



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

CUERPOS EN LA ESCUELA, UNA MIRADA REFLEXIVA DESDE LA DECOLONIALIDAD

Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación, Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana

ANDERSON ANDRÉS MENDOZA MONTALVO

DAIRO JAVIER MARTÍNEZ ZAMBRANO

JAIDER ANDRÉS MARTÍNEZ ESPINOSA

Asesor

PABLO ANDRÉS OSORNO OSORNO

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
CAUCASIA
2018

Agradecimientos

En primer lugar agradecemos a Dios por regalarnos la vida, por escuchar siempre nuestras oraciones; por permitirnos creer en nosotros, por darnos la fuerza motriz y emocional. A nuestros padres por ser ejes fundamentales en nuestro trasegar estudiantil, a nuestros familiares por el apoyo indispensable de cada día, por creer siempre que lograríamos realizar este proyecto. A nuestra Universidad de Antioquia Seccional Bajo Cauca por familiarizarnos en lo educativo, haciéndonos crecer en lo humano y lo profesional, también a cada uno de los profesores que de una u otra manera hicieron parte de este proceso. A la Institución Educativa Santa Teresita por abrir sus puertas para zambullirnos en los actos educativos, y a cada una de las personas que allí laboran por la confianza y disposición brindada, y por último a nuestro asesor Pablo Osorno por ser cómplice en esta aventura que apenas empieza.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Resumen

A lo largo del tiempo el cuerpo en la escuela ha venido siendo despojado de lo que en él habita, situándolo como un objeto más de la sociedad, haciendo que este pierda esa sensibilidad que nos hace humanos, por ello se hizo necesario pensar en cómo situarnos desde otra perspectiva en aquel lugar de tránsitos de aprendizajes, y el cual se desarrolla alrededor de nuestra niñez y nuestro presente. Este lugar lo conocemos con el nombre de escuela, y es en el donde por años fuimos colonizados, haciendo que rechazáramos esas otras ideas y saberes diferentes a la verdad del modernismo. Ante esto, trazamos nuestro rumbo con el fin de volver a ese lugar, pero ya no como estudiantes, sino como maestros en formación bajo la idea de proponer unas miradas diferentes a las tradicionales, queriendo generar con esto una descolonización, apostando primero a nuestra propia descolonización, pues entendemos que todo deseo de transformación siempre debe partir desde uno mismo, y así pueda darse luego en el otro, ese otro que al igual que nosotros, vive en una época donde el conocimiento de lo sensible se ha desvalorizado, y no porque sea una decisión consciente, sino porque así lo hemos aprendido. Es por esto que llegamos a la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Cauca - Antioquia, en la que emprendimos un viaje de experiencias por medio de la dramaturgia y del juego dramático, asumiendo a estos como acciones decoloniales dentro de la institucionalidad, esto con el fin de que la enseñanza del lenguaje se dé desde una pedagogía del cuerpo, devolviéndole así la importancia que tiene – el cuerpo – en las relaciones pedagógicas, la formación en lenguaje y el aprendizaje.



Palabras clave: Pedagogía del Cuerpo, Decolonialidad, Juego dramático y Teatro, Escuela y Educación.

NUESTRO EQUIPAJE

El camino a emprender..... 5

I. CUERPOS ATADOS UN PROBLEMA EN LA EDUCACIÓN..... 8

Cuerpo territorial, una mirada al contexto educativo..... 14

Coro de voces: algunos referentes para la construcción de la mirada..... 19

Caminantes que antecedieron nuestra investigación..... 19

Guías en nuestro camino: la importancia de quienes han ya transitado..... 22

Hacia la construcción de una mirada pedagógica decolonial..... 24

Construyendo una pedagogía del cuerpo desde el juego dramático..... 27

La formación en lenguaje desde el juego dramático..... 29

¿Por qué apostar por una pedagogía decolonial?..... 31

Construyendo la ruta: propuesta metodológica..... 34

El puente del camino: el taller como método y estrategia pedagógica..... 35

Estructura del puente: esquema del taller..... 36

Revisando la maleta: sistematización de experiencias..... 39

Conversando con las voces y experiencias de los otros caminantes: evaluación del proceso..... 39

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| Juego de voces: los pasos que dimos para entretrejer las voces..... | 41 |
| Consentimiento ético..... | 41 |
| II. CAMINO FRONDOSO, LLENO DE HUELLAS Y RELEXIONES..... | 43 |
| Encontrándonos con los sentidos..... | 43 |
| Conversando sobre imaginarios de cuerpo..... | 48 |
| El cuerpo a través del juego..... | 53 |
| Expresarnos con el cuerpo, una mirada sensible del lenguaje..... | 61 |
| III. AL TÉRMINO DE LO QUE PARA OTROS SE AVECINA..... | 67 |
| Volviendo al camino..... | 67 |
| Volver la mirada sobre sí..... | 68 |
| La mirada sobre el otro, cómo lo reconozco..... | 69 |
| Resignificar la formación en lenguaje..... | 71 |
| Al término del viaje..... | 72 |
| Bibliografía..... | 73 |
| Índice de imágenes | |
| Cartografía 1. Concepciones de cuerpo..... | 51 |
| Cartografía 2. Concepciones de cuerpo..... | 51 |
| Cartografía 3. Concepciones de cuerpo..... | 52 |
| Mapa de ruta metodológica..... | 38 |

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



EL CAMINO A EMPRENDER

Esto

*Dicen que finjo o miento
en todo cuanto escribo. No.
Yo simplemente siento
con la imaginación.
No uso el corazón.*

*Lo que sueño y lo que me pasa,
lo que me falta o finaliza
es como una terraza
que da a otra cosa todavía.
Esa cosa sí que es linda.*

*Por eso escribo en medio
de lo que no está en pie,
libre ya desde mi atadura,
serio de lo que no lo es.
¿Sentir? ¡Sienta quien lee!*

(Pessoa, Trad. Campo, 2001)

En este camino recorrido y el cual les narraremos, se muestra la inquietud que hemos tenido alrededor de nuestro paso por la escuela, partiendo desde nuestro trasegar en ella como estudiantes y ahora como maestros, cuestionando esas miradas únicas e instrumentales de asumir la educación, fijando nuestra mirada en esos procesos tradicionales que tratan de formar personas dóciles y subordinadas, las cuales ven su lugar en el mundo solo desde perspectivas lógicas y racionales, privilegiando así los saberes científicos y establecidos como verdad por el sistema estatal, estando estos bajo un paradigma colonial del pensamiento y del ser.

El recorrido y las experiencias aquí contadas se dieron dentro de la institución educativa Santa Teresita, en la que se realizaron dos periodos de prácticas educativas, la primera al término del año 2017 y la segunda en el inicio del año 2018, esto nos sirvió para enriquecer nuestra experiencia como maestros, como también acercarnos al panorama antes planteado y tratar de comprenderlo desde su funcionamiento.

Nuestro paso por la escuela estuvo guiado por la idea de proponer una mirada diferente de comprender nuestro lugar en ella, y de asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se propuso una pedagogía del cuerpo como medio para tratar de generar cambios en la educación y en el pensamiento alineado de los estudiantes, teniendo como guía dentro de todo este proceso la pregunta ¿Qué implicaciones supone pensar la formación en lenguaje desde una pedagogía del cuerpo como una acción decolonial?

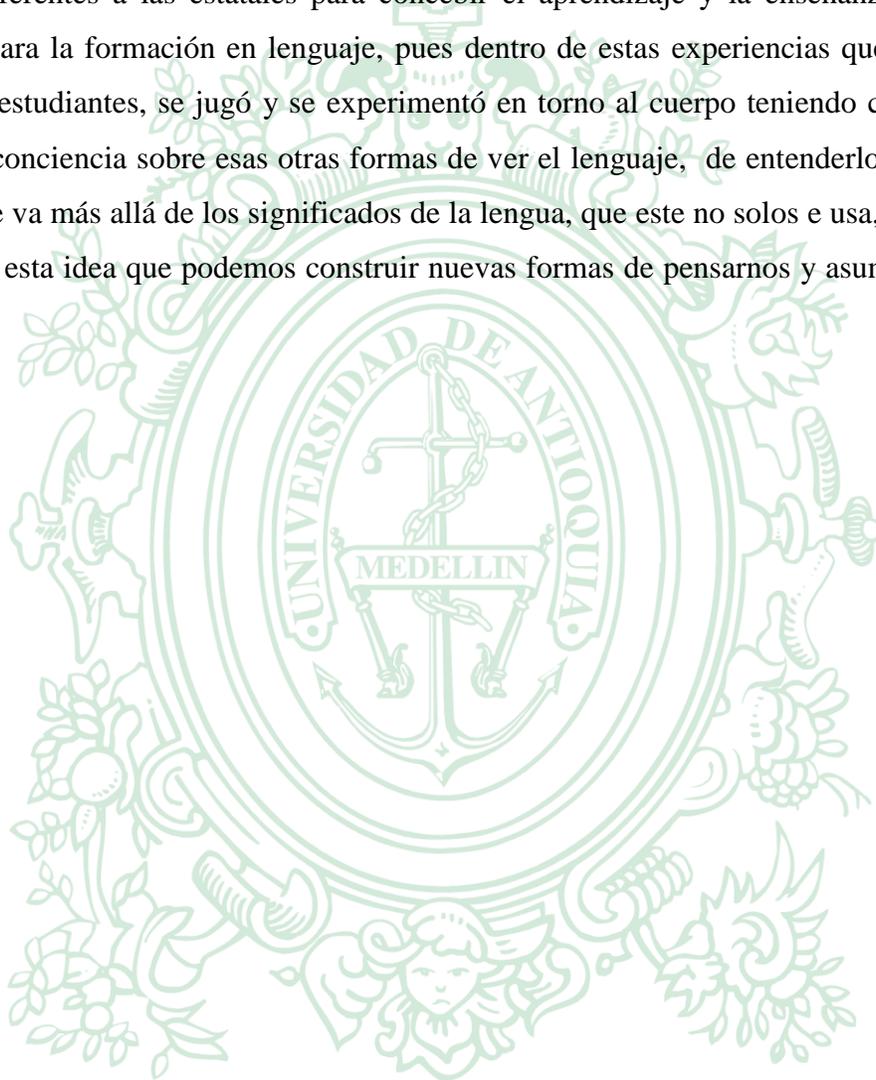
El tránsito por este camino nos mostró, que para poder contribuir con un cambio de pensamiento dentro de la escuela y desde nuestra propuesta, es necesario que también los maestros tengamos un cambio, que reflexionemos sobre nuestro accionar en la escuela y en el mundo, que nos reconozcamos como seres semejantes a los otros y que nos despojemos de la idea de autoritarismo y poder que creamos por el hecho de ser los maestros.

La pedagogía del cuerpo se muestra entonces como esa apuesta y perspectiva que permite abrirse a nuevas posibilidades, a comprender el mundo desde otros posicionamientos, a reconocer al otro como a sí mismo, comprender que somos sujetos llenos de historias, emociones, sensibilidad, lenguaje y capacidad de crear nuevas ideas. Esta apuesta estuvo asumida desde la estrategia del juego dramático, con el cual se buscaba por medio de ejercicios y actividades que involucraban el cuerpo, reconocerse como seres sensibles y cambiantes, que no obedecen solo a la razón sino también al sentir.

Durante el proceso se evidenciaron las diferentes reacciones que tienen los cuerpos ante nuevas propuestas que se les hacen, pues estos no son iguales, sino que cambian y se manifiestan de diferentes formas. Tras esta idea se pudo hacer el reconocimiento de dos grupos; uno que quiere un cambio, que es consciente que hay otras maneras de pensar y aprender, y otros que están a gusto siguiendo un modelo que los predetermina.



