



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**RUPTURAS Y RESISTENCIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR:
PRÁCTICAS LIBERTARIAS DESDE EL CUERPO Y EL ARTE**

María Alejandra Isaza Zapata

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Yarumal - Antioquia, Colombia
2020



Rupturas y resistencias en el contexto escolar: Prácticas libertarias desde el cuerpo y el arte

Autora:

María Alejandra Isaza Zapata

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora:

María Nancy Ortiz Naranjo

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Yarumal - Antioquia, Colombia

2020

Agradecimientos

A mi madre, bastón inquebrantable, por su mano amiga, por su inagotable paciencia, por ser abuela y madre de mi hijo cuando el tiempo apremiaba en estos largos años de carrera.

A mi hijo, mi viento bueno, por sus miradas, sonrisas, manos inquietas y abrazos de aliento que me recordaban siempre cuál era la razón de seguir avanzando.

A la Institución Educativa San Luis, por su disposición y apertura para construir nuevos espacios y saberes juntos.

A todos los participantes del Cine Taller Hojas de Plata, por enseñarme tanto en estos años de encuentros.

A mi asesora de tesis y amiga Nancy, por su confianza, por ser mi MAESTRA.

A todos los maestros que caminaron conmigo en este viaje, porque sin duda, cada palabra y sentir expresado por ustedes, hacen parte de este texto.

A mis cómplices, compañeros y amigos, por estos 5 años de carrera en los que cada palabra, cada camino por los pasillos, cada café en la cafetería significaba siempre un aprendizaje nuevo.

A la Universidad de Antioquia, por seguir creyendo que podemos construir un buen mundo juntos.

Y a mí y a todas las que soy adentro, por la intuición, valentía, humildad y paciencia, por no rendirme y seguir caminando.

Muchas gracias.

Tabla de contenido

Agradecimientos	3
¿A dónde vamos?	5
Inicio del trayecto	6
Mi latido	9
Escuchar las palpitations de otros textos	14
El agua que se vuelve cuerpo	28
El tríptico	32
I El estanque	35
¿Desde dónde partimos?	37
El desencuentro	39
El abismo	41
II La corriente caudalosa	43
La Escuela: Entre el poder y la verdad	45
Recordando tradiciones olvidadas	49
El cuerpo	51
III El río que se vierte en otras aguas	55
La resistencia creadora.....	57
El taller.....	59
Los latidos que palpitan en coro	64
La llegada	68
Referencias bibliográficas	71

¿A dónde vamos?

Para resumir un poco el camino que emprenderemos, podemos decir que se pondrá en tensión la clásica forma de asumir la institución escuela como aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988) o como dispositivo normalizador, disciplinador y controlador de los cuerpos (Foucault, 2003), frente a algunos aspectos en relación con posibles rupturas y resistencias en el interior de la misma institución escuela, con la idea de asumir el cuerpo desde la libertad. Estará, entre líneas, la narración de la experiencia vivida en el proceso de las prácticas pedagógicas como lo fue la construcción del *Cine Taller Hojas de Plata* en el municipio de Yarumal, y cómo todo eso hizo que la relación con conceptos como *escuela libre*, o por lo menos con la generación de espacios de libertad al interior de la misma, fuera el pilar fundamental de este texto. Todo ello porque la experimentación desde el arte¹ puede llevar a ser conscientes del *afuera*² a esos *sujetos sujetados* por la escuela.

Algunas palabras que acompañarán estos tramos serán: Escuela, Cuerpo, Arte, Libertad, Resistencia, Poder y Verdad.

¹ Díaz (2014), citando a Deleuze plantea en este sentido: “El arte como modo creativo de pensamiento es el poder que afirma la vida, simultáneamente como la vida es la fuerza activa del pensamiento” (p.71).

² El afuera para Foucault es un “meticuloso relato de experiencias, de encuentros, de gestos improbables, lenguaje sobre el afuera de todo lenguaje, palabras sobre la vertiente invisible de las palabras; y meditación sobre aquello que del lenguaje existe de antemano, ha sido ya dicho, impreso, manifestado, escucha no tanto de aquello que se pronuncia en su interior, cuanto del vacío que circula entre sus palabras, del murmullo que está continuamente deshaciéndolo, discurso sobre el no–discurso de todo lenguaje, ficción del espacio invisible donde aparece” (Foucault, 1997, p.14)

Inicio del trayecto

Este texto es un trayecto, un camino que recorrerán conmigo en la medida en que van leyendo. Es también un viaje que hago en la medida en que voy escribiendo; es cuerpo, palabra y sentir. Juntos, escritora y lector o lectora, avanzaremos entre palabras escritas que nos irán abriendo paso a preguntas y ojalá a algunas respuestas no absolutas, a vibraciones, historias, encuentros y desencuentros, tormentas y calmas, a pensamientos, a ruidos caudalosos, a silencios; un texto en el que me contaré, pero además en el que contaré otros cuerpos, otras voces, en el que nos iremos diciendo y nos iremos sintiendo; porque es la escritura un mundo, porque es el papel otra piel³, porque la escritura se convierte en viaje, y deseo que lo hagan conmigo, dado que “cuando alguien realiza un viaje puede contarlo” (Benjamin, 2008, p.2). Es este un texto en el que, espero, nos encontremos y coincidamos como maestros, estudiantes y como seres humanos.

Esta escritura trazada desde lo humano se convierte en la posibilidad de crear, de sabernos parte de espacios diferentes, de sabernos sujetos con cuerpos que sienten, pero además que piensan. Es también una escritura hecha con unos trazos inciertos que, más que dar una única respuesta, pretenden comprenderse, reconocerse en todas las fronteras que

³ El texto es convertido en cuerpo, los trazos parecen el sistema nervioso que va sintiendo, que va palpitando y mostrando que está vivo, el papel, se convierte en piel. Ya lo mencionaba Gabriel Aranzueque en *Cuerpo y texto*: “(...) recorrer una hoja mientras sostiene el resto es sus manos, y, en esta extraña brecha, por la que se desborda el mundo, morando la epidermis junto al cartón de la cubierta, la < piel de papel > signa el tiempo de lo que somos, el devenir de la escritura”. (Aranzueque, 2012, p.18).

están habitando. Es una escritura de sí⁴, de nosotros; es una escritura que quiere irrumpir, habitar los bordes, evidenciar tensiones y conflictos que se logran en la medida en que conecta lo que se vive y lo que se piensa; es una escritura que quiere contar lo que incomoda y lo que da esperanza, una escritura para mí, pero también para ustedes, porque como lo menciona Bernardo Rojas en la presentación del libro *Cuerpo y texto* de Gabriel Aranzueque (2012):

No es el trazo sobre el papel, el del cálamo sobre el papiro, sino en sentido más amplio, el punzón que el afuera traza sobre cada uno y, a su vez, el trazo que todos hacemos en los otros lo que ha de llamarse escritura (p.12).

En efecto, Aranzueque (2012, p. 17) se pregunta en su libro: “¿Cuál es el término de la carne? ¿Dónde residen sus lindes? ¿Cómo pensar su periferia?” plantea pues, el texto como un cuerpo, en ese sentido, el texto puede sentirse, escucharse y vivirse. Escuchemos entonces este texto con afecto de lector, con apertura y comprensión, con la posibilidad, quizás, de encontrar estrechos vínculos y/o enormes distanciamientos que, en últimas, son preguntas que pueden aparecer y por ello tal vez, valdrá la pena. Escuchemos las dudas, los miedos, los susurros, las sonrisas, los balbuceos⁵ y recorramos lo escrito como algo vivo, como cuerpos que se van dibujando mientras la lectura avanza, cuerpos temerosos, apenados, cuerpos alegres, extrovertidos y también cuerpos torpes que andan aprendiendo. Recorramos lo escrito al son de los ritmos y los latidos, sintiendo los movimientos de una frase a otra. A

⁴ Escribir es contarse, recorrerse, vivirse nuevamente, es hablar de sí, de libertad y honestidad “para que esta práctica de la libertad tome forma en un ethos que sea bueno, bello, honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, hace falta todo un trabajo de sí sobre sí” (Foucault, 1984, p.263).

⁵ “El balbuceo creador es lo que hace que la lengua crezca por en medio, como si fuera hierba, lo que le convierte en rizoma en vez de árbol, lo que pone la lengua en perpetuo desequilibrio: Mal vu mal dit [mal visto mal dicho] (contenido y expresión). Decir las cosas tan bien dichas nunca ha sido lo propio ni la tarea de los grandes escritores” (Deleuze, 1996, p.176).

veces sonarán rápido y otras veces se calmarán, pero seguirán siendo. Latido que hoy es mío en un intento de responder preguntas, latido que ahora pasa a convertirse en trazos, latido que puede ser de ustedes.

Mi latido

Llegar hasta este punto, la escritura de un trabajo de grado, supone un trayecto de cuatro años y unos cuantos meses en la universidad, supone que has vivido ese tiempo y un poco más, rodeada de discursos académicos que van intentando formar⁶ a la persona que hoy escribe; discursos con los que estuviste de acuerdo, que odiaste o te hicieron tener miedo, discursos que te sorprendieron, que se fueron volviendo tuyos; se fueron adhiriendo al cuerpo, trazando senderos, acompañando tus pasos y complementando lo que ya eras antes. En mi caso, hija, estudiante, madre, amante del movimiento, de la palabra, del sentir, enamorada del cuerpo y sus posibilidades, del arte.

Llegar hasta aquí, y estar escribiendo, supone entonces que hay algo que llena tu escritura de sentido, supone un interés en constante aumento por todo lo que eres, por todo lo que te mueve y por ese camino de aconteceres que recorriste como maestra en formación, por el andar por pasillos, aulas, cafeterías, por noches de planeaciones, diarios, fichas impresas, juegos, miradas cercanas y también miradas lejanas que se resistían a aceptarte, caminos empedrados con rutas hacia veredas, niños con botas empantanadas y amplias sonrisas, historias, muchas historias, disfraces, teatro, danza, movimiento, sentires, cantos, palabras...cuerpos.

Todo esto encontrado en un lugar llamado escuela, con maestros y estudiantes herederos de tradiciones que se han ido adaptando a lo largo del tiempo a un modo de ser y estar allí, que es reconocida además como una institución que evalúa, hace dictados, ilustra,

⁶ “De preferencia, este concepto parece haber sido usado cuando se pensaba en forma, cuidado, pero también en desenvolvimiento y auto-plenitud de las fuerzas espirituales humanas, del corazón, del gusto.” (Vierhaus, s, f, p. 14).

forma. Una escuela con aulas en donde los estudiantes se sientan mirando hablar al profesor, quizás escuchando lo que dice, una escuela llena de silencios. Pero es también un espacio donde habitan maestros, artesanos, herederos de una humilde y antigua tradición que permite ir creando y aprendiendo en un compartir colectivo que va transformando el espacio de la escuela en otra cosa donde van apareciendo murmullos de las personas ya vistas como pares, como cómplices de la creación, y es el momento donde son escuchadas, nombradas, es el momento donde el saber aparece.

Una escuela que recuerdo así, en mi papel como estudiante y practicante. Practicante, es probable que les suene familiar esa palabra, maestra en formación con un corazón agitado por la emoción y las ganas de siempre querer hacer más, de cambiar el mundo, pero además por la frustración de no poder hacerlo porque se va dando cuenta que hay realidades ajenas a ella. Afortunadamente, también una maestra en formación que reconoce que no todo está mal, que sola no puede hacer transformaciones significativas y sigue insistiendo en encontrar cómplices. Es aquí donde llegan las primeras preguntas: ¿Por qué se empeñan en seguir las mismas tradiciones? ¿De dónde vienen estas tradiciones? ¿Es posible hacer de la escuela algo diferente? ¿Es posible que los murmullos sean permanentes? ¿Es posible que sea un espacio para ser felices, para ser libres? ¿Es posible reconocer el cuerpo en un lugar donde pasamos sentados gran parte del tiempo? ¿Qué tipo de cuerpos aparecen? ¿Y el arte?

Entonces...El afuera...Preguntas...Latidos... ¿Cómo llamarlos? Son, en últimas, ganas de descubrir, de aventurarse a un camino que queremos disfrutar sin la pretensión de encontrar respuestas definitivas, un camino que ya enseñará con el sólo hecho de recorrerlo y ser conscientes al momento de echarnos a andar. ¿Pero por dónde empezar? Si hay tantos

ritmos y sonidos, si hay tantas cosas que resuenan en nosotros, tantos movimientos⁷. ¿Hablamos de la escuela entonces? ¿Hablamos de la libertad? ¿De las tradiciones? ¿Del maestro? ¿De los libros, la pedagogía, la literatura, las emociones, del otro, de la verdad? Sí, creo que hablaremos de todo esto, de la escuela, del cuerpo y la palabra, del arte, de la resistencia, de la libertad, de nosotros.

