muy distinta. La idea pedagógica

²⁸ Silvia Citro es doctora en Antropología Socio-cultural (Universidad de Buenos Aires, 2003) con formación en danzas (danza contemporánea, danza-teatro, expresión corporal, butō) y música. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Profesora Asociada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en las carreras de Artes y Antropología. Desde 1998 se desempeña como docente e investigadora en la UBA y en 2004 creó el equipo de investigación de Antropología del Cuerpo y la Performance (<http://www.antropologiadelcuerpo.com>), el cual ha sido pionero en esta área de estudios en Argentina. Tomado de: www.antropologiadelcuerpo.com (20.06. 2022).

que se puede desprender de esto parte de hacerse preguntas en cuanto a las sensaciones que me son reveladas a través de lo óseo, como el estar contenido, estar soportando, que al ser llevadas a la experiencia de lo que sucede en clase vemos cómo usamos estas cualidades físicas del cuerpo óseo para soportar al otro, para conducir, para mantener, para dar forma.

También cuando vamos a la idea móvil del hueso, reflexionar cuáles son las cualidades del soporte óseo que te permiten dar soporte a las dimensiones de la vida personal y social. ¿De qué manera ese saber óseo te permite conocerte en la comunicación con tu familia, con otras personas? Ese saber óseo de contener y de dar apoyo, de qué manera tú lo puedes hacer en tu relación con los otros. El cuerpo ahí es vital en la experiencia que permite pensarnos el mundo con el otro, entonces eso es lo que yo transito cuando estoy en el rol de maestra, el cómo soy una maestra hueso que soporta y da contenido, que da apoyo, o que puede ser dura, o que se puede quebrar o no.

Cuando trabajo con los educadores físicos, ellos ven su cuerpo como algo que les es dado tal cual es, afirmando: yo soy este, esto es lo que soy, es lo que hay. Ellos ven la técnica de cualquier deporte como algo accesorio al cuerpo, y no reconocen al cuerpo como el que hace esa experiencia de la técnica. Entonces yo les propongo preguntarse: ¿cuál es el cuerpo que yo me he hecho hasta ahora?, ¿cómo he llegado hasta ahí?, ¿qué ha pasado en tu vida para hacerte ese cuerpo?, ¿qué experiencias has hecho para llegar allí? o ¿qué has dejado de hacer?, y esto provoca ir a esa memoria del cuerpo para comprenderlo como unas experiencias que están haciendo el cuerpo en todo momento y cómo han logrado hacerlo. Otras preguntas que hago a los muchachos son: ¿en qué quiero convertirme?, ¿qué quiero ser? A esto lo llamamos: “expresiones motrices de alto conocimiento”, que nos llevan a reflexionar no sobre quién soy, sino sobre quién quiero ser, cómo experimentamos un cambio, para llevar el cuerpo a un estado de potencia.

Es así como también fui encontrando en la educación somática esos caminos para llevar a la conciencia los procesos que nos vienen configurando y que se manifiestan en el cuerpo, es que ellos experimenten no en la palabra, en el discurso, sino que sintamos al ver qué está pasando, que no entremos y salimos igualitos, sino que todo el tiempo está pasando algo. Si yo me entiendo en movimiento, si entiendo está corporalidad y que el movimiento es cambiante, entiendo que mi imaginación es cambiante, y que potencia cuando yo me entiendo en movimiento.

Por ello, salir de lo que se está habituado a preguntar. Qué pasaría si esto que he hecho toda mi vida así lo hago ahora de otro modo, lo experimento de otras formas, y qué pasa si contrasto este modo con otro, qué pasa si cambio de soporte y qué pasa si atiendo a esta sensación, y qué pasa también si involucro la imaginación, qué pasa si no visualizas esto o aquello. ¿Qué cambió?, ¿qué se modificó? Esto es lo que hace la educación somática, ponerte en otra situación para darte cuenta que la enseñanza y el aprendizaje no vienen de afuera, sino desde adentro; no de imitar una demostración que te lleve a decir qué es o no lo correcto y definir los modos de hacer. Eso para mí es el cuerpo de la experiencia. Es ponerlo en otros estados para darse cuenta qué cambia de lo que se ha experimentado dentro de cada persona en su totalidad.

Para estas comprensiones creé la imagen del cuerpo arlequín, que es el cuerpo que está hecho de retazos, de memorias, donde cada una tiene sus potencias de creación, de juego y de lúdica. El arlequín es una imagen que he venido reflexionando con los muchachos, como aquel cuerpo que se arma, se hace, se dice; como un cuerpo juguetón, con humor, dispuesto a crear, sorpresivo, imprevisible, que precisamente por ser un cuerpo arlequín se atreve, se permite “subirse a la mesa”, salirse de la regla, crear, recrear, ponerse fuera de él. Es bonito porque representa un ser que hay ahí, pero que estamos conteniendo, que es juguetón, que hace lo que no se atrevería. Lo bueno es que el arlequín está pintado y se permite ser porque no está al desnudo totalmente.

Es un poco llevarlo a esos pensamientos que se expanden para poder auto-conocerse. Cuando yo les hablo del cuerpo, creo que es un cuerpo que tiene una materialidad viva, creativa y que resulta de la interacción, por eso para mí la educación somática ha sido un saber súper potente que no entiende el cuerpo separado del mundo. Entonces, cuando se atiende el cuerpo, se atiende a las relaciones donde está sucediendo el cuerpo y uno puede percibir los cambios de estados. Por ejemplo, en este momento, dependiendo de a dónde oriente mi atención, podría darme cuenta de que están sucediendo múltiples situaciones y que esto me hace ser un cuerpo relacional.

Libertad: En estas reflexiones compartidas nos planteamos cuestiones en torno al alma y al espíritu como dimensiones constitutivas del ser humano inscritas en el cuerpo mismo. Al respecto, Carl Gustav Jung decía que el cuerpo es la parte visible del alma, y con ello se quiere dejar claro que no

se está hablando de dos dimensiones diferentes del ser humano, sino de dos manifestaciones de una misma unidad. Estas dimensiones, al ser llevadas a las reflexiones pedagógicas, nos plantean el reto de asumirlas dirigiendo nuestra atención como maestras y maestros, según Rudolf Steiner, a desarrollar contenidos en relación a la naturaleza física, anímica y espiritual del ser humano y no como meros convenios planteados por los sistemas educativos gubernamentales. En su libro *Fundamentos de la educación waldorf* (2006) describe como “la educación ha de intentar que emerja en el ser humano una manera de situarse artísticamente en el engranaje del mundo” (p. 20).

Esto ya es un impulso para seguir proponiendo reflexiones pedagógicas para una educación experiencial, es decir, una educación somática que lleva a romper con la construcción de un cuerpo disciplinado y obediente que ha predominado en la educación. Pensar lo educativo como la creación de espacios formativos para la expansión de la conciencia encarnada sería un impulso para no permanecer en este limitado mundo materialista. Hacer consciente el cuerpo que soy y el cuerpo que puedo llegar a ser, el cuerpo que se siente y sabe de sí en movimiento, el cuerpo no como limitante y acabado sino como construcción permanente. Y, desde luego, esta consciencia conlleva la toma de posición frente a lo que es el conocimiento y ante la vida misma.

2.4.4 Cuarta escena. Sobre la creación de sus métodos

Libertad: *Todas las reflexiones que han compartido hasta ahora permiten acercarnos a sus comprensiones del cuerpo y aproximarnos a esas otras dimensiones humanas que van más allá de lo físico, como la sensible, la simbólica, la emocional y la espiritual. Al escuchar sus biografías y conocer cómo sus investigaciones han partido de esas preguntas tan personales que han logrado ordenar, quisiera preguntar sobre las rutas corporales o métodos que han creado como respuestas alternativas a las concepciones hegemónicas del cuerpo en la modernidad occidental.*

Carlos: Yo me planteé: ¿Y si fuéramos a un estado anterior, previo, de disposición, un estado restaurativo que nos permitiera volver a lo básico, a lo fundamental, para abordar con consciencia cualquier concepto a nivel de estilo o de forma? Entonces, me di cuenta de que lo primero por restaurar es la relación fundamental con la escucha de una sabiduría que nos va sosteniendo, con

la vasta experiencia de información que nos está llegando de nosotros mismos, por mucho que tratemos de no escucharla.

En el año 2015 creé una Metodología Integral de Experimentación Corporal para el Acto Creativo y la Creación²⁹ que llamé: “El cuerpo que crea”. Al *acto creativo* lo concibo como algo que sucede todos los días para establecer relaciones entre mundos internos y externos en el devenir constante de la existencia en donde surge la transformación; a la *creación*, como esa transformación vital que se puede manifestar de manera consciente en una obra concreta y poética que comunica algo: un pronunciamiento del ser que puede expresarse en un plano gestual, sonoro, palabra dicha o escrita, pictórico o literario, escénico, plástico etc. Es una invitación a reactivar el potencial creativo partiendo de la restauración de las relaciones esenciales en el desarrollo humano: la relación consigo mismo y el cuerpo que se es, la relación con el espacio que se habita, la relación con el otro, la relación con herramientas de comunicación propias y, por último, la relación con un posible espectador.

Este campo investigativo se presenta como una analogía basada en las fases del desarrollo humano por las cuales transitamos desde nuestros primeros años de vida. La restauración de estas relaciones es lo que permite al individuo activar la comprensión profunda de su labor como canal de comunicación en la vida y en el escenario. Es un llamado a manifestar mundos internos subjetivos o poéticos desde ese cuerpo que casi no escuchamos: el cuerpo “alma”, el cuerpo “vida”, el cuerpo “ser”, ese que se ha rezagado y desdibujado gracias a la obsesión por asumir tantas formas que no somos.

Buscamos ofrecer, como investigadores de la pedagogía del cuerpo creador, una traducción concreta de lo somático hacia la creación, de detonar la consciencia de lo humano como aspecto fundamental para el acto creativo y en la creación.

²⁹ Con este proyecto, Carlos realizó numerosos cursos en espacios independientes y ha capacitado proyectos de formación escénica en instituciones públicas y privadas, además de ofrecer acompañamientos para la creación artística de artistas y agrupaciones de Noruega, Chile, Brasil, México, Costa Rica y Colombia.

“El cuerpo que crea” es un concepto pedagógico vivo que te lleva a un encuentro directo con tu naturaleza humana para que entres en contacto con lo esencial y desde ahí logres identificar y deshacer ideas ficticias que pudiste haber creado sobre lo que eres, sobre tu entorno y sobre lo “escénico”. Desde ese lugar, penetras la experiencia de la *escucha* de lo que necesita manifestarse a través de ti. Así, vas dándole estructura a tu lenguaje expresivo personal. Solo necesitas estar dispuesto a sentirte, redescubrirte y resignificar la visión de tu ser.

Las herramientas conquistadas en esta experiencia sirven, además de los aspectos técnicos que activas, para que constates el poder creador que te habita. Afinas tu percepción, observación y escucha, comprendes física y dinámicamente el sentido de la presencia y percibes tu condición humana. Sobre todo, conectas con tu esencia como materia prima indispensable para el acto creativo y la creación. De esta restauración de las relaciones esenciales surgen cinco módulos, como espacios exploratorios en donde se van desarrollando estas relaciones esenciales a través de diversos experimentos: los tres primeros módulos se sustentan en una afirmación que activa la presencia y la escucha para despertar tu observador interior, los módulos restantes son consecuencia y evolución de los tres primeros.

Módulo 1. El cuerpo que soy (La relación contigo mismo). Recuperar la relación del individuo con la esencia de su ser a través del cuerpo en movimiento (campo somático) “Soy”. Si te das cuenta, lo primero que haces cuando naces, en los primeros meses e incluso estando aún en la barriga de la mamá, es que estás empezando a estrenar un cuerpo. Si partimos de la pregunta – que también se hizo Feldenkrais³⁰– sobre cómo recuperar estas formas de aprendizaje que teníamos cuando éramos bebés y estábamos en un estado exploratorio, para reconocer cómo se dan los mecanismos de movimiento que nos permiten cambiar de posición, vemos que todo eso parte de una necesidad vital. Entonces, a partir de ahí empecé a plantear preguntas para establecer y expandir las relaciones desde lo básico, para recuperar, a través de diferentes

³⁰ Moshe Feldenkrais (doctor en Ciencias, Sorbona) era un ingeniero, físico, inventor, practicante de artes marciales y estudiante del desarrollo humano. Nacido en el este de Europa, emigró a Palestina siendo un hombre joven. En el desarrollo de su trabajo, Moshe Feldenkrais estudió, entre otras cosas, anatomía, fisiología, desarrollo infantil, ciencia del movimiento, evolución, psicología, una serie de prácticas de sensibilización del Este y otros enfoques somáticos. Tomado de: <https://feldenkrais-method.org/es/archive/moshe-feldenkrais/> (16. 05. 2022).

experiencias, la relación con nosotros mismos antes de empezar a establecer la relación con el espacio.

Módulo 2. El cuerpo en el espacio (La relación con el espacio). Habito el espacio, el espacio me habita. Modo somático: “Estoy aquí”.

La segunda relación que se establece de manera consciente es con el espacio, y es tan amplia, que es una de tantas que necesita ser restaurada. En realidad, todo el principio fundamental que hacen los monjes de un templo shaolin y los maestros del movimiento es que, primero, comprenden la relación fundamental consigo mismos, para luego establecer la relación con el suelo que los sostiene. Y así, propongo otras experiencias para la relación con la imaginación y con la creación como son:

- **El cuerpo en relación con el otro.** Aquel que habita el espacio conmigo es quien me da presencia. Modo somático: “Estoy aquí, estoy contigo”.
- **Dramaturgia del movimiento** (La relación con tus herramientas de comunicación). Las relaciones que surgen en los juegos explorados en los módulos anteriores van generando naturalmente gestos codificados que nos permiten ser conscientes de la construcción dramática natural de nuestro “estar en la vida”. Tales gestos nos dan acceso a la comprensión de códigos básicos para la comunicación poética. La *dramaturgia* es lo que somos.
- **Módulo 3. Creación** (La relación con el espectador). En este módulo se recopila todo lo experimentado en los módulos anteriores. Desde esa materia prima gestual y de movimiento se realiza un laboratorio del cual germina la semilla de una posible creación. Invitación a reactivar el potencial creativo partiendo de la restauración de las relaciones esenciales en el desarrollo humano.

Noemí: Lo que yo hago es muy intuitivo. La dificultad que yo encuentro en crear métodos que den lugar al cuerpo y al aspecto sensible es que también deben permitir a cada formador, a cada educador, escuchar su manera de hacerlo, porque el cuerpo de cada uno es un talismán que le puede indicar cómo aterrizar un concepto a lo sensible.

Mi método está descrito en mi libro *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles* (2017). Principalmente lo concebí como una formación pensada en tres años, para quienes quieran ser profesores o investigadores en educación. Mi palabra clave es la escucha, por lo que sentí cuando este niño del museo me confrontó. Entonces, el método que he creado para la formación docente tiene como centro de la educación un proceso relacional que parte de la escucha y permite comprender cómo puedo convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación.

Este método también puede realizarse en modalidad de taller, seminario, o conferencia. El método lo he elaborado a través de diez andamiajes que fui aprendiendo, por medio de los cuales acompañé a transitar para que la energía de cada quien se manifieste y entonces pueda estar atenta a la sensibilidad energética para proponer algo que nace del momento.

Tabla 1*Andamiajes metodológicos de Reescribir entre cuerpos*

Reescribir	Entre	Cuerpos	Caminos	Po(e)sibles
1) Devenir uno mismo instrumento para la escucha	4) <i>Imaginación metodológica compartida</i>	6) Reconocernos desde el cuerpo, común denominador. Acompañando tránsitos: despertar, jugar, explorar	8) Desdibujar el camino recorrido mediante el cruce entre lenguajes	9) Utilizar el lenguaje metafórico-poético para invitar a explorar juntos
2) Investigar desde nuestras mochilas de historias	5) Crear conversaciones entre desconocidos para compartir las investigaciones	7) Mapas de andamiajes para preparar cursos: <i>sentir, pensar, actuar</i>		10) Conocer los procesos de creación y exploración de artistas contemporáneos
3) <i>Extrañar la mirada sobre lo familiar</i>				

Nota: Tomado de Durán (2017, p. 89).

Lo que hago es conectar los momentos de los cursos con preguntas que indagan por el papel de la educación de hoy en nuestros modos de vida:

1er. curso: El primer curso, «Re-conocer-nos», permite darnos cuenta de nuestros talentos singulares para aprender a habitarlos y acompañar a los demás. Aquí busco propiciar el tránsito de un cuerpo saturado –que es el que tenemos la mayoría de las personas que hacemos parte de una sociedad llena de ruido y de estrés– a un cuerpo sensible. Por lo tanto, trabajo mucho con la presencia y con las memorias de infancia, apoyándome en los planteamientos pedagógicos de los septenios, específicamente en el primer septenio, descritos por Rudolf Steiner, impulsor de la Eurytmia.

2o. curso: El segundo se llama «Des-plazar-nos». Este curso permite entrar en juego en relación a lo social, pasando de un cuerpo paralizado, silencioso, miedoso, a un cuerpo errante, atrevido. La palabra errante, no como el que está cometiendo errores, sino errante como nómada y que además

se permite el error. En este segundo curso propongo pasar de la poética del gesto a la poética del espacio, y no a la inversa.

3er. curso: El tercero es el «Dar-nos», aquí se trata de combinar conocimiento, presencia y gestos para devenir cuerpos resonantes. Esa propuesta de conocimiento y acción sensible tiene el propósito de empoderar a las personas y capacitarlas para remar a contracorriente de las lógicas dominantes a las que no les interesa que aprendamos a escucharnos.

Luz Elena: Como bien lo sabes, tránsito por las dimensiones de la educación corporal histórica, política, hedonista, estética, poética y ontológica y, para devolverle a la enseñanza su potencia creadora, el punto de partida suele ser el propio cuerpo que entra en contacto y en relación con una palabra, un sonido, una imagen, un juego, un concepto, una metáfora, un movimiento, un objeto o una materialidad que produce alguna señal que puede ser descifrada.

En la dimensión histórica disponemos de signos de la memoria para ir a los orígenes; en la dimensión política, de signos del convivio que nos ponen en relación con el otro y lo otro; en la dimensión hedonista, de signos lúdicos que activan los placeres; en la dimensión estética, de signos de lo sensible que nos ponen en el lugar de la belleza o en la creación de un alma bella; en la dimensión poética, de signos creadores que nos acercan a la sabiduría; y en la dimensión ontológica, de signos espejeantes que nos integran con el misterio de la completud, la totalidad y la unidad.

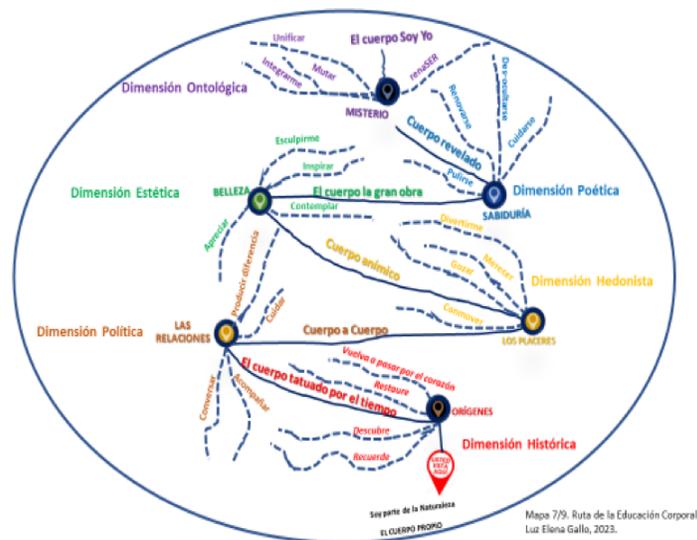
A partir de estas dimensiones de la educación corporal, busco explorar otras maneras de conectar con los ritmos de una enseñanza en relación con los ritmos de la vida, para tocar las capas más profundas de un ser humano y seguir las enseñanzas del corazón. Frente a la homogeneidad que se ha pretendido entre el adentro y el afuera, intento colocar en manos de maestras y maestros algunas pistas y señales que podrán descubrir en el camino de la enseñanza, para guiar, recrear, revelar, dar forma y orientar la relación recíproca entre el dar y el recibir.

Por ello, creo que los espacios educativos traen al aula multiplicidad de lenguajes cargados de signos, como artefactos, objetos materiales, artilugios, mitos, metáforas vivas y gestos

reveladores que están presentes en los arquetipos que vinculan el cuerpo con la existencia. Estos arquetipos guardan secretos e incógnitas posibles de descifrar y abren el campo de las significaciones colectivas, cumpliendo a su vez una función mediadora entre saber intelectual y el saber que nace de la intuición.

Lo que puedo ofrecer es “un viaje de formación por la educación corporal”, comparto un esbozo de las enseñanzas de un camino creado, por el que hemos venido transitado durante 21 años, con el ánimo de que pueda servir de inspiración a quien pretenda enseñar con “seriedad” por el mundo formativo. Tal vez, no hay un método sino rutas, trayectos y experiencias que podrás hallar en este camino de formación cuya fuerza germinal sigue el diseño del oráculo “Conócete a ti mismo”.

Figura 1
Ruta de viaje en la educación corporal



Nota: Elaborada por Luz Elena Gallo.

Julia: Mi método aporta a una pedagogía corporal que, además de propiciar un encuentro transversal entre muchas prácticas corporales como el yoga, el taichi, el soma-ritmo, otorga unas herramientas teóricas, pedagógicas y técnicas para trabajar la experiencia del cuerpo/ movimiento

en lo educativo. Como he dicho anteriormente, para mí el cuerpo sensible es una tabla de salvación para el cuerpo instrumentalizado de la Modernidad. Uno se hace un cuerpo y al hacerse ese cuerpo uno se hace un sujeto en la experiencia, con la posibilidad infinita de transformarse, inventarse y reinventarse.

Desde mi mirada pedagógica, he creado un camino performático para corporizar el sí mismo, teniendo en cuenta el modo procesual común de lo que he denominado en mi tesis doctoral Prácticas Corporales Reflexivas (PCR) que son enseñadas y entrenadas en ámbitos extra-cotidianos y de bienestar, y con participación voluntaria y activa del practicante. Las prácticas corporales reflexivas son:

Un conjunto de prácticas corporales de procedencia diversa, introducidas y desplegadas en los últimos treinta años en la ciudad de Medellín, basadas en sistemas de movimiento consciente, y combinadas con recursos verbales y otros estímulos sensoriales que comparten el propósito de afectar la experiencia de sí y la experiencia corporal (Castro, 2016, p. 11).

Estas prácticas nos permiten además despertar el cuerpo dormido y saturado, como también lo nombra Noemí, y pasar a un cuerpo más liberado, más consciente, que es como concibo la corporización de sí mismo.

En esta tabla, que se encuentra en mi tesis doctoral, doy cuenta de manera resumida de los tres performances como clases-talleres:

Tabla 2

Proceso performático común. Clase-taller de PCR

PROCESO CLASE-TALLER	FUERZAS SENSIBLES (sensaciones, movimientos, intenciones-emociones)	REFLEXIVIDAD SOMÁTICA-ESTÉTICA	ESTADO CORPÓREO-SUBJETIVO
Iniciación: Disposición a informarse de nuevos <i>sentidos</i>	Fuerzas de abertura: Experiencia vibrátil (sensaciones inusuales) Redistribución y amplificación sensible (sinestesia) Atención enfocada y activa (Sentir-se en movimiento y sentir con el cuerpo).	Modo potencial: Abertura Permeabilidad Presencia	Cuerpo poroso: Presencia viva
Transición: Re-elaboración de <i>sentidos</i>	Fuerza creativas: Forma subjuntiva (como si) Creación cinética (experimentación con mecanismos cinestésicos) Repetibilidad (fijación y variación en la repetición)	Modo experiencial: composición-recomposición (lo dado-lo elegido-lo virtual) Recreación, simulación y/o adecuación	Cuerpo experimental: Re-hacerse
Reintegración: Ensayo y representación de los nuevo sentidos	Fuerzas de integración: Autorregulación práctica Experiencia estética vital (sentirse, sentirse bien y sentir el entorno) Representación singularizada	Modo de poso: Actualización Sedimentación	Cuerpo actualizado: Re-presentarse

Nota: Elaboración de Julia Castro a partir de la investigación etnográfica

Quiero agradecer sus voces llenas de experiencias y pensamientos vivos, que generosamente han querido compartir conmigo. Hacemos parte de una misma intención: contribuir a que el movimiento sea un camino de conocimiento de sí mismo y del mundo, porque además de conectarnos con nuestro sentir, nos permite hacernos conscientes de nuestros pensamientos y acciones respecto a las otras personas y a las otras presencias que habitan el mundo.

Agradezco a Julia el haberme llevado a reflexionar a mí misma sobre las preguntas que planteó: ¿cuál es el cuerpo que yo me he hecho hasta ahora?, ¿cómo he llegado hasta ahí?, ¿qué ha pasado en tu vida para hacerte ese cuerpo?, ¿qué experiencias has hecho para llegar allí? o ¿qué has dejado de hacer? Preguntas hechas al propio cuerpo para que las respuestas no sean especulaciones. En la Eurytmia planteamos que toda forma es un movimiento que ha llegado a un reposo, y por eso el movimiento siempre está activo y dispuesto a ser expresado. Julia habla de la experiencia estética, que comprendo entonces como el hacerse consciente del modo como me experimento en relación con el mundo, porque al darme cuenta de qué me afecta, cómo afecto con

lo que intencionó, con qué me vinculo y qué me produce eso, me afirma como maestra, artista e investigadora en búsqueda de creaciones que deriven en una experiencia estética, transformadora en términos de estados sensibles y de conciencia.

Agradezco a Carlos por nombrar tan claramente que el ser del maestro y de la maestra no tiene que ver con ser un gurú, un experto, o sabedor erudito. Esto me reafirma en lo que vengo experimentando, pues quiero romper con estas concepciones y convertirme en una provocadora de experiencias que detonen ir al sentir presente en el instante y darnos cuenta de que somos en un devenir constante, nunca fijo. Carlos parte de la premisa que no se necesita ir a ningún estado inicial para entrar en un acto creativo y esto lo comprendo muy bien desde una propuesta sobre todo artística, en mi caso, como formadora de maestras y maestros, que poco saben de su potencial como artistas de la educación. Busco sí, ir a un estado inicial de disposición para el encuentro pedagógico, creándolo conscientemente.

Agradezco a Noemí el invitarme a estar atenta a aquellos puntos de inflexión que nos permiten revisar constantemente nuestra labor como maestras o maestros y desde allí ir encontrando la voz propia, el gesto propio, que lleva a la poética de lo educativo. No puedo imaginar la educación, al igual que Noemí, sin concebirla como acto poético, en el sentido de crear belleza e imágenes que detonen algo nuevo y mágico en el encuentro con el conocimiento.

Agradezco a Luz Elena por mostrarme en su búsqueda un camino para vivificar la relación con los arquetipos, y desde allí preguntarnos por nuestros orígenes, como fuerzas que nos acompañan a dar sentido a la tarea que elegimos de ser maestras y maestros. Camino que yo también busco desde la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra pues, como Luz Elena, me he dado cuenta que la magia en el encuentro pedagógico no es una cualidad abstracta, es una vivencia verdadera cuando en todo lo que rodea el encuentro podemos descubrir algo nuevo que quiere manifestarse.

Estos aportes hubiesen podido recogerse en el tramo final de hallazgos, sin embargo siento que mi metodología, que hace alusión a la metáfora de *caminar conversando*, me permite ir dando cuenta de los hallazgos en el recorrido mismo de la investigación.

2.5 La experiencia como conocimiento encarnado

El haber tenido la oportunidad de escuchar y traer estas voces desde sus perspectivas experienciales, somáticas, simbólicas y poéticas me permitió afirmar el cuerpo como tejedor transversal de las relaciones que somos y que conducen a un conocimiento de sí mismo. Todas ellas comprenden la sabiduría corporal que no solo devela su inteligencia a través sus sistemas fisiológicos, sino también en sus dimensiones anímica y espiritual; es decir, estas investigaciones dan cuenta de la necesidad de volver a recuperar, en palabras de Carlos Ramírez, “la gran información que hemos perdido por racionalizar todo o por supeditar el cuerpo a una máquina utilitaria al servicio de ciertas funciones específicas, pues cuando habitamos el cuerpo con consciencia en movimiento podemos escuchar lo que nos está diciendo”³¹. El dirigir la atención a lo que el cuerpo sensible devela con relación a aspectos de orden sutil nos lleva a abrir espacios para que esas potencias creadoras se manifiesten.

Con relación a sus métodos, rescato las cualidades de la escucha, la sensibilidad, las transiciones en movimiento, el silencio, que son las que nos llevan a dar valor al proceso y no tanto al resultado. Los procesos necesitan de tiempo, y esto no cabe dentro de una lógica de evaluación interesada solo en resultados medibles y cuantificables, que predomina y ha logrado imponerse en los sistemas educativos formales. Pensar en procesos es pensar en el tiempo que se toma el conocimiento para configurarse y en cómo en su pasaje por el cuerpo necesita hacerse experiencia para llegar a interiorizarse. Esto me llevó a atender al origen etimológico de la palabra experiencia para descubrir lo que ella implica.

Experiencia viene del latín y remite al hecho de haber presenciado o sentido algo por un encuentro con el exterior. El prefijo **Ex** indica *afuera, separación del interior*; la raíz verbal **Per** significa *intentar, probar, ensayar* y también tiene la acepción de *conducir o pasar a otro lado*; El sufijo **Entia** equivale a *cualidad de un agente*. La experiencia entonces une un impulso interno con un acontecer externo que se incorpora en la medida que lo ejercitamos, lo repetimos, lo probamos. Entonces, la experiencia nos permite que la práctica del acontecimiento vivido se transforme en

³¹ Extracto de la conversación llevada a cabo el 27 de febrero de 2023.

habilidad para adquirir conocimiento respecto de las situaciones que se viven. *Erfahrung*, que es experiencia en alemán, también nos remite a un camino para adquirir conocimiento de sí mismo y del mundo, lleva en sí la *acción de atravesar, viajar, alcanzar* algo dentro de una *temporalidad procesual* donde la *repetición* se vuelve conocimiento para la vida. De ahí que la experiencia no se logra en el marco de estructuras preestablecidas que anticipen resultados únicos; más bien, en situaciones donde el encuentro permite que emerja lo novedoso, y en cada encuentro se actualiza y resignifica la repetición.

Así pues, la experiencia conlleva a un acervo de conocimientos conectados a acciones, encuentros, situaciones y acontecimientos concretos que se van nutriendo de una habilidad sensible para ser y estar en el mundo. *La experiencia, vista así, integra la dimensión del sentir para que los pensamientos que nacen de ella queden grabados en el cuerpo sensible como huella del proceso.* En esta medida, el conocimiento que de la experiencia se despliega nutre el despertar de la intuición; podemos decir, entonces, que gracias a la experiencia intuimos cómo hacer algo, en lugar de solo pensarlo (Steiner, 2002a).

Visto de esta manera, estas equivalencias que he encontrado en la creación de los métodos corporales presentados a lo largo de este trayecto, apelan a un conocimiento de carácter experiencial e intuitivo, no solo racional. Sin embargo, en sus comprensiones, estos investigadores del cuerpo circunscriben sus reflexiones al ámbito de la experiencia subjetiva y de la conciencia de sí mismo, aspecto que en mi investigación busco ampliar en la medida que ese conocimiento de sí viene detonado por la comprensión de la experiencia y de lo intuitivo desde concepciones espirituales otras que proponen un camino autoformativo para devolver la conciencia del ser como parte de una totalidad en la que todo está conectado, para dejar de percibirnos como individuos aislados. Esta comprensión la abordo de la mano de las dos sabidurías que han sido los horizontes de conocimiento en mi ejercicio investigativo y me han guiado en este caminar: la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra, sabidurías que nos permiten habitar el cuerpo entrelazado al alma y al espíritu y las fuerzas creadoras presentes en la naturaleza y el cosmos.

Por ello, lo relacional, la escucha, lo sensible, lo simbólico, aspectos que han quedado a la sombra de la pedagogía, son traídos y abordados desde una mirada intersubjetiva, intercorporal y

reflexiva, inspirada en estos saberes “otros”. La Antroposofía: fuente creadora de la Eurytmia y la interculturalidad como paradigma relacional y campo de acción de la Pedagogía de la Madre Tierra, trayectos que abordaré a continuación.

Trayecto III

3.1 Horizontes de conocimiento comprendidos como sabidurías: aportaciones conceptuales

En este trayecto presento a la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra como dos sabidurías que me inspiran una visión pedagógica corazonada; ellas aportan a esta investigación desde sus modos de acompañar el desarrollo integral del ser humano, comprendiéndolo en sus dimensiones física, anímica y espiritual, entretejidas con la naturaleza y el cosmos. En el caso de la Eurytmia, es la antroposofía la que le da el soporte filosófico a su práctica y, en el caso de la Pedagogía de la Madre Tierra, son las sabidurías ancestrales ligadas a la naturaleza las que mantienen viva la memoria de los pueblos originarios.

Antes de dar entrada a los apartados que hablan de la Eurytmia y de la Pedagogía de la Madre Tierra, quiero dar cuenta del porqué las nombré como sabidurías y no como epistemologías. A grandes rasgos, resalto que *las sabidurías están ligadas a la vida y las epistemologías al conocimiento académico e intelectual*. Esto lo entendí, por un lado, al indagar en el origen etimológico de ambos significados, que será ampliados a través de las reflexiones del antropólogo Patricio Guerrero (2018), y, por otro lado, al indagar en el *significado de vida* de la palabra sabiduría en la lengua gunadule.

La epistemología, como rama de la filosofía estudia, según la RAE, los fundamentos del conocimiento científico en general y busca explicar a través de él, la naturaleza, la diversidad, los orígenes, sus alcances y también sus limitaciones. Desde la etimología, la palabra epistemología deriva de la palabra griega Epistemē (Επιστημη), término usado por Platón para diferenciar el conocimiento científico de la mera opinión (δοξα-doxa), y de la palabra λόγος (lógos), que traduce ‘estudio’ o ‘ciencia’. El sufijo *logos* remite también, desde la filosofía moderna, a una abstracción racional, es decir, al razonamiento, pensamiento o concepto absoluto. Por ello, al ser demarcada como teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico quiere establecer grados de certeza y validez universal. La epistemología moderna piensa, pues, el conocimiento como estudio de algo y no como un peldaño necesario para la comprensión de “otra cosa” de algo más (Mignolo, 2008).

Contrastando esta perspectiva con la etimología de la palabra sabiduría, aparece aquí un elemento sensible que tiene que ver con la intuición y que proviene del griego σοφία, *sophia*, que es la diosa griega de la sabiduría. Así mismo, *sophia* es un término fundamental dentro de la filosofía helenística, que además está relacionada con el oráculo de Delfos en el templo de Apolo, cuyo pórtico llevaba inscrita la siguiente frase: γνῶθι σαυτόν (gnóthi sautón), que traduce ‘conócete a ti mismo’ y es interpretada como el saludo que el dios dirigía a los visitantes de su templo, deseándoles sabiduría.

Destacando los significados de las acepciones *logos* y *sophia*, quiero traer un fragmento del libro *Logos y Sofos. Diálogo sobre la ciencia y el arte*, de Carlos Blanco (2020), el cual recrea una conversación entre el Sofos (sabiduría que viene del arte) y el Logos (conocimiento desde la ciencia), comprendiendo en últimas que el Logos y el Sofos deben ir de la mano, por lo que, en este mismo sentido, hablaré de una *conversación sentipensante*.

Sofos. –Tú exaltas el poder de comprensión de la mente humana, su habilidad para imponer orden donde parece que tan sólo vaga el fantasma del caos.

Logos. –Por supuesto. Y lo hago porque quiero comprender. Quiero entenderlo todo. Quiero fundirme con la totalidad del universo mediante la luz de la razón. Asumo libremente el anhelo de bañarme en las fuentes de la sabiduría más profunda, en el oriente donde nace todo conocimiento verdadero.

Sofos. –Yo prefiero alabar nuestra fuerza creadora, la huella de lo subjetivo, nuestra independencia ante el frío acontecer de un mundo incapaz de responder a los más altos ideales de belleza, bondad y amor que llega a concebir el espíritu humano. En arte resucitan aspiraciones fenecidas, sueños incumplidos, anhelos prohibidos. En el arte damos rienda suelta a todo lo que podemos imaginar en ese reino infinito que se esconde en las profundidades inasibles de la conciencia. El arte es vida, es humanidad, es creación incesante de mundos nuevos. La obra de arte abre el espíritu, no lo cierra o lastra con dogmas, certezas e imposiciones. De esta grandeza desmesurada latente en las entrañas del

arte nace una sensación gloriosa y desbordante de libertad. Háblame con algo más puro, más hermoso, más divino que la palabra y la razón. Háblame con el sentimiento. Háblame con el arte, que no se subordina a las exigencias ciegas y necesarias del razonamiento lógico, sino que se abre a lo inaudito, a lo insólito, a lo inesperado. (p. 38).

Tanto *Logos* como *Sofos* buscan la comprensión profunda del mundo, y eso no significa que el uno excluya al otro cuando nos comprendemos dentro de la relación inseparable de la razón con el sentir. Esto me lleva a recordar el término sentipensar, que el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda creó cuando en las investigaciones que realizó en San Martín de la Loba, población de origen indígena asentada en el Departamento de Bolívar, en conversaciones con los pescadores, un hombre le habló de las prácticas ancestrales de *pensar con el corazón* y *sentir con la cabeza*. Es a través de este encuentro que Fals Borda ve, en las culturas ribereñas de esta región, seres sentipensantes conectados con una filosofía simple de la vida que emerge porque los sentidos están conectados a la naturaleza del río, de sus sabanas, donde el principio comunitario de los pueblos originarios es una práctica diaria.

Lo anterior me lleva a reconocer en la antroposofía, como fundamento de la Eurytmia, y en la Pedagogía de la Madre Tierra, sabidurías sentipensantes que proponen prácticas educativas para transformar la existencia del ser humano desde caminos espirituales que, quieren conducir a transformar el pensamiento materialista actual, despertando una consciencia relacional frente al vínculo vital con la naturaleza y el cosmos.

La antroposofía, por su lado, lleva en su forma fonográfica el sufijo *Sophia*, esto indica que aquella es un camino de conocimiento que pretende “condicionar lo espiritual del ser humano a lo espiritual en el universo” (Steiner, 1924c), y en este sentido busca ampliar la conciencia de su humanidad, partiendo de un conocimiento profundo del ser humano, plenamente consciente, que no excluye los procedimientos de las ciencias naturales, sino que los complementa y amplía a través de un camino que el mismo Steiner denomina ciencia espiritual, que implica la ejercitación de un camino interior para desarrollar un conocimiento suprasensible de la vida, que va más allá de la conciencia común.

La Pedagogía de la Madre Tierra, por su parte, habla también de las sabidurías del corazón, que son las sabidurías ancestrales que enseñan al ser humano a tejer con la vida, es decir, dentro del orden cósmico de la Madre Tierra. Así, el ser humano estará siempre dentro del entramado de las fuerzas vitales creadoras, como lo describe Guerrero (2018):

No sólo cognitivamente o racionalmente, sino vivencialmente, celebrativamente y ceremonialmente, y lo hace no solo desde el sentido de la vista, sino desde los corazonamientos que integran la totalidad de sus sentidos y su corporalidad; es por eso que corazonamos la existencia toda. (p. 22).

En este sentido, esta conversación sentipensante otorga las bases conceptuales para entender cómo esta tesis lleva a **corazonar la pedagogía**. Pues ambas sabidurías son horizontes de conocimiento nacidos del corazón y la afectividad, que invitan a sentir el conocimiento desde el cuerpo y los territorios, de la mano de experiencias, sentires, conocimientos y prácticas que orientan y dan sentido a la existencia humana y que:

Nos aportan referentes de sentido para el vivir, nos permiten una visión integral de la vida, pues tienen la capacidad de integrar la afectividad, la espiritualidad, el corazón, la razón y la acción, pues no se queda en la teorización de la realidad, sino que impulsa la lucha por su transformación; por eso no son epistemologías, pues no se quedan solo en la dimensión cognitiva del conocimiento, no implica que la sabiduría no tiene epistemología, sino que está más allá de esta, las sabidurías del corazón aportan no solo referentes epistémicos, sino cosmos de sentido para sembrar sentidos éticos políticos, estéticos y eróticos ‘otros’, distintos de la existencia. (Guerrero 2012, p. 203).

Para cerrar esta apertura, presento el significado de vida de la palabra sabiduría en lengua gunadule, la cual remite a varios orígenes.

Uno de ellos es *Igala* que significa camino de sabiduría conectada al origen. *I* es sensación de vacío. *Gala* es el hueso de la Madre Tierra. Es decir, que yo no soy nada o solo hay vacío, sin el hueso de la Madre Tierra. Sin el hueso de la Madre hay una total ignorancia, pues la

sabiduría es el camino para llegar a la Madre. La madre es el origen y el origen nos enseña el camino. Por otro lado, *Nana* significa madre. Por eso se habla de la sabiduría, primero desde la sabiduría de la madre, *Nanaigala*, que unida a la sabiduría del padre, *Babaigala*, entregan los mensajes de vida y los saberes de nuestra historia. La sabiduría, por ello, está ligada al amor que se sigue cantando con el camino de *Nanaigala* y *Babaigala*, es decir, de la Gran Madre y del Gran Padre que han creado el universo y el ser humano conectando su camino y desarrollo al de la Madre Tierra. Estas sabidurías son transmitidas de generación en generación a través de relatos cantados. Nuestras raíces se fortalecen cuando excavamos en las profundidades de la espiritualidad que guarda la lengua *gunadule*. Por eso la sabiduría también tiene que ver con el árbol de la vida o el árbol de la sal o de algodón: *Baluwala* y desde allí nos alimentamos con la savia de los árboles.

Balu: sal / *Wala*: tronco. En el árbol está la riqueza, están los alimentos del territorio, y por eso *Ibelele*, que es el sol y sus siete hermanos cortan el árbol para que la riqueza caiga de arriba y al caer las ramas se formen las grandes montañas, y de la montaña viene la vida, el agua: agua dulce y salada, y por eso es nombrado también el árbol de la sal. El árbol *Baluwala*, además, tiene una relación directa con el vientre, es el vientre, por eso cuando una mujer queda en embarazo se dice *Sabbi-Ibeneggi*, que quiere decir en la casa de *Ibelele*, que es el sol. Esto significa que todas las personas que están en el vientre de la madre están en el árbol de la casa de *Ibelele*, o sea que venimos de la casa del sol que es el vientre y ese vientre es el árbol, y todo comienza en el vientre y *Baluwala* hace referencia al vientre de una mujer de donde viene toda la sabiduría, por ende, sabiduría es el camino hacia la madre grande, hacia la Madre Tierra.

En este sentido, a las personas sabedoras se les dice *Igala Wisidi*: *Wi* es la saliva, pero también cuando está lloviendo decimos *Wie*. Entonces, la saliva tiene una estrecha relación con la lluvia; esto es que el conocimiento es como la lluvia. Esas miles y miles de gotas de agua hacen la sabiduría y así mismo las personas sabias y sabios son como la lluvia, que reciben los conocimientos que vienen de arriba, así como cuando la lluvia cae sabe fertilizar la tierra. (Abadio, Comunicación personal 2023).

3.2 Nacimiento de la antroposofía como fuente creadora de la Eurytmia

Para introducir el horizonte filosófico del cual nace la Eurytmia, presentaré, en primer lugar, la escena que narra cómo conocí la antroposofía y, por ende, la Eurytmia. En segundo lugar, presentaré a su creador, Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo, matemático, pedagogo, que se inspiró –junto a la filosofía de la antigüedad– en el idealismo alemán y en la concepción de la naturaleza de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), para proponer un camino de conocimiento del ser humano que busca ir más allá de la concepción materialista del ser humano y de la naturaleza. De modo que fundó la antroposofía a partir de la visión goetheana de la naturaleza para aportar impulsos renovadores en todos los ámbitos de la existencia humana: educación, medicina y campo terapéutico, agricultura, arte y estructura social. En tercer lugar, presentaré la imagen ampliada del cuerpo humano desde la base de la concepción antroposófica, en la cual este hace parte de un devenir espiritual que le permite comprenderse como parte del todo y, por ello, ha sido para mi trabajo de investigación una de las fuentes principales en la creación de la ruta pedagógica corazonada que comprende lo espiritual inscrito en el cuerpo mismo. En este sentido, la concepción de cuerpo como totalidad desarrollada en el trayecto anterior para Steiner es configurada como una constitución trimembrada y cuatrimembrada que sirve de fundamento al arte de educar (Steiner, 2006).

3.2.1 Escena: Un trasfondo espiritual llevado a lo artístico-pedagógico

Iba cada sábado al colegio Isolda Echavarría³² a prestar el servicio social que se hace en el grado 11° de bachillerato. Mi mamá me contactó con una profesora amiga suya, que junto con su esposo tenían un grupo de aproximadamente 15 chicas y chicos que habían sido diagnosticados con autismo, síndrome de Down, parálisis, hiperactividad, retardo cognitivo, entre otras etiquetas que en ese espacio pedagógico no jugaban un rol determinante. Por el contrario, me asombró desde el primer día percibir que aquellas personas ya habían incorporado una dinámica de trabajo que consistía en experiencias de movimiento con lanzamiento de bastones, marcación de ritmos con esferas tejidas que pasaban de una mano a otra acompañados de cantos y versos, narraciones de

³² El Colegio Waldorf Isolda Echavarría se fundamenta en la Pedagogía Waldorf, creada por Rudolf Steiner en 1919.

historias que luego eran plasmadas vivamente en pinturas de acuarela y ejercicios que ayudaban a equilibrar las tendencias rígidas de algunos cuerpos o las tendencias flácidas de otros. Fue un espacio donde dejé de sentir el prejuicio que se adquiere socialmente de juzgar a otros como impedidos o discapacitados. Allí, a mis cortos 17 años, descubrí que estas personas poseían una fuerza de voluntad inconmensurable y una capacidad de alegrarse por cada pequeño logro. Esto hizo que olvidara la diferencia entre lo que llaman normal y anormal. Así comencé a hacer parte de sus vidas, aprendiendo junto con ellas. Terminé mi bachillerato y Sandra Domínguez y Juan Guillermo Restrepo, la pareja que me acogió como voluntaria, decidieron consolidar la Fundación de Pedagogía Curativa que lleva el nombre de Arca Mundial, y me invitaron a hacer parte del grupo de maestras y maestros. Fue allí donde comencé a comprender el trasfondo pedagógico espiritual, artístico, y eurítmico que sustenta el trabajo con aquellas personas: la antroposofía.

3.2.2 Rudolf Steiner y su visión goetheana del mundo

En tiempos antiguos,
las estrellas hablaban al ser humano.
Su enmudecer es el destino universal.
La percepción de su silencio
puede ser sufrimiento del ser humano terrenal;
pero en el silencio mudo madura
lo que los seres humanos hablan a los astros.
La percepción de su lenguaje
puede convertirse en fuerza
del ser humano espiritual.

Sterne sprachen einst zu Menschen³³. Rudolf Steiner

³³ Verso original en Alemán que entregó Steiner a Marie Von Sivers, su esposa: “Sterne sprachen einst zu Menschen, Ihr Verstummen ist Weltenschicksal; Des Verstummens Wahrnehmung kann Leid sein des Erdenmenschen: In der stummen Stille aber reift Was Menschen sprechen zu Sternen; Ihres Sprechens Wahrnehmung, kann Kraft werden des Geistesmenschen”.

Steiner nació el 27 de febrero de 1861 en Kraljevec, actualmente Croacia (en ese momento parte del imperio Austrohúngaro), y murió el 30 de marzo de 1925 en Dornach, Suiza. Su madre, Franziska Blie, se dedicó a las labores de crianza y del hogar, y su padre, Johann Steiner, fue el primer telegrafista del tren en el sur de Austria. Rudolf Steiner se crio en el contexto de la segunda mitad del siglo XIX, que en Europa fue un siglo de transición entre las antiguas formas de conocimiento y producción y las nuevas formas que cambiaron totalmente la relación de los seres humanos con la naturaleza, acontecimiento que tuvo profundas implicaciones en las vidas de las personas y en su relación con el mundo. La llegada de la revolución industrial y las transformaciones políticas, económicas y sociales que de ahí surgieron, derivaron en el paradigma materialista que empezó a regir el pensamiento y la ciencia moderna, conduciendo a una concepción mecanicista de la naturaleza y del ser humano. Esto inquietó profundamente a Steiner, quien vio el peligro que existía en esta forma de acceder al conocimiento para quienes la aceptaban, ya que llevó a una negación y desconocimiento de la naturaleza anímico-espiritual del ser humano (Steiner, 1904).

Las inquietudes de Steiner (2019) frente al desarrollo humano ligado a su esencia anímica-espiritual, tienen que ver con lo que él mismo reconoce como una percepción suprasensible –que va más allá de los sentidos físicos de percepción del mundo– de la que él tenía conciencia. Desde niño, tuvo una particular forma de percibir la naturaleza y lo que en ella sucedía, se hallaba lleno de preguntas frente al origen de los fenómenos del mundo, y las explicaciones meramente racionales no le colmaban. A sus nueve años, un maestro le permitió acceder a un libro de geometría en el cual encontró el primer portal para comprender sus vivencias espirituales.

El hecho de que se pudiera vivir en la configuración de formas contempladas tan solo interiormente, sin impresiones de los sentidos exteriores, me produjo la máxima satisfacción que el alma pudiese vivir. Aquí encontré el consuelo para el estado de ánimo causado por las preguntas sin respuestas, porque la posibilidad de una concepción puramente espiritual me causaba íntima felicidad y sé que la conocí por primera vez a través de la geometría. (p. 20).

Ya en su juventud, sus preguntas lo llevaron a estudiar ciencias naturales, matemáticas y química en la Escuela Técnica Superior de Viena. En 1882, el profesor Karl Julius Schröer, quien fue un miembro fundador de la *Sociedad Goethe* (1878), sugirió a Steiner, quien apenas tenía 18 años, para que se hiciera cargo de una nueva edición de las obras científicas de Goethe. Steiner, para ese momento un estudiante de ciencias que se había matriculado en una asignatura de humanidades, rememoraba este suceso describiéndolo así:

Cuando K. J. Schröer, mi amado maestro, me inició en el modo goetheano de contemplar el mundo, ya mi propio pensar había tomado un derrotero que me permitía dirigirme, trascendiendo los descubrimientos particulares, hacia lo principal: la manera como Goethe integraba todo hecho particular en el total de su concepción de la naturaleza; cómo lo utilizaba para llegar a una visión del nexo entre todos los seres o, como él mismo lo expresa atinadamente en su ensayo sobre la “Facultad del juicio perceptivo”, para participar espiritualmente en las producciones de la naturaleza. (1981, p. 11).

Goethe poseía un modo particular de observación de la naturaleza en el cual buscaba construir un conocimiento genuino de ella a partir del reconocimiento de principios arquetípicos o fenómenos primordiales. Esto es diferente a lo que la ciencia moderna y contemporánea han pretendido al proponer teorías por fuera del entorno vital del fenómeno estudiado, el cual se observa con distancia para ser demostrado y medido de forma objetiva. Por el contrario, la fenomenología de Goethe no busca aislar el fenómeno u objeto de estudio de su contexto vital, e incluye la actitud del investigador en lo que investiga. Él se acercaba a los fenómenos con paciencia y amplitud perceptiva para que ellos fueran los que guiaran su observación, sin imponer ningún protocolo externo al objeto para observarlo. Con esta actitud inauguró una mirada de la naturaleza como totalidad, reflejada en sus estudios sobre la metamorfosis de las plantas (1790) y su teoría del color (1810), en los cuales reconoció la estética³⁴ como parte integral de la ciencia. Esa mirada hace una observación desprejuiciada de lo que los sentidos entregan como impresiones de los fenómenos, con una fidelidad absoluta hacia lo experimentado, liberándose en principio de toda condición

³⁴ Una visión mucho más contemporánea y desde el campo de la educación la plantea Eisner (2002) al encontrar los paralelismos estéticos en los modos de conocer presentes tanto en la construcción del conocimiento científico como en la producción artística (p. 57).

previa, aspecto que condujo a una subvaloración de sus aportes científicos, siendo reconocido principalmente como poeta y por sus obras literarias (Steiner, 1987).

Como bien lo describe Laura Morrón (2015): “Goethe mismo afirmaba que nadie quería comprender la unión íntima de la poesía y de la ciencia; se olvidaban que la poesía es la fuente de la ciencia y no se imaginaban que con el tiempo pueden formar una alianza estrecha y fecunda en las más altas regiones del espíritu humano [...]. Goethe afirmaba, también, que el desmembramiento de la naturaleza fue el camino fácil que tomó la ciencia materialista de su época y la negativa a considerarla como un todo, era una forma de reduccionismo” (“Pensar la ciencia con el espíritu del arte”, párr. 5-6).

Steiner (2010), en su conferencia “Goethe como padre de la investigación espiritual”, pronunciada en Berlín el 21 de febrero de 1918, describe detalladamente cómo la ciencia natural de Goethe se convierte en el camino para fundamentar su ciencia espiritual que, como lo plantea Ricardo Colmenares (s.f.), se inspira en la fenomenología goetheana, pues:

Está emparentada con la fenomenología de Husserl: mirar sin presuposición, sin buscar nada más detrás del fenómeno; la hermenéutica de Gadamer: el arte de la comprensión, la búsqueda del sentido de los textos; y el organicismo de Bergson y Whitehead o C. Waddington: enfoca su estudio en el todo orgánico, dinámico y creativo, sin reconocer fronteras entre disciplinas. Lo que algunos autores, como Holdrege y Wirz, proponen como moderna biología contextual: una comprensión de la vida y sus procesos sólo es posible con un planteamiento contextual que incluya tanto los aspectos perceptibles por los sentidos como los conceptuales. (párr. 1).

A grandes rasgos, la ciencia espiritual de Steiner, nacida de la visión goetheana, plantea un camino fenomenológico para acceder al conocimiento del mundo suprasensible a través del mundo sensible. Esta nace, además, como respuesta a la tarea y a la necesidad de la época cultural de volver a una conexión consciente con la naturaleza y el cosmos que debe, así, la naturaleza espiritual del ser humano, tarea y necesidad que siguen vigentes en la actualidad. Werner Heisenberg, premio nobel de física alemán, dice al respecto:

Un intento sí ha habido de crear un procedimiento completamente distinto, y es obligado mencionarlo. El poeta alemán Goethe intentó volver a una ciencia descriptiva, interesada en los fenómenos visibles, y no en los experimentos, que engendran efectos nuevos y artificiales. Goethe era contrario a escindir los fenómenos en una parte objetiva y otra subjetiva y temía que la naturaleza fuese destruida por la avalancha de la ciencia técnica. Nosotros, que conocemos hoy la contaminación del aire y del agua, el envenenamiento del suelo por los abonos químicos, y las armas atómicas, entendemos los temores de Goethe mejor que sus coetáneos. Su intento, con todo, no tuvo en el fondo ninguna influencia sobre el desarrollo de la ciencia. (1973, p. 23).

En su libro *Teosofía*, Steiner (1904), citando a Goethe, dirige nuestra atención sobre tres puntos diversos en el camino del conocimiento:

- El primero nos lo dan los *objetos*, de los cuales obtenemos información permanente por la intervención de nuestros sentidos, por los que podemos palpar, oler, gustar, oír y ver.
- El segundo consiste en las *impresiones* que recibimos de los objetos y que se manifiestan en nosotros como agrado y desagrado, deseo o repulsión, cuando los juzgamos con simpatía a unos y con antipatía a otros, útiles a unos y a otros nocivos.
- El tercero es el *conocimiento de las leyes mismas* que adquirimos como seres sin prejuicios con respecto a los objetos, pues la naturaleza está dispuesta a develar los secretos sobre su existencia y actividad a quien esté dispuesto a escucharla.