Finalmente a través de este camino se evidencia, que sí se puede apuntar a otras propuestas diferentes a las estatales para concebir el aprendizaje y la enseñanza, siendo más específicos, para la formación en lenguaje, pues dentro de estas experiencias que compartimos con nuestros estudiantes, se jugó y se experimentó en torno al cuerpo teniendo como resultado que hay una conciencia sobre esas otras formas de ver el lenguaje, de entenderlo, que se puede reconocer que va más allá de los significados de la lengua, que este no solos e usa, se siente, y es por medio de esta idea que podemos construir nuevas formas de pensarnos y asumirnos ante los demás.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

I

CUERPOS ATADOS, UN PROBLEMA EN LA EDUCACIÓN

Para iniciar nuestra investigación, es necesario tener claro el rumbo que se va a seguir y así poder dar los primeros pasos en el nuevo camino a emprender, esta ruta tiene un destino o una meta a la cual queremos llegar y que a su vez nos sirve de guía en el recorrido que transitaremos como caminantes, es decir, es la base y la razón de lo que se va a investigar, esta recibe el nombre de “pregunta de investigación”, la cual surge primero de un problema o malestar que identificamos en la escuela como investigadores y caminantes, adoptamos este nombre de caminantes ya que somos nosotros los encargados de transitar esta ruta, y a medida en que vamos recorriéndola trataremos de entender y darle respuesta a la problemática planteada. Ahora, hay que tener en cuenta que este camino no lo recorreremos solos, pues hay otros caminantes que son de gran importancia para la investigación, estos son nuestros estudiantes con los cuales vamos de la mano en este recorrido, pues es un trabajo recíproco y en conjunto en el que todos nos ayudamos y todos aprendemos.

En nuestro caso, para poder plantear la pregunta que guiaría nuestro camino investigativo, se hizo una reflexión y análisis sobre nuestro paso por la escuela, teniendo en cuenta cuando hacíamos parte de ella como estudiantes, las prácticas pedagógicas realizadas anteriormente y nuestro presente como maestros investigadores, lo cual nos permitió ver que los tres momentos tenían puntos de convergencia, y que estos generan malestar tanto en nosotros como en los mismos estudiantes, teniendo que ver estos con la manera en cómo se concibe la educación en la mayoría de las instituciones de Cauca, las cuales hacen parte de un sistema educativo Nacional.

Entendemos que la educación estatal se fundamenta en un sistema por contenidos y competencias, que en sintonía con las voces de autores como José Alvarado y Catherine Walsh, pueden ser consideradas como coloniales, es decir, son asumidas como el único y mejor camino para brindar una formación de calidad, dejando de lado otros saberes y propuestas que también pueden aportar a la educación, contribuyendo con esto a la formación de personas que sólo saben reproducir los conocimientos brindados por la escuela, buscando a la vez que se adopte un pensamiento capitalista en el que hay que producir y competir en función de unos intereses

comerciales y económicos, olvidando así la importancia de conocer el cuerpo, de las emociones, de tener un pensamiento crítico, de crear nuevas ideas y llegar a una emancipación del ser, lo cual debería ser una de las finalidades de la educación. Esto podemos escucharlo mejor en la voz de Walsh (2007).

Hace algunos años, el intelectual afrocolombiano Iekobio Manuel Zapata Olivella nos recordó que las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Al parecer la preocupación de Zapata Olivella era como la dominación colonial y racial ha implicado y referido una forma particular de pensamiento. Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas de poder y saber coloniales y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo. (P. 27)

Lo planteado aquí nos permite poner la mirada sobre ¿cuál ha sido el papel de la escuela? ¿ayuda a forjar un pensamiento liberatorio o alienado?, a lo que nuestra experiencia y observación en la escuela nos hace afirmar lo dicho anteriormente, y es que 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. Esta idea de educación determina la dirección de los procesos de enseñanza - aprendizaje, además de estar inscrita en un paradigma por competencias, en el cual por medio de un sistema de calificación se tacha a una persona de exitosa o fracasada, de competente o no competente, dándole con esto una valoración cuantitativa, otorgando a la vez un número para medir las capacidades de la persona.

En este sistema la valoración se da en una escala numérica que va de uno a cinco, siendo este último la nota más alta y representando a su vez la excelencia académica de una persona, así como su capacidad para operar en el modelo capitalista. Por el contrario, la nota más baja es uno, determinando que el alumno no consiguió adquirir los conocimientos requeridos, por tanto no puede avanzar a grados superiores, como tampoco puede ocupar cargos altos dentro del sistema capitalista, mientras que la nota mínima que se necesita para aprobar es de tres, de modo que por medio de esta lógica numérica se determina si un alumno es competente o no, dejando de lado otros saberes como los conocimientos propios y las experiencias de los estudiantes, ya que estos no son considerados importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, además no pueden ser medidos bajo esta lógica numérica pues están cargados de subjetividad y de experiencias,

necesitando así un sistema evaluativo diferente, por tanto al ir en contra de este modelo estatal son desechados y hasta olvidados.

El sistema de valoración numérica es, a su vez, una forma de clasificación social, debido a que los estudiantes con mejores notas son los candidatos a ocupar “cargos altos o exitosos” en la sociedad por su nivel de competitividad y producción, mientras que los que tienen una nota baja pasarían a pertenecer a la clase obrera. Por eso decimos que este sistema sirve también para definir y mantener las pirámides de clasificación social.

Este pensamiento se ha normalizado y estandarizado tanto, que se puede observar que es el que se maneja oficialmente en la mayoría de las instituciones de Cauca, incluso el nivel de educación de las instituciones es evaluado bajo este sistema, así que en aras de obtener buenos resultados en las pruebas estatales y tener un reconocimiento positivo por parte de otros colegios y del municipio, todos los esfuerzos son direccionados a obtener los mejores resultados en las pruebas censales del estado, restándole así gran importancia a otros asuntos vitales de la formación del ser. Bajo este panorama es muy difícil encontrar en el municipio un sistema educativo en el que se enseñe y se evalúe con una ideología diferente a la mencionada anteriormente, haciendo con esto que sea más complicado realizar acciones que generen un cambio, ya que no se confía en una nueva forma de educar y tampoco hay una escuela dentro del mismo contexto que sirva de referente para esto.

Este modelo de educación es impartido por el Estado y lo podemos encontrar en los Estándares Básicos de competencias, los cuales están configurados bajo esta lógica, en la que si no se alcanzan los logros y estándares que allí se plantean no se puede pasar a otros grados superiores, además de generar en los alumnos malestar y sensación de fracaso, pues al no obtener los resultados esperados y no ser considerados como buenos, se asumen como estudiantes que no adquieren ni producen saber, siendo a su vez inoperantes en este paradigma de la memorización y reproducción de conocimientos específicos.

Dentro de estos estándares podemos encontrar algunas competencias que hacen un poco de alusión a la expresión y la corporalidad, pero en realidad es un contenido muy limitado y vago para lo que es el cuerpo, la expresión y el lenguaje, pues solo se habla de sistemas simbólicos que privilegian la imagen y el lenguaje no verbal, tales como señales iconográficas y

audiovisuales, de modo que no se puede decir que en alguna de esas competencias se busca explorar el cuerpo, las expresiones y su relación con el lenguaje, porque en ellas se hace mención es a lo icónico para favorecer ejercicios visuales y mentales, desechando con esto lo que es una verdadera exploración sensible del cuerpo y sus múltiples posibilidades de expresión y simbolización. Para fortalecer esto tomaremos la propia voz del MEN (2006) en los “Estándares básicos de competencias del lenguaje” aclarando que son las competencias del grado décimo y undécimo.

Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados. Para lo cual;

- Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los grafitis, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
- Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los grafitis, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
- Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
- Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico. (p. 41)

Esto nos deja ver que se tiene una mirada muy reducida de lo que es el cuerpo y el lenguaje, pues se cree que al hablar de otras formas de expresión se refiere directamente a lo no verbal, a la lengua de señas o a dibujos; dicho pensamiento se ha instrumentalizado y moldeado a las necesidades e intereses de un sistema racional, lo cual se ve reflejado en estos estándares en los que se limita la idea de lenguaje a unos conocimientos específicos y medibles, desentendiéndose así de lo sensible y lo emocional.

Lo propuesto anteriormente, surge de la observación y las experiencias que hemos obtenido durante el camino que recorrimos, partiendo principalmente de las clases de lengua castellana que se desarrollan en la Institución Educativa Santa Teresita, en la cual podemos reconocer una fundamentación ideológica desde el paradigma colonial, haciendo que los alumnos y los profesores se acostumbren y acepten como único camino y verdad lo que se les ha

venido planteando desde hace años atrás, y que conocemos con el nombre de saberes específicos o disciplinares, haciendo que sea difícil la realización de actividades en las que se trabaja el cuerpo y los sentidos, para ejemplificar esto queremos hacer referencia a los ejercicios y juegos dramáticos que propusimos en la Institución, ya que en los que se requerían creatividad, movimiento, expresión y conocimiento del propio cuerpo, notamos que la mayoría de los estudiantes no mostraron confianza sino más bien un extrañamiento a la hora de elaborarlos, dejando ver que no hay una familiarización con estas propuestas, pues no se da cuenta de una apropiación y conciencia del propio cuerpo.

Partiendo de lo anterior, planteamos que los estudiantes tienen “cuerpos atados” que están bajo una ideología en la que por lo general no son conscientes, y que a la vez les impide conocerse a sí mismos, reconocer otras miradas y aceptar la diferencia, esto debido en gran parte a que estas propuestas no son tenidas en cuenta en las instituciones como herramientas o medios para la enseñanza, ni tampoco lugares de conocimiento y aprendizaje, sino que son asumidas en la mayoría de los casos como una pérdida de tiempo, tanto por los docentes como por los mismos estudiantes, por ende podemos precisar que a este tipo de propuestas que tratan de salirse de lo común y romper paradigmas, no se les considera como planteamientos serios que pueden aportar positivamente a la educación y permitir a los estudiantes desarrollar una capacidad intelectual y corporal para actuar de manera crítica y autónoma en la sociedad.

Esta idea de educación hegemónica más la actitud de la mayoría de los alumnos en los ejercicios propuestos en las clases, hizo que también pusiéramos la mirada sobre nosotros mismos y pensar, que si este sistema colonial ha sido adoptado desde muchos años atrás determinando consigo las prácticas educativas, sociales y económicas del municipio, entonces ¿qué tanto de coloniales tenemos nosotros? ¿cuántas de estas prácticas reproducimos inconscientemente?, pues como profesores no estamos fuera de este paradigma, ya que somos quienes aplicamos los modelos pedagógicos y quienes somos responsables de los conocimientos que se comparten en el aula de clases, entonces nos preguntamos ¿qué podríamos hacer para llevar al aula propuestas con una perspectiva diferente? ya que el asunto no es solo identificar que tenemos un modelo capitalista y excluyente, sino proponer ideas que contribuyan a una formación emancipadora y conscientes de la importancia de la coexistencia.

Es así que, bajo la idea de una educación donde se pueda explorar en lo corporal y expresivo para construir un pensamiento crítico y no subordinado a un sistema capitalista, proponemos la siguiente pregunta investigativa como ruta de nuestro camino ¿Qué implicaciones supone pensar la formación en lenguaje desde una pedagogía del cuerpo como una acción decolonial? Ahora, es preciso aclarar que no queremos decir que hay que resetear todo el legado del sistema educativo “tradicional”, pero sí que hay cosas que se deben replantear y mirar desde otras miradas, siendo la decolonialidad una perspectiva que nos permite admitir y reconocer otros saberes que pueden ayudar a transformar la educación hacia una dimensión más inclusiva, es decir, que acoja la diferencia y piense sus acciones pedagógicas en función de ella.

La decolonialidad dentro de esta propuesta es de vital importancia, pues propicia espacios en los que los alumnos pueden expresar sus emociones e ideas con toda libertad, explorar sus gustos y sentidos, experimentar en torno a esas otras formas de aprender como lo es el juego dramático y así tratar de formarse ya no desde la repetición sino desde la creación, ya que esta propuesta reconoce la diferencia del pensamiento y del sentir, esto en aras de que los estudiantes sean más conscientes de lo que hacen y empiecen a ver su contexto y su realidad desde una mirada crítica, analítica y propositiva.