Hay que convertir todo esto en una pregunta, aun sabiendo ya, en este punto, que no es una sola, que son muchas y que irán surgiendo otras tantas mientras vas andando, porque no hay que perder de vista que esto es una tesis, “una escritura académica que se ve inscrita en las reglas de un juego de saber-poder que descalifica ciertas formas discursivas y privilegia otras, con el interés de uniformar la producción académica” (Ortiz, 2015, p.162), una escritura que en ocasiones pareciera no tener cabida a múltiples discursos, a múltiples preguntas; una escritura que intenta mostrar un sólo camino, cuando hay cantidades incontables, pero además cuando en ese andar hay que devolverse miles de veces para poder comprenderse.

Sin embargo, es también una escritura académica que se resiste, que habla primero de quién escribe, de sus latidos, de sus experiencias, de todo lo que llena de sentido el mismo texto, de lo que permite crear, para poder escuchar sus palpitations y agitaciones. Por eso es una escritura que se arriesga:

[...] a la creación no como ornamento ni decoración sino como agitación de ideas,

de la fuerza del pensamiento que no encuentra en la normalidad discursiva en un espacio para

⁷ “hablamos de movimiento como condición necesaria para el acto de escribir porque cuando un cuerpo se paraliza, cuando ni savia, ni sangre, ni ideas circulan ya por él, el pensamiento se estanca y se aleja de la vida, en tanto fuerza activa” (Ortiz ,2015, pg.76).

enunciarse y, entonces, va al límite, se expone, se arriesga, crea y sigue latiendo. (Ortiz, 2015, p. 175)

Lo que quiero arriesgarme a descubrir entonces, es cómo se tejen los cuerpos que transitan entre espacios escolares atávicos y de resistencia en los participantes del *Cine Taller Hojas de Plata* de la Institución Educativa San Luis de Yarumal, con la intención de comprender cómo el sujeto que históricamente se ha visto separado de su cuerpo se va hilando, va formando un entramado entre el pensar y el sentir para llegar así a habitar en libertad, en pleno derecho de ser y vivir.

Preguntas, dudas, experiencias, textos, saberes, encuentros, desencuentros, silencios, ruidos que hoy hacen parte de lo que eres y por tanto hacen posible esas preguntas. El afuera que afectó, con todo lo bello que esta palabra implica, a una maestra en formación que están leyendo en este momento. Porque el afuera es un latir, un latir lento y rápido, un latir de miedo, de angustia, caos, duda, conflicto. Un latir irreductible de un cuerpo volcado en el hastío o inundado de lágrimas por lo ya vivido o lo desconocido, por lo que ansiamos tener o lo que no queremos que llegue. Un latir en la piel que percibe lo imposible, un latir en los labios que pronuncian lo indecible. Pero es a la vez, un latir diáfano que descubre, y en ese hallazgo, se encuentra, se reconcilia, se acepta.

Latidos que se van volviendo cuerpo, latidos que a veces ignoras, se calman y otros tantos que siguen resonando, palpitando con un ritmo que empieza a ser parte de tu vida y permiten que emerjan preguntas inabarcables, preguntas que no sabes cómo nombrar pero que siguen adentro, preguntas que... no sabes si en realidad quieres contestar, porque como bien dice Foucault en *El pensamiento del afuera*:

[...] de lo que se trata es de ponerse “fuera de sí”, es para volverse a encontrar al final, envolverse y recogerse en la interioridad resplandeciente de un pensamiento que es de pleno derecho Ser y Palabra, Discurso, por lo tanto, incluso si es, más allá de todo lenguaje, silencio, más allá de todo ser, nada (Foucault, 1997, p.8).

Nada, a veces no queremos responder, podría ser que simplemente necesitamos *ponernos fuera de sí y encontrarnos al final* en la experiencia, en la palabra, en el encuentro y en estos trazos.

Escuchar las palpitations de otros textos

La fijación por volver a concebir el entramado del cuerpo y la razón, el sujeto, el pensamiento, la experiencia, el sentir, la creación y el arte; por saber que todo esto suena al unísono, por convertirnos en un todo nuevamente, por reconocer la importancia de sabernos cuerpo en el aula para hacerlo así en la vida. La fijación por la construcción de espacios diferentes que posibiliten la libertad y, además, por la constante pregunta sobre el control del cuerpo y por descubrir por qué nos quieren inmóviles, no es algo que ha palpitado sólo en mí. Para muchas personas, este también ha sido su latido. Así mismo como el artesano construye saber poniendo su mano sobre el otro para moldear o construir, yo pongo mis oídos en otros textos para aprender y reconocer sus sentires, para apreciarlos con humildad y atención.

Escuchemos por ejemplo a Consuelo Pabón (2010) doctora en Filosofía, quién además ha sido maestra en la Universidad de Antioquia, que nos cuenta en su texto *Construcciones de cuerpos*, lo que puede un cuerpo, un cuerpo que ella reconoce como multiplicidad, como movimiento constante que va deviniendo, como algo que no es de una sola forma, pero además como un cuerpo en el que recaen todos los ejercicios del poder, mencionado por la escritora como una relación de fuerzas que va reduciendo la potencia del cuerpo.

Podríamos poner en cuestión la posibilidad de que fuese esta la intención de la escuela inmersa dentro de una Institucionalidad que intenta controlar al otro. Pensar que la intención es negar la posibilidad del cuerpo con una fuerza heredada y posicionada que, por lo demás, se convirtió en algo normal y aceptado. Pero el cuerpo sigue existiendo, aunque ya

acostumbrado a no ser visto, aun así, se resiste, se convierte en arma para deconstruir esa sed de poder sobre el otro, precisamente porque como menciona Nietzsche citado por Pabón (2010), el cuerpo es también un campo de fuerzas.

Esas fuerzas, haciendo un recorrido por Deleuze en una mirada nihilista del ser humano, entran en tensión, debido a esa negatividad con la que vive un cuerpo, un cuerpo cansado que bien podríamos entenderlo como acostumbrado a ser nombrado y reconocido de una sola manera, un cuerpo inmóvil que no se siente, por ende, es como si no existiera. Sin embargo y por eso escucho el latir de este texto, los campos de fuerzas del cuerpo permiten un cambio, una metamorfosis, una transmutación, un despertar:

Es el punto de transmutación, donde las fuerzas negativas se transmutan en fuerzas afirmativas. En ese instante, el cuerpo anestesiado por la negatividad se despierta y capta el esplendor de la vida. El ánimo que estaba dormida es despertada. El nihilismo encuentra su fin cuando el cuerpo que se resiste empieza a conocer lo que puede y hace el intento de actuar afirmativamente, construyendo nuevas realidades. (Pabón, 2010, p.4).

Me pregunto entonces; ¿Podemos como maestros posibilitar ese despertar? Podría decir, sin ánimo de escribir una verdad absoluta que, reconociendo el cuerpo, contemplándolo en esas múltiples formas, permitiendo movimiento y libertad se sabría visto y vivo, despertado y cambiado, se sabría encaminado nuevamente a su verdadera naturaleza en espacios nuevos que nosotros como maestros podemos propiciar. En esto coincido entonces con lo que menciona Consuelo Pabón como prácticas de (r) existencia que permiten espacios o formas que despiertan otros sentidos, “espacios que dinamizan nuestra manera de percibir el mundo y nos permiten interpretar de múltiples maneras la realidad” (Pabón, 2010, p. 19).

Este no es el único latido cercano que tenemos, y digo cercano a propósito de la palabra territorio que, si bien en ocasiones nos encasilla en una sola manera, en otras, permite una conversación en la que se comprende de una forma más sencilla al otro, porque nos reconocemos en un mismo espacio que vibra con nuestra construcción de vida. Por eso quiero que conversemos con un texto llamado “El cuerpo en Colombia” de Nina Alejandra Cabra y Manuel Roberto Escobar, un trabajo que pretende mostrar un estado del arte sobre las investigaciones que se han hecho en Colombia en relación al cuerpo y su subjetividad para contarnos cómo los estudiantes viven su cuerpo, pasando por un recorrido histórico y social de la forma en la que se concibe al mismo.

Es importante entonces decir que este latido conecta con la tensión que este trabajo de grado pretende mostrar sobre la escuela, pues ellos refuerzan también lo que antes Consuelo Pabón (2010) mencionaba como relación de fuerzas, y es el poder que ejerce la escuela sobre los cuerpos de los estudiantes. Para llegar a estas conclusiones basta recordar las intenciones con las que fue traída la escuela a Colombia, intenciones, que se explica de una mejor forma citando a Martínez cuando dice:

[...] la aparición histórica de la escuela pública no está ligada a hechos estrictamente educativos. Aparece como una forma inédita asociada a cuestiones que tienen que ver con los pobres, con las prácticas de policía, con asuntos de la vida en la ciudad, con los problemas planteados por esa regularidad llamada población y por supuesto con el poder (Martínez Boom, 2012, p. 15).

Aparece entonces una escuela que pretende salvar el “desorden social” vigilando al otro. Esto se evidencia en la estructura en la que ahora vivimos la escuela: paredes encerradas, uniformes y disciplinamientos, formas de llevar el cuerpo, dinámicas institucionales que no

están enfocadas únicamente en formar, sino en controlar a los otros con la intención de convertirlos en ciudadanos. “Como se ha visto, el cuerpo se configura como un espacio estratégico para la consolidación del Estado Nación y del proyecto Moderno en nuestro país” (Cabra y Escobar, 2014, p.167).

Además, aparece la necesidad de reconocer el cuerpo, aunque el artículo se centre mucho en el cuerpo relacionado con la Educación Física, se hace por la importancia de dejar claro que, al mismo tiempo, esta, se convierte en una materia poco importante para el sistema educativo demostrando lo poco relevante que es el cuerpo en la escuela y que, además, no está relacionado con el pensamiento. Se hace necesaria la reivindicación de una mirada sobre el cuerpo en la que el movimiento retome la importancia milenaria que ha tenido y además vuelva a ser parte principal de la escuela como posibilidad de pensamiento. “El movimiento se piensa entonces como una posibilidad vital, creativa, expresiva, que tiene el potencial de transformar y mejorar la vida de los seres humanos” (Cabra y Escobar, 2014, p. 154).

Seguimos habitando y sintiéndonos cerca. Hay más resonancias como estas que mencionaba anteriormente, aquí, en la misma Universidad de Antioquia tres estudiantes de la seccional de Cauca se preguntan en su trabajo de grado escrito en el 2018 por el cuerpo, nombrando su tesis como “Cuerpos en la escuela, una mirada reflexiva desde la decolonialidad”. La escuela que va poniendo en segundo plano al cuerpo siendo una Institución que actúa bajo dinámicas colonialistas que construye un pensamiento alineado y un cuerpo atado, “en la mayoría de los casos se da una educación de carácter colonial, pues gira alrededor de una ideología de aprendizaje mecánico, de memorización y reproducción de saberes”. (Mendoza, Martínez y Martínez, 2018, p.10).

En este lugar también hay una necesidad de nombrar y reconocer un cuerpo que no se tiene en cuenta por un sistema educativo que se basa en una evaluación hegemónica normalizada en nuestro país que también se normaliza por los maestros y estudiantes que están acostumbrados a habitar la escuela de una sola forma.

[...]creemos que es necesario salir de ese sistema y buscar nuevas miradas que permitan un cambio positivo, desatando los cuerpos de los estudiantes como propios, conociéndolos internamente y dejándolos expresar y pensar por sí solos, sin temor de ser rechazados o no cumplir con las demandas de un sistema capitalista. (Mendoza, Martínez y Martínez, 2018, p. 35).

Por eso, ellos le apuestan a una pedagogía decolonial que rompa con las estructuras verticales que han imperado a lo largo del tiempo en la construcción de escuela y de sociedad.

Y no son los únicos, prestemos atención ahora al trabajo de grado de Antropología, presentado en el 2018 en la Universidad de Antioquia por María Camila Murillo llamado “Uniforme y corporeidad: etnografía de las estudiantes del Marymount School Medellín y el uso del uniforme escolar”, un texto donde seguimos observando la importancia de romper con las prácticas amparadas por la institución escuela que pretenden seguir colonizando al sujeto. Desde una mirada etnográfica se esboza cómo durante la infancia y la juventud se comienza a construir la identidad siendo el uso uniforme uno de los principales influyentes.

A saber, el cuerpo empieza a leerse como territorio, un territorio que empieza a conformarse social y culturalmente para, a partir de ahí, configurar identidades permeadas por constructos sociales heredados. Es así como “a través de su corporeidad, son los individuos quienes dan sentido y acción a aquello que conforma las lógicas de la cultura” (Murillo, 2018, p.12). El uso del uniforme se convierte en una forma más de controlar el

cuerpo haciéndote parte de una institución y, por ende, repitiendo formas de comportarse por pertenecer a ella, porque ese sentido de pertenencia que muestra el uniforme nos da un rol en el mundo, anulando la construcción propia y libre de identidad, pues todos alrededor se visten igual, se comportan igual, se mueven igual y siguen las mismas reglas.

Resurge la importancia de tener en la mira al cuerpo, pues este es el lugar más importante para ejercer poder, desde su interioridad, pero también como lo menciona Murillo (2018), desde su exterioridad. Esto nos lleva a pensar el cuerpo en términos biológicos y políticos, pues es con el cuerpo que las instituciones regulan el comportamiento del otro. “La ropa constituye identidad, memoria, otredad, signos, símbolos, está sujeta a lo político y atiende a una serie de códigos inscritos en el cuerpo, vivimos en una sociedad vestida” (Murillo, 2018, p.37) que puede protegernos o dejarnos expuestos a merced de los otros.