Steiner, en este mismo libro, describe lo anterior con el siguiente ejemplo:

Si atravesamos un prado, las flores manifestarán sus colores a nuestros ojos: éste es el hecho que aceptamos como tal. Nos alegramos de lo esplendoroso de aquellos colores; con esto transformamos ese hecho en un asunto personal. Por medio de nuestros sentimientos relacionamos a las flores con nuestra existencia. Supongamos que después de un año pasamos nuevamente por aquel prado: habrá nuevas flores y experimentaremos alegría otra

vez. El placer experimentado el año anterior reaparecerá en forma de recuerdo: estaba dentro de nosotros, mientras los objetos que eran la causa han desaparecido. Pero las flores que vemos ahora, son de la misma especie de las del año pasado, y han crecido obedeciendo a las mismas leyes. Si nosotros hubiéramos adquirido algunas nociones sobre aquellas especies, y sobre aquellas leyes, volveríamos a encontrarlas en las flores de este año como las conocimos en las del año pasado, y podremos entonces razonar de esta manera: “Desaparecieron las flores del año pasado, la alegría que nos causaron ha permanecido sólo en nuestra memoria; está vinculada únicamente con nuestra propia existencia. En cambio, los conocimientos que hemos adquirido de aquellas flores el año pasado, y que volvemos a encontrar ahora, permanecerán mientras semejantes flores se produzcan. Esto es algo que se nos ha revelado, pero que no depende de nuestra existencia, como de ella depende nuestra alegría”. Nuestras sensaciones de placer están en nosotros, pero las leyes y la característica de aquellas flores están fuera de nosotros, en el mundo. (p. 12).

Estas tres perspectivas de conocimiento se distinguen claramente en la vida del ser humano y con ello, éste, se hace consciente de que está entrelazado con el mundo de tres maneras: *la física*, *la anímica* y *la espiritual*, donde lo anímico es la base para lo espiritual, así como lo corporal es la base para lo anímico.

Tabla 3

Elaboración propia de la comprensión de las dimensiones física, anímica y espiritual, según Steiner

Dimensión física	Dimensión anímica	Dimensión espiritual
<p>El mundo físico está en el exterior y se relaciona con la apariencia exterior de nuestra corporalidad.</p>	<p>El mundo anímico es el mundo interior propio que corresponde a las facultades del pensar, sentir y a la voluntad.</p>	<p>El mundo espiritual es el origen de la existencia del mundo físico y anímico en la tierra.</p>
<p>Accedemos al mundo físico por la observación del objeto como tal, a través de los sentidos corporales: duro, blando, frío- caliente, pequeño-grande, etc...</p>	<p>La observación puede convertirse en pensamientos o sensaciones que emergen de las impresiones que recibimos de los objetos.</p>	<p>Se llega al conocimiento del mundo espiritual por el conocimiento que nace de la observación fenomenológica basada en el método de Goethe, que permite que los fenómenos sean comprendidos a través de lo que percibimos, sin mediar las impresiones anímicas.</p>
	<p>A partir de una percepción sensorial puedo construir conceptos que ayuden a nombrarla.</p>	<p>El ser humano como ser espiritual reflexiona sobre sus percepciones y adquiere conocimiento sobre las cosas, haciendo conscientes las leyes universales: ley de la gravedad, ley de la metamorfosis, leyes del movimiento, leyes cósmicas.</p>
	<p>Una percepción sensorial lleva a sentimientos de simpatía-antipatía, gusto-disgusto, etc. Con estos sentimientos se crea un mundo aparte, interior y propio.</p>	<p>Sabe que solo cumple con su tarea de ser humano cuando se deja guiar por pensamientos correctos que emergen por el desarrollo de su intuición.</p>
	<p>Y con la voluntad el hombre actúa sobre el mundo exterior.</p>	

La ciencia goetheana es, pues, el soporte de la antroposofía que Steiner fundó en 1913 como un camino para que el ser humano pueda despertar la conciencia de las leyes creadoras espirituales que soportan la vida en la tierra y actuar en coherencia con ellas. Esta aspiración, presente en representantes del idealismo alemán como Goethe y Schiller, considera que en cada ser humano existe un ser humano “superior”. Steiner (1986) dice al respecto que en todo ser humano duermen facultades que le permiten adquirir conocimientos de los mundos superiores o suprasensibles. Cada individuo, al lado de lo que podríamos llamar el “ser humano rutinario”, lleva en su interior un ser espiritual que permanece oculto hasta que llega a ser despertado a partir de un trabajo interior acompañado del cultivo de las ciencias y las artes. Así, concibe Steiner al ser humano como una

totalidad en que naturaleza y espíritu, cuerpo y alma son expresiones de una misma fuerza creadora (monismo), ampliando así las investigaciones antropológicas de su tiempo (Vogel, 1979).

3.1.2.1 Organización trimembrada del ser humano: Para adentrarnos ya poco a poco en la visión del ser humano trimembrado, descrito por Steiner, es necesario remitirnos a su obra *Von Seelenrätseln* (Steiner, 1921) (De los enigmas del alma), en la cual este autor parte de la observación y del estudio de la configuración morfológica del cuerpo humano, que guarda las huellas de un proceso en el cual actuaron las fuerzas cósmicas y de la naturaleza para hacerlo visible. Este estudio, que llevó a cabo durante 30 años de observaciones basadas en la morfología de Goethe, le permitió descubrir una *organización trimembrada* –que podemos encontrar también en muchas tradiciones y culturas antiguas–, en la cual describe *el pensar, el sentir y la voluntad* como facultades anímicas vinculadas a la fisiología humana. Es decir, una *trimembración funcional* como fundamento de la antropología antropológica. Steiner, además, concibe al ser humano desde una visión *cuatrimembrada* que nos habla de cuatro cuerpos, a saber: cuerpo físico, vital, anímico y espiritual, ligados a los cuatro elementos de la naturaleza, tierra, agua, aire y fuego, conocimiento que también hace parte de las sabidurías antiguas. Son, pues, la visión trimembrada y cuatrimembrada del ser humano los métodos de observación para establecer relaciones orgánicas y recíprocas con la naturaleza y el cosmos.

Como mencioné, en la constitución trimembrada:

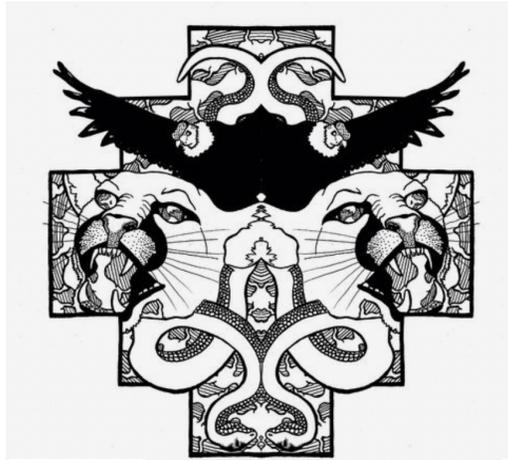
Distinguimos entre estas tres facultades del alma, pensar, sentir y querer, pero en la vida unificada del alma no están estrictamente separadas entre sí. En realidad, habría que decir: cuando hablamos de pensar, de imaginar, hablamos de una facultad anímica en la que, por ejemplo, la voluntad y también el sentimiento están ciertamente dentro, pero es principalmente el pensar lo que está dentro. En la voluntad, por otra parte, hay ciertamente pensamientos dentro, pero es principalmente la voluntad la que está dentro. Así pues, en las facultades individuales del alma sólo se designa lo más prominente. (Steiner, 1994, p. 120).

Cabe anotar al respecto que, la trimembración de la que habla Steiner, aparece de otra manera en la cosmovisión andina, específicamente en la sabiduría inca, que considera que el

cosmos, el ser humano y la madre tierra (pachamama) son un todo indivisible que vive relacionado permanentemente y se pueden comprender en tres planos. En este contraste se puede evidenciar esta constitución trimembrada a través de la caracterización de algunos animales sagrados: el cóndor (plano de arriba), el puma (plano de los vivos) y la serpiente (plano de abajo), que integran la concepción tripartita del mundo³⁵.

Figura 2

Trilogía inca



Nota: Chakana tomada de <https://ar.pinterest.com/pin/579908889490519673/>

3.1.2.2 La organización cuatrimembrada del ser humano: Según Steiner (1904), el ser humano es una constitución con cuatro organizaciones corporales: el cuerpo físico u organización física, el cuerpo etérico u organización vital, el cuerpo astral u organización emocional y la organización del yo o individualidad, aspectos que ampliaré a lo largo de este pasaje a la luz de la anatomía y la fisiología humanas, ligados a las fuerzas activas y arquetípicas de la naturaleza. Esta visión del ser humano se encuentra también en la antigua cosmogonía egipcia; los miembros del

³⁵ Brevemente, Judith Altamirano (2021) lo resume así: El Cóndor: Considerada un ave sagrada para los incas ya que comunicaba el mundo superior (Hanan Pacha) con el mundo terrenal (Kay Pacha). Habita principalmente la Cordillera de los Andes de Sudamérica. Es el único animal que puede comunicarse con el mundo de los dioses y las estrellas. (p.7). El Puma: Símbolo de fuerza, sabiduría e inteligencia. Representa el 'Kay Pacha', palabra quechua que quiere decir 'el mundo de los vivos'. Sus características son la paciencia, la agilidad y la fuerza. Habita en las áreas tropicales en los abruptos terrenos de los Andes. Es un animal divino que representa el poder del mundo (p.8). La Serpiente: Representa lo infinito. La serpiente simboliza el mundo de abajo o el mundo de los muertos (Ukhu Pacha). Cuando las personas abandonaban el mundo terrenal se unían a esta otra dimensión representada por la serpiente que es la sabiduría. (p.9).

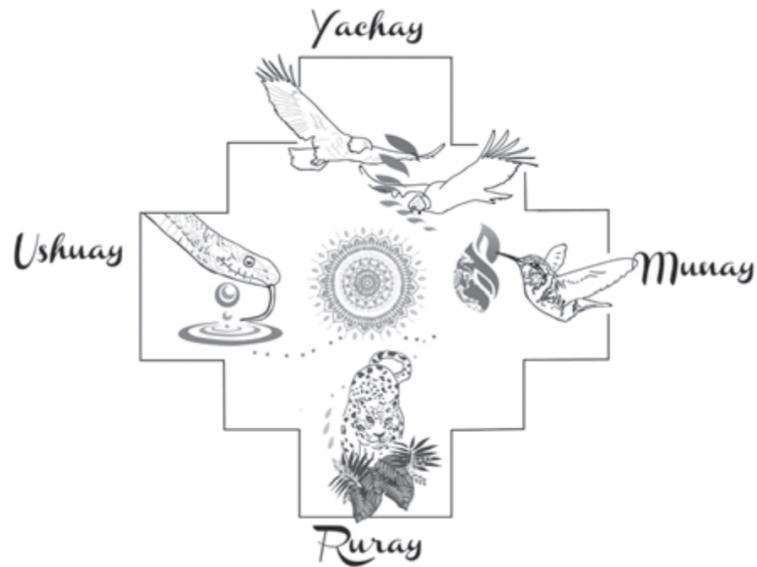
ser se designaban allí con las expresiones siguientes: Ach: corresponde al yo, que, sin embargo, aún no está completamente absorbido por el cuerpo, sino que flota, por así decirlo, como un yo superior por encima de él. Ba: el cuerpo emocional, en el que actúan los instintos, las sensaciones, las pasiones y las pulsiones corporales. Ka: la fuerza vital creadora de formas y de crecimiento. Chat: el cuerpo físico-material. (AnthroWiki, “Die Viergliederung des Menschen”).

La visión cuatrimembrada existe también en las cosmovisiones andinas, específicamente en la cruz andina (Chakana) que Patricio Guerrero (2018) toma para hablar de la propuesta pedagógica del corazonar, la cual se sustenta en la dimensión simbólica y la fuerza espiritual de la Chakana (cruz del sur) del mundo andino, considerada puente ordenador cósmico y uno de los referentes sagrados más importantes de la espiritualidad de los Andes. Es por ello que la Chakana del corazonar plantea la revitalización de los cuatro Saywas, poderes o fuerzas cósmicas generatrices de la existencia el Munay, el Ushuay, el Ruray y el Yachay ³⁶

³⁶ Guerrero (2018), habla de los cuatro poderes: del poder del Munay, la afectividad, para que sintamos la fuerza transformadora del amor y podamos tejer otras tramas de alteridad y de encuentro interhumano en la ternura; de la fuerza del Ushuay, el poder de la espiritualidad, a fin que podamos sentirnos parte de un bioverso en el que todo vive, todo tiene espíritu, corazón, energía, en donde todo comunica y todo enseña, (...); del poder del Ruray, el hacer, que está ligado a la dimensión femenina de la vida, para enfrentar el sentido patriarcal dominador y fragmentador de la vida, para que sintamos la paridad sagrada habitando en nuestros espíritus y cuerpos; (...) y del poder del Yachay, la sabiduría, para que rompamos con la tiranía del logos, del racionalismo cartesiano que no nos ha hecho ni mejores ni más felices y que fragmentó nuestra condición humana y cósmica al decirnos que solo “somos seres racionales”, por lo que ya es hora de empezar a aprender de las sabidurías del corazón y de la existencia que nos han estado siempre enseñando que “somos estrellas con corazón y con conciencia”. (p. 21).

Figura 3

La chakana del corazonar

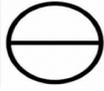


Nota: Imagen del libro *La chakana del corazonar. Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala* (Guerrero, 2018).

Son la trimembración y la cuatrimembración visiones comunes que abarcan tanto el orden humano, como el cósmico y natural permitiendo reconocer las interrelaciones allí existentes. A lo largo de este pasaje profundizaré en la trimembración y la cuatrimembración según Steiner que, a grandes rasgos, se puede ver esbozada en el siguiente cuadro resumen como preámbulo del entretejido de todos estos saberes.

Figura 4

Resumen trimembración y cuatrimembración

LA TRIMEMBRACIÓN			
Sal	Mercurio		Azufre
			
Configuración de la forma	Oscilación entre movimiento y forma		Movilidad transformadora
PENSAR	SENTIR		ACTUAR
Sistema neuro-sensorial	Sistema rítmico		Sistema metabólico-motriz
Pasado	Presente		Futuro
TIERRA	AGUA	AIRE	FUEGO
			
Sólido	Líquido	Gaseoso	Calor (Plasma)
Mineral	Vegetal	Animal	Humano
Materia	Vida	Alma	Espíritu
Sustancia física	Sustancia vivificada	Sustancia animada	Sustancia portadora de espíritu
Cuerpo físico u Organización física	Cuerpo etérico u Organización vital	Cuerpo astral u Organización anímica	Organización del YO
Pulmón	Hígado	Riñón	Corazón
Melancólico	Flemático	Sanguíneo	Colérico
CUATRIMEMBRACIÓN			

Nota: Tomada del curso “Farmacia antroposófica”, Tuluá (Valle), octubre de 2022

3.3 Pensar, sentir y actuar: cualidades anímicas en relación con la morfología y la fisiología corporales

En cuanto a la organización triple o imagen trimembrada del ser humano, Steiner (1921) dirige, en primera instancia, la atención a describir de forma general y casi esquemática las características o tendencias de los tres aspectos más relevantes de la forma humana, integrada por:

La cabeza: forma esférica o redonda

El tronco: posee un poco la tendencia esférica y un poco la tendencia lineal

Extremidades: formas radiantes o lineales

Figura 5

El ser humano trimembrado según Rudolf Steiner.

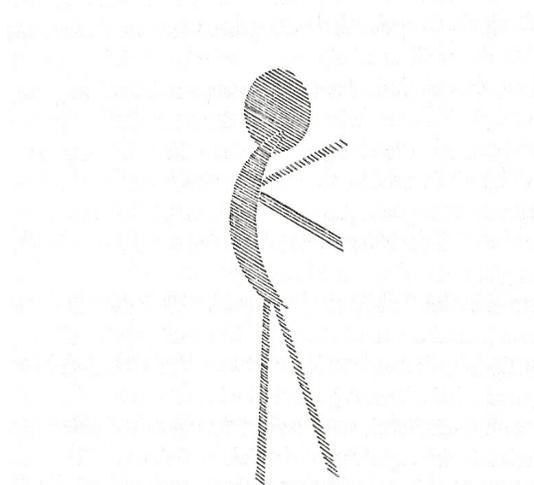


Abb. 1: *Der dreigliedrige Mensch* (nach Rudolf Steiner).

Nota. Imagen del libro *Der dreigliedrige Mensch* (Vogel, 1979).

Este primer esbozo de la apariencia exterior trimembrada del ser humano sirve como punto de partida para llevarlo a una ampliación que conduzca a comprenderlo en relación con los tres sistemas fisiológicos del organismo humano adscritos a la configuración corpórea:

- En la *cabeza*: encontramos la predominancia del *sistema neuro-sensorial*, encargado de las facultades de percibir y de pensar.
- En la *región del abdomen*: observamos la predominancia del *sistema metabólico*, que transforma los nutrientes y que junto con la *movilidad* de las extremidades dotan al ser humano de su capacidad volitiva, es decir, de su capacidad de actuar.
- En la *región torácica*: hallamos la predominancia del *sistema rítmico* a través del corazón y del pulmón con sus funciones respectivas, circulación y respiración, que permiten el intercambio de aire con el entorno y, a su vez, dinamizan la actividad de los otros dos sistemas (neuro-sensorial y metabólico-motriz), armonizándolos.

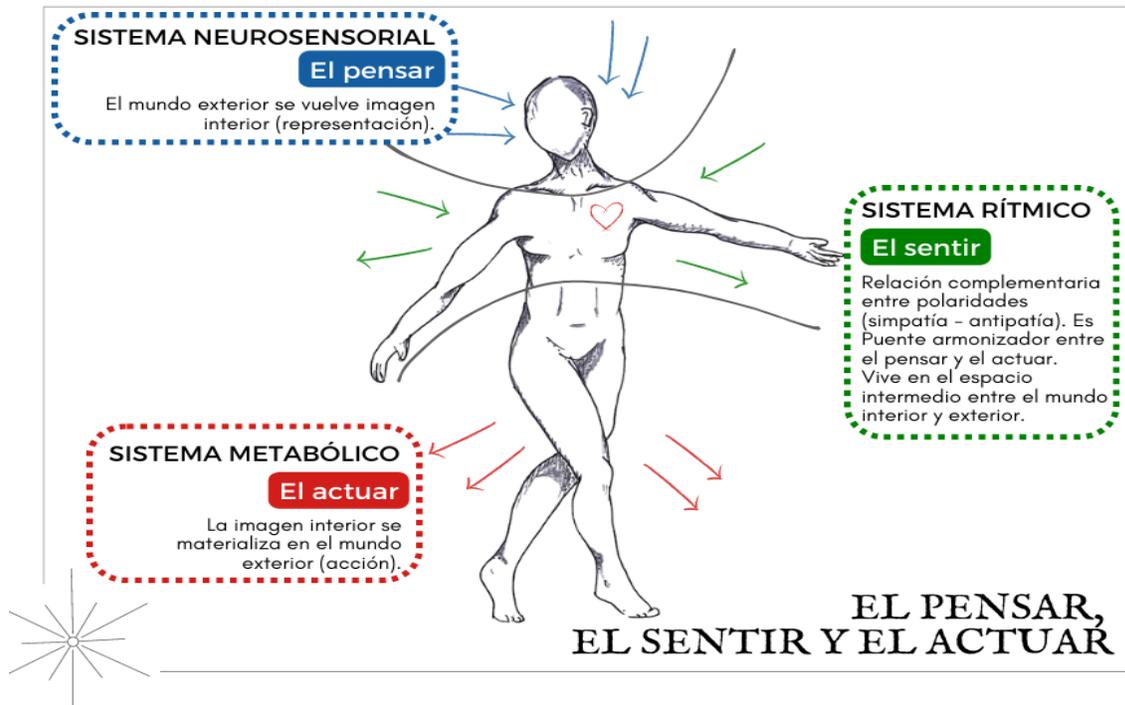
Si bien cada uno de estos sistemas tiene predominancia en estas regiones del cuerpo, en realidad cada uno de estos sistemas está presente en la totalidad del mismo. Estos tres sistemas vinculados a las facultades del pensar, el sentir y la voluntad permiten al ser humano ejercer acciones en el mundo a partir del desarrollo de la autoconciencia, aspecto que lo diferencia de los otros universos de la naturaleza como son el universo mineral, el universo vegetal y el universo animal. Sin embargo, como bien lo señala Steiner (2000) en su libro “El estudio del ser humano como base de la pedagogía”, no hay que tomar esta imagen trimembrada como una división en sistemas independientes con un límite estricto que los separa, pues esto no se puede hacer cuando se habla de realidades en el ámbito de la vida. Por eso aclara que:

Nosotros somos en la cabeza, somos principalmente cabeza, pero todo el ser humano es cabeza, sólo que lo otro no es principalmente cabeza. Porque, así como en la cabeza tenemos los instrumentos reales de los sentidos, así también hemos desarrollado sobre todo el cuerpo, por ejemplo, el sentido del tacto y el sentido del calor. (p. 41).

En este mismo sentido en la cabeza también tenemos sistema rítmico y metabólico, gracias a la nariz y la boca, inhalamos y exhalamos, tenemos entre otras funciones, un intercambio con el mundo. En el sistema metabólico también hay funciones predominantemente neurosensoriales que tienen que ver con clasificar, separar, excretar, y también hay ritmos, como los digestivos. Y el sistema rítmico, a su vez, posee cualidades que corresponden a la cabeza, como la sístole y la inhalación que contraen y van a la forma y la diástole y la exhalación que expanden y llevan a un proceso más anabólico que catabólico. La siguiente imagen puede ayudar a comprender mejor las ideas anteriores en sus correspondencias:

Figura 6

El pensar, el sentir y el actuar.



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en la antroposofía, realizada para esta tesis.

Esta visión trimembrada la presenta Steiner como una llave para observar relaciones polares que buscan un centro rítmico para crear equilibrio, y por ello retoma los estudios de Paracelso, médico y químico que basó su sistema médico en la alquimia, la astrología y la experiencia, a través de ideas innovadoras acerca de la visión triple de los elementos alquímicos: sal, mercurio y azufre, en los cuales veía las sustancias principales que configuran las relaciones en la naturaleza y, por ende, en el ser humano. Cabe acotar que cuando hablamos de alquimia se hace referencia al conocimiento que integra la filosofía y la transformación de la materia.

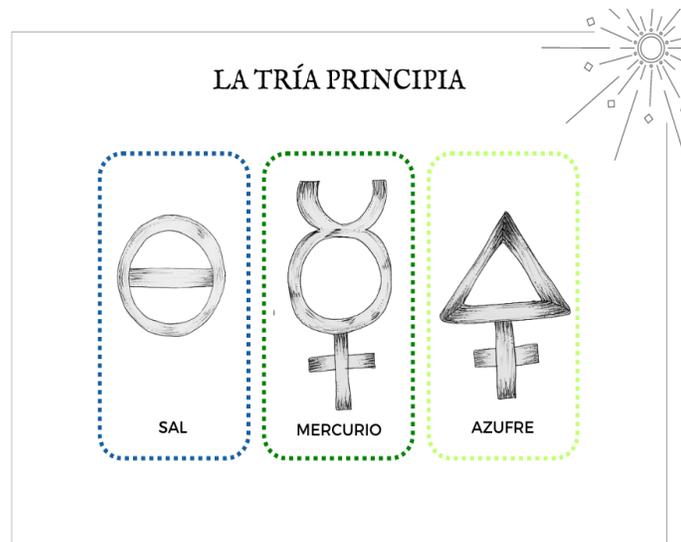
3.3.1 La Tria principia de Paracelsus en relación a la trimembración humana

Ahora quiero volver al ejemplo de la madera. Esta madera es un cuerpo. Cuando la quemamos, lo que arde es

azufre, el humo es mercurio, y lo que se convierte en cenizas es sal.

Paracelso. *Opus Paramirum*, Primer Libro, cap. 2.

Figura 7
La tria principia



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en la alquimia de Paracelsus, realizada para esta tesis.

Paracelso (1493-1541) propuso una medicina y una farmacéutica basadas en la teoría de la *Tria prima* o *Tria principia*, concepto básico de la alquimia bajomedieval o moderna temprana que se derivó de la doctrina de los cuatro elementos de forma complementaria y expansiva. (Benzenhöfer, 2003).

Paracelso criticó a los médicos académicos porque los consideraba faltos de experiencia y ajenos al mundo. Decía que para comprender las cosas y, por tanto, también las enfermedades y su correcto tratamiento, eran necesarios, por un lado, los hallazgos empíricos y, por otro –y mucho más importante– la observación del todo, ya que el ser humano solo puede ser captado universalmente desde el macrocosmos, no desde sí mismo. Para Paracelso, el cuerpo material no es más que una parte del cuerpo completo, que es en gran medida invisible para el observador ordinario; pero quien, a través de un trabajo constante sobre sí mismo (transformación interior) se

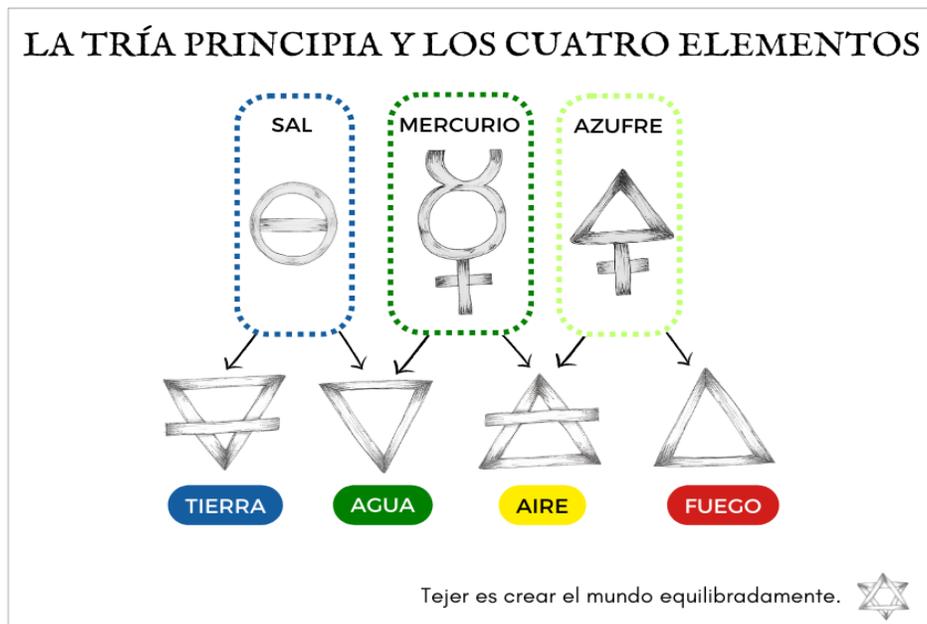
hiciera partícipe de la iluminación divina, del fuego divino, sería capaz de ver el mundo con otros ojos, es decir, *a la luz de la naturaleza*, pues el fuego hace visible lo que de otro modo está en la oscuridad (AnthroWiki.at, “Paracelsus”).

Por ello, se basaba en los conocimientos de la alquimia para observar la más pura esencia de la naturaleza, porque ella es tan sutil y aguda en sus cosas que no puede ser utilizada sin un gran arte (...); en este sentido, definió un medicamento como aquello que la naturaleza dispone y el ser humano conduce desde la comprensión hasta el final (von Engelhardt, 2001).

Paracelsus partía de tres principios filosóficos o sustancias: la sal, el mercurio y el azufre y su relación con los cuatro elementos de la siguiente manera: el azufre engloba el fuego y el aire y por eso los alquimistas lo llamaban “aire de fuego”; el mercurio abarca el agua (y todos los fluidos) en su estado líquido y gaseoso; y la sal se relaciona con el elemento tierra. El azufre representa el combustible, el mercurio el líquido volátil y la sal el principio sólido, estable y que da forma.

Figura 8

La tria preincipia y los cuatro elementos

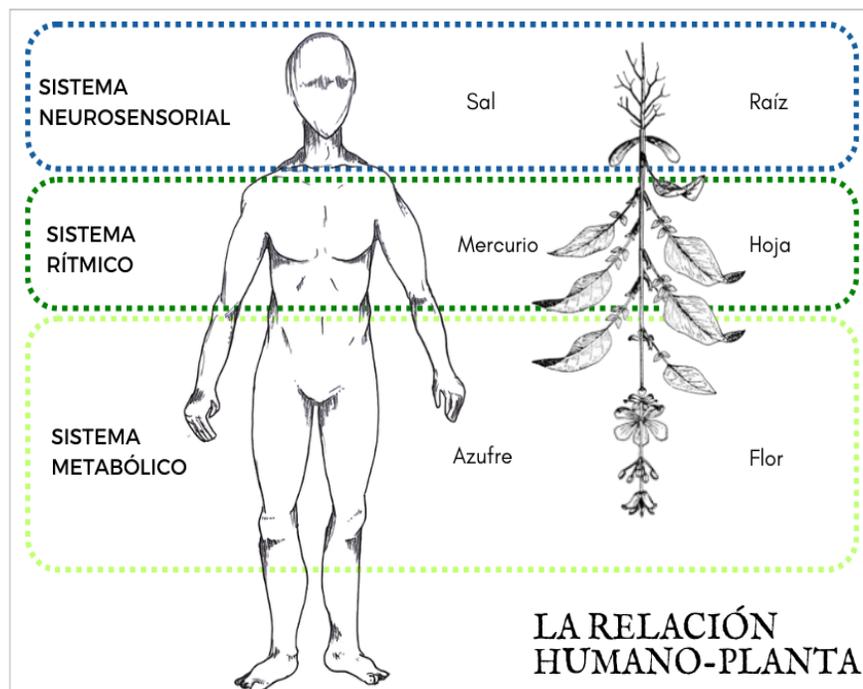


Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en la antroposofía, realizada para esta tesis.

En sentido estricto, la *Tria principia* no se refiere a la descripción de las sustancias desde su materialidad, sino desde los procesos que en ellas se presentan, es decir, desde sus cualidades activas cuyos correlatos materiales reflejan las características de las sustancias como portadoras de procesos. Para ampliar lo anterior sirva el siguiente ejemplo para observar donde se dan estos procesos en el ser humano y en la planta: el proceso azufre posee cualidades expansivas, que no buscan la forma, sino la disolución de ésta, predomina el calor, el movimiento y el aroma, en la observación del ser humano correspondería respectivamente, al sistema metabólico, en la planta a la flor y el fruto; el proceso mercurial habla de expansión y contracción y los ritmos que aparecen gracias a estos movimientos, en el ser humano este proceso corresponde al sistema rítmico (corazón-pulmón), en en la planta a la configuración rítmica de las hojas en el tallo; y el proceso sal que remite a la forma y a la estructura, donde predomina el frío y la ausencia de color, corresponde al sistema neuro-sensorial del ser humano, y a las raíces en la planta.

Figura 9

La relación humano-planta



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en la antroposofía, realizada para esta tesis.

El conocimiento de los principios activos de las sustancias o elementos arquetípicos ordenadores de la vida, más allá del ámbito médico, sirve a la concepción de la pedagogía Waldorf, creada también por Steiner en 1919, en la cual se plantea un camino autoformativo y formativo que permite la comprensión del ser humano partiendo del conocimiento de las relaciones o tendencias unilaterales hacia una determinada facultad anímica. Existen seres humanos con tendencias predominantes hacia el pensar, otros hacia el sentir o hacia el actuar. Lo anterior, en correspondencia con la Tria principia como principio ordenador, permite percibir con mayor claridad el equilibrio o desequilibrio no solo en los procesos fisiológicos, sino también con relación al pensar, el sentir y la voluntad. Ejemplo de ello es la predominancia del proceso sal en el ser humano que indica una tendencia unidireccional hacia el desarrollo del pensar, es decir, del sistema neurosensorial o, en caso de carencia, se manifiestan dificultades para estructurar las ideas. Cuando se presenta un predominio del proceso mercurio, este muestra una tendencia exacerbada o apaciguada en la región del sentir, es decir, un desequilibrio en el sistema rítmico. Y al predominar el proceso azufre se puede presentar, en caso de exceso, una tendencia a la inquietud motriz o, en caso de déficit, a la falta de voluntad.

Acorde a lo anterior, esta imagen integral del ser humano, nos permite percibir las tendencias unidireccionales de la mano del conocimiento de procesos orgánicos en la naturaleza, para buscar como maestras y maestros dirigir las acciones educativas hacia la búsqueda del equilibrio de nuestras facultades de manera consciente. Al respecto, el siguiente poema de Steiner (1998, p. 140), titulado *Ecce homo*, habla de el entretejido armónico de la trimembración:

En el corazón teje el sentir
En la cabeza ilumina el pensar
En las extremidades se fortalece la voluntad.
Tejiente iluminar,
vigorizante tejer,
iluminante vigorizar:
He ahí el ser humano.

Todo esto me lleva, además, a reflexionar sobre los lineamientos que rigen el sistema educativo actual. La pregunta subsecuente sería: ¿a qué proceso alquímico está apelando la educación hoy en día? Y nos damos cuenta que tiende a lo salino, pues va dirigido al desarrollo de facultades intelectivas desde temprana edad; se plantea de forma lineal y cerrada, lo que conlleva a un proceso frío, concentrado en el desarrollo del pensar cognitivo que no deja espacio para contemplar los procesos, pues interesan solo los resultados terminados, que son a la final formas cristalizadas en conceptos que contienen el movimiento congelado. Vista así, la educación actual está unilateralizada al polo salino, es decir, hay un exceso de actividad en el polo neurosensorial, situación que lleva a un desequilibrio con respecto a las otras dos facultades: la del sentir y la del actuar.

Veamos la siguiente analogía. Un concepto puede ser aprehendido por dos caminos: una primera posibilidad consiste en delimitar el concepto a partir de una definición que alguien ha propuesto ya alguna vez; definir un concepto puede ser entendido entonces como “llevar a su fin”; otra posibilidad es tomar una de las posibles expresiones y dinámicas que un concepto puede mostrar en el mundo sensible, de esta manera podemos empezar a sentir el concepto como algo móvil y abierto, no cerrado y definido, que se puede comprender desde diferentes perspectivas.

Supongamos que queremos enseñar sobre el concepto contracción. Podemos dar una definición delimitada de este concepto, e incluso poner ejemplos que no se puedan percibir de manera muy directa en la vida cotidiana, como la contracción de los metales o materiales cuando hay frío. Otra posibilidad es, por ejemplo, aprehender la contracción en contraste con la expansión observando cómo evoluciona una hoja a lo largo del tallo de una rosa hasta que aparece la flor. Esta variación de la hoja se puede hacer con gestos, se puede hacer con movimiento para empezar a incorporar los polos azufre y mercurio en el aprendizaje. De ahí la necesidad sentida de una educación que parta de la observación de los procesos orgánicos y de las experiencias, para que estos puedan atravesar el cuerpo antes de llegar a la abstracción de los conceptos.

En este sentido, las reflexiones se dirigen también a la búsqueda de una pedagogía que genere salud, que vitalice y dinamice las fuerzas constitutivas del ser humano. La salud emerge del ritmo balanceado entre los procesos polares descritos y la enfermedad sería el resultado del

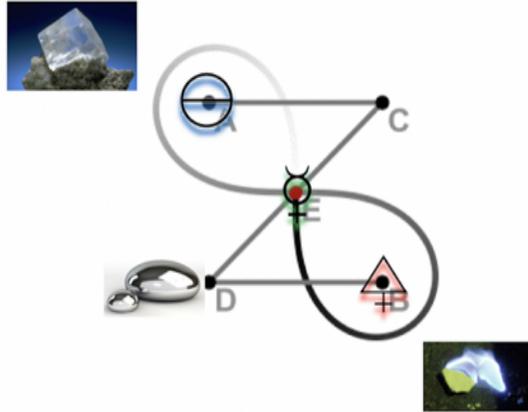
desequilibrio y el desorden del entretejido funcional trimembrado. Por ello, cuando se da predominancia al polo de la forma (salino), no se da tiempo a la vivencia de los procesos, pues se apela solo a los resultados y esto se traduce en un proceso de enfermedad en lo educativo.

Para concluir esta parte, sería necesaria, entonces, una educación que no solo apele a lo salino (duro), sino que integre el azufre (movimiento expansivo), y en la interacción de momentos para pensar y crear se vivencie el sentir, esto conlleva acciones y experiencias llenas de calor, “de modo que el interés, la concentración, la capacidad de entusiasmo y la facultad de adaptación se desprendan en la medida en que el proceso vital de calentamiento impera en el cuerpo” (Gelitz y Strehlow, 2016, p. 46). Así, movimiento y forma, experiencia y concepto, pueden mantenerse en equilibrio, apoyándose en el proceso mercurio (oscilante), es decir, que puede ir de la contracción a la expansión y viceversa, para que el sentir se armonice entre el frío y el calor, entre la pesadez y la liviandad, y propender así por una educación corazonada que aportaría al ritmo balanceado de las fuerzas polares descritas y que, de este modo, la educación otorgue conscientemente salud al organismo humano.

En el sistema tripartito, es el centro rítmico el que dinamiza y armoniza los dos polos opuestos y complementarios.

Figura 10

Centro rítmico dinamizante de sistema tripartito.



Nota. Tomada del curso “Farmacia antroposófica”, Tuluá (Valle), octubre de 2022

3.3.1.1 Interrelaciones entre la Tria principia con los tres sistemas y las facultades anímicas

Figura 11

Cristales de sal



Nota. Tomada de: <https://www.geoaprendo.com/2014/04/halita-halite-mineral.html>

La sal en el ser humano está relacionada, así, con la dimensión física y neurosensorial y su respectiva cualidad anímica del ser humano: el pensar. Comparten las siguientes cualidades:

Tabla 4

Resumen principios del proceso sal

⊖ Sal	Sistema neuro-sensorial y Sistema óseo	Pensar
Tiene una forma estructurada compacta, tendiente al cubo.	Las neuronas, como los huesos, tienen una forma definida y una tendencia lineal.	Estructura y da claridad cuando está relacionado con la cualidad irradiante de la luz y con la cabeza fría para concatenar conceptos e ideas.
Su configuración es lenta en el tiempo.	Los huesos son fríos y duros. Relación con la mineralización (esclerosis).	Estado de vigilia: conciencia despierta, permite que los pensamientos se consoliden y adquieran solidez, estructura y equilibrio interno. Pensar nos pone en un estado catabólico, consume energía.
Tiene sabor, más no color, ni olor (aunque su olor podría ser relacionado con lo abrasivo).	Los procesos neuronales permiten la estructuración y diferenciación, Relación con la luz y la vigilia donde predomina el catabolismo sobre el anabolismo. Expresa una cualidad de antipatía.	Los pensamientos cristalizan, son opacos o transparentes, iluminan o distorsionan.
Es un proceso frío y de luz.	Tejidos con poca vitalidad o poder regenerativo: órganos de los sentidos, nervios, cerebro, tejido conjuntivo.	
Es un proceso de saturación y dilución en el agua, y no hay afinidad con el fuego.		
Está constituida por formas y fuerzas en estabilidad y equilibrio.		

Figura 12

Humos de azufre y flores de azufre en un volcán



Nota. Tomada del curso “Farmacia antroposófica”, Tuluá (Valle), octubre de 2022

El azufre en el ser humano está relacionado así con el sistema metabólico y su respectiva cualidad anímica: el actuar. Comparten las siguientes cualidades:

Tabla 5

Resumen principios del proceso azufre.

 Azufre	Sistema metabólica-motriz	Actuar
<p>Forma poco estructurada y curva.</p> <p>Su configuración en el tiempo se manifiesta mucho más rápido.</p> <p>No tiene sabor, más si color y olor (aunque se puede relacionar con el picante).</p> <p>Es un proceso de calor y aire.</p> <p>Es un proceso de difusión, tiene estrecha relación con el calor, con el fuego que inmediatamente lo transforma.</p>	<p>Sistema digestivo, con el intestino grueso y delgado tienen una tendencia caótica donde siempre debe haber generación y presencia de calor. Inflamación.</p> <p>El hígado transforma permanentemente sustancias.</p> <p>Los procesos metabólicos son productores de sustancias, son anabólicos, regeneradores y, por ende, tienen una estrecha relación con la vitalidad, con la proliferación.</p> <p>Expresa una cualidad de recepción, de simpatía, donde no hay forma definida, en tanto priman la disolución y la unión como cualidades de su actividad y movimiento.</p>	<p>Vive en movimiento de acciones llenas de calor.</p> <p>Pertenece al mundo de las experiencias que se vuelven vivencias.</p> <p>Estado de sueño: conciencia dormida (subconsciencia).</p> <p>Pertenece a la dimensión de la voluntad, la cual puede estar tranquila y latente a la vez, puede ser fogosa, chispeante, letárgica, puede estar fría o calculadora cuando el pensamiento la controla, o emotiva o dispersa cuando la domina el sentimiento.</p>

Figura 13

Mercurio



Nota: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131207_mercurio_contaminacion_peligros_oro_az_finde

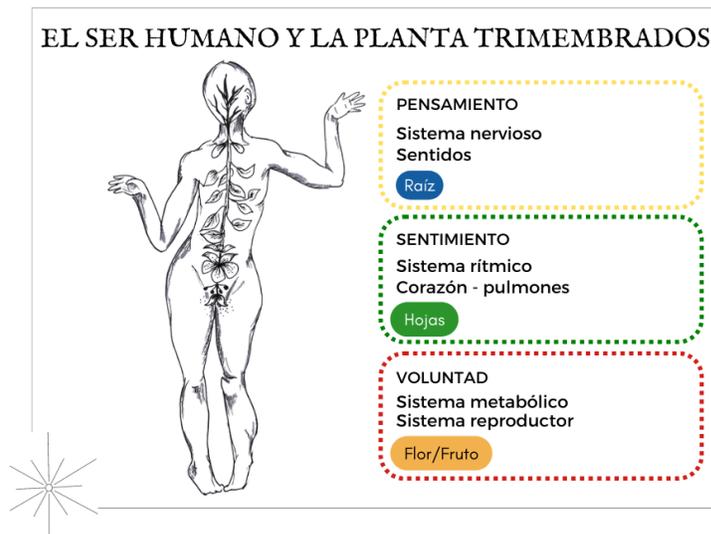
El mercurio en el ser humano está relacionado con el sistema rítmico y su respectiva cualidad anímica: el sentir. Comparten las siguientes cualidades:

Tabla 6
Resumen principios del proceso mercurio

♀ Mercurio	Sistema rítmico (medio)	Sentir
Forma circular más no rígida, está en un estado fluido entre lo gaseoso y lo líquido.	Corazón y pulmón: circulación en su ritmo de diástole y sístole, y la respiración en su inhalación y exhalación. El pulmón es frío y el corazón caliente.	El sentir entre emociones polares. Por ejemplo, entre la simpatía y la antipatía, entre el gusto y el disgusto, entre lo agradable desagradable.
Fluctúa entre la condensación y la evaporación, es un tiempo oscilante.	Tendencia armonizante entre las dos polaridades, busca el equilibrio dinámico de ambas.	Las experiencias y los conceptos suceden al mismo tiempo.
No tiene sabor ni olor, solo un color plateado brillante.	En el sistema óseo-salino las costillas muestran un movimiento rítmico que convierte las formas lineales de los miembros en las formas esféricas predominantes en la cabeza.	Estado de conciencia: ensoñación, el duerme-vela está en el medio.
Es un proceso que no es ni frío ni caliente, siempre depende del entorno, porque si está en relación con el calor se distiende y si está en relación con el frío se aquieta y permanece en una cualidad líquida pero concentrada (imagen del termómetro de mercurio).	En el sistema metabólico-sulfúrico vemos cómo media lo rítmico entre la tendencia al movimiento en los miembros y la tendencia a la quietud en la cabeza.	

3.3.2 Relación de la imagen trimembrada con el universo vegetal

Buscando que la comprensión de la imagen del ser humano tripartita siga siendo entendida orgánicamente, ligada a la naturaleza, presento aquí una ampliación en correspondencia con la “planta invertida”, en la que el sistema nervioso-sensorial corresponde a la raíz, el sistema rítmico a la zona tallo-hoja y la organización metabólica-reproductiva a la zona flor-fruto-semilla de la planta (Steiner, 1920).

Figura 14*El ser humano y la planta trimembrados*

Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en la antroposofía, realizada para esta tesis.

Se explica el concepto de “planta invertida” en el contexto de las obras completas de Steiner, la historia de la ciencia (Platón, Aristóteles, Darwin) y la investigación botánica moderna, que demuestran cómo el ser humano y la planta están orientados polarmente: la raíz corresponde funcionalmente al sistema nervioso-sensorial y sirve a la cognición vegetal; la flor y el fruto corresponden funcionalmente al sistema metabólico y sirven a la reproducción vegetal; y las hojas se corresponden funcionalmente con el sistema rítmico y sirven al intercambio respiratorio vegetal³⁷ (Heusser, et al, 2023)

El sistema neurosensorial con relación a la raíz. La raíz tiene relación con el sistema neurosensorial del ser humano. Esta analogía demuestra que la raíz posee la capacidad de actuar como un órgano sensorial que capta sales minerales y nutrientes del suelo, percibiendo exactamente qué es lo que la planta necesita para crecer. El sistema neuro-sensorial en el ser humano es también un

³⁷ Traducción libre del artículo en alemán de: Peter Heusser, Michael Kalisch, Hartmut Ramm, Tom Scheffers, René Ebersbach, Johannes Weinzirl (2023). Die „umgekehrte Pflanze“ im Menschen – Kommentar zu Rudolf Steiners Darstellung im ersten Ärztekurs (GA 312).

sistema de percepción del mundo exterior a través de los sentidos, y las impresiones que llegan del mundo también son insumos para el desarrollo del ser humano en su proceso en devenir. También podríamos hablar aquí de un proceso catabólico, pues lo que hace la planta a través de las raíces es consumir sustancias, “desgastar” la tierra; así mismo, nuestro cerebro, para dotarnos de autoconciencia, realiza también un proceso catabólico, en esta ocasión de sustancias orgánicas. El pensamiento es comprendido, en este sentido, como una fuerza catabólica en la cual las impresiones sensoriales se desvanecen o amortiguan para dar paso a las ideas y conceptos (Steiner, 2002a).

El sistema metabólico-motriz con relación a la flor y el fruto. En cuanto a la analogía del sistema metabólico motriz con la flor y el fruto, podemos notar que allí es donde la planta culmina el proceso que comenzó en las raíces cerca del suelo, aparecen los órganos reproductores y las cualidades de color, olor y calor. En el sistema metabólico-motriz del ser humano encontramos también los órganos reproductivos, y un sistema donde todo es caliente, fluido y diverso. El calor en el fruto está adentro, así también el calor en el sistema metabólico-motriz es el que permite procesos de regeneración y transformación de sustancias. Todo en este sistema de la planta tiende a la expansión y comunicación con el entorno, así la flor y el fruto están totalmente volcados hacia al exterior; lo mismo ocurre en la acción del ser humano a través de las extremidades.

El sistema rítmico con relación a las hojas. En cuanto a la relación del sistema rítmico del ser humano con las hojas en la planta, vemos varios aspectos: en primer lugar, el intercambio rítmico de oxígeno y gas carbónico, tanto de las hojas como de los alvéolos pulmonares; en segundo lugar, si observamos la hoja avanzar a lo largo del tallo, vemos un principio de crecimiento bajo leyes proporcionales y geométricas, podríamos decir musical, y esto se asemeja a la distribución de la estructura ósea del tórax y la columna vertebral (por ejemplo, encontramos en la parte superior de la columna siete cervicales, hay también siete dorsales con costillas fijas, después encontramos cinco vértebras dorsales con costillas flotantes, para finalizar con cinco vértebras lumbares). En esta creación vemos una correspondencia entre leyes numéricas armónicas y los principios de expansión y contracción.

En cuanto a las anteriores descripciones, quiero resaltar la importancia que tienen para el desarrollo de la ruta corazonada, pues toda ella apela a la vivencia en movimiento de relaciones

entre polaridades (expansión-contracción, inhalación-exhalación, sístole-diástole, lineal irradiante-curvo envolvente), y la relación de estas con las fuerzas expresadas por medio de complementariedad sal-contracción, sulfur-expansión, para crear y experimentar el ritmo como portador de la vida en equilibrio. Sin embargo, la potencia que planean estos pensamientos, sobre todo cuando son llevados a la Eurytmia o al movimiento de forma consciente, no ha irrigado todo lo que necesita el sistema educativo actual para acompañar el desarrollo de seres humanos saludables en conexión con la naturaleza. De ahí el impulso para que las fuerzas creadoras presentes en la trimembración, como llave para conocer el ser humano integrado a la naturaleza, puedan ser abordadas en la educación de manera experiencial. Este aspecto lo abordaré más adelante, ya que hace parte de las experiencias que integran la ruta pedagógica cuyo propósito es despertar de nuevo una conexión profunda con las fuerzas creadoras que actúan en la naturaleza y en el ser humano.

3.4 La cuatrimembración en relación con los cuatro elementos de la naturaleza

Figura 15

Emblema II de Philosophia Reformata - Johann Daniel Mylius 1622



Nota: Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/544231936205014585/>

Rudolf Steiner retoma lo que la humanidad en sus orígenes conocía en relación a los cuatro elementos: tierra, agua, aire y fuego, en los cuales se veían las fuerzas creadoras de la materia³⁸, y

³⁸ Que surgen cuando una fuerza calórica, a través de la condensación del aire y el agua, se transforma hasta llegar al estado sólido.

dirige la mirada a sus principios activos para relacionarlos con lo que él denomina los cuatro miembros constitutivos del ser humano, o cuatrimembración, que integra cuatro organizaciones: física (cuerpo físico), vital (cuerpo etérico), anímica (cuerpo astral) y la organización del yo (cuerpo intencional). Esta visión cuatripartita tiene que ver también con los cuatro humores, descritos por Hipócrates y desarrollados por Galeno (129-201 d. C.), relacionados con los cuatro temperamentos: melancólico, flemático, sanguíneo y colérico, que abordaré en la fundamentación de Cuerpo animado en el Trayecto V: Pregúntale al cuerpo.

En este sentido, la constitución cuatrimembrada del ser humano abarca cuatro niveles de organización que podemos entender desde las siguientes analogías: las artes, la relación con los cuatro elementos de la naturaleza, los cuatro niveles de pensamiento³⁹ y los cuatro temperamentos. Relaciones que se ilustran así:

Tabla 7

Variaciones de la cuatrimembración

Organizaciones	Artes	Elementos	Niveles de pensamiento	Temperamentos
Física	Arquitectura y geometría	Tierra	Concreto	Melancólico
Vital o etérica	Artes pictóricas y plásticas	Agua	Imaginativo	Flemático
Anímica o astral	Música	Aire	Inspirativo	Sanguíneo
Organización del yo o espiritual	Poesía y Eurytmia	Fuego	Intuitivo	Colérico

³⁹ Los cuatro niveles de pensamiento no son abordados en esta tesis y se encuentran a profundidad en el libro de Rudolf Steiner: Los fundamentos del arte de curar. Cap. I párrafos 15.- 27

La organización física, o cuerpo físico, está vinculada al reino mineral y al elemento Tierra, los cuales se caracterizan por tener forma propia permanente, por ocupar un espacio impenetrable, por la quietud, la solidez, y por estar sujetos a leyes físicas y químicas, como la gravedad o la ley de la conservación de la masa. Estas leyes sustentan el aspecto más físico-material de la organización humana y se evidencian con mayor fuerza en: huesos, uñas, pelo, córnea, entre otros procesos duros y relativamente fijos dentro del organismo humano. Además, lo podemos entender también desde la geometría, la arquitectura y con las herramientas que provee el método de las ciencias naturales para abordar el mundo de lo material. Esta forma de organización es la del pensamiento concreto, que se caracteriza por acceder al conocimiento empírico del mundo desde los sentidos.

La organización vital o cuerpo etérico está vinculada con el reino vegetal y el elemento Agua, los cuales se caracterizan por su movilidad fluida y dinámica desde el exterior, adaptabilidad y variabilidad, tendencia a la horizontalidad (superficies) y a crear gotas, absorber y disolver (gas y sólido). Se manifiesta en la respiración y la proliferación celular, en la regeneración y en el crecimiento y en los ritmos vitales. Para alcanzar una comprensión de esta organización necesitamos otras herramientas para percibir procesos, más allá de impresiones que vienen de las formas materiales, pues nosotros los seres humanos modernos tendemos a perder nuestra humanidad por el intelectualismo excesivo. Necesitamos pasar, entonces, del pensamiento concreto común a un pensamiento vital enriquecido y transformado por imágenes, es decir, un *pensamiento imaginativo* que permita la aproximación a la comprensión de las relaciones en los fenómenos de la vida.

Uno se sumerge en la planta para sentir cómo la fuerza de la gravedad desciende en la raíz hacia la tierra, cómo la fuerza de la floración se despliega hacia arriba. Se experimenta el florecimiento, la fructificación. Uno está completamente inmerso en el mundo exterior. Allí, uno es atendido por ese mundo exterior. Se despierta de nuevo como si saliera de un desvanecimiento. Pero ahora ya no se tienen pensamientos abstractos, sino imaginaciones. Obtenemos imágenes. Así que tenemos que sumergirnos en las cosas... Y entonces sentimos de nuevo cómo el espíritu es creativo en nosotros. (Steiner,1922, p.34).

La organización anímica o cuerpo astral, vinculada con el reino animal y el elemento Aire, es la que moviliza y crea espacios internos, le pertenece el espacio tridimensional. Lleva la fuerza expansiva a manifestarse a través del sonido y a adquirir multiplicidad de formas. Esta organización se hace posible en los animales y en los seres humanos gracias a la configuración de un espacio interior en el cuerpo (gastrulación), que no existe en lo mineral y en lo vegetal, y que permite llevar el elemento aéreo al interior y exhalarlo al exterior; y otorga la facultad de sentir en sí mismo las emociones. Gracias al cuerpo astral aparece la facultad de desplazamiento. Para acceder a la comprensión de la dimensión emocional necesitamos elevar el pensamiento imaginativo a un pensamiento inspirativo que nos permite acceder a procesos más sutiles del alma; es por ello que, las artes, la música y el lenguaje poético expresan la cualidad de este pensamiento.

En cuanto a la organización del yo, esta le corresponde específicamente a los seres humanos que pueden nombrarse a sí mismos por cuanto viven una biografía única (Steiner, 1998) que les permite dar cuenta de procesos personales. El ser humano conquista la capacidad de autoconsciencia para reflexionar y tomar decisiones, y la facultad de darse cuenta de sí mismo en relación a los sentimientos y las acciones propias y ajenas. Así como el elemento Fuego no tiene formas fijas, está en continua transformación y puede penetrar los otros elementos (gas-líquido-sol). Genera calor y movimiento, sus cualidades se ven ligadas directamente a la presencia del yo como aquella luz que devela al propio ser y como el calor que permite habitar el cuerpo con presencia y consciencia. Desde esta conexión profunda con la luz y el calor aparece el pensamiento intuitivo, que conduce, a quien lo ejercite, a salir de sí mismo y volver de nuevo al mundo percibiendo en la naturaleza una vida superior. Esta conexión profunda del alma con lo que hay detrás de la naturaleza, se afirma en el arte, ya que este otorga un significado mucho mayor a la realidad. (Steiner, 1987).

Podría decirse que el yo, como la cuarta organización, o cuarto miembro constitutivo del ser humano, es lo que le permite al ser humano ser autoconsciente de sus pensamientos, sentimientos y acciones, diferenciándose del resto de los reinos:

El ser humano tiene la organización física (cuerpo físico) en común con todos los minerales, la organización vital (cuerpo etérico) con todas las plantas, la organización emocional (cuerpo astral) con los animales. Por esta razón, hay una cosa que nunca puede ser

nombrada desde el exterior: es lo que está dentro de nosotros como nuestro ser más íntimo. Ningún nombre puede venirnos de fuera si se refiere a nosotros mismos. Por eso, en la antigua religión hebrea, “Yo” era el nombre impronunciado para todos los demás (Steiner, 1984, pp. 271-272).