Aquí es importante detenernos un poco en el contexto, en las dinámicas que se dan dentro del aula de la institución, pues desde la decolonialidad queremos influir en ellas, ya que se desarrollan prácticas en busca de lograr una subordinación y control, teniendo como principal recurso el castigo, con el cual hacen que los estudiantes sean dóciles ante el sistema, reflejado esto en la poca participación que tienen en el aula, es decir, el maestro es quien tiene la palabra y quien decide cuándo y qué deben decir, por lo que la decolonialidad se muestra como una opción de cambio, mostrando el aula de clases como un lugar de interacción constante entre maestro-estudiantes y el conocimiento, reconociendo los diferentes saberes que hay por parte y parte.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CUERPO TERRITORIAL, UNA MIRADA AL CONTEXTO EDUCATIVO

Dentro de este camino que se emprende, es necesario acercarse a él bajo una mirada mucho más amplia y así tratar de comprenderlo mejor, con esto queremos decir que es de gran importancia analizar el contexto en el que se desarrollan las dinámicas Educativas y culturales del territorio en el que se encuentra la institución. En este caso, hacemos referencia al Municipio de Cauca, el cual está ubicado en la subregión del Bajo Cauca y hace parte del departamento

de Antioquia, su localización geográfica hace que limite con los pueblos Antioqueños y Costeños (sabaneros), esta ubicación y desarrollo económico lo han convertido en un centro de intercambio comercial y cultural, abriendo sus puertas a personas de diferentes partes del país trayendo consigo que haya una gran mezcla cultural.

El municipio de Caucaasia se encuentra localizado al norte de Antioquia, en los límites con el departamento de Córdoba y en la subregión antioqueña del Bajo Cauca. Es uno de los municipios más importantes de la zona debido a su privilegiada ubicación geográfica, cerca de la confluencia de importantes afluentes colombianos como el río Cauca y el río Nechí. El área rural de Caucaasia, hace parte de la sabana de Córdoba y Sucre, en el lugar de confluencia de las subculturas paisa y sabanera (costeño). (Alcaldía de Caucaasia, 2017).

Podemos reconocer que los caucasianos son alegres y trabajadores, y que estas expresiones de su idiosincrasia se han visto nutridas en este ambiente de interculturalidad en el que las prácticas culturales se ven influenciadas, nutridas y transformadas por otras, esto se ve reflejado en las Instituciones educativas, incidiendo en las dinámicas de formación que se dan dentro y fuera de los colegios.

Aunque en las instituciones se evidencia la interculturalidad, a la hora de enseñar esta no es tenida en cuenta, pues lo que se busca es que todos los estudiantes tengan el mismo pensamiento y obtengan los mismos resultados académicos, olvidando que tienen diferentes modos de pensar como necesidades. Con esto no queremos decir que las metas y objetivos de las instituciones estén mal pero sí que teniendo en cuenta que hay una gran variedad de cultura entre los estudiantes, las prácticas educativas podrían dejar de buscar en ellos resultados tan homogéneos.

Esto se da principalmente porque solo se busca conseguir un buen resultado en las pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11° que realiza el estado, para ser reconocidas como instituciones con excelentes estándares de calidad educativa, por lo cual se concentran en impartir conocimientos teóricos que sirvan a la hora de contestar exámenes estatales, es decir, la educación y sus objetivos están siendo reducidos a la obtención de buenos resultados en dichas pruebas, incluso los mismos estudiantes sólo piensan en ello al llegar a grados como décimo y undécimo debido a este pensamiento de educación de calidad con el que serán evaluados.

Y es que en el municipio no hay una ruta clara que dirija el rumbo de las instituciones ni de la educación en general, dejando esto en las manos de cada colegio, si bien es cierto que se cuenta con un plan de desarrollo educativo municipal (PEM) elaborado para el periodo de tiempo 2008-2015 con el fin de mejorar los procesos de inversión y objetivos de la educación del territorio, este no aportó, ni ha aportado una ayuda o alguna visión a la educación, siendo esta olvidada, así lo expresa Esquivel (2015) en *Plan educativo municipal (2010 – 2016) gestión y calidad de la educación en Cauca*:

En Cauca, este plan ha sido incorporado como plataforma de desarrollo de los periodos de gobierno municipal 2008 - 2011 y 2012 - 2015, sin mostrar hasta el momento importantes avances para lograr constituirse, como la carta de navegación o documento orientador que referencia la gestión y la calidad de la educación municipal, propósito fundamental de participación y expresión democrática para lo cual fue diseñado. (p.13)

Así que, a falta de una guía educativa por parte del gobierno municipal, las instituciones asumen sus procesos de educación adoptando el sistema de competencia y evaluación estatal.

La institución educativa Santa Teresita se encuentra inscrita en esta dinámica, por ende también sus estudiantes, quienes por lo general pertenecen a estratos uno, dos y tres, los cuales ven en las becas otorgadas por el gobierno para los mejores resultados de los exámenes, una oportunidad de acceder a la educación profesional y de cumplir con sus sueños, así que estos se enfocan en estudiar con el fin de obtener buenos resultados en las pruebas saber y poder estudiar una carrera universitaria con la cual puedan generar ingresos para ellos y sus familias. Convirtiéndose así la educación más en una necesidad que en una oportunidad y la institución más en un escalafón o reconocimiento municipal que una labor consciente, responsable y social.

En función de esto, la institución centra su educación en la preparación de estas pruebas, por lo que los estudiantes y maestros deben concentrar sus esfuerzos en obtener excelentes resultados en ellas, por tal motivo se realizan simulacros de estas a lo largo del año, al igual que se ajusta el horario de clases para poder dedicar horas a la preparación de los estudiantes para estos exámenes, nombrando esto como PRE-ICFES, en los que se les enseña cómo abordar una pregunta y responderla de forma correcta en el menor tiempo posible, acudiendo a expertos en estas evaluaciones, para que apoyen a los estudiantes y así ampliar el rango de buenos resultados.

Es importante decir, que la institución no siempre estuvo regida por este ideal, pues en su historia ha pasado por diferentes cambios. En el año 1949 fue fundada por las religiosas de la comunidad de las teresitas, recibiendo el nombre de Escuela doméstica de señoritas Santa Teresita y dirigida por el obispo de la diócesis de Santa Rosa de Osos monseñor Miguel Ángel Builes, en ese momento la Educación era netamente religiosa y solo para mujeres, a las que se le enseñaban labores domésticas como la culinaria y la costura.

En el año 2002 y siguiendo las Políticas Educativas Nacionales y de Racionalización y por la Resolución Nacional N° 18919 de diciembre 18 del 2002. se hace una fusión escolar para convertir liceos y colegios en Instituciones Educativas, uniendo así a este colegio con la escuela Urbana Caucasia, creando con esto la Institución Educativa Santa Teresita, adoptando este nombre en honor a su patrona, Santa Teresita del niño Jesús, otro de los cambios que se dieron fue que se convirtió en una institución mixta, diurna y pública, basada en la idea de currículo académico propuesto por la Secretaria de Educación y el Estado para enseñar en los grados de primaria y bachillerato, buscando con él fines distintos a los de la educación religiosa. Así lo dice el MEN (2003).

Currículo hace referencia al conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Actualmente en la institución, el factor ideológico principal sigue siendo de carácter religioso (Católico) lo cual se ve reflejado en el nombre de la institución y los rituales que en ella se dan: novenas, eucaristías, rosarios y fiestas patronales que se celebran anualmente, pero esto en conjunto con la idea de formar jóvenes autónomos y críticos que pueden aportar al desarrollo de la sociedad, sobre todo que alcancen a desarrollar las competencias necesarias para responder a las dinámicas del mundo, para que estos puedan mejorar su calidad de vida y la de sus familias, por lo tanto, se tiene como objetivo principal la formación educativa y humana de los estudiantes y alumnos que se encuentran estudiando en la institución, esto lo podemos encontrar en la voz que nos ofrece la misión de la institución Santa Teresita (2013).

Somos una institución educativa que se fundamenta en los principios y valores legados por sus fundadoras, las hermanas teresitas, para formar ciudadanos amantes de la ciencia, la tecnología, la diversidad, la democracia, la ética y la moral; respetuosos de los derechos humanos, responsables y comprometidos con su identidad local, regional y nacional.

Para ello, propiciamos ambientes de aprendizaje significativo que permiten educar hombres y mujeres que se auto reconocen como seres universales, críticos, investigadores, analíticos y científicos que contribuyen al progreso del Bajo Cauca Antioqueño.

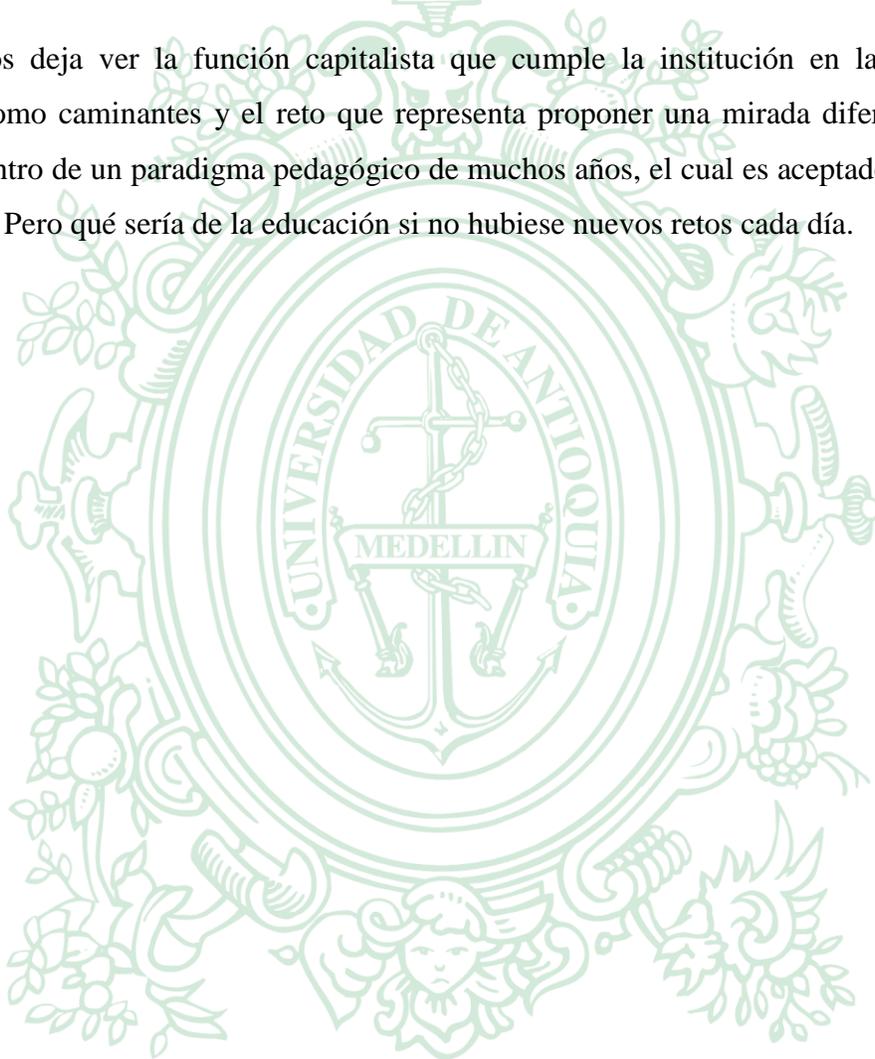
Aunque la Institución Santa Teresita siga siendo de carácter religioso, se respeta la mayoría de las veces las creencias de los estudiantes que por razones culturales no comparten dicha religión, otra característica de esta, es que se ha enfocado en enseñar por medio de valores, idea que se plantea en el lema del centro educativo “educando en valores forjamos el futuro” los valores más representativos de esta Institución son el respeto, responsabilidad, amor, tolerancia, perseverancia, solidaridad, servicio y unión, valores que se están perdiendo con el paso del tiempo y por la nueva idea de educación que se tiene, en la que se le da paso a la competitividad y a la medición de saberes por medio de evaluaciones que responden a lógicas numéricas y a intereses institucionales guiados por perspectiva instrumentalizadas y mecánicas de la educación.