El cuerpo es pues, bajo esta mirada antropológica, un texto, un lugar de significación donde la forma de vestir trae consigo cultura, sociedad e identidad, donde la forma de caminar, de gestualizar o de mirar se convierte en un libro de interpretaciones para sí mismo y para el mundo que ocupan los otros. Si esto es así, resulta problemático restarle importancia al mismo y dejar de reconocer todas las múltiples interpretaciones que emanan del cuerpo invisibilizando la capacidad que tiene para pensar, sugerir, contar, experimentar, sentir, para vivir.

Vemos más adelante, también en la Universidad de Antioquia, esa vida desde la mirada del arte, pues en el año 2018, dos estudiantes escriben su trabajo de grado con el nombre “Navegando por las aguas indómitas del lenguaje desde el cuerpo, el arte y la expresividad”, un texto que propone una resistencia al cuerpo víctima de la colonización a través de una propuesta pedagógica desde el teatro y el arte en general. Aunque hacen

claridad en cuanto a hablar sobre una pedagogía que se centre en el cuerpo puede ser polémico en un sistema educativo como el nuestro, se atreven a emprender nuevas travesías, un viaje a reconocer la corporeidad.

El lenguaje tiene un lugar importante en este texto. Desde las formas, el habla, la palabra, pero además desde un lenguaje de un cuerpo expresivo, lleno de símbolos y emociones que también construyen saber. “Por eso, es preciso decir que la razón no es la única vía para el conocimiento: es en el cuerpo donde acontecen las experiencias y estas traen consigo nuevos conocimientos” (Cadavid y Paternina, 2018, p.10). Experiencias que necesitan ser visibilizadas en un lugar que, como ya vimos en las palpitaciones anteriores, ha permitido que se esconda o encamine a espacios comunes que llevan a la inmovilidad y al silencio.

Se encuentra una forma de darle lugar al cuerpo desde el teatro, el juego y el arte, porque tal y como quiero mostrar en mi trabajo, el arte es el mejor punto de fuga y el mejor pliegue para resistir. El arte hace posible expresar emociones que dan salida al reconocimiento de nosotros mismos, al reconocimiento de un sujeto que deja de ser un simple recipiente en donde se descarga conocimiento y empieza a saberse creador. (Cadavid y Paternina, 2018, p.58):

El teatro fue nuestro elemento base en estas prácticas, nos ayudó a enfrentar nuestros miedos, permitiendo un acercamiento con aquello que antes había sido un terreno de difícil acceso, quizás por el temor de hablar en público o tal vez por no querer “pasar vergüenza” a la hora de representar algún personaje de la literatura o de la vida misma. El teatro implicó el juego dramático y la literatura dramática, los cuales demandaban una apertura al juego de la representación, el conocimiento de la

dramaturgia, experiencias previas, trabajo de la voz, expresión corporal, proxemia y kinesis, para poder desenvolvernos con propiedad y confianza en un escenario relativamente nuevo para nosotras y para algunos de nuestros viajeros.

Unos latidos difíciles de reconocer, pero además valiosos, pues aparece un transitar de las maestras y los estudiantes; difíciles por la desacomodación, por la ruptura de emprender viajes fuera de lo conocido, así como también aparece una experiencia que demuestra que se puede hablar de cuerpo, pensamiento y arte en la misma escuela; como lo hace el siguiente latido, en el que evidenciamos un lugar que rompe con las estructuras coloniales y se reconoce libre e independiente.

En las montañas de San Rafael Antioquia, más exactamente en una vereda que lleva por nombre “El Arenal”, existe un lugar donde los salones son las salas del hogar, donde el espacio del recreo no es un suelo de cemento sino una amplia zona verde que huele a realidad, donde los timbres son reemplazados por el cantar de los pájaros y el sonido del viento chocando en las ramas altas de los árboles, donde los uniformes no existen, donde el libro más importante es el “otro”, donde el cuerpo se mueve y camina libre y el conocimiento proviene de todos.

Un lugar que surgió en el 2018 por la necesidad de emanciparse de un sistema educativo tradicional, por la necesidad de cambiar y empezar a caminar la formación con otros pasos, con pasos más conscientes. Una escuela de todos que se basa en una educación horizontal donde cada persona es importante. No tienen un lugar en particular para estar, ellos se mueven de forma natural, van al río, a la casa de los vecinos, se sientan al frente de una fogata, aprenden en la cocina, en la huerta, en el taller, en la sala de la casa, sentados en

una piedra leyendo las miradas de los compañeros o debajo de un árbol escuchando el viento que resuena con las palabras de todos.

Los espacios influyen directamente en la construcción de la individualidad (Garavito, 1997). Las personas que habitan estos lugares la construyen reconociendo su ser, pero también reconociendo al otro en alteridad. Ellos aprenden, en palabras de los mismos estudiantes, a ser solidarios, amorosos, a respetar la naturaleza, a tener consciencia del cuerpo, a respirar, aprenden de lo básico, retornan a la naturaleza y vuelven a ser en libertad.

La Escuela-Bosque Caribá, podría decirse que aparece desde el año 2017, pues los estudiantes de la vereda “El Arenal” ya no querían ir a la escuela tradicional. En ese año se implementó allí la post primaria de forma abrupta y sin consulta previa con la comunidad. Debido a las protestas del gremio magisterial, los procesos educativos en la vereda también se paralizaron, por lo que cada estudiante manifestó sus inconformidades al interior de sus familias. Los padres y madres, haciendo buen uso de lo que es estar en comunidad, se reúnen para proponer una iniciativa de educación propia que tiene como objetivo el diálogo con la naturaleza, los vínculos con la vida en todas sus manifestaciones, con el aire, la tierra, el bosque y con ellos mismos. Es así como en el año 2018 empieza la escuela con dieciocho estudiantes desde el grado cuarto hasta once y con trece maestros, de los cuales, la mayoría son los mismos padres de familia que desde su oficio, su arte o su aprendizaje en la academia entregan a los chicos su saber desde una visión naturalista y humanista.

La vereda “El Arenal” hace parte del Distrito Regional de Manejo Integrado donde, tal y como nos cuenta Manuel⁸, hay una fijación importante sobre el cuidado de los bosques

⁸ Entrevista realizada a Manuel Alejandro Sánchez coordinador de la Escuela-Bosque Caribá el 12 de junio del año 2020

y las reservas. Ellos están en un área protegida, es por esto que valoran en gran medida las otras formas de habitar el territorio con autonomía, soberanía y respeto. Pero, además, ven el territorio como algo vivo, como un cuerpo y para hablar de ello, crean mapas o cartografías desde su cuerpo para hablar de economía, oficios, sueños, así como también, para hablar de ellos mismos en relación a su forma de habitarse. Ellos crean nuevas formas de aprender, nuevas metodologías, nuevos espacios.

Manuel, por ejemplo, es maestro de “pensamiento ancestral”, lo que sería la materia de sociales en una escuela tradicional. Allí hablan de las cosmovisiones del territorio de América, del pensamiento crítico, político, donde se hace una reflexión geopolítica conectada con la experiencia del cuerpo en relación a esos saberes, pues en sus clases se explora el despertar de la consciencia con el cuerpo y los sentidos para poder aventurarse a dar un criterio propio. Hacen caminatas de atención, caminan en el bosque descalzos, con los ojos cerrados, solos o en grupo, hacen ejercicios de movimientos constantemente para reivindicar esta relación con el cuerpo.

La relación con la lectura es muy importante y es constante. Cada chico propone qué quiere leer y llevan su propuesta a clase, después de leerla el maestro encargado de orientar el espacio abre un debate y conecta lo que se leyó con lo que están vivenciando en esos momentos. Otra materia es “diálogos con la naturaleza”, lo que sería en la escuela tradicional Ciencias o biología; también tienen una materia que se llama “palabra y comunicación” que equivaldría lo que para nosotros es español. Química la denominan “estructura de la naturaleza”. Manuel menciona que se aprende desde la huerta donde su eje central es la ecohuerta. La música y el movimiento son muy importantes, trabajan la danza, el acroyoga

y el clown, saberes que se mezclan con las otras áreas para articular el arte con el pensamiento siempre.

En la esencia del proyecto Bosque-Escuela Caribá se hace importante hablar del cuidado de la salud, donde se enfocan en el conocimiento botánico, la sanación, la prevención, donde el uso de las plantas, los saberes de los abuelos y los vecinos son importantes para luego aprender cómo hacer un oleato, un hidrolato, cómo se hace un jarabe, una pomada, etc. Materias ligadas al vitalismo como “prácticas para un buen vivir”, donde se aprende de construcción, permacultura, cómo partir una guadua, como conocer las maderas.

Ellos aprenden a volver a la tierra y divertirse, para poder coger un azadón y hacer curvas a nivel, aprovechar las aguas y hacer un buen riego, y para lograr hacer todo esto, necesitan aprender a amar la tierra y ser conscientes de su cuidado. Luego de que ellos tienen contacto con la huerta se sientan a pintar, a escribir, a documentar lo que están viviendo de la forma en la que ellos sientan que debe hacerse. En otro curso se sientan alrededor del fuego escuchando a todos los seres que llegan a compartir sus saberes y crean comunidad. Este curso se llama “cátedras para la vida”. Además, en alianza con los médicos amigos tienen capacitaciones sobre técnicas de primeros auxilios para seguir cuidándose.

No quieren tener nada que ver con un sistema educativo que legitima la competencia y por ende la frustración, donde se uniforma y se domestican los espíritus. Para ellos la rebeldía es clave, una rebeldía en positivo, rebeldía interior para poder moverse afuera, están aprendiendo a vaciar, vaciar los prejuicios, los paradigmas, las concepciones de una única forma de hacer familia, los medios de comunicación, la tecnología mal usada; transitan un camino a darse cuenta que primero que todo están descubriendo la libertad, están

descubriendo que el aprendizaje se va estructurando día a día. Donde el hogar, la escuela y la comunidad se abrazan, asumiéndolos como la vida misma. Estas palpitaciones de los integrantes de Bosque Escuela Caribá, demuestran que puede pasarse del discurso a la acción y que la educación y la escuela sí pueden pensarse de otros modos.

Arte, cuerpo, vida, escuela, poder, maestro, saberes que se construyen con el otro, manos y cuerpos haciendo, taller...A esto nos llevan todos estos latidos que hacen coro en este texto. Por eso no puedo pedirles que paren sin antes escuchar a una de las palpitaciones más importantes para mí en este trabajo. Un espacio llamado “El Taller de la Palabra” que aparece en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el año 2016 con la intención de construir saber a partir de las bases académicas de la Facultad en cuanto a investigación, acción y participación, teniendo muy presente la lectura y escritura desde una postura humanística.

Una formación que empieza a habitar las fronteras y los límites, llevando lo que se concibe como prohibido o imposible a hacer parte de la posibilidad, del hacer y el saber. Un espacio de práctica que permite una participación autónoma. Es aquí donde inicié el último viaje de prácticas, en esa línea que me mostró una mirada diferente de la escuela y de la academia pensada como una Universidad que construye pensamiento a partir de la palabra, la escritura, a partir del taller y el trabajo con el otro, a partir de todo lo que implica ser humano. Una línea que me enseñó que hay que nombrar y convertir en arte y saber lo impensado teniendo como base lo que el Taller de la Palabra llama como *bricolaje*:

La práctica del bricolaje consiste en poner en marcha diversas técnicas manuales con miras a restaurar, reparar, dar una “nueva vida” a objetos averiados, volver arte lo que otros

desecharían por falta de utilidad, crear cosas nuevas a partir de la reutilización de lo existente.
(Ortiz, 2020, p.3)

Un espacio que me enseñó a crear cosas nuevas en lugares donde se avanza en el camino de lo normalizado y heredado, a apostarle a nuevas miradas, a transformar la inmovilidad en movimiento o contemplar esa quietud y darle significado.

Vemos pues a teóricos, estudiantes, maestros, universidades y demás personas e instituciones hablando de lo mismo, de un cuerpo acallado y de un sistema educativo que ha fracasado. A pesar de esto, seguimos caminando en la misma cuerda floja, ¿por qué? Quizás, porque estamos habituados a una sola forma de estar o porque la cultura se encargó de acostumbrarnos y enseñarnos a pensar que las otras maneras emergentes, son imposibles o son prohibidas adentrándonos a una sociedad colonizada de forma política, social, epistémica y corporal:

La colonialidad se refiere a un 'patrón de poder' que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales y sociales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados.
(Quintero, 2010, p. 89).

La intención de mi trabajo es entonces caminar en los mismos trayectos que el Taller de la Palabra y evidenciar lo que ha sido la escuela en un intento de reforzar lo que ya muchos han dicho que está mal, porque al acercarnos a este tipo de discursos tomamos una postura al respecto y decidimos si seguimos avanzando por esos caminos o si empezamos a abrir unos nuevos.