Tabla 8

Resumen de la cuatrimembración relacional: cuatro organizaciones con los elementos y reinos asociados

Elemento tierra en relación con las leyes del universo mineral (leyes del espacio)	Organización física /cuerpo físico
<p>Del latín <i>terra</i> que significa “lo seco”. Es el más denso e inmóvil de los cuatro elementos que constituyen el mundo físico.</p>	<p>Prima su manifestación en el espacio y no en procesos en el tiempo.</p>
<p>Corresponde al mundo de las formas y posee las siguientes cualidades que están sujetas a las leyes físicas y donde están ausentes de procesos vitales:</p>	<p>Es el cuerpo que queda cuando morimos, el que se descompone porque está sujeto a las leyes físicas y químicas.</p>
<p><i>Características físicas, químicas y de gravedad de la tierra.</i> Predomina el carbono. Límites, estructura sequedad, quietud, inflexible, impenetrabilidad, firmeza, fortaleza, formas angulosas, simetría definida, cristalización predecible en su configuración, estabilidad, frío, pesadez, permanencia, estructura que no cambia por sí misma, ocupa una disposición espacial definida y con volumen, quebradizo o dúctil, las partículas adquieren (tridimensionalidad).</p>	<p>Es el cuerpo que posee una forma, un peso, una medida.</p>
<p><i>Características inherentes desde el aspecto cualitativo del reino mineral.</i> Protección, orden, estabilidad, sencillez, creatividad, paciencia, abundancia física, la alimentación, la solidez, la fiabilidad, la seguridad, la constancia, la intuición, la introspección y la sabiduría.</p>	<p>Relación con la horizontalidad por la entrega a la ley de gravedad.</p>
<td data-bbox="894 1272 1427 1371"> <p>Expresado en su máxima cualidad en el esqueleto, los huesos, los dientes y los órganos sensorios.</p> </td>	<p>Expresado en su máxima cualidad en el esqueleto, los huesos, los dientes y los órganos sensorios.</p>
Elemento agua manifestado en relación con las leyes del universo vegetal (leyes del tiempo)	Organización etérica/ cuerpo vital
<p>Del latín <i>aqua</i> que significa “lo líquido”. Es un elemento móvil en potencia que da plasticidad a lo sólido e incluso lo puede disolver.</p>	<p>Le pertenece al espacio bidimensional sujeto a las leyes del tiempo que derivan en procesos rítmicos en movimiento.</p>
<p>Corresponde al mundo de los procesos vitales sujeto a las leyes que se desarrollan en el tiempo.</p>	<p>Es el cuerpo de los hábitos que se van guardando como memoria en la constitución biofísica.</p>
	<p>Actúan las leyes de la vida: respiración,</p>

Características físicas y de movimiento del agua. Tiene tendencia a formas curvas (meandros), ritmo de flujo y contraflujo. Predomina el hidrógeno. El movimiento está influenciado por la luna, busca conservar la unidad y aunque se diversifica, no se fragmenta, no tiene color y espeja el color del entorno, se retrae y se adapta al entorno, tendencia expansiva en la superficie, disposición permanente al movimiento acorde a los impulsos de las relaciones con el entorno, capacidad de filtrarse, tendencia a ir siempre hacia la forma esférica (a la gota) aunque en su movimiento no tiene forma definida y delimitada, asume la forma que le da su relación con el entorno, promueve la vida, transforma el entorno desde el movimiento constante, es sensible a la temperatura, receptora de grandes cantidades de calor, envolvente, su tensión se modifica ante el más pequeño estímulo, se deja impresionar fácilmente y transmite esa impresión de forma rítmica, capacidad de disolver y absorber, movimiento continuo en forma de corrientes, arroyos, diques, etc.

Características del agua en el universo vegetal. Se adapta al entorno, tendencia a lo laminar (hoja) en relación a la superficie plana, movimiento ascensional por heliotropismo, flexible, penetrabilidad, transporta y absorbe minerales, sustancias que se vuelven su alimento, su expresión de semilla, tallo y hojas, se expresa en ritmos de crecimiento y proliferación.

reproducción, crecimiento, regeneración y nutrición.

Proporciona condiciones para dar y ritmar la vida: sueño-vigilia, expansión-contracción, vida-muerte, fluidez y maleabilidad.

Expresado en su máxima cualidad en la función del sistema linfático, en la circulación, en el humor acuoso, en el líquido cefalorraquídeo, en los procesos digestivos, en los tendones y cartílagos.

Porcentaje del agua en el cuerpo: 60 por ciento de agua, el cerebro se compone en un 70 por ciento, la sangre en un 80 por ciento y los pulmones se componen en un 90 por ciento. Las células de nuestros cuerpos están llenas de agua. Y por ello la mayoría de los procesos metabólicos dependen del agua que participa en todas las transformaciones de la materia.

Elemento aire

**Organización anímica/
cuerpo astral**

Del latín *aer* y este, a su vez, del griego antiguo *ἀήρ* (*aer*), “aire libre de bruma o nubes”. Tiende a estar asociado con el viento, con la claridad, con el cielo.

Surge porque aparecen cavidades interiores para interiorizar el aire, Consciencia despierta.

Corresponde al ámbito de los espacios o cavidades, sus cualidades están sujetas a las leyes del movimiento en el espacio. Se relaciona con el nitrógeno. Su movimiento es espiral.

Ese espacio interior tiene relación con emociones y sentimientos, y esto se expresa en relaciones polares: adentro-afuera, sueño-vigilia, anabolismo-catabolismo, simpatía-antipatía. En los animales más de orden instintivo, en el humano puede ir a lo intuitivo, superando el instinto.

No tienen forma propia como los líquidos.

Siempre llena por completo el espacio disponible, su densidad se adapta al volumen.

Movimiento de expansión (en todas las direcciones).

No tiene capacidad para retener la forma impuesta y está materialmente abierto a cualquier tipo de mezcla. Responde de acuerdo al entorno.

En la expansión se diluye la forma, en la contracción da y adquiere forma.

No tiene un volumen definido. Alta sensibilidad a la temperatura (se expande con el calor y se contrae con el frío). Es insípido, penetrable, invisible, inodoro e incoloro en pequeñas cantidades.

Comunicación.

Características del aire en el universo animal. Se crean cavidades internas para el aire. Crea polaridad entre el adentro y el afuera, intercambio del mundo interior y exterior a través del oxígeno y el dióxido de carbono.

Expresado en su máxima cualidad en los riñones y el sistema nervioso, las glándulas secretoras y los músculos.

Elemento fuego y su relación con el calor

**Organización del yo/
cuerpo intencional**

Del latín *focus* “hogar”, “hoguera”, “brasero”. Tiene que ver con el desarrollo de luz y calor en forma de llamas durante el proceso de combustión.

Esta habla de la presencia de una individualidad habitando su cuerpo. Esto se percibe, sobre todo, en el tono muscular, en la voluntad obrante, en la iniciativa y la capacidad de decisión, en el lenguaje como medio para una comunicación consciente, en la capacidad de pensar y abstraer el mundo y de discernir el juicio correcto.

Corresponde a la combustión de la materia. Las cualidades que están sujetas a las leyes calóricas y lumínicas. Se relaciona principalmente con el oxígeno. Su principio activo, el elemento del calor, consiste en surgir y desaparecer.

En este sentido, un yo que cada vez actúa de manera consciente en su cuerpo tiene la capacidad de dar sentido a su vida, tejer una biografía acorde a sus pensamientos y sentimientos conectados con ideales sociales.

Características fenomenológicas del fuego en relación a la luz y el calor. El calor se caracteriza por ser eficaz, produce transformaciones, es invisible, no forma un estado de la materia sino que convierte un estado en el siguiente. Así aparece como una actividad en sí misma. Sin forma, tendencia a ascender, a expandir (disiparse), penetra (gas-líquido-sólido), genera movimiento-transformación.

Expresado en su máxima cualidad en la sangre, la glucosa y el sistema inmunológico.

La luz es imponderable, se transmite en forma de onda y las superficies quedan iluminadas por su reflejo, permite observar los colores y objetos que se encuentran en nuestro alrededor.

Características en relación a lo humano. Tiene que ver con la presencia, el calor corporal, el brillo en los ojos, la capacidad de vencer la gravedad, de estar erguidos, la capacidad de despertar interés hacia el mundo, de transformarlo y crear.

La trimembración y la cuatrimembración son, pues, para esta investigación, insumos pedagógicos y creativos que dan soporte conceptual y filosófico a la comprensión del ser humano como miembro integral de la naturaleza y como manifestación de las fuerzas cósmicas que habitan en ella. Toda la ruta pedagógica estará atravesada por estas comprensiones, las cuales, además, serán llevadas al movimiento.

3.5 Eurytmia: hacer cuerpo las relaciones armónicas con la vida

La Eurytmia, etimológicamente traduce: Eu (verdadero, bello, armonioso) y ritmia (ritmo o movimiento), es decir, el *arte de moverse armónicamente*. Rudolf Steiner sentó en 1912 las bases del arte del movimiento llamado *Eurytmia* cuando la madre de una joven de 17 años le preguntó si el deseo de su hija de ser bailarina podría estar inspirado en los planteamientos de la antroposofía. Steiner intuía que la antroposofía debía integrarse a un arte del movimiento, para no caer en lo que lo llevó a entregar a la joven Lory Meyer-Smith las primeras indicaciones de lo que más adelante se llamaría *Eurytmia*, nombre otorgado por su esposa Marie Steiner (quien posteriormente asumió la dirección del ensamble artístico en Dornach/Suiza). Ambos, Rudolf y Marie Steiner, fueron consolidando los fundamentos que llevarían a la Eurytmia a convertirse en un arte de movimiento que integra composiciones coreográficas acompañadas de poesías y piezas musicales instrumentales en vivo (Sam, 2014).

3.5.1 Escena: despertar de mi bailarina interna

Toda la vida quise explorar el cuerpo en movimiento, pero, por alguna razón, tardé mucho en darme permiso, en sentir que era capaz. Tomé muchos años para aliarme con mi bailarina interna, con mi anhelo de expresar mi ser en movimiento y sin miedo, que tomó vuelo después de terminar mis estudios de Licenciatura en Educación por una necesidad ontológica de danzar la vida. Ya son más de doce años en los que vengo habitando un cuerpo eurítmico y contagiando a otras personas de este arte de danzar sonidos, palabras, poesías, música, pensamientos vivos. Cuando decidí estudiar Eurytmia, se me abrió el portal a la comprensión del sonido y, por ende, del lenguaje como origen creador de todo lo que existe, comprensión que busco llevar a los espacios de formación de maestras y maestros. Mis clases comienzan con las siguientes preguntas: ¿alguien sabe por qué una vocal no es una consonante y viceversa?, ¿cuál es el origen de una vocal y cuál es el origen de una consonante? El desconcierto frente a esta pregunta interpela lo más cercano que tenemos: el lenguaje, y a su vez el cuerpo mismo, que se nos ha hecho lo más lejano. Entonces les invito a poner sonidos a las siguientes frases provocadoras: Somos una tormenta en medio de la selva con rayos y centellas: “gggghhhffffschhhhh

lado, por la cualidad de movimiento que la palabra oleaje despierta, o bien, por cómo imaginamos sensorialmente la atmósfera marina. Paralelamente exploramos la relación con la gestualidad de los fonemas que componen estas palabras, y cómo a través de éstas relaciones se moldea la plasticidad sonora que encarna la fuerza creadora del lenguaje.

Llegados a este punto, propongo realizar dentro de la lectura de este texto un salto al formato audiovisual, para hacer comprensible la relación del sonido que se transforma en gesto, a través del siguiente enlace, “El alfabeto en Eurytmia” (Libertad Aguilar, 2019): <https://youtu.be/qCLqkVqOSoc>

En la Eurytmia tonal se estudian los elementos musicales, tales como tonos, intervalos, ritmo, melodía, armonía, pausas y tonalidades mayores y menores que habitan las composiciones musicales. La escucha corporal que despierta la Eurytmia nos lleva a encontrar las relaciones de leyes musicales en consonancia con la configuración del cuerpo mismo. Es decir que estas leyes encuentran sus correlatos en los ritmos respiratorio y cardíaco e incluso en la orientación espacial ligada a la partitura ósea del esqueleto humano. Es así que esta indagación permite transformar las leyes musicales y corporales en gestos eurítmicos.

Esto nos remite a múltiples vivencias humanas gracias a la posibilidad de escucha tanto de los tonos, como de los intervalos. Los tonos se pueden comprender como el andamiaje que da forma al sonido, es decir, la expresión audible desde su frecuencia vibracional por medio del aire. Un tono es un sonido determinado. Inmediatamente sale al encuentro de éste otro tono, genera una relación que llamamos intervalo musical, que es ese espacio/tiempo entre tono y tono, que expresa la relación específica entre ambos. Dependiendo de las distancias entre los diferentes tonos varían las relaciones y hablamos entonces de diferentes intervalos musicales. Cada una de estas relaciones, produce acorde a su cualidad sonora diversas vivencias anímicas. Para ejemplificar: el movimiento y el gesto que expresan la relación entre los tonos Do y Re (intervalo de segunda), es diferente al movimiento y al gesto que expresa la relación entre los tonos Do y La (intervalo de sexta).

Propongo a las personas lectoras escuchar y observar una entrevista hecha a por Ornella Betancur, en donde narro en qué consiste la Eurytmia tonal, disponible en el siguiente enlace, “Eurytmia y música” (Libertad Aguilar, 2021): <https://youtu.be/70FK0YgXzVI>

Si en la música generamos a través del silencio una atmósfera envolvente para entrar en la vivencia de tonos e intervalos, en el lenguaje, generamos a través del silencio una disposición interna para que la palabra, al hacerse gesto y movimiento, esté cargada de la fuerza imaginativa que le da vida. Incluso, vamos más profundo, porque también nos preguntamos por la cualidad de los gestos y los movimientos implícitos en cada sonido fonético.

Rudolf Steiner (1953) pronunció las siguientes palabras después de una presentación de Eurytmia hecha para niñas y niños:

Lo que ustedes acaban de ver, los movimientos que se hicieron con los brazos, los movimientos que se hicieron en círculo, todo eso fue hablado, ¡pero no hablado de manera que sea audible sino visible! y lo que habla no es la boca, es el ser humano completo, es el alma humana. (p. 7).

Así como la laringe produce movimientos para ayudar a articular el sonido audible, también el cuerpo que eurytmiza es concebido como una gran laringe que se mueve para hacer el lenguaje visible.

De la misma forma en que para la Eurytmia de la palabra el cuerpo actúa como una laringe a gran escala que modela plásticamente el lenguaje, en la Eurytmia tonal el cuerpo actúa como un instrumento musical resonante que devela las leyes sonoras. Tanto en la Eurytmia de la palabra como en la Eurytmia musical, el ámbito del sentir, ubicado en la región media (corazón y pulmón), es el que impulsa y llena de sentido a los movimientos.

La Eurytmia busca, pues, desarrollar el cuerpo como un órgano sensorial de escucha, que a su vez lleva a un plano perceptible cualidades sonoras, actuando, así como puente de conexión entre los movimientos vitales de la naturaleza y el cosmos integrados a la vida física, anímica y

espiritual del ser humano. De esta forma, se logra una vivencia sensible de las fuerzas creadoras de sí mismo y del entorno, además de la posibilidad de comprender en movimiento aquellos procesos rítmicos que hacen parte de la vida.

3.5.3 La Eurytmia, arte de la interacción de fuerzas creadoras y fuerzas formativas

Todas las manifestaciones de la vida en tanto respiran, crecen, proliferan y se regeneran, portan la acción de las fuerzas creadoras de lo vivo que, en términos antroposóficos, se llaman fuerzas etéricas. Estas fuerzas están presentes en el cosmos, en la naturaleza y en el ser humano de manera imperceptible a los órganos de los sentidos comunes y se hacen perceptibles por medio de movimientos que las expresan. Por ejemplo: cada semilla porta dentro de sí la fuerza vital que le permite desarrollarse; en interacción con el ambiente que la acoge, brota y crece, manifestando las leyes de la vida que lleva en sí misma.

Por otro lado, las fuerzas formativas o, en términos antroposóficos, fuerzas astrales, son las que diversifican las fuerzas etéricas o creadoras, les dan forma y una manifestación singular, es decir, variaciones de una misma fuerza vital. Ejemplo: la fuerza formativa o astral es la que actúa revelando y modelando la *idea de planta* (recordando a Goethe) que habita en cada semilla, y por ello las semillas pueden discriminarse en girasoles, tulipanes, rosas etc., manifestando la exuberancia de la vida.

En la Eurytmia, definida por Steiner (1994) como “ein Ausdruck des Lebens” (p. 6): “expresión de la vida”, nos acercamos a la comprensión de las *fuerzas creadoras* y las *fuerzas formativas*, por cuanto apelamos a movimientos vitales que se diversifican gracias a la acción del sonido. En otras palabras, todo proceso vital que se despliega en movimiento posee una frecuencia vibracional que le es inherente.

Los movimientos eurítmicos indagan en estas fuerzas creadoras y formativas que se expresan en metamorfosis (término empleado por Goethe en su libro *Metamorfosis de las plantas*, 1970) y nos hablan de que en la materia todo está en constante transformación. Por ello, aunque veamos la diversidad de los objetos del mundo separados, todo hace parte de estas leyes que hacen

que todo lo existente esté entretejido. Ejemplo de las dinámicas de movimiento en las que se expresan estas fuerzas son: la expansión y la contracción, lo radiante (lineal) y lo curvo (envolvente), la espiral y la lemniscata, el punto y la periferia, lo activo y lo pasivo, el contener y el soltar, e infinidad de variantes polares y rítmicas. Estas, al ser llevadas a movimientos eurítmicos, nos otorgan la experiencia de sentir la relación del todo con las partes y de las partes con el todo.

Para entender por qué el sonido en la Eurytmia es el portal de ingreso a la comprensión de las fuerzas creadoras de la vida (Lauterwasser, 2015), me permitiré una apertura desde los planteamientos de la física⁴⁰. Para esta ciencia, el sonido es una corriente ondulatoria y vibratoria que surge por el desplazamiento de partículas respecto de su equilibrio estático inicial, transportando energía (materia en movimiento). Antes de ser audible, el sonido es, pues, una fuerza vibracional de partículas móviles que se desplazan en un medio. Cuando el sonido adquiere un carácter audible, gracias a su desplazamiento en un medio aéreo, genera una percepción en el oyente que lo lleva a darse cuenta de la realidad de las materialidades del mundo circundante, es decir, de las sonoridades que las habitan.

En este sentido, sonido y movimiento actúan al unísono, así como lo nombró Goethe al afirmar que el fenómeno y la ley que lo origina son uno solo. Siguiendo estos pensamientos, podríamos decir que si la vida misma son movimientos que portan sonidos, entonces cada expresión visible de la naturaleza y del ser humano es una manifestación coherente con las frecuencias sonoras que las anteceden, premisa que nos conduce a comprender por qué la Eurytmia busca conectarnos con los procesos creadores y no con las formas materiales. Así, pues, a través de este arte se busca encarnar (incorporar) leyes de movimiento y permitirnos la experiencia de ser uno con ellas, para vivenciar y comprender de un modo artístico la sutileza del sonido como fuerza creadora y formativa (Steiner, 1990).

⁴⁰ Al respecto, revisar la teoría del mecanismo de Higgs (Pich, 2021), que es un campo que permea todo el vacío y a partir del cual se crea la materia desde fluctuaciones cuánticas, y por el mecanismo de rompimiento simultáneo de la simetría. Esto sirve de analogía para comprender cómo a partir de un campo de energía, por fluctuaciones cuánticas, se crean partículas y, en ese mismo sentido, el sonido (fuerza vibracional) crea formas en el espacio.

Ahora bien, un programa de investigación científica que demuestra el carácter visible del sonido es el de Ernst Chladni (1756-1827) con su serie de experimentos que adquirieron el nombre de cimática, que estudia el sonido visible, es decir, el efecto que causan las vibraciones u ondas de sonido sobre la materia, ya sea agua, aire o incluso nuestro propio cuerpo. Chladni cubría placas de metal y de vidrio con arenillas finas que, al ser puestas en vibración a través de un arco de violín, formaban patrones específicos dependiendo del tono, es decir, de la frecuencia vibracional generada por la acción del arco. Estos patrones se llaman *figuras de sonido de Chladni*. De ahí que Chladni probó a través de sus experimentos que las frecuencias vibracionales producen formas espaciales y geométricas. En este sentido, la Eurytmia estudia las leyes del movimiento orgánico conectado a las leyes del sonido fonético y musical, que actúan en el ser humano, para expresarlas artísticamente. Según Lauterwasser (2011):

El poder formativo o generador del sonido ha sido relatado en las antiguas mitologías e historias de la creación de todo el mundo, y ha sido abordado por muchos filósofos y científicos naturales. Pero finalmente, a través del descubrimiento de las figuras de sonido de Chladni, tal vez por primera vez en la historia, este poder mítico se convirtió en un fenómeno que fue directamente accesible a nuestros sentidos. (p. 7).

Así como el aire es el medio por el cual el sonido se hace audible, el cuerpo en movimiento es el canal para que el sonido se haga visible. En él se puede manifestar la carga vibracional de las cualidades sonoras, expresándolas en gestos coherentes a ellas. De la misma manera en la que las y los cantantes ejercitan su voz para estar afinados, las y los euritmistas ejercitan los gestos en relación a los sonidos, para que poesía y música se expresen de forma armónica y para manifestar la belleza del movimiento ligada al sonido.

Al hacer Eurytmia artística vibramos armónicamente con las leyes del sonido, y al plasmarlas en la creación artística desde el montaje de poesías y piezas musicales instrumentales se produce una vivencia coherente entre lo que se mueve, lo que se escucha, lo que se siente y lo que se ve. De esta manera, se transmite al espectador, observador participante de estas mismas leyes, la resonancia al unísono con los movimientos eurítmicos. Por ello, una vez finalizada la muestra artística queda una sensación de bienestar y armonía, vivencia tan necesaria en esta época.

La Eurytmia parte de la necesidad de cultivar, cuidar y hacer conscientes los efectos saludables y de bienestar que otorgan las fuerzas del lenguaje y de la música al alma humana (Steiner, 2003). En 1919 se introdujo la Eurytmia en el campo pedagógico como una materia que, en las escuelas waldorf, es tan importante como las matemáticas o las ciencias. Al ocuparse de que todos los contenidos estén integrados y sean llevados al cuerpo en movimiento, y no solo de manera intelectual a la cabeza, la Eurytmia pedagógica⁴¹ le apuesta a una integración entre las facultades anímicas de pensar, sentir y actuar. Los poemas y piezas musicales que se trabajan en las clases tienen en consideración la madurez biológica, emocional y espiritual de niñas, niños y jóvenes. También crea experiencias a través del cuerpo en relación al espacio, para hacerlo consciente e interactuar en relación a él. Es así como se lleva a las y los estudiantes a estados de bienestar y coherencia entre lo que se piensa (la intención), lo que se siente (la emoción) y lo que se hace (la realización). En cuanto al deporte y el baile, la Eurytmia se diferencia por cuanto no hay un fin último, a modo de resultado evaluativo, sino que apela a desarrollar y afinar un cuerpo sensible que sabe de sí en relación al otro y a lo otro. Otros beneficios de la Eurytmia en la escuela son la escucha diferenciada y fina, el movimiento colaborativo, además de un sentido social y estético con repercusiones en la vida cotidiana (Daniel, 2015)⁴².

La Eurytmia también tiene un campo de acción en el ámbito terapéutico, pues parte de la premisa de que antes de ser forma física fuimos movimientos intencionados por fuerzas creadoras de lo humano, movimientos arquetípicos a los cuales podemos apelar para restaurar procesos que se han salido de un equilibrio saludable. Gracias a ello, la Eurytmia terapéutica brinda la posibilidad al ser humano de autogestionar sus procesos de salud; además, permite fortalecer tanto procesos físicos y vitales como anímicos, desde la actuación de la presencia del Yo como conciencia de sí mismo, vía la autopercepción en movimiento. Así pues, la Eurytmia terapéutica, como rama del arte del movimiento eurítmico, transforma los gestos expresivos artísticos en gestos restauradores

⁴¹ El estudio básico de la Eurytmia artística dura 4 años e incluye los fundamentos de la formación pedagógica para ser maestra de Eurytmia. Estos fundamentos pueden ser ampliados en la maestría de Eurytmia pedagógica en Alemania.

⁴² Helga Daniel trabaja internacionalmente en el campo de la Eurytmia pedagógica. Es tutora de profesores de eurytmia en las escuelas Waldorf y es la representante de la formación pedagógica eurítmica ante la Sección de Artes Escénicas en el centro antroposófico, Goetheanum en Dornach/ Suiza. Tomado de la revista digital: www.eurythmie.net/PDF/AUFTAKT_

curativos, apelando a su potencia equilibrante y revitalizadora de modo consciente, tanto en procesos orgánicos como emocionales. Los gestos ligados a fonemas y la forma de realizarlos son seleccionados de acuerdo a cada situación particular del paciente. En cada sesión, los ejercicios se trabajan de manera individual y el paciente debe realizarlos en casa con regularidad, buscando un efecto semejante al que produce un medicamento tomado con ritmo. Al finalizar la sesión terapéutica, se requiere una pausa de aproximadamente 15 minutos para permitir que la intención de los movimientos se asiente en el organismo y asimilar así el efecto curativo.

Hasta aquí he ilustrado, a grandes rasgos, el fundamento del saber que ha sido mi práctica corporal, anímica y espiritual: la Euritmia. Desde mi regreso a Colombia en el año 2015, he podido ser testigo del crecimiento de la pregunta por el movimiento, el cuerpo, el arte y los procesos creativos en diferentes ámbitos educativos, tanto universitarios como escolares, e incluso en la medicina. Esta necesidad de habitar el cuerpo con belleza y con consciencia me ha posibilitado compartir mi saber eurítmico en espacios académicos con los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Antioquia y con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura, como también en los ámbitos formativos de la pedagogía waldorf en Colombia, Perú, México y Uruguay (de forma virtual), además de acompañar procesos terapéuticos desde el movimiento eurítmico en la fundación de Pedagogía Curativa Arca Mundial y en el Centro Médico Narabema, en Medellín.

En el próximo trayecto presentaré la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en relación a la perspectiva intercultural. Ella es el marco académico para traer las sabidurías de los pueblos originarios, permitiendo el intercambio de saberes desde la veneración y el respeto, saberes que nos llevan a hacer reflexiones frente a la necesidad actual de volvernos a sentir conectados con las fuerzas creadoras que laten en la Madre Tierra y que tan cuidadosamente las abuelas y abuelos guardan en imágenes, entregadas en forma oral en sus rituales, ceremonias y símbolos.

Aquí comparto un primer acercamiento a vivenciar los movimientos eurítmicos en relación con las sabidurías de la Madre Tierra:
https://www.youtube.com/watch?v=8l7dnRN9B3c&t=288s&ab_channel=LibertadAguilar

3.6 La Pedagogía de la Madre Tierra, plataforma intercultural para abordar saberes ‘otros’

Hasta aquí, me he ocupado de revisar y traer las sabidurías de la antroposofía y de la Eurytmia, con la fundamentación que plantean para iluminar preguntas por el cuerpo en la educación y las relaciones posibles que se tejen cuando desde su reconocimiento se va hacia la construcción de conocimientos (de muchos órdenes, a saber: sobre sí mismo, sobre el mundo, sobre los otros (Ricoeur, 2003). Cabe agregar que estos conocimientos ya hacen parte de mi propia manera de habitarme y de habitar los espacios como maestra, y que me han llevado a comprobar los efectos en quienes, vía procesos eurítmicos, encuentran modos para restablecer equilibrios armoniosos entre su pensar, su sentir y su hacer.

He querido ahora sumar a estos conocimientos, que hacen parte de mi labor como pedagoga del cuerpo en las formaciones de maestras y maestros, los aprendizajes que vengo incorporando de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Green & otros, 2011). Esta Licenciatura se anida en el contexto de la educación superior pública donde se forman maestras y maestros para enseñar en todos los escenarios posibles e inimaginados de los territorios del país. Ahora bien, del pregrado de Madre Tierra se desprenden los posgrados de maestría y doctorado con sus propias líneas de investigación, llamadas Pedagogía y Diversidad Cultural y Estudios Interculturales, respectivamente, abiertas a población no indígena que resuene con esta propuesta. Gracias a esto ha sido posible para mí desarrollar una tesis doctoral en la cual poder irradiar el conocimiento de la Eurytmia –nacido en Alemania– y mi propio viaje de creación que conversa con las raíces de Abya Yala y las metodologías artísticas y creativas para expandir los bordes en todas ellas (Eurytmia, Madre Tierra y Artes). La PMT y el profesor Abadio Green me han acogido y acunado para encontrar los nexos que conectan la espiritualidad de los pueblos indígenas con los saberes que me han formado.

En este sentido, he encontrado para mi práctica eurítmica, soportada en el saber antroposófico, una plataforma académica en esta línea de doctorado que hace posible traer estos saberes, que si bien surgieron en Europa en los albores del siglo XX (con lo cual podría incurrir en el riesgo de considerarlo simplemente como saber occidental), contienen:

- Un sustrato espiritual que lo soporta, lo cual era absolutamente revolucionario e impensable para los modos de construcción de saber científico de la época;
- Una distancia epistemológica que la diferencia de lo circundante de su tiempo; piénsese en el lugar que se le da a la observación, siguiendo a Goethe, que inspiró la antroposofía y cuyos estudios fueron soslayados por las academias de ciencias de entonces y de hoy;
- Y una manera de comprender la imbricación entre los procesos y los conceptos asociados a ellos, desde una pedagogía experiencial y corazonada que resulta vivificante para abordar la formación e inscripción de los seres humanos dentro del mundo al cual pertenecemos, y esto gracias al giro decolonial (Mignolo, 2008; Quijano, 2014; Walsch 2014), relativamente reciente, que permite hacer visible estos saberes ‘otros’ y por demás valiosos.

Dicha plataforma –PMT–, cuyo principal exponente es el maestro Abadio Green, me ha permitido, pues, expandir las intuiciones iniciales que fueron dando vida a este trabajo, en cuanto busca comprensiones de lo espiritual en el mundo material, traducidas en un vínculo necesario con la Madre Tierra. Es así que la PMT hace posible soñar y encarnar una propuesta para una educación más cercana al ser humano como totalidad con la naturaleza. Así se da lugar dentro de la academia a las sabidurías que tienen en común la relación de unidad con todo lo existente y que recogen los pensamientos de un origen común a toda la humanidad.

Lo anterior se inscribe, además, dentro del actual paradigma intercultural, aquel que viene dando cabida a todos aquellos saberes ‘otros’ que han quedado a la sombra de la academia. La Pedagogía de la Madre Tierra, dentro de este paradigma, encarna una práctica consciente frente a la necesidad de volver a sentir a la Tierra como madre, y se define a grandes rasgos como:

Una propuesta de reivindicación política, cultural y académica de los pueblos originarios que siempre han creído que la tierra es nuestra madre y nuestra maestra, más allá de verla como un recurso al cual usufructuar como es común en la formación de carreras en centros universitarios. Es un programa de educación superior que busca que la universidad y las comunidades ancestrales construyan puentes juntas para la mejoría de la vida de ambas

instancias. Los pueblos ancestrales tienen mucho por fortalecer después de tanto desconocimiento y la universidad también debe aprender de la pertinencia y construcción intercultural (Green, et al, 2013, p. 85).

A continuación, me ocuparé entonces de profundizar en los fundamentos de la PMT para mostrar la potencia en sus maneras de entender las relaciones que establecemos con la naturaleza, y situaré sus principios y su ruta metodológica como modos de comprender lo humano que nutren y hacen posible dar una dimensión nueva a mi trabajo previo (el de euritmista), tal como se verá en la ruta corazonada que planteo (viajes de transformación que han tenido lugar cursando el doctorado). Todo esto, considerando que en el momento presente nos encontramos viviendo un cambio de época que exige transformaciones profundas (Scharmer, 2017), y por ello se hace pertinente en este trabajo resaltar los esfuerzos y las luchas que vienen siendo impulsadas desde la PMT.

Para dar cuenta de lo anterior presentaré, en primer lugar, la escena autobiográfica que da cuenta de cómo comienzo a adentrarme en formas rituales ‘otras’ para avivar el vínculo con las fuerzas de la naturaleza; en segundo lugar, presento un contexto general del origen de esta Licenciatura que hoy es una realidad en la Universidad de Antioquia, con la intención de transmitir la importancia de su creación dentro de un contexto académico convencional; en tercer lugar, me acercaré al paradigma intercultural para dar cuenta de las rupturas que la PMT ha logrado generar al crear una apuesta de formación enraizada en los territorios, en diálogo con las sabidurías de los pueblos originarios y ‘otros’ conocimientos; en cuarto lugar, daré cuenta de los aspectos más relevantes que configuran los lineamientos de la Pedagogía de la Madre Tierra, tales como sus principios pedagógicos: *silencio, escucha, observación, tejido, palabra dulce y corazón bueno*, y su ruta pedagógica, que integra los siguientes aspectos: *origen, interferencias, sanación y protección*.

3.6.1 Escena: ritualizar para cohabitar un territorio

He abierto mi cuerpo a las afectaciones que me han traído las experiencias vividas soportadas en otras cosmovisiones. Estas me han invitado a habitar otro tipo de conexiones,

acompañadas de ceremonias, que no solo despiertan otros símbolos y gestualidades, sino también otras nociones de tiempo y espacio: tiempo espiral y espacio territorio, los cuales hablan de un campo de fuerzas y presencias sutiles activas donde nunca estamos solos. Recuerdo una de las primeras ceremonias a las que fui invitada por el Tata Abadio, no como director de mi tesis, sino como acompañante de mi camino espiritual. En el año 2019, un grupo de jóvenes preguntó a Abadio si podía guiar un peregrinaje por 4 de los cerros tutelares de Medellín que, a pesar de erguirse aún con fuerza y presencia a lo largo de la ciudad, no han sido ajenos a las dinámicas de violencia e inseguridad que históricamente la han agobiado. Existen innumerables historias de violencia que se vienen dando desde la época del genocidio indígena causado por los colonizadores, que perviven hasta hoy, y que han estado atravesadas en las últimas décadas por el narcotráfico, donde la vida dejó de tener un valor por sí misma. El primer cerro que visitamos fue El Volador, habitado antes por los indígenas Aburráes. La sensación de subir al cerro con una intención diferente a caminar o conocerlo, ya disponía el alma a otro tipo de encuentro. Subimos unos cuantos metros y Abadio eligió un lugar especial con muchas piedras alrededor para dar inicio a la ceremonia; allí nos entregó una vela y unas flores para hacer la ofrenda al lugar; nos dijo que eligiéramos una abuela piedra, pues ellas son las habitantes más antiguas de la montaña, ellas deben ser saludadas y se les pide permiso para entrar a su territorio sagrado. Yo observé cómo Abadio y algunas compañeras, que ya habían hecho este tipo de ceremonias, se acercaban a las piedras y con gran respeto y veneración las abrazaban susurrándoles su intención al encender la vela y entregando la ofrenda de flores. Yo también lo hice, y debo confesar que mi ser racional me observaba extrañada mientras mi ser sensible despertaba otros sentidos de existir, de percibir, de hacer presencia.

3.6.2 La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta de reivindicación de las luchas de los pueblos originarios de Colombia

Se parte del reconocimiento de que la historia de Abya Yala⁴³ ha estado plagada de ideas homogeneizantes que han contado la historia a su modo y han colonizado los modos de pensar,

43 Recuerdo nuevamente que Abya Yala es el nombre dado por el pueblo gunadule de Panamá y Colombia a nuestro continente y que significa “tierra en plena madurez”, “tierra en pleno florecimiento”, “tierra de sangre vital”. Abya

sentir y actuar de su gente, de manera que se hace necesaria, en primera instancia, una perspectiva crítica. El compendio de políticas culturales del Ministerio de Cultura de Colombia (2010) reconoce esta historia y aboga por decolonizar las epistemologías dominantes para devolverle su dignidad epistémica a aquellas sabidurías, conocimientos y prácticas que tienen como principios culturales lo comunitario, la solidaridad, la reciprocidad y la redistribución, como posibilidades de construir desde posturas éticas y políticas en la contemporaneidad.

El hecho de que la Pedagogía de la Madre Tierra, como pregrado para indígenas, hoy sea una realidad, es precisamente gracias a una infinidad de luchas consecuentes con sus necesidades iniciales, que partieron de la pregunta: ¿cómo consolidar una educación acorde a los pueblos originarios? Desde el año 2011, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se hace presente dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; gracias a su nacimiento, ha venido diversificándose la manera en la que se reconocen como válidos y valiosos, saberes y discursos creados por fuera de la lógica del pensamiento predominante en el mundo académico. En este sentido, la PMT es una respuesta al desafío, no solo de atender la cobertura de las diferentes comunidades indígenas de Colombia, sino también de entrar en diálogo intercultural, por un lado, con las diferentes cosmovisiones de los diferentes pueblos de Abya Yala, y por otro, con saberes ‘otros’ que buscan igualmente la construcción de una sociedad más humana, justa y equitativa.

En sí, la apuesta de la Licenciatura en PMT quiere proponer una transformación en la educación de los pueblos indígenas, la cual ha sido colonizada desde la Iglesia y el Estado, como aparatos represivos que han negado las sabidurías de estos pueblos; como lo diría Abadio Green⁴⁴: rescatar desde una educación propia las sabidurías que dan cuenta de la relación vital con la tierra, y que reconoce que cada comunidad se apropia de sus saberes de forma diferente, ya que,

Todo el tiempo han tratado de quitar nuestra memoria (...) han tratado de quitarnos a nuestra madre tierra, que es parte fundamental de nuestra espiritualidad; con esto pretenden

Yala es esa territorialidad material, simbólica y política desde donde se habla, se sueña, se lucha y se teje la vida, desde donde los pueblos runas están sembrando su espiritualidad y su sabiduría, corazonando sus luchas por una geopolítica distinta no solo del conocimiento sino del vivir (Guerrero, 2018)

⁴⁴ En el transcurso de este trayecto nombraré a Abadio Green desde su nombre y no desde su apellido, pues esto corresponde más a la relación de confianza que se da desde una conversación intercultural.

continuar el saqueo de los recursos naturales y culturales que muchos pueblos han guardado celosamente para el bien de la humanidad. Una educación desde la Madre Tierra significa entonces aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación. (Green, et al., 2013b, p. 92)

Mi apuesta se aúna a este propósito, por cuanto reconoce la pregunta actual por despertar de nuevo la conexión con la vida desde lo orgánico, lo sensible y lo espiritual. Es así que este trabajo propone, dentro de la academia misma, una ruta pedagógica corporal para transitar estas sabidurías desde nuestro contexto actual. Como lo plantea Manuel Santos, sabio y partero del resguardo Tule de Ipikikuntiwala, citado por Green, at. al (2013b).

Debemos ser conscientes que en este planeta tenemos dos madres: una biológica que es coyuntural, porque ella se muere y nos deja; y la otra, la Madre Tierra que nunca nos dejará solos y solas, nos cuidará para toda la vida hasta la muerte; por eso hay que tener muy claro: nuestra apuesta es de largo alcance, esta propuesta es para la humanidad, no es únicamente para los pueblos indígenas; por eso tenemos que contar con las energías para lograr nuestra propuesta a feliz término, por eso es muy importante esta discusión, que estamos proyectando para el futuro de nuestra comunidad indígena y en general para toda la humanidad. (p. 91).

Vemos en toda esta propuesta un llamado que quiere mostrar un camino, que permita recuperar y fortalecer las sabidurías que aún conservan las abuelas y los abuelos antes de que mueran, pues estas sabidurías se transmiten oralmente “de corazón a corazón”. Estas propuestas quieren hablar al mundo, como lo dice Green (2013):

Para traer el mensaje de que todos los seres vivientes dependemos de ella, de la tierra: los animales, el aire, hasta los planetas, las estrellas dependen de ella. Por eso es grato escuchar voces de protestas en el mundo en defensa de la madre, en voces de no indígenas, sabios y sabias que también preocupados por el curso de la vida en la Tierra, ponen un granito de arena a la paz del mundo. (p. 92).

El reconocimiento de una historia de luchas y reivindicaciones nos interpela en cuanto a la necesidad social y educativa de integrar conocimientos pedagógicos que hablen de la relación directa del ser humano con la vida. Continuando con los planteamientos del maestro Abadio, nos deberíamos preguntar:

¿Cómo lograr conciencia del amor hacia la tierra para que el mundo vuelva la mirada hacia ella, y que todas y todos podamos cuidarla y conservarla? Debemos cambiar el pensamiento mercantil y consumista por un pensamiento sostenible, duradero y equitativo en el planeta. Por eso la propuesta es cómo comenzar a pensar la construcción de ‘una pedagogía desde la madre tierra’, que no solamente es una propuesta de los pueblos indígenas, para los pueblos indígenas, sino que debe ser para el resto de los pueblos del mundo. ¿Cómo comenzar a trabajar desde esta perspectiva? Debemos generar un diálogo amplio y sincero al interior de nuestros pueblos, de nuestros vecinos y así sucesivamente, hasta llegar a crear todo un movimiento mundial en defensa de la madre tierra, que permita acercar a las nuevas generaciones a otras maneras de ver el mundo; de esa manera descolonizar nuestro pensamiento, para encontrar nuestras raíces, nuestra imagen y huella a partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados; para conversar y sentir el latido del corazón de nuestros creadores y al mismo tiempo encontrar, conocer y poder tocar el rostro de nuestra Madre, la tierra. (Green, 2013, p. 93).

Uno de los resultados de las innumerables luchas de los pueblos indígenas de Colombia ha quedado reflejado en el decreto 804 de 1995 de la Constitución Política colombiana del año 1991, en el cual se otorgan derechos particulares en lo concerniente al desarrollo de programas educativos para estas poblaciones, por ejemplo, “tener autonomía en el horizonte de sus procesos educativos y la creación de programas en clave de etnoeducación para las entidades territoriales” (Agudelo, 2021, p. 38). Sin embargo, este reconocimiento en la Constitución sigue dejando a las culturas de los pueblos originarios como islas aparte, en lugar de abrir la noción de cultura a la de culturas en diálogo, que corresponde a lo que propone el proyecto de interculturalidad.

Además de esto, Abadio, como actor permanente de las luchas de los pueblos indígenas⁴⁵ en Colombia, dice que:

Aunque en la Constitución colombiana se comience a hablar de educación bilingüe y etnoeducación, de multiculturalidad e interculturalidad, la experiencia muestra que estas categorías no se han entendido en nuestro país. Estas no nos acercan a lo que los pueblos indígenas somos dentro del territorio colombiano. Pues estas propuestas siguen camuflándose en un multiculturalismo en el que se nos dice que podemos vivir con nuestra cultura y tradiciones, pero que niega que los pueblos indígenas somos dueños ancestrales de nuestros territorios, esto quiere decir, que se reconozca que no somos llegados al territorio colombiano. Se nos ha tratado como llegados y no como habitantes originarios. No se puede hablar de interculturalidad sin que se reconozca la historia de Colombia desde sus orígenes ancestrales. (Comunicación personal 23. 11. 2022).

En vista de que el reconocimiento de los pueblos originarios de Colombia ha estado marcado por intereses y visiones colonizadoras que los siguen categorizando como etnias aparte de lo que se nombra como nación, los pueblos originarios mismos se comienzan a organizar para, desde sus mismos saberes y territorios, proponer un diálogo verdadero, es decir, donde sus voces sean tenidas en cuenta y se reconozcan tan válidas como las de los otros habitantes del país. Desde este trasfondo es que comienza a gestarse la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Abadio narra este origen así:

⁴⁵ En sus inicios fue el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC[#] que desde 1971, lideró las luchas del Movimiento Indígena en Colombia por la Recuperación de Tierras «Liberación de la Madre Tierra» y por los derechos de los pueblos indígenas a las que se sumarían luego otras organizaciones y comunidades indígenas y propició la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (OIA)(Agudelo, 2021). Otro logro importante fue el surgimiento de la Etnoeducación en Colombia a mitad de los años 80s se consolida producto de la Constitución de 1991, en la cual se reconoce por primera vez a Colombia como una nación con carácter pluriétnico y multicultural, y se propone una educación diferenciada para grupos étnicos. A partir de 1994 la etnoeducación fue definida como: “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones” (Ley General de Educación de 1994).

En 1982 nace la Organización Indígena de Antioquía (OIA). Por ese entonces, ya se venían movilizandolas siguientes preguntas: ¿qué tipo de educación necesitamos? y más allá de eso ¿cuál es nuestra misión en este planeta?, ¿por qué venimos a la tierra? La respuesta que comenzó a surgir fue: “venimos a este planeta a protegerla, porque todavía no hemos cumplido nuestra misión que es cuidarla a ella, y sí, la respuesta es: venimos a cuidar y a proteger a la Madre Tierra. Con esto surge una pregunta más: ¿la educación que tenemos nos ha enseñado a cuidar y amar a la madre tierra? y la respuesta es No. De este congreso salió un lema: La educación debe ser una estrategia en defensa y en el cuidado a la Madre Tierra, que es el cuidado a la vida.

Cinco años más tarde surge el plan etnodesarrollo, en el cual, paradójicamente, no se tuvo en cuenta el lema que se había propuesto. Luego, en el año 2000, me convierto en presidente de la OIA y fue cuando hicimos una evaluación del plan de etnodesarrollo; y una de las críticas que se hizo fue que no se debería llamar plan de etnodesarrollo, sino que se debería llamar “plan de vida para volver a recorrer el camino de los ancestros”, que significa volver al origen. Y fue allí cuando el lema de hace más de 15 años volvió a aparecer como parte de una propuesta concreta que encontró como aliada al grupo de investigación *Diverser* de la Universidad de Antioquia. Con este grupo surge la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Cuando se crea la PMT, se plantea una educación desde la vida, desde la Madre tierra, desde el amor por ella, para que la interculturalidad en nuestros países sea comprendida desde el reconocimiento de que todos somos iguales, todos somos familiares, parientes, de que todas y todos venimos de un vientre materno, y que es la Madre Tierra la que nos hace tener esa conciencia. Ella es el corazón que nos permite latir en conexión. De ahí que toda la crítica al sistema de educación machista y patriarcal que se tiene en el país se hace desde las enseñanzas de la sabiduría de la Madre Tierra. (Comunicación personal, 2022).

En este sentido, esta Licenciatura está dirigida a todas las lideresas y líderes de las diferentes comunidades indígenas de Colombia que busquen fortalecer, resignificar, profundizar o rescatar sabidurías ancestrales que se vienen perdiendo en sus culturas. De igual manera, es característico

de este programa educativo que los espacios de aprendizaje no tienen como centro las instalaciones físicas de la Universidad de Antioquia, sino que son los territorios mismos donde se movilizan y contextualizan las preguntas de investigación. Las y los estudiantes de Madre Tierra llegan una vez por semestre al campus universitario para un encuentro regional y luego regresan a sus territorios en los cuales se realizan encuentros zonales una vez por semestre, donde son los docentes de la licenciatura los que viajan a los territorios a acompañar los procesos formativos.

En este sentido, el hecho de que esta Licenciatura hoy sea una realidad es precisamente gracias a las luchas indígenas que han buscado recuperar el valor de sus sabidurías que están vinculadas al cuidado de la tierra y así poder defender el territorio ancestral, fortalecer los resguardos, recuperar el equilibrio en los espacios de vida de las comunidades indígenas y proteger los espacios de vida en armonía con la Madre Tierra.

3.6.3 Aproximación a los estudios interculturales como contexto académico de la PMT

Desde Occidente, las sabidurías de los pueblos originarios se han academizado, intelectualizado, “etnizándolas” a tal punto de ponerlas como epistemologías que están fuera de nosotros y por ende de nuestra comprensión. Se les da la categoría de mitológicas, espirituales, ancestrales; no válidas dentro de la academia como comunidad científica. Esto nos lleva a una concepción del saber indígena como algo exótico, marginal, que se observa a través de una vitrina, con desdén y, en el mejor de los casos, con curiosidad. Al respecto, Edgar Morin concibe que la forma racional y mítica del pensamiento están unidas y dice lo siguiente:

Nuestros ancestros cazadores-recolectores que, en el curso de decenas de miles de años, desarrollaron las técnicas de la piedra, y elaboraron después las del hueso y el metal, dispusieron y usaron, en sus estrategias de conocimiento y de acción, de un pensamiento empírico/racional/lógico y produjeron, al acumular y organizar un formidable saber botánico, zoológico, ecológico, tecnológico, una verdadera ciencia.

No obstante, estos mismos arcaicos acompañaban todos sus actos técnicos de ritos, creencias, mitos, magias, e incluso pudo parecerles a los antropólogos de principios de siglo

que, encerrados en un pensamiento mítico-mágico, estos “primitivos” ignoraban toda racionalidad

¡Irracionales antropólogos que creían detentar la racionalidad! ¡Infantiles antropólogos que creían estudiar un pensamiento infantil! ¡Simplistas antropólogos incapaces de concebir que sus “primitivos” se movían en los dos pensamientos complementariamente, sin por ello confundirlos! Desde entonces, semejante visión fue abandonada por la antropología contemporánea que incluso ha “rehabilitado” al mito de diversos modos. (Morin, 1986, p. 167).

Me hago, entonces, la siguiente pregunta que espero movilizar a lo largo de este apartado: ¿qué significa comprender estas cosmogonías para sentirlas vivas en nuestra contemporaneidad, no como algo ajeno, sino desde la consciencia encarnada de lo que hoy significa volver a sentirnos parte de la naturaleza? Respuestas a estas preguntas se vienen gestando desde los planteamientos de los estudios interculturales en Abya Yala desde los años 90, los cuales están proponiendo discusiones y acciones en pro del reconocimiento y valoración de las sabidurías de los pueblos originarios de América para despertar una mirada respetuosa e incluyente de la diversidad cultural y social, no solo desde el aspecto jurídico, sino también, como lo plantea Walsh (2009), propiciando relaciones positivas entre los distintos grupos culturales que permitan confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, para formar sujetos políticos, históricos y cósmicos, conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (p. 2).

Cabe aclarar que no es posible encontrar una definición única de interculturalidad, pues como muchos autores lo reconocen, esta tiene un origen polisémico que hace que adquiera múltiples significaciones y usos acorde a los contextos que la nombran (Walsh 2009, Mignolo (2008), Garcia et al, 2006; Dietz, 2012). El paradigma de la interculturalidad, a grandes rasgos, propone encontrar nuevas respuestas frente a la concepción que tenemos del mundo en la modernidad, las relaciones que entablamos con él y las interpretaciones que hacemos del mismo. Esto abre una invitación a proponer *modos relacionales* de ser y estar en el mundo, desde formas ‘otras’, más móviles y dinámicas. En términos generales, la interculturalidad apela al despertar de

una actitud crítica que permita hacer rupturas con discursos y acciones que han colonizado el ser y los saberes en América Latina (Mignolo, 2008). Estos procesos de colonización, avalados y excusados por los intereses del modelo de vida moderna con su afán desarrollista, han justificado y legitimado la idea inviable de la separación entre el ser humano y la naturaleza, produciendo dualismos irreconciliables para poder imponer su orden. Dualismos como “el geopolítico (centro-periferia), el económico (desarrollado-subdesarrollado), el epistémico (ciencia-saberes mitológicos), subjetivos y culturales (civilizado-bárbaro) que establecen una forma unilateral de racionalidad que desplaza a la periferia todo otro tipo de epistemes” (Agudelo, 2021, p. 26).

Desde Abya Yala, la interculturalidad, que también ha hecho parte de las tradiciones anglosajona y europea, comienza a cobrar fuerza entre los años 80 y 90 por parte de los movimientos sociales, sobre todo aquellos relacionados con la educación popular y el resurgir de los pueblos originarios. Estos últimos reaparecen como actores colectivos reclamando el reconocimiento de sus derechos y de su lugar en la transformación de la sociedad, otorgando así otra impronta a la transformación social desde una perspectiva intercultural.

La interculturalidad se expresa, por un lado, en las intenciones de los grupos sociales que quieren validar sus formas ‘otras’ de pensar y actuar, y que pretenden cuestionar y transformar lo social y sus diferentes ámbitos desde el interior de sus saberes propios. Por otro lado, es usada también para camuflar intereses de grupos dominantes, como los del Estado, los globales gubernamentales y los de los organismos internacionales donde la admisión de lo diverso y sus usos se hace desde las conveniencias del modelo imperante. Esto último es nombrado por Walsh⁴⁶ (2012) como “interculturalidad funcional”, en un sentido distinto a lo que se quiere con la “interculturalidad crítica”: aquella que desde los mismos movimientos sociales, cuestiona y replantea las estructuras homogeneizantes que han explicado y determinado las maneras de comprender lo social en nuestro continente. Por ello, la interculturalidad crítica se entiende “como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (p. 62).

46 Profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

A razón de esto, la perspectiva intercultural busca acercar puntos móviles, conexiones y transformaciones que se puedan articular a todos los ámbitos sociales, sin establecer jerarquías. Sin embargo, esta adquiere múltiples significados en cuanto a la perspectiva social desde la cual se define y a los sujetos que la construyen. El objetivo en sí es reflexionar sobre y desde formas ‘otras’ de pensar la realidad y actuar sobre ella a través de rutas distintas a las hegemónicas, que permitan conocer, nombrar, transformar nuestro contexto y relacionarnos con la alteridad y con lo otro desde prácticas y pensamientos que nos invitan a tener una mirada crítica e inclusiva (Sartorello, 2016, p. 112). Retomando los planteamientos de la “interculturalidad crítica” planteada por Walsh, y respecto a los pueblos indígenas, ella afirma que:

Esta se construye desde los movimientos y organizaciones indígenas independientes del continente latinoamericano, y va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión social, porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad. Forma parte de una “política cultural oposicional” en la que, como señala Mignolo (2005), es central la diferencia colonial que ha relegado y subalternizado a estos pueblos, sus prácticas y conocimientos, demarcando así la diferenciación entre saberes locales, folklóricos y no académicos y la universalidad epistémica de la modernidad (Walsh, 2008, p. 124).

Por ello, la interculturalidad, como práctica contra-hegemónica (Dietz, 2012) evidencia la arbitrariedad con la cual se han legitimado y validado conocimientos enmarcados dentro de una misma episteme, evidenciando así la diferencia cultural y colonial que excluye y que no reconoce las sabidurías relacionadas con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad de los pueblos indígenas (Mignolo, citado por Sartorello, 2016, p. 126).

La diversidad, como parte fundamental de la interculturalidad, da cuenta de múltiples expresiones culturales que no están fijas y que por eso *no deben ser vistas desde una mirada esencialista*, sino en sus transformaciones constantes. En el caso de las culturas de los pueblos originarios, como lo recuerda Dietz (2019), ellas se han modificado en su resistencia milenaria y, en ese sentido, se necesita de una noción elástica y procesual que nada tiene que ver con la adopción de modos y reproducción de tradiciones fijas. Esta noción elástica es la que permite que, desde una

perspectiva intercultural, se creen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas que desafían órdenes preestablecidos y dominantes, y que además hablan del carácter mutable de las culturas, pues todas, sin excepción, se transforman y se seguirán transformando a lo largo del tiempo.

En este sentido, para no caer en una visión rígida de la interculturalidad, hay que comprender las culturas desde ellas mismas, escuchar las preguntas que se originan dentro de los territorios, lo cual hace que sus conocimientos sigan unidos a sus cosmovisiones, abiertos a ser resignificados desde las mismas comunidades. Para este fin, se necesita que se escuche la voz de los actores, y esto da cuenta de una postura decolonizadora. En este sentido, el que se tome una posición desde un lugar indígena de enunciación, no quiere decir que otros sectores no puedan usar el término, ya que la interculturalidad “señala y significa procesos de construcción de un conocimiento ‘otro’, de una práctica política ‘otra’, de un poder social (y estatal) ‘otro’, y de una sociedad ‘otra’; una forma ‘otra’ de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad” (Walsh, 2006, p. 47), dentro de un proyecto variado y diverso con miras a multiplicar esas formas ‘otras’ para abrir posibilidades de coexistencia y convivencia. Por consiguiente, lo intercultural más que un discurso, es una propuesta que:

Quiere una co-construcción de teoría, reflexión y práctica que permita una comprensión diferente de la realidad desde el pensamiento indígena de Abya Yala que tiene un carácter fundamentalmente vivido e interrelacional (...) representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales. (Walsh, 2006, pp. 51-52).