Con lo anterior, se evidencia también la incoherencia que hay entre los valores institucionales y los procesos educativos que se están llevando acabo, debido a la importancia que se le está dando a los saberes teóricos, a la competencia y a los resultados de pruebas, ya que se han perdido valores como el compañerismo y el respeto, pues no están siendo trabajos de manera consciente o dándoles la importancia que requieren, debido a que quien tiene el conocimiento posee el poder y no posibilita el que hayan otras formas de pensamiento. Lógica que también es manejada socialmente en el municipio.

Así se ve reflejado en el aula de clases donde se muestra el dominio y superioridad del maestro pues este determina todo en el salón, dándoles un papel de receptores y reproductores a los estudiantes, limitándolos escuchar y memorizar todo lo que se les dice, además de estar distribuidos de forma esquemática en todo el aula ya que se ubican a forma de ejército en hileras, de modo que haya un orden y una facilidad a la hora de controlarlos, dentro de esta organización el maestro está delante, a la vista de todos, mostrando con esto que está por encima de los

estudiantes y que hay una jerarquía de poderes dentro de la escuela, el que se den estas dinámicas hace que en las clases los jóvenes no puedan expresarse sino comportarse según un ideal escolar.

Esto nos deja ver la función capitalista que cumple la institución en la cual estamos transitando como caminantes y el reto que representa proponer una mirada diferente de ver la enseñanza dentro de un paradigma pedagógico de muchos años, el cual es aceptado y reconocido como verdad. Pero qué sería de la educación si no hubiese nuevos retos cada día.



CORO DE VOCES: ALGUNOS REFERENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA

Caminantes que antecedieron nuestra investigación

En este tránsito de posibilidades y caminos por recorrer, nos encontramos con caminantes que de una u otra manera evocan un poco ese mundo de probabilidades y diferencias en los que ellos, como nosotros nos embarcamos, para emprender así una odisea en la que se vinculan aciertos y desaciertos que van de la mano en este amplio mundo de la Educación. Es así, como

estas miradas van de la mano, y otras no tanto, pero que de alguna manera dialogan con esta investigación. Todos estos caminos en los que nos entrecruzamos nos han servido, para saber qué han hecho otros, reconociendo que hay una historia, unas construcciones que antecedieron nuestra propuesta y que nos encaminan a direccionar nuestros caminos para entender que hay diversas perspectivas que nos ayudan a configurar nuestro trabajo.

Por consiguiente, en esta travesía nos encontramos con caminantes como Builes (2016), en *El juego como un elemento configurador de la identidad cultural: estudio en una familia GunaDule y una familia del oriente antioqueño*, quien nos muestra cómo el juego es visto desde lo colonial como elemento para unos procesos fundamentales de adquisición de la cultura, además expone como el “juego institucionalizado” hace parte de algunas culturas, haciendo de este un elemento que sustrae estereotipos de género, es decir, que se tiene la concepción de que algunos juegos deben ser solo jugados por los niños o en el caso de otros juegos, solo por las niñas. “Los niños y las niñas juegan, pero no juegan a lo mismo, ni de la misma manera” hacen que aún esté estigmatizado lo que es conveniente para cierto caso para los niños y por otra parte para las niñas. El color con el cual deben vestir, la forma de cómo deben caminar y comportarse, da cuenta de que aún se esté en esa época de “colonialidad”.

Esta propuesta da cuenta que el juego no es solo para los niños y niñas, que este además de promover una identidad cultural, es vital en todos los grupos humanos, pues por medio del juego se puede aprender, que no solo es jugar por jugar, sino que allí se dan ciertos elementos fundamentales para el desarrollo del ser, que el juego en el aula ayuda en los aprendizajes ya que por medio de este se puede enseñar de muchas maneras, que existe la transdisciplinariedad, en la que el juego es de vital importancia para que la educación no sea “estática”, sino que haya un mundo de posibilidades en donde puedan converger distintas disciplinas, que efectivamente presentan al juego como reproducción de las ideologías de la cultura y la importancia de repensarlos, de transformar los juegos.

En otra instancia encontramos a Estrada (2017) en *El cuerpo un territorio en disputa entre el Estado mercado y la sabiduría ancestral*, quien desde su experiencia nos narra que el cuerpo tiene una memoria que lo sitúa desde diferentes maneras, pues es este el que en el surgir y resurgir cambia de concepto, que este está lleno de un montón de vivencias que lo enmarcan en

distintas configuraciones, por ello, nos dimos cuenta qué tan difícil se hizo saber cuál era la concepción exacta del cuerpo, si este se puede mirar desde distintos puntos de vista, desde diferentes disciplinas, que hicieron que no se pudiera situar una verdad unívoca. Es así como, en concordancia con nuestro trabajo está la intención de generar espacios de pregunta, indagación y resignificación de lo que es el cuerpo, de los imaginarios y concepciones que le otorgan los estudiantes.

En semejanza con Estrada, tratamos de evocar el cuerpo desde otra perspectiva, donde este se pueda ver desde esa parte sensible, desde la esencia que esta encarna y no solo sea visto como un material que sirve para x o y motivo. Estrada, se sumerge desde la parte ancestral, que a manera diferente ven desde el cuerpo como “comunidad” como el alma de un pueblo, haciendo y llevando un respeto por lo que es y por lo que de “verdad” lo ven como un templo que debe ser cuidado desde el interior hasta la parte física, el cual debe ser enseñado para que más adelante este sea el que enseñe, ya que este debe ser un sujeto educativo que enseña desde sus gestos, sus reacciones y todo lo que este habla por sí solo.

Estrada, también hace énfasis por el término colonial, habiendo aquí una similitud con nuestro trabajo, que se enfatiza desde la escuela, pues es aquí donde se hace una imposición, ya que el cuerpo es sometido a verse como una máquina que recibe órdenes o que debe cumplir un sin fin de demandas impuestas desde un Estado mercantil, que denigra lo que es bueno o lo que es malo, haciendo una sumisión en los sujetos, y en muchos casos adjudica estereotipos de belleza que conllevan a condenar a aquellos cuerpos que no cumplen con este tipo de preferencias.

Por su parte Santamaría (2016) en *Tejiendo territorios desde el arte y la gestión cultural: escenarios de formación como propuesta de conocimiento experiencial*, así como, Otalauruchi (2003) en *El teatro como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura*, quienes por medio del arte y la gestión cultural, el teatro y su proporción que viene desde el arte, generaran en nosotros esas distintas miradas que se tornan en la educación que hacen que de alguna manera generen en el otro un deseo para propiciar la Educación y así mostrar las muchas variantes que existen para educar. Todas estas miradas configuran en nosotros los miles de posibilidades que se tornan en medio del Arte, haciendo así que el maestro pueda direccionar su mirada para y

desde distintos ángulos, que ayudan a que el estudiante no vea tan rutinario lo que se enseña, puesto que esto es algo que muchos manifiestan.

Este encuentro con estos caminantes, nos llevó a repensarnos, en las estrategias que guiarán nuestro trabajo, pues gracias a estos viajeros, vemos como el arte, el teatro, toman al cuerpo, no como algo que simplemente esté para recibir órdenes, sino que desde allí mismo hay una consolidación que resignifica la cultura, el ser y las relaciones pedagógicas que de alguna manera tocan esa parte tan esencial que es el lenguaje y la complejidad para que este no sea excluido, que el cuerpo tiene su propio lenguaje y este no debe ser domesticado por terceros que viven y hacen del vivir un mundo de imposición.

Por otra parte, hay que resaltar que todos estos senderos junto al de nosotros no son iguales, pero sí guardan un grado de similitud en querer mostrar variantes en estrategias para la enseñanza del lenguaje, por una parte está el juego que es de gran ayuda para entender que no solo es el ver quien gana y quien pierde, sino que él guarda en sí un sentido de reivindicación en el aprender, entendiendo que no solo se use para la competencia del más fuerte, o condenarlo a que este sea solo para niños y niñas. El arte y el teatro que van de la mano, pero que cada uno guarda sus complejidades que son vitales para demostrar que están allí para ayudar a comprender que hay muchos fines en los que se pueden desempeñar, por último, está el cuerpo que atañe todas estas “disciplinas” que se resguardan en él para poder ser de alguna manera expresadas, que les da vida a todas esas funciones que toman memoria desde lo que son y lo que ejercen.

Por último, hay que aclarar que todos estos referentes guardan caminos de búsqueda diferentes y que quizá sus campos de estudios no sean los mismos y que no se lleven a cabo en la escuela como tal, como lo es nuestro trabajo, pero sí guardan similitud desde la decolonialidad como pensamiento y acción transformadora. Hay que decir que no todos acuden a esta forma de nombrar sus apuestas epistemológicas y sus acciones contra-sistémicas, pero si se dejan ver esas apuestas comunes en favor del reconocimiento de lo diferente, de la alteridad.

Guías en nuestro camino: la importancia de quienes han ya transitado

Cuando se emprende un trabajo de investigación, es de gran importancia tener claro como investigadores el posicionamiento que se tiene frente al campo de conocimiento, y así no extraviarnos en el camino que se va a recorrer y para esto es fundamental escuchar otras voces que ya los han transitado, con el fin de conocer sobre ellos, tener una idea de lo que nos podemos encontrar o también qué tan concurridos han sido. Estas voces, son las que conocemos como antecedentes y referentes teóricos de una investigación, los cuales permiten saber qué se ha trabajado sobre el tema, conclusiones a las que se han llegado, descripciones de conceptos e ideas que podrían ayudar a construir una nueva mirada, dándole con esto un soporte y rigurosidad conceptual al trabajo, sin olvidar que es de igual importancia escuchar la voz dentro de este coro de voces.

En este recorrido de investigación, nos preguntamos por las implicaciones que supone pensar la formación en lenguaje desde una pedagogía del cuerpo como una acción decolonial, pues en nuestro trasegar como estudiantes y ahora como docentes, hemos identificado que en la mayoría de las instituciones públicas y privadas del municipio se ejerce sobre los estudiantes un dominio ideológico, es decir, estos son colonizados bajo herramientas como la disciplina de control, saberes específicos y científicos, relaciones de poder y de saber piramidales, reproducción de conocimientos, una mirada única del mundo, los estudiantes son dominados y oprimidos para que cumplan con un ideal de persona, la cual debe estar preparada para producir y competir en una sociedad capitalista y desigual, anulando a su vez la capacidad de pensar por sí mismos, reconocer a los otros, de generar conocimiento y de cuestionar, debido a que en este modelo pedagógico los estudiantes solo pueden tener una visión de la realidad, aceptándola y asumiéndola como única verdad, sin importar muchas veces que esta se aleje de sus necesidades o contextos.

Para comprender mejor lo planteado anteriormente al igual que la pregunta y entender lo que buscamos con ella, es preciso hablar sobre las líneas de sentido que podemos encontrar. Primero partiremos del concepto central y alrededor del cual gira la investigación, estamos hablando de la decolonialidad, para lo cual resulta imprescindible establecer una diferencia entre colonialidad y decolonialidad.

1 8 0 3

La colonialidad la veremos desde el planteamiento y las voces de Restrepo y Rojas (2010) los cuales dicen:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (p. 15)

Este concepto es el fenómeno que identificamos en la educación estatal y más específicamente en la escuela Santa Teresita, donde se normaliza y naturaliza la hegemonía del pensamiento capitalista, individual, instrumentalizado y estandarizado, el cual a su vez no permite que se tenga una mirada diferente de la educación, más allá de la que le da prioridad a la razón y el saber científico, dejando de lado lo sensible, emocional y corporal. Esta aceptación y normalización ha hecho que no se conciban miradas diferentes, sino que sigamos atados a reproducir el mismo pensamiento colonial en el que nos encontramos inscritos, por ende, no podemos producir cambios ni en la educación, ni en la sociedad.