Por eso, la apuesta es también, dar esperanza, escribir en este texto que a pesar de que hayamos transitado años en una misma herencia colonial, vigiladora y controladora del sujeto-cuerpo, sigue habiendo fugas que permiten que busquemos salidas y que dejemos de andar un en círculo de queja, juicio sin sentido y empecemos a demostrar que sí se puede construir una escuela diferente y que puede hacerse aquí, en Yarumal, un pequeño pueblo del Norte de Antioquia con hermosos paisajes, pero además con miles de historias para contar fuera del coletazo de la guerra que vivió en alguna época, un pueblo que se convierte en la cuna del arte y una puerta más para una nueva forma de pensar la educación.

El agua que se vuelve cuerpo

Este texto inicia como el trayecto de un viaje que no tiene un solo camino, una sola forma de discurrir y que, por consiguiente, no se navega de la misma forma, sino que por el contrario permite detenerse y ampliar la mirada, para ir más allá del viaje⁹ avanzando y retrocediendo cuando es necesario, descansando y contemplando cuando el cuerpo así lo pide, abriendo caminos que parecen a simple vista cerrados, encontrando en lo natural o “normalizado” una posibilidad de decirnos, de contarnos en cada paso que vamos dando con una mirada envuelta en la diafanidad.

Para ir más allá del viaje nos adentramos entonces en las posibilidades que nos brinda la hermenéutica, no únicamente como base metodológica sino como una puerta a la comprensión de este viaje que emprendí y de este texto que lo cuenta: “La comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas con las que se inicia no son arbitrarias” (Gadamer, 1993, p.169). Es así entonces como se hace un reconocimiento de la hermenéutica gadameriana cuando plantea una reflexión que rompe la tensión entre el método y la literatura, el arte y la vida misma; así el método no se reconoce como algo meramente científico, sino como una posibilidad de comprender los múltiples sentidos de un texto.

Texto que tampoco se concibe de una mirada lineal, sino que se reconoce en sus diferentes manifestaciones. El texto es entendido como el otro, como aquél que nos habla desde su humanidad; se asume que no se puede tratar a un ser humano como si fuera una

⁹ Según el DECEL, la palabra metodología viene del griego Methodos - μέθοδος (método) y Logía - λόγια (ciencia o estudio). Es curioso, además, que “methodos” está formado por “meta – μετά” (más allá) y “hodos-οδός” (viaje). Así que método significaría entonces: “más allá del viaje”.

fuentes de información, un simple dato o un mero informante, sino que debemos partir siempre de que el otro, es un tú, alguien que está hablándonos directamente desde su historicidad y vivencias. (Cfr. Garcés, 2018)¹⁰

Siendo así, podemos entender este trabajo desde un enfoque cualitativo que reconoce en el otro un saber importante que permite entender la realidad y comprender cada ruta que estamos navegando. Este viaje y este texto entonces, en relación a lo hermenéutico, cualitativo, pero además a lo humano, no busca explicar, encasillar un dato o información, sino que intenta comprender lo que se fue encontrando en la medida en la que se fue remando. “El proceso metodológico cualitativo se propone la comprensión de la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad” (Galeano, 2016, p.22).

Por eso este trayecto parte de una mirada hacia adentro, un pequeño recorrido de quien he sido hasta ahora y a quien ustedes leen en este momento; porque eso permite comprendernos de forma diferente y entender desde qué puerto estábamos hablando y por qué vamos a los caminos que vamos. “No es posible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad” (Planella, s, f, p.2), autoconciencia que en mi caso tiene que ver con el proceso académico y además con mi propia existencia, permitiendo de esta manera el entendimiento de los otros.

Gadamer, mencionando los planteamientos de Heidegger, escribió que “la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del

¹⁰ Felipe Garcés Gómez, docente de la Universidad de Antioquia quien en un video sobre las orientaciones teóricas de los estudios hermenéuticos que hace para el grupo de Maestría en Educación de esta misma universidad en el año 2018 expone los postulados de este modo de hacer investigación.

propio estar ahí” (Gadamer, 1993, p. 6). Todo esto se logra reconociéndose como parte del proceso, como pares que van contando y aprendiendo de todo el compartir de saberes y formas de hacer. Lo que se denomina como investigación participativa (Galeano, 2016), que tiene como fundamento el contacto directo con las realidades de, en este caso, los participantes del *Cine Taller Hojas de Plata* de la Institución Educativa San Luis de Yarumal, donde se realizaron talleres que permitieron adentrarse en la realidad de todos para comprender las situaciones que empezaron a tejerse en el lugar.

Estos talleres tuvieron como pilar fundamental la posibilidad de dialogar constantemente, de preguntarse, de conocerse en medio de las incertidumbres que retumban en la mente de todos, un espacio que permite el reconocimiento como seres humanos. Ese diálogo permanente, esa apertura a la pregunta, esa fijación por el movimiento de los cuerpos y lo que estos cuentan es una ruta muy clara hacia la comprensión, pues Garcés (2018) reitera la importancia de poner atención a la palabra, a una palabra orientada en el diálogo como punto fundamental de la hermenéutica que reconoce la alteridad del texto.

La forma de dar cuenta de toda esta comprensión que se hizo por parte mía y de los participantes del taller será a través de una descripción de lo que fueron estos espacios, lo que se hizo, lo que se compartió, desde dónde partimos; articulándolo con bases teóricas que dan cuenta de lo que quiero descubrir con la escritura de este texto y con el transitar por las prácticas profesionales, además y muy importante, trayendo la voz de algunos estudiantes que a través de reflexiones escritas en donde nos cuentan lo que fue para ellos hacer parte de todo este proceso. Y es que siguiendo los lineamientos de Galeano (2016),

todas las perspectivas son valiosas, todas las personas son valiosas, todos los actores cuentan.

No se busca la verdad o la moralidad, sino la comprensión detallada de diversas lógicas y

perspectivas de los actores sociales. Todas las personas son portadoras de un conocimiento particular que es necesario rescatar para poder comprender la realidad que se estudia [...] (p. 22)

Esta investigación, este escrito lleno de sentires, no se hace con la intención de encontrar objetividad. Lo que se intenta es descubrir y comprender lo que aconteció en este tiempo, por eso las respuestas emergerán como posibilidades, como bordes móviles, como puertas que no se cierran, sino que permiten que se abran miles. Bien lo decía Gadamer “Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra” (Gadamer, 1993, p. 365).

Y es que, al navegar por las aguas indómitas de un recorrido con seres humanos, es prácticamente imposible saber de qué base teórica estamos partiendo, o qué es lo que estamos buscando; basta con saber que estamos con otros reconociéndonos en alteridad, con otros que nos están contando su vida a partir de las vivencias que se están compartiendo. “El investigador cualitativo, como hacedor de “bricolage” utiliza las herramientas de su propio arsenal metodológico, emplea cualquier estrategia, método o los materiales empíricos que tiene a la mano” (Galeano, 2016, p. 21). La lógica teórica de esta investigación entonces, se consolida en el proceso mismo, más que un punto de partida es un punto de llegada y no por eso se navegó a la deriva, sino que al devolverse y detenerse se pudo seguir avanzando con pasos más firmes comprendiendo lo que aconteció, posibilitando que el agua se vuelva cuerpo.

El tríptico

Es aquí donde llega el concepto de *triple mimesis* de Paul Ricoeur, en el cual se basa la escritura de este texto que está trazado por la vida misma. “El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en la que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur 2004, p.39). Es por esto que en este trabajo aparece la metáfora del agua haciendo un tejido con la triple mimesis que precisamente navegaremos en tres momentos: un primer momento llamado *el estanque*, un segundo momento llamado *la corriente caudalosa* y el tercero nombrado como *el río que se vierte en otras aguas*.

¿Por qué el agua? En la concepción ancestral del pueblo Arhuaco el agua tiene espíritu de mujer y de hombre, incluso dicen que no pueden pensar a la orilla del río de forma negativa o si están tristes, pues ese pensamiento será llevado por el río y desembocará en el mar contaminando las aguas de tristeza y negatividad. La tierra para ellos es igual que el cuerpo y el agua hace parte de él, es como si fuera las venas, la sangre, lo que da vida, lo que refresca y calma la sed. Para ellos estamos vivos gracias al agua, nacemos por ella, nos reproducimos gracias a las aguas sexuales que habitan en el cuerpo, por eso, para ellos, el agua es una madre.

Articulado a esa forma ancestral de concebir el agua por esta comunidad y con mucho respeto por su sabiduría, el agua aparece en este texto también como algo vivo, como un cuerpo atravesado por experiencias que hace que corra y se mueva de diferentes maneras según el momento en el que se encuentre, un agua a veces quieta, a veces turbia, a veces caótica y ágil, a veces caudalosa y creadora de vida. El agua como nosotros, como lo que nos

afecta, como lo que vivimos, como lo que somos, tierra, agua, en últimas, cuerpo en movimiento.

Se reconoce el agua como esa *triple mimesis* de Paul Ricoeur, un tiempo narrado en relación con la vida misma, a esas aguas que habitamos constantemente. Unas aguas que no corren de forma lineal o que no se detienen así sin más sin antes haber pasado por estados importantes que naturalmente no se cuentan, no se nombran. Pero además una forma de narrar el texto, el tiempo en el que se comprenderán todos los estados por los que caminamos en una narración que revela e identifica la existencia temporal del ser humano.

Es así como la *mimesis I* para Paul Ricoeur tiene que ver con las ideas preconcebidas, con eso que ha estado siempre históricamente, con la comprensión de la habitualidad en la que vivimos. Por aquí empieza la historia, el punto de partida de un texto que pretende contar qué pasaba antes, desde dónde partimos, dónde y por qué estábamos en esos lugares, pues “La composición de la trama se enraiza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal” (Ricoeur, 2004, p. 116). Esta *mimesis* tiene que ver entonces con ese estanque que se llena, pero no se mueve; tiene que ver con la comprensión previa del mundo que nos permite luego poder configurar nuevas cosas al entender lo que aparecía antes en la acción humana, en las aguas.

Continuamos con la *mimesis II* donde aparece la corriente caudalosa, una corriente que se teje con la *mimesis I* y *III* en una mediación que integra y entrama la vida, una corriente que necesitaba del estanque para luego correr fuerte y deshabituarnos, un momento que muta, que es dinámico:

Este dinamismo consiste en que la trama desempeña ya, en su propio campo textual, una función de integración y, en este sentido, de mediación, que le permite operar, fuera de este mismo campo, una mediación de mayor alcance entre la precomprensión y valga la expresión— la poscomprensión del orden de la acción y de sus rasgos temporales. (Ricoeur, 2004, p. 131)

A partir de esta comprensión podemos deconstruir esas formas inmóviles que se territorializaron en un solo lugar para poder llevar respuestas a las demás aguas, quizás en esa tranquilidad que pide la comunidad del pueblo Arahuaico al sentarnos a las orillas de los ríos.

Se llega así a la *mimesis III*, que es entendida como la nueva habitualidad, como la reconstrucción de todos los pedazos que dejará el caudal que atravesará este texto para poder verterse en otras aguas y crear nuevas posibilidades de concebir el mundo. “Este estadio corresponde a lo que H. G. Gadamer, en su hermenéutica filosófica, llama "aplicación" (Ricoeur, 2004, p.139).

Estas tres mimesis, estas tres formas de agua, todo este texto nombrado en tríptico intenta agitar las premisas de lo retórico, perturbando un solo orden, tensionando, irrumpiendo, para así conformar, deformar y transformar esta experiencia, que termina siendo la de la vida misma permitiendo llegar a esa *poiesis*¹¹ que vivifica la comprensión convertida en este texto.

¹¹ Dussel (1984) menciona: “La poiésis en cambio es la actividad productiva, fabricativa, que se dirige al trabajo de la naturaleza, como producción de los hombres libres (eleuthérioi téjnai) o de los artesanos o esclavos (producción útil: jrésimoi).” (p.39)

I - El estanque

Siempre vuelvo a sentir la misma melancolía ante las aguas dormidas, una melancolía muy especial que tiene el color de una charca en un bosque húmedo, una melancolía sin opresión, soñadora, lenta, calma.

Gastón Bachelard



12

Atravesaremos el agua fija e inmóvil que observamos con miradas de costumbre mientras tomamos asiento sobre sus bordes, en la monotonía constante que nos hace habituar a una única forma de concebir el mundo, el cuerpo y la escuela. Pero también un estado de quietud que nos permite detenernos y comprender desde dónde estamos para así saber cómo partiremos y qué haremos en el camino. Por eso en este momento del tríptico conoceremos el lugar donde comienza toda esta historia, los encuentros y desencuentros que acontecieron allí para abrazar lo que nace en este primer tramo. Como diría Ricoeur en relación a la *mimesis I*,

¹² Pintura al óleo sobre lienzo cuya temática es el paisaje. Realizada en Guatemala por Byron A. Rabe. Recuperado de: <https://www.artelista.com/obra/3586437198255221-elementoagua.html>

“comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta precomprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria”. (Ricoeur, 2004, p. 129)

Es esta la *mimesis I* de este trabajo, un estanque que en medio de su inactividad permite que otras cosas pasen a su alrededor si se contempla con ojos abiertos al cambio; un estanque que puede ser pantanoso, húmedo, lodoso, resistente a la mudanza y al fluir con tranquilidad; pero también un estanque que puede crear vida y riego para cultivos nuevos. Porque donde crece lo terrible también está lo que nos salva, lo que nos permite en este texto empezar a tejer la trama para comprenderla.