La interculturalidad ha permitido hablar de la diversidad y de sus múltiples relaciones, y permite visibilizar la exigencia de los pueblos originarios de que se les reconozca el tejido de relaciones que por siglos han mantenido con la Madre Tierra (Agudelo, 2021), es decir, esos conocimientos ‘otros’ que unidos a una práctica decolonial de un sistema epistemológico homogeneizante quieren incorporar, compartir e intercambiar formas de saber y conocer, conceptos, lógicas y cosmovisiones culturales enraizados en una experiencia y condición histórico-cultural, ya que:

Al valorar y validar solo el conocimiento “científico” y particularmente su versión occidental y al mismo tiempo dejar intactas las representaciones tanto ideológicas como epistemológicas que justifican la subalternización y la diferencia colonial, las universidades latinoamericanas contribuyen a reproducir el orden social hegemónico existente y la colonialidad de poder que Quijano (1999) y Mignolo (2000) ampliamente han descrito. Dentro de este marco “civilizador”, “modernizador” y hasta simbólicamente violento, el conocimiento producido por ‘otros’ fuera del círculo académico blanco-mestizo no tiene consideración y, peor aún, rara vez es considerado o legitimado como conocimiento. (Walsh, 2005, p. 87).

Por tal motivo, las formas ‘otras’ de nombrar provenientes de la región andina en Abya Yala, que desafían teorías producidas en los Estados Unidos o en Europa, deben ser articuladas a los procesos globales y no vistas como aisladas de las formas predominantes de conocimiento. En la actualidad, los proyectos indígenas “construyen y utilizan la correspondencia entre varias posiciones contemporáneas de conocimiento y en sí, de ir pluralizando el mismo conocimiento occidental y de hacer resaltar la diversidad dentro de ello que tradicionalmente ha sido ocultada y silenciada” (Walsch, 2005, p. 71), llevan a hacer visibles las intersecciones y múltiples interpretaciones que enriquecen todas las culturas.

En cuanto a la PMT, con relación a las líneas de sentido descritas, no se busca, pues, teorizar y abstraer al ser humano y su relación con la naturaleza sino, por el contrario, volver a la Madre Tierra, reconociéndola como la Gran Pedagoga.

3.6.4 Lo intercultural en lo educativo en clave del reconocimiento de la diversidad

En este apartado pretendo hacer consciente el reconocimiento de la diversidad como potencia educativa y no como problema. La raíz etimológica del latín *diverso* viene del prefijo *di-* (separación múltiple) y *versus* (dando vueltas). El pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple, ya que, o unifica abstractamente

anulando la diversidad, o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad (Morin, 2003, pp. 29-31).

A continuación, me apoyaré en la conferencia del Dr. Gunther Dietz (2019)⁴⁷, profesor e investigador de la Universidad Veracruzana, para comprender la diversidad cultural como potencialidad en la formación de maestras y maestros, ya que ella nos ofrece una llave para abordar de forma contextualizada y coherente las diferentes realidades educativas. Este autor presenta una imagen compleja, procesual y contextual de la diversidad para aproximarnos a una comprensión intercultural de la educación que va más allá de la concepción de multiculturalidad que se enfoca en el reconocimiento de las poblaciones diversas culturalmente. Asimismo, nos alerta sobre la tendencia acrítica, a veces demasiado armónica, que se tiene al hablar de diversidad. Entonces, valorar y reconocer la diversidad no significa que no existan conflictos y divergencias; por el contrario, se trata de generar puentes, interconexiones y modos otros de nombrar, para comprender lo que en una cultura funciona o lo que es nombrado de una manera diferente, en relación a otra.

Reconocer en la *diversidad una potencia educativa* y no un problema, exige una mirada auto-observante por parte de maestras y maestros, para despertar otras capacidades de escucha que incluyen el silencio, el cuerpo y que permitan hacer una lectura sensible de los contextos más allá de la comunicación verbal. Así como nos lo enseñan los principios de la Madre Tierra: *el silencio, la escucha, la observación, el tejido, la palabra dulce y el corazón bueno*. Josef Estermann (2006) habla al respecto de que la cultura occidental con sus nociones de ciencia va a lo que es fijo, a lo que es sustantivo, en tanto que en las formas de conocimiento indígena se habla de relaciones, sus lenguas nombran las cosas y los fenómenos como verbos y no como sustantivos, pues son las relaciones lo importante, y comprenden que nadie es completo solo. De esta manera, se pueden hacer rupturas para decolonizar nuestros pensamientos y prácticas educativas basadas en el deber ser, en la normalización y en la evaluación como formas y estructuras extranjeras de concebir la educación.

⁴⁷ Tomado de una conferencia pronunciada que en la Universidad Chilena Diego Portales: Günther Dietz: Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo

El hecho de que la educación siga reproduciendo modelos extranjeros tiene que ver con la falta de voluntad para auto-educarnos en miradas más transversales, sin clasificar al otro desde tipologías, diagnósticos, colores de piel o pasaportes. Una pedagogía que reconoce la diversidad exige, en palabras de Dietz, trabajar con proyectos y relatos de vida que hagan visibles biografías que no han sido interrogadas, por eso la PMT encarna una construcción desde las historias de vientres y crea metodologías (más que conceptos) que se abren a la escucha de aquellas voces que han sido calladas y permitan, así, el renacer de otras conciencias. En este sentido, la PMT crea una ruta pedagógica que se vive como una siembra. La pregunta con la que llega cada estudiante, miembro de una comunidad indígena específica de Colombia, es análoga a una semilla que debe ser cuidada con el propósito de comprender y fortalecer la cultura propia, la cual será nutrida en conjunto con la comunidad para afinar *matrices culturales* volviendo a las historias de origen, a las plantas como medicinas, a la percepción intuitiva de la naturaleza y el cosmos, que develan sentidos que humanizan para vivir en armonía y acorde a sus ritmos. (Green, 2013a).

Es aquí donde lo pedagógico, desde una concepción intercultural, tiene una tarea: hacer quiebres con la noción que tenemos de fabricar ciudadanos idénticos, que saben lo mismo, que aprenden al mismo ritmo, que se comportan bajo las mismas normas.

Dietz permite ampliar la perspectiva intercultural haciendo énfasis en el prefijo “inter”, que remite a aquello que ocurre dentro y entre las personas y sus múltiples relaciones, reconociendo el hecho de que cada vez nos hacemos más diversos dentro de nosotros mismos, gracias a los encuentros con la alteridad. En este mismo sentido, Dietz habla de “interaprendizajes”, pues no somos *monohumanos, monolenguajes, monoconductuales, sino que estamos en capacidad de enlazar estos saberes que provienen de otros contextos y que vamos validando e interpretando en la medida en que nos acercamos a ellos, desde experiencias que nos confrontan con aquello que parece ajeno, pero que también hace parte de nuestra humanidad.*

Lo anterior me permite ir dando apertura a la comprensión de lo intercultural dentro de la Pedagogía de la Madre Tierra como la necesidad de recordar “el hecho básico e ineluctable de que todo ser vivo es una expresión de la fuerza creativa de la tierra, de su autoorganización y constante emergencia, incluyendo por supuesto a los humanos y es un llamado a sentipensar con los

territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos –con sus ontologías– más que con los conocimientos descontextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía” (Escobar, 2020, pp. 2- 3).

En la propuesta de la PMT, los pueblos indígenas han hecho audible su voz, ausente por mucho tiempo. Esto se ve reflejado en lo que Walsh (2001) describe como:

Una conciencia indígena colectiva cada vez más fuerte y más general; una conciencia fundada en la interconexión fluida entre cultura, identidad y política y su articulación con el conocimiento, considerado al mismo tiempo local-cultural-ancestral, colectivo y político: El conocimiento local, cultural y ancestral con sus vínculos entre el ser humano, el espacio/tiempo y la naturaleza; el conocimiento colectivo basado en la participación comunitaria, el consenso y los lazos que establece entre sus miembros; y el conocimiento sociopolítico obtenido a través de luchas (p. 4).

Desde la mirada crítica, Walsh reconoce que se ha dejado por fuera de la academia todo el proceso histórico social de asimetrías que ha existido y sigue existiendo desde los procesos de colonización, y que en la historia se ha negado por siglos una educación que reconozca los saberes originarios. Esto ha conducido a que, hoy por hoy, estos pueblos tengan una mayor población sin educación superior. Justamente, el aporte de Pedagogía de la Madre Tierra es para esto, para dar a las y los indígenas ese espacio para que sus saberes se fortalezcan; la lectura que hacemos de la PMT desde la perspectiva intercultural tiene en cuenta esto.

En conclusión, la interculturalidad dentro de la PMT no separa la realidad de las comunidades y los propósitos de la ruta de formación de la licenciatura. Además de reconocer la diversidad cultural, propone también un sentipensarnos en relación con la tierra. Esto es nombrado por Arturo Escobar (2015) como ontologías relacionales, que permiten crear rutas para entender nuestra interdependencia con la naturaleza y recuperar la memoria de esta relación, sin importar de dónde seamos.

3.7 La Pedagogía de la Madre Tierra: enseñanzas para el cuidado de la vida

Lo que presentaré a continuación se construye a partir de los conocimientos ofrecidos generosamente por el maestro Abadio Green en algunas de las cátedras servidas en el marco de la Maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad de la Universidad de Antioquia. En ese sentido, reconstruyo su voz por medio de estas letras, situando la ruta pedagógica que se propone en la PMT, así como sus principios, para luego terminar con la enunciación acerca del pensamiento en espiral como fuerza que todo lo teje y el cuerpo como síntesis de las fuerzas creadoras de la Tierra.

3.7.1 Ruta pedagógica y principios pedagógicos de la Pedagogía de la Madre Tierra

Para adentrarnos en la comprensión de los principios y la ruta pedagógica de la PMT, apelaré a la lengua gunadule, puesto que ella se hace canal para poder acceder a la sabiduría de los “significados de vida, los cuales nos permite remontarnos al origen de las palabras para desde allí conocer el alma y el sentido de las cosas” (Green, 2011, p. 12).

Los pueblos vienen olvidando estas sabidurías cuando desaparecen sus lenguas, porque son las lenguas las que guardan la memoria de estas. Por eso queremos volver a recordarlas (tanto a las lenguas como a las sabidurías) desde el corazón, que es volver a recordarlas con calor, con la presencia de la consciencia. Por ello los principios: silencio, escucha, observación, tejido, palabra dulce y corazón bueno nos acercan a estas sabidurías y se entretajan a la ruta pedagógica de Madre Tierra, que habla en primera instancia de las historias de los orígenes como historias de vientres. Se reconoce, también, en la historia de la colonización las interferencias que han hecho que los pueblos originarios se alejen, se olviden de su memoria ancestral. En relación a esto, las sabias y los sabios nos han enseñado que no podemos quedarnos lamentando lo ocurrido sin encontrar el horizonte, y para eso nos han legado la sabiduría de las plantas, la sabiduría de las ceremonias para ir a la sanación, para sanar desde el corazón, despertando una conciencia que no es individual, sino de humanidad, y en conexión con el cosmos, para entender mejor el sentido de vivir en comunidad, que nos permite sentirnos protegidos y seguros en la tierra, que es nuestra madre. O sea, la ruta

pedagógica y los principios de la Madre Tierra crean el tejido que da sustento al programa educativo de la Pedagogía de la Madre Tierra.

Para hablar de la ruta pedagógica debemos, ante todo, partir del origen desde el vientre, darle un lugar en el corazón como síntesis de lo que somos en cuanto a las relaciones que construimos, y darle un significado a nuestra historia desde el momento presente hacia atrás. Abadio nos comparte la historia de origen del pueblo gunadule, la cual cuenta que venimos del algodón y por eso estamos siempre tejidos:

El algodón, como metáfora, nos dice que venimos del útero de la mujer y por eso se dice que con el algodón comienza la historia, esa historia tiene que ver con la primera generación (...). Y por eso cuando escuchamos los cantos de los abuelos, escuchamos la historia que cuenta que bajamos con el hilo del algodón, tejidos, y llegamos a la tierra. (Comunicación personal, 2023).

Así tenemos los fundamentos que configuran la ruta pedagógica: historias de vientres/origen- interferencias-sanación y protección. Esta ruta pedagógica de la PMT es soportada en la metáfora de la siembra. La pregunta con la que llega cada estudiante, miembro de una comunidad indígena específica de Colombia, es análoga a una semilla que debe ser cuidada con el propósito de comprender y fortalecer la cultura propia. Esta será nutrida en conjunto con la comunidad, para afinar *matrices culturales* ligadas a: las historias de origen (diferentes en cada uno de los pueblos), las plantas como medicina, la percepción intuitiva de la naturaleza y el cosmos, develando así sentidos que humanizan para vivir en armonía y acorde a los ritmos de la vida. (Green, 2013a).

Ampliando lo anterior, Jader Agudelo (2021), que también hace parte del cuerpo docente de la Licenciatura, nos habla de la ruta pedagógica como:

Rompe con la racionalidad disciplinaria que ha guiado a los programas de formación de maestras y maestros, tanto en la ruta de formación profesional, como en el perfil de maestras y maestros que se piensa desde otro lugar. Un rasgo distintivo del programa es la apuesta

clara por una formación articulada a los territorios de las comunidades. Allí, el territorio es el tejido de vida, es la Madre Tierra y, por lo tanto, no se pretende fragmentación alguna entre la realidad de las comunidades y lo que el programa concibe en su ruta de formación. (p. 17).

Dicha ruta nació, como lo cuenta el maestro Abadio, de las diferentes conversaciones y escucha de los abuelas y abuelos, y en la constante conexión con el yagé⁴⁸, el cual es considerado también un abuelo. Así mismo, los principios de la Madre Tierra: *el silencio, la escucha, la observación, el tejido, la palabra dulce y el corazón bueno*, nacieron a partir de conversaciones de Abadio con diversas culturas, y en encuentros ceremoniales con abuelas y abuelos, sabias y sabios, que permitieron tejer desde sus cosmovisiones el sentido de dichos principios. Abadio comprendió lo que sucede en el proceso de la formación del ser humano dentro del vientre y desde allí encontró, para sí mismo, una metodología para dar sentido a los principios de la Madre Tierra; este narra la develación de los principios así:

Tuve la oportunidad de estar en una ceremonia que puede durar meses, o años. Yo estuve encerrado un mes. Durante este tiempo uno no ve la luz, es pura oscuridad, y la oscuridad es sabiduría, pues allí aparecen los sueños que son esperanzas. Esa oscuridad no es el color negro que nos han dicho que es malo, en la cultura de nosotros el negro es sabiduría, representa a los vientres de la madre, que es de donde venimos. Esa ceremonia me hizo volver al vientre. Y en este tiempo no hablas con nadie, allí solo comes pescado pequeño ahumado, no se pueden ingerir animales que tengan sangre o grasa, no hay nada que puedas comer de carne. Por las noches viene un abuelo a acompañarte, pero no a hablar contigo, sino solo para acompañarte, y las abuelas no pueden acercarse, ni tus hijos, y mucho menos la mujer. Solo aparece una abuela que prepara y trae la comida. (Comunicación personal, 2023).

⁴⁸ La planta medicinal indígena llamada yagé, que también es conocida como ayahuasca, hace parte de las tradiciones indígenas milenarias de varios pueblos originarios del Putumayo colombiano (ingas, kamentsá, kofán, siona y koreguaje). Las ceremonias de toma de yagé, dirigidas por un taita conocedor, permiten un camino para sanar y tomar las mejores decisiones, pues el yagé se convierte en guía espiritual y por eso es considerado una medicina sagrada para las comunidades indígenas que lo toman, convirtiéndose en el pilar fundamental para sostener la comunidad. Tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=l98KTTicHJQ&ab_channel=MinisteriodeCultura

Es así como el silencio y la sabiduría de la oscuridad permitieron gestar estos principios que se hablan, se sienten y se materializan desde el corazón, y que se entretajan a la ruta pedagógica de Madre Tierra que, como lo nombramos anteriormente, parte también del vientre.

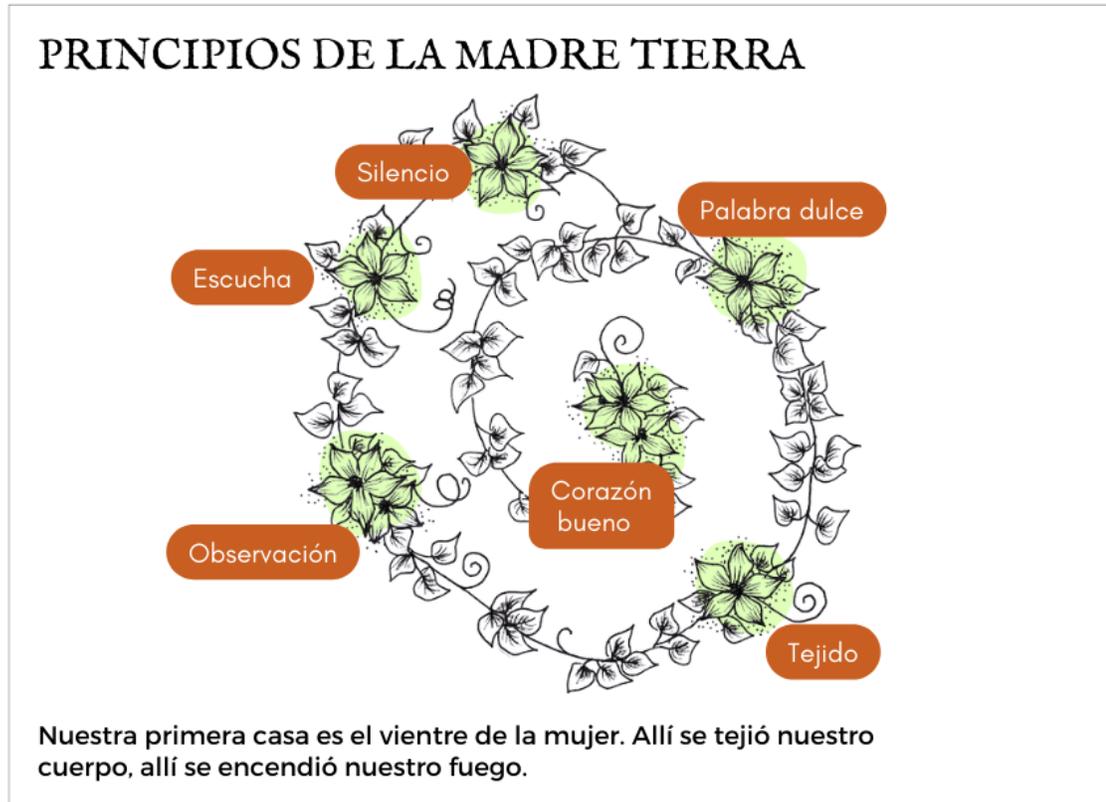
Abadio pregunta: ¿Qué significan estos principios? como ya lo dijimos, la mejor explicación que pudimos encontrar fue mirando dentro del vientre, porque allí todos estos principios están muy presentes:

Si uno mira las historias de creación de la Madre Tierra, en todas las culturas comienzan: todo era silencio, todo era oscuridad. Lo mismo dice la Biblia, la tierra estaba desordenada, solo el espíritu de Yahvéh estaba sobre las aguas; el agua es fundamental porque fue la primera existencia, por eso todos venimos del agua, el agua que separó el cosmos y la tierra, entonces ahí estamos hablando del vientre, o sea, el vientre es la mejor explicación de esos principios. (Green, comunicación personal, 26.03. 2023).

Así, reconociendo el origen desde el vientre como primer territorio, y a nuestro cuerpo creándose dentro de él por una fuerza orgánica y en movimiento, podemos hablar de nuestros primeros aprendizajes, donde la sabiduría de la vida se fue incorporando.

Considerando lo anterior, presentaré a continuación cada uno de los principios siguiendo la inspiración que nos dan las generosas palabras del maestro Abadio (todo lo que viene a continuación es una narrativa a partir de sus palabras en conversaciones sostenidas durante 2023)

Figura 16
Principios de la madre tierra



Silencio

El silencio dentro de la PMT es el principio pedagógico para aprender a escuchar; es un pacto, porque sin el silencio no podríamos aprender. En este sentido, cuando vamos a compartir los conocimientos que vienen de la sabiduría de los pueblos originarios debe haber escucha, quietud y silencio, para poder aprender los legados de la sabiduría ancestral y tradiciones de cada pueblo. En ese sentido, el silencio es el primer principio de la Pedagogía de la Madre Tierra, porque es él el que nos enseña como sentipensar los otros principios. Este nos sitúa en quien soy yo desde el origen materno, *porque para poder estar aquí siendo, primero estuvimos en el vientre, sin olvidar los vientres de las abuelas y del cosmos mismo.*

Cuando escuché hablar a Abadio de las historias de vientres como parte de la ruta pedagógica de Madre Tierra y del silencio como el primer principio que la teje, escribí el siguiente poema, inspirado en ese origen en espiral del vientre:

¡Parir cósmico! Das vida a la tierra,
haciéndola madre y también maestra.
Tierra que en su vientre gesta a las abuelas
que darán a luz a mi madre bella.
Del vientre de ella, mi ser se devela
y con él el hilo de mi historia eterna.
Espiral imagen, espiral camino
del cosmos al vientre, del vientre infinito.
Danza de la vida que habita los vientres.
Canto del amor de todos los seres.
Hijos de la madre, hijas de la tierra.
Hijos animales, hijas las estrellas.
Tejer ancestral, danza en espiral.
Cosmos-Tierra-Abuelas-Madre,
Madre-Abuelas-Tierra-Cosmos.
Como el corazón, que en mi pecho late
siempre en movimiento, para así encontrarte.

Abadio dice que, desde el principio, en el primer instante de nuestra creación, estamos en silencio, y aunque los ojos estaban cerrados, “yo ya estaba allí presente”. El silencio es la cualidad de la vida que se gesta en el vientre de la madre, está oculto, es una envoltura cósmica y la madre se convierte en esa fuerza de vida que recuerda el origen, pues el origen como madre es la tierra misma que está presente en muchos mitos y en las historias de la creación; y si no se habla de la madre, se habla del agua, pues son lo mismo. En este sentido, el silencio a nivel pedagógico es el inicio de una metodología que nos conecta con la vida (Green, comunicación personal, 26.03.2023)

Silencio, en la lengua gunadule, es *Boggigwa*, en la escritura no se alcanza a abarcar todo el sentido de la palabra silencio, pero al pronunciarla sí: (...) *BO* significa neblina, pero también puede significar frío (cuando hay frío hay mucha neblina), *GineGine* es repetir que está en él, está en ella. *Gwa* significa corazón, y corazón en gunadule es *ser siendo o hacerse siendo*. Es decir, lo que está en el corazón de la neblina es entonces el silencio.

Cuando hablamos de neblina, ¿qué ocurre en la neblina? La neblina está en las montañas, o sea, la neblina siempre está cuando hay frío (...) entonces nosotros decimos que cuando aparece la neblina es porque están conversando el cosmos y la tierra. Cuando como indígenas gunadule vemos la neblina, inmediatamente pensamos: el cosmos y la tierra están ahí conversando. La neblina también nos hace pensar en la cualidad del venado que nos enseña que hay que caminar despacio (...). Estar en silencio, entonces, nos permite escuchar al corazón, nos permite escuchar el corazón de la tierra, escuchar el corazón del cosmos. La mejor manera de percibir la belleza del misterio de lo que el cosmos y la tierra se están susurrando sucede en la neblina, que es quietud, calma, reposo. Es adentrarse y escuchar al corazón que nos enseña a mirar dónde caminamos. Entonces la neblina es como la poesía, porque yo me encuentro en esa neblina seres del arriba y seres del abajo, que son importantes para pensar lo que está ocurriendo en la vida. Así, la neblina no es simplemente una neblina, sino seres que nos están hablando; hay frío, hay pensamiento, entonces por eso el silencio (...), o sea que el silencio está en el corazón de la neblina.

Lo que vamos logrando comprender del silencio, lo hacemos gracias a recordar que estuvimos dentro del vientre de la madre, pues cuando se está en él hay una conexión entre la tierra y el cosmos. En otras palabras, cuando hablamos del silencio en gunadule (*Boggigwa*), estamos diciendo que, en el vientre de la madre, el cielo y la tierra están conversando (Green, comunicación personal, 26.03.2023).

El silencio, continúa el maestro Abadio: “es como te acercas a tus abuelos y abuelas porque somos un microcosmos. Es como llegar a un estado máximo de lo que uno es, pero ese estado máximo no es *un yo*, sino *un todos*” (Green, comunicación personal, 26.03.2023).

Escucha

Este principio nos devuelve al vientre de la madre, tiempo que transcurre para escuchar y sentir todo lo que pasa en ese espacio de silencio creador. Abadio nos cuenta que:

En la lengua gunadule escuchar y olfatear es igual: *Iddoge*. *I* es sensación de vacío; *Do Do*, que se escribe doble porque hay una elisión de una vocal, es jugar, que remite también a ser niño, y *ge* (*gwe*) es *serse*, *hacerse*, porque es el movimiento, la relación con el otro lo que nos permite ser.

Si no te haces niño, no vas a escuchar; el niño es el ser que más escucha. La mejor forma de escuchar al otro es volver a hacerse niño. ¡Una de las enseñanzas más hermosas que me ha dado el yagé es no olvidar que soy un niño! El niño está jugando todo el tiempo, pero está escuchando todo.

En ese sentido, escuchar con el corazón en silencio entrega impulsos para *ser siendo* o *hacerse siendo*. En esta enseñanza del relato de Abadio no hay una escucha egoísta que genere pensamientos desconectados del corazón, pues no se pretende escuchar para contestar, sino para experimentar lo que de la escucha quiere emerger nuevo. El vacío del que habla el significado de vida de la palabra *Idogge* (escuchar) es llenado por la fuerza que no solo viene de la palabra hablada, sino de la escucha a toda la creación: a las montañas (*Apus* guardianes), a las piedras (abuelas llenas de memoria), al agua (sangre de la tierra, vida fluyendo, fertilizando), al fuego (el abuelo que habla siempre al interior del corazón) y en la escucha a los pájaros, a las serpientes, a los jaguares y todos los animales como aliados.

Tenemos que estar en silencio para escuchar los sonidos de los pájaros. La misma naturaleza llega hoy, nuevamente llega, y nos dice cómo ser sensibles cuando sopla el viento y se mecen los árboles. Cada cosa que ocurre alrededor de la ceremonia es un mensaje; cuando viene un pájaro, mi energía, todo, se conecta y le estoy agradeciendo al pájaro que pasó. Cuando viene un gran viento, le agradezco al viento. ¿Cómo llegar a este acto? Llegar a ese acto cambiaría nuestra percepción. (Abadio, citado por Noemi Duran, 2017, p. 29).

Así pues, la escucha nos enseña a llenarnos de los otros, de sus historias, cantos, bailes, saberes... estamos mirando al vacío para ser llenados a través de la escucha. Entonces la sensación de vacío también aparece en la palabra Sol, que significa, en gunadule, *Ibelele*. Es así que el sol, al permitir ver lo que aparece en el vacío, nos permite también escuchar la vida que se gesta gracias a él. Gracias al sol todo está lleno de vida.

Observar

Dice el maestro Abadio que “la observación, así como los demás principios, la podemos comprender desde el vientre, pues sabemos que el vientre es un portal y, aunque en el vientre estábamos envueltos profundamente en la espiral con los ojos cerrados, estábamos en un estado profundo de contemplación”, y añade: “la lengua materna nos lleva al significado de vida de la palabra observar, pues las lenguas no son solo comunicación estática, si no que las lenguas *permiten ver más allá*”:

Nosotros decimos en gunadule que observar es *dagge* y esto, a su vez, viene de *dage dage*, que quiere decir: *que venga, que venga*; y ese *dage* viene de la palabra *dadague* que quiere decir *hacerse abuelo*. Ese abuelo se refiere al sol... por eso el observar viene del abuelo sol, porque el abuelo sol tiene una mirada grande, abarcadora, que llega a cada rincón de la tierra y del cosmos. (Comunicación personal, 26.03.2023).

En las ceremonias con plantas sagradas como el yagé, también estamos con los ojos cerrados viendo la sabiduría que te habla, que te muestra los caminos. Abadio relata que esta ha sido la forma de adentrarse en su propio cuerpo y en su propia historia de vientre:

Tienes que cerrar los ojos para poder entrar en tu cuerpo que es entrar en la historia de tu vida. Entonces el significado de vida de lo que hemos dicho del principio observar, *dagge*, es: *hacerse sol, observar cómo el sol observa* (Comunicación personal, 26.03.2023).

La observación se vuelve, así, contemplación, porque no es solo mirar con los ojos, sino sentir lo que sucede, lo que está naciendo, lo que está creciendo; es ser la mirada que puede ver en imágenes la creación de la tierra. Y... ¿dónde se puede ver esto con mayor claridad? Sostiene el

maestro que, mirando las palabras, porque estas guardan las imágenes del nacimiento de la vida y las lenguas originarias se vuelven así luz de los caminos.

El tejido

Para pensar en la raíz del tejido nuevamente regresamos al significado de vida de esta palabra en la lengua gunadule. Para pensar en esta lengua no hay que ir a otras raíces para entender su origen, sino que hay que ir al sol, a la luna, a la Madre Tierra. El maestro trae una palabra para enseñarnos este principio: *Magge*, que significa *protección*.

Magge, por la elisión de la vocal entre las consonantes es *mage mage* y significa proteger. Proteger para nosotros conlleva el mismo significado que pintar. Por eso, cuando las mujeres gunadule tejen las molas, están pintando y tejiendo la protección. Están cociendo para protegernos de aquellos espíritus que nos pueden hacer daño. Igual pintarse el rostro con el color rojo para adentrarse a la selva es también protegerse de los espíritus.

El tejido es también matemática. Por ejemplo, en la cultura Zenú, al tejer un sombrero volteado se está haciendo matemáticas a partir del conocimiento de las estrellas. También, esta palabra cobra mucho sentido desde las historias de origen porque ellas enseñan cómo cuidar la cultura, como mantener y resguardar los saberes ancestrales en los tejidos. Sin embargo, el tejido no es únicamente el hecho de tejer el sombrero, la hamaca, la mola, las mochilas; va mucho más allá, y lo que aparece como un tejido es, entonces, la síntesis del conocimiento que las abuelas y los abuelos vienen trabajando, y esto es ancestral.

En este punto nos situamos nuevamente en la mujer, quien ha conservado y enseñado el tejido, aconsejando y manteniendo los saberes que quedan plasmados allí. Tejer es también una forma de comunicar; cada sonido en sí es un tejido y en cada palabra entendemos cómo se hila la historia de cada cultura en relación al cosmos y a la madre tierra.

Para mí fue una riqueza enorme descubrir que el *significado de vida* de tejer no solamente lo puedo encontrar en las lenguas maternas, pues sabemos que muchas culturas han perdido sus lenguas, y por eso el tejer se puede encontrar también en el hacer diario, es decir, ese

significado de vida también está en el diario vivir: en la cultura material, en la cultura del tejido, en la cultura del sembrar, en la cultura de la comida, en la danza, en los rituales.

Tejido también nos remite a la palabra *namagge* en la lengua gunadule, es el verbo cantar, porque los gunadule son cantores por excelencia. Cuando se canta estamos recordando la memoria, y hemos dicho que el tejido guarda la memoria de las historias de cada cultura. En la palabra *namagge* vemos que *Na* remite a la palabra *Nana* que es la madre, y al final *Gwe*, que es hacerse siendo, serse siendo. Es así que al contar las historias las contamos cantando, o sea, cantar es pintar y también es protección.

Hay otra palabra a la que podemos ir para comprender el significado de vida del principio tejer (*Sobe*): *so* es fuego, y *Be* es la segunda persona del singular, el cual se refiere al abuelo sol, que es a su vez el fuego. Estamos hablando, entonces, que el sol es fuego, y cuando digo *sobe* estoy nombrando tu fuego, nombre del abuelo sol. El tejido empieza ahí, con el fuego, cuando mi mamá y mi papá me hicieron eran fuego, entonces mi tejido comenzó en esa relación de mi madre y de mi padre, entonces soy producto de un tejido porque mis padres me tejieron. Fueron dos semillas danzando en espiral, o sea que la espiral es el impulso de origen para tejer la vida. Sin la espiral no hay vida. Así comenzó la vida del cosmos, la de la Madre Tierra, y así continúa tejiendo la espiral nuestra danza de la vida. (Comunicación personal, 16.08. 2023).

Palabra dulce y corazón bueno

Abadio nos indica no olvidar que estamos hablando de estos principios desde el vientre, que estamos dentro del vientre para poder explicar los principios; o sea, que el silencio, la escucha y la observación están activos en el vientre de la madre que, con la semilla paterna, nos tejió, tejió a cada minuto nuestro corazón, nuestros pulmones, nuestra cabeza, nuestros músculos, nuestros pies. Es en los vientres de las abuelas desde donde se viene tejiendo el hilo de la vida de nuestra historia, y es en el vientre donde comenzaron a resonar, por primera vez, las voces y las fuerzas de lo que nuestra madre y nuestro padre sentían y hacían. Por ello, el resonar de las voces de la madre y del padre, cuando estábamos en el vientre, tienen un efecto en la manera en que se va tejiendo la bondad del corazón y la dulzura de la palabra, los cuales se hacen principios de vida.

La palabra dulce y el corazón bueno también tienen que ver con las plantas que mi madre tomó cuando yo estaba en el vientre de ella. ¿Cuántas plantas medicinales tomó mi madre?, ¿cuántas comidas buenas comió mi madre?, porque eso es también lo que va creando la palabra dulce y el corazón bueno y eso cambia de cultura a cultura. En mi cultura, mi madre cuando estaba en embarazo hizo sahumero de cacao muchas veces, porque ella también se enfermaba, también estaba triste, y cogió unas pepitas de cacao para endulzar, o sea, el cacao a mí me dio en el vientre de mi madre la palabra dulce, porque el cacao es puro corazón. Mi madre, cuando estaba yo en el vientre de ella, tomó plantas medicinales y también cacao, o sea que yo soy producto de las plantas y del cacao para tener corazón bueno, para tener sabiduría, para tener palabra dulce; entonces ahí está la historia de cada uno de nosotros, la historia que podemos contar, esas historias del amor, ahí leemos nuestras historias.

La Pedagogía de la Madre Tierra nos quiere llevar, así, a recordar estas sabidurías desde estos seis principios. Todo lo que estoy hablando es una enseñanza que no le pertenece solamente a los pueblos indígenas, le pertenece al mundo entero. Cada cultura busca de una u otra forma principios comunes para armonizar la vida, cada cultura encuentra en sus lenguas la manera de nombrarlos y describir esas relaciones, pero todas llegamos a conclusiones comunes, que tienen que ver con cultivar el sentido del silencio, que otros nombran calma, el sentido de la escucha que otros nombran atención, y el sentido de observar que otros nombran, quizás, contemplación.

Cuando yo digo Yo, en español, me refiero al individuo, pero nosotros en la lengua gunadule decimos *ani*: *A* quiere decir que estoy recordando a un ser maravilloso que no está conmigo, pero que es un ser maravilloso que está allí, aunque no lo vea y que sin él no podría vivir; *Ni* es la luna, entonces cuando yo estoy diciendo yo, estoy diciendo “soy luna”, *todos somos luna* y somos parte de la luna. A partir de la palabra luna, en la lengua gunadule, se crean muchos verbos. Por ejemplo, el verbo tener, que es *nigga*, es decir, que todo lo que yo tengo y poseo es por la luna, entonces las cosas que tenemos aquí en la tierra nos llevan a pensar en la relación, en el agradecimiento a la luna *nigga*. En este sentido, salimos de un

sentido posesivo del tener y comprendemos el tener desde el sentimiento que nos recuerda que estamos en relación permanente. (Comunicación personal, 16.08.2023).

Todos estos principios se encuentran entrelazados al pensamiento en espiral y a la concepción del cuerpo humano como cuerpo de la misma madre tierra, por ello a continuación, sumo estos dos aspectos a este tejido de ideas

En cuanto al pensamiento en espiral, todas las manifestaciones orgánicas existentes tienen como base de sus movimientos y sus formas la fuerza de la espiral. Los pueblos originarios aprenden el pensar en espiral desde la escucha de las abuelas y los abuelos que guardan las sabidurías milenarias y las transmiten de corazón a corazón, sin dejar de considerar que, en la actualidad, quedan menos abuelas y abuelos que transmitían oralmente estas sabidurías. Se suma a ello que las nuevas generaciones de jóvenes indígenas vienen perdiendo la escucha a las abuelas y abuelos y, por tanto, la sabiduría se va ocultando. Como ya lo hemos dicho, esto ha sido causado por tantas interferencias producto de la colonización, como aquellas rupturas a nivel personal, familiar, social-comunitario y cultural que se provocan desde otros conocimientos y prácticas que no tienen como principio de vida el cuidado y la protección de la Madre Tierra y que desplazan y remplazan los saberes propios, ofreciendo otras concepciones sobre cómo vivir en el mundo, en las cuales prima el tener y lo individual por encima de ser en comunidad. Esto ha hecho que los jóvenes, seducidos por esos otros paradigmas, pierdan el interés por preguntar a las abuelas y abuelos sobre sus orígenes.

Volviendo a la descripción del pensamiento en espiral, Gavilán (2011) lo diferencia del pensamiento lineal occidental:

De manera entonces que el tiempo en la cultura indígena no es unidireccional de pasado a futuro, sino que es bidireccional. El futuro puede estar atrás y el pasado adelante y viceversa. El hombre indígena vive el presente en una realidad de continuo movimiento cíclico de la naturaleza y de su cultura. (p. 20).

Para ellos:

La espiral es una elocuencia en sí misma, es una figura hermosa. Ella integra todas las partes del todo por iguales. Mi madre es una mujer campesina –se rige por un ciclo espiral para su siembra y cosecha–. El cosmos es una espiral que se expande como un globo dibujado con pequeños planetas, galaxias y manchas negras por todos lados. Las espirales están en todas partes. El ácido desoxirribonucleico (ADN) que es la esencia genética de la vida, está formado por millones de cintas espirales. Las conchitas del mar del golfo de Arauco todas tienen dibujos en espiral, y también las maderas nativas de la Araucanía y de la Amazonía muestran una variedad sorprendente de figuras espirales. El viento y los tornados juegan a las espirales. Los terremotos y tsunamis de Chile son la expresión de los acomodados, renovaciones y auto regulación de la naturaleza que también adopta la forma cíclica en espiral. Nada se escapa de la espiral. (p. 8).

Retomando las palabras del maestro Abadio:

La vida es gracias a la espiral, todo nuestro cuerpo danza en espiral, tu corazón, tus pulmones, tus huesos, tus músculos, danzan todo el tiempo, están tejiendo la vida dentro de la espiral de la vida. Después de la muerte, todos estos tejidos dejarán de danzar en la tierra, pero inmediatamente seguirán danzando en conexión con el cosmos. Por eso las abuelas, *sobia* en *gunadule*, nos hablan de recordar que tejemos en relación a la vida en la tierra y a la vida en el cosmos. Ahí hay una comunión permanente. En ese tejido, es el corazón el que más trabaja, pues está unido al corazón de la tierra y al corazón del cosmos. Recordemos que, aunque dormimos, el corazón sigue trabajando, y esto nos hace caer en cuenta de que hemos entregado demasiado poder al cerebro como órgano principal, pero no le agradecemos al corazón que envía constantemente fuerza al cerebro. El corazón sigue trabajando, aunque estemos dormidos. Corazón y espiral tienen la misma fuerza. Recordemos que corazón en *gunadule* es *gwa*, que viene de *gue- a* que significa ser(se) siendo, hacerse siendo, y la espiral es eso mismo.

Cuando hablamos del tiempo en espiral, en muchas culturas originarias decimos que el pasado es la fuente que nos permite seguir existiendo, porque la espiral es la que porta la

memoria del pasado que habla del origen de la vida, es una fuerza sin la cual no podríamos vivir en este planeta. El pensamiento occidental ha olvidado que viene de un pasado ancestral y quiere vivir en un futuro sin conexión a orígenes creadores, eso tiene sus consecuencias; miren cómo estamos viviendo, miren el caos que estamos viviendo, porque se desarticuló la relación natural que tenemos con la naturaleza. Por eso nosotros, los pueblos originarios, comenzamos a hablar de una educación que debe ser diferente, distinta, pues quiere dialogar con la historia y recordar vivamente la memoria que nos mantiene ligados a la tierra.

Tuve la oportunidad, en una ceremonia, de ver el momento de mi concepción. Las plantas, las abuelas (*sobia*) me dijeron: mira, en el esperma de tu padre hay un bailarín en espiral y ese eres tú, uno de ellos que va a entrar al óvulo de tu madre. Mira el óvulo de tu madre, y vi cómo el óvulo también estaba bailando en espiral. Y no es el espermatozoide que corrió más velozmente el que llegó de primero, el que entró, sino el que danzó mejor, el que hizo la mejor espiral. Entonces, la espiral guarda la memoria de los abuelos y las abuelas que también han hecho el viaje de la espiral de la vida. ¡Todos somos espiral, desde el comienzo de nuestra vida! Cuando vi esto, había miles y miles de semillas de mi padre esparcidas en coloridos movimientos de arcoíris, una belleza, yo nunca he visto tantos colores vivos danzando, hasta que el óvulo de mi madre, que también estaba danzando, recibió la semilla con toda la fuerza que traía. En ese contacto apareció una chispa, el fuego, ese fuego fue el que empezó a calentar esas dos semillas ya juntas, que bailaban en espiral, recordando la historia. Las abuelas me decían: lo que estás viendo es el comienzo, tu vida en el universo, por eso cada concepción es la repetición de la creación de la vida misma; y entonces comenzaron a danzar las dos semillas y en ese baile apareció el primer ser de esta juntanza, que es el agua.

Entonces el fuego calentó el agua y el agua empezó a hervirse, a bailar en espiral, hasta que apareció la sangre y la sangre empezó a bailar en espiral todo el tiempo, hasta que salió el corazón, entonces las abuelas me dijeron que allí estaba la equivocación de la humanidad, por creer que primero fue el cerebro, el cerebro no es primero, primero apareció el corazón, porque el corazón es el que forma al cerebro. El corazón es el primer tambor, es la primera

conversación, es el primer órgano que empezó a comunicarse con la madre, y el corazón de la madre comenzó a comunicarse con todos los tejidos de mi ser.

Por eso los abuelos tienen una relación en el corazón con el abuelo sol, sin el calor del sol las estrellas no brillarían, ni la luna, o sea, el sol es la fuerza que da la posibilidad de la vida a la tierra. Ahí las abuelas me dijeron que el papel que cumple el corazón es igual al del abuelo sol en el cosmos, porque el corazón está por todos lados, fluye en todo el cuerpo a través de la sangre y de la respiración y todo esto lo hace en espiral, si no fuera así, no me llegaría la sangre donde me tiene que llegar. Hasta los huesos y los músculos danzan en espiral, que es la que pone todo en movimiento. (Comunicación personal, 26.08. 2023).

Para finalizar este recorrido retomo la conversación personal con Abadio acerca del significado de vida de la palabra cuerpo y así descubrir cómo en el movimiento intrínseco de esta palabra se nos recuerda de nuevo el origen ligado a la madre y a la vida. Cuerpo viene del significado de vida de la palabra *Sana* en *gunadule*, compuesta de dos palabras: *Sae*: que significa ayer, es la memoria, lo pasado; y *Na*: que remite nuevamente a *NaNa*, la madre. O sea que el cuerpo es la memoria de las historias de los vientres que nos anteceden, encarnada madre tras madre. Al hablar del significado de vida de la palabra cuerpo debemos remitirnos también a su origen en el vientre; el significado de vida de la palabra vientre remite a la palabra árbol porque, según la lengua *gunadule*, la vida viene del árbol. *Sabbi* es árbol; compuesto de las palabras *Sabe*, que significa amar, y de *Bi*, que significa solamente. Es decir, el árbol es el ser que solamente sabe amar.

Entonces la madre y el padre crearon los árboles para amar a todos los seres vivos que habitan en la tierra. *Sabbi* también nos remite al vientre, porque cuando la mamá está embarazada decimos *Sabbiibeneggi*: *Sabbi* significa árbol que solamente sabe amar; *Neggi* es el vientre y traduce, a su vez, casa del sol; *Ibelelee* es el sol, que en la tierra es el corazón.

El vientre tiene la fuerza del árbol que solo sabe amar. El vientre y el árbol son la casa de *Ibelelee*, es decir, del sol, y recordemos que el corazón es el sol en la tierra. Entonces, en el vientre se gestan los corazones que encarnan la fuerza solar. Y los árboles son la fuerza solar presente en todo el alimento necesario para nutrir la vida. Así mismo, en el vientre todos los corazones se están

gestando como el sol que alumbra a todos por igual. Por ello, cada vez que una mujer queda embarazada encarna ese amor solar.

El significado de vida de estas palabras nos está diciendo que, al hacernos cuerpo en un vientre, estamos encarnando la fuerza solar en nuestros corazones, siendo así el corazón el que lleva impresa la memoria del origen, el que recuerda y nos mantiene conectados a nuestro origen.

Aquí también aparece el significado de vida de la palabra *Simuduba*, que significa cordón umbilical. *Simu* hace referencia a la abuela sabia que está sentada en su banco y que representa la sabiduría; *Duba* remite al bejuco, que es el hilo, el cordón umbilical que viene de dos palabras, *Du* (que significa cosmos) y *Ba* (que significa con), es decir que va con alguien. Entonces es el cordón umbilical el que trae la memoria de las abuelas sabias, quienes ancestralmente nos han conectado con el cosmos. El cuerpo que se está gestando está ligado así al cosmos y a la tierra a través del cordón umbilical en el vientre de la madre.

Lo que he compartido anteriormente sobre los conocimientos de la Eiritmia, soportada en la antroposofía y la Pedagogía de la Madre Tierra desde una perspectiva intercultural, son los cimientos de las exploraciones y reflexiones prácticas en mi investigación. Estas fuentes de sabiduría, enraizadas en principios arquetípicos y fenómenos primordiales, nos brindan la oportunidad de apreciar y valorar conocimientos diferentes impregnados de relaciones vitales.

Estas dos perspectivas educativas también permitieron que mi voz como investigadora este presente en los procesos de producción de conocimiento sensible para el ámbito pedagógico. Con esta actitud, libre de prejuicios y receptiva a lo que mis sentidos me develaron, me dejé inspirar para experimentar y crear nuevas formas de adquirir y gestionar conocimientos pedagógicos que, en el transcurso de los próximos trayectos, desarrollare detenidamente.

Trayecto 4

4.1 Hallazgos germinales: nacimiento de las matrices relacionales

La palabra sin acción es vacía. La acción sin palabra es ciega. La palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad son la muerte.

(Pensamiento tradicional del pueblo nasa, citado por Arturo Escobar, 2014, p. 50).

En los pasajes anteriores he abordado los principios fundantes de la Eurytmia y de la Pedagogía de la Madre Tierra por separado. Ahora quisiera ponerlos a conversar y, de esta forma, presentar el primer hallazgo germinal que da respuesta a la primera parte de la pregunta originaria de esta investigación: ¿Qué matrices pedagógicas se generan a partir del diálogo intercultural entre los saberes de la Pedagogía de la Madre Tierra y los saberes del arte de la Eurytmia?

Antes que nada, quiero dar cuenta del cómo las matrices pedagógicas nacidas de esta conversación adquieren la connotación de matrices relacionales puesto que se parte del reconocimiento de las sabidurías de la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra como *ontologías relacionales* desde la perspectiva de Arturo Escobar (2014). Esta comprensión sirvió de soporte conceptual para fundamentar las tres *matrices relacionales* que resaltan y dan cuenta de los principios comunes y complementarios entre éstas dos sabidurías, a saber: *lo femenino, lo ritual y el silencio*. Para incorporar, es decir, encarnar en mí misma las cualidades relacionales que en ellas subyacen, se creó una pieza performática llamada *Pieza matriz*, de la cual surgió el título de esta tesis: *Pregúntale al cuerpo*.

4.2 Conversación entre la Eurytmia y la PMT como ontologías relacionales

Según Arturo Escobar (2014), las ontologías relacionales:

son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y sobrenaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre éstos. Es decir, en muchas sociedades no-occidentales o no-modernas, no existe la división entre naturaleza y cultura como la conocemos y, mucho menos, entre individuo y comunidad – de hecho, no existe el “individuo”–, sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no-humano, y a lo largo de los tiempos (pp. 58-59).

En nuestras sociedades se torna más evidente la necesidad de recuperar la memoria de que somos seres interdependientes o en palabras de Arturo Escobar *Interseres*. Esta concepción de ontología no se reduce al estudio del ser en cuanto ser individual, sino en cuanto ser en relación. Desde este punto de vista, toda cosmovisión o epistemología presupone una ontología que da cuenta de la forma como cada cultura conoce, organiza y le da significado al mundo.

Para Escobar, las ontologías relacionales llevan implícitas la noción de *sentipensar*⁴⁹, como actitud para habitar el tejido de una red de relaciones entre los seres con sus mundos material y no material. Las ontologías relacionales buscan caminos de conocimiento sentipensantes para despertar una mirada interdependiente que concibe las aspiraciones y acciones humanas desde el vínculo inseparable con la naturaleza como ser pensante, sintiente y actuante, y propone rutas éticas para que la vida pueda permanecer en armonía en los territorios. Un ejemplo de ontología relacional es la práctica de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Colombia:

que están haciendo pagamentos u ofrendas todo el tiempo para mantener el equilibrio, tanto de su territorio como de los diferentes lugares sagrados de la Madre Tierra, buscando armonía para todos, humanos y no humanos. El mamo Avinteiru del pueblo Iku de la Sierra Nevada lo afirma: (Agudelo, 2021, p. 36) «Yo como mamo no desearía a ustedes nada malo,

⁴⁹ Como lo mencioné en el “Trayecto 3”, Fals Borda toma el término sentipensar de la población de origen indígena de San Martín de la Loba, en el departamento de Bolívar, cuando en conversaciones con los pescadores un hombre le habló de las prácticas ancestrales de pensar con el corazón y sentir con la cabeza. A través de este encuentro, Fals Borda ve en las culturas ribereñas de esta región seres sentipensantes conectados con una filosofía simple de la vida que emerge porque los sentidos están conectados a la naturaleza del río, de sus sabanas, donde el principio comunitario de los pueblos originarios es una práctica diaria.

todo lo contrario. Es necesario que ustedes encuentren esa gran identidad, que vuelvan a sus raíces. Es bueno que ustedes tengan en cuenta que tenemos una madre en común». (Agudelo 2021 citando a Ortiz, p. 10).

En el contexto de esta investigación, un ejemplo que puede dar cuenta de la actitud relacional descrita es el acompañamiento espiritual de mi director de tesis, Abadio Green, el cual ha tenido implicaciones significativas y transformadoras en mis concepciones y acciones pedagógicas. Por un lado, bajo la guía sabedora de Abadio, cada encuentro de estudio fue armonizado de forma ritual “*pidiendo primero permiso y saludando al corazón del cosmos, al corazón del agua, al corazón del viento, al corazón del fuego y al corazón de la Madre Tierra*”, saludo que crea a una conexión especial para potenciar la atmósfera de cada encuentro. Por otro lado, la participación regular en ceremonias de armonización donde el fuego y del cacao⁵⁰ siempre estuvieron presentes como mediadores para conectar con el corazón. Abadio, además, como conocedor de los procesos sanadores y fortalecedores de las medicinas de las plantas, me acompañó y enseñó a conectarme con ellas desde el respeto y la conciencia que se requiere cuando se convocan las fuerzas espirituales allí presentes. Fue así que de la mano de las enseñanzas recibidas en estos encuentros fui incorporando un sentido ritual en mis prácticas diarias, que impregnó también el inicio, desarrollo y cierre de mis clases de Eurytmia, las cuales comienzan siempre con una meditación en movimiento mediante la cual intencionamos la práctica desde el corazón. Una de ellas es el siguiente verso de Rudolf Steiner (1999):

En mi corazón brilla la fuerza del sol.

En mi alma actúa el calor del mundo.

Yo quiero respirar la fuerza del sol.

Yo quiero sentir el calor del mundo.

Fuerza del sol, ¡lléname!

⁵⁰ El cacao para la cultura gunadule es el corazón, y es el que guarda la síntesis de la sabiduría de la naturaleza y el cosmos. Abadio narra lo siguiente: “En mi cultura, el cacao es una de las semillas sagradas que tenemos, para nosotros es una semilla hermosa, porque el cacao es la síntesis del conocimiento del cosmos y la de la tierra. Por eso el cacao, si usted mira, es una pepa no compacta, cuando tú lo aprietas se desintegra, es pura sabiduría, es abuela y es abuelo. Quien come cacao naturalmente nunca sufrirá del corazón, ni de depresión, ni del azúcar, el cacao es pura sanación. El cacao acompaña a la madre cuando se está en embarazo, en todo momento la criatura está oliendo y nutriéndose del cacao” (Comunicación personal, 23.03.2023)

Calor del mundo, ¡compenétrame! (p. 85).

De esta manera, he venido integrando con mayor consciencia los sentidos rituales aprendidos, para crear y enriquecer las experiencias de movimiento que comparto como euritmista. Estos aspectos aparecerán detalladamente en el desarrollo del “Trayecto 5: Pregúntale al cuerpo: una ruta corazonada para danzar hacia los orígenes”. Todo este tránsito fue mostrando un camino práctico para la comprensión de las sabidurías de la Euritmia y de la Pedagogía de la Madre Tierra como ontologías relacionales. En síntesis, la relacionabilidad que en ellas habita se da por cuanto integran lo vital, lo sensible y lo espiritual a sus modos de concebir el ser humano ligado a las fuerzas actuantes de la naturaleza y el cosmos. Las dos tienen como eje articulador de sus prácticas: el cuidado a la vida; el movimiento y el hacer ritual como potencia socializadora y humanizante; la relación consciente con los ritmos de la naturaleza y el cosmos; la creación de encuentros armónicos y coherentes consigo mismo, con la otredad y con el entorno; las acciones intencionadas desde el corazón y en sintonía con fuerzas espirituales que acompañan y están presentes en el devenir del ser humano y del mundo.

Es así que, de esta conversación intercultural entre la Euritmia y la PMT como ontologías relacionales, tanto desde mi acercamiento conceptual como desde mi experiencia práctica, he encontrado desde mi interpretación las siguientes interconexiones que he denominado matrices relacionales: *lo femenino, lo ritual y el silencio*. Ellas se convirtieron en un puente, en la urdimbre para despertar una mirada pedagógica interesada en mantener el tejido de la vida y co-crear con sus fuerzas creadoras a través de una ruta pedagógica corporal y corazonada.

Lo anterior se concreta, además, en las siguientes tareas educativas y pedagógicas: 1) salir de una ontología antropocéntrica e ir a una ontología relacional; 2) Interiorizar sentipensamientos relacionales a través de pedagogías del cuerpo conectadas a fuerzas creadoras; 3) Abordar desde la academia pedagogías corazonadas. Estas tareas convocan a desarrollar experiencias en movimiento que nos permitan preguntar escuchar al cuerpo porque, como afirma Morin (1996), “la auto-eco-organización propia de los seres vivos significa que la organización físico-cósmica del mundo exterior está inscrita en el interior de nuestra propia organización viviente” (p. 1).

Para finalizar este apartado, resalto que tanto la propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra como la de la Eurytmia nos llevan a sentir que somos la tierra, que somos el cosmos, que somos esas fuerzas estructurantes y vitales interactuando en nuestro cuerpo; y esto habla de hacernos conscientes de procesos y no de resultados, procesos que en sus ritmos particulares manifiestan la diversidad de la vida, y por eso nos hablan de transformaciones infinitas y constantes de las cuales hago parte en este proceso investigativo y por lo cual frente a mi investigación, mi director de tesis Abadio, al final de cada semestre siempre me preguntó: *¿Cómo te está transformando la tesis?*

4.3 Primer hallazgo germinal: Lo femenino, lo ritual y el silencio como matrices relacionales nacidas de una composición a dos voces

Acercarme como euritmista a la Pedagogía de la Madre Tierra con preguntas por una pedagogía que reconoce en las fuerzas vitales de la naturaleza y el cosmos impulsos para el conocimiento de sí mismo, y de la otredad, me ha permitido encontrar resonancias en estas dos ontologías relacionales. He podido hacer consciente estas resonancias en la medida en que he incorporado una actitud investigativa relacional. En este sentido las interconexiones entre la Eurytmia y la PMT las he percibido a través de una actitud de escucha en las diversas conversaciones con maestras y maestros de la PMT y de la Eurytmia, a través de las lecturas realizadas para la profundización conceptual de estos dos ámbitos, y a través de la auto observación consciente de mi hacer eurítmico que se enriqueció con imágenes conectadas a la sabiduría de la Madre Tierra inspiradas en los encuentros ceremoniales. Las resonancias encontradas hablan de *lo femenino, lo ritual y el silencio* como matrices relacionales para revitalizar la educación, que como ya lo he expresado, surgieron de manera intuitiva a medida que caminaba la investigación.