Con la decolonialidad, queremos precisamente romper un poco con ese paradigma educativo y trascender en lo social, cambiando esa mirada homogénea de la vida y del saber por una en la que se conciban la razón, el conocimiento de sí y la emoción como elementos complementarios entre ellos, y a la vez fundamentales para la creación de una mirada crítica y consciente de la realidad, haciendo un reconocimiento de los demás como sujetos que aportan ideas importantes para la vida, pues una mirada colectiva y de afuera también puede ayudar a lograr un reconocimiento de sí mismos, del entorno y de los demás, es a través de lo otro que construimos el saber de la diferencia y la similitud.

Aunque esto suene muy bien, en realidad es muy difícil de realizar, pues romper con un pensamiento que ha sido impuesto, aceptado y naturalizado hasta convertirse en un paradigma adoptado como verdad y reconocido como el mejor camino a seguir, no es algo que se pueda realizar a corto plazo, es algo que demanda tiempo, pues no es una lucha física sino ideológica, lo cual puede llegar a ser mucho más difícil porque, incluso nosotros, seguimos cayendo en algunas prácticas coloniales; además, al imponer un sistema sobre el otro durante tanto tiempo,

se crea una suerte de normalización que instaura la preferencia el modelo conocido y la apatía hacia lo diferente. Lo anterior se evidencia en las voces de Restrepo y Rojas (2010).

La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aún luego de que el colonialismo ha sido quebrado. (p. 17)

No obstante, como se ha planteado anteriormente, el caso no es luchar hasta derrocar el modelo educativo actual, sino lograr un reconocimiento de las otras formas de educar y de concebir el mundo, asumiéndolas como posibles caminos en aras de lograr una educación mucho más completa, buscando un punto de diálogo y de equilibrio entre lo racional, lo corporal, lo emocional y lo exterior. Se trata de buscar no solo un cambio en el sistema o que se tengan en cuenta otras posibilidades, sino que de verdad haya un cambio de ideología en el que se genere un pensamiento crítico mucho más amplio que el actual, que vaya más allá de lo instrumental y estandarizado, apuntando a formar un ser capaz de sintonizar la mente con el cuerpo y los sentimientos, siendo poseedor de un conocimiento teórico y emocional que le permita al sujeto reconocerse a sí mismo como a los demás, concibiendo su contexto y la vida desde diferentes perspectivas, desde la coexistencia.

Hacia la construcción de una mirada pedagógica decolonial

A las voces anteriores, se unirá la voz de José Alvarado para complementar lo hasta ahora dicho, pero direccionándolo hacia la propuesta pedagógica de la decolonialidad y así, formar nuestro coro. Alvarado (2015) desde un enfoque decolonial y pensando en la educación nos invita a pensar que “la pedagogía decolonial propone su fundamentación en la participación colectiva y el accionar social. Asume la imposibilidad de recrear un saber neutro o estandarizado sino un saber otro, humanizado, abierto al diálogo productivo entre semejantes” (p. 10)

Desde esta mirada y partiendo de la idea de decolonialidad propuesta por Restrepo y Rojas (2010), la educación no puede ser asumida como un sistema mecánico en el que se busca implantar en los estudiantes un pensamiento único y hegemónico, basado en lo mecánico,

memorístico, en la individualidad y en la competencia, esto para cumplir con las necesidades de un sistema capitalista que ve a los estudiantes como reproductores y consumidores de un mundo industrializado pero deshumanizado, el cual beneficia a unos pocos y rechaza a todo aquel que opine diferente, sino que se interesa por un pensamiento en el que el conocimiento se genere en conjunto, con la participación de todos los agentes de la educación y la sociedad en pro de un sistema basado en la igualdad, la libertad de expresión, el respeto y su dimensión sensible, devolviéndole a la comunidad sus valores humanos.

Para esto, se necesita de una pedagogía diferente, una que no se preocupe solo por transmitir unos saberes sino por construirlos en conjunto; hacemos referencia a una pedagogía del cuerpo como posible camino para llegar a un pensamiento decolonial, ya que esta propone ver al estudiante como sujeto y no como un cuerpo vacío que hay que llenar de información, la cual muchas veces está totalmente alejada de lo que realmente estos necesitan, tratando de recuperar lo simbólico del cuerpo dotándolo de sentidos y emociones, pues este no solo se constituye de la razón o lo objetivo, sino también por la emoción, lo sensible y lo subjetivo, además de no centrarse en el mero reconocimiento del cuerpo propio sino en el reconocimiento del cuerpo del otro como semejante.

Para ampliar esta idea y expandir nuestro coro traeremos a colación lo que exponen Romero y Pérez (citado por Pallares, Traver y Planella 2016).

Hablamos de una pedagogía del cuerpo que tiene sentido en la medida en que se incluya dentro del proyecto personal del sujeto, y no solo en los programas institucionales que, con frecuencia, incluso predeterminan qué tipo de cuerpos quieren (Planella, 2006). Como recuerda Touraine (1997, 116), «el sujeto ya no se forma, como en el modelo clásico, asumiendo unos papeles sociales, [...] se construye imponiendo a la sociedad instrumentalizada, mercantil y técnica, unos principios de organización y unos límites conformes con su deseo de libertad y su voluntad de crear unas formas de vida social favorables a la formación de uno mismo y en el reconocimiento del Otro como sujeto. (p. 144)

Bajo esta idea de cuerpo, es preciso que la relación pedagógica entre estudiante y maestro sea vista con una mirada diferente a la de una relación de superioridad de poder, donde el docente es quien controla al alumno y quien tiene el conocimiento así como la verdad, por una

mirada en la que se le da una voz a los estudiantes, donde ya no solo memorizan teorías para repetir y se les reconoce como sujetos que generan conocimiento, siendo el maestro más que la autoridad un acompañante en este proceso. Es preciso aclarar que no estamos negando el conocimiento del docente ni su experiencia, por el contrario, creemos que son fundamentales en el proceso de enseñanza, pero que más que imponerlos debe usarlos para que los estudiantes puedan crear sus ideas y aprender de sus propias experiencias. A este planteamiento se unen las voces de Ramos y Conde (2014).

Se puede concluir que la mediación pedagógica que realizan las nuevas pedagogías del cuerpo conforma una nueva cultura corporal, en donde el maestro deja de imponer los saberes que los estudiantes deben tener sobre su corporalidad para pasar a ser un potencializador de los saberes que emergen de los sujetos como consecuencia de la apropiación de su sí mismo. (p. 77)

Estos autores, dejan ver un elemento de gran importancia en este camino hacia la decolonialidad de saberes, pues muestran claramente el papel que juega el docente en este proceso, quitándole el poder de poseedor de la verdad, pero no su palabra y experiencia, asumiendo una identidad de acompañante de los tránsitos de los otros caminantes, es decir los estudiantes.

Si logramos que los docentes tomemos conciencia de esta función y tarea, podríamos dar los primeros pasos para generar un cambio en la educación y en cada uno de los estudiantes en el que seamos menos mecánicos pero más humanos, en el que sean los alumnos los que construyan bajo sus necesidades sus propios caminos, quitándose las cadenas que se les imponen al inscribirse en paradigmas reducidos a saberes excluyentes y específicos, pues es necesario que estos también sepan que hay un mundo emocional el cual requiere de atención, ya que no es tan exacto y determinado como se ha entendido el saber en el mundo racional.

Esta idea de maestro acompañante de tránsitos propuesta por Noemí Durán, encuentra una sonoridad similar en la propuesta de “maestro del sentido” de David Le Breton (2000), en la cual el maestro ha de asumir una actitud de apertura, y para ello ha de transformar su idea de saber entendido como información, a un saber entendido como disposición:

La enseñanza del maestro del sentido trata de una relación con el mundo, sobre una actitud moral más que sobre una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable. El fin no es la adquisición de una cantidad de saber, sino la indicación de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo, etc., Es decir una apertura al mundo del sentido y de los sentidos en los que el niño es el artesano. (p.40)

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, vemos que para lograr una acción decolonial, es necesario que se dejen las ideas de homogeneidad, instrumentalización y estandarización del conocimiento, como también el prototipo de estudiante que se guía meramente por lo objetivo y racional, adoptando una pedagogía y un pensamiento que sugieran nuevas relaciones de poder, de saber, de escucharnos y de estar, en síntesis, nuevas relaciones entre cuerpos con rostros.

Construyendo una pedagogía del cuerpo desde el juego dramático

Siguiendo con otra línea de sentido y en aras de complementar lo que se busca desde la pedagogía del cuerpo, nos encontramos con otras voces, las cuales nos hablan del juego dramático, siendo este un ejercicio que ha sido trabajado principalmente en la educación primaria, asumido como una estrategia que solo puede ser implementada en niños, olvidando que el juego puede ser practicado por cualquier persona con cualquier rango de edad. El juego en la educación puede ser de gran ayuda ya que permite aprender de manera inconsciente, es decir, el elemento diversión anula la conciencia de que se está estudiando, así como el miedo al fracaso o a equivocarse permitiendo que los alumnos se expresen con libertad y se atrevan a participar por iniciativa propia, esto lo escuchamos de la voz en la voz de Bruner (s.f)

En primer lugar, en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño. Se trata, en suma, de una actividad que se justifica por sí misma. En consecuencia, el juego es un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo. (p. 1)

Y es que el factor fracaso es determinante en los procesos educativos, pues los estudiantes no quieren perder por gusto, pero cuando lo hacen se sumergen en el sentimiento de fracaso y el

pensamiento de no ser capaces de realizar dichas actividades, tomando cierta apatía hacia el estudio, por lo cual se hace necesaria la reducción del miedo en el aula y se aumente la capacidad de salir del error. Por esta razón el juego dramático es vital dentro de la pedagogía que se está proponiendo, ya que ayuda a reducir este miedo y lo convierte en una experiencia de reflexión que permite al estudiante volverlo a intentar con una mejor actitud, anulando en muchos casos el miedo y la frustración de perder, dándole más importancia al proceso y a la diversión. Por tanto, el juego dramático no puede ser visto como competencia sino como interacción entre semejantes, fortaleciendo y adquiriendo habilidades y valores por medio de representaciones de situaciones cotidianas.

En clave de esto, hay otras voces que se unen para hablar del juego dramático como estrategia, con la cual se puede llegar a trabajar diferentes temáticas y cumplir con objetivos educativos de manera divertida, y no como imposición, haciendo que los estudiantes vean los contenidos sin darse cuenta que están estudiando, generando en ellos una experiencia que les signifique alegría y no opresión e imposición y por la cual puedan expresar libremente sus sentimientos y explorar sus emociones, perfilándose así como una estrategia que cumpliendo con unos objetivo puede ser considerada como decolonial, esto lo dice Grande (citado por Shiza, Vasilopoulou y Constantinou 2013) planteando lo siguiente: “El juego dramático o expresión dramática o dramatización es un medio que a través del juego tiene el objetivo de llegar a los contenidos de forma menos consciente y más expresiva” (p.4).

A través del juego dramático se puede trabajar el descubrimiento y redescubrimiento del cuerpo, por medio de ejercicios de actuación que también permiten la desinhibición y control de las emociones, sensaciones, el conocimiento de sí y el reconocimiento del otro como sujeto, dándole a su vez importancia al trabajo en conjunto, sin contar que también ayuda a desarrollar la memoria, la imaginación, la concentración, la capacidad de improvisar y de escuchar. Esta idea la encontramos de nuevo en las voces de Schiza et al. (2013).