¿Desde dónde partimos?

La Institución Educativa San Luis, es un colegio de modalidad pública del municipio de Yarumal Antioquia fundado en 1899, que en la actualidad cuenta con un total de 14 sedes: Sede principal, 5 sedes urbanas (María Auxiliadora, Epifanio mejía, Monseñor Gallego Pérez, Villa Fátima y San Vicente); además están las sedes rurales Mallarino, Presbítero Benedicto Soto Mejía, La Estrella, La Siria, Santa Rita, La Raya, La Bramadora y El Rosario. La apuesta de la Institución es implementar la jornada única en todas las sedes, sin embargo, sólo está implementada en la Sede principal. Cuenta con alrededor de 3.600 estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media.

Esta institución, en cabeza de su rector Elkin Amado Osorno Agudelo, se considera tal como lo expresa su misión, un establecimiento que ofrece educación en varios niveles hasta bachillerato, para niños, jóvenes y adultos, implementando metodologías flexibles e incluyentes que permitan un mejoramiento en las condiciones académicas, tecnológicas y culturales, visualizando al 2022 un reconocimiento por formar personas de una manera integral, tanto en el liderazgo como en el usos eficiente de las TIC y así poder enfrentarse a las exigencias de la globalización y aportar a la construcción de país.

En la Institución Educativa San Luis existe una apuesta en cuanto al tema de prácticas de lectura y escritura, entendida no solo desde el abordaje netamente académico sino también desde la apertura de espacios alternativos que ayudan a fortalecer los procesos educativos.

En este sentido desde el año 2016, la institución ha estado enfocada en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura, teniendo como base el plan de acción propuesto en el año 2014 que planteaba el mejoramiento de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y de elaboración de diagnósticos que permitieran evidenciar las necesidades de la institución, siendo el fomento de la lectura y la escritura una de estas.

En lo que concierne a la lectura y escritura desde lo académico se pueden evidenciar actividades como la lectura de ambientación antes de iniciar las clases sin importar si son maestros o no de literatura o español, campaña constante acerca de la lectura con carteles que contienen frases que motivan las prácticas de lectura, los estudiantes eligen el libro que quieran para leer en cada período, nuevas formas de evaluar los libros, desde la pintura, textos de promoción lectora, ejercicios escriturales y demás herramientas nuevas para abordar la literatura en el aula de clase.

Sin embargo, y aunque lo mencionado anteriormente es un gran avance frente a la forma de trabajar la lectura y la escritura, hay algo que no se evidencia de manera primordial en el aula y es el cuerpo como escenario y lugar de aprendizaje, como lugar de experiencia e interiorización de la lectura. Pues “la propia carne deviene signos a partir de distintos apéndices gráficos o mediante experiencias de apropiación simbólica como la lectura” (Aranzueque, 2012, p.18). Pero también un cuerpo como mediador en la construcción de identidad de un sujeto que habita el aula, un cuerpo, un sujeto que se construye a sí mismo, pero que se construye con, desde y para el otro. El cuerpo, los cuerpos como escenarios de experiencia, de aprendizaje, pero también como puentes en la construcción de sociedad, una sociedad subjetiva y sensible, frente a lo que pasa en mí, en el otro y en el afuera.

El desencuentro

Esta Institución abrió sus puertas para que una practicante como yo transitara sus salones y empezara a conocer personas que pedían moverse y sentir su cuerpo, aparecían adolescentes activos, pero también silenciosos, algunos excluidos, otros muy seguros y diligentes. Es también una institución abierta al diálogo con maestros prestos a los nuevos espacios y otros que rechazaban las nuevas formas de vivir la escuela que empezaban a emerger. Como todo estanque surgían múltiples formas de habitar la escuela en un ir y venir de encuentros y desencuentros con las personas que andan estos lugares y con nosotros mismos.

Es así como encontré una escuela con diferentes tipos de maestros, unos activos y afines a las *prácticas de libertad*, a la importancia de la palabra viva y a concebir el aula como un lugar de experiencia y pensamiento en el que se construye saber de forma colectiva; y otros que respetaban la tradición que heredaron y veían en ella la forma de construir saber. Encontré también maestros que mutaron por causa de las dinámicas institucionales, maestros que empezaron fluyendo en el hacer experiencial y luego se detuvieron en la quietud de una única verdad; maestros que iniciaron en esa inmovilidad y luego empezaron a correr buscando variadas formas de tejer el saber, y también encontré maestros que pasaban en uno y otro estado, como tal vez devengamos todos.

Y es que no hay una forma lineal de concebir el ser maestro y de concebir el aprendizaje, así como hay maestros que acontecen un solo lugar en la multiplicidad de la escuela, hay estudiantes que eligen también dónde quedarse. Seres humanos en últimas que

no se pueden enjaular en una mirada uniforme de la escuela, sujetos afines a la resistencia y a la fuga, a conocer con el cuerpo, a poner en cuestión la palabra. Otros afines a la normatividad, al silencio y a la quietud. ¿Deberíamos entonces poder elegir qué escuela habitar según nuestras inclinaciones? o ¿Debería existir una escuela para todos?

No pretendo responder esa pregunta con la intención de dar una verdad absoluta, solo pongo sobre la mesa alrededor de todo este texto, lo que posibilita pensar en una escuela para todos y, haciendo referencia al nombre del trabajo, pensar en una escuela libre desde el reconocimiento de la importancia que tiene el cuerpo y el arte. Ya lo decía Francisco Ferrer I Guardia, haciendo referencia a la escuela moderna, citado por Gaínza (2015, p. 24):

Los niños y niñas tendrán una insólita libertad, harán juegos y ejercicios al aire libre, y uno de los ejes del aprendizaje lo constituirán sus propias redacciones y comentarios de estas vivencias. Una rotura verdaderamente revolucionaria con los métodos tradicionales.

Vamos entonces, si así lo desean, en búsqueda de una escuela libre, una escuela donde motivados por los maestros, podamos dar pasos seguros para emprender nuestro viaje a nuevos puertos. Ya lo decía el poeta Guillaume Apollinaire (2006):

“Acérquense al borde”, les dijo.

“No podemos, tenemos miedo”, contestaron.

“Acérquense al borde”, repitió.

Y se acercaron.

Él los empujó.

Y levantaron vuelo.

El abismo

Miedo a lo desconocido, a no saber si va a funcionar, a no saber si está “bien”; eso es lo que empezó a brotar en mí en estos encuentros y desencuentros en el lugar del que partimos, miedo a no saber si quedarme en el estanque o saltar al abismo a conocer un mundo diferente, una escuela diferente. Un abismo desde afuera percibido como algo oscuro e inhabitable, pero en últimas un abismo que existe, que tenía que conocer para poder aprender y decidir si quedarme allí, devolverme, seguir, o ir y venir.

¿Por qué el miedo a la incertidumbre? Porque también soy hija de una tradición educativa en la que la duda no existe, en la que lo “no nombrado” o desconocido no se busca, en la que sólo aparecían verdades absolutas que no permiten interrogantes; hija de una tradición totalitaria en la que unos se instalan. Pero también soy hija de la tradición de los que se resisten, de los que buscan...

[...] otro saber, que no esté apoyado en la tradición, que no cargue a costas con “lo que es” porque “siempre ha sido así”. De otro saber que nos coloque en el filo de los abismos: de los peligros y las inseguridades de nuestro pensamiento, del modo en cómo nos relacionamos con el mundo y con los otros, desafiando las regularidades, transitando por las fronteras, a velocidades diferentes. (Vignale, 2009, p.4)

Porque es en lo desconocido donde se encuentra asombro, o en la mirada diáfana de lo ya vivido para que también allí encontremos novedad y posibilidad. El estanque entonces puede ser cómodo, habitable y tranquilo para muchos seres, hasta el punto de quedarse allí a florecer y para otros puede ser sólo un punto de partida que ayuda a buscar fugas, correr, decir sí y saltar al abismo.

Recordar la infancia y el estar en la escuela nos empuja a saltar al abismo como el niño que con su mirada de asombro y su *santo decir sí*¹³ se arriesga y se echa a andar de la mano de otros que él ve como pares. Se echa a andar en un mundo convertido en disfrute, en una vida que con ojos diáfanos permite ver el estanque como un amplio charco en el que puede saltar, salpicar y divertirse, porque el niño confía en lo que está allí, porque tiene la oportunidad de transformar, de crear lo que acontece y lo que vendrá después de acuerdo a eso que ya se vivió. “El porvenir ha de brotar de la escuela. Todo lo que se edifique sobre otra base es construir sobre arena”. Ferrer citado por Gáinza (2015, p. 24) ¿En qué escuela vamos a construir?

¹³ Vignale (2009) cita: “Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.” (Nietzsche, 1998, p. 55).

II - La corriente caudalosa

Una gota de agua poderosa basta para crear un mundo y para disolver la noche. Para soñar el poder, hasta una gota imaginada en profundidad. El agua así dinamizada es un germen; otorga a la vida un ímpetu inagotable.

Gastón Bachelard



14

En este momento del tríptico salimos del estanque sin olvidar que estuvimos en él y que podemos regresar allí cuando se requiera. Empezamos a navegar un caudal agitado que necesita detenimiento y atención para así aprender a movernos en sus aguas; un caudal desconocido, un *abismo* al que saltamos, un temblor, un momento de tensión y seguramente de incomodidad que nos llevará a atravesar fronteras antes no habitadas, un caudal que nos permitirá comprender los tramos por los que andamos, para que acontezcan nuevos nacimientos.

¹⁴ Pintura al óleo sobre catulina. Realizada en México por Teo Maltas. Recuperado de: <https://www.artelista.com/obra/6456509468642359-rebeliondelagua.html>

Es un momento que intenta mediar entre lo ya establecido y lo que aparecerá luego para deconstruir y poner en tensión el orden impuesto, es un momento que intenta abrir caminos y comprender la narración mediante quiebres que lo posibiliten. Un “después de” y un “antes”, un punto medio, una ruptura de lo que encontramos en el estanque, un momento de observación paciente para poder crear después a partir de lo que aquí se aprenderá. Es esta la *mimesis II* de este trabajo, un instante que es dinámico, que hace el intento de configurar el trayecto, un acontecimiento que se teje con el lugar de donde partimos y el espacio al que llegaremos, porque como menciona Paul Ricoeur (2004, p.131) “un acontecimiento debe ser algo más que una ocurrencia singular”.

La Escuela: Entre el poder y la verdad

Históricamente la escuela siempre ha parecido cumplir una función reguladora que se evidencia en la estandarización y homogeneización del movimiento y del pensamiento de los individuos que allí habitan. Una escuela asumida de esta manera, termina siendo garante de lo que Freire (1972) denominaría como educación bancaria. Es así como esta institución, propia de los estados modernos ha contado con prácticas que conllevan a legitimar el poder existente. Ha sido la institución a la que se le descargó la responsabilidad de instruir y de dar las bases necesarias al ser humano para su inmersión en la sociedad; por esto último, es considerada por muchos teóricos como una institución que está amalgamada con el Estado y sus dinámicas neoliberales (Miñana y Gregorio, 2002).

Hay un juego entonces entre el poder y la verdad, hay un agente controlador, la escuela es el panóptico¹⁵ y el maestro, es el único que sabe, es el único que ordena. Es así como las funciones de la escuela se reducen a cumplir con los sistemas de producción, enseñando cómo sentarse, cómo vestirse, cómo medir el tiempo, indicando qué aprender, cómo aprenderlo, en últimas, “enseña las *habilidades* bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante” (Althusser, 1988). En este sentido:

Se introducen instrumentos de gestión y management, propios de las empresas privadas en las escuelas, individualizando los objetivos y las recompensas. Convierten a las familias en “consumidoras de escuela” que buscan maximizar sus oportunidades, introducen la competencia entre los establecimientos escolares con el fin de que compitan por alcanzar un alto puesto en los rankings, generan una gestión del

¹⁵ “El Panóptico funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres” (Foucault, 2003, p. 189).

establecimiento escolar por rendimientos y objetivos, llevando incluso al profesorado a competir entre ellos (Diez, 2015, p.165).

Así, sus prácticas, metodologías, currículo y formación de sujetos, se sintonizan con el sistema social capitalista imperante, mercantilizando la educación, formando estudiantes y profesores productores.

La escuela aparece entonces como institución reguladora y controladora de los sujetos y de los cuerpos; todas sus prácticas independientemente de cómo se llevaran a cabo, se normalizaron hasta el punto de que todavía se conciba la escuela de la misma manera. La forma de construir escuela no apareció así sin más, este es el resultado de la herencia de colonización de la que somos hijos.

El ser humano está pues, obligado a formarse, a “humanizarse” a dejar de ser salvaje y aprender a hacer, a decir, a saber y a creer según los organismos o instituciones de poder, lo requieran.