Hablo de *matrices* a partir de la etimología de la palabra “matriz”, que viene del latín *mater* (madre), más el sufijo *trix* que significa “agente femenino”, o “entidad principal generadora de otras”. Matriz es la palabra que recuerda nuestro origen, la fuente de la vida, porque tanto hombres como mujeres venimos de un útero y hemos sido formados en un vientre materno que acoge lo paterno para gestar vida. Prefiero usar la palabra matrices en vez de principios, porque esta última en su acepción etimológica deriva del latín *principium* (comienzo, primera parte, parte principal),

a su vez derivado de *prim-* (primero, en primer lugar) y *cap(i)-* (tomar, coger, agarrar), por lo que literalmente principium es “lo que se toma en primer lugar”. De esta manera, los principios poseen una cualidad que define un orden y jerarquiza el conocimiento, mientras que en una matriz hay un intercambio horizontal de fuerzas generadoras que se complementan y potencian.

Son rasgos característicos de la matriz su transformación constante, que contrae y expande, que respira rítmicamente, que deja emerger aquello oculto que se va haciendo visible en la medida que es acogido en un espacio vital. La matriz tiene el potencial de metamorfosear fuerzas y manifestarlas. Teniendo en cuenta lo anterior, la palabra matriz se sintoniza más con la cualidad intuitiva de mi investigación, que parte de caminos sensibles, artísticos y corporales, buscando dotar la ruta corazonada para la formación de maestras y maestros de una vitalidad propia de las fuerzas creadoras de la naturaleza. Esto en contraposición a los modos de proceder en el campo pedagógico que descorporizan la experiencia de los sujetos en su relación con los saberes.

Para finalizar esta introducción quiero hacer algunas claridades:

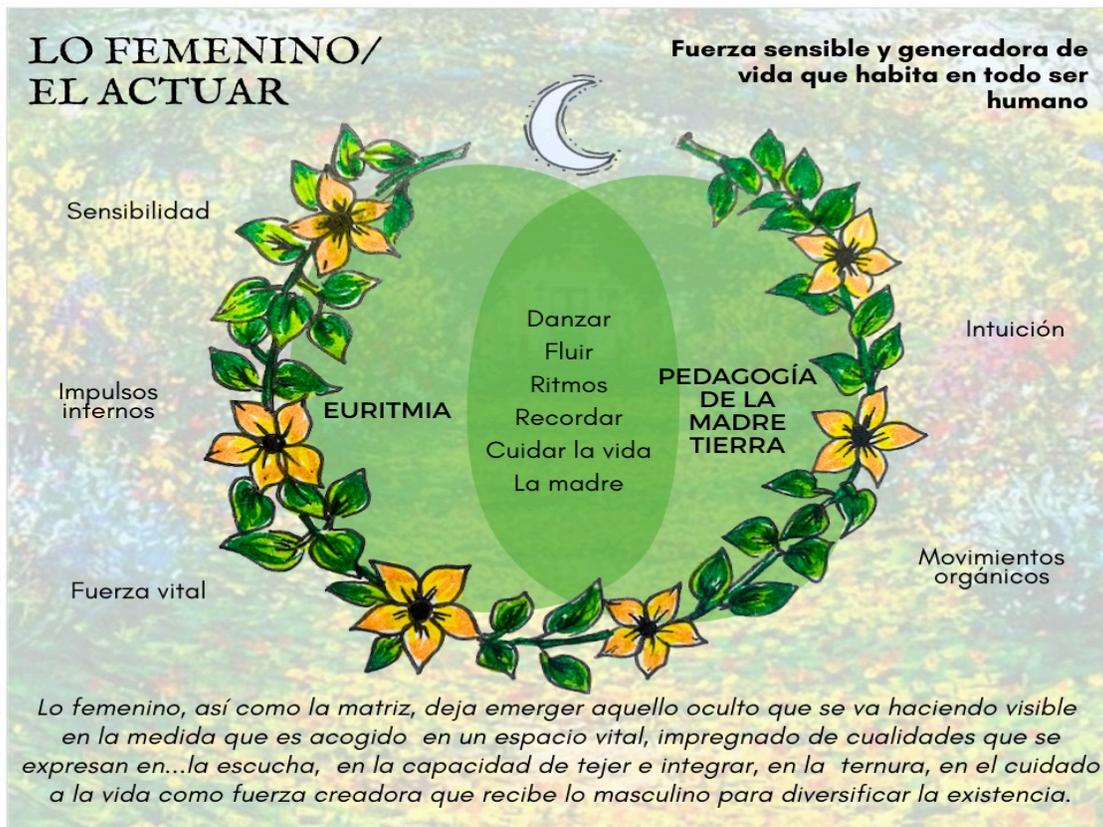
- Teniendo en cuenta que el surgimiento de estas matrices se dio de manera procesual, primero describo lo que cada una significa como cualidad dentro de la pedagogía; luego presento el desarrollo de la pieza matriz que encarnó éstas cualidades; y posteriormente, en el “Trayecto 5”, desarrollo la creación de los cuatro *momentos/cuerpos* de la *ruta corazonada*.
- Por otro lado, quiero aclarar que, en un inicio, había encontrado cuatro matrices: *lo femenino*, *el lenguaje*, *lo ritual* y *el cuerpo*. No obstante, en el transcurso de esta pesquisa y al depurar la exploración, advertí, que el cuerpo, más que una matriz, es puente y escenario donde se encarnan las cualidades que habitan en cada matriz para que no se queden en un plano abstracto; de tal manera que, en un primer momento, me limito a describir las cualidades que las caracterizan y en un segundo momento doy cuenta de la encarnación experiencial de las mismas en la creación performática de la pieza matriz.
- Por otro lado, quiero aclarar que la matriz lenguaje se fue transformando en matriz silencio, porque lo que me interesa abordar es la cualidad que hace perceptible la comprensión del sonido

como horizonte de conocimiento a partir del cual el lenguaje en sus múltiples manifestaciones se reconoce como expresión viva del sonido, como potencia creadora y vibracional.

4.3.1 Primera matriz: lo femenino

Figura 17

Matriz relacional: lo femenino



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

Premisas pedagógicas: Dejar emerger lo inesperado, conexión profunda con procesos vivos, escuchar y respetar el tiempo singular, el ritmo propio, permitir el fluir de cada agua, acoger y contener.

A través de mi asimilación de las sabidurías de la Euitmia y la Pedagogía de la Madre Tierra, concibo lo femenino como algo que: recibe, acoge, vitaliza, teje y cuida; como una fuerza que se hace canal para nutrir procesos fértiles, que manifiestan en su acción la búsqueda de armonía entre el pensar y el sentir. Aspectos estos que necesitan ser recordados e integrados conscientemente en los procesos educativos actuales y que tejen las experiencias de los diferentes momentos/cuerpo descritos en el “Trayecto 5”. Encontrar en lo femenino una fuerza matriz para la creación de la ruta pedagógica corazonada nutrió el camino intuitivo en el que todas las experiencias se entrelazan y se impulsan mediante cualidades sensibles como: la escucha atenta, la continua receptividad para lo que quiere emerger y la creatividad.

En esta investigación, no comprendo lo femenino como algo vinculado exclusivamente a las mujeres, ni lo masculino como una fuerza externa exclusiva de los hombres. Más bien, veo en lo femenino la cualidad integradora de las cualidades masculinas interactuando para gestar, diversificar y cuidar la vida, comprensión que amplió en la descripción del desarrollo embrional en el apartado “Cuerpo origen” del “Trayecto 5”.

A. Desde una mirada eurítmica

Lo femenino es la cualidad tejedora de movimientos que, a su vez, permiten una conexión sensible con fuerzas creadoras y actuantes en la naturaleza y el cosmos. Es decir, la cualidad femenina otorga la apertura a la escucha y vivencia de ritmos vitales, formas orgánicas, de sonidos que armonizan tanto en la música como en el lenguaje, entre otros aspectos de índole sutil que son encarnados en gestos y movimientos. Así, los movimientos eurítmicos expresan las conexiones con estas fuerzas de un modo fluido, tejiendo movimientos ligados a fuerzas en acción, nutridas por la cualidad femenina que no permite relaciones fragmentadas ni aisladas.

En este contexto, como maestros y maestras nos convertimos en canales receptores de estas fuerzas para interactuar también con ellas en los espacios formativos. En este punto es donde el cuerpo como totalidad integra las dimensiones físicas, biológica, anímica y espiritual, reconociendo su influencia en dos direcciones: desde el interior hacia el exterior y desde el exterior hacia el interior, pues, es a través del cuerpo que el individuo se comunica y adquiere conocimiento

de sí mismo y del entorno en un constante ciclo de retroalimentación. La Eurytmia busca hacer conscientes estas relaciones en la medida que permite experimentar subjetivamente las fuerzas actuantes de la naturaleza y el cosmos y llevarlas a una expresión visible, permitiendo que ellas sean las que nos muevan y expresen su coherencia y sentido a través del cuerpo como órgano de creación y percepción (Steiner, 1924b).

B. Desde la mirada de la Pedagogía de la Madre Tierra

Lo femenino se evidencia claramente cuando se plantea una educación desde la Madre Tierra, desde el amor por ella, que nos lleva a reconocernos como familia y parientes puesto que todas y todos venimos de un vientre materno y es gracias a la Madre Tierra que podemos tener esa conciencia. Ella es el corazón que late en conexión con fuerzas vitales y creadoras, y de ahí que nuestro corazón pueda también hacerlo. En este sentido, lo femenino quiere recordarnos aquellas cualidades que hemos olvidado por construir un sistema de educación machista y patriarcal que desconoce las enseñanzas de la sabiduría de la Madre Tierra (Green, comunicación personal, 22. 03. 2023).

Por ello, en relación a lo femenino, esta propuesta pedagógica nos invita a recuperar el pensamiento ancestral de que somos hijas e hijos de la Madre Tierra, a reconocer a esta como maestra que nos enseña a vivir en armonía con ella, en ella y por ella. Por eso se plantea una educación para el cuidado de la Tierra, que es lo mismo que decir, para el cuidado de la vida. Por ser una propuesta intercultural, quiere hablar a toda la humanidad y no solo a los pueblos indígenas, pues todos los pensamientos ancestrales de las diferentes culturas del mundo están fundamentados en algo espiritual. La PMT habla de que su espiritualidad está ligada a las sabidurías que nacen de la Madre Tierra y que los seres humanos al estar tejidos a ella llevan esta sabiduría en su cuerpo, por ello, recuperar la memoria de sus ritmos es recordar la sabiduría de las aguas primigenias.

En el pensamiento que rige los sistemas sociales actuales, la Tierra dejó de ser un ser vivo y nosotros dejamos de ser Tierra, empezamos a creernos los únicos seres vivos con permiso de diseccionar la vida creyendo que no está viva, que no tiene conciencia, para usarla, manipularla y poseerla como recurso. Por eso, las sabidurías ancestrales nos ayudan a recuperar la memoria de la

Tierra como madre que nos cuida, nos provee de alimento, nos baña, nos da seguridad y firmeza, nos brinda aire puro para respirar, nos impregna de imágenes cargadas de belleza para alimentar nuestro mundo interior, lo que implica recuperar la conexión que hemos olvidado y que nos devuelve al tejido con la Madre Tierra.

Al respecto, Marlen Restrepo, maestra de esta Licenciatura, lo dice claramente: “Entonces en esa recuperación, a lo mejor la Tierra no nos saque de aquí, no por un interés frente a nosotros, sino porque no tiene sentido que la vida se convierta en una agresión tan grande como lo hemos hecho. Por eso, recordar que todo eso que constituye a la Tierra como ser vivo está en mí y yo estoy tejida a ella como un todo, cambia nuestro pensamiento, lo vitaliza, y eso va a marcar también nuestras decisiones, porque uno hace o decide hacer lo que está pensando y lo que uno piensa crea la realidad afuera” (Comunicación personal, 22 de abril de 2023).

C. Lo femenino y lo masculino en relación al cuerpo danzante

Para ampliar los alcances socioculturales de la matriz femenina en relación al cuerpo, resalto la potencia del movimiento que puede expresar la conjunción de las fuerzas de lo femenino y lo masculino en interacción en un cuerpo danzante y así nutrir los pensamientos de orden vital y espiritual que me han llevado a concebir una pedagogía corazonada y danzada. Planteo que el origen femenino del cuerpo, materializado a través de la fuerza masculina, guarda la potencia de los impulsos vitales que lo crearon, y que a través de una escucha permeada de intuición podemos recordarlos para sentirnos conectados al origen de la vida. Pero, cuando el cuerpo se unilateraliza en una visión estereotipada determinada desde afuera, el movimiento ligado a la fuerza femenina es desplazado y, por ende, la tendencia formativa de fuerza masculina, estructurante y diversificadora, distorsiona los impulsos creativos y orgánicos que se hacen presentes cuando tanto lo masculino como lo femenino interactúan al unísono. Estas reflexiones las ligamos al cuerpo en la danza desde algunas posturas feministas que reconocen cómo el cuerpo, en especial el cuerpo de las mujeres, ha sido enmarcado en estereotipos creados por el patriarcado; cuestión que incluye la restricción en la mirada de los cuerpos frente a la posibilidad de moverse libremente en conexión con impulsos internos.

Silvia Federici, en su libro *Más allá de la periferia de la piel. Repensar, reconstruir y recuperar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo* (2022), hace una crítica al capitalismo que ha tenido como fin “la transformación de nuestras energías y poderes corporales en poderes laborales” (p. 125), que ha mercantilizado al cuerpo, masculino y femenino, viéndolo como una máquina. Sumado a esto, la autora plantea que “la visión del cuerpo como una producción social (discursiva) ha ocultado el hecho de que nuestro cuerpo es un receptáculo de poderes, capacidades y resistencias” (p. 124). Por ello, para hacer rupturas con este modelo social, Federici redescubre el cuerpo como lugar de resistencia, reconociendo su “poder de actuar y de transformarse a sí mismo” (p. 124). En esta tesis enfocamos este reconocimiento hacia el interés en devolver a los cuerpos su facultad de movimiento orgánico, conectado a saberes vitales vinculados a los orígenes creadores que los habitan y que, como bien se ha dicho, están presentes en la Tierra. Nuestra relación orgánica e intuitiva con la Tierra ha sido redefinida por el pensamiento mercantil que nos separa de ella y es esta separación la que ha tenido grandes consecuencias para nuestro cuerpo, que ha sido maltratado y despojado de sus potencias creadoras.

En suma, este enajenamiento en donde el cuerpo ha sido llevado a ajustarse a modelos externos ha hecho que perdamos la escucha de los impulsos internos que nos llevan a sentir lo que nos hace bien y lo que no, lo que necesitamos y lo que no. Esto me hace recordar las palabras de Julia Castro et al., (1998), que como educadora somática se ha preguntado por cómo salir de lo que se ha denominado *amnesia sensomotriz*, pues reconoce que:

Aunque toda persona tiene el potencial para sentir con gran refinamiento el propio cuerpo y para realizar movimientos fáciles, cómodos y con gracia, pocas personas se han dado cuenta de este potencial y todos en algún momento de su vida han vivido un episodio de malestar por no saber usar adecuadamente su cuerpo. Es como si se hubieran olvidado cómo sentir el movimiento y cómo moverse con facilidad. (p. 36).

Esto, a su vez, me remite a la noción de sarcalidad⁵¹ (Contreras, 2017), usada también en el ámbito de las prácticas somáticas para hablar de aquel deseo primigenio de felicidad ligado a sensaciones de seguridad, gozo y placidez, que quedan incorporadas como memoria en nuestro cuerpo desde que estábamos en el vientre de la madre y que podemos siempre despertar desde el movimiento orgánico que nos creó. En este sentido, *lo femenino* como matriz que se corporiza impulsa a las maestras y maestros en formación a *despertar la escucha intuitiva y sensible a los ritmos orgánicos, a los impulsos internos que llevan a sentir la conexión con fuerzas vitales que integran las partes con el todo.*

*Naturaleza femenina creando y llenándose de vida
gracias a las fuerzas masculinas que la fecundan.
Primavera reverdeciendo(se), haciendo visible lo divino en sus formas.
Llena de espíritu renovándose a sí misma en cada experiencia vivida.
Fuerza femenina nutriéndose en el silencio de la noche,
colmada de riqueza interior.
Lo femenino y lo masculino en unidad
manifiestan la magia de gestar y cosechar
ideas renovadas llenas de inspiración creadora.
Fuerza que reposa atenta, que es amor presente,
exuberancia de claridad espiritual revelando la fuerza creciente
de la sabiduría práctica terrenal.
Poder de lo invisible, de lo espiritual sobre lo visible, la materia.
Mensajera de retornos ineluctables, inquietud reveladora,
paraíso perdido, Madre Tierra, reserva de energías
con los sentidos dispuestos a transformar y embellecer su realidad.
Con su magia nacida de la profundidad de las aguas primigenias,
donde emerge el amor y la vida, integra la polaridad.
¡Es la gran Madre!*

⁵¹ Sarcalidad: del griego σάρκα, *sárka*, ‘carne’. (Símb. Sa). Es una sensación de paz, confort, placer y seguridad que se experimenta en el cuerpo gracias al conocimiento somático, y que permite desarrollar un apetito por la felicidad, la plenitud y la trascendencia y, además, evitar hábitos que generan malestar o incomodidad (Contreras, 2017, p. 10).

4.3.2 Segunda matriz: lo ritual

Figura 18

Matriz relacional: lo ritual



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

Premisas pedagógicas: *Abrir espacios a conexiones profundas, despertar una presencia atenta, descubrir los poderes del cuerpo, ritualizar los contenidos, registrar las sensaciones del encuentro.*

A través de mi asimilación de las sabidurías de la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra concibo lo ritual como lo que conecta, despierta y prepara los encuentros, como una fuerza que crea atmósferas para convocar y evocar intenciones impregnadas del sentir, que medien *la búsqueda de armonía entre el pensar y el actuar.* Aspectos que necesitan ser recordados e

integrados conscientemente en los procesos educativos actuales y que hacen parte del inicio de las experiencias de los diferentes momentos/cuerpos descritos en el “Trayecto 5”.

He integrado *lo ritual* como matriz de la ruta corazonada, pues para lograr estados de conexión profunda con fuerzas creadoras de la vida se necesita una disposición especial para convocarlas y hacerlas presentes. Gracias al acercamiento que he tenido a las sabidurías de la Eurytmia y de la PMT he podido vivenciar lo que significa crear experiencias que buscan ligar la vivencia subjetiva a experiencias conectadas con las fuerzas creadoras de la vida que nos anteceden. Es así como en los movimientos y gestos eurítmicos, así como en la participación en ceremonias de armonización dentro de mi acercamiento a la Pedagogía de la Madre Tierra, he conseguido *reconocerme como una individualidad que hace parte del todo a la vez*.

A. Desde una mirada eurítmica

He logrado despertar una sensibilidad especial hacia la escucha y la atención plena, centrándome en las sensaciones y pensamientos que surgen en relación con el movimiento. La Eurytmia reconoce que para establecer una conexión profunda con las fuerzas creadoras que impregnan el cosmos y la naturaleza es esencial comenzar desde el ámbito de la sensibilidad; esto implica experimentar constantemente sensaciones sensoriales y estéticas que nos permitan establecer una relación con cualidades que van más allá de lo puramente sensorial, es decir, experimentar la sensación interna de ser guiados por fuerzas orgánicas que influyen en todos los fenómenos naturales.

En este sentido, la Eurytmia se enfoca en crear una experiencia que haga perceptibles todos aquellos procesos intangibles, subjetivos y espirituales que subyacen en cada acontecimiento, encuentro y acción humana. Esto implica reconocer la importancia de explorar el mundo interior y comprender nuestras interacciones con la vida desde una perspectiva más profunda. Al respecto, sirva de comprensión el siguiente pensamiento de Dilthey (1978) citado por Franco (2014):

El curso de la vida se compone de partes, de vivencias que se hallan en una interna conexión entre sí. Toda vivencia particular está referida a un yo, del que es parte; (...) en todo lo

espiritual encontramos conexión; así, la conexión es una categoría que surge de la vida (...) esta conexión es abarcada por una categoría más amplia, que es un tipo de enunciado acerca de toda la realidad; *la relación del todo con las partes*. (p. 201, énfasis en el original).

En la Eurytmia no hay espacio para que el ritual se quede externo, pues se llevan a una experiencia corpórea los movimientos presentes en la naturaleza y el cosmos. De esta manera, al convocar intencionalmente estas fuerzas creadoras apelamos de forma ritual a recordar en movimiento la conexión inseparable con nuestros orígenes. Entramos en un espacio/tiempo de presencia perceptiva que implica la unión del cuerpo con el alma y el espíritu, y por ello no da cabida a pensamientos desvinculados del movimiento, es una entrega a una fuerza creadora que también soy yo. Si no estoy *presente*, sino está la *chispa interior* despierta, la fuerza no se convoca y se pierde la oportunidad de hacerla manifiesta.

En la cotidianidad, a menudo experimentamos una sensación de desconexión con nuestro propio cuerpo como totalidad. La Eurytmia brinda la oportunidad de sintonizar nuestro ser con el momento presente y con las energías que nos conectan de manera armoniosa con el universo, de forma similar a como se afina un instrumento en una orquesta para hacer parte de una sinfonía. Se trata de un “estar conmigo” que se comparte en colectivo e integra a todo el grupo con una fuerza que es mayor, pero que nos habita.

B Desde la mirada de la Pedagogía de la Madre Tierra

La PMT nos lleva a recordar nuestra conexión inseparable con la naturaleza a través de ceremonias y rituales que hacen presentes fuerzas espirituales para actuar en el mundo de la mano con ellas. El maestro Abadio narra cómo en el ritual amazónico del Yuraparí,

Los hombres toman las fuerzas, el color, la piel, la capacidad de volar o vivir bajo la tierra, de lo que representa la máscara que utilizan. Aquí la máscara hace que el ritual no sea una representación sino una transformación que permite que un hombre se haga realmente anaconda o águila, no reside en la perfección de la máscara, ni en seguir los pasos adecuados, aunque eso sea muy importante. Lo que permite esta transformación, ser el otro,

está en el corazón. Si no es desde y con el corazón, la máscara no transformaría al hombre en abuelo-anaconda, sino que sería un mero disfraz y haría del hombre un comediante. (Green 2015, pp. 17-18).

Una gran potencia de la propuesta pedagógica de la Licenciatura de la Madre Tierra es disponer un espacio de formación como espacio ritual⁵², donde no solo se convoca la presencia del fuego de cada corazón presente, sino también el de las abuelas y abuelos espirituales para que haya una conexión ancestral para el encuentro pedagógico. Lo simbólico se expresa a través de velas (fuego), plantas, frutas, flores, entre otras entidades que en la disposición espacial traen la memoria viva de las culturas originarias de los pueblos de Abya Yala⁵³. Evocar en las ceremonias estas sabidurías permite religar los pensamientos presentes a sentimientos y acciones hacia el cuidado de la vida, tanto para el momento actual como para las próximas generaciones.

Lo ritual como acción ceremonial guía los pasos para andar en compañía de seres espirituales de la tierra y el cosmos. Estas ceremonias no pasan por una estructura lógica del pensamiento y del lenguaje racional, van más allá de cualquier juicio preestablecido, requieren de un espacio donde los cantos, danzas, comidas, plantas y rezos se carguen de intenciones corazonadas de conexión con todo lo que existe, pues todo tiene corazón. En una entrevista realizada a Abadio por Noemi Durán (2017) dice que los abuelos le han dicho que hay que bailar y cantar para sanar a la Madre Tierra; así mismo, bailar y cantar para vivificar y despertar los cuerpos de hoy, que andan muertos, dormidos y tristes.

⁵² “Tenemos que agradecer a todos los seres que hacen posible que hoy existamos. El sol existe y gracias a él la tierra existe. Existe el calor, existe el amor, todo lo que brilla arriba, las estrellas, los planetas son seres vivos, son nuestras abuelas y abuelos que nos cuidan permanentemente a los que estamos en esta tierra, pero también tenemos que agradecer a la tierra y a todos los seres que están en ella, porque gracias a ellos también existo, agradecer a las flores, a las plantas que sirven de medicina, a los árboles, que son seres que nos ayudan a nosotros y gracias a ellos estoy vivo, porque mi madre tomó esas plantas medicinales para que yo estuviera bien dentro del vientre. La ceremonia de armonización, es una ceremonia de agradecimiento a nuestras abuelas y a nuestros abuelos” (Comunicación personal con Abadio, 25.07.2023).

⁵³ Estas sabidurías también nos recuerdan los ritos de paso, que son esos pasajes donde los momentos de cambio, que implican las dimensiones biológica, anímica y cultural, se ritualizan para dignificar la fuerza que se adquiere en esos tránsitos, y que dispone a las personas para seguir tejiendo en armonía con la comunidad. Esto sería un aspecto por ampliar, ya que en nuestras sociedades no damos espacio ni tiempo para dignificar estas transiciones de la biografía humana y crear actos que den fuerza para seguir en la vida.

Esta invitación a danzar y cantar para crear conexiones desde una escucha del corazón hacia el entorno es también la que interpela por nuevas formas de ritual comprendidas como actos performáticos o como experiencias estéticas. Esto lleva a una experiencia de coherencia entre el pensar y el actuar, ya que *la intención que los envuelve se hace acto creador a través del sentir*. Allí, los afectos emergen y se hacen visibles conectados a un contenido simbólico, traduciendo lo intangible (lo que se siente) a un marco espacial concreto (espacios formativos), otorgándole así a lo afectivo una dimensión visible.

C. Desde una mirada performática de lo ritual

Los rituales desde tiempos inmemoriales, son prácticas simbólicas que reúnen a los seres humanos para engendrar alianzas en comunidad. En este sentido, no concibo la acepción de ritual asociada a dogmas religiosos en los cuales existe una “ejecución de secuencias más o menos invariables de actos formales y expresiones no completamente codificados por quienes los ejecutan” (Rappaport, 2001, p. 56), sino como una experiencia de acciones intencionadas desde la comprensión y la incorporación del símbolo⁵⁴. Lo ritual en esta investigación se logra a través de vivencias corporales en movimiento, encarnando elementos simbólicos que permiten acceder a la comprensión del sí mismo en relación con la otredad, el cosmos y la naturaleza. Por consiguiente, en mi concepción de lo ritual como matriz describo un camino para recordar y actualizar sabidurías originarias con un fundamento espiritual que hacen parte de nuestra naturaleza humana y que hemos venido olvidando.

En línea con este enfoque performático y estético presentado por Schechner (2000, 2014), el ritual se concibe como un medio para contemplar las acciones humanas como “conductas restauradas”. Dentro de este marco, se considera que los conocimientos, actitudes, disposiciones y hábitos corporales que la cultura ha depositado en las personas, pueden ser revitalizados y transformados mediante experiencias estéticas que se manifiestan a través de acciones

⁵⁴ En investigaciones sobre ritual hechas por Andréa Belliger y David J. Krieger (2013), se amplía este concepto en cuanto a la realización de acciones simbólicas que integran implícitamente acciones llenas de significado y orientadas a la práctica. En este sentido, la acción ritual no es la ejecución de un contenido espiritual que se queda afuera, sino la encarnación del mismo, constituyendo, por lo tanto, múltiples significaciones e ideas que se actualizan permanentemente en los cuerpos que las encarnan.

performáticas imbuidas de significado que renuevan los contextos sociales. Así mismo, las performances son comportamientos dinámicos que permiten permanecer en un flujo constante sin pretender un final; esto se debe a la naturaleza interactiva de los pensamientos y sentimientos que se convierten en acciones, y que pueden ser adaptados, reconfigurados y modificados de acuerdo al espacio y al tiempo en los que ocurren, logrando que cada repetición sea única; en consecuencia, cada performance se distingue de las demás.

En el contexto de mi investigación, el impacto formativo del carácter ritual de las experiencias siempre se mantuvo constante, y aunque fue “el mismo” para cada laboratorio de creación, renovó en cada encuentro una conexión actualizada con el momento presente. Por lo tanto, se puede considerar que los momentos rituales de la ruta corazonada de esta tesis fueron acciones performáticas.

*Camino ritual hacia adentro y hacia afuera
convocando las fuerzas primordiales
que actúan en cada ser desde la eternidad.
Umbral de inicio y cierre del viaje que es infinito.
Intuir la magia de la vida como llamado
a cocrear en la acción consciente.
El yo se reconoce relacional y recupera
la unidad con las fuerzas primordiales.
Lo ritual encarna la capacidad creativa
como verbo y energía cósmica que atraviesa el cuerpo corazón
para atraer y multiplicar el flujo de la fuerza vital creadora,
para abrir mundos inexplorados y manifestar lo que en lo oculto
participa en la gran obra de la vida
movida por el sol fecundando la Tierra.
Fuerza que manifiesta en el buen trato con la naturaleza,
la transparente impecabilidad de la sabiduría de la Tierra,
elevándola, cual serpiente emplumada.
Así, el espíritu, fuego chispeante, luminoso, lleno de entusiasmo,*

acoge el sentir ilimitado del corazón

otorgando otros sentidos de existencia a la vida.

Lo ritual crea equilibrios y armonías porque sabe de las correspondencias.

¡Esa es la gran creación!

4.3.3 Tercera matriz: el silencio

Figura 19

Matriz relacional: el silencio



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

Premisas pedagógicas: Dejar resonar la voz propia, revitalizar el lenguaje, despertar la sinestesia⁵⁵, conectar con el mundo interior, escuchar las sensaciones corporales del movimiento.

A través de mi asimilación de las sabidurías de la Eurytmia y la Pedagogía de la Madre Tierra, concibo el silencio como algo que: interioriza, calma, ordena, acompaña y resuena, como una fuerza que a través de la escucha otorga claridad al pensar en conexión con sensaciones y percepciones sutiles cargadas de convicción. Aspectos estos que necesitan ser recordados e integrados conscientemente en los procesos educativos actuales y que soportan las experiencias de los diferentes momentos/cuerpo descritos en el “Trayecto 5”. Encontrar en el silencio una fuerza matriz de la ruta corazonada permitió gestar un espacio de inmanencia⁵⁶ para indagar por estados originarios del ser humano en relación con la naturaleza. El silencio lo comprendo, entonces, como madre del sonido, como el estado de oscuridad, quietud y calma que lo antecede para volver a escuchar, para volver a respirar profundo.

El silencio propicia una disposición interior para sentir una conexión íntima, para soltarse, para la reflexión, para la contemplación, para el movimiento meditativo que permiten obtener una comprensión más profunda de sí mismo y del mundo que nos rodea. En esta investigación, la comprensión está ligada a la percepción de poderes formativos y actuantes, de fuerzas creadoras que ritmizan, armonizan, crean y nos permiten darle sentido a la existencia. El sonido es una de esas fuerzas creadoras que se percibe gracias a la presencia del silencio, así como la luz se percibe gracias a la presencia de la oscuridad.

⁵⁵ La “sinestesia”, al contrario que la “anestesia” (ninguna sensación), hace referencia a la capacidad de vivenciar una impresión sensorial a través de la unión de varias sensaciones. Esto otorga a la persona que la posee la facultad de experimentar estas impresiones sensoriales con varios sentidos mezclados a la vez: por ejemplo, ver colores al escuchar una pieza musical o apreciar sabores a través de palabras. Estas interacciones pueden ser de lo más variado, por ello no se pueden enumerar o clasificar las sinestesias.

⁵⁶ En el contexto de la filosofía de Deleuze (1983), la inmanencia implica buscar la comprensión de la realidad dentro de la propia realidad por medio de un análisis detallado y una exploración profunda de sus procesos y multiplicidades internas.

A. Desde una mirada eurítmica

En el silencio habita el sonido, digamos dormido, y despierta porque hay un primer impulso, un movimiento que lo hace manifiesto. Recordemos a Goethe cuando afirma que el fenómeno expresa la ley que lo sustenta, por lo cual podemos deducir que sonido y movimiento son uno solo. Esto es narrado por muchas culturas ancestrales en sus relatos de creación, en imágenes y símbolos de unidad en el origen, que les permitían percibir que la realidad en sí misma no estaba rota por un origen divisor y separador. Lauterwasser (2015) describe claramente cómo la realidad integral está impregnada de la fuerza sutil, creadora y actuante del sonido, “como realidad de la creación del universo y de todas las manifestaciones en él” (p. 9).

En la Eurytmia, la matriz silencio permite entrar en la realidad actuante del mundo como sonido, esa fuerza sutil que es capaz de mover y manifestar todo lo que en el mundo existe. Esto me hace recordar el origen del sonido según la cultura hindú:

Un silencio insondable atraviesa el océano, después que Visnú se sumergió en el agua la movió sutilmente y mientras una ola movía a la otra surgió un leve espacio entre ellas, este espacio era el éter, el más delicado de los 5 elementos, el portador de la cualidad invisible e intangible del tono. El espacio resonó y desde el tono surgió el segundo elemento, el aire en la forma de viento. (Lauterwasser, (2015) citando a Zommer, p. 70).

Entonces, cuando escucho lo que a través del aire resuena, puedo saber de aquella fuerza sutil y creadora que habita en la materialidad del mundo, sé de su presencia a través del sonido. De esta manera puedo comprender el silencio como *el plano de inmanencia* donde aparecen relaciones expresadas en sonidos, como una potencia que guarda la posibilidad de conectar con pensamientos que están por encima de simpatías y antipatías, en la medida que los pensamientos se conectan con una fuerza espiritual (véase la relación del ser humano con la dimensión espiritual en el “Trayecto 3”).

Cuando Rudolf Steiner (1990b) nombra la Eurytmia como *lenguaje visible del alma*, concibe que cada sonido está ligado a un movimiento que le es innato y que se hace cuerpo. Es aquí donde el silencio conlleva a un estado de atención plena a través de la escucha a los efectos del sonido que producen sensaciones internas, así la sensación sonora es la que se manifiesta como fuerza creativa y diversificadora. Es así que *el silencio como atmósfera de escucha* afina el alma poética y musicalmente, y consecuentemente podemos llevar estas vivencias anímicas a gestos eurítmicos. En otras palabras, gracias al silencio se siente el movimiento, el sentido de la escucha se exalta y se comienza a escuchar sin la palabra, a escuchar colores, a escuchar sensaciones.

B. Desde la mirada de la Pedagogía de la Madre Tierra

Todo origen de vida comienza en un espacio oscuro y silencioso, como en la profundidad de las aguas o la envoltura de un vientre. Los principios de la PMT nacen de lo que nos enseñan las historias de vientres, allí el silencio es el primer principio, que nos regala la facultad de escuchar con el corazón. Las lenguas ancestrales nacieron del silencio que permitió la escucha intuitiva de los entornos naturales y selváticos, de ríos, pájaros, animales, truenos, lluvias, plantas creciendo, entornos llenos de sonidos ligados al cosmos y que por ello guardan la sabiduría de lo relacional, tal como lo describen las historias indígenas sobre el origen.

En la PMT es el silencio el que permite escuchar a la Madre, que es la Tierra, escuchar cómo se equilibra, cómo se armoniza, cómo organiza sus ritmos del día y de la noche, del frío y del calor, de la sequedad y de la humedad, de marea baja y marea alta que determinan los ciclos lunares, para que la vida esté en ella; entonces, como dice la maestra Marlen Restrepo: “la vida son todos esos ritmos tejidos y si soy consciente de eso puedo mantener la vida en mí, es decir, mantener la salud en mi propio cuerpo. Es preciso despertar la capacidad de oír los ritmos de la Tierra y preguntarle por sus equilibrios. Entonces, tener una escucha para poder contemplar y estar alerta para aprender cómo la Tierra se equilibra, a pesar de tanta agresión del ser humano, es la única posibilidad que tenemos de tejernos a ella” (Comunicación personal, 2023)

Para expandir las cualidades de estas matrices y comprenderlas en mayor profundidad, las llevé al movimiento a través de la creación de una pieza performática o *pieza matriz*. Esta experiencia personal fue la que me condujo posteriormente a la creación de experiencias colectivas para la formación de maestras y maestros.

*Encuentro el camino en el silencio
escuchando y atendiendo a la voz interior
donde se halla la verdadera luz, sin error.
Los ojos cerrados contemplan el corazón,
corazón farol que muestra la claridad sin razón entre el cielo y la tierra.
Escondido, el silencio
quiere mostrarse a quienes quieran percibir la luz
más allá de las capas que la puedan ocultar.
En la quietud, resguarda su luminiscencia,
su luz, que es el sol resplandor del conocimiento
y guarda la humildad de las experiencias que atraviesan el cuerpo.
Invita a mirar la oscuridad, que el verbo habita,
y solitario calla, comprende y aprende las lecciones.
El vientre materno, cuna de lo vivido,
guarda la promesa de los secretos del conocimiento primigenio.
Gestación y nacimiento de vuelta a la unidad.
La concentración le permite enfocarse en el movimiento interno.
El silencio guía, aconseja, con amor.
Apoyado en la voluntad divina, sin temor.
¡Ese es el gran guía!*

4.4 Creación de la pieza matriz

Escena: sumergirse y enfocarse para poder crear

A finales del año 2021 sentía que todas las experiencias y reflexiones recogidas hasta el momento en mi trayecto investigativo se encontraban aún en estado germinal, como una semilla

sembrada en mí, por un lado, a través de las conversaciones y encuentros ceremoniales con Abadio Green y con otras sabias y sabios de la Pedagogía de la Madre Tierra y, por otro, a través de mi participación en espacios formativos antropológicos como euritmista. Para poder impulsar el primer brote de este germen me mudé de mi casa en el campo a un espacio de danza en la ciudad de Medellín, llamado Casa Shunia, el cual se encontraba libre por aquel entonces. Shunia significa silencio y escucha a la vez y es un espacio para fluir desde la intuición. Este lugar se convirtió en una residencia creativa de cuatro meses, una inmersión total en la investigación/creación – somática– de la cual nació una pieza performática inicial que encarnó las matrices: lo femenino, lo ritual y el silencio, para dar luego paso a la configuración de la Ruta Pedagógica Corazonada: Pregúntale al Cuerpo.

Previo a crear la ruta pedagógica corazonada para la formación de maestras y maestros, advertí que no podía desarrollar algo para otros sin que lo hubiese experimentado en mí, sin primero haber incorporado o encarnado en mí las matrices *lo femenino, lo ritual y el silencio*. Al no lograr tomar distancia de mis ideas para llevarlas al movimiento, busqué una mirada externa; fue entonces cuando, para llevar al movimiento mis ideas, acudí a mi profesor de movimiento experimental y amigo Juan Guillermo Velásquez. Confié en él porque es un bailarín creador de experiencias sensibles y artísticas, e investigador permanente del cuerpo en movimiento. Sentí, además, que esta forma de proceder era acorde con mi modo investigativo relacional y conversacional de generar conocimiento. Mi intuición me llevó nuevamente a salir de una divagación mental para asumirme como artista/investigadora que busca hacer experienciables fuerzas y potencias no visibles.

De ahí que, en el inicio de esta exploración conjunta, solo aparecieron ideas indistintas, imágenes móviles, relaciones vagas, tartamudeos, sentimientos de eureka y de incertidumbre a la vez, con respecto a algo que no se podía imaginar previamente. Sin predeterminarlo se fueron trazando los pasos que finalmente condujeron a la creación de la pieza performática, o pieza matriz, unida a las cualidades vitales de las matrices que la cargaran de sentido. El surgimiento de esta pieza, que describo a continuación, está acorde con la metáfora que sustenta esta tesis: *danzar hacia los orígenes*.

Los encuentros en Casa Shunia se realizaron desde el 23 de diciembre de 2021 hasta el 27 de abril de 2022; estos cuatro meses se pueden describir en 3 fases creativas: 1) Fase de concepción; 2) Fase de gestación; 3) Fase de nacimiento.

4.4.1 Fase de concepción: Exteriorizar y mapear las inquietudes

En los primeros encuentros le compartí a Juan Guillermo el porqué de mi deseo de crear una Ruta Pedagógica Corazonada para maestras y maestros que incluyera mi propia experiencia en correspondencia con las matrices ya encontradas, y propiciar así una aplicación práctica de lo que ellas provocan al ser llevadas al cuerpo. Con esto le expresé que buscaba generar reflexiones pedagógicas que vincularan las dimensiones física, anímica y espiritual del ser humano con fuerzas creadoras, de modo experiencial y no meramente intelectual. Así surge como primer impulso la propuesta de una exploración práctica con la intención de *restaurar el cuerpo como fuente de sorpresa creativa*. Esto significó permear, paulatinamente, todas los aprendizajes fijos y establecidos en mí como euritmista de otras formas e impulsos de movimiento más ligados a la escucha a la naturaleza. Así llegamos a un *estado inicial* de creación que fue *modulando* los saberes previos en el transcurso de los encuentros, produciendo transformaciones, tanto en mi práctica eurítmica, como en mi práctica docente. El lema de este estado inicial fue: *Buscar el equilibrio orgánico de movimientos conectados a fuerzas creadoras para un despertar que permita abrir los ojos de los pies*.

A. Primer momento

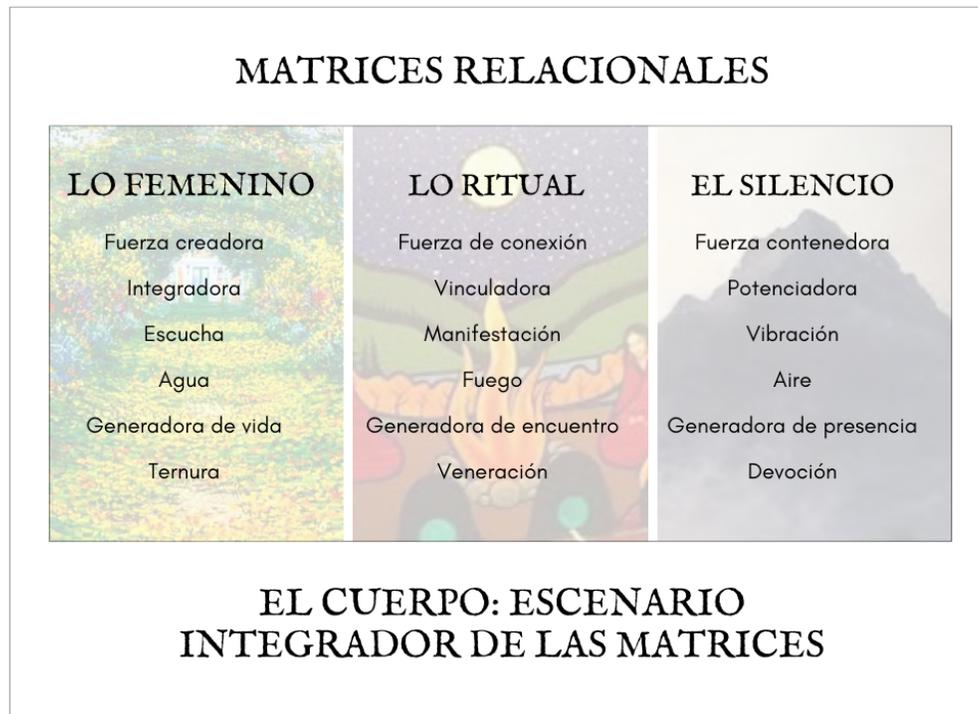
Sobre hojas de papel a gran escala hicimos un mapeo sensorial para exteriorizar y materializar las ideas y sensaciones vinculadas con cada matriz y poderlas ver con distancia. Así, percibimos sus atributos, cualidades y relaciones, develando una organización descentralizada y horizontal, es decir, sin jerarquías, ya que ninguna matriz predomina sobre las otras. Las conexiones mostraron una reciprocidad orgánica entre lo *femenino*, *el silencio* y *lo ritual* vinculadas *al cuerpo*, siendo este último el escenario que da vida a estos atributos para generar reflexiones pedagógicas. El proceso llevado a cabo en este primer momento se puede observar en el siguiente video: <https://youtu.be/tRqDGdAjAVc>

Figura 20
Mapeo sensorial



El resultado de este mapeo sensorial se puede percibir en el siguiente cuadro resumen:

Figura 21
Matrices relacionales



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

B. Segundo momento

Después de haber vislumbrado estas relaciones, nos preguntamos: ¿cómo pueden estos atributos encontrar un correlato en gestos, ideas, sensaciones, conceptos móviles, imágenes y sonidos para crear experiencias sensorio/estéticas que estimulen perspectivas otras de formación docente? Esto llevó a trazar una ruta concreta frente a cómo abordar las matrices desde el movimiento. Exploramos las tendencias de movimiento conectadas a estos atributos, y en las conversaciones comprendimos que las cualidades de la matriz *lo femenino* develaron la capacidad de tejer y mantener los movimientos conectados y vinculados a la intuición. Por ello tomamos esta matriz como portal de ingreso para crear e integrar las dos restantes: *el silencio* y *lo ritual*. Este abordaje me permitió, además, hacerme preguntas frente al ser femenino en este “cuerpo de mujer que me habita” y que busco habitar cada vez más.

A raíz de lo anterior, nos preguntamos por las relaciones de lo femenino en cuanto a elementos concretos y simbólicos⁵⁷, cercanos y conocidos, elementos que fueron adquiriendo un carácter *ritual en la creación*:

- **Elementos materiales:** el cuenco, la totuma, la vasija, la hamaca, la pollera, el nido y la fuente, los tejidos, la nutrición.
- **Elementos que representan lo femenino en el universo vegetal y animal:** el agua, lo esférico, la metamorfosis, lo envolvente, la fluidez, la integración, lo expansivo, la fuerza vivificante, la mar, la ceiba, la serpiente, la gallina empollando, la vaca dando leche, la placenta y el vientre.
- **Elementos arquetípicos y mitológicos:** la Madre Tierra, las figuras femeninas mitológicas que en diferentes culturas hablan de cualidades de belleza, fertilidad, maternidad, amor, abundancia, cuidado, nutrición, fuerza, supervivencia, suavidad, entre ellas: la emperatriz, Deméter, Artemisa, Diana.

C. Tercer momento

Con lo anterior hicimos una recapitulación de los pasos realizados hasta entonces para percibir las cualidades de las conexiones y relaciones encontradas. Con esto pudimos reconocer los insumos para la creación, lo que conllevó a una experiencia estética que generó un pensamiento despierto, consciente, conectado y autorreflexivo. La recapitulación, en síntesis, abarcó:

- La pregunta ¿Cómo darle cuerpo o encarnar las matrices conceptuales?
- Reconocer *lo femenino* como la matriz portal para integrar lo ritual y el silencio.
- Indagar lo femenino en su relación simbólica desde diferentes perspectivas.

⁵⁷ Juan Eduardo Cirlot (1991), en su libro *Diccionario de símbolos*, nos permite comprender lo simbólico en relación a las imágenes (predominantemente visuales) y permite descifrar o acercarnos de algún modo al continuo misterio que hace parte de la vida. Para ello crea imágenes, movimientos, experiencias y actos que puedan dar cuenta de un sentimiento espiritual para otorgarle expresión a un sentir en relación con algo que va más allá de lo físico material y entenderlo como aquello que puede ser un mundo intermediario entre los conceptos y el sentir interior. El lenguaje mítico también encarna simbólicamente comprensiones del mundo de la realidad y de las relaciones con el cosmos y la naturaleza. También aquí mencionamos a Carl Gustav Jung, quien se acercó a este mundo simbólico para poder interpretar y comprender la vida interior y la vida inconsciente del ser humano.

- Resignificar el carácter de mi investigación/creación como acción estética, con rasgos rituales, performativos, artísticos y formativos ligados a la reflexión pedagógica.

Hallazgo emergente de la fase de concepción: el concepto de originales solutos

Un hallazgo importante en esta primera fase fue comprender las matrices (femenino, ritual y silencio) como fuerzas simbólicas o arquetípicas⁵⁸, que he denominado *originales solutos*. Hablo de *originales*, ya que funcionan como impulsos creadores que remiten a sus respectivos orígenes. El aspecto femenino se relaciona con el origen desde el vientre y el espacio vital que nutre la fuerza masculina para crear y preservar la vida. La matriz ritual se conecta con el origen al proporcionar la posibilidad de acceder a fuerzas creadoras y arquetípicas a través de lo simbólico, donando un significado especial a las acciones y gestos que se encarnan de manera consistente. Por su parte, la matriz silencio representa el origen en el sentido de que toda creación, antes de manifestarse, parte de la quietud y la escucha que permiten ahondar en la esencia de la fuerza que se busca expresar.

En cuanto a la palabra “soluta”, esta se deriva del latín *solutus* (suelto, disuelto, libre, liberado) y hace referencia a algo que se expande, integra y al mismo tiempo se libera, como una espiral. Esta analogía revela que las matrices descubiertas son arquetipos dinámicos, ya que al ser “solutos” se disuelven y se entrelazan, transformando su cualidad según la relación que establecen. Estas matrices, consideradas como arquetipos, se refieren a experiencias vividas que actúan como fuentes primordiales de diversidad cuando los seres humanos las hacen vivas en su mundo interior imaginativo y simbólico.

La matriz femenina se caracteriza por su capacidad de experimentar transiciones constantes, lo que significa una vocación hacia la metamorfosis. La matriz ritual permite una visión abierta que da lugar a que el arquetipo cobre vida y se exprese en diversas imágenes. Por su parte, la matriz silencio amplía la conciencia al no fijar significados. El *original soluto* es, por lo tanto, la

⁵⁸ Retomo las ideas de Goethe, quien plantea que al mundo arquetípico ideal se entra a través de la materia, pues en ella habita la idea que la sostiene (Goethe, 1970). Al respecto, lo arquetípico son formas o manifestaciones que toman los impulsos creadores a nivel simbólico en las construcciones humanas; según el DRAE viene del griego ἀρχέτυπον (arjetipon), formado por ἀρχή (arjé) (elemento fundamental, principio, origen) y τύπος (tipos) (tipo, impresión o modelo, el modelo principal), es decir, remite a un impulso original y creacional.

interacción de estas matrices que ilustra cómo lo femenino da origen a la vida en lo oculto, el silencio facilita la escucha de lo que desea emerger y lo ritual crea un ambiente envolvente para celebrar y honrar la vida.

4.4.2 Fase de gestación: Impulsos de movimiento que llevan a la expresión

En esta fase, nuestro propósito fue dar vida a las *matrices* a través del movimiento. Para ello, trabajamos en relacionar las cualidades del aspecto femenino con gestos y movimientos que correspondieran a las manifestaciones simbólicas elegidas. A medida que estas manifestaciones simbólicas se metamorfoseaban, pudimos desarrollar una secuencia para la creación de la pieza matriz. Las imágenes que acompañan las descripciones siguientes provienen de la presentación final de la pieza que se llevó a cabo en el corregimiento de Santa Elena, Antioquia, frente a un público compuesto por familiares, amigos, amantes del movimiento, así como por maestras y maestros.

A. Primer momento: encarnar lo simbólico

Tuvimos en cuenta las siguientes gestualidades y movimientos de lo femenino encarnando lo simbólico como acción ritual:

- Lo femenino en relación con formas receptoras cóncavas, posturas de entrega y conexión con la tierra.

Figura 22

Lo femenino y la tierra



- Lo femenino en relación con la simbología animal.

Capacidad de cuidado, cobijo, envoltura, fertilidad, conexión con los ciclos de vida (gallina empollando).

Figura 23

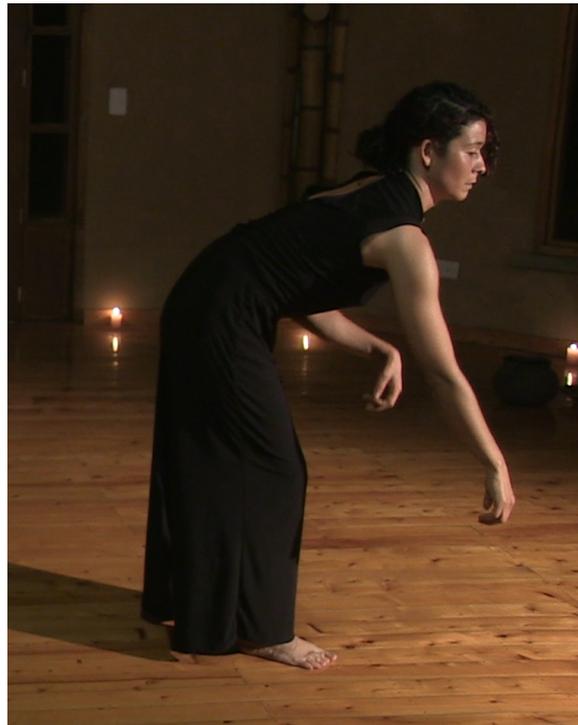
Lo femenino y lo envolvente



La vida y la maternidad como fuente de alimento y nutrición (vaca).

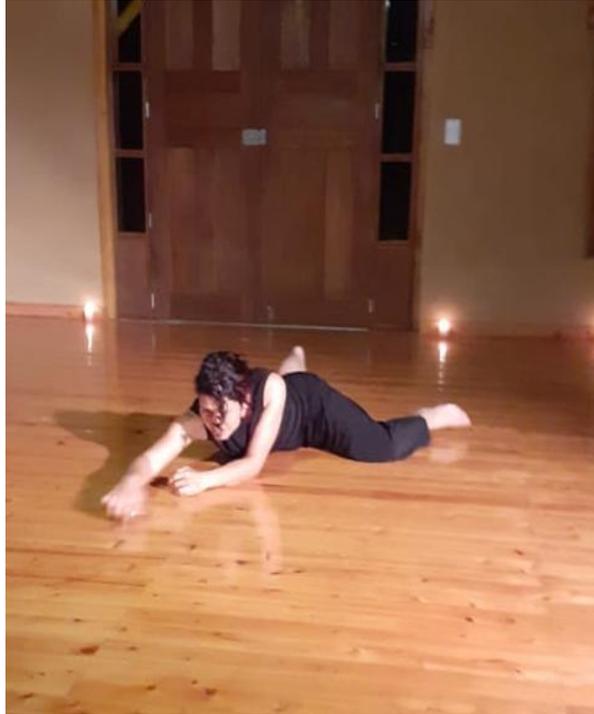
Figura 24

Lo femenino en el universo animal 1



Sabiduría y despertar de la conciencia intuitiva, capacidad de mudar de piel portadora de la energía kundalini energía primordial, fuerza vital principal serpiente).

Figura 25
La serpiente



Cuidado, protección y guardián, conocedor de los secretos de la naturaleza y conexión con los antepasados y los espíritus ancestrales (el jaguar).

Figura 26
El jaguar



Conexión con los reinos superiores y un entendimiento profundo de las verdades espirituales, símbolo de libertad (águila).

Figura 27
El aguila



- Lo femenino en relación con simbolismos provenientes de lo arquetípico y lo mitológico.

La espiral, la medusa, la relación con el vientre y el canto, el parto, por momentos más maternal, más monstruoso.

Figura 28

Fuerza creadora femenina



- Segundo momento: insumos creativos desde la escucha a propósito de la *matriz silencio*

Figura 29

Fuerza aquietante del silencio



- Respirar en posición horizontal, escuchando cómo viaja el aire por todas las cavidades corporales. (Ver: <https://youtu.be/68H5lZwILQs>)
- Acompañar el viaje del aire acompañado de sonidos. (Ver: https://youtu.be/_fWL4n0O8A4)
- Silenciarse, imaginar y sonar.
- Imaginación y sonido llevados al cuerpo.
- Imaginación y sonido creando atmósferas.
- Mover el alfabeto eurítmico sin sonar. (Ver: <https://youtu.be/sumEvLP6HmA>)

C. Tercer momento: elemento poético integrador de todos los momentos a propósito de la *matriz ritual*

Un poema escrito por mí al inicio del doctorado para el curso de pensamiento narrativo fue el articulador y entretejedor de las anteriores exploraciones ligadas a mi pregunta de investigación. Este poema dio, además, origen al título actual de la tesis: *Pregúntale al cuerpo*. Llevé esta poesía

a movimientos eurítmicos impregnados de las fuerzas de la Madre Tierra que atravesaron todo el proceso de la dramaturgia de la pieza:

*He decidido ser escenario de mi tiempo,
ser espectadora e intérprete en el mismo momento.
He decidido ser movimiento y forma a la vez...
Encarnar desde afuera...
Habitar desde adentro...*

Solo en el paraje intermedio, habla el movimiento...