En lo que atañe al procedimiento, los errores se toleran y en cierta manera son deseados y esperados mientras que el protagonismo cae sobre el propio aprendiente dado que deja de ser el profesor el que condiciona todo el proceso. Además, los alumnos tienen que hablar, usar todo el

cuerpo para la realización de las actividades, improvisar y tomar iniciativas. Por último, cultivan las nociones del respeto y de la colaboración. (p.9)

Es entonces el juego dramático desde una mirada decolonial y un enfoque pedagógico del cuerpo, más que una actividad direccionada con el fin de divertir, pues se nos muestra como una ruta y estrategia por la cual se puede ayudar a formar personas seguras de sí, que reconocen a los demás, trabajan en colectivo, conocen sus habilidades y emociones, como también desarrollar capacidades intelectuales y corporales que permiten tener una mirada más amplia de la vida, de cómo incidir y actuar en ella.

La formación en lenguaje desde el juego dramático

El lenguaje ha sido instrumentalizado y llevado únicamente al plano de lo gramatical, reduciéndose al mero manejo del código, olvidando que este no solo es oral o escrito sino también corporal, emocional y sensible, que sus significados varían tanto en las culturas, los contextos como en los sujetos; por lo tanto, no podemos condicionar el universo de los sentidos a un lenguaje de la razón, porque hay experiencias que requieren de formas de pensar en la lógica de lo sensible, de lo poético, para ser compartidas, en palabras de Durán (2015) “[...]el lenguaje poético-metafórico puede orientarnos en la invitación de investigar-aprender juntos, porque deja espacio al otro, en lugar de ofrecer significados cerrados nos abre a la polisemia y a lo polifónico” (p. 4).

Desde esta perspectiva, vemos que el lenguaje puede ir más allá de lo instrumental y trascender en su uso, pues este se revitaliza y transforma en cada tiempo, en cada espacio y en cada sujeto, esta cualidad hace que nos permita crear cosas nuevas, es decir, no es limitado. Por medio del lenguaje, podemos reinventar sus usos y significados y, a su vez reinventarnos. El lenguaje también nos permite nombrar y reconocer a los demás, aceptando las diferencias que se puedan dar sin tacharlas de buenas o malas, solo aceptando que son distintas formas de ver y nombrar el mundo. En palabras de Durán (2015) entendemos que “el lenguaje poético es hospitalario, alberga la diferencia, acepta mundos otros en este mismo mundo” (p. 7).

También es importante tener en cuenta que el lenguaje no solo es un campo que debe ser estudiado por el área de español, pues este atraviesa todas las disciplinas, así que estas pueden dialogar entre ellas por medio de la interdisciplinariedad, teniendo la oportunidad de construir una idea mucho más amplia de lo que es el lenguaje y cómo este no se puede limitar al manejo de un código oral y escrito. De manera recíproca, también en la clase de español deberíamos apostar por una formación más interdisciplinar, de modo que la lengua y la literatura en la escuela recuperen su carácter sociocultural, sensible y creativo.

Esta forma de ver el lenguaje y los conceptos de pedagogía del cuerpo y juego dramático, nos dejan ver que se complementan en búsqueda de construir un camino pedagógico decolonial, pues en todos se busca salir de la imposición y del mundo que se nos ha mostrado como único y verdadero por uno donde sea posible rescatar lo sensible del ser humano.

Después de oír estas voces que se complementan entre sí formando consigo un coro de voces, se espera que se tenga claridad ante los temas que se van a trabajar durante este recorrido y desde qué perspectivas conceptuales construimos un posicionamiento epistemológico para no perdernos en el camino de este viaje investigativo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

¿POR QUÉ APOSTAR POR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL?

*“Un verdadero viaje de descubrimiento no es buscar nuevas tierras,
sino tener un ojo nuevo”*

Proust (2003).

Con las palabras expuestas por Proust hacemos énfasis en lo que queremos decir en este trabajo, no se trata de cambiar o derrocar el sistema educativo actual, pero sí ver de forma diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están dando en la educación, concibiendo otros saberes y propuestas pedagógicas que permiten explorar más en lo sensible y corporal. A esto se refiere Proust al plantear un ojo nuevo, el mirar desde otros lentes lo que siempre ha sido nombrado desde la misma mirada, es por lo anterior que se apunta al “extrañar la mirada”.

Durante años se ha seguido un mismo camino, se ha afirmado una misma concepción sobre la educación, por lo cual se hace necesario un cambio de perspectiva, donde los actuales paradigmas pedagógicos enfrascados en el desarrollo de habilidades para resolver las pruebas saber y en los cuales no se les permite a los estudiantes expresarse con libertad y autonomía, sino más bien se domestican y subordinan bajo un control de pensamiento y accionar, en el que deben reproducir una idea de competencia y producción, donde se instrumentalizan los conocimientos y se les ve como máquinas quede a un lado; ya que con ese paradigma a los estudiantes no se les ve como seres pensantes, capaces de sentir, sensibles o aportantes para la transformación de la sociedad. Tal como lo expresan Ramos y Conde (2014).

Se ha señalado que el sujeto es, de hecho, un ser subordinado a las condiciones sociales en las cuales se halla inmerso. Es por ello que no puede menos que obedecer a la institucionalidad, que es el medio a través del cual se transmite la ideología que condiciona su forma de ser y estar en el mundo, alienando su acción a la obediencia de las relaciones de poder que se inscriben en este. (p. 71)

Este pensamiento reproducido por diversas escuelas y adoptado por el Estado, se ha impartido y propagado a través del discurso y accionar de los docentes, llegando a ser

reproducido por los alumnos. Sin embargo, no queremos manifestar con estas palabras que el sistema este del todo mal o que la decolonialidad aparezca como una solución para obtener una educación de calidad, por el contrario, hacemos énfasis en que se necesita un cambio de perspectiva porque se están dejando por fuera de la educación elementos importantes para el desarrollo pleno del lenguaje y de los estudiantes en su dimensión del Ser; aspectos como las emociones, la expresión corporal, los sentimientos y demás que han quedado en segundo plano por la instrumentalización y bajo el plano de la racionalidad a la que se ve expuesta la educación.

De lo anterior podemos decir que en las escuelas no se le ha dado mayor importancia o gran fuerza a la dimensión sensible de los sujetos; es importante que como maestros tengamos presente que la educación no debe establecerse solamente desde un plano objetivo si no que debe haber una conexión con lo subjetivo, en donde los patrones de subjetividad permiten complementar lo objetivo pues, las emociones y sentimientos también pasan por la razón y por el cuerpo. Esto lo podemos escuchar gracias a la voz de Alonzo (2007). “Los diseños curriculares marcados por la racionalidad científico técnica olvidan por lo tanto que el conocimiento se relaciona con el afecto; el conocimiento no es sólo intelecto, sino también impulso, intuiciones, emociones”, (p. 138).

A estos asuntos de ver la educación bajo otra mirada, se le suma la concepción que se tiene de lenguaje en la escuela debido a que en está solo se busca que los estudiantes sepan leer y escribir para lograr contestar correctamente una serie de preguntas que les hacen mediante un examen, es decir que sepan leer un código escrito al igual que usarlo oralmente pero no se tiene en cuenta que el lenguaje también es expresión, es emoción, es sentimiento, porque todo lo anterior atraviesa a las personas y atraviesa el cuerpo con el cual también podemos comunicarnos y expresar lo que sentimos así como lo manifiesta nuevamente Ramos y Conde (2014).

El cuerpo habla a diario sobre los diferentes estímulos por los cuales es permeado en la cotidianidad, de modo que llega a afectar al cuerpo-sujeto de tal manera que este emite respuestas que se expresan por medio del lenguaje de cada persona. (p. 72)

Hay que comprender que el cuerpo va más allá de extremidades y el lenguaje es mucho más que una convección de códigos escritos y orales. Por esta razón, y en busca de generar un

pensamiento más amplio de lo que es el cuerpo y su relación con el lenguaje, proponemos una *pedagogía del cuerpo*, la cual rompe con estos modelos de educación ya que busca generar reflexiones sobre el sujeto mismo, sobre los demás y sobre la realidad en que se vive, cultivando a su vez un pensamiento libre y emancipado del conocimiento estandarizado, el cual no permite a los estudiantes generar sus propias ideas y miradas hacia el mundo; logrando con ello, la generación de un conocimiento más sensible y reflexivo en el que se valora lo individual como lo colectivo. Así lo siguen expresando Ramos y Conde (2014).

Se puede concluir que la mediación pedagógica que realizan las nuevas pedagogías del cuerpo conforma una nueva cultura corporal, en donde el maestro deja de imponer los saberes que los estudiantes deben tener sobre su corporalidad para pasar a ser un potencializador de los saberes que emergen de los sujetos como consecuencia de la apropiación de su sí mismo. Esto permite construir resistencia consciente de los sujetos frente a la ideología y la institucionalidad. (p. 77).

Por lo anterior 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. Así lo plantea Le Breton (2000).

La educación tiene como fin proporcionarle las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos, la expresión de sus sentimientos, sus percepciones sensoriales etc., en función de la cultura corporal de su grupo. (p. 37)

Para finalizar diremos que esta propuesta requiere de un cambio consciente que empieza por uno mismo, pero que también se construye en un colectivo, así que hay que cambiar la mirada que se tiene de la educación y del mundo para descubrir cosas nuevas que no pueden estar pasándose por alto y que pueden ser de gran importancia. Lo que se busca es incorporar nuevas miradas que ayuden a una formación de estudiantes con mayor libertad y emancipación.

CONSTRUYENDO LA RUTA: PROPUESTA METODOLÓGICA

Emprender un camino de investigación requirió la elaboración de un mapa, una ruta, que permitiera reconocer los pasos que se debían dar para llegar al destino que se quería, y a esta ruta la reconocimos como el proceso metodológico de la investigación. La elaboración del recorrido fue de gran importancia, toda vez que hicimos uso de una propuesta que no se encontrara enmarcada o sesga por una la lógica de investigación sistemática y científica de los saberes universales, la cual se encuentra impregnada de un proceso ideológico pensando bajo el raciocinio colonial.

En la misma línea de sentido, se propuso tomar como referente una metodología que haga posible indagar por las experiencias y reflexiones sensibles que emergieron durante el camino. Así que la ruta que seguimos, respondió entonces a un enfoque cualitativo y a una metodología decolonial, con la que se buscó generar un diálogo entre las voces y miradas que por lo general han sido dejadas de lado en las investigaciones. Este aspecto posibilitó detenernos a reflexionar en torno a las sensaciones y emociones que se produjeron durante las experiencias que se dan en el proceso, posibilitando con esto, un reconocimiento y un valor, siendo conscientes que de este ejercicio se pueden generar nuevas ideas, análisis y sentidos para la investigación. A lo que Gómez (2013) dice refiriéndose a la metodología decolonial.

Propone asumir la investigación como proceso relacional en el que se hace necesario desprenderse de legados coloniales y aproximarse al diálogo intercultural con todo lo que ello implica. Es una postura ética en constante interrogación por las huellas transitadas, existentes y dejadas con la construcción social el conocimiento, puesto que nos define como seres humanos y nuestro saber vivir en el mundo (p.4)

La metodología decolonial no solo es una propuesta investigativa, sino una invitación a un cambio de pensamiento, a otorgarle un lugar preponderante al proceso reflexivo en el que se conciban otras posibilidades para generar conocimientos y no posicionarnos desde las prácticas y quedarnos así con las mismas estrategias hegemónicas.

El puente del camino: El taller como método y estrategia pedagógica

En coherencia con nuestra metodología, tomamos el taller como medio que propició espacios de aprendizaje, donde se conectaron aspectos racionales con lo emocionales, el lenguaje y lo corporal, dándole cabida a las reflexiones sobre las experiencias, realizando a su vez análisis en conjunto, construyendo conocimiento en colectivo; toda vez que el taller propició la interacción y la creación de vínculos entre sujetos. Por otra parte, este sirvió para desarrollar capacidades de escucha, trabajo en equipo, reconocimiento de sí y del otro, al igual que aptitudes individuales por medio de actividades intencionadas bajo unos objetivos específicos, dándole con esto un sentido de rigurosidad. Además, el taller cuenta con una característica de plasticidad y maleabilidad, lo que lo vuelve susceptible para lograr modificarse según los cambios y necesidades que se presenten durante su aplicación. Requiere que nos sumerjamos en lo que se va a hacer y lo que vendrá después. Así lo dice Vázquez (2004).