[...] la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto conociente. Más bien, está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder, y de la existencia misma. (Walsh, 2014, p. 49)

El maestro entonces, indica a los estudiantes qué hacer, son entes moldeables, según él lo quiera; “ejerce sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad” (Foucault, 2003, p.169). No se reconoce el cuerpo como ese “animal” mencionado en el epígrafe de este trabajo, que se involucra sensiblemente con el mundo, porque hay un poder imperante que le

impide que se mueva con naturalidad, como aquel escalador mencionado por Serres, no hay un cuerpo que se resista al poder, que experimente, que se exprese tanto desde su papel pensante, como sensible:

Un cuerpo se expone, expresa y conoce por su potencia de actuar, que es la única forma real, positiva y afirmativa de un poder de ser afectado. Es cierto que mientras que el poder de ser afectado del cuerpo se encuentre colmado por afecciones pasivas, está reducido a su mínimo, y su estado es la manifestación de la finitud y la limitación. (Serres, 2011, p.20).

El ser humano se convierte en un cuerpo acallado que pide a gritos poder moverse, poder actuar y afectar el poder legitimado por la escuela. Se convierte en palabras silenciadas y saberes desplazados por un maestro plagado de certezas y dueño de la verdad. Ahora bien, cuando hay espacios donde el control de los cuerpos prima, esa ruptura de certezas y aprisionamientos se dificulta, pero cuando hay espacios desde la libertad de palabra y de acción, se hace posible realizar un cambio, porque “un cuerpo como modo existente expresa la esencia en su potencia de actuar” (Serres, 2011).

En este paradigma educativo gestado en la modernidad, el maestro se construye como dueño de la verdad, del saber, como un sujeto intimidador¹⁶ y totalizador que deslegitima la verdad del otro que habita el aula, “El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida” (Zuleta, 1985, p.38). No hay interpretación, no hay creación, no hay relación con el *afuera* de cada uno de los estudiantes que deben conocer el mundo a través de sus propios

¹⁶ “Parafraseando la fórmula lacaniana habría que decir que el maestro es "el sujeto que se supone que sabe", y correlativamente el alumno es "el sujeto que se supone que no sabe", y si acaso "sabe", es en la medida en que se parezca a lo que sabe el maestro. Este es el modelo de la relación escolar que es muy distinta a una verdadera relación con el saber. En este sentido el maestro es fundamentalmente un intimidador” (Zuleta, 1985, p.39).

ojos, de sus propias experiencias, de su propia voz y de su propio cuerpo.

Resistir a una única verdad, abre la posibilidad de transitar hacia espacios de libertad al interior de la institución Escuela. En “Más allá del bien y el mal” Nietzsche (1885) dice frente a esto: “¿por qué no, más bien, la no-verdad? ¿Y la incertidumbre? ¿Y aún la ignorancia?” (p.2). Por qué no dejar de lado la verdad absoluta como totalizadora de saber y permitir entonces la incertidumbre, la pregunta, la duda. Las visiones unívocas de verdad sirven como legitimadoras del *status quo*, de las prácticas que siempre han servido para legitimar la escuela en términos de control y disciplinamiento de los cuerpos. Esta relación entre Nietzsche y los postulados en pro de la ruptura de certezas y “verdades absolutas” motiva enormemente para mover y provocar a los estudiantes. La duda sirve entonces, como medio para la confrontación, para afectar la verdad establecida permitiendo movimiento, crítica y pensamiento a través de la palabra, pero también a través del cuerpo.

Recordando tradiciones olvidadas

Pensamos la tradición de la escuela como algo oscuro y lleno de sombras que legitiman el poder y el aprisionamiento del cuerpo, un espacio construido para una mera función productiva y social de regulación. Sin embargo, hay tradiciones y pensamientos gestados en la antigüedad que podemos retomar para pensar el maestro, los estudiantes y la escuela como una corriente de agua clara que hidrata la aridez de las concepciones atávicas frente a lo que es la educación, la escuela y los otros. Podemos resistirnos a olvido y empezar a recordar, a buscar en la memoria, en “la memoria de la voluntad... esa voluntad que persiste en querer lo que una vez quiso” (Ricoeur, 2004, p.171).

Según el DECEL La palabra escuela viene del latín *schola* y esta, del griego σχολή-*scholé*, que significa: *tiempo libre*. La escuela se puede sumergir en sus orígenes marcando una diferencia importante entre el tiempo del ocio y el tiempo de la producción (Durán ,2015, p.172) a través de un reconocimiento de lo propio, de lo real, de la reivindicación de la infancia y del ser en libertad que pretende hacer de su vida algo para sí y para el otro sin que necesariamente esto, tenga que cumplir con las demandas lucrativas de la sociedad. Un lugar donde no se desprecie el tiempo del estudiante y se permita saber y crear a partir del gusto, del disfrute y del saber autónomo.

Es así como retornamos a un oficio que viene de lejos, un maestro que encarna la humildad y dignidad de su trabajo, un maestro como artesano que contempla al otro como lo real, como un todo que se va creando a partir del saber colectivo. Se retorna a esa tradición donde existe el quehacer de un artesano que esculpe con amor y paciencia la obra misma a partir de las huellas que dejan todos los que pasan por su taller. Un maestro que crea algo a

través de sus gestos, sus formas de hacer, crea piezas únicas que pasan a transformar el mundo, una obra que se resiste a las grietas y a la inutilidad, una obra que empieza a ser (Larrosa, 2020).

La escuela ayuda a ser, las aulas y los espacios escolares no se instalan en sistemas de producción y control, sino que, en relación con la *scholé*, con el tiempo libre, los estudiantes y maestros aprenden desde el disfrute del hacer, desde el reconocimiento de sus sentidos para poder aprender desde el cuerpo y la libertad, desde la naturalidad de una conversación, del diálogo. En una escuela que de vez en vez retorna al *ágora* donde se congregaban los ciudadanos griegos, a dialogar, a aprender a partir de los otros. Retornando en últimas a esas prácticas de la vieja usanza que nos recuerdan el tejido entre el pasado y el presente.

El maestro se empieza a reconocer desde la libertad y la importancia de lo humano en la educación; el cuidado, la paciencia, el respeto, el amor, las emociones, empiezan a ser parte fundamental del oficio de enseñar y compartir saber. La palabra se reivindica y en el diálogo constante entre maestro y estudiante, entre artesanos que construyen una obra se consolida la vida misma. Gracias al convivir, al conversar:

como el convivir humano tiene lugar en el lenguaje, ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. Yo llamo conversar a este entrelazamiento del lenguaje y emociones. Por esto el vivir humano se da, de hecho, en el conversar" (Maturana, 1991, p.11).

El cuerpo

En la institución escuela hay una costumbre que parece inquebrantable: Los sujetos siempre están sentados en una silla como si fueran seres despojados de cuerpo, desmembrados, como si la palabra se utilizara para una sola cosa o si el hacer tuviera que ver con una aprobación de si está “bien” o “mal” hecho, como si el movimiento, el ruido, el caos, aterrara; pero más allá del temor que produce, está la quietud frente a eso que pasa, desconociendo que esa “desacomodación”, esa agitación, ese estruendo, produce corrientes que pueden llevar a nuevas aguas. Hace que emerjan deseos de saltar, de dar un paso más, de explorar, de sumergirse y descubrir lo desconocido, de defenderse de la fuerza de la corriente creando nuevas formas, nuevas posibilidades, nuevos saberes que no desplazan los anteriores, sino que los acompañan haciéndolos visibles.

Pensar el cuerpo, lo que puede, lo que es, implica traer a colación las diferentes concepciones sobre el mismo que se ha tenido históricamente, para así darse cuenta cuál fue el punto de quiebre en el que la sociedad desgarró el cuerpo del sujeto, pues la percepción que tenemos del cuerpo hasta ahora es el resultado de la forma de concebirlo históricamente. Veamos pues algunas construcciones del cuerpo y de sujeto acontecidos en el mundo que encontramos en el texto de Gómez J; Sastre A. (2008) llamado: *En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales*:

En la antigüedad, exactamente en los pensamientos de Platón y Aristóteles, existen dos formas de concebir el cuerpo, por un lado, aparece un cuerpo fragmentado del alma o del espíritu, el cuerpo hace referencia a lo cadavérico, a lo negativo, a un castigo, a un mero componente. Platón lo concebía entonces como *la cárcel del alma*. Para Aristóteles por el

contrario, el cuerpo y el alma existían en una unión primordial, pues no se podía concebir un alma sin cuerpo y por ende, un cuerpo sin alma:

Es evidente, por otra parte, que lo primero por lo que el cuerpo vive es el alma, y como la vida se manifiesta por operaciones diversas en los diversos grados de los seres vivientes, aquello por lo que primariamente ejercemos cada una de estas funciones vitales es el alma. Ella es, en efecto, lo primero que nos hace nutrirnos y sentir y movernos localmente, como también entender. Este primer principio de nuestro entendimiento, llámasele entendimiento o alma intelectual, es, por tanto, la forma del cuerpo, y esta demostración es de Aristóteles en el tratado Del alma, lib. 2, tex. 24. (Tomás de Aquino citado por Gómez y Sastre, 2018).

Para Aristóteles, el cuerpo tenía un lugar privilegiado. El cuerpo y el alma se unían correlativamente, pues el bienestar corporal era necesario para tener un buen desarrollo mental. Bien lo decía la filosofía griega: *mens s̄ana in corpore s̄anō – mente sana en un cuerpo sano*. El cuerpo era pues, concebido en su totalidad, en una unión entre el alma y el cuerpo, eran uno solo.

En la edad media, se continuó con las ideas de Platón de que el cuerpo era la cárcel del alma. Sin embargo, todo esto fue fruto de las traducciones que se hicieron a manos de la iglesia católica de las ideas de la antigüedad. En esta época “la tarea moral, religiosa e intelectual del hombre consistirá en intentar liberarse de las exigencias del cuerpo y de sus limitaciones”. (Gómez; Sastre, 2008, p. 122). Eso reforzó por ejemplo el maltrato del cuerpo para la liberación del espíritu, el cuerpo era visto entonces como un simple contenedor.

En el renacimiento hubo un giro importante, pues el teocentrismo quedó a un lado y el hombre era ya, el centro de la creación. El cuerpo era expresado de forma libre en la

pintura, la escultura, la música y la literatura. Este reconocimiento del cuerpo permitió que se produjeran grandes avances para los anatomistas y pensadores, sin embargo, aunque para la ciencia eran buenas noticias para los empiristas no lo fue en su totalidad. Pues para Descartes la razón y el cuerpo eran dos cosas diferentes, la razón era objetiva y no había forma de dudar de ella, sin embargo, del cuerpo sí se dudaba; es por esto que Descartes lo concebía como una simple máquina. Para los empiristas era todo lo contrario: “Nada hay en el entendimiento que primero no haya pasado por los sentidos (sensus: sentir con el cuerpo), los empiristas darán cabida a otra faceta del modo de concebir lo corporal” (Gómez; Sastre, 2008, p. 125).

Toda esta concepción de cuerpo se heredó hasta el punto de que en la modernidad fuese pensado nuevamente como máquina y en ese momento, en la realidad capitalista, específicamente como máquina productora. Ya lo decía Najmanovich en el año 2001:

Descuartizado en “aparatos” y “sistemas”, aislado de su medio nutriente, el cuerpo se volvió antónimo del alma. El hombre se separó de la comunidad, la persona del organismo, la humanidad del cosmos. Sujeto y Cuerpo nacieron por un proceso de desgarramiento, de escisión de la experiencia en el pasaje de la sociedad campesina feudal a la sociedad urbana moderna. (p.1)

Sin embargo, en la época contemporánea, en el devenir del tiempo y de las concepciones de la sociedad, se empieza a preguntar si se tiene un cuerpo o si se es un cuerpo, la sociedad empieza a zafarse de las concepciones atávicas y emprende otros puntos de vista que ya no son dualistas en cuanto a una concepción de cuerpo por un lado y sujeto por el otro, sino que ahora el cuerpo y el sujeto están tejidos, empezando así a construir experiencias corpóreas que llevan a la sensibilidad y al pensamiento.

Hay pues una herencia cultural en la que el cuerpo siempre está en un segundo plano, en la que el abismo no ocupa un lugar importante, una herencia en la que la razón ha imperado por encima de las emociones y los sentidos; “Lo borroso, lo híbrido, lo irregular, lo fluctuante no tienen cabida. Desde esta perspectiva se ha encerrado al cuerpo en una piel-cápsula, con límites fijos y fronteras impenetrables” (Najmonovich, 2001, p.3). Una herencia de la que no nos podemos separar totalmente, que no podemos desconocer, ni anular, pues estaríamos cayendo en una posición reduccionista en la que una cosa importa más que la otra. Lo que se pretende es hacer tejidos, comprender que no somos duales, que la razón y el sentir van al unísono, que lo blanco y lo negro tienen cabida en el mundo real. Que la piel es un lugar de encuentro, pues a través de ella sentimos, experimentamos y hacemos posible el saber.

III - El río que se vierte en otras aguas

La más bella de las moradas estaría para mí en lo hondo de un valle, al borde de un agua fluyente, en la breve sombra de los sauces y de los mimbres.