*Estoy en el momento del intervalo eterno...
del devenir presente,
de la intuición latente,
del arquetipo viviente
del femenino envolvente.*

*Solo escucha aquel que se pregunta,
Y se viste de resonancias ... solo
De resonancias... solo
De flujo y pausa... solo
De palabra dulce... solo
De corazón bueno... solo*

*Pero cuando la pregunta, la idea o la luz encuentran su camino al anochecer,
resuenan estas palabras sabias de un poeta que conocí una vez:*

*“Aparecen formas misteriosas
que recuerdan lo pasado y lo posible al tiempo.
Como una estatua que lucha
por mantenerse en su devoción a lo sólido,
frente a miradas temblorosas y promesas de juego.*

*¡Así vives!, así viven algunos seres hijos del fuego,
Recordando, soñando y danzando pensamientos’’⁵⁹ ...*

*Y así, danzando, quisiera saber de qué está hecha esta casa que me habita:
pongo entonces mi oreja, caracola de cartilago,
al lado de la nacarada y profunda entreabierta,
oleaje marino,
origen sonoro de mis huesos...
Pensamientos petrificados:
¡Revivan al eco de su alma!*

¿Y si la vida se pudiera ver?

- Pregúntale al cuerpo

¿Y si fuera mi existencia una sinfonía...?

- Pregúntale al cuerpo

¿Y si pudiera dejar de ser cabeza con dedos?

- Pregúntale al cuerpo

¿Y si quisiera volver al vientre?

- Pregúntale al cuerpo

¿Y si el cuerpo me habla de su madre?

-Pregúntale al corazón,

que es tu cuerpo todo.

¿Y si el cuerpo es la madre misma?

Vuelve a sentir el corazón de la Tierra como el tuyo propio.

D. Cuarto momento: amalgama de todos los movimientos antes nombrados

⁵⁹ Fragmento del un poema que Matías Casanova, amigo chileno, escribió para mí.

Lo anterior da cuenta de cómo fuimos integrando elementos de todas las matrices. Aquí, la matriz ritual y silencio se hicieron presentes con más fuerza al inicio de cada encuentro. En el espacio de danza dispuse un rincón a modo de altar donde estaban presentes simbólicamente los cuatro elementos y la salvia blanca como planta sagrada que encendíamos para limpiar los pensamientos, abriendo así la exploración a un fluir desde la escucha a lo que quería emerger acorde al desarrollo de cada exploración. Al inicio de la pieza matriz todo comienza con un momento ritual a modo de evocación simbólica a la Madre Tierra, a través de plantas y sonidos de la naturaleza y de la Eurytmia, que encarna la espiral (meditación en movimiento). (Ver: https://youtu.be/xEUz0_frMXk)

El silencio, en este sentido, permitió manifestar las ideas que se iban encarnando en la medida que íbamos creando. Así, se fue concibiendo una secuencia viva de movimientos que adquirió un relato corporal y sonoro vinculado con las diferentes materialidades y concepciones de los insumos creativos ya expuestos.

E. Quinto momento: despliegue de la pieza matriz

Diseñamos el entramado creativo: una dramaturgia corporal que, de entrada, redefine las palabras, la disposición del cuerpo en el espacio, las planimetrías, los niveles, el uso de la palabra, del canto, y los elementos objetuales que estarían presentes en el espacio para la generación de sonidos. Luego invitamos diferentes personas a los encuentros para ver cómo iba resonando la pieza (artistas, docentes de PMT, amigos). Así, pudimos descubrir proporciones corporales y espaciales, transiciones naturales de los diferentes momentos, y también definir la armonización inicial logrando una sincronización para el desarrollo del performance, modulado a partir del estado inicial. Esto nos llevó a ser conscientes de la importancia de entrar en un estado previo de conexión para darle vida a la dramaturgia, y nos condujo a una investigación personal en torno a cómo llevar la atención a la modulación de ese estado de principio a fin. Es decir, cómo estar presente en las transiciones entre los diferentes momentos para que el acontecimiento suceda justo, con la mirada acorde, con la calidad corporal propicia.

Figura 30
Fuerza ritual de conexión



Figura 31
Performance matriz



F. Sexto momento: preparación para la presentación

Definimos un vestuario, concretamos espacios y fechas para compartir la pieza y continuamos profundizando la modulación del estado inicial. Hicimos difusión de la pieza.

Figura 32
Flayer performance



- Hallazgo emergente de la fase de gestación: Modulación del estado inicial

Quiero retomar aquí las palabras de Carlos Ramírez con relación a la creación de un estado inicial para la creación: “Cuando entras en un estado de silencio y de pausa para percibirte, lo primero que aparece es la sensación de ti mismo, antes que un pensar sobre ti mismo. Es así como, en lo que siento, el cuerpo me está diciendo lo que soy, porque te das cuenta de cosas que no pueden ser explicadas por el raciocinio que limita la experiencia y la reduce a una dualidad” (Comunicación personal, 20.02.2023). Reconozco la potencia de este pensamiento cuando la intención es ir a un estado de creación artística partiendo de lo subjetivo; sin embargo, cuando yo hablo de partir de un estado inicial para la creación, busco crear un espacio de vacío para conectar más allá de las subjetividades, los pensamientos y los sentimientos, esto es, conectar con un estado

que permite dar cabida a la escucha de fuerzas creadoras originarias que se expresan en movimiento.

4.4.3 Fase de nacimiento: Presentación

Esta pieza fue presentada en Santa Elena, en un lugar llamado “Espacio de Luz”, al cual acudieron familiares y amigas y amigos exploradores del movimiento; así mismo, en Medellín, en el “Centro Cultural de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia”, frente a estudiantes de la Facultad de Educación, artistas y profesores de la Universidad de Antioquia. Al final se abrió el espacio para un conversatorio, en ambas presentaciones, en torno a esas otras formas corporales de investigar en pedagogía. En estos conversatorios la sensación general de los participantes fue una conexión con pensamientos movidos en conexión con la naturaleza y el sonido que, de una u otra forma, les hablaban de aquello que también los habita pero que no podemos nombrarlo aislado de la experiencia. Por parte de algunos profesores se planteó un anhelo de indagar y encarnar en estas formas corporales las preguntas y el quehacer de la investigación, algo que de verdad transite por el cuerpo en movimiento, ya que este devela pensamientos, sentimientos y sensaciones conectadas a otras fuerzas. A diferencia del pensamiento racional, que también nos permite convocar relaciones, pero a veces integradas en conceptos aislados que luego no nos permiten actuar armonizando el encuentro o los encuentros; en el movimiento nunca estamos solos ni pensando aisladamente, pues en el movimiento corporal siempre convocamos relaciones vitales. Esa memoria corporal es una memoria que aparece cuando las situaciones lo ameritan. Por eso no es un conocimiento para el momento, sino un conocimiento para los momentos, los múltiples momentos que vamos tejiendo en nuestra vida.

Por parte de los estudiantes hubo un gran asombro y curiosidad; también hubo escepticismo frente a qué tanto el movimiento corporal que encarnó de manera subjetiva mi pregunta por una pedagogía relacional pudo dar cuenta de los conceptos que la tejieron, que la sustentan. En este caso, qué tanto esta performance pudo hacer visible la necesidad de encontrar respuestas pedagógicas para un conocimiento del ser humano en conexión con las fuerzas creadoras del cosmos y de la naturaleza que estén integrados a los procesos educativos. Esta conversación final dejó en mí la necesidad de buscar formas experienciables-corporales para desarrollar esta pieza

performática de manera comunicable en todos sus aspectos: simbólicos, conceptuales, artísticos, y ligados a un saber pedagógico vital. Estas respuestas son las que serán abordadas en el “Trayecto 5”, cuando la pieza performática se diversifica en cuatro experiencias o en cuatro momentos-cuerpo creados para las maestras y los maestros en formación y en ejercicio.

La pieza matriz completa a que alude este apartado puede verse en el siguiente enlace:
<https://vimeo.com/710129918>⁶⁰

- Hallazgo de la fase de nacimiento: Estructura previa a todas las experiencias de la ruta pedagógica corazonada

A partir de la creación de la pieza matriz pude extraer conceptos móviles clave que sirvieron como base para dar apertura a toda al desarrollo de la Ruta Corazonada: Pregúntale al cuerpo, a través de cuatro momentos que nombré: cuerpo origen, cuerpo resonante, cuerpo animado y cuerpo corazonado. Así pues, estas palabras introductorias se convierten en el epígrafe que dará inicio a la presentación de cada momento de la Ruta.

- **Estado inicial:** creación de una atmósfera previa para la creación
- **Originales solutos:** fuerzas arquetípicas que se llevan al movimiento
- **Cualidad de movimiento:** expresión orgánica nacida de los originales sol
- **Impulso vital:** proceso orgánico que desencadena

⁶⁰ Contraseña: EnLibertad

Trayecto 5

5.1 Pregúntale al cuerpo: una ruta corazonada para danzar hacia los orígenes

La *Ruta pedagógica: pregúntale al cuerpo* es el hallazgo principal al que condujo mi pregunta por una pedagogía del cuerpo, que dentro de esta tesis adquiere la connotación de una pedagogía corazonada, pues todas las experiencias propuestas quieren apelar al *despertar del corazón como fuerza de la intuición que une la razón y el sentir para acciones pedagógicas portadoras de conciencia*. Es así como esta ruta pedagógica corazonada permite reflexionar y generar conocimientos profundos sobre el ser humano, vinculados a las fuerzas actuantes y creadoras de la naturaleza y el cosmos, lo cual significa reconocer y hacer conscientes relaciones originarias que nos constituyen para cocrear con ellas. Es una invitación a preguntarnos por nuestros orígenes en el ámbito pedagógico, para recordar aquello que está siempre ahí tan presente, pero que hemos dejado de escuchar al habernos desligado de estos conocimientos. Para ello propongo entrar en un orden de significaciones encarnadas que permitan aproximarnos, desde el movimiento, a fuerzas sutiles actuantes como: *la espiral, el sonido, los poderes estructurantes o elementos de la naturaleza y la fuerza del corazón*, para renovar la pregunta que nos condujo a ser maestras y maestros. Esto da apertura al siguiente relato:

5.2 Escena: danzar para ser parte de la fuerza que da vida a la vida

Fui invitada por mi amiga embera, Nataly Domicó, al resguardo embera Eyabida, de Chigorodó, para la inauguración de la casa ancestral de la comunidad, un proyecto en el cual ella venía trabajando para recuperar los saberes de plantas y ceremonias sagradas con la presencia y guía del jaibaná Arnulfo Domicó. Yo era la única persona no indígena, kapunia, como se dice en lengua embera, invitada a esta ceremonia inaugural que iba a estar a cargo de Abadio Green, con quien emprendí el viaje a este territorio. Al llegar y comenzar a preparar el espacio para la

ceremonia, advierto la presencia de un taita⁶¹ de otra región y le pregunté a Nataly quién era; ella me cuenta que es el taita Juan Bautista Agreda, del Valle del Sibundoy, que había sido invitado para acompañar un proceso de sanación de toda la comunidad, guiando en la noche la ceremonia de la toma del yagé. Inmediatamente le digo que yo no venía preparada para eso y que no estaba buscando ese camino, a lo que ella responde: habla con el taita para ver qué te dice. Me acerqué y le conté que yo estaba de visita para aprender de Abadio en la ceremonia del fuego y del cacao, y de la estancia en la comunidad, pero no estaba preparada para una ceremonia de yagé. Él me dice: “Quizás usted no lo estaba buscando, pero si está aquí es porque quizás él sí”. Después de esta respuesta hablé con Abadio y le expresé mis temores, él me dijo que no me preocupara, que él iba a estar pendiente de mí.

En la noche llegaron las personas de la comunidad. Yo observaba y escuchaba atenta las recomendaciones del taita Juan para participar en la ceremonia con total respeto por esta planta sagrada. Antes de tomar el yagé, había estado afuera, sola, haciendo mis ejercicios de euritmia para estar presente y conectarme de la forma más amorosa y libre de prejuicios con la sabiduría de esta planta de poder. Al llegar mi turno, sentí un sabor a raíces muy fuerte y amargo, a los pocos minutos la necesidad de “aliviar”, pues ellos no usan la palabra vomitar. Salí. Al regresar al lugar donde estaba mi colchoneta me acosté, cerré los ojos y pasado un tiempo comencé a ver muchos árboles con hojas muy gruesas y un enjambre de avispas que invadía todo mi campo sensorial. De repente, entré en un espacio vacío y oscuro, pero lleno e iluminado a la vez, donde comencé a escuchar una voz que me dijo: “Yo no necesito mucho, con tan solo unos minutos de contemplación en silencio me puedo sentir parte de ustedes y eso ya lo han olvidado”. Fui sintiendo que era la voz de la naturaleza la que me hablaba, y continuó diciendo: “Todos los pensamientos y sentimientos van cobrando forma aquí, tanto los bellos y los que no lo son; por eso hay que estar atentos, porque todos aquellos pensamientos y sentimientos distorsionados comienzan a generar larvas que se van adhiriendo a las pieles, creando una coraza que se va endureciendo hasta dejarlas insensibles, sin nada de asombro y amor por la belleza de la vida.

⁶¹ Significa padre. Es una palabra usada tradicionalmente en varias comunidades indígenas para llamar a quienes se debe respeto (padres, abuelos, mayores, autoridades), por eso también se llama taita al que tiene la autoridad de guiar la ceremonia del yagé.

¡Por eso hay que danzar!, pues la danza es el lenguaje que tenemos en común, el movimiento lleno de conexión y belleza devuelve a las pieles su sensibilidad y, así, podemos mantenernos siempre unidos”.

Estas palabras no han dejado de retumbar en mi ser, como un llamado que quiero escuchar y que me confirma el sentido de mi búsqueda por danzar pensamientos y sentimientos conectados con la naturaleza. Esta voz no solo me dijo esto, sino que me invitó a danzar. Salí en un momento de la ceremonia y estaba frente a unos árboles cuyos ojos de hojas me miraban, y comencé a sentir cómo mis brazos se elevaban y empezaron a moverse, sensación que narro en el siguiente poema que escribí después:

*Abrí los ojos una noche
y me vi.
Vi mi respiración en el aire,
vi mi piel cobijada de oscuridad,
vi la resequedad de mi lengua descifrando el silencio de la noche,
y vi cómo los movimientos que de ella emergían también me estaban mirando
y me invitaban a danzar.*

*Degusté el ser tocada por esas miradas
y ser movida por presencias sutiles
que comenzaron a habitarme
haciendo de mí una laringe enorme
que pronunciaba la escucha de lo desconocido.
Me observé, así como los ojos de los árboles
también lo hacían,
mientras la fuerza invisible bajo la tierra
susurraba sus secretos a través de mis movimientos.
Por un instante eterno saboreé y palpé
el misterio de lo que no se ve,
pero atento nos mira.*

5.3 Preludio de entrada a la *ruta pedagógica corazonada*

La narración anterior me lleva al siguiente pensamiento: el cosmos dicta sus secretos a la Madre Tierra y ella los guarda en armonía en su “aparente caos” esperando a ser danzados. Por eso he querido indagar en esas fuerzas que mueven el universo y se encarnan en la tierra para dar vida, para hacernos vida encarnada en un cuerpo danzante que crea con ella. La educación actual nos ha llevado a perdernos de la posibilidad de pensar, sentir y actuar conectados a la danza de la vida. Al desconocer ese potencial creador que nos ha sido legado, hemos caído en tendencias homogeneizantes y mecanizadas, ignorando que la mayor enseñanza de la naturaleza es crear diversidad y variaciones vivas, abrir infinitas rutas y caminos sostenidos por un orden cósmico que, aunque parece lejano, se expresa en los ritmos y la geometría exuberante de la naturaleza. Hemos olvidado que somos parte de esos ritmos y propongo *una ruta pedagógica para recordar, preguntando al cuerpo, esas fuerzas creadoras que nos habitan como sabidurías.*

La pregunta que surge de esta reflexión es: ¿queremos seguir transmitiendo un legado cultural desligado de la naturaleza y el cosmos?, mi respuesta es no. No es posible, pues los estragos de la desconexión con la vida solo han traído soledad, miseria y la creencia ilusoria de que los valores que nos hacen mejores personas están soportados solo en lo material. La reflexión pedagógica debe aportar otros sentidos de la existencia para transformar estos vacíos. En este sentido, la *ruta corazonada* nace de la convicción de que es necesario volver a preguntar a ese “extraño conocido”, el cuerpo, por ese potencial humano creador ligado a la vida; despertar de nuevo la conciencia relacional a través de experiencias en movimiento que nos lleven a sentir la dimensión de la responsabilidad frente al cuidado de todos los seres que también habitan la Tierra.

Tal como fue descrito anteriormente, la *ruta pedagógica corazonada: pregúntale al cuerpo* nació cuando la pieza performática encarnó mi pregunta de investigación ligada a las tres matrices: *lo femenino*, que todo lo teje; *lo ritual*, que permite encarnar las fuerzas creadoras ligadas a movimientos; y *el silencio*, que despierta la escucha activa para conectar los impulsos internos vinculados a las dinámicas creativas convocadas en cada momento.

Se diversificó en cuatro laboratorios de investigación-creación. Cada uno de estos laboratorios está integrado por experiencias que permitieron hacer comunicables y explorables los aspectos sensibles, simbólicos, artísticos y pedagógicos presentes en la pieza matriz. Así se movilizaron, pensamientos, sentimientos y acciones relacionales en cada una de las experiencias de los cuatro momentos de la ruta pedagógica corazonada.

A los cuatro momentos los denominé: Cuerpo origen, Cuerpo resonante, Cuerpo animado y Cuerpo corazonado, recordando que es el cuerpo el canal y el escenario donde las experiencias ligadas a fuerzas creadoras se encarnan. Estos cuatro abordajes suscitan, además, una mirada decolonial (Mignolo, 2008; Quijano, 2015) frente a saberes pedagógicos desconectados del cuerpo como totalidad. Las fuerzas elegidas para hacer posible la metáfora *danzar hacia los orígenes* se describen cuidadosamente a lo largo de este trayecto.

Estas experiencias las desarrollé en los siguientes *laboratorios de investigación/creación*, a saber:

- En México: con docentes y estudiantes de la Universidad Iberoamericana (20,22 y 23 de junio de 2022); con estudiantes del Centro de Investigación Coreográfica (CICO) de Ciudad de México (del 28 de junio al 1 de julio de 2022); y con maestras y maestros del seminario de formación waldorf en Playa del Carmen (del 9 de julio al 13 de julio de 2023).
- En Colombia: con estudiantes de los primeros semestres de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia, a quienes imparto el curso Prácticas Somáticas (semestres 2022-2, 2023-1 y 2023-2); con maestras y maestros del contexto de la pedagogía waldorf y pedagogías afines (del 19 al 23 de junio de 2023), con estudiantes de la Universidad San Buenaventura de la Licenciatura en Educación Infantil en el marco del curso: *Preconcepción y gestación* (19 de mayo de 2023); con maestras y maestros de artes y prácticas somáticas en el primer encuentro de investigación somática en la Universidad Javeriana de Bogotá (del 14 al 16 de septiembre de 2022)
- En Brasil: con euritmistas de Latinoamérica en el 2º Encuentro Latinoamericano de Eritmia (del 14 al 22 de julio de 2023)

En esta línea de sentido, quiero hacer la siguiente aclaración que atraviesa todo el despliegue de la ruta corazonada.

- En esta investigación he puesto el acento en la creación de la ruta corazonada, priorizando este aspecto sobre el análisis pormenorizado de las respuestas de las personas en las diversas experiencias. En consecuencia, he elegido selectivamente algunas reflexiones generadas a raíz del despliegue de esta ruta, de las cuales doy cuenta al término de las descripciones y el desarrollo de los contenidos abordados en los diferentes cuerpos/momentos, entrelazadas a mis reflexiones propias con el nombre de *coda reflexiva*. De este modo traigo algunos sentipensamientos, frente a cómo estas experiencias interpelan nuestras formas cotidianas de concebir la vida y pueden potenciar una comprensión relacional del ser humano en lo pedagógico.

Finalmente, gracias al tejido conversacional entre las matrices (*lo femenino, lo ritual y el silencio*) y las fuerzas creadoras (*la espiral, el sonido, los cuatro elementos y el corazón*) se fue materializando la *ruta pedagógica corazonada*, concebida como un espacio formativo a partir de experiencias artístico-estéticas orientadas a la construcción de conocimientos desde el encuentro sensible y actuante de estas fuerzas creadoras.

5.3.1 Escena: el viaje detonador del impulso que faltaba

A principios del mes de enero de 2022 me levanté una mañana con una intuición llena de certeza: ¡Viajaré a México a realizar mi pasantía, aunque no sepa aún dónde, ni con quién! El 27 de abril a las 8:50 pm esperaba para abordar el vuelo a Ciudad de México en el aeropuerto José María Córdoba. La situación “post-pandémica” exigía llenar unos formularios de migración para poder entrar, y yo, que nunca he sido eficiente llenando formatos, me encontraba afanada en el corredor cerca a la puerta de embarque tratando apenas de descargarlos. Faltaban pocos minutos. En esas escucho la voz inconfundible de Lina Villegas, mi anterior jefa en el Departamento de Artes escénicas de la Universidad de Antioquia, que estaba también terminando su Doctorado en Artes. – ¡Libertad! ¡¿Para dónde vas?! – A México, a hacer mi pasantía. Y ella responde – ¡Yo también! Lina, rápidamente, me ayudó a llenar los formularios. Durante el vuelo sentadas una

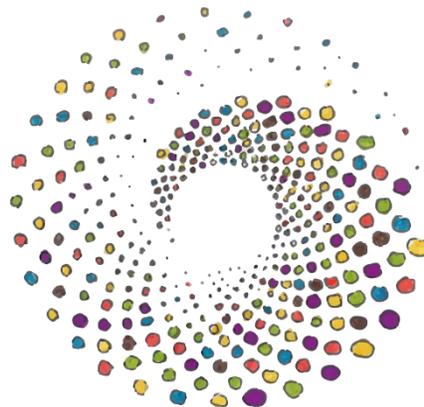
atrás de la otra me contó que estaría en el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) realizando laboratorios intensivos sobre la metodología de investigación/creación. Así fue como me embarqué en la coincidencia más asertiva de mi intuición matutina: ir en búsqueda de aterrizar mi investigación, por un lado, en la Universidad Iberoamericana, profundizando en la Línea de Estudios Interculturales y acompañada por el profesor Stefano Sartorello, y, por otro, gracias a Lina, en la comprensión de la metodología investigación/creación, que llevó al nacimiento de la ruta pedagógica: pregúntale al cuerpo.

5.4 Pregúntale al cuerpo: parajes y experiencias de los laboratorios

5.4.1 Cuerpo origen

Toda forma existente fue en su origen un movimiento que en ella reposa

Figura 33
Espiral origen



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

- **Estado inicial:** atención contemplativa
- **Originales solutos:** la espiral y la vida embrionaria

- **Cualidad de movimiento:** lo fluido que se mueve en relaciones polares: expansión-contracción-metamorfosis
- **Impulso vital:** crear sustancia, nutrir

Las fuerzas creadoras que hacen parte del momento *Cuerpo origen* son: la fuerza de la espiral llevada a la danza embrionaria.

Estas son las fuerzas creadoras como puntos de partida para generar experiencias y reflexiones en torno a la premisa pedagógica nacida de *Cuerpo origen: nuestro cuerpo es el escenario donde se integran los movimientos relacionales de la espiral*. A continuación, presentaré la descripción de la espiral según la cosmología andina y las enseñanzas del maestro Abadio, dando posterior apertura a la descripción del desarrollo embrionario como danza espiralada desde la Euritmia. Tanto la espiral, como la danza embrionaria, estarán acompañadas de los respectivos momentos experienciales que configuraron el primer laboratorio *Cuerpo origen*. Al final narró las reflexiones pedagógicas nacidas de la puesta en movimiento de estos dos originales solutos, tanto propias como las de una de las estudiantes participantes que he considerado más relevante para este laboratorio.

5.4.1.1 La fuerza espiral

Creadora, movilizadora y cuidadora de la vida en continua transformación: la espiral como aquella que expresa en el microcosmos del cuerpo la presencia mayor del movimiento macrocósmico. Toda la exuberancia de la vida guarda los misterios que actuaron, actúan y actuarán en el devenir del cosmos y de la vida en la Tierra. Un acercamiento a la comprensión de la sutileza de estos misterios es vivenciar aquellas expresiones en movimientos que manifiestan la vida, pues a la vida misma no la podemos ver, mas sí a las relaciones en movimientos que invitan a descubrir su diversidad desde lo más simple. En este sentido, un acercamiento inicial a los primeros actos de la vida son sus movimientos de contracción y expansión manifestados en la espiral, interactuando al unísono para armonizar y ritmar la existencia.

Figura 34
Espiral símbolo sagrado



Nota. Imagen tomada de: <https://www.felitia.com/cuerpo-espiritual/134/la-espiral-s%C3%ADmbolo-sagrado>

En todas las culturas originarias encontramos la figura de la espiral cargada de significaciones simbólicas para comprender la vida. Por ello, traigo a colación algunas nociones de espiral como símbolo del tiempo cíclico, de las transformaciones de la vida y la muerte en el marco de la cosmología de las culturas andinas.

En la cosmología andina, el *pachacuti* es el tiempo de la transformación del todo, es la espiral “que indica la noción de ciclo, que es retorno al mismo principio y crecimiento por unidades o etapas de transformación, (...) la espiral se presenta como una línea de crecimiento centrífugo, en rotación y en progresión” (Milla, 1991, p. 68), se representa a través de motivos geométricos o también desde la imagen de la serpiente y las olas. Las culturas andinas hablan al respecto del principio de paridad, este “(...) conjugado con la estructura ‘espiral’, genera dos tipos de conformaciones iconológicas correspondientes a las cualidades de oposición y de

complementariedad (...) El signo de la ‘doble espiral’, representado figurativamente en las ‘serpientes entrelazadas’, expresa la convergencia de dos fuerzas hacia un mismo centro, denotando el movimiento de la polaridad hacia la unidad. En su morfología, se presentan tres variables formativas y genéricas como se observa en las siguientes imágenes” (p. 69):

Figura 35
La doble espiral



Nota. Milla (1991, p. 71).

En relación a la forma, es decir, a su presencia en el espacio, la espiral es la unidad de la polaridad que genera movimientos ascensionales y de crecimiento cuando hablamos de la vida, es decir, su actuación en el tiempo. “Todo es en par”, afirma el pensamiento que procede de las cosmovisiones de Abya Yala, tanto mesoamericanas como andinas, cuando hablan de vida-muerte, día-noche, húmedo-seco, calor-frío, arriba-abajo. Así entendido, en la vida todo nace del encuentro de esas fuerzas polares, de la paridad donde una parte no excluye a la otra porque son recíprocas, puesto que, para existir, la noche necesita del día, la vida de la muerte, el peso de la liviandad, la luz de la oscuridad e infinidad de polaridades vitales que en su encuentro interactuante permiten crear siempre algo nuevo. Desde las sabidurías ancestrales:

La filosofía andina discrepa con la tradición occidental premoderna básicamente en el rechazo de la naturaleza jerárquica del orden cósmico. El principio de reciprocidad impide que las relaciones entre los distintos estratos y elementos sean ‘jerárquicas’. En la pachasofía andina, no existen jerarquías, sino correspondencias recíprocas entre entidades del mismo valor y peso (Esterman, 2006, p. 160).

Esto me recuerda el poema de Christian Morgenstern:

¡Qué sería de ti, viento, si no tuvieras árboles para crujir,
qué sería de ti, espíritu, si no tuvieras cuerpo para habitar!
Todo lo que vive pide resistencia.
Todo lo que ilumina pide sombra.
Todo esfuerzo pide tensión y una pared
para ejercitarse.

La vida como origen espiral está presente en la diversidad orgánica, vegetal, animal y humana, como movimiento invisible de las manifestaciones visibles. Es un tejido luminoso, es la filigrana de relaciones que permite que podamos vivir en esta tierra.

Para comprender la fuerza de la espiral retomo nuevamente los pensamientos de Goethe de su *Teoría de la metamorfosis*, especialmente la *Metamorfosis de las plantas* (*Metamorphose der Pflanzen*). Goethe buscó en la propia naturaleza las fuerzas creadoras que dan existencia a las múltiples formas de vida, planteando que la esencia de los organismos vivos es una “actividad natural orgánica”, una fuerza vital intrínseca en los fenómenos de la naturaleza que posee la voluntad de manifestarse acorde a la idea originaria que le da existencia (Goethe, 1790).

En este sentido, la fluidez del movimiento de la espiral, como fuerza de metamorfosis, activa el crecimiento y reproducción de las formas de la vida orgánica, transita fases de cambio, como lo muestra claramente la imagen de transformación de la mariposa, que comienza en el huevo hasta transformarse en oruga, crisálida y finalmente en mariposa. Esta metamorfosis nos muestra cómo un germen original se metamorfosea obedeciendo a su propia ley, la cual para Goethe es la

Idea. La Idea, entonces, no es, en este sentido, un concepto abstracto, sino inherente al fenómeno que se manifiesta.

La espiral se expresa de manera contundente en:

Figura 36

Espiral en el universo vegetal



Nota. Imágenes tomadas de: <http://www2.mat.dtu.dk/people/V.L.Hansen/nautilus/natspiral/phyllotaxis.html>

Figura 37

Espiral en el universo animal



Nota. Imágenes tomadas de: a. <https://www.pinterest.es/pin/209769295130259383/> b. <https://x.com/Outletminero/status/691434609024724992?s=20> c. <https://quo.eldiario.es/naturaleza/g32730/espiales-de-la-naturaleza/>

Figura 38

Espiral en el universo humano



Nota. Imágenes tomadas de: a. https://www.klipartz.com/es/sticker-png-hulbo_b.

https://www.pinterest.com.mx/pin/5066618327228414/_c. <https://blogdelbebe.com/desarrollo/bebe-2-meses/>

La espiral como origen del cuerpo humano

El origen de la vida humana muestra claramente el encuentro de dos células que se mueven en espiral. El óvulo, movido en rotaciones constantes por las vellosidades de la trompa uterina hasta llegar al útero, y los espermatozoides, con su cola helicoidal, moviéndose hacia el posible encuentro con el óvulo. Las palabras de Abadio en el siguiente relato durante una ceremonia con plantas hablan de este momento:

Lo bonito es que las abuelas me decían: mira el esperma de tu padre. En uno de esos estás tú, y es el que va a entrar al óvulo de tu madre. Y mira el óvulo de tu madre. Yo también vi el óvulo que estaba bailando en espiral. Los espermatozoides que salieron de mi padre, todos eran abuelos bailando en espiral. Y el óvulo de mi madre bailaba en espiral. Por eso el que va a entrar, que eres tú, no es el que corrió velozmente, sino el que danzó mejor, el que hizo la mejor espiral. Entonces todos somos espirales desde el comienzo de nuestras vidas. Miles y miles de semillas de mi padre esparcidas, de unos coloridos arcoíris, una belleza, yo nunca he visto tantos colores vivos danzando. Hasta que el óvulo de mi madre en su danza dejó entrar una semilla, y por la fuerza que trae en ese contacto apareció una chispa, el fuego. Ese fuego fue el que empezó a calentar esas dos semillas ya juntas, que bailaban en espiral, recordando la historia. Entonces, me decían las abuelas: lo que tú estás viendo, así comenzó la vida en el universo, por eso cada concepción es la repetición de la

creación de la vida misma. Y comenzaron a danzar las dos semillas y en el centro apareció el primer ser de esta juntanza, y es el amor, que es el primer elemento que aparece en ese baile en espiral. El agua también empezó a hervir por ese fuego y a bailar en espiral, hasta que apareció la sangre, y la sangre empezó a bailar en espiral todo el tiempo hasta que apareció el corazón (Comunicación personal, 2023).

Estamos hablando de la espiral de la vida presente en los movimientos celulares, en la posición fetal en el vientre, en nuestro ADN, en la marca del cordón umbilical, en el iris de nuestros ojos, en nuestras huellas digitales y en la forma de la musculatura de nuestro corazón.

- **Laboratorio Cuerpo origen**

Este laboratorio tiene dos momentos experienciales: la danza espiral y la danza embrionaria. A continuación, narro el momento experiencial: *Danza de la espiral*, inspirado en el relato de Abadio, descrito anteriormente.

Paso 1: Inicio ritual

El ritual inicial comienza con un viaje sensorial a través de sonidos; esto lleva a crear una atmósfera para activar la escucha interna de los impulsos que vienen del corazón. Para ello, he dispuesto en el centro del espacio un manto con diferentes elementos simbólicos como objetos correspondientes a los cuatro elementos o energías vitales, plantas de limpieza y conexión como la salvia y el copal; elementos para producir sonidos de la naturaleza, como un ramillete de hojas de eucalipto secas, que llaman el viento al moverlas y el fuego al crujirlas; un tambor con semillas que evoca el sonido del océano; dos vasijas, una vacía, otra llena, para convocar el sonido del agua corriendo y borbotando; unas piedras/cristales que al chocarlas entre sí llaman sonidos de pájaros y transmiten la sensación de solidez propia del elemento tierra. Esta disposición espacial invita a las personas participantes a estar de pie en un círculo. Abro el encuentro saludando el corazón del cosmos, el corazón de la tierra, el corazón del agua y el corazón del viento, y les pido a las personas participantes acostarse con las cabezas mirando hacia el centro del espacio y en la medida de lo posible con los ojos cerrados. Antes de comenzar a pasar caminando por entre cada una de ellas entregando los diversos sonidos cerca a sus oídos, pongo de manera personal la intención de limpiar

los pensamientos y sentimientos para traer los corazones al momento presente por medio de este viaje sonoro.

Figura 39
Video Ritual



Nota: https://youtu.be/uOmH4_FuV-M

Paso 2: Entrar en el estado

Estando en la ronda inicial, nuevamente de pie, invité a las personas participantes a entrar en lo que he denominado “Estado-Alga”. Esto significa llevar el cuerpo, a través de un impulso somático, a imaginar que estamos dentro del océano y el agua comienza a entrar en nuestro cuerpo desde los pies hacia la cabeza. En consecuencia, con esta imagen, activa y en movimiento, nos convertimos en un cuerpo acuoso y de escucha plena para dar inicio a la encarnación del movimiento que porta la fuerza de la espiral. Esto se logra cuando alguna de las personas presentes en el círculo se sitúa en el centro y actúa como eje de movimiento dirigiendo a la “periferia acuosa”, es decir, a las personas alrededor de ella; esta persona central propone con sus manos movimientos de expansión y contracción, incitando al grupo a dejarse llevar por las dinámicas de movimientos que desembocan en la creación “coreográfica” que hace experienciable la fuerza de la espiral en sus múltiples expresiones.

Paso 3: Despertar la sensación

La dinámica del paso 2 logra que las personas entren en un estado corporal de escucha activa y plena que manifiesta el poder de mover en conjunto una misma fuerza vital y llena de intención; esto se torna en una meditación en movimiento grupal que permite despertar la

sensación: “yo no muevo, soy movida por”. Es esta premisa de movimiento la que conduce posteriormente a liberar poco a poco la experiencia colectiva, sin perder la resonancia con ésta, para llevar a las personas a momentos creativos, tanto de forma individual como en pequeños grupos.

Figura 40
Video espiral



Nota: <https://youtu.be/OfDUDam-fXU>

5.4.1.2 La danza embrionaria: origen del cuerpo como totalidad

Aunque el viaje comienza antes de nacer, el origen de nuestro cuerpo terrenal acontece en un espacio oculto y “silencioso”. Poco sabemos del misterio que lo crea, poco sabemos de esa *danza* que antecede nuestra biografía humana en la tierra. La embriología, como ciencia que se enfoca especialmente en las primeras ocho semanas de nuestra existencia –donde solo fuimos movimiento–, la explica a través de fases, de las cuales me interesan particularmente sus transformaciones en movimiento, puesto que el desarrollo embrionario es una metamorfosis de transiciones sutiles que hacen que emerja esa fuerza singular, un yo relacional que se va haciendo cuerpo. Durante este tiempo, todo es un acontecer de fuerzas creadoras que se expanden, se contraen, se conjugan y se entremezclan *inteligentemente* para dar a luz a una existencia única encarnada en un cuerpo humano.

En consecuencia, a la Eurytmia, como lo dice Steiner (2003), le interesa comprender el desarrollo saludable y en movimiento del ser humano, por eso se pregunta por el estudio de éste desde su origen embrionario. Antes de ser forma física fuimos movimientos orgánicos y vitales que se van encarnando funcionalmente, como fundamento para desplegar en el transcurso de la

vida otras cualidades de orden anímico y espiritual (Blechsmidt, 2011). Esta afirmación inspiró mi tesis de maestría: Embriología como punto de partida para el desarrollo de un fundamento artístico, pedagógico y terapéutico (Aguilar, 2014), en la cual me pregunté por aquellos movimientos invisibles o fuerzas inductoras (Blechsmidt, 2011) que, desde el momento de la fecundación, dan lugar a la formación de un cigoto que se transforma en una mórula, de la cual, a su vez, emerge una blástula, sucesivamente una gástrula y un tubo neural que permitirán la formación de un disco germinal trilaminar de donde nace el corazón, y en solo ocho semanas un embrión con toda su organogénesis, sentidos sensoriales y vitales para encarnar una forma humana.

En esa tesis trabajé con base en la siguiente premisa: el periodo embrionario es una forma de euritmia primigenia tejida de gestos vitales, anímicos y espirituales. Desde la fecundación hasta nuestra última exhalación, cada movimiento de nuestra anatomía orgánica y funcional manifiesta la acción de fuerzas creadoras del cosmos y de la naturaleza que la Euritmia lleva a gestos perceptibles, brindando la posibilidad al ser humano de hacer conscientes aquellos movimientos que hacen parte de su biografía oculta.

La anterior premisa sirvió de base a mi trabajo previo y gracias a este estudio doctoral pude comprender la embriología como danza de la espiral para reconocer, así, que desde un inicio somos una unidad que se va diversificando en las diferentes partes y funciones del cuerpo humano, como una danza relacional impulsada por dos fuerzas polares que respiran rítmicamente y que al encontrarse interactúan diversificando la unidad original: el óvulo “exhalante” o fuerza expansiva periférica/membrana, y los espermatozoides “inhalantes” o fuerza de contracción centro/núcleo. En el transcurso de este proceso, las cualidades iniciales del óvulo y los espermatozoides se irán transformando: el óvulo, aportando un impulso proliferador para integrar y crear unidad, y los espermatozoides aportando un impulso diferenciador que corresponde a la fuerza diversificadora para configurar partes y llevar a la especialización de las mismas. Las cualidades polares que habitan en estas dos células se pueden describir a grandes rasgos:

El óvulo es uno, los espermatozoides son millones; el óvulo es rítmico, uno al mes, con una cantidad definida, pues si el embrión va a ser un cuerpo de mujer, tiene implantados los óvulos que va a tener para toda su vida; los espermatozoides no son rítmicos, más bien tienen una cualidad

caótica y en producción permanente; el óvulo tiene una cualidad expansiva, los espermatozoides una cualidad de contracción; el óvulo calor, los espermatozoides frío; el óvulo tiene una forma cósmica, como los cuerpos celestes, los espermatozoides son irradiantes, fuerza lineal-terrenal irguiéndose; el óvulo lleva el citoplasma dentro de su membrana, en los espermatozoides el citoplasma se encuentra afuera envolviendo los núcleos; y así podríamos encontrar infinidad de polaridades, en apariencia separadas, pero que en su interrelación se irán complementando y complejizando en la danza de la respiración de la vida (van der Wal, 2015).

Todo el recorrido embrionario que presento a continuación es el fundamento de la creación de las experiencias en movimiento que realicé con las y los participantes del laboratorio de Cuerpo origen, que tuvo como propósito alcanzar una vivencia sensible y corporal de las fuerzas vitales que le crearon (Aguilar, 2014).

Figura 41
Fuerzas polares



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

Nótese bien que hablo de polaridad y no de dualidad, porque esta última disocia; por el contrario, la relación de polaridades en la naturaleza busca crear un medio integrador y rítmico desde el encuentro. En ese encuentro de polaridades entre óvulo y espermatozoides vemos, en interacción, fuerzas que quieren complementarse para volver a una unidad de origen, ahora manifestada en un nuevo ser singular. Esta nueva unidad sigue el principio que Goethe (1790)

nombra como polaridad y potenciación: dos polos crean algo nuevo, un tercero, formando de nuevo una unidad que puede convertirse ella misma en un actor de dicho proceso.

A continuación, narraré esa secuencia de movimientos, considerando que somos desde el comienzo un organismo, un todo que subsecuentemente se subdivide y se organiza en células, tejidos y sistemas. Me baso en los siguientes autores que fueron los que dieron sustento teórico a mi tesis de maestría (van der Wal; Blechschmid; König).

En el encuentro de las dos fuerzas polares, óvulo y espermatozoide, comienza la danza en espiral. El óvulo, en su camino espiralado por la trompa uterina, y los espermatozoides con el movimiento de sus colas helicoidales saliendo al encuentro de este. *Es, entonces, cuando la cualidad inicial de escucha activa del óvulo se transforma en cualidad de habla, se pronuncia,* pues es este quien decide cuál es el espermatozoide que va a entrar, como lo describió Abadio, “eligiendo la espiral más bella”.

Figura 42
Fecundación

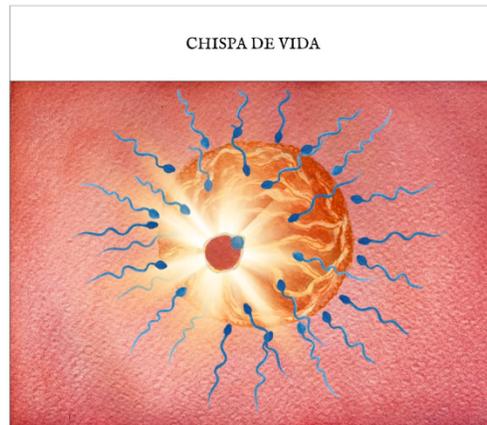


Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

La cabeza del espermatozoide elegido fusiona su núcleo con el núcleo del óvulo; punto y periferia se hacen uno. En ese momento se enciende una chispa luminosa, es decir, se enciende el fuego de la vida –esto no es una metáfora, se puede ver al momento de la fecundación–. El resto

de los espermatozoides que lograron sobrevivir el trayecto hacia el óvulo, pero que no ingresan, forman, además, una corona irradiante a su alrededor.

Figura 43
Chispa de vida



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

El óvulo, previo a este encuentro, transitaba por la trompa uterina tranquilo y pasivo; pero al momento de encenderse la chispa, se activa y se caotiza su interior. Es aquí donde comienzan a interactuar y a invertirse las fuerzas iniciales del óvulo y de los espermatozoides. Concretamente, la cualidad *caótica* inicial de los espermatozoides se interioriza en el óvulo, mientras que afuera los espermatozoides restantes se *armonizan* y con el movimiento de sus colas acompañan al óvulo fecundado (zigoto) hacia su anidación en el útero materno.

Estos gestos son los que me interesa resaltar en cuanto a la comprensión del desarrollo embrionario como una interacción de fuerzas polares que se integran y comienzan a actuar al unísono. La fuerza expansiva, armónica y proliferadora del óvulo se hace presente en la metamorfosis de todas las fases: envolviendo e integrando; de igual modo como la cualidad de contracción y caos de los espermatozoides aparece a veces de forma invisible diversificando y diferenciando, y de forma visible determinando ejes y direcciones. Ambas actuarán

simultáneamente, a veces de manera más perceptible, otras de manera más sutil, como en el momento posterior a la fecundación llamado división celular o morulación.

En el *momento de la morulación*, el gesto esférico “ovular” se mantiene visible, mientras el gesto fragmentador “espermatozoidal” actúa sutilmente diversificando el principio esférico. Las células esféricas que aquí emergen se denominan blastómeros; se duplican así: 2 4 8 16 32 64 128; y cada uno de los blastómeros posee dentro de sí un material pluripotente, es decir, de cada uno puede emerger un ser humano completo.

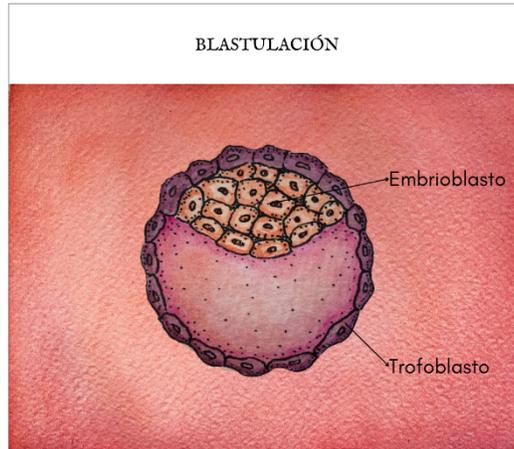
Figura 44
Morulación



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

Ahora bien, continuando la danza de expansión y contracción, de proliferación y diferenciación dentro de la fuerza de la metamorfosis, le sigue al anterior proceso el *momento de la blastulación*, donde se presenta una clara diferenciación en el espacio esférico. Una parte de las células de la mórula se dirige rápidamente hacia el exterior formando una membrana de células nutricias; la otra parte de las células se contrae hacia un polo de la membrana formando una masa de células o polo concentrado llamado embrioblasto; y en el medio se forma un espacio interior con una consistencia líquida. Es aquí donde la fuerza de contracción actúa creando al embrioblasto y la de expansión a la membrana envolvente.

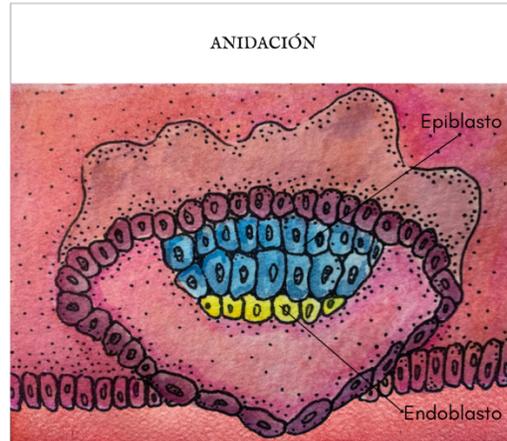
Figura 45
Blastulación.



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

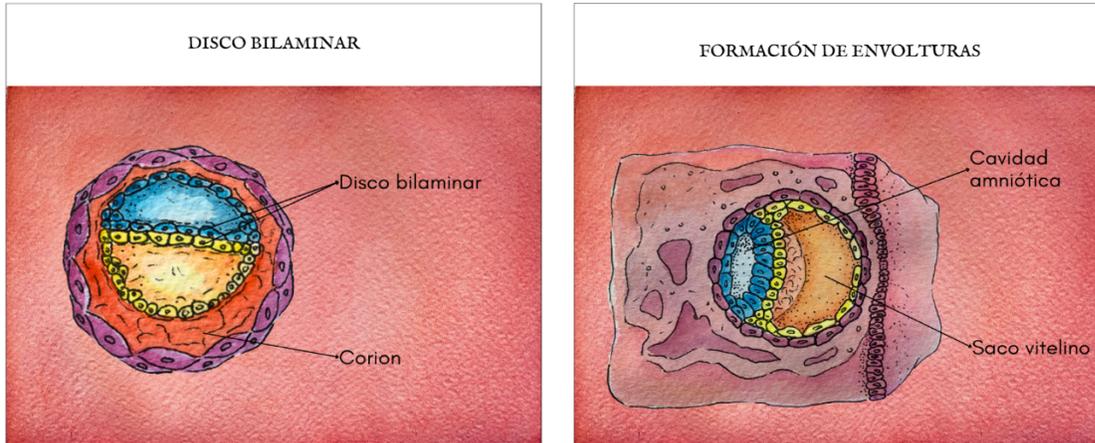
Viene aquí el *momento de la anidación* o implantación en la mucosa del útero materno, que ha liberado unas enzimas que disuelven la envoltura inicial. El óvulo fecundado pierde su forma esférica y cerrada, se aplana y comienza a expandirse en la mucosa del útero, adhiriéndose a él (gesto desintegrador). Cuando el polo centrado (embrioblasto) está casi encerrado por el tejido materno, se forma un nuevo espacio esférico (recordemos aquí el gesto de unidad, de integración); de esta nueva membrana, llamada trofoblasto, comienzan a salir unas vellosidades o pedículos que transgreden sus límites para adherirse con fuerza al tejido materno (gesto lineal) dando lugar a una actividad metabólica de nutrición. Esto significa que las células de nutrición serán la primera relación “exterior” con el mundo a través de la madre y las células del embrioblasto serán las que configurarán desde una actividad “interior” el cuerpo de ese ser humano en devenir.

Figura 46
Anidación.



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

En este proceso, las células del embrioblasto se diferencian con la formación de dos capas germinales (epiblasto e hipoblasto). De la capa de encima, es decir, del epiblasto, migran células formando una envoltura, una membrana llena de líquido amniótico (ver en la imagen siguiente, lo azul), así el disco germinal embrioblástico se separa del trofoblasto por la cavidad amniótica. De la capa de abajo, el hipoblasto, migran células formando una envoltura llamada saco vitelino (ver en la imagen siguiente, lo naranja), lleno de un líquido con nutrientes. Más adelante, se forma una tercera envoltura en la periferia: la envoltura coriónica, que se desprende de la pared exterior o trofoblasto. Esta envoltura llamada corión será de gran importancia para la formación de la placenta y englobará además las otras dos envolturas. En resumen, el disco bilaminar está ubicado entre la cavidad amniótica y el saco vitelino y rodeado por el corión. Visto desde las dinámicas de fuerzas polares, *la formación de envolturas* nos trae de nuevo la cualidad óvulo esférica, que integra y crea unidad.

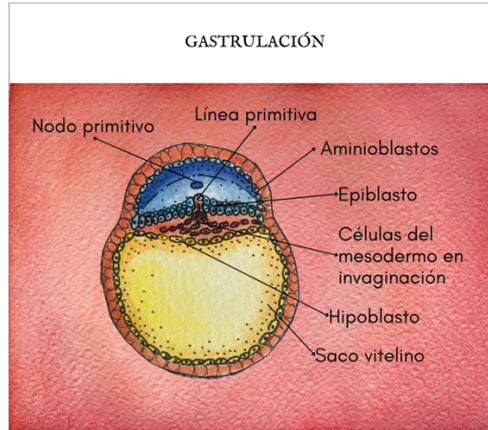
Figura 47*Disco bilaminar y formación de envolturas*

Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

Todos los movimientos que se vienen presentando hasta aquí han actuado desde la periferia (cualidad óvulo) hacia el centro (cualidad espermatozoide). Este movimiento se invierte cuando el proceso de conformación del cuerpo (somatogénesis) da un giro de adentro hacia afuera, pues las células que conforman el polo concentrado (embrioblasto) comenzarán a diferenciarse, primero en un disco celular bilaminar y luego en un disco trilaminar cuya forma nos recuerda un gesto radiante.

Los movimientos polares se van complejizando cada vez más, integrando un nuevo movimiento determinante: la polaridad crea un medio, una tercera fuerza actuante que nos permitirá comprender el cuerpo como totalidad. Este es el *momento de la gastrulación*. En esta fase, el embrión comienza a desarrollarse hacia adentro, comienza a crear un mundo orgánico en su interior. Del epiblasto o capa superior comienzan a migrar células que se van al interior del disco bilaminar (se invaginan), configurando así un disco que se diferencia en tres capas germinales fundamentales y precursoras de los diferentes tejidos del embrión que son: ectodermo, mesodermo y endodermo.

Figura 48
Gastrulación.



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

A partir de ese momento, las células de encima o epiblasticas se denominan *ectodermo* (piel de afuera) y servirán a la configuración de la piel, como principal órgano sensorial y del sistema nervioso central y periférico, base para desplegar posteriormente la facultad del pensar. Las células del medio se denominan *mesodermo* (piel del medio) y se especializan en la configuración de la sangre, los músculos y el corazón, órgano principal del sistema rítmico, base para desplegar la facultad del sentir. Las células de adentro o hipoblásticas se denominan *endodermo* (piel de adentro) y son la base de la configuración de los órganos pertenecientes al sistema metabólico: estómago, intestinos, páncreas, hígado, bazo, incluso los pulmones (aunque estos últimos se ubicarán en el transcurso de su desarrollo en la región media donde está el corazón). Estas células endodermales son la base para desplegar la facultad de la voluntad, del hacer, pues siempre están en movimiento y regenerando sustancias para revitalizar el cuerpo.

Vemos, pues, cómo esta danza embrionaria, descrita a grandes rasgos a través de gestos arquetípicos, muestra cómo desde nuestra conformación celular tenemos tres grandes potencias, tres grandes facultades para ser y actuar en el mundo, pues nuestra constitución biológica sirve de fundamento para desplegar las fuerzas pensantes, sintientes y actuantes del ser humano.

La importancia de este momento para una comprensión del cuerpo como totalidad radica en que todos estos movimientos de expansión y contracción, de envoltura y centro, van marcando un ritmo que engloba, en primera instancia, la constitución anatómica y biológica del ser humano, y en segunda instancia, el despliegue de las facultades de índole anímica y espiritual. Ahora quisiera focalizar esta comprensión del nacimiento *del corazón* como órgano principal del centro rítmico, con un potencial creador activo desde adentro. Comprender el corazón más allá de su función vital, es comprenderlo como el órgano sensorial y de la intuición que permite integrar nuestro pensar y nuestra voluntad a través del sentir. El corazón otorga a los pensamientos y a las acciones conexiones cargadas de belleza, autenticidad y bondad. A propósito, el siguiente poema:

Admirar lo bello,
proteger lo verdadero,
venerar lo noble,
decidir lo bueno.

Esto conduce al ser humano:
En la vida a metas,
en la acción a lo recto,
en el sentir a la paz,
en el pensar a la luz.

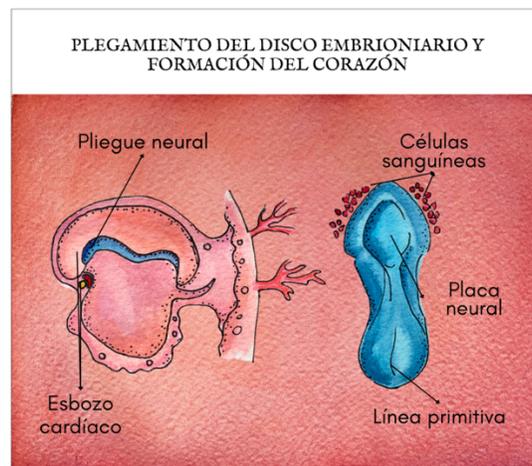
Y le enseña a confiar:
En la creación divina,
en todo cuanto es,
en lo profundo del alma.

Rudolf Steiner

A principios de la tercera semana se originan, en la envoltura del saco vitelino (periferia, gesto de expansión), los primeros islotes y vasos sanguíneos a partir de células sanguíneas del mesodermo, es decir, por fuera del cuerpo germinal embrionario. Al 17º día de gestación es donde

comienza a formarse el sistema primitivo de vasos sanguíneos que, por la acción pulsante de las células, van creando en su confluir el revestimiento de las paredes de los vasos sanguíneos. Estos fluyen desde el extremo caudal (región inferior metabólica) a lo largo de los costados del disco germinal a través de la capa del medio (mesodermo). Paralelamente a este desarrollo periférico de la sangre, se da el desarrollo concéntrico de lo que será la musculatura del corazón (esbozo cardiaco), cuando en la parte superior cefálica del disco germinal, o sea en la región del polo neurosensorial, se configura un conglomerado de células también mesodérmicas que se sitúan entre el ectodermo y el endodermo formando la placa cardiogénica, que luego se transforma en un tubo cardiaco (gesto de contracción).