Si hay una didáctica exigente para el maestro es ésta del taller; porque requiere una preproducción y posproducción, en las cuales, los materiales, los objetivos, los tiempos, merecen determinarse con mucho cuidado. Y tengo otra razón más para ahondar en esta didáctica del taller: porque es allí en donde mejor puede apreciarse el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. El taller nos permite asistir al parto de la palabra escrita, y ver cómo busca o intenta adquirir la forma final que llamamos literatura. Una de las primeras características del taller es la mimesis. El taller se basa en la imitación; es un aprendizaje articulado desde el modelaje. (p.15)

Dentro de nuestro recorrido el taller fue de gran importancia, no solo porque dio paso al trabajo individual, colectivo y sensible, sino porque sirvió como medio para centrar la mirada sobre nuestro proceso como investigadores, analizando así el recorrido y el rigor metodológico, al igual que la participación y los elementos emergentes desde los modos de estar de los participantes de la investigación. Asumiendo con esto un papel que ya no está afuera o alejado de la investigación, por el contrario se adopta uno en el que se participa de forma activa y en el que se producen aprendizajes en colectivo. A lo que Ghiso (1999) sostiene que:

Consideramos desde una perspectiva socio-crítica y humanista que el taller como dispositivo de investigación permite fisurar la autoridad dominante del investigador, democratizándolos y

constituir sujetos de conocimiento y acción capaces de verse y ver al que los ve, beneficiándose con la apropiación de los productos de la investigación. (pp.143-144)

Así que el taller más que una serie de actividades es una didáctica en la que podemos construir conocimientos que enriquezcan la investigación, permeándola de reflexiones cargadas de aprendizajes y nuevos sentidos, obtenidos durante los procesos individuales y colectivos tanto de los estudiantes como de los propios.

Estructura del puente: esquema del taller

Durante este proceso se desarrollaron cuatro ejes principales, en los cuales se llevaron a cabo una serie de actividades que nos condujeron a la elaboración de nuestra pregunta y guiaron nuestro taller. Cada uno de ellos con una intención determinada, esto con el fin de generar experiencias significativas que nos permitió acercarnos a las dinámicas educativas, a los pensamientos y a los sentimientos de los estudiantes, y hacer un ejercicio de interpretación que nos aproxime a la pregunta por la acción del maestro de lenguaje y crear reflexiones sobre ellos. Es preciso aclarar que estos ejes no tienen un orden sistémico, sino que se dan de manera transversal. Ahora, este esquema estuvo mediado por los objetivos de nuestro trabajo, pues son ellos los que trazan las intenciones investigativas y los que muestran el verdadero fin de esta propuesta como una ruta, determinando a la vez los procesos que se dan dentro de ella, así que todas las actividades aquí planteadas trataron de responder a ellos. Por lo cual es pertinente nombrar cada eje y los ejercicios centrales para explorar de los mismos:

Eje: concepciones e imaginarios del cuerpo. Cartografía: con esta actividad buscábamos que los alumnos plasmaran las concepciones que tenían de sus cuerpos, así como las percepciones del cuerpo de los demás, y esto en diversos espacios de interacción tanto dentro como fuera de la institución; de este modo acercarnos a los imaginarios y a la construcción que estos han elaborado a lo largo de la historicidad de sus cuerpos, para luego leer y descubrir las influencias que determinaron la elaboración de dicha imagen.

Eje: Leer y escribir con el cuerpo. Teatro – Dramaturgia - Juegos dramáticos: con estos ejercicios se quiso llegar a la exploración del cuerpo y descubrir su relación con el lenguaje, dotándolo de expresividad y de voz durante representaciones de realidades cotidianas de los estudiantes. Reactivando sentidos y emociones que pudiesen estar dormidas o que no se conocía, fortaleciendo con esto el conocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro como sujeto sensible.

Eje: La palabra reflexiva como apuesta evaluativa. Narrativas: en este caso las narrativas se realizaron partiendo de las reflexiones y de las conclusiones creadas por los estudiantes, alrededor de las sesiones que se tuvieron durante el taller, plasmando allí sus emociones e ideas acerca de lo que se propuso, evaluando los contenidos y el trabajo hecho por los maestros, permitiéndonos ver la relevancia de lo planteado en la vida de los estudiantes como también nuestro proceso visto desde otros ojos.

Eje: construcciones históricas de cuerpos. Autobiografías: esta actividad estuvo pensada con la idea de reconocer la historicidad de los cuerpos de los estudiantes a partir del abordaje de las siguientes preguntas: ¿cómo se formaron, bajo qué ideales de persona y de estudiante? ¿De qué manera la formación en lenguaje ha intervenido en ella? Toda vez que se consideró preponderante su planteamiento, y nos permitió ser coherentes con lo orientado por el ejercicio de autobiografías, que requiere una orientación específica para indagar por lo requerido, además de preguntarse por el valor que tuvo en sus vidas personales, académicas y el proceso que realizaron con nuestra orientación. Esto narrado en una historia que inició desde sus primeros años en la escuela hasta el presente como bachilleres.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Revisando la maleta: sistematización de experiencias

Después de transitar el camino nos detuvimos a revisar los diferentes elementos obtenidos, y se pudo evidenciar que algunos los esperábamos, mientras que otros nos sorprendieron en gran medida, por lo que fue necesario mirar una y otra vez la maleta destinada para depositar estos elementos del viaje, y así sacudir lo que nos hace peso y concentrar el análisis y la observación en las evidencias de mayor relevancia para nuestra investigación y con ello reservar lo que realmente nos puede servir como herramienta para futuros viajes. En nuestro caso esta revisión y clasificación de información tomada de los ejercicios del taller, la abordamos por medio de la sistematización de experiencias, proyectando así la mirada sobre nuestro proceso, retomando experiencias y aprendizajes con la intención de encontrar nuevas ideas y sentidos para la investigación. Hay que tener en cuenta que esta mirada retrospectiva no se trató solo de recordar sino de analizar de manera objetiva y crítica lo sucedido en las actividades, brindándonos una idea de lo que hicimos a la vez que nos arrojó nuevos planteamientos y posibles retos. Sobre esto Jara (2010) dice lo siguiente:

Lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos (P.1).

La sistematización de experiencias fue entonces un medio de organización y clasificación de información, por medio de la cual se pudo obtener las categorías y líneas de sentido que emergieron de cada una de las actividades realizadas, esto se realizó creando diferentes archivos que contenían la información

Conversando con las voces y experiencias de los otros caminantes: evaluación del proceso

Si bien las actividades de los ejes del taller permitieron tener una primera mirada sobre el trabajo que se realizó, se hicieron necesarios otros medios que permitieran escuchar y dialogar abiertamente con las voces de los estudiantes para así acercarnos a sus experiencias, aprendizajes

y desacuerdos gestados durante el taller. Para lograr este acercamiento se necesitó de unas estrategias que permitieran el encuentro, poniendo en conversación de manera analítica, sincera y reflexiva a las diferentes voces que participaron durante las sesiones de trabajo. Cabe resaltar que esos ejercicios posibilitaron una mejor evaluación tanto de los procesos como de nosotros

Esta evaluación no se enfocó en calificar, en nombrar como bueno o malo el taller, sino en reconocer los aprendizajes sensibles que construyeron durante el camino, abriendo el campo de reflexión hasta el rol de los maestros-investigadores, permitiendo que las voces de los estudiantes junto a la nuestra pudieran construir nuevos conocimientos.

Para propiciar este cruce de voces los instrumentos que se usaron fueron: los diarios de práctica y un grupo focal. Con el primero pudimos escuchar nuestra propia voz y analizar nuestro proceso individual por medio de datos y experiencias que se tuvieron, ya que esta herramienta permite registrar todo lo vivido durante las clases convirtiéndose este entonces en un baúl de recuerdos de los cuales reflexionamos diariamente para mejorar como maestros, por otro lado también sirve para documentar los procesos de los estudiantes y el desarrollo de las clases permitiendo hacer una evaluación general de la interacción, y posibilitando el planteamiento de preguntas como lo que se debe mejorar o que acciones funcionaron. En el diario, también podemos anotar frases o situaciones que pudieron causar en nosotros emociones de goce o de tensión, y que quizás en el momento pasamos por alto pero que regresando a las notas pueden generar nuevas reflexiones. Por su parte, con la realización del grupo focal se propició el diálogo entre estudiantes y maestros, creando un cruce de experiencias compartidas en las que ambas voces logran complementarse y reconocerse mutuamente y así las reflexiones se realizaron de forma conjunta, brindando a la vez una información de primera mano al llegar directamente de los involucrados en el camino.

Por medio de estas dos formas y de las actividades propuestas en el taller, se esperó realizar una interiorización del trabajo realizado para así producir análisis crítico-reflexivos del camino que se recorrió brindando una mirada que abarca todo el transcurso y a todos los caminantes de este recorrido, generando consigo nuevos sentidos y nuevas perspectivas.

Juego de voces: los pasos que dimos para entretrejer las voces

Para dialogar entre las voces se hizo necesario una tabla de sistematización donde emanaba lo que en los encuentros pedagógicos pasaba en el día a día, allí resurgían las voces de los estudiantes para la configuración de ideas que en posterior emularon a la escritura de nuestra investigación. Con esta tabla se organizó la información de tal forma que en primer lugar, se citaba lo que los estudiantes decían, para ello nos sirvieron, los talleres, diarios de trabajo y los grupos focales, para así citar textualmente, luego se hizo una descripción corta por decirlo así, para identificar lo que se exponía en tales citas. Estas voces fueron tomadas de manera respetuosa, pues se hace necesario cuidar del otro y no dándole una interpretación para nuestros gustos, pues se puede llegar a estos casos, por ello de manera ética se cuidó que estas palabras cargadas de verdades en algunos casos fueron tomadas de manera simbólica,

Continuando con ello, todas estas voces arrojaban líneas de sentido que se vinculaban con nuestra investigación, para esto se hizo una recopilación, es decir, se juntaban las que tuvieran concordancia entre sí, para posterior a ello sacar nuevos sentidos que fueron influyentes en la construcción de nuestra investigación, en la manera de sus y nuestras reflexiones, frente a las diferentes perspectivas de todas las actividades, talleres, discusiones etc. Así estas voces dieron lugar en la construcción y reconfiguración de nuestro trabajo.