Gastón Bachelard



17

Llegamos a través del oleaje a otras aguas, llegamos a la calma, a los nuevos nacimientos, a la creación, a un estado atravesado por la comprensión que brota después de haber sido aguas turbias e inmóviles y aguas caudalosas y agitadas. “Comprender la historia es comprender cómo y por qué los sucesivos episodios han llevado a esta conclusión” (Ricoeur, 2004, p.134); conclusión de crear a partir del agua que se bebió, a partir de una inconformidad y una resistencia que se vuelve acción.

¹⁷ Pintura acrílica con técnica Dutch Pouring de la Serie HA” de la colección elementos de la naturaleza. Recuperado de: <https://ckartdecor.com/producto/ha-ii-agua-ii/>

Llegamos a la *mimesis III* de este trabajo, a la nueva habitualidad, a la reconstrucción de esos pedazos, a la unión de los fragmentos que quedaron en el camino, llegamos a ser de forma diferente, de forma múltiple. Llegamos a un río que se vierte en otras aguas y amplía la mirada para diluirse en otras superficies. “Lo que se comunica, en última instancia, es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y que constituye su horizonte” (Ricoeur, 2004, p.148).

La resistencia creadora

Es aquí donde la escuela indómita aparece, donde la resistencia desde el cuerpo y el arte emergen en un intento liberador de esos sujetos despojados de cuerpo que habitan las aulas. Aunque parezca imposible cambiar las estructuras establecidas históricamente, hay que actuar, no fuera de la escuela, sino, desde la escuela misma rompiendo con el control de los cuerpos y verdades, a través de cuerpos que sienten, que conocen, que crean; en donde surja un cuerpo pensante a medida que experimenta con otras áreas del saber, en relación estrecha con el arte (cine, literatura, teatro, danza), con una experimentación que le dé un lugar al cuerpo sensible...un cuerpo libre.

La resistencia a esa escuela que priva al cuerpo, a la palabra y al saber de la libertad, se convierte en una resistencia creadora que reinventa. “Y, entonces, la vida deviene resistencia al poder y materia ética que resiste y crea a la vez nuevas formas de vida” (Díaz, 2006, p.119), nuevas formas de estar en la escuela, nuevos cuerpos, cuerpos que se comportan de acuerdo a los espacios de libertad que aparecen.

Prácticas de libertad que son entendidas como una apuesta por la voluntad del hacer y del querer, una apuesta que no está a favor de la coacción del sistema educativo imperante, de los cuerpos escolarizados y las voces silenciadas. Una escuela que practica la libertad convierte sus imposiciones en diálogos colectivos, sus órdenes en palabras de afecto, sus aulas en ágoras y sus cuerpos en posibilidad. Una escuela en pro de la libertad intenta construir espacios que no vayan en sintonía con las dinámicas neoliberales, vigiladoras y castigadoras y empiezan a construir espacios decoloniales que los ayuden a emanciparse.

Las prácticas de libertad en la escuela tendrían que poder partir de una asistencia que no tenga que estar ligada a la obligación. Como bien dice Dommanget citado por Capelletti

(1980, p.83): “En la escuela de Ferrer —y es uno de sus rasgos esenciales— el niño es libre, libre incluso de dejar la escuela”. Y es que para Ferrer (1980) el aula es un lugar de libertad, el niño puede ir y venir cuando quiera, leer lo que quiera y jugar lo que desee, no en pro de una construcción de obstinación sino de una construcción libre de identidad y juicio que posibilitan una sociedad con capacidad de decidir por sí mismos rompiendo las cuerdas del titiritero.

Las prácticas de libertad posibilitan la duda, la desconfianza del mundo de las certezas, posibilitan el retorno a sí mismo a través de esas aguas caudalosas para comprenderse, comprender al otro y al mundo, para dejar de existir como ente que va y viene según ordena la sociedad. Abren la puerta a la resistencia al consumismo, a la resistencia a una escuela que quiere sujetos productores para ganar dinero a costa de la vida misma. Las prácticas de libertad permiten al menos elegir y en esa elección permiten vivir. La escuela entonces debe ser pensada como la vida misma:

[...] los estudiantes no deberían jugar a la vida, o simplemente estudiarla ... sino que deberían vivirla intensamente de principio a fin. ¿Cómo podrían aprender mejor a vivir esos jóvenes si no es realizando el experimento de la vida? Creo que esto ejercitaría sus mentes tanto como las matemáticas. Si yo quisiera que un muchacho aprendiera algo sobre arte y ciencia, por ejemplo, no seguiría el procedimiento habitual, que consiste en colocarlo junto a un profesor, donde todo menos el arte de vivir se profesa y se practica, para que estudie el mundo a través de un telescopio o un microscopio, y nunca con sus propios ojos; para que estudie química y no aprenda cómo está hecho su pan; o mecánica, y desconozca el mecanismo de la vida [...]

(Thoreau, 2015, p.55).

El taller



Prácticas de libertad, como la creación del *CineTaller Hojas de Plata*, que se abre en la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal, taller nombrado por los mismos estudiantes que participaron en él desde la relación con su entorno, un pueblo que lleva el nombre de un árbol con *hojas de plata* llamado Yarumo. Este espacio, fue producto del diálogo, de la duda, de días empalabrados y tardes de pasillo en la Universidad en las que, a inicios del año 2019, en un intento por responder a las preguntas por el lugar del cuerpo en la escuela, por una escuela en constante diálogo a partir de la palabra viva y los cuerpos en movimiento, se echó a andar este proyecto.

El propósito de este espacio es hacer un tejido entre el arte (cine, literatura, escritura, pintura) y el cuerpo entendido como lugar de experiencias, de sentires, pero también de pensamiento, saber y creación. Un tejido que posibilita el devenir, la mudanza, un tejido que irrumpe, que desacomoda, que escudriña en lo humano, en el *afuera*. A partir de un lenguaje,

¹⁸ Logo correspondiente al CineTaller Hojas de Plata de la Institución Educativa San Luis de Yarumal

un cuerpo, una literatura, unas imágenes, un arte que se vivifica, de un mundo que empieza a ser representado y reconocido de múltiples formas, de un sujeto-cuerpo que empieza a saberse creador

Este taller fue un espacio extraclase, los estudiantes que participaron en él asistían apelando a su voluntad y deseo de habitar su institución de otra forma. Compartíamos entonces con público oscilante entre 20 y 30 estudiantes. Se realizaron encuentros dos días a la semana, en donde, en uno de los días se proyectaban películas de cine independiente de acuerdo al tema que se estuviese tratando en el mes y en el segundo día se realizaba un encuentro en el que convergían tertulias, articulando la película y el tema abordado con el arte y la relación con el mundo de cada uno de los que hicieron parte del espacio.



19

El cine fue la excusa perfecta para encontrarnos. Aparecía un mundo representado en una pantalla a través de imágenes que se pusieron en cuestión con el mundo real de los que habitamos el taller. A partir de toda esa construcción se hacía un tejido entre las diferentes manifestaciones del arte, se trabaja con las manos como buenos artesanos moldeando la

¹⁹ Fotografía tomada a participante del CineTaller Hojas de Plata el 17 de Febrero de 2020.

palabra en la arcilla, se caminaba por los bosques en un andar que busca ese retorno que menciona Thoreau, se hablaba de pintura, de poesía, de ellos y de los que hacíamos el intento de orientar el taller. El Cine Taller fue un lugar donde la acción era con el cuerpo, el pensamiento y la palabra. Wenger (2016) citando a Deleuze nos menciona esa relación del mundo y el cine:

El hecho moderno es que ya no creemos en este mundo. Ni siquiera creemos en los acontecimientos que nos suceden, el amor, la muerte, como si sólo nos concernieran a medias. No somos nosotros los que hacemos el cine, es el mundo el que nos parece un mal film. (...) Lo que se ha roto es el vínculo del hombre con el mundo (...). Volver a darnos una creencia en el mundo, ése es el poder del cine moderno (cuando deja de ser malo). Cristianos o ateos, en nuestra universal esquizofrenia ‘necesitamos razones para creer en el mundo’ (Deleuze, 1996, p.234).

El *Cine Taller Hojas de Plata* fue un espacio donde se tejían conversaciones que partieron, del contacto con el cine y el afuera de cada participante. Espacio que permitió por ejemplo que, como grupo, se participara en el Concurso Municipal de Cortometrajes “Más que historias” llevado a cabo en el municipio por la Cooperativa de Yarumal en el marco del Festival Regional de Cine “Entre historias y montañas” 2019 realizado en la Universidad de Antioquia Sede Norte. Concurso en el que recibimos el premio al primer lugar con el corto llamado: “Anazítisi” que en griego significa “Búsqueda”.

Más allá de ganar el primer puesto o de la simple representación de imágenes, aparece algo realmente importante, y es la reflexión constante por el contenido del corto, una producción de un guion y un monólogo que parte de la pregunta por el ser, por la vida que vale la pena ser vivida, por el “para sí” de Sartre, por el “hombre absurdo” de Camus, por el “eterno retorno” de Nietzsche... preguntas, dudas, por esa forma de vivir impuesta, por el

“deber ser” en sociedad. Términos y postulados que, si bien son filosóficos, son preguntas que intentaron responder los participantes del taller con la construcción del corto.

Anazítisi es la historia de una mujer que no se haya en el mundo, que está cansada de la monotonía incesante, que empieza a vivir muchas vidas, a habitar otras pieles, otras existencias, tratando de encontrarse, de descubrir quién es. ¿Lo descubre? Para responder a esto, se cita la última parte del monólogo escrito por los participantes del taller.

No supe quién era, si él o ella o tal vez no fui jamás, esta vida está llena de preguntas sin responder, no me hallé, así como muchos no lo han hecho, quizás es mejor ¿de que serviría la vida si ya sé de qué se trata? Mírame aquí, cuestionándome quién soy y quién voy a ser, sin siquiera saber que soy todos y ninguno al mismo tiempo. (Monólogo del Corto Anazítisi, 2019).

Vemos pues que en este espacio se abordaron temas que pasan inadvertidos en las aulas de clase, pero que retumban en la mente de quienes las habitan. Un espacio que legitima una escuela libre donde los cuerpos dejan de ser cuerpos rígidos, receptores de verdades imperantes e irrefutables y pueden conversar sobre la muerte, la locura, el sexo, la política, el amor; donde los temas que nos conectan con el *afuera* se adueñan de las aulas. Un espacio donde la frontera se amplía posibilitando un despertar de un cuerpo con sentidos que puede comprender el mundo real, el *afuera*; donde el saber se construye no sólo desde el maestro, sino que es una construcción colectiva que pone en entredicho todos los puntos de vista posibles.

La intención fundamental de estos espacios, de estas *prácticas libertarios*, es buscar que los estudiantes sean los que reclamen su propia libertad de manera consciente, a partir de lo que el maestro puede hacer en el intento de orientar en el que se nombre y se reconozca

un cuerpo libre que pueda navegar otras formas posibles. Ese reclamo de libertad es abrir la puerta a la pregunta constante, a poner el dedo en la llaga si es necesario en pro siempre del pensamiento y el aprendizaje. Así, ayudar a romper la concepción de escuela como institución reguladora y ayudar a que la educación libertaria tome el protagonismo que se merece en relación con lo que se esperaría de sujetos libres y autónomos, es también la posibilidad de vivir el mundo fuera de la dualidad. A veces se asume desde la escuela que esos otros modos de aprender y experimentar son acciones sin sentido, pero Kafka señala que el poeta es el que es capaz de comprender ese “sinsentido” del arte. Es casi una pretensión de llevar a ese nivel a los estudiantes, a ser poetas, escritores de su propia libertad.

Los latidos que palpitan en coro

Al navegar por diferentes formas de agua se dejan estelas, señales de que algo pasó por allí, burbujas que estallan en coro dejando caer pequeñas partículas en la superficie produciendo nuevos latidos. En este momento escucharemos los latidos de algunos participantes del taller, las estelas, lo que hace que todo este transitar, todo este navegar, toda la mutación, la sed o el ahogo valgan la pena.

Estos textos que leerán a continuación son escritos por estudiantes de once grado de la Institución en cuestión. Habrá trazos que manifiestan los latidos alrededor de la escuela, otros serán en torno a los escapes de libertad que el Cine Taller posibilitó y finalmente particularidades concretas que los conectaron.

Estudiante 1:

El salón número dieciocho era el punto donde los diferentes estudiantes se reunían, los días de encuentro variaban tanto como las horas, tardes de fuertes lluvias y de intensos calores nos rodeaban, más allá de esto, hoy se mira y se recuerda esta iniciativa, este cine taller, como esa semilla cultivada que mostró y que muestra el entorno educativo desde una mirada de auto reconocimiento, increíble ¿No? De ustedes y para ustedes, eso fue y eso es el cine taller, un giro de ciento ochenta grados que en cada sesión rompía los esquemas tradicionales de la escuela, una mezcla de emociones y de sensaciones nos acompañaban, era el refugio perfecto.

En las tardes de encuentro, después de la jornada escolar, con cansancio acumulado, era satisfactorio encontrar compañeros con diferentes posturas que hacían llevadera toda esa fatiga, “hoy nos vemos no se les olvide”, “recuerden y difundan la invitación”, “hoy empieza un nuevo ciclo de películas”, “aprovechemos estos nuevos espacios”, “qué les gustaría hacer”, nos decía la profe Mariale. El mensaje explícito del cine taller era ese, aprópiense de esto, dense la oportunidad como estudiantes de incluirse en el proceso, construyan su colegio, construyan su propia educación.