Figura 49
Formación del corazón embrionario



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

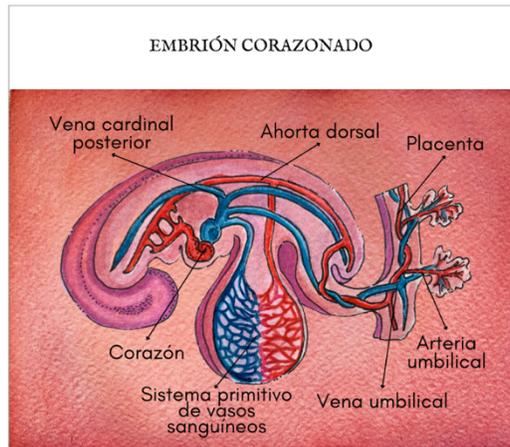
En el desarrollo embrionario es la sangre la que se origina primero y da el impulso inicial al esbozo cardiaco para que más adelante el corazón, ya formado como órgano completo, comience a pulsar devolviendo la sangre renovada al resto del cuerpo. Por este motivo, el corazón no puede ser comprendido –como lo ha hecho la concepción médica convencional– como un órgano que bombea sangre, sino como un órgano de percepción de la información que trae la circulación de la

sangre que ha pasado por todo el cuerpo (van der Wal, 2015). Esto nos recuerda la frase inicial de *Cuerpo origen*: “Toda forma existente fue en su origen un movimiento que en ella reposa”.

Visto así, la concepción del corazón como órgano integrador que une el pensar y el actuar no es una especulación o una arbitrariedad, es una realidad desde la observación de su origen embrionario. Tenemos, así, dos momentos de la formación del corazón: uno de expansión en la región metabólica (base de la facultad del actuar) y otro gesto de contracción en la región cefálica (base de la facultad del pensar). Es decir, una parte del corazón se forma en la región de la futura cabeza, como centro organizador de la red vascular primitiva del sistema cardiaco, que a su vez se forma en la región metabólica, como periferia impulsora del movimiento sanguíneo. ¿Y cómo llega a ubicarse el corazón con sus dos extremos, el que contrae y el que expande, en la región media, la que oscila entre el afuera y el adentro, entre el centro y la periferia?

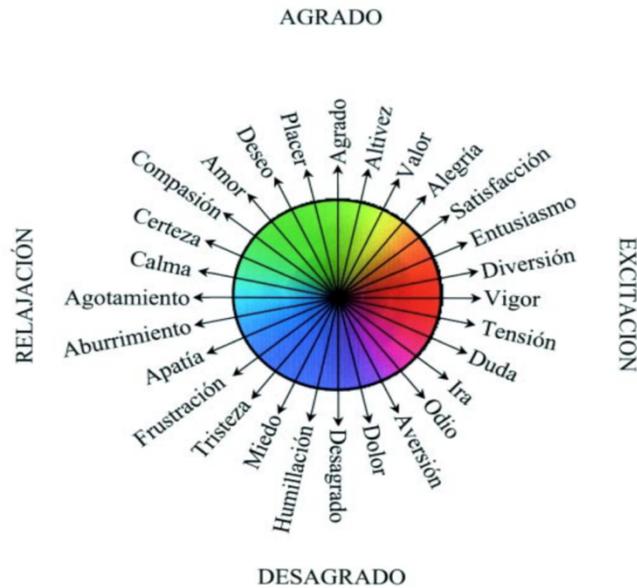
Al inicio de la 4ª semana de embarazo se produce la acción que se conoce como el plegamiento del disco embrionario trilaminar. Este proceso transforma el disco plano (gesto alargado, lineal) en un cuerpo embrionario cilíndrico (gesto envolvente, esférico) en cuyo interior se desarrollarán las cavidades que alojarán los distintos órganos. Este plegamiento se da gracias a que la cavidad amniótica comienza a crecer y a envolver todo el disco, de tal forma que el esbozo cardiaco que estaba en la región superior es plegado hacia el centro y los vasos sanguíneos que se formaron en la región inferior se dirigen como primeras arterias también hacia el centro, para lograr el encuentro con el tubo cardiaco, formando así una unidad que le da vida al corazón como órgano rítmico, que une arriba y abajo, centro y periferia, contracción y expansión. Así, sístole (contracción) y diástole (expansión) son los movimientos que portan una dinámica integradora, rítmica y relacional entre polaridades.

Figura 50
Embrión corazonado



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome inspirada en el desarrollo embrionario, realizada para esta tesis.

Para comprender el corazón como órgano estrechamente ligado a la facultad del sentir humano, llevo al plano anímico la polaridad que hasta ahora he descrito desde lo biológico funcional. En el ámbito emocional, los sentimientos fluctúan entre simpatía y antipatía, entre introspección y extroversión, entre pesadez y liviandad, entre agrado y desagrado, etc. Al ser el corazón aquel órgano que puede pendular entre polaridades (ya que nace a partir de este principio, como vimos en el desarrollo embrionario) es el que sabe, desde su experiencia originaria, relacionarse tanto con las emociones que se expresan tendencialmente exteriorizadas –como la alegría, la euforia, la ira – como con aquellas emociones que se vivencian más hacia el interior, constriñendo, recogiendo –como la tristeza, el miedo, la calma o la compasión–.

Figura 51*La polaridad en lo afectivo*

Nota. Imagen tomada de: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Modelo-circular-del-sistema-afectivo-En-un-plano-cartesiano-definido-por-dos_fig1_26476461

Esta capacidad del corazón. de integrar rítmicamente estas polaridades en el centro, lo hace un órgano que puede equilibrar y regular las emociones. Cuando el corazón es plegado de la periferia hacia el medio, su musculatura adquiere la forma de una *doble espiral*, es decir, contiene en sí los movimientos de expansión y contracción al unísono. En su danza espiralada, el corazón adquiere la facultad de activar en sus movimientos diastólicos y sistólicos el equilibrio rítmico de las tendencias polares, pues su musculatura misma es manifestación de la doble espiral rítmica. Así, por un lado, mantiene en armonía la vida orgánica y, a otro nivel más sutil, es también un órgano de percepción, un órgano sensorial dentro del ser humano, que le permite darse cuenta de la forma como se relaciona emocionalmente con el mundo, permitiendo intuir qué es lo que me conviene o no, qué es lo que me da bienestar o no. Dejando que los procesos del mundo entren a mi –simpatía– y que pueda tomar distancia o poner límites a los fenómenos del mundo –antipatía–

Figura 52

Musculatura espiral del corazón



Nota. La musculatura del corazón. Mirada desde abajo-Base del corazón. Tomada del libro de Lothar Vogel (1967).

Figura 53

Corazón helicoidal



Nota. Imagen tomada de: <https://vetmarketportal.com.ar/nota/1142/el-corazon-helicoidal--una-nueva-forma-de-ver-la-anatomia-cardiaca/>

• **Laboratorio Cuerpo origen. Momento experiencial 2: Danzar la vida embrionaria**

La anterior descripción del desarrollo embrionario la compartí con las personas participantes de forma narrativa y gráfica. Esto sirvió de apertura para comprender la embriología y, a partir de allí, ir a la vivencia experiencial de estas relaciones polares y rítmicas que se encarnan en el corazón. Fueron muchas las dinámicas de movimiento que desarrollé en el laboratorio y que corresponden a cada una de las fases y transiciones del desarrollo embrionario, sin embargo, he elegido las que considero de mayor relevancia para ilustrar cómo se vivenciaron en el cuerpo

en movimiento las fuerzas creadoras que lo configuran. Desarrollo las dinámicas elegidas a partir de las siguientes premisas de movimiento descritas en los siguientes pasos:

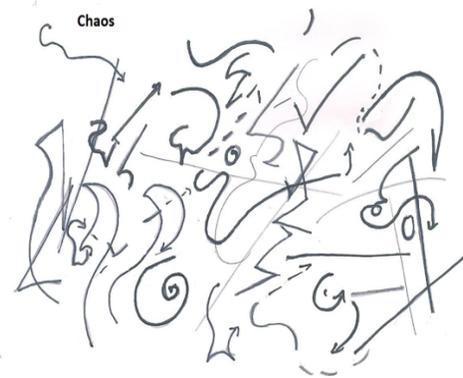
Paso 4: movimientos relacionales entre lo curvo (envolvente) y lo lineal (irradiante)

Invité a las personas participantes a moverse en el espacio en relación a la fuerza espermatozoidal irradiante, es decir, esa fuerza que encarna lo lineal y la contracción, con la siguiente pregunta: ¿qué sucedería si toda la vida estuviera determinada solo por esta dinámica de movimiento?

Posteriormente, propuse a las personas participantes moverse en el espacio en relación a la fuerza ovular envolvente, es decir, esa fuerza que encarna lo curvo y la expansión, con la misma pregunta: ¿qué sucedería si toda la vida estuviera inmersa solo en esta dinámica de movimiento?

Figura 54

Caos creador de la fuerza irradiante y envolvente



Nota. Aguilar, 2014. Elaboración propia

Figura 55

Video: Lo lineal y lo curvo:



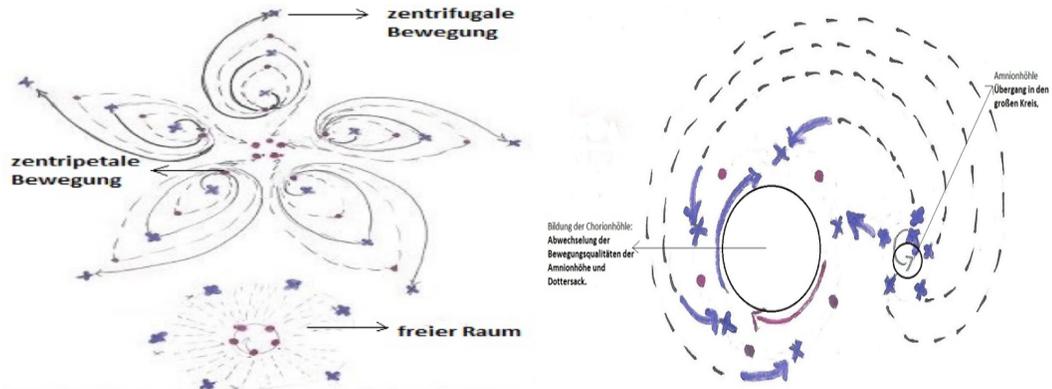
Nota: <https://youtu.be/ZWYZHAKhRko>

Paso 5: movimientos relacionales de las fuerzas polares como respiración entre el centro y la periferia

El objetivo de este paso es la vivencia del proceso respiratorio llevado a gestos y movimientos de contracción y expansión que fluctúan polarmente desde el comienzo de la gestación. Es decir, desde que la polaridad óvulo y espermatozoide comienzan a alternar sus cualidades, en su danza van creando a través de la oscilación de esos dos gestos el movimiento que corresponde al proceso de respiración. Todos estos movimientos respiratorios preceden a la futura respiración pulmonar que, como función de intercambio gaseoso, se desplegará al momento del nacimiento.

Para poner en movimiento esta respiración propuse varias experiencias: primero, vivenciar individualmente el gesto expansivo y el gesto de contracción a través del movimiento de estiramiento y encogimiento de brazos y torso. Luego, llevamos estos gestos a la relación con el espacio, para lo cual nos ubicamos en círculo, lo que nos permitió caminar hacia el centro y regresar a la periferia alternadamente. A este movimiento espacial le añadimos la gestualidad de los brazos y torso, contrayendo al ir al centro y expandiendo al ir a la periferia. Esto lo hicimos, en primera instancia, en conjunto como grupo, y luego dividiendo esta unidad en dos grupos (un círculo de personas situadas dentro y otro afuera). Lo anterior permitió hacer visible en movimiento los dos gestos al mismo tiempo y sirvió de base para complejizar, dinamizar esta alternancia de gestos y formas creativas sin perder la cualidad respirante de los movimientos.

Figura 56
Dinámicas de expansión y contracción

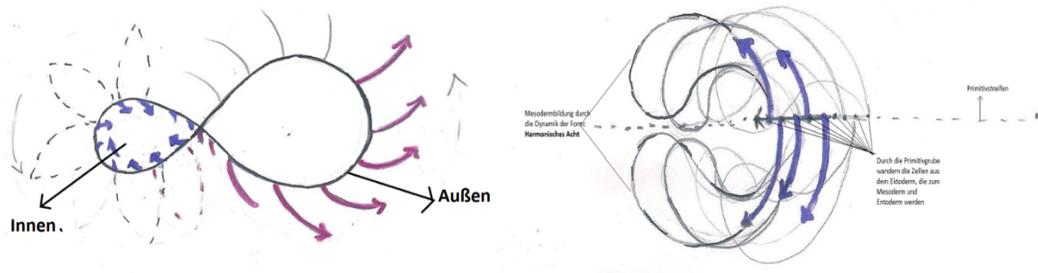


Nota. Aguilar, (2014). Elaboración propia.

Paso 6: movimientos relacionales de las fuerzas polares pulsando al unísono

Para añadir al movimiento de la respiración entre centro y periferia una cualidad pulsante, invité a las personas participantes a una vivencia del símbolo del infinito o lemniscata. Este símbolo permite vincular la alternancia rítmica entre el exterior y el interior, entre el centro y la periferia, entre la expansión y la contracción gracias a un cruce (elemento nuevo). Al caminar esta forma experimentamos la transformación de la curva que lleva al interior –pasando por el cruce– a la curva que lleva al exterior, y así sucesivamente. Esta dinámica, al ser llevada grupalmente al movimiento, condujo a vivenciar ambos polos al unísono asó como el corazón lo hace.

Figura 57
Variaciones de la lemniscata



Nota. Aguilar, 2014. Elaboración propia.

La lemniscata con su variación eurítmica, llamada ocho armónico, sirvió como imagen para expresar el encuentro entre dos fuerzas pulsantes (corazón - sistema rítmico).

Paso 7: meditación del corazón

Las anteriores vivencias derivaron en la creación de una *meditación del corazón* en movimiento que fue acompañada de un texto inspirado en diferentes versos de Rudolf Steiner. Los gestos que acompañan la meditación del corazón corresponden tanto a la cualidad de contracción como a la cualidad de expansión. El propósito de esta meditación es otorgar a las maestras y maestros participantes un recurso vivencial que les permita intencionar encuentros de corazón a corazón en el día a día y en sus prácticas pedagógicas.

*Corazón, tú portador del alma humana,
cuidador de la vida interior ilimitada,
puedo abrirme al mundo, conducido por tu brillante fuerza solar,
puedo volver a mi interior por la fuerza de tu luz y el amor de tu calor.
Puedo sentir en mi interior,
el cálido latir del corazón,
el sol humano del alma del mundo impregnado.*

(Poema inspirado en algunos versos de Rudolf Steiner)

Figura 58 *Video embriología*



Nota: <https://youtu.be/M3SCn1Lp-Tg>

Coda reflexiva

Manuela Ochoa (estudiante del curso prácticas somáticas. Semestre 2022-2): “La espiral se hizo viva en mí, no sola, sino en conexión con la energía del grupo. Es como la imagen del toroide. Sentí ese fluir como un movimiento inhalante que entraba y salía de mí, y como estábamos en círculo, sentía también que esa fuerza emanaba y venía con la energía del grupo y así se fusionaban las energías. Es la relación donde yo, Manuela, y todo el grupo, conectábamos el centro y la periferia, y el espacio vacío, pero potencialmente lleno de todo. Frente a la capacidad de percibir eso que hay en el espacio, sentí que solo podríamos percibirlo si estábamos en un estado muy receptivo, y yo me conecté demasiado, porque soy muy sensible. Había cosas que sentía, pero no las veía, las percibía a través de mis sentidos con mis sentires: cuando hablabas del calor que se expandía, yo lo podía sentir. Es como cuando uno se conecta con una persona en una conversación súper intensa, que ya no se necesitan palabras para comunicarse, porque todo eso está ahí, siendo. Cuando percibía que mis compañeras no se conectaban, sentí que no estaban en el presente, que estaban en la angustia del pasado o en lo que viene del futuro. Y en el momento presente yo entraba en una capacidad de escucha súper potente; y yo siento que la intuición es la que permite escuchar si uno está en un estado de presencia. Yo podía estarlo: sentir y escuchar, ser para el afuera y ser para el adentro. En la sociedad estamos muy desconectados de la esencia y de nosotros mismos, estamos muy adormecidos por el sistema que nos enchufa a cosas de afuera, y uno piensa en otras cosas que no son desde la receptividad y la escucha del cuerpo. Yo creo que las respuestas siempre están ahí y se reciben cuando estamos listos para lograr esas conexiones desde el propio cuerpo”.

“Preguntarle al cuerpo es conectarse consigo mismo para recibir las respuestas que ya están ahí, y para mí la conexión es sanación, es volver al equilibrio. Yo me sueño poder encontrar mi misión como una propuesta educativa para poder permitir que los seres sean. Formarme, sanarme, con pasión crear mi propia ruta para compartirla y que cada quien se dé cuenta de su pasión. Por eso, jugar con la espiral me llevó a entender el cuidado y la preservación del cuerpo orgánico. La espiral es infinita, la espiral en esa contracción y expansión nos da un sentido sobre el cómo podríamos crear una filosofía de la espiral: se desenrolla cuando se necesita y se enrolla cuando se

siente. El tiempo de la vida espiral me permite ver cómo la vida se va desarrollando a través de lo que recibí y lo que doy, a veces parece lo mismo”.

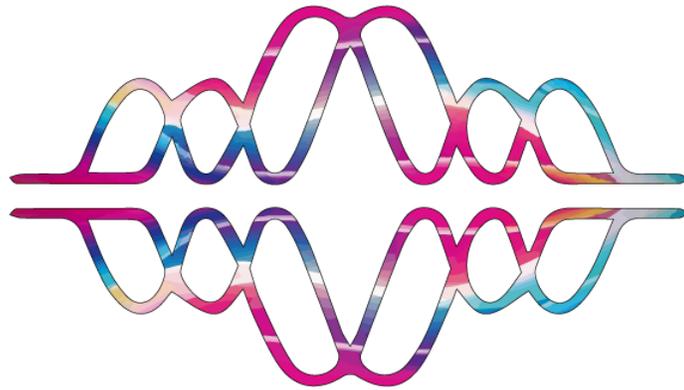
“La embriología me voló la cabeza, no es como que salieron partes, sino que fue un pulsar y un respirar en espiral que le empezó a dar las formas a las cosas y todo tomó su lugar en el cuerpo espiralado. A veces no respiramos la respiración, y ahí está la relación con el otro también. Percibir cómo creo, cómo imagino, percibir la vida en esa relación de gestos: de eso se trata el equilibrio. Darte cuenta de qué gesto me está pidiendo la vida y cómo confiar en que, como ella es así, rítmica, la puedo navegar y transitar. La espiral da bienestar porque tiene una forma armoniosa y fluida que no se estanca: no está mal estar triste, está mal estancarse en la tristeza, pero transitarla como parte de la vida te lleva a eso que también está ahí dentro, que es la alegría; y así, transitar estos dos momentos, se hace con el corazón, que tiene que ver con las relaciones. Entonces el problema no soy yo, el problema es si estoy mal ubicada dentro de la espiral y no desde la confianza” (Comunicación personal, 2023).

Las palabras de Manuela, me mostraron que la intuición que me llevó a crear Pregúntale al cuerpo encontró eco en ella. Pude escuchar cómo sus palabras lograron expresar, desde su experiencia encarnada, sus pensamientos y sentires portadores de su apropiación de las fuerzas creadoras de Cuerpo origen: la espiral y la danza embrionaria. Su experiencia no fue narrada desde pensamientos abstractos, o desde una fascinación intelectual, sino desde un pensar de la mano del corazón. Manuela me transmitió la alegría que le produjo haber transitado un camino que también le confirmó su búsqueda como futura licenciada en danza: entregar experiencias de conexión profunda que propicien estados como los que ella sintió, más allá de solo técnicas corporales. Entonces, esta propuesta intuitiva se vuelve una propuesta inspirativa para aquellas personas que se están formando como maestras y se permiten crear experiencias pedagógicas para despertar las potencias creadoras que habitan en cada persona. Estas impresiones que recibí, las siento acordes con la cualidad espiral de mi investigación, pues lo dado se me devuelve renovado.

5.4.2 Cuerpo resonante

Todo movimiento porta una vibración que otorga una forma singular

Figura 59
Ondas vibracionales



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

- **Estado inicial:** escucha plena
- **Originales Solutos:** el sonido de la naturaleza y el alfabeto eurítmico
- **Cualidad de movimiento:** lo fluido que adquiere un carácter particular en relación al sonido
- **Impulso vital:** respirar, crear diversidad sonando

Las experiencias que hacen parte del momento *Cuerpo resonante* están vinculadas con la *fuerza de los sonidos producidos por la naturaleza y por los sonidos fonéticos humanos que se organizan en alfabetos*. En *Cuerpo resonante* llevamos los sonidos a gestos para crear composiciones rítmicas y poéticas a través del cuerpo en movimiento. Este es el punto de partida para generar reflexiones en torno a la siguiente premisa pedagógica nacida de *Cuerpo resonante*: *Nuestro cuerpo es el instrumento donde resuenan los sonidos como fuerza creadora*.

Cuerpo resonante se relaciona íntimamente con la *matriz silencio*, que ya fue nombrado como la madre del sonido. Este último aparece cuando se abre un espacio de encuentro entre fuerzas en movimiento y entre la diversidad de seres y su entorno que, por medio del aire, se hace audible. *Cuerpo resonante* nos lleva a comprender en movimiento la fuerza creadora del sonido que está

detrás de todas las formas vivas, añadiendo, así, al impulso vital de la espiral en *Cuerpo origen*, un impulso expresivo y sonoro que la diversifica.

5.4.2.1 La fuerza del lenguaje desde la Pedagogía de la Madre Tierra: En la Pedagogía de la Madre Tierra aprendemos con el maestro Abadio que las lenguas indígenas portan la fuerza del espíritu que nombra el mundo, esas fuerzas cósmicas presentes en la naturaleza que hacen que la palabra esté conectada a ellas. Por eso Abadio creó el camino de los significados de vida en la lengua gunadule (2011),

Porque la palabra en las lenguas indígenas es pura poesía, es pura metáfora, porque la lengua misma te permite ver más allá de ella. La lengua gunadule está tejida por tres seres: la Madre Tierra, la luna y el sol; y toda la interpretación de la vida en mi cultura se explica desde esos tres seres y los verbos que aparecen allí. (Comunicación personal, 2022).

Abadio, como lingüista, recogió en conversaciones con abuelas y abuelos de su comunidad esta sabiduría poética de su lengua, para que la profundidad de las palabras no se vea restringida por el estudio racional de sus estructuras gramaticales y fonéticas. Y resalta que las lenguas indígenas no tienen que ir a otras raíces, como el castellano: que va a las raíces del latín, griego, árabe, celta, pues ellas mismas son lenguas madres, lenguas raíces.

Las lenguas indígenas tienen una configuración que porta la historia de su origen, historia oculta en la forma en cómo se pronuncian. Por ejemplo, en la lengua gunadule muchas veces desaparece una sílaba y se pensaría que no está en el habla, pero si conoces tu historia, tu memoria, estas sílabas no desaparecen, están ahí, en secreto, y las vas a encontrar si vas a los *significados de vida* y no a los significantes, como hace la lingüística. Muchas veces, por ejemplo, cuando aparecen dos consonantes juntas, hay que saber que hay una elisión de una vocal, que ahí en medio hay una vocal, igual cuando una palabra termina en consonante, también está ahí presente una vocal oculta, y eso cambia todo el significado. Por eso hay que conocer la historia, porque, si no, esa memoria se pierde. Por eso no estudiamos nuestras lenguas desde la grafía o la gramática, sino que se trata de encontrar el alma; en ese sentido quería explicar eso para poder también comprender el silencio como principio

pedagógico de la Madre Tierra. (Comunicación personal con Abadio, 22 de noviembre de 2022).

Lo que narra el maestro Abadio da sustancia a la concepción de *Cuerpo resonante*, por cuanto nos recuerda, por un lado, que cada fenómeno de la naturaleza porta la actuación de fuerzas espirituales que, al tornarse lenguaje, nos permiten ser parte de ese acontecer. En este sentido, *el significado de vida* de la palabra *Boggigwa*, que es silencio en gunadule, es neblina, esto es, donde el cielo y la tierra se susurran. Abadio habla de la neblina en relación al vientre: así como la neblina envuelve la conversación de la vida entre el cielo y la tierra, así mismo, en el vientre se encarna la conversación entre el cielo y la tierra:

Entonces, cuando uno entra al silencio y escucha a su corazón, descubre quién es y eso puede dar miedo, porque es la verdad. Se trata de silenciarse para escuchar en la oscuridad, porque ella guarda el origen de la sabiduría de lo que somos. En otras palabras, el silencio es el mejor diálogo espiritual (Abadio, Comunicación personal, 2023).

Para cerrar esta comprensión que lleva a inspirar la creación de *Cuerpo resonante* desde la PMT, reconocemos que silencio y escucha son una unidad. Me remito nuevamente al significado de vida de la palabra *Iddoge* en gunadule, que quiere decir escuchar: *I* es sensación de vacío; *Do* se repite dos veces *Do Do* y quiere decir jugar jugar y *Do*, a su vez, es la misma palabra para decir niño; *Ge* tiene una elisión y se pronuncia *Gue*, que traduce corazón en castellano y significa: hacerse o serse siendo. Esto nos invita a volver a ser como niñas y niños, porque ellos se escuchan jugando. Para poder escuchar al otro hay que crear interiormente una sensación de vacío para entrar en sintonía con lo escuchado. Abadio concluye: hoy en día no estamos escuchando con profundidad porque toda la escucha está centrada en ver quién tiene la razón.

La escucha es el primer sentido que se desarrolla en la oscuridad y en el silencio del vientre de la madre. Desde esta comprensión, la escucha adquiere otra dimensión en lo pedagógico, porque la memoria de la escucha está impregnada de los movimientos que nos llevaron a ser cuerpo: escuchábamos los impulsos de la vida y los hicimos cuerpo. *El cuerpo habla, entonces, de la escucha encarnada de la vida*. Para finalizar, quiero presentar otros dos ejemplos de los

significados de vida de la palabra *escuchar*, parte fundamental de la comprensión de *Cuerpo resonante*:

En la lengua wayúu: el verbo escuchar es *apai*, que significa dar y traer, dar y recibir al mismo tiempo. En la lengua maya tqjolabal:

Que se habla en el sureste de México, en el estado de Chiapas. Para el término de lengua o palabra hay dos conceptos: 'ab 'al y k'umal. El primero corresponde a la lengua o palabra escuchada, y el segundo se refiere a la lengua o palabra hablada. Se enfoca, pues, el fenómeno lengua desde dos aspectos, el hablar y el escuchar (...) Los tojolabales tienen, pues, una concepción particular de las lenguas, porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar. Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire. Por eso, ya desde los términos del tqjolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas. Fijémonos en el ejemplo siguiente. En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije, tú escuchaste. (Lenkersdorf, 2008, p. 13).

5.4.2.2 La Eurytmia como lenguaje visible del alma: Me permito aquí retomar algunos postulados de la ciencia del sonido que nace gracias al físico alemán Ernst Chladni (1756-1827) quien, a partir de experimentos con fina arena sobre una superficie de vidrio o metálica, descubrió que ante una vibración (provocada por ejemplo por un arco de violín) las partículas de arena se expanden y agrupan en patrones perfectamente proporcionados y geométricos. A estos patrones se les llama figuras de sonido de Chladni. A su vez, Hans Jenny (1904-1972), quien consolida esta ciencia con el nombre de *Kymatik* (cimática), del griego *kyma* (onda), publicó en el año 1967 el primer volumen de *Cymatics*: “El estudio de los fenómenos ondulatorios”, el segundo volumen se publicó en 1972; Jenny aprovechó los estudios de Chladni y los amplió usando otros materiales, entre ellos, líquidos. Posteriormente, Alexander Lauterwasser (1951) se enfocó en los fenómenos específicamente vibratoriales documentados por Jenny y buscó mostrar el desarrollo, paso a paso, de una fenomenología y tipología de formas creada por estas vibraciones. Considerando lo anterior, quiero traer a colación la siguiente cita de Jenny para comprender mejor la intención de *Cuerpo resonante* en relación a la Eurytmia:

Aquí hay una línea de aproximación que podemos seguir en nuestro estudio del origen del diseño regular en la naturaleza orgánica. Podemos profundizar aún más en nuestra observación de la Naturaleza y buscar leer el enigma de sus formas y procesos. Podemos explorar los procesos de un periodo específico y descubrir lo rítmico de su motivo estructural. Lo que queremos hacer es, por así decirlo, aprender a “escuchar” el proceso que florece en las flores, a “escuchar” la embriología en sus manifestaciones y aprehender la interioridad de este proceso. (*Cymatics II*, 1974. p. 173).

La Eurytmia, así como los estudios de Chladni, Jenny y Lauterwasser, reconoce en el sonido una fuente primordial creadora. Al conocer la Eurytmia encontré un camino corporal para habitar las cualidades del sonido y sentir, desde gestos corporales, las fuerzas que, como procesos vitales, habitan en el habla, concretamente en los fonemas que lo configuran.

El alfabeto está compuesto de fonemas con las sonoridades de las vocales y las consonantes. *Vocal* proviene del latín: *vocalis*, sonoro, resonante, hablante, y *vox* que remite a la voz; las vocales son sonidos del habla en cuya articulación el flujo respiratorio puede fluir en gran medida sin obstáculos. *Consonante*, por su lado, proviene del latín *con* más *sonare*, que traduce sonar, es decir, *sonar con*; las consonantes son sonidos del habla cuya articulación estrecha el tracto vocal y, por tanto, a diferencia de las vocales, bloquean total o parcialmente el flujo respiratorio. Como el flujo respiratorio tiene que superar un obstáculo en la formación de los sonidos, se produce una turbulencia audible (turbulencia del aire). La Eurytmia, por un lado, al estudiar estas cualidades sonoras busca hacerlas visibles, es decir, manifestar las características acústicas de cada sonido como formas sonoras del aire a través de gestos corporales, así como Lauterwasser, Jenny y Chladni hicieron visibles frecuencias vibratorias en sus experimentos físicos; sin embargo, y por otro lado, la Eurytmia busca ir más allá de la experiencia acústica, a la experiencia suprasensible, busca hacer de la fuerza del tono por sí misma un origen creador.

Quisiera abordar, a continuación, con mayor detalle la diferencia entre vocales y consonantes, y cómo a través de una comprensión anímica de los sonidos podemos darle mayor sentido a las creaciones sonoras de *Cuerpo resonante*. Para ello, me permito traer la escena que ya

fue narrada en el “Trayecto 3” y que describe la relación entre vocales y consonantes desde una intención eurítmica:

Mis clases comienzan con las siguientes preguntas: ¿alguien sabe por qué una vocal no es una consonante y viceversa?, ¿cuál es el origen de una vocal y cuál es el origen de una consonante? El desconcierto frente a esta pregunta interpela lo más cercano que tenemos: el lenguaje, y a su vez el cuerpo mismo, que se nos ha hecho lo más lejano. Entonces les invito a poner sonidos a las siguientes frases provocadoras: Somos una tormenta en medio de la selva con rayos y centellas: “gggghhhffffschhhhh tkkkkkrrrrwwwrrrrrrrrr:ffffffffffpragprag shtscht...”, somos el crepitar de la madera en la fogata: “krscchhhhh”, somos el viento soplando entre los árboles: “ffffffchhhssss”. Después, les invito a poner sonidos a las siguientes expresiones: “¡qué bebé tan tierno! ¡ooohhhhh!”; “ha muerto mi amigo: ¡aaaahhhh!”; “¡no me molestes!: ¡ehhhhhhhhh!”; ¡hace mil años no te veo! ¡Uuuuuuff!; “¿dónde estás entre tanta gente?: ¡Aquiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii! De ahí que el asombro venga cuando experimentamos que los sonidos consonánticos nacen y le pertenecen a los movimientos de la naturaleza, y las vocales nacen y le pertenecen a la región anímica, siendo las portadoras de la expresión de nuestras emociones. Esto nos invita a explorar, a través del sonido, las relaciones del mundo interior del ser humano con la naturaleza circundante, encontrando un camino de armonización entre ambos mundos y comprendiendo el lenguaje como expresión viva de fuerzas creadoras que en él actúan.

Cuando damos forma visible a las consonantes y a las vocales en la Euritmia, también apelamos a hacer visibles sus cualidades anímicas, conjugando así la sensación que cada sonido produce en nuestra alma, con los gestos que moldean el aire con nuestros movimientos, de la misma manera como al hablar damos forma al aire exhalado a través de los labios, los dientes, la lengua y el paladar para expresar nuestras ideas y sentimientos.

Los gestos eurítmicos de las consonantes expresan plásticamente las cualidades sonoras que ellas contienen. Para hacer esta idea más clara, valga el siguiente ejemplo: la K es un fonema fuerte y cortante, como la imagen de partir un leño seco. Cuando la fuerza de la K actúa es definitiva y

directa, detona un gesto cortante, lineal, claro y preciso que llega a un fin. La K no se queda en movimiento, como sí lo hace la R, que es un fonema rítmico, enérgico y continuo, que invita a un movimiento redondo, que rueda, avanza e impulsa: “Rrrrrrrrrrrrrrrrrrr”.

Los gestos eurítmicos de las vocales expresan cualidades sonoras relacionadas con el sentir. En una actitud corporal de escucha plena, el sonido de la A, por ejemplo, provoca un gesto de apertura, asombro. El sonido de la I induce a un gesto alargado que estira, da presencia. El sonido de la O conlleva un gesto envolvente, abrazador y caluroso. La U produce un gesto estrecho y prolongado, de soltura y tranquilidad. Y la E conlleva un gesto que genera tensión, presencia y distancia a la vez.

- **Laboratorio Cuerpo resonante**

Paso 1: Inicio ritual

El inicio ritual sucede tal como se realizó en el laboratorio de Cuerpo origen.

Paso 2: Respirar y sonar la naturaleza selvática Estando las personas participantes acostadas en el suelo, les invito a que, sin desconectarse del estado en el cual entraron a través del inicio ritual, respiren de la siguiente manera: al inhalar, imaginar una espiral de luz y color que sube desde los pies hasta la coronilla, y al exhalar, que ella descende de vuelta a los pies. Después de entrar en esta imagen durante unos minutos, les invito a exhalar realizando el sonido *F*: “ffffffffffffffffffff”. Exhalando con la *F* les incito a convocar los sonidos más cercanos, como por ejemplo: “ffffsssssss”, “ffffschhhhhh”, “ffffrrrrrrrrr...”. Después, les sugiero añadir poco a poco otros fonemas que no son tan cercanos, como “kkkkkk”, “rrrrrr”, “tttttt”, “mmmmmm”, “nnnnnnn”, “bbbbbb”, “ppppppppp”. En la medida en que esto va sucediendo, la atmósfera que comienza a crearse es consonántica. Paulatinamente vamos uniendo a la creación de esta atmósfera la intención de “sonar selva”. Les invito a traer la selva al espacio en el que estamos sonando, así como también a liberarse de cualquier pensamiento que les cohíba sonar con el impulso selvático que sientan. En esta medida, empiezan a aparecer sonidos de monos, pájaros, grillos, chicharras, viento, tormenta, el crujir y el crepitar de ramas, aullidos, maullidos, rugidos y, en un momento, sin estar controlando esa situación, aparece una atmósfera totalmente selvática que nos envuelve

progresivamente, acrecentándose hasta llegar a un punto de clímax. Es aquí cuando a esta experiencia sonora consonántica añado sonidos vocálicos y el fonema “Mmmmm” para generar un tema melódico nacido de la escucha interna a la resonancia de la experiencia selvática, como un eco melódico que toma vida propia y nos vuelve a la calma.

Paso 3: Sonar y mover

Con la experiencia anterior, propongo un momento creativo en el cual, estando en una ronda, cada quien se hace a la búsqueda de un tema sonoro que puede incluir tanto vocales como consonantes. Por ejemplo: “p-rororo-mmmmmm-chi”. A esta composición le añadimos luego gestualidades y movimientos que correspondan a las cualidades sonoras elegidas. Después de que todas las personas han encontrado su tema sonoro en movimiento, hacemos un “efecto dominó” donde cada una de ellas presenta, en el centro de la ronda, su composición, y el resto de las personas la imita. Estas creaciones individuales se convierten en los insumos sonoros y en movimiento para una creación colectiva posterior.

Paso 4: Creación coreográfica sonora

Se crean pequeños grupos que tienen como misión amalgamar las composiciones individuales haciendo una “coreografía colectiva” que integre de forma libre y orgánica las propuestas de todas y todos. Estas son presentadas posteriormente al resto del grupo, pudiendo compartir la experiencia, enriquecida con todas las posibilidades creativas que el sonar y el mover proporcionaron.

Paso 5: Vivencia del alfabeto eurítmico

Estas correspondencias entre los sonidos y los gestos, que fueron encontradas de manera libre en la anterior experiencia, evidenciaron las tendencias orgánicas del movimiento corporal al reaccionar a los sonidos pronunciados. Esto dio pie para llevar a cabo una exploración consciente a través de la Eurytmia, y comprender por qué aparecen estas tendencias orgánicas de movimiento en relación al sonido. Nuevamente en la ronda les pedí volver al “estado alga”, de tal forma que pudiesen reaccionar, observándose, en la medida en que yo pronunciaba cada sonido alfabético entre A y Z. Fue así como, fonema tras fonema, fuimos observando las tendencias de movimiento que aparecieron con cada sonido, rescatando posteriormente las características similares que

surgían en los movimientos que hacían todos los participantes. A estas tendencias las complementamos con una mirada eurítmica, es decir, fuimos llevando las tendencias a una expresión estética arquetípica, por ejemplo, realizando un gesto de apertura para el fonema A, gestos cortantes para los fonemas K o T, movimientos ondulados para fonemas como la L o la V, o envolventes en fonemas como la B o la O, a partir de la sensación de las cualidades sonoras, dándoles así mayor expresividad a través de “un filtro eurítmico”. Este bagaje de experiencias gestuales sonoras permitió, posteriormente, creaciones poéticas personales que fueron llevadas a coreografías eurítmicas.

Figura 60

Video: Cuerpo resonante



Nota: <https://youtu.be/rTB10hvAO7g>

Coda reflexiva

Cuerpo resonante trazó un camino para vivenciar la fuerza actuante del sonido y sus cualidades anímicas y expresivas como potencias creadoras. Otro hallazgo importante en el desarrollo de *Cuerpo resonante* fue descubrir que cuando apareció una voz humana cantando una melodía en medio del caos sonoro de carácter selvático, se armonizó la relación naturaleza y alma humana, permitiendo sentir que somos cocreadores con la naturaleza y no solo espectadores de ella.

Los procesos creadores eurítmicos sonoros aprendidos en Alemania se tornaron más lúdicos y experimentales luego de explorar los sonidos como presencias vivas que nacen de la naturaleza selvática. Esto llevó a reconocer en ellos múltiples cualidades de ser y estar en el mundo. Experimentar con los sonidos de la selva de forma intensa llevó a las y los participantes de los

diferentes laboratorios de creación a afirmar cosas como: “Es sorprendente cómo pudimos evocar la selva con tanta autenticidad, como si estuviéramos realmente allí”; “No tenía idea de que albergaba en mi interior tantos sonidos”; “Trajimos la selva al salón de clases y, a pesar de que nunca habíamos estado allí físicamente, parecía que estábamos inmersos en su esencia. Estos sonidos crearon un ritmo que nos reconectó profundamente con la tierra”; “A través de esta experiencia pudimos intuir cómo los indígenas llegaban a componer sus melodías”; “Comprendí cómo las culturas indígenas creaban sus cantos, ya que los sonidos de los ritmos ancestrales poseen una fuerza rítmica que late como el corazón y resuena en las consonancias”; “La energía cósmica y la energía de la tierra se entrelazan en un punto en el que el orden y el caos no son opuestos, sino expresiones que nos ayudan a comprender nuestra existencia terrenal”; “Estas experiencias me llenaron de asombro y emoción. A través de la danza estas energías se lograron armonizar de una manera dinámica y viva. Es como si se manifestaran de forma natural, como algo que ya poseemos en nuestro ser”.

Figura 61

Bitácora cuerpo resonante



Nota. Mariana Alavis. Estudiante del curso *prácticas somáticas* de la Licenciatura en Danza de la Universidad de Antioquia. Semestre 2023-2.

Estas devoluciones me mostraron cómo una cualidad selvática del sonido pudo comprenderse, no como algo por fuera de nosotros, sino como experiencia que lleva a conectar con las fuerzas creadoras que vienen de la tierra y del cosmos de una forma viva. Esto lo puedo resumir en las siguientes palabras: *el cosmos dicta sus secretos a la madre tierra y ella los guarda en armonía en su aparente caos, esperando a ser danzados para sentirnos uno con ella. Cuerpo resonante* es la invitación a danzar las fuerzas actuantes de la naturaleza, donde el “caos” se armoniza a través de creaciones en movimiento que involucran a todo el ser humano, con sus facultades del pensar, sentir y actuar.

En *Cuerpo resonante*, como espacio de cocreación, no hay lugar para el error, pues al crear en conexión con fuerzas vivas y orgánicas las relaciones develan sus sentidos a medida que van emergiendo. Todo es posible en un devenir constante y esto es un regalo que permite estar en un *presente puro de percepción* que, según Patricia Cardona (1993), se refiere a un estado en el que te sientes completamente seguro y plenamente consciente en el momento presente. En este estado, no hay espacio para pensamientos, conceptos, personajes ficticios o dramas personales, sino un momento para experimentar la unión de todos los sentidos enfocados en la experiencia viva y dinámica de la vida, en el aquí y ahora (Cardona, 1993). Así, este estado permite asombrarse de lo que va sucediendo, como el nacimiento de esas melodías que van armonizando la selva, que nacen en cada encuentro de *Cuerpo resonante*, melodías que nunca habían existido y emergieron desde la escucha plena. Estas melodías permitieron conexiones profundas acordes a lo que se iba sintiendo, sin necesidad de añadir un texto, es decir, sonar aquello que se siente tuvo un efecto liberador. Frente a mi proceso personal he venido practicando en estos últimos tiempos respirar y sentir y, acorde a eso que voy sintiendo, empiezo a sonar. Esto me deja una sensación de plenitud, como cuando escribo o leo una poesía que logra cristalizar el propio sentir. *Cuerpo resonante* nos lleva a encontrar un ritmo orgánico, tal como es el ritmo del corazón.

5.4.3 *Cuerpo animado*

Todas las fuerzas estructurantes de la naturaleza tejen el cuerpo como totalidad

Figura 62

Los cuatro poderes estructurantes



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

- **Estado inicial:** metamorfosis constante
- **Originales solutos:** los elementos/ fuerzas estructurantes
- **Cualidad de movimiento:** lo duro, lo fluido, lo volátil y lo mutable
- **Impulso vital:** transformar, crear posibilidades

Las experiencias que hacen parte del laboratorio *Cuerpo animado* están vinculadas con los cuatro elementos, que son las fuerzas estructurantes de la vida: tierra, agua, aire y fuego, presentes en la naturaleza y en el ser humano como parte de ella. Estos elementos se manifiestan en el ser humano en los cuatro temperamentos. Los elementos son, pues, el punto de partida para generar reflexiones en torno a la siguiente premisa pedagógica nacida de *Cuerpo animado*: *Nuestro cuerpo es el escenario donde se expresan las fuerzas estructurantes, o elementos, en relación a nuestros temperamentos.*

5.4.3.1 Las fuerzas estructurantes de la vida como sabidurías que habitan el cuerpo:

Las culturas indígenas no hablan de la tierra, el agua, el aire y el fuego como elementos, sino como

fuerzas primordiales, fuerzas cósmicas, energías vitales o fuerzas estructurantes de la vida. Al respecto, Patricio Guerrero afirma:

Algo me han enseñado las abuelas, es que no hablamos de elementos, hablamos de *Saywas*, de poderes estructurantes de la vida, porque los *Saywas* se sienten, se siente su poder espiritual en el cuerpo. Los *Saywas* son las energías primales que sostienen la vida, que la han hecho posible. Son energías espirituales que están danzando en el agua, en el fuego, en la tierra, y en el aire y todo ese poder espiritual danza a través de tu cuerpo, por eso es conveniente que se hable de los elementos como poderes. (Comunicación personal con Patricio Guerrero, 26.09.2023)

Cuando pregunté a Patricio si podría compartirme el significado de los *Saywas* en relación al ser humano como fuerzas que nos habitan, comenzó a describirlos como maestros que nos dan lecciones de sabiduría profunda para la vida y para el vivir.

Tierra: Somos tierra que caminamos, nuestro cuerpo es tierra y por eso hablamos del territorio cuerpo. Somos una extensión de la tierra, somos parte de la madre danzando nuestra energía, somos lo mismo. La sabiduría de la tierra está en la generosidad y la fecundidad, no podemos tener un corazón que no sea fecundo y generoso, que no sea solidario en tiempos como los que vivimos ahora. Necesitamos de la sabiduría espiritual de la tierra para que haya mundos generosos.

Agua: Somos agua que fluye. El agua nos da la sabiduría del fluir, entonces el cuerpo fluye a través del movimiento y así mismo la sangre que circula por nuestro cuerpo es agua. Y siempre son los cuerpos los que estamos fluyendo hacia la grandeza cósmica y, en este caso, el agua siempre fluye hacia el mar, desde que nace, nace como una pequeña gotita y esta gota se vuelve arroyo, río y se hace mar, océano, y siempre el agua nos está enseñando que nada la detiene y que cuando encuentra obstáculos busca suavemente por donde seguir su caminar. Nos enseña la sabiduría de la paciencia, nos enseña la capacidad de adaptación a lo que la contiene. Esa sabiduría también se expresa en el cuerpo vivo, necesitamos de la sabiduría espiritual del agua para que haya mundos transparentes.

Fuego: somos fuego iluminando y calentando. El fuego es la pasión de la vida, sin pasión no se hace nada. Cuando danzas lo haces activando la pasión como motor clave, pues el fuego acompaña desde el principio de los tiempos la danza de la palabra y la memoria. Por tanto, en la danza de los cuerpos, el fuego siempre estuvo iluminando y calentando el corazón, el cuerpo, la memoria. Nuestro fuego es el espíritu que nos hace hacer lo que hacemos.

Aire: somos aire en libertad. El aire es la posibilidad de sentir lo sutil, lo invisible, es la fuerza del territorio que aspira a la libertad suprema de lo que no puede ser atado, ni detenido. Además, está ligado a nuestro propio cuerpo porque el aire es lo que recibimos como expresión de solidaridad en cada respiración, en cada inhalación y en cada exhalación. En esta respiración estamos haciendo un ejercicio de reciprocidad cósmica. El milagro más importante de la vida depende de algo tan sutil como la respiración, el ser humano puede dejar de hacer todo durante tanto tiempo, pero por poco tiempo puede dejar de respirar, porque lo que recibe del bioverso es a través del *prana*. Estamos reciprocando entonces lo que recibimos a través del bioverso, y todo eso danza a través del corazón y del cuerpo. (Comunicación personal con Patricio Guerrero, 26.09.2023)

5.4.3.1 Las cuatro fuerzas estructurantes en relación a los cuatro temperamentos desde la visión antroposófica Rudolf Steiner retoma el conocimiento de los griegos sobre los temperamentos y su relación con los elementos en su libro *El misterio de los temperamentos* (2004). Los cuatro temperamentos derivan del latín *temperamentum*, “la medida justa, la mezcla justa”, o *temperare*, “moderar, mezclar”. En el proceso de autoconocimiento y conocimiento del ser humano como base de la pedagogía waldorf, propuesta por Steiner, se apunta al descubrimiento de cuál o cuáles temperamentos tenemos con mayor acento, atendiendo a las cualidades que se manifiestan concretamente en cada persona. Estas cualidades resultan visibles en los modos como reaccionamos frente a las impresiones exteriores del mundo, ya sea impresiones que llegan por ideas o representaciones, por encuentros con situaciones emocionales, o por impresiones sensoriales.

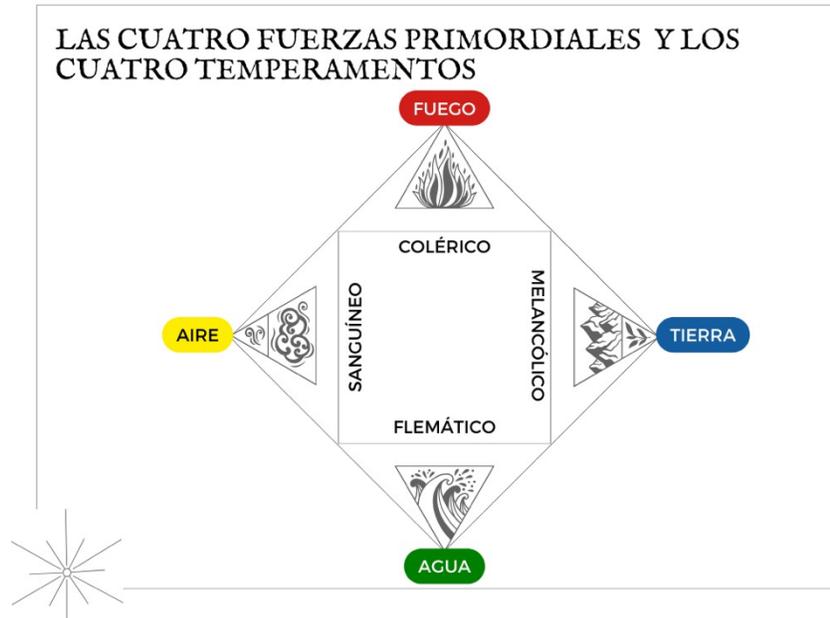
Por lo general, predominan en cada ser humano uno o dos temperamentos en la forma de sentir y actuar frente al mundo. Para Steiner (2001):

El ser humano realmente está dentro de una corriente que podemos llamar la corriente de la herencia, de las características heredadas. A esto, sin embargo, se agrega algo más en él, que es el núcleo espiritual más íntimo de la entidad humana. Así, lo que el ser humano ha traído del mundo espiritual, se une a lo que su padre, madre y antepasados pueden darle (...) Lo que se coloca entre la línea hereditaria y la línea que representa nuestra individualidad se expresa con la palabra “temperamento”. (...), es algo así como la fisonomía de su más íntima individualidad. (p. 15).

Este conocimiento, desde luego, debe estar unido al conocimiento de las cuatro fuerzas estructurantes –fuego, aire, agua y tierra–. Los temperamentos resultan, así, un camino de conocimiento en relación al ámbito del sentimiento y la voluntad. En el siguiente cuadro resumen podemos hacernos una idea más clara de cómo ellos se van inclinando a manifestar determinadas tendencias de sentir y de actuar.

Figura 63

Las cuatro fuerzas primales



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

Tabla 9

Temperamentos y fuerzas estructurantes (elementos)

Flemático El temperamento flemático se relaciona con las cualidades del agua: es apacible, se deja guiar por impulsos externos, es tranquilo, y muy difícilmente se sale de sus casillas. Es empático, tiene poca iniciativa, es lento, y si no recibe un impulso puede quedarse estancado como la flema, en este sentido puede ser apático y poco comprometido. Le gusta la vida cómoda y puede disfrutar mucho de trabajos largos y repetitivos con buenas pausas y alimentos para picar, ya que tiene mucha voluntad, pero necesita un impulso externo que lo ayude a activarla.

Melancólico El temperamento melancólico se relaciona con las cualidades de la tierra: es profundo y reflexivo, creativo e introvertido, tiene mucha memoria, pero puede ser obsesivo y le cuesta olvidar, por eso puede llegar a ser rencoroso. Es altamente sensible e inseguro por su perfeccionismo. Tiene gran capacidad de escucha y de entrega y puede sentir las

circunstancias ajenas como propias. Adora el silencio y la soledad, pero tiende a sumergirse en sí mismo y en sus problemas, que le pesan sobremanera.

Sanguíneo El temperamento sanguíneo se relaciona con las cualidades del aire: es variable, expresivo, alegre, enérgico, vigoroso, con potencia, buen humor, pasión. Brinda confianza y tiene talento para comunicarse con otros. Suele ser distraído y poco disciplinado, por eso frecuentemente deja cosas sin terminar. Es olvidadizo por su tendencia volátil y muy interesado en los detalles.

Colérico El temperamento colérico se relaciona con las cualidades del fuego: es decidido, práctico y voluntarioso, rápido en sus decisiones, visionario y líder, activo y extrovertido. Tiene tendencia a ser muy directo y exigente consigo mismo y con los demás, le cuesta aceptar las críticas, contenerse y reflexionar antes de actuar. Puede ser impulsivo, cortante e irascible. Vive en los desafíos y en las soluciones de los problemas, le cuesta la diplomacia y reconocer las dinámicas sociales de los demás.

- **Laboratorio Cuerpo animado**

La anterior descripción de los temperamentos y su relación con las fuerzas estructurantes la compartí con las personas participantes de forma narrativa y gráfica. Esto sirvió de apertura para comprender la relación de los elementos con los temperamentos y, a partir de allí, ir a la vivencia experiencial de estas relaciones. Fueron muchas las dinámicas de movimiento que desarrollé en el laboratorio que corresponden a las cualidades de movimiento de cada fuerza estructurante o elemento. Sin embargo, solo incluyo las más esenciales a continuación.

Paso 1: Momento ritual

El inicio ritual sucede tal como se realizó en el laboratorio de Cuerpo origen.

Paso 2: Invité a las personas participantes a conectarse con las cualidades antes descritas en relación al elemento tierra, como son pesadez, estructura, forma, gravedad, entrega, firmeza, dureza, rigidez, concentración, límite. A partir de estas cualidades, en una diagonal en el espacio, es decir moviéndonos de una esquina hacia la otra, los participantes comenzaron a encarnar estas cualidades en movimiento.

Figura 64

Video: fuerza de la tierra



Nota: <https://youtu.be/gLls46g2Fp4>

Paso 3: Invité a las personas participantes a conectarse con las cualidades antes descritas en relación al elemento agua, como son la disposición para la escucha que lleva a un movimiento conectado y fluido, los movimientos suaves que integraron la resistencia y la fuerza otorgada por la pesadez de la tierra. Impregnados de estas cualidades caminaron en la diagonal del espacio.

Figura 65

Video: fuerza del agua



Nota: <https://youtu.be/k-cn5ENH7jA>

Paso 4: Invité a las personas participantes a conectarse con las cualidades antes descritas en relación al elemento aire, como son: la expansión la libertad del movimiento, la sensación de ser movidos desde la periferia, la cualidad de sentir que todo el tiempo hay un llamado a mover en espiral, mover llenando todo el espacio, ser ligero, ser alegre, tener encuentros entre todos, mover

entre los cuerpos, sentir que se libera la gravedad y se entra en un estado de soltura, en una exhalación. Impregnados de estas cualidades, se movieron a través de la diagonal del espacio.

Figura 66

Video: fuerza del aire



Nota: <https://youtu.be/FVOHJ9MbF4U>

Paso 5: Invité a las personas participantes a conectarse con las cualidades antes descritas en relación al elemento fuego, como son la presencia activa y dinámica que involucró movimientos en todas las direcciones: contrayendo y expandiendo, exhalando e inhalando, irradiando y envolviendo. Estos fueron movimientos muy intensos, crepitantes y llenos de luz y calor, que gradualmente encontraron una calma envuelta en una atmósfera de calor, así como las brasas que quedan al apagarse la fogata. Impregnados de estas cualidades, se movieron a través de la diagonal del espacio.

Paso 6: Esta vivencia permitió una conexión sensible con esas cualidades para descubrir en el movimiento dónde me siento más cómoda(o), cuáles se me facilitaron, cuáles me causaron más incomodidad, cuáles se me presentaron como un reto o cuáles se me presentaron como un talento innato. Después, con todas estas impresiones y con este reconocimiento, cada participante creó una poesía que expresara su relación con el elemento que más lo habitó.

Figura 67*Video: Fuerza del fuego**Nota:* <https://youtu.be/WvvTuyBgiX4>**Coda reflexiva**

Cuerpo *animado* trazó un camino para vivenciar y comprender la diversidad de las potencias y necesidades de cada ser humano, de la mano de las cualidades de las fuerzas estructurantes o elementos y su correlación con los temperamentos. Esta diversidad de cualidades y posibilidades de ser y estar en el mundo configuran y organizan nuestras singularidades. *Cuerpo animado* quiere llevarlas a un reconocimiento consciente desde el movimiento para activar y visibilizar las fuerzas que tenemos a disposición natural y las que debemos integrar desde nuestra consciencia y voluntad. Al conocer los diferentes temperamentos en relación con las fuerzas estructurantes o elementos podemos comprender mejor tanto nuestras reacciones anímicas, como los ritmos y formas particulares de aprendizaje personales y las de nuestras y nuestros estudiantes. Con esta comprensión podemos crear múltiples variables para acceder a un tema, para crear enfoques pedagógicos que apelen a las cualidades y características de cada temperamento, lo que puede potenciar la capacidad creativa de todas y todos.

La diversidad de los temperamentos, de la mano de los elementos, puede despertar un ambiente creativo, armonioso y respetuoso al comprender por qué ciertas personas pueden ser más impulsivas o introvertidas, o más rápidas o lentas, o más enfocadas o dispersas. Además de ser un camino para comprender a las y los estudiantes, es ante todo un camino de autoformación, de autoconocimiento para diversificar los encuentros pedagógicos.

Aquí algunos de los poemas creados por las personas participantes de los laboratorios:

Figura 68

Poesía Marinella Mora –Euritmista chilena

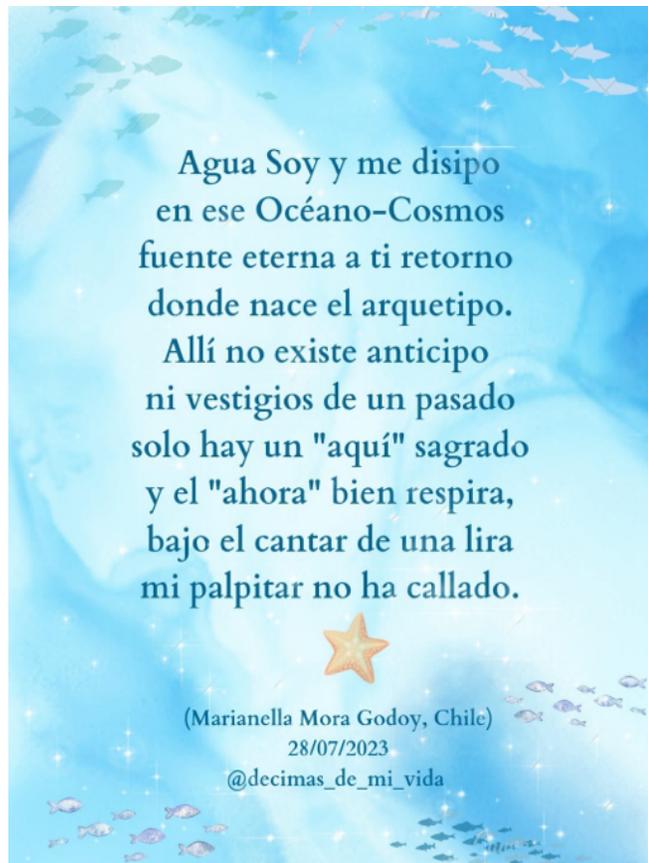
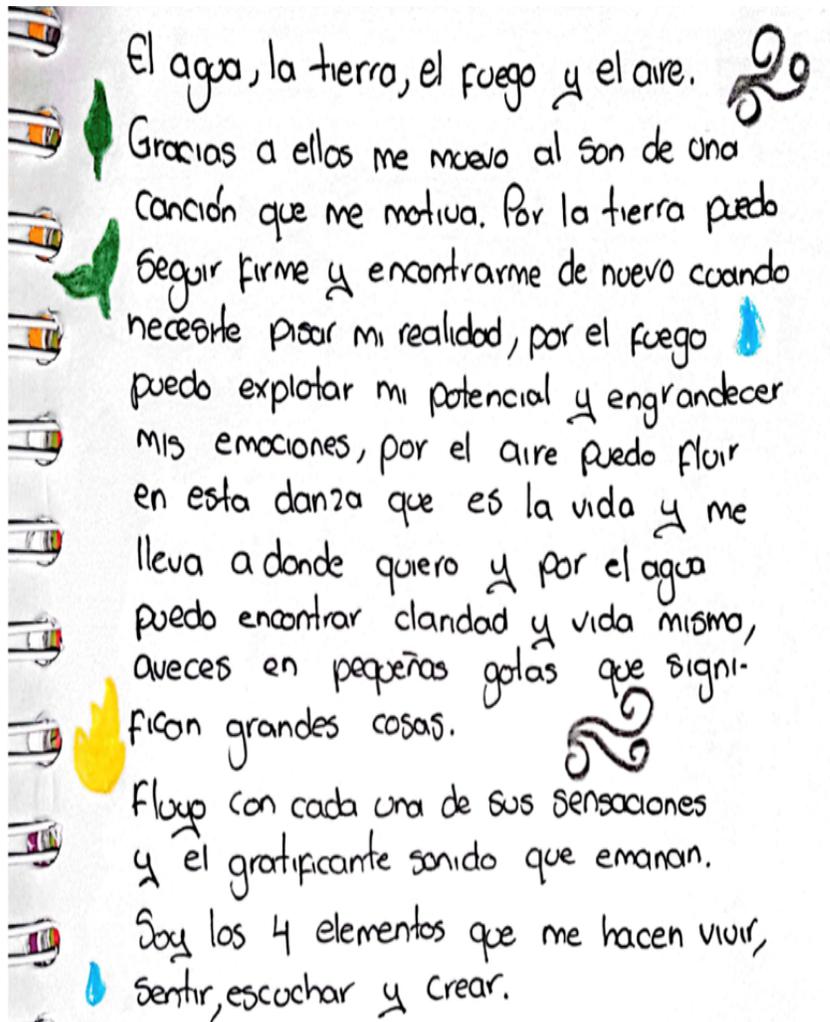


Figura 69

Poesía Juliana Echeverri. Estudiante de Licenciatura en Danza. UdeA

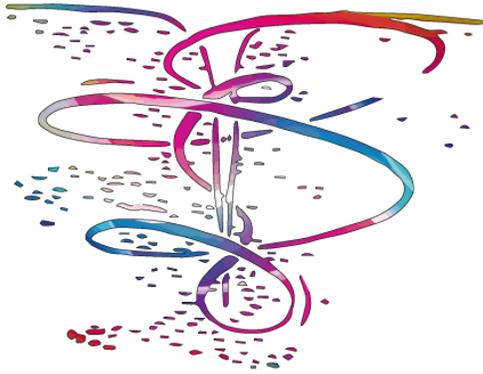


5.4.5 Cuerpo corazonado

Todo corazón guarda la intuición para tejer el pensar y el sentir en la acción

Figura 70

La doble espiral del corazón



Nota. Ilustración de Natalia Giraldo/@nataliacrome realizada para esta tesis.

- **Estado inicial:** atender la voz interior
- **Originales solutos:** la fuerza del corazón
- **Cualidad de movimiento:** calor desde dentro potenciándose hacia afuera
- **Impulso vital:** recordar, volver a pasar por el corazón

Las experiencias que hacen parte del laboratorio *Cuerpo corazonado* están vinculadas con la *fuerza del corazón*, como órgano del sentir y como órgano sensorial de percepción interior. En la actualidad viene surgiendo con gran fuerza el anhelo por despertar el pensar del corazón. ¿Cómo despertar la capacidad del pensar del corazón para resignificar el sentido de la comunidad a través de la consciencia individual?

Este es el punto de partida para generar reflexiones en torno a la siguiente premisa pedagógica nacida de cuerpo corazonado como síntesis de las anteriores vivencias: *Nuestro cuerpo lleva en sí la espiral de la vida, los sonidos creadores y las fuerzas estructurantes o elementos que se hacen conscientes a través del corazón.*

5.4.5.1 El pensar del corazón desde la antroposofía: Rudolf Steiner (2014) nos invita a despertar el pensar del corazón.

El pensar del corazón es una facultad que las personas de épocas anteriores poseían de forma inconsciente. “Ver con el corazón” estaba relacionado con un seguro sentimiento de la verdad que aún no podía captarse en contornos claros y conscientes, pero que, sin embargo, permitía ciertas percepciones de los mundos espirituales superiores. Incluso Aristóteles seguía considerando el corazón como el órgano central del pensamiento. Pero al mismo tiempo, con su lógica, sentó las bases seguras del pensamiento racional, que ya no se centra en el corazón sino en la cabeza. Este tipo de pensamiento florece hoy en nuestro intelecto, que, sin embargo, al principio solo puede captar los hechos sensoriales y ver a través de ellos en su orden lógico, y esto con plena conciencia despierta del Yo. En el futuro, se desarrollará un nuevo tipo de pensamiento del corazón, que es compatible con la conciencia del yo totalmente despierta, y por lo tanto permite la comprensión de las conexiones puramente espirituales de una manera completamente consciente y sensata. Se diferenciará esencialmente de nuestra mente actual en que no es un pensamiento discursivo, deductivo, sino que capta la verdad con una mirada (Steiner 2014, p. 100).

El pensamiento intelectual nos ha llevado a entender el mundo y los procesos vitales que lo soportan, separándonos de él, tomando distancia. Por otro lado, esto ha conducido a un desenvolvimiento de la consciencia como individualidades, desarrollo que también se ha unilateralizado hacia un pensar egoico, diferente al pensar del corazón. Este último es el que nos conecta con nuestro verdadero yo, ligado a las fuerzas creadoras del cosmos y de la naturaleza.

Steiner plantea en su obra *La filosofía de la libertad* (2002) que lo que en el artista es trabajado desde la imaginación, gracias a su sensibilidad frente a fuerzas suprasensibles, es lo que le permite crear de la mano del color, de las formas vivas, de los tonos, de los movimientos o de la palabra poética. Porque el pensar del corazón se despierta desde lo artístico y no puede ser trabajado por la humanidad como un conocimiento meramente intelectual. El pensar del corazón invita a una apertura del ser humano para recibir pensamientos desde el mundo espiritual, y para alcanzarlo hay que despertar facultades más allá de lo sensible, es decir, desarrollar la percepción hacia las fuerzas

que actúan detrás de lo visible. Esta es una acción estética que involucra a todo el ser. Como ya se ha dicho, el camino del corazón es el camino del medio, el que une el pensar y la voluntad.

Vivir en la experiencia intuitiva que se da a la luz del pensar del corazón, es estar dentro de lo que se hace, es unir el pensar y el sentir en las acciones. Esto no niega la conciencia lógico-racional que hemos alcanzado, sino que la amplía, generando conexiones profundas. Rudolf Steiner define la intuición en su libro *Filosofía de la libertad* de la siguiente manera. El pensar del corazón como intuición es la experiencia consciente de un contenido puramente espiritual. Solo a través de la intuición puede captarse la esencia del pensamiento (Steiner 2002^a).

5.4.5.2 El corazonar desde las sabidurías de la pedagogía de la Madre Tierra

El maestro Abadio nos cuenta qué significa el corazonar.

En la PMT, la educación son acciones que nacen del corazón, del amor. ¿Cómo pensar desde el corazón de la Madre Tierra? ¿Cómo ritualizar la vida? Cuando comenzamos a intercambiar con las y los estudiantes de diferentes culturas indígenas de Colombia empezamos a tener contacto con distintas ceremonias, tomas de plantas, diversas maneras de ritualizar la relación con la Madre Tierra, con muchas formas de vivir la espiritualidad, y confirmamos que en todas estas posibilidades tenemos algo en común: el amor y el cuidado por la vida en todas sus manifestaciones. (Comunicación personal, 2022).

Abadio narra una de estas formas rituales que lo llevó a conectar con su corazón en relación con el fuego y con el sol:

Estuve en una ceremonia, sin hablar con nadie, nada de lácteos, ni carne, sin ver el sol, y al cabo de 17 días me entró una desesperación de hablar con alguien. Cuando estaba dispuesto a correr y dejar mi hamaca llegaron en mi visión tres abuelas que me dijeron: *Nosotras somos Sobia* (Sobia quiere decir fuego), *somos sol, todas somos fuego*. ¿Pero qué quiere decir fuego? Fuego quiere decir sabiduría, quiere decir tejer la vida. Las abuelas me decían: *tú eres producto del fuego, todos los seres somos producto del fuego, nadie puede decir que no es fuego, todos somos fuego, somos*

producto del fuego del padre y la madre que hicieron posible que pudiéramos ser engendrados. Entonces me seguían diciendo: Y nosotras las abuelas fuego, las abuelas de la sabiduría, estamos presentes cada vez que una mujer queda en embarazo. En la gestación el primero que apareció fue el corazón, porque el corazón es la vida, es el primer tambor. El corazón es el órgano que primero empezó a comunicarse con tu madre, por eso tu palpitación empieza a tejerse al corazón de tu madre y el corazón de la madre comenzó a comunicarse con todos los tejidos de mi ser. Son las abuelas las que viven en el corazón, entonces el fuego es mi corazón. Después, el corazón empieza a madurar y comienza otra vez el baile en espiral para formar el cerebro y todos los órganos. Por eso los abuelos y abuelas tienen una relación en el corazón, con el abuelo sol, sin el calor del sol las estrellas no brillarían, ni la luna, o sea, el sol es la fuerza que da la posibilidad de la vida a la Tierra.

De esta imagen viene la comprensión del ser en relación con el cosmos y con la Madre Tierra, pues el “ser” no es posible sin el otro, y la Pedagogía de la Madre Tierra quiere recordar esas relaciones: *volver a pasarlas por el corazón*. Esto lleva a pensar en una educación que, como el corazón, siempre está armonizando la vida desde el movimiento, desde el amor en espiral. De ahí que como fue dicho en el inicio de esta tesis: “La palabra **Corazon-ar**, incluye la razón, por ello el **Co-Razonar** se nutre de la afectividad” (Guerrero, 2010, p. 11). Corazonar permite hablar de un pensar en espiral, que es el pensar del corazón. Hemos hecho todo lo contrario, sin escuchar al corazón, y eso es una locura y eso en el mundo está mal. Saber que el cerebro ha sido tejido desde el corazón lleva a mirar el cosmos como parte del tejido de nuestros pensamientos, de lo que somos, y en este sentido ritualizar esa conexión hace posible el corazonar para “contribuir a la construcción, no solo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de sentidos otros de la existencia” (Guerrero, 2010, p. 2).

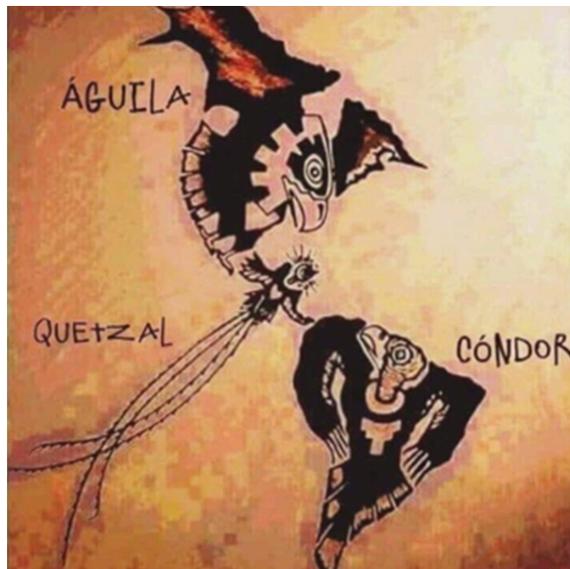
Ya en las antiguas profecías de las que nos hablan los ancestros se anunciaba la llegada de este tiempo de Pachakutik, en que el cóndor –que es el símbolo del corazón y que representa a los pueblos del sur del continente– deberá volar por el mismo cielo junto al águila que simboliza la razón, el pensamiento de los pueblos del norte. Pues como anuncia la sabiduría de las abuelas y abuelos, solo cuando el corazón y la razón, el cóndor y el águila se hermanen en la libertad del vuelo, la humanidad encontrará razones para sanar la vida y

salvar a la Madre Tierra, que hoy agoniza por la voracidad de una civilización que ha priorizado la acumulación del capital a costa de poner en peligro la propia existencia. (Guerrero, 2010, p. 20).

En el centro geográfico de Centroamérica, en Guatemala, el pájaro que une al norte y al sur es el quetzal, que une el corazón y la razón.

Figura 71

Vuelo del águila, el cóndor y el quetzal



Nota. Imagen tomada de: <https://lectambulos.com/todo-lo-que-nos-divide-es-una-frontera/>

- **Laboratorio Cuerpo corazonado**

Las experiencias pedagógicas compartidas y descritas en *Cuerpo origen*, *Cuerpo resonante* y *Cuerpo animado* permitieron llegar al Cuerpo corazonado.

Paso 1: Momento ritual

El inicio ritual sucede tal como se realizó en el laboratorio de Cuerpo origen.

Paso 2: Invité a las y los participantes a pasar de la posición horizontal a estar sentados, para entrar en una meditación individual que lleva a la siguiente reflexión: ¿cuál fue la pregunta o hito biográfico que me condujo a ser maestra o maestro? Después de la reflexión individual les invito a escribir una poesía que exprese lo surgido en la meditación.

Paso 3: Posteriormente, se dividieron en pequeños grupos al azar, en los cuales comparten sus experiencias durante la meditación y el resultado de ellas que son las poesías individuales. En el proceso de escucha atenta aparecieron las resonancias comunes con las que construyeron una poesía colectiva que encarnó las preguntas individuales.

Paso 4: Al final, las poesías colectivas fueron llevadas a un proceso creativo en el que tomaron elementos de las experiencias previas realizadas en *Cuerpo origen*, *Cuerpo resonante* y *Cuerpo animado*, que sirvieron de insumos para la creación y que estuvieron acordes a las imágenes poéticas encontradas. Estas poesías inspiraron una coreografía tejida de resonancias colectivas. Fue así cuando *Cuerpo corazonado* se convirtió en una atmósfera de calor y entusiasmo que llevó a las y los participantes a sentirse parte de un grupo que palpitó al unísono. Las poesías colectivas llevadas al movimiento y apoyadas en los gestos eurítmicos vistos en *Cuerpo resonante* fueron presentadas una a una. Así todos los grupos pudieron reconocerse en esos elementos trabajados, comprendiendo el trasfondo de lo vivenciado por cada grupo.

Figura 72

Video: Cuerpo corazonado



Nota: <https://youtu.be/7VoGlyvpfrA>

Coda reflexiva

La acción primordial de la experiencia vivida en *Cuerpo corazonado* fue construir una presencia que irradiaba calor. El calor que se creó no solo fue un calor físico, sino una atmósfera envolvente que mantuvo cada corazón conectado. Algunas personas participantes permanecieron con una mirada crítica y escéptica que las llevó a crear una distancia, la cual no les permitió entregarse a la experiencia propuesta y las llevó a una experiencia más intelectual, dejando por fuera la experiencia corporeizada desde el sentir. Y es que, si el sentir se inhibe, la experiencia no pasa por el cuerpo; es así que es importante hacer consciente que cada quien tiene sus propios ritmos para despertar otras conexiones más allá de las intelectuales.

Cuerpo corazonado crea el puente, permite ir desde el interior hacia el exterior para renovar la pregunta que nos condujo a ser maestras o maestros, revitalizando el fuego del entusiasmo y despertando la escucha para volver a tomar consciencia de lo que verdaderamente nos anima como futuras maestras y maestros. En cuerpo corazonado reconocemos el corazón como guardián del cuerpo/territorio, como maestro de las relaciones, como centro vital que nos da el ritmo para encontrar nuestro propio ritmo.

Las y los estudiantes del último laboratorio de *Cuerpo corazonado*, realizado en la Universidad de Antioquia en el marco del curso Prácticas Somáticas, dan cuenta de una forma corazonada del cómo se sintieron:

Mariana Alvis

Yo quería permitirme sentir, permitirme dar amor, porque he sido una mujer cerrada, no permito el abrazo, entonces a través de estas experiencias, yo he cambiado muchísimo. Era algo que quería hacer desde hace mucho, pero no encontraba cómo. Esto me ayudó muchísimo, fue una experiencia de vida que me llenó el alma. La relación con mis hermanos era alejada y ya me atreví a manifestar mi afecto.

Natalia Londoño

Siento que esta clase transformó muchas cosas en mí, creo que coincidimos en que es una sensación de mucho agradecimiento por tener la oportunidad de vivir esto, de construir y de crear,

de sentir en plena conciencia, en plena conexión. Fue muy lindo encontrar, de pronto, esas prácticas que resonaran tanto con las prácticas personales mías de la espiritualidad, y ver que todo es una unidad, es juntar los poderes. Y es lindo ver cómo la academia permite transversalizar todo esto en un sistema tan perfecto como el cuerpo. Es una invitación muy importante a continuar con esa transformación y a seguir buscando y seguir preguntando.

Andrea López

La palabra experiencia llegó tan profundo en la piel y en el cuerpo, que llegó hasta el alma. El hecho de que nos involucráramos tanto fue entender el cuerpo integrado y eso es algo que necesitaba en mi vida en este momento. Creo que, dentro de esas imágenes, dentro de la selva, dentro de la conexión, dentro de la respiración, se afinó mi atención, mi comunicación, la escucha. El sentirnos río, el sentirnos parte de la tierra, sentir que éramos un círculo en el que uno era sostenido y otras veces sostenía. Me queda el recuerdo de las experiencias de estos encuentros que para mí fueron maravillosos porque, de verdad, que el hecho de yo estar en la danza tiene que ver con esto tan profundo que vivimos acá y me lo recordaste. Me parece muy bonito tener ese regalo, atesorarlo y yo creo que por esto vale la pena vivir, para crear experiencias y dejar que estas experiencias nos permeen.

María José Villegas

Para mí, desde que inició, este encuentro ha sido como una transformación en la danza, porque lo que tenía en la cabeza es “¡entrénate, entrénate!”, y ser la mejor, y aprende técnica y técnica. Pero entender acá, con esa conciencia, que todo viene del espíritu, que todo viene desde adentro, fue poder comprender la danza de otra manera, y saber que, como dicen las demás compañeras, estamos integrados, somos un todo que se conecta; por esto agradezco, fue explorar otra parte de mí, porque yo no soy muy fácil, me costó mucho al principio, me gustaba, pero me incomodaba.

Leonardo Isaza

Este encuentro lo necesitaba, mi interior lo tenía muy olvidado, transformó mi interior, estaba siempre siendo lógico. Te lo agradezco, tanto para mi vida personal como para mi vida laboral.

Nataly Avendaño

Profe yo siento que no vine aprender algo nuevo aquí, tú nos hiciste recordar un montón de cosas que teníamos en nuestro inconsciente, porque son muchas cosas que lo llevan a uno a la esencia en concreto, en donde uno vuelve a pensarse como parte de y no afuera de. Vivir todas estas experiencias, por ejemplo: sentirse sonido, sentirse animal, sentirse un elemento y pensar que uno no está fuera de eso, sino que realmente soy agua, soy fuego, soy tierra, soy la F y que resueno con la selva. Todo esto lo agradezco muchísimo porque siento que el mundo, y más la academia, lo permea a uno de muchas cosas, que uno tiene que hablar objetivamente y con un lenguaje también muy técnico, muy censurado. Me dio mucha luz y mucha felicidad saber que desde la academia también se puede hablar de estas cosas sin que me vean como hippie o loca. Conociendo todo tu trabajo, siento que tengo un soporte muy grande para después pararme con lo que yo también estoy buscando ser y vivir y poderlo aterrizar académicamente.

Carolina Serna

La relación con el elemento aire me movió mucho, porque el aire era uno de los elementos que yo casi no tenía en cuenta. Entendí que es la comunicación, que es Dios, es inhalar, exhalar, es estar en presencia. Entonces es como muy bonito lo que logró generar en mi ser, en mi esencia, en recordar lo que uno es y ese amor para poder avanzar, danzar y poder ayudar y más que todo sanar. Más allá de lo estético, para mí la danza es sanación, “sanar a través de la acción”, y es mi motivo de vida.

Alejandra Molina

A mí me ha costado mucho este proceso de conectar conmigo misma y con el otro, siempre como que conecto y después me hacen daño y dejo de hacerlo, todo es como ...ok, somos parceros, listo, pero mejor quédate allá..., incluso conmigo misma. De hecho, tengo la tendencia de tener tanto acumulado que tengo que soltarlo y aquí me he dado cuenta que no me permito sentir, estoy tan concentrada en el pensar que no hago ni lo uno, ni lo otro; de hecho, fue por eso que me quebré la última vez que estuvimos haciendo esa meditación, porque todos hablaban tan bonito y yo no sentí nada... mentiras, si los sentí, porque llega un punto en que sí conecto con sus sentimientos, con esas esperanzas que tienen, es muy bonito ser parte de un todo. A veces yo sentía que era parte

de nada, que era una observadora simplemente, como vivir dentro de una película en la que yo participo de las experiencias, estoy ahí pero no las siento; entonces este encuentro me dio como ese poder de sentir que soy parte de esto, que no estoy sola, que soy parte de un todo, y que todos me hablaran y me sintieran, y experimentarían lo que estoy sintiendo, y que lo comprendieran, ¡guau, no estoy sola! Esa semillita que usted está sembrando cómo llena la mochila.

Maira Vásquez

Profe, muchachos, muchachas: a mi este viaje me deja con muchas cosas, una de ellas es que me permití compartir un poco más con mis compañeros, yo soy muy tímida, me cuesta mucho generar relaciones nuevas; y también es que llevaba muchos años estudiando cosas con un sistema muy tradicional, donde me sentaba en sillas, uno detrás de otros, a veces no se conocía el nombre del estudiante, no se conocía un interés por conocer a los compañeros. Yo venía muy formada de una academia tradicional, pero llegar a este encuentro fue como: ¡uf, qué bien! A través de lo que los compañeros hablaban, de lo que yo hablaba –porque atreverme a hablar fue todo un reto, me costó mucho, mucho, mucho–, hizo que me conociera y, además, que me conocieran mis compañeros, y lo valoro un montón.

Camila Callejas

Yo admito que al inicio fue como un repudio, porque conocerme a mí misma, parar esa rapidez de la vida, el corre-corre, me generó mucha incomodidad, pero después de todo se convirtió en un espacio de calma. Ni siquiera mi casa es como el espacio de este salón; y contigo las clases –en este espacio, donde puedo observar a los demás, donde puedo ser para mí misma, me puedo conocer–, era como mi respiro, la verdad fue mi respiro todo este semestre. Yo digo que me generó repudio porque es esa incomodidad de uno parar la vida e ir a la vida misma, que para mí parar la vida es algo inalcanzable, generar esa pausa es algo inalcanzable y generar esa pausa me dio mucho aprendizaje: ¡qué importante es uno conocerse, pero también poderse materializar! A dónde voy, soy más consciente de todo lo que pasa y soy como más tierna, es muy bonito porque da la posibilidad de uno ser más social y estar en el ambiente como el agua, fluir, no chocar tanto. Yo, que estudio Licenciatura en Educación, digo que lo que pasó en estos encuentros es la posibilidad de que en una clase se creen tantas cosas en las que yo veía cómo podía dar clase a los niños, pero también cómo podía entender a mi abuela, como podía entender el ambiente, el medio donde que

me rodea; pero también cómo la danza se siente y uno no es tan estructural y se desarma en el ser, y no es tan maleable, sino que puede ser simple y más expresiva; entonces una clase donde uno pueda hacer todas esas cosas, y aparte el conocimiento personal, es una clase donde uno aprende infinidad de cosas.

Santiago Castro

Esta clase llegó en el momento indicado, en el momento preciso y cuando más lo necesitaba en todos los sentidos—, cuando más necesitaba conocerme a mí mismo, cuando más necesitaba explorar el sentir y habitar el sentir, mi sentir, aparecieron todos los ejercicios. Cada uno de los ejercicios era un escalón para transformarme en la persona que había perdido en el camino. Y no me perdí ninguna de estas clases, y es que esta clase me hizo ajuiciarme de alguna manera, tener que levantarme temprano porque lo vale, tener una especie de ritual para poder levantarme. Y yo estoy algo triste porque yo no quiero despedirme, no quiero dejarlo, hiciste cambiar todo un paradigma que tenía en mi mente del baile, yo tenía un paradigma muy desde la rectitud, a mí me criaron como un bailarín raso desde los seis años, ballet y de ahí en adelante todo rectitud, rectitud, casi militarizado. Y, de ahí, deconstruir esa imagen de la danza ha sido muy duro. Y, la verdad, escucharte hablar de los temas que hemos hablado desde la primera clase... me atraparon y me hicieron ver que la danza, desde este ámbito académico —pero no académico maluco, por así decirlo, es un ámbito explorativo que reconoce—... es realmente el aporte que yo quería darle a mi danza. Empecé a sentir al otro, entonces es volver a sentir la periferia y volver a sentir, por último, volver a ser feliz.

Estas palabras me revelaron un profundo proceso de transformación personal experimentado por las y los participantes de este último laboratorio de *cuerpo corazonado*. Me sorprendió, y destaco lo importante que fue para todas y todos permitirse sentir y dar amor, venciendo barreras sociales y emocionales. Frente a las reflexiones pedagógicas, pude sentir la necesidad de abrir espacios que permitan la conexión con la espiritualidad, es decir, la conexión con pensamientos, sentimientos y acciones que despierten la sensibilidad para percibir fuerzas sutiles que hacen parte de las relaciones del ser humano con la naturaleza y el cosmos y que a su vez vivifican las relaciones con todo lo existente. Estas experiencias mostraron también la importancia de generar encuentros para profundizar y nutrir el camino interior de las maestras y

maestros en formación, descrito como una oportunidad valiosa para explorar nuevas dimensiones de sí mismos, superar incomodidades y descubrir la riqueza de detenerse y experimentar formas otras para sentirnos parte del todo. En este sentido, el movimiento no solo fue reconocido como una expresión artística, sino también como un medio para darle lugar a la experiencia estética que encarna conexiones profundas con la vida. En sí, estas experiencias motivaron también la búsqueda de creaciones propias, como futuras maestras y maestros, llenas de vitalidad y de autenticidad.

A continuación, en el trayecto 6, quiero recoger de manera sustancial la experiencia de esta tesis, como un camino que no solo me permitió corazonar la pedagogía preguntándole al cuerpo, sino que me llevo a transformarme a mi misma en una euritmista intercultural, una pedagoga del cuerpo que integra las sabidurías del cosmos y de la tierra a sus prácticas pedagógicas docentes.

Trayecto 6

6.1 Balance: Lo que ha venido siendo y la potencia de su devenir

*Pues, ¿qué sería un dios que solo empujara desde fuera,
y con su dedo el universo rodando
mantuviera?
Más bien desea mover el mundo desde dentro
y albergar en sí lo natural,
de la naturaleza ser el centro.
Para que a lo que vive, teje y es en él,
no falte ni su fuerza ni espíritu a granel.
Si a lo infinito pretendes pasar
en lo finito hacia todas partes has de andar.
¿Quieres tu regocijarte con el todo?
En lo pequeño debes verlo de algún modo
Goethe. Obras poéticas [Tomos 1–16],*

Esta investigación ha estado así impregnada de la intención de sumergirme en lo imprevisto y, desde allí, ser lanzada a la superficie, transformada y con el deseo hecho propósito de compartir estas transformaciones. Por ello, ante las preguntas originales de esta investigación: ¿qué matrices pedagógicas se generan a partir del diálogo intercultural entre los saberes de la Pedagogía de la Madre Tierra y los saberes del arte de la Eurytmia, y cómo crear una ruta pedagógica corporal para maestras y maestros en formación y en ejercicio que encarne estas matrices?, me respondo:

Inspirada por la antroposofía, fuente creadora de la Eurytmia, por las sabidurías ancestrales que nutren la Pedagogía de la Madre Tierra y por todas las conversaciones y encuentros que ellas me propiciaron, pude crear –preguntándole al cuerpo– una *ruta pedagógica corazonada* tejida de la manera que describo a continuación.

- En primera instancia, mi investigación exploró y develó a profundidad interconexiones significativas entre los elementos primordiales que configuran tanto la Euritmia como la Pedagogía de la Madre Tierra. Allí pude resaltar que ambas perspectivas pedagógicas comparten una conexión profunda con la naturaleza y el cosmos, y de ahí nacieron las interconexiones pedagógicas.
- Surgieron tres interconexiones que llamé *matrices relacionales* para nutrir la pedagogía: *lo femenino*, que integra y vitaliza pensamientos, sentimientos y acciones conectados a los movimientos rítmicos de la madre tierra; *el silencio*, convocando a la contemplación y a la escucha de la naturaleza selvática y humana; *lo ritual*, donde el cuerpo y las fuerzas creadoras se hicieron uno en cada encuentro.
- Antes de trazar la *ruta pedagógica corazonada* desarrollé una pieza performática, un acto de encarnación personal de las matrices, que develó los sentidos que guiarían los momentos experienciales de la ruta, como una danza de inspiración.
- La ruta pedagógica surgió como una espiral envolvente de cuatro momentos para vivenciar diversas fuerzas creadoras a través del cuerpo en movimiento. *Cuerpo origen*: la fuerza de la espiral que integra relaciones en movimiento para que la vida teja en continua transformación; espiral que descubrimos en todo el desarrollo embrionario del ser humano. *Cuerpo resonante*: la fuerza creadora del sonido como aquella que manifiesta la diversidad de la vida y nos recuerda que el lenguaje está vivo; el sonido y el lenguaje en cuerpo resonante adquirieron una dimensión poética para poder nombrar la potencia vivificadora y creadora allí presente. *Cuerpo animado*: las fuerzas estructurantes o elementos –tierra, agua, aire y fuego–, como poderes constitutivos del ser humano manifestados en los rasgos del carácter propio de cada persona, como camino para conocerse a sí mismo y conocer mejor a los otros y a lo otro. *Cuerpo corazonado*: la fuerza creadora del corazón que une el pensar, el sentir y el actuar, para recordar el sentido profundo de ser maestras y maestros en conversación con la naturaleza y el cosmos para encuentros pedagógicos enriquecidos por las fuerzas de la creación.

De este modo, mi investigación aporta a resignificar el ser de la maestra y del maestro desde una relación vital que establece un vínculo profundo y en permanente movimiento entre la humanidad y la naturaleza, para recordar y despertar, de la mano del movimiento, esta información

vital impregnada en el propio cuerpo. A diferencia de la mirada académica que ha pretendido funcionar con un criterio de distancia crítica del objeto de estudio, los estudios corporales apelan a involucrarse intensamente desde el movimiento para producir conocimiento relacional. En este contexto, las Facultades de Educación pueden ser espacios formativos para despertar la consciencia de las relaciones que nos constituyen como parte de la Madre Tierra y del cosmos.

En este sentido, la ruta corazonada, nacida en esta tesis e inspirada en las matrices relacionales, permitió a las maestras y maestros en formación y en ejercicio reconocer el cuerpo como totalidad, como canal y puente para propiciar conexiones y encuentros llenos de sentido para la vida. El enfoque pedagógico que de esto resulta reconoce al ser humano como un ser relacional que se forma a través de la experiencia y cobra vida en la medida en que nuestros orígenes se vinculan con nuestra experiencia presente. Esto revitaliza el acto pedagógico, ya que al hacer conscientes los orígenes, hacemos igualmente conscientes las dimensiones físico-biológica, anímica y espiritual del ser humano.

Considero que mi tesis puede aportar significativamente a la formación de maestras y maestros, no porque proponga teorías revolucionarias, sino más bien porque recuerda la importancia de regresar a lo más simple y profundo de nuestra condición humana, y, de esta manera, permitir que florezcan nuevas perspectivas y comprensiones donde la naturaleza presente en nosotros sea componente fundamental de nuestro viaje pedagógico, trazando una ruta que comienza en estos orígenes de los cuales se desprenden infinitos destinos.

Hablo de una pedagogía corazonada porque cuando esta idea se cruzó en mi camino, me hizo cuestionar y replantear cómo concebimos la pedagogía en las Facultades de Educación. Me movió a una búsqueda personal a través de la profundización en sabidurías espirituales que nos otorgan una forma de conocernos a nosotros mismos y relacionarnos con el mundo de una manera más sensible.

Así, pues, esta tesis nos invita a redescubrir las formas de sabiduría que están arraigadas en nuestros cuerpos desde siempre, como algo que necesita estar presente en la formación de futuras maestras y maestros. *Pregúntale al cuerpo* es un camino práctico y consciente para que las

facultades humanas del pensar, sentir y actuar se ejerciten entretejidas como camino interior y cómo práctica pedagógica.

En concordancia con esta propuesta corazonada, cierro con el fragmento de la poesía que dio origen al título de esta tesis que convoca a escuchar el *corazón* para que la formación impulse acciones justas y amorosas en la Tierra:

¿Y si la vida se pudiera ver?

Pregúntale al cuerpo.

¿Y si fuera mi existencia una sinfonía?

Pregúntale al cuerpo.

¿Y si pudiera dejar de ser cabeza con dedos?

Pregúntale al cuerpo.

¿Y si quisiera volver al vientre?

Pregúntale al cuerpo.

¿Y si el cuerpo me habla de su madre?

Pregúntale al corazón,

que es tu cuerpo todo.

¿Y si el cuerpo es la madre misma?

¡Vuelve a sentir el latir de la tierra

como el tuyo propio!

Referencias

- Aguilar, L. (2014). *Embryologie als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines eurhythmisch-kuenstlerischen und therapeutischen Ansatzes*. (Tesis de maestría sin publicar). Alanus University, Bonn.
- Agamben, G. (2016). El fuego y el relato. Editorial Sexto Piso.
- Agudelo, J. (2021). Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Mas allá del antropocentrismo. En: M. S. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y Navia, C. (Coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 23-62). Universidad Politécnica Salesiana.
- Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8110/7640>
- Atkinson, D. (2015). The Adventure of Pedagogy, Learning and the Not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56.
- Albizu, I. (2017). *Entreactos. Ensayos de filosofía y danza*. Ediciones Cumbres.
- Altamirano, J (2021). Trilogía andina (Dossier). <https://www.yumpu.com/es/document/view/65630827/dossier-trilogia-andina>
- Anzaldúa, G. (2015). *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza* (N. E. Cantú, Trad.). Capitán Swing.
- Aschner Restrepo, C. (2017). La vida que somos: conversación con Zandra Pedraza. *Nómadas (Col)*, (46), 201-210.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J. y Mèlich Sangrá, J-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Belliger, A. y Krieger, D. (2013). *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Springer.
- Benzenhöfer, U. (2003). *Paracelsus. Taschen-buch*.
- Beaud, S. (1996). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la “entrevista etnográfica». *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 175-218. <https://doi.org/10.22380/2539472X.388>
- Blanco, C. (2020). *Logos y Sofos. Diálogo sobre la ciencia y el arte*. Ediciones Dauro.
- Blanco, M. (2012), ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278/158>

Blechschildt, E. (1968). Von Ei zum Embryo. Deutsche Verlags- Anstalt.

_____. (1982). Sein und Werden. Urachhaus Verlag.

_____. (2011). Die Frühentwicklung des Menschen. Kiener Verlag.

_____. (2012). Ontogenese des Menschen. Kiener Verlag.

Cabrera, C. (4 al 8 de septiembre de 2018). Artista-investigador: Una posición, disposición y compromiso afectivo [Ponencia]. VI Coloquio Internacional sobre las Artes Escénicas: Arte y ciencia de la investigación escénica, Cuerpo Académico Consolidado Teatro de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.

Calle, M. (2013). La investigación-creación en el contexto de las prácticas estético-artísticas contemporáneas. Desplazamientos disciplinares y desafíos institucionales. *Mediaciones Sociales*, (12), 65-79. http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45263

Cardona, P. (1993). La percepción del espectador. INBA/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza, Ciudad de México.

Carmona Granero, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), 134-157. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>

Casey, K. (1995). The New Narrative Research in Education. *Review of Research in Education*, (21), 211- 253.

Castro Carvajal, J. y Uribe Rodríguez, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 31-43. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3388>

Castro Carvajal, J. (2016). Corporalidades sensibles y subjetividades corporizadas en Medellín, 1980-2012 [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3817>

_____. (2011). Aportes del “Giro corporal” a la construcción de una pedagogía de lo singular en la educación Corporal. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331930>

Cirlot, J. (1991). *Diccionario de símbolos*. Ed. Labor.

Colectivo Intercultural. (2007). ¿Cómo se desarrolló el proyecto? Aprendiendo a construir procesos investigativos en diálogo de saberes. *Revista Educación y Pedagogía*, (49), 21-38.

Colmenares, R. (s.f). La fenomenología goetheana: una aportación científica para la comprensión orgánica de la actividad agraria. *Actas IV Congreso SEAE*. <https://fci.uib.es/Servicios/libros/conferencias/seae/La-fenomenologia-goetheana-una-aportacion.cid221623>

Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de políticas culturales (G. Rey, comp.)*. Ministerio de Cultura, República De Colombia. <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/481/Compendio-Pol%C3%ADticas-Culturales.pdf>

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus i Morral, V. Rosa Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, M. Greene, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp. 11-59). Laertes.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Contreras, I. (2017). Simulación creativa para el aprendizaje de las habilidades somáticas y emocionales. *Boletín del Centro de Investigación de la Creatividad UCAL*, 2, 3-12. <https://repositorio.ucal.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12637/197/IC02.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Cuéllar, L. (2017). *La pedagogía de la madre tierra en una escuela indígena gunadule: un estudio sobre la sabiduría de seis plantas de protección* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9173>
- Crossley, N. (2005). Mapping Reflexive Body Techniques: on Body Modification and Maintenance. *Body & Society*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/1357034X0504984>
- Daniel, H. (2015). IPEu - Initiative pädagogische Eurythmie. *Auftakt* (2/15), 9-10. <https://docplayer.org/39127909-Auftakt-juni-2015-nr-2-15-kindergarten-eurythmie-weiterbildung-interview-helga-daniel.html>
- Deleuze, G. (1983). *Spinoza. Philosophie pratique*. Minuit.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díaz, D. A. (2020). Del giro ontológico a la ontología relacional y política, una mirada a la propuesta de Arturo Escobar. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(123), 99-122.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2019, 18 de marzo). *Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=YZx745s6lWk&ab_channel=UniversidadDiegoPortales
- _____. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Duran, N. (2012). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/36699/2/NDS_TESI.pdf
- _____. (2017). *Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa*. Editorial UOC.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. Paidós.

- _____. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Amorrortu.
- Ellis, C. y Bochner, A. (Eds.). (1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Altamira Press.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11- 22.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y la pedagogía de las afecciones* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf?s
- Farina, C. y Rodríguez, C. (2009). *Cartografías do Sensível*. Editora Evangraf Ltaa.
- Federici, S. (2022). Más allá de la periferia de la piel. Repensar, reconstruir y recuperar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo. Ediciones Corte y Confección.
- Fernandes de Oliveira, L. y Ferrão Cand, V. M. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.
- Fernández Moreno, J. (1999). Paulo Freire: Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. *Revista electrónica: Razón y Palabra*, 4(13), s.f. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/freirem13.html>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- _____. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- _____. (1985). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- García Jurado, F. (2001). La etimología como forma de pensamiento ideas lingüísticas e historia de la cultura. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), 455-492.
- García, A., Walsh, C. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Del Signo.
- Gavilán Pinto, V. (2011). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. [Working Paper Series 40]. Ñuke Mapuförlaget.
- Gelitz, P. y Strehlo, A. (2016). *Los siete procesos vitals. Fundamentos e importancia pedagógica en el hogar, el jardín de infantes y la escuela*. Dorothea Editorial.

Gimbutas, M. (1982). *The Goddesses and Gods of Old Europe: Myths and Cult Images*. University of California Press.

_____. (1996). *El lenguaje de la diosa*. Grupo Editorial Asturiano.

Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur, Universidad Veracruzana.

Glöckler, M. (2009). *Talento e impedimento. Indicaciones prácticas para las inquietudes de la educación y del destino*. Comunidad de Cristianos en el Perú. <https://desarrolloinfantil.com.ar/wp-content/uploads/2021/08/Talento-e-Impedimento-Michaela-Glockler.pdf>

Goethe, J. W. (1790). *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären*. Gotha.

Guerrero Arias, P. (1999). *Reflexiones sobre interculturalidad*. Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada “Diálogo intercultural”. Ediciones Abya-Yala.

_____. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)*. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación, (8). Doi: 10.17163/soph.n8.2010.05

_____. (2012). *Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología*. Sophia. Colección de Filosofía de la Educación (13), 199-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102009>

_____. (2018). *La chakana del corazonar*. Ediciones Abya-Yala.

_____. (19 de febrero de 2020). *Marco conmemorativo 20 años del grupo de investigación Diverser de la Univesidad de Antioquia. Conversatorio con tesis de la línea de Estudios Interculturales del doctorado de la Facultad De Educación*.

Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquía]*. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6935>

_____. (2013). *Educación superior desde la Madre Tierra*. Revista Debates, (67), 20-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=560524>

_____. (2015). *El otro, ¿soy yo?* Revista Yachay Kusunchi, 3(1), 17-27. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/view/2619>

Green, A, Rojas, A. y Sinigui, S. (2013). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales*. En Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A. (Coords.), *Relaciones interculturales en la diversidad* (pp. 85-94). Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural

Guba, E. y Lincol, Y. (2012). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II (pp. 38-71). Gedisa.

- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena De Antropología*, (23). <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Somatics*, 4(4), 4-8.
- _____. (1994). *Somática. Recuperar el control de la mente sobre el movimiento, la flexibilidad y la salud*. Yug.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Heisenberg, W. (1973). La tradición en la ciencia. En *Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos* (pp. 33). Alianza Editorial.
- Heusser, P., Kalisch, M., Ramm, H., Scheffers, T., Ebersbach, R. y Weinzirl, J. (2023). Die “umgekehrte Pflanze” im Menschen – Kommentar zu Rudolf Steiners Darstellung im ersten Ärztekurs (GA 312). *Der Merkurstab*, 76(3), 168-176.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En F. Hernández, Gómez Mutané, M. del C. y Pérez López, H., *Bases para un debate sobre investigación artística* (pp. 9-49). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Hernández Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Revista Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-47. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hock, C. (1958). *Los cuatro temperamentos*. Editorial Latinoamericana S. A.
- Ingold, T. (1995). Humanidade e animalidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 10(28), 39-54. <http://www.iea.usp.br/eventos/destaques/ingold-humanidade>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research*. Routledge.
- Jaquet, C. (2001). *Le corps*. Presse Universitaires de France.
- Jenny, H. (1974). *Cymatics II. A Study of Wave Phenomena and Vibration*. Ed. Basilius.
- Joaquín, R. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.
- Kopelovich, P. (9 al 13 de septiembre de 2013). La disciplina y el biopoder en un manual de educación católica para 2do año de la Escuela Secundaria [en línea]. 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3212/ev.3212.pdf
- König, K. (1986). *Embryologie und Weltenentstehung*. Novalis Verlag AG.

- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. & Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological Awareness, Instantiation of Methods, and Uninformed Methodological Ambiguity in Qualitative Research Projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- Lachman, G. (2012). *Rudolf Steiner. Una introducción a su vida y trabajo*. Atalanta.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport* Blanquerna, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts Toward a Double(d) Science*. State University of New York Press.
- Lather, P. & St. Pierre, E. (2013). Post-qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. DOI: 10.1080/09518398.2013.788752
- Lauterwasser, A. (2015). *Schwingung, Resonanz, Leben*. AT Verlag.
- _____. (2011). *Wasser Klang Bilder*. AT Verlag.
- Lawler, S. (2002). Narrative in Social Research. In T. May (Ed.), *Qualitative Research in Action* (pp. 46-90). SAGE Publications.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar*. Plaza y Valdés, S. A.
- Maturana, H. (2019). *Cultura matrística y cultura patriarcal*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-jose-faustino-sanchez-carrion/trabajo-social/cultura-matristica-y-cultura-patriarcal/6419374>
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Mignolo, W. (1996). Posoccidentalismo. Las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área. *Revista iberoamericana*, 68(200), 847-864.
- _____. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, 8, 243-281.
- Milla, Z. (1991). *Introducción a la semiótica del diseño andino precolombino*. Ed. Eximpress S.A.
- Morin, E. (1986). El doble pensamiento. Capítulo III de *El Método*. [Documento PDF]. <http://www.campusmultiversidad.org/>
- _____. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*, (12), s.f. http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html
- _____. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morrón, L. (2015). Goethe, pensar la ciencia con el espíritu del arte. <https://culturacientifica.com/2015/07/24/goethe-pensar-la-ciencia-con-el-espiritu-del-arte/>. Sin numeración.

- Orozco Giraldo, C. (2015). Conexión emoción-razón. En busca de la unidad perdida en el plano educativo. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ortiz, N. (Editora académica). (2020). Escribir, pensar y devenir maestro. Emergencias de lo narrativo en la formación del maestro de humanidades. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (En prensa).
- Ortiz, M. N. (2020). Abrir el relato, vivir. *Historias Literarias*, 5(2), 123-137.
- Passos, E., Kastrup, V. e da Escóssia, L. (2015). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Editora Sulina.
- Paxton, S. (1997). *Drafting Interior Techniques*. In *Contact Improvisation Sourcebook* (pp. 28-62). Contact Editions.
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. Calle 14. *Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 4(5), 44-56. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/>
- _____. (2017). Cuerpo y educación. Reconfiguraciones de la educación corporal en las tramas subjetivas contemporáneas. En el marco de la IX Semana Maestra del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. https://www.youtube.com/watch?v=dybINYn6grs&ab_channel=FacultaddeEducaci%C3%B3nyPedagog%C3%ADa-FEP
- Pich, A. (2021). *Los secretos del bosón de Higgs*. Ed. Los Libros de la Catarata.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles*. Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Ponty, M. (2011). Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo. *Phenomenology of the Intersection between Body and World in Merleau-Ponty*. *Ideas y Valores* [online], 60(145), 113-130.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16233>
- Rappaport, R. A. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Rubiano, R. (1991). *Alquimia de escritor*. Intermedio Escritores.
- Sam, M. M. (2000). *Bildspuren der Imagination*. Nachverwaltung.
- _____. (2014). *Eurythmie. Entstehungsgeschichte und Porträts ihrer Pioniere*. Verlag AM Goetheanum.
- Sartorello, S. C. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100005&lng=es&tlng=es

Simonetti, C. y Espirito Santo, D. (14 de abril de 2016). Entrevista a Tim Ingold. *Chungará (Arica)*, 48(4), 487-502. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-73562016000400003&script=sci_arttext

Singer, M. (2021). Una aproximación autoetnográfica a una práctica artística corporal. *Revista de Investigación y Pedagogía del arte*, (10), 1-15. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3814/2697>

Scharmer, O. (2017). *Teoría U*. Editorial Eleftheria SL.

Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Libros de Rojas.

_____. (2012). *Estudios de la representación*. Fondo de Cultura Económica.

_____. (2014). *Ritual and Performance*. <https://ia902607.us.archive.org/6/items/pdfy-CsafpNwsgbUa0FVq/141228729-Schechner-Richard-Ritual-and-Performance.pdf>

Schieren, J. (2016). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Bettz Juventa.

Schwenk, T. (2009). *El caos sensible*. Editorial Antroposófica.

Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. *Revista IIDH*, (52), 141-170.

Steiner, R. (1904). *Theosophie*. Nachlassverwaltung.

_____. (1920). *Band 1: Geisteswissenschaft und Medizin (GA 312). Vorgeschichte, Intention und Komposition*.

_____. (1921). *Kunst und Anthroposophie*. Nachlassverwaltung.

_____. (1921). *Von Seelenrätseln. Anthroposophie und Anthropologie*. RUDOLF STEINER ONLINE ARCHIV <http://anthroposophie.byu.edu> 4. Auflage 2010

_____. (1922). *Las fuerza fundamentales anímico-espirituales del arte de educar. Valores espirituales en la educación y en la vida social. Conferencia VI*. https://antroposophia.blogspot.com/2019/12/las-fuerzas-fundamentales.html?fbclid=IwAR1UWDzxLgQPRctUJoqwnJ1ymMvF1_UuzTKHMC2VsodBPj_u_eYLWoDJyk

_____. (1924a). *Eurythmie als sichtbare Sprache - Laut-Eurythmie-Kurs. 15 Vorträge, Dornach 2 Vorträge, Dornach... / Laut-Eurythmie-Kurs. Fünfzehn Vorträge*.

_____. (1924b). *Eurythmie als sichtbarer Gesang: Ton-Eurythmie-Kurs. 1 Aufsatz und 8 Vorträge. Fünfzehn Vorträge*.

_____. (1924c). *Anthroposophische Leitsätze. Der Erkenntnisweg der Anthroposophie*. Rudolf Steiner Verlag.

- _____. (1953). Eurythmie als Impuls für Künstlerisches betätigen und betrachten. Nachlassverwaltung.
- _____. (1979). La educación basada en la naturaleza humana. Editorial Antroposófica.
- _____. (1984). Gesamtausgabe, Rudolf Steiner-Nachlaß Verwaltung. Konkordia GmbH.
- _____. (1986). Cómo se alcanza el conocimiento de los Mundos Superiores. Ed. Rudolf Steiner.
- _____. (1987). Goethe als Vater einer neuen Ästhetik: Über das Komische und seinen Zusammenhang mit Kunst und Leben. Zwei Aufsätze. Ed. Rudolf Steiner.
- _____. (1988). Makrokosmos und Mikrokosmos, Steiner Verlag. GA 119.
- _____. (1990a). Goethe y su visión del mundo. Editorial Rudolf Steiner.
- _____. (1990b). Eurythmie als sichtbare Sprache: Laut- Eurythmie –Kurs. Rudolf Steiner Verlag.
- _____. (1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Editorial Rudolf Steiner.
- _____. (1994). Damit der Mensch ganz Mensch werde. Rudolf Steiner Gesamtausgabe.
- _____. (1998a). Anthroposophische Leitsätze. Rudolf Steiner Verlag.
- _____. (1998b). Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- _____. (1999). Mantrische Sprüche. Seelenübungen II. Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- _____. (2000). El estudio del hombre como base de la pedagogía. Editorial Rudolf Steiner.
- _____. (2002a). La filosofía de la libertad. Editorial Rudolf Steiner.
- _____. (2002b). El misterio de los temperamentos. Editorial Rudolf Steiner.
- _____. (2003). Heileurythmie. Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.
- _____. (2006). Vom Leben lernen. Erziehung als soziale Kunst. Verlag Archarti.
- _____. (2010). Lo eterno en el alma humana. Inmortalidad y libertad. Científico Espiritual.
- _____. (2014). Herzdenken. Über inspiratives Erkennen. Rudolf Steiner Verlag
- _____. (2016). Fundamentos de la educación waldorf. Tomo II. Metodología y didáctica. Editorial Rudolf Steiner.
- _____. (2017). El curso de mi vida. Editorial Antroposófica.
- _____. (2019). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Rudolf Steiner Taschenbuch.

- Strejilevich, L. (2012). Lenguaje en la contemporaneidad. Elintransigente.com. <https://www.yumpu.com/es/document/view/16266302/lenguaje-y-contemporaneidad-el-intransigente>
- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. (2020). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Acerca del programa. <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>
- Turner, B. (1989). El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social. Fondo de Cultura Económica
- van der Wal. (2015). El embrión en nosotros. IAO Arte Editorial.
- Varela García, F. y Maturana Romesín, H. (2008). El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria.
- Vázquez Gómez, G. (1991). La pedagogía como ciencia cognitiva. Revista Española de Pedagogía, 49(188), 123-146.
- Vega Bravo, J. (30 de junio de 2020). La desaparición de los rituales. Periódico Vivir en el poblado (Opinión). <https://vivirenelpoblado.com/la-desaparicion-de-los-rituales/>
- Vidal, R. (2011). El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna. Cinta de Moebio, (40), 22-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10118944002>
- Vogel, L. (1979). Der dreigliedrige Mensch. Morphologische Grundlagen einer allgemeinen Menschenkunde. Verlag Goetheanum.
- von Engelhardt Dietrich. (2001). Paracelsus im Urteil der Naturwissenschaften und Medizin des 18. und 19. Jahrhunderts. Acta Histórica Leopoldina.
- von Humboldt Wilhelm. (1995). Über die Natur der Sprache im allgemeinen. Aus: Latium und Hellas. In: Schriften zur Sprache. Hrsg. von Michael Böhler. Ergänzte Ausgabe Stuttgart <https://www.lernhelfer.de/sites/default/files/lexicon/pdf/BWS-DEU1-0215-04.pdf>
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- _____, (2009b). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Ponencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- _____, (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visao Global, 15(1-2), 61-74.
- Walsh C. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales, (2), 65-77. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/228/232>
- _____. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Editora Ediciones Abya-Yala.

_____. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Livro da Academia da Latinidade. Textos & Formas Ltd.

_____. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro y R. Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 47-62). Siglo del Hombre.

_____. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Entramados: Educación y Sociedad, (1), 17-30.

Zúñiga Muñoz, X. M. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, (9), 85-103.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476948771014>