Estudiante 2:

Al igual que en muchas otras ocasiones no sé cómo expresar muchas cosas, pero espero poder hacerlo de la mejor manera. El cine taller para mí fue una de las mejores experiencias, aunque al principio haya ido sin intención de quedarme, casi que, obligado por uno de mis compañeros, pero hoy se lo agradezco porque ese lugar me ayudó a comprender más sobre la vida, a darme cuenta de lo genial que pueden llegar a ser las historias contadas en películas y las grandes enseñanzas que te pueden dejar. Ese espacio me ayudó a comunicarme más, a conocer gente increíble con la que ahora tengo una amistad que si no hubiera sido por el cine taller nunca habría tenido y este lugar no sólo me ayudó a cultivar nuevas amistades, me ayudó a reír, a soñar, a seguir. Fue un lugar en el que podía escapar de la realidad y podía opinar de mil maneras sin sentirme juzgado, me enseñó que la vida también puede ser un lugar alegre y no sólo un lugar solitario como en el que estaba siempre. Para mí el cine taller no sólo era un espacio para ver películas y hablar, para mí era mi escape a

muchos problemas y lo mejor, era un escape sano, mejor que los que tomaba en otras ocasiones.

Como lo dije antes el cine taller me ayudó a seguir, sólo con ver tanta diversidad en las opiniones, en la forma de ser de las personas te daban ganas de seguir conociendo, de aprender más, de hablar más y seguramente por esto las charlas sobre las películas llegaban a durar más que estas. Fue el ver esa diversidad la que te hace soñar, "y si esto es así en este lugar, ¿cómo será el resto del mundo?" Esto pensaba muchas veces mientras me reía con ellos y hablábamos de cualquier tema. Por todas esas cosas puedo decir que el cine taller fue de las mejores experiencias que he tenido, y me encantaría que no acabara, pero también sé que hay que seguir y que lo único que puedo hacer es dejarles ese escape a otros, a los que puedan llegar a necesitarlo. Creo que lo único que me queda por decir es Gracias.

Estudiante 3:

Decir que fue y es el cine taller es difícil, así que usaré lo que aprendí para describirlo. Fue la madriguera del ratón, el tornado que me llevó a un lugar que amo y en el que no me pasará nada malo, fue la píldora roja que me llevó al mundo real, fue la profesora Honey que me alejó de Tronchatoro, fue mi estrategia del caracol en esta sociedad del semáforo, un grupo que le dio vuelta a mi vuelco del cangrejo, mis 300 peleando hasta el final, lugar donde despertamos a la vida y corrimos hacia lo salvaje, fue nuestro Requiem por los que no siguieron y por un sueño, me sentí como

el soldado Ryan, suertudo como Forrest Gump y agradecido como el joven Daniel con el señor Miyagi.

Sus trazos y las formas de describir lo que fue ese espacio para ellos, sus estelas, sus palabras de afecto y miradas de cercanía, sus sentires, se convierten en todo lo que necesitaba para escribir este trabajo. Más allá de los estudiosos que han teorizado sobre la escuela, el cuerpo, el poder, la verdad, la libertad...estas palabras escritas por los estudiantes son para mí, respuestas, son un “sí se puede pensar la escuela diferente”. La creación del CineTaller se convirtió en un río que se va vertiendo en otras aguas mezcladas con lo que fue la experiencia en ese espacio, en aguas que van en busca de nuevos horizontes.

La llegada

Llegamos a un puerto hecho de latidos, terminamos el recorrido que inició a partir de unas ganas de descubrir, de ponerse fuera de sí para poder comprender qué pasaba con los cuerpos de algunos estudiantes que iban y venían por una escuela tradicional y una escuela libre que terminaron siendo la misma, terminó por ser una escuela que abre sus puertas a nuevas formas de hacer, que abre las puertas a las fugas y a la resistencia.

Llegamos a una escuela que terminó siendo posibilitadora del tiempo de ocio de la *scholé*, que reivindicó el oficio del maestro como artesano, como hacedor de saber. Una escuela que reconoció en el estudiante a “un otro” en alteridad que está compartiendo su vida en los salones de clase. En este puerto, el otro ya no es un sujeto-cuerpo, el otro ES. Ya no hay que separarlos para comprenderlo, ya no hay necesidad de seguir fragmentando a los seres humanos para pensar el saber y la experiencia como polos opuestos. Al menos en este puerto, hablar de sujeto implica también hablar de cuerpo y hablar de escuela implica hablar de libertad:

En Montaigne el estudio de sí no es el descubrimiento de una interioridad allende el cuerpo, al contrario, la interioridad se encuentra en la superficie misma, es decir, en los múltiples movimientos del cuerpo, en el modo en que la propia vida se manifiesta cotidianamente. (Hernández, 2007, p. 15).

Los cuerpos se tejen entonces con el saber, con la razón, se forma un entramado y se convierte en totalidad, la piel deviene resistencia y significado, la piel es nombrada y sentida en una escuela libre.

En espacios como los que se plantean en este texto, donde se observa, se pone en entredicho, se habla, se hace, pero además se siente; el sujeto podría habitar su entorno de manera diferente a la que está acostumbrado; podría pasar la frontera de concebir el mundo a través de un simple discurso académico, totalizador y evaluativo, que prioriza el pensar y el hacer por encima del sentir. Se empiezan a hilar estos conceptos juntos, creando una sintonía entre cuerpo y saber, lo que trae consigo, el conocimiento de sí pero además el devenir, el cambio, la mudanza, en últimas, la libertad²⁰.

Estos espacios podrían hacer que el sujeto reconfigure su mundo, su relación con el mismo y con los otros sujetos a partir de la sensibilidad que se va adquiriendo gracias al arte y a la subjetividad que se va hilando y creando en esas mismas relaciones. Es la verticalidad lo que se pretende romper en pro de la construcción horizontal de relaciones para que, de este modo, el estudiante sea libre y sensible frente a lo que pasa en el mundo y por tanto frente a su propia existencia. Se quiere decir adiós a los cuerpos dóciles, a los cuerpos de *sujetos sujetados*, a los cuerpos rígidos y controlados para empezar a sabernos cuerpo, palabra, libertad, para tener cuerpos expresivos que reflejan rupturas y que permitan que el pensamiento aflore desde la conexión entre lo que le otorga la escuela y el mundo en el que habita, el mundo real.

Se rescató la memoria de los *artesanos*, del *ágora*, del ser en libertad para así comprender que el sujeto y el cuerpo se tejieron pero que además debía existir un hilo fuerte

²⁰ Graciela Montes en el libro *Scherezada o la construcción de la libertad* habla de la forma de habitar los cuentos en relación a la ficción, lo imaginario, pero además a la libertad, es así como menciona que “se gana la libertad con la mudanza” (Montes, 1999, p.16).

que fuese capaz de unir lo que ha existido con lo que emerge, para poder formar el entramado que permita la libertad de elegir en qué puerto quedarse o si seguir navegando.

Llegamos entonces a este entramado sin la intención de dar una respuesta a lo que antes se preguntó, llegamos a este puerto a través de un recorrido por aguas fijas, móviles y transformadores que permitieron comprender un poco los mares que somos y que son los otros, llegamos gracias a imágenes que decían más allá de lo que pude haber dicho de ellas, imágenes que ustedes pudieron leer y escuchar:

Aquel que oye las cosas bien sabe que éstas le van a hablar o muy fuerte o con demasiada suavidad. Hay que apresurarse a escucharlas. La cascada es estrepitosa, el arroyo balbucea. La imaginación es un altoparlante, debe amplificar o atenuar. Una vez que la imaginación es dueña de las correspondencias dinámicas, las imágenes hablan de veras (Bachelard, 1978, p.290).

La hermenéutica no nos invita a buscar definiciones, o resultados, porque siempre las preguntas quedan abiertas, abiertas a nuevas interpretaciones (Garcés, 2018). Esto entonces no es un punto final, es un detenerse a descansar para preguntarse qué camino tomar, es un tramo más que no llegó a una verdad absoluta, son más caminos que se abren, más rutas que navegar, más preguntas que hacerse, más cuerpos que sentir y más palabras que escuchar, esto es en últimas, otra posibilidad más.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Aranzueque, G. (2012). *Cuerpo y Texto*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Bachlerad, G. (1978). *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Benjamin, W. (2008). *El Narrador*. Ediciones Metales Pesados, Santiago de Chile
- Cadavid, K. & Paternina, Y. (2018). *Navegando por las aguas indómitas del lenguaje desde el cuerpo, el arte y la expresividad* (Trabajo de Grado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cappelletti, Á. (1980). *Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. Biblioteca Anarquista
- CineTaller Hojas de Plata. [Cooperativa de Yarumal]. (2019). *Anazítisi*. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=S1Mx4nfTVDI>
- DECEL (s, f). Diccionario Etimológico Castellano en Línea. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/>
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Díaz, S. (2014). *Arte y pensamiento en Gilles Deleuze*. Una experiencia lúdico-estética más allá de la interpretación. *Revista Estética y Teoría de las Artes*, Fedro, (13), 70-78.
- Diez, E. (2015). *La educación de la nueva subjetividad neoliberal*. *Revista Iberoamericana de educación*, 68 (2), pp. 157 -172.
- Durán, M. (2015). *El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la poésis*. Editorial Nueva América. Bogotá
- Escobar, M y Cabra, N. (2014). *El cuerpo en Colombia –Estado del arte, cuerpo y subjetividad-*. Publicación resultada del Convenio n.º 060 de junio de 2013, suscrito entre la Fernando Bárcena Orbe, Jorge Larrosa Bondía & Joan-Carles Mèlich. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Sangrá revista portuguesa de pedagogía.
- Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí*. Diálogo con H. Becker, R. Fernet-Betancourt, A. Gómez-Müller.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Pre-textos, Valencia.

- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Ediciones sígueme. Salamanca.
- Gáinza, R. (2015). *La escuela moderna de Ferrer I Guardia: Un compromiso político y pedagógico*. Universidad de Cantabria. Santander. España
- Galeano, E. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit. Colombia
- Garcés, J. [Maestría en educación de la Universidad de Antioquia]. (2018) *Orientaciones teóricas de los estudios hermenéuticos: Profesor Juan Felipe Garcés* [Archivo de video] Recuperado de: <https://udeavirtual.edu20.org/>
- Giraldo Díaz, R. (2006). *Poder y resistencia en Michel Foucault*. Revista *Tabula rasa*, (4), 103-122.
- Gómez J; Sastre A. (2008). *En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales*. Universidad de Santo Tomás. Colombia
- Isaza Zapata, M. A. (2020). El cuerpo y el arte...pliegues libertarios: rupturas y resistencias en el contexto escolar. Cuadernos Pedagógicos, 22(29). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/341880>
- Laverde, M, Daza, G y Zuleta, M. (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- Lerner, D. (2006). *201 frases para que no te rindas*. V & R. Ciudad autónoma de Buenos Aires.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas. Santiago
- Mendoza, A. (2018). *Cuerpos en la escuela, una mirada reflexiva desde la decolonialidad* (Trabajo de grado de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Miñana, C. y Rodríguez, G. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*.
- Montes, G. (1999). *Scherezada o la construcción de la libertad en la frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica: México
- Murillo, M. (2018). *Uniforme y corporeidad: etnografía de las estudiantes del Marymount School Medellín y el uso del uniforme escolar*. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Najmanovich, D. (2001). *Del cuerpo máquina al cuerpo entramado*. Campo grupal N30,

Buenos Aires.

Najmanovich, D. (2001). *El cuerpo del conocimiento, el conocimiento del cuerpo*. Cuadernos de campo.

Nietzsche, F. (1997). *Más allá del bien y el mal*. Buenos Aires: Alianza.

Ortiz, M. (2015) *El latido del texto. Juegos de saber, poder y resistencia en la escritura académica en ciencias humanas*. Revista latinoamericana de investigación crítica, (2): 127-156. Argentina

Orwell, G. (2013). *1984*. Editorial Debolsillo.

Pabón, C. (2010). *Construcciones de cuerpos*. Recuperado el 15 de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/45332816/Pabon-Consuelo-Construcciones-deCuerpos#scribd>

Planella, J. (s,f). *Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación*. Revista Iberoamericana de Educación.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México

Rocoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI editores. México.

Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Tobón, C. (2016). *Cuerpo, modificaciones y excesos*. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Universidad Central y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá

Vignole, S. (2019). *Pedagogía de la Incertidumbre*. Revista Iberoamericana de Educación. Argentina.

Villa, A. [(UDSA Universidad de Sabiduría Ancestral)]. (2020) *Naboba*. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zAP1bkBhu2w&t=122s>

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Equipo de En cor to que´s pa´ largo en esta. Querétaro.

Wenger, H. (2016). *El cine como “imagen del pensamiento” según el constructivismo filosófico de G. Deleuze*. Universidad del Atlántico. Colombia

Zuleta, E. (1985). *La educación, un campo de combate*. Revista *Educación y Cultura*, 4(4).