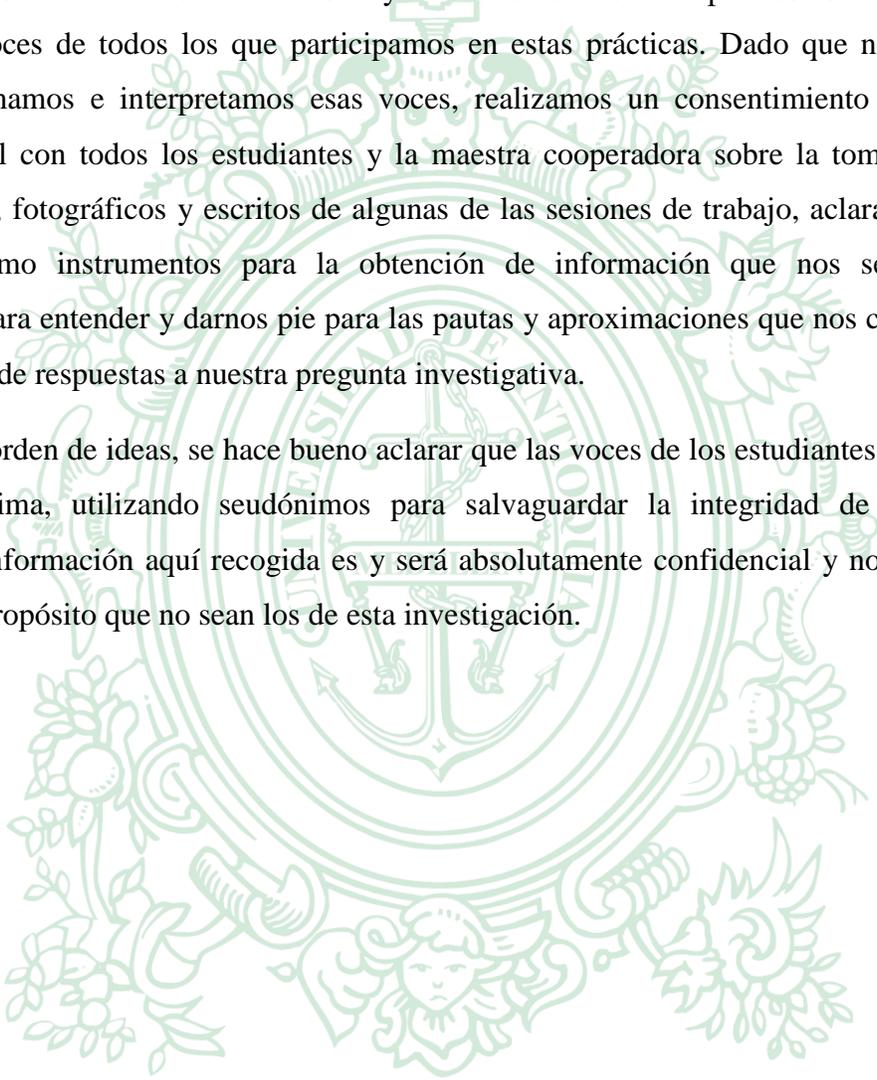
Consentimiento ético

Uno de los propósitos de esta investigación es construir una propuesta pedagógica centrada en el cuerpo desde una mirada sensible para la enseñanza del lenguaje, por ello, es fundamental que el encuentro con el Otro se configure en una relación de apertura, de hermandad, de horizontalidad, desde una ética que reconoce la diferencia y se hace responsable de ella. Bajo esta perspectiva, fuimos al aula y compartimos nuestra propuesta pedagógica, explicitando su carácter investigativo.

Desde nuestra apuesta decolonial, aclaramos que esta propuesta no pretende investigar al otro como *objeto de estudio* o resolver problemáticas de orden académico o disciplinar. Nuestra intención es generar transformaciones en los modos de entender el saber y las relaciones

pedagógicas a través de una pedagogía centrada en el cuerpo, por lo tanto, el acento en la observación está en la acción del maestro y en cómo esta es leída por los estudiantes, lo cual integra las voces de todos los que participamos en estas prácticas. Dado que nosotros somos quienes retomamos e interpretamos esas voces, realizamos un consentimiento informado de manera verbal con todos los estudiantes y la maestra cooperadora sobre la toma de registros audiovisuales, fotográficos y escritos de algunas de las sesiones de trabajo, aclarando que estas ayudarían como instrumentos para la obtención de información que nos servirían como mediadores para entender y darnos pie para las pautas y aproximaciones que nos conlleven a dar posibilidades de respuestas a nuestra pregunta investigativa.

En este orden de ideas, se hace bueno aclarar que las voces de los estudiantes se tomarán de manera anónima, utilizando seudónimos para salvaguardar la integridad de los alumnos. Además, la información aquí recogida es y será absolutamente confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los de esta investigación.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

II

CAMINO FRONDOSO, LLENO DE HUELLAS Y REFLEXIONES

Encontrándonos con los sentidos

Antes de narrar lo que vivimos durante este camino, queremos decir que esperamos que nuestras voces sean claras y se pueda entender lo que aquí queremos contar, pues entendemos que el hablar desde lo que nos mueve, desde eso que nos toca, desde lo bueno y lo malo de las experiencias, no es fácil, al igual que tampoco lo es cargar en las palabras todo eso que queremos transmitir, pero confiando en que podamos entablar una interacción en las que ustedes amigos lectores nos comprendan, empezaremos con esta narración.

Para iniciar con el relato de nuestro camino por la escuela queremos decir que este ya había iniciado desde antes de dirigirnos a ella, pues el volver al lugar donde una vez nosotros también fuimos estudiantes, significó recordar esas experiencias que tuvimos años atrás y pensarnos de nuevo en ella, no como estudiantes, sino como maestros, significó también el reconocernos como quienes llevan una propuesta y no quienes la reciben, no para repetir la idea de maestro-activo y estudiante-pasivo, sino porque ahora estaba en nuestras manos el poder transformar aquello que en otro momento discutíamos. El volver a la escuela necesitó a la vez que definiéramos en qué consistiría nuestro nuevo rol, en qué ideas y estrategias nos apoyaríamos para accionar dentro de ella, lo cual requirió de momentos de investigación, lectura y reflexión, momentos que anteceden pero que determinaron, en gran medida, este recorrido, pues significaron la ruta que seguiríamos dentro de él.

En este camino también fue necesario realizar adaptaciones a nuestras planeaciones de las clases, pues a nuestra propuesta se le sumó la exigencia de añadir una serie de temáticas correspondientes al currículo de la institución, ya que si bien, nuestra maestra cooperadora entendía nuestra apuesta, esta no podía dejar de cumplir con lo que se le exigía en la escuela, así que tuvimos que vincular para el trabajo en las clases, los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico) propuestos en su plan de trabajo. Esto no fue muy difícil ya que dentro de nuestras planeaciones se encontraba la lectura de varias obras teatrales, por lo que desde ellas podíamos abarcar estos temas, además, la lectura crítica era un punto de convergencia entre las dos propuestas: el currículo y la pedagogía del cuerpo.

El que la maestra nos hubiese pedido incluir tales temas nos dio una idea de que el llegar con una propuesta diferente a la escuela no iba a ser tan fácil, o por lo menos que no podríamos desarrollar todo como lo teníamos pensado.

Tras este proceso de reflexión que antecede nuestra práctica y definir qué queríamos hacer en ella, nos dirigimos hacia la escuela, queriendo que tanto los estudiantes como nosotros, tuviéramos una mirada diferente, una mirada con la cual todos podríamos adentrarnos en lo sensible, esto desde una pedagogía del cuerpo, la cual nos invitaba a explorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de él, tratando así de escucharlo y comprenderlo para entendernos a nosotros mismos como a los demás, expandiendo a la vez las perspectivas de pensarnos y vernos en el mundo, pues esta reflexión en torno a nuestra posición en la vida resulta de gran importancia, pues podría significar cambios en la manera de asumirla. Para ello evocamos las palabras de Fariña & Tampini (2010), quienes afirman que: “Repensar el modo de estar unos con otros es una tarea política necesaria para nuestra vida diaria” (p.10).

Al llegar a la escuela nos encontramos con dos tipos de caminantes, unos que estaban a punto de terminar su recorrido por ella y otros que acababan de iniciar este último trayecto escolar. Con esto hacemos referencia a los dos momentos en que se dio nuestro proceso: práctica 1 en el semestre II-2017 y práctica 2 en el semestre I-2018, en las cuales compartimos con estudiantes del grado undécimo, jóvenes que estaban próximos a salir de la escuela para iniciar una nueva etapa en su vida, así que quisimos brindarles una mirada diferente de asumirse, de ver

su cuerpo y de pensar su accionar en la sociedad, de modo que pudieran darse cambios dentro en ellos que se reflejaran en sus maneras de asumirse socialmente.

En el desarrollo de nuestra primera clase, e impulsados por la idea de que los estudiantes pensarán y explorarán en torno a su cuerpo, buscando reactivar los sentidos que por lógicas racionales se han dejado de lado, desvalorizando el conocimiento emocional y sensible como potencial expresivo, comunicativo y creativo del ser; propusimos, en primera instancia, la realización de una actividad de sensibilización para que estos fueran acercándose a sus sentidos y fueran entendiendo en qué consistiría nuestra apuesta pedagógica sin entrar hablando del lenguaje del cuerpo, pues creímos que era mejor que lo fueran descubriendo durante el desarrollo de las clases. Las cuales de por sí ya les parecían raras pues ¿cómo iban a jugar en una clase diferente a educación física? Ya que para ellos esto no estaba en su lógica, en su cotidianidad en la escuela. El ejercicio se realizó en parejas, un compañero se vendaba los ojos para recorrer y explorar el espacio, mientras que el otro lo acompañaba y lo cuidaba, la intención del ejercicio era transitar por la institución y tratar de verla y de sentirla desde una perspectiva diferente a la visual; luego se intercambiaban los papeles para que todos pudieran ser viajeros y acompañantes.

Durante su desarrollo, los estudiantes se mostraron inseguros al no saber interpretar por medio de sus otros sentidos los lugares, los objetos, las personas y los ruidos que percibían, mostrando entonces que hay temor por aquello que no se conoce, que no se puede definir y entender con claridad, así lo expresaba un estudiante “profe, es que uno está acostumbrado a ver las cosas y a entenderlas porque ya las conoce, entonces al no saber lo que se está tocando da miedo, uno no sabe qué hacer” (Socialización actividad, explorando desde lo sensible, Cristian, 2018). Vemos entonces que estamos tan cómodos teniendo el control de las cosas y explicando todo desde la lógica, que el experimentar en lo incierto, en lo diferente, produce casi que de inmediato en nuestro cuerpo la sensación de inseguridad y vacío.

Este temor no fue producto solo del no poder ver y no saber, sino que mostró también la posición que se asume frente al cuerpo y de este ante el mundo, reflejando que hemos limitado el conocimiento del mundo y de nosotros mismos al mirar como acción biológica, así lo entendemos a través de la siguiente expresión “no sabíamos nada cuando teníamos los ojos tapados porque siempre nos dejamos llevar por los ojos, la vista, vemos las cosas y ya, no nos

ponemos a tocarlas o a sentir las bien” (Socialización actividad, explorando desde lo sensible, Mariana 2018).

Con esto pudimos observar cómo el cuerpo en la escuela y en la vida ha perdido esa habilidad de conocer e interactuar con el mundo de otras formas distintas a la de la inmediatez visual, cada vez lo escuchamos menos, no nos detenemos a sentirlo, a conocerlo desde sus texturas, sus sabores, el cuerpo pasa de forma desapercibida sobre los estudiantes, ignorando lo que este tiene para contar, así que este no es comprendido desde lo sensible, desde todo lo que comprende al ser, pues cada vez se pierde más lo sensible, es como si nos estuviésemos deshumanizando, impidiendo con esto que hayan aprendizajes “otros” que logren una transformación en su incidir, esto se puede leer en las palabras de Durán (2014):

La escucha para abrirse al mundo reclama todo el ser, el aprendizaje como transformación, como salto de umbrales, no sucede a medias. Si el espacio educativo es un espacio existencial no podemos obviar el sentir en la escuela, la presencia de los cuerpos sensibles y su capacidad de responder vinculada a su capacidad de escuchar. (p. 6)

La realización de esta actividad, nos hizo pensar en que no solo hay un desconocimiento de los sentidos y de las percepciones del mundo exterior, sino también del mundo interior que representan sus emociones y lo no tangible del ser. Tal idea surgió después de que una estudiante tratara de explicar lo que sintió durante el ejercicio: “no puedo encontrar las palabras para decirlo, porque es que no sé bien cómo explicarlo, es muy raro, yo no había hablado de esas cosas y acá tampoco nos preguntan cosas así” (Socialización actividad, Explorando desde lo sensible, Kharla, 2018).

La parte final de esta expresión llamó nuestra atención por aquello que sí preguntan en la escuela, así que de inmediato surgió la duda frente a ¿qué es eso que sí les preguntan? La estudiante respondió con seguridad diciendo que: “acá en el colegio nos hacen preguntas por los contenidos de los textos que leemos o sobre temas que hemos visto en la clase, como las categorías gramaticales y cosas así”. Ante la experiencia de la observación de la actividad y a su posterior socialización, pensamos que hace falta que se estimule y se explore en las propias emociones y sentimientos, como también que es de gran complejidad hablar de lo que se siente porque no es algo estático, determinado o asible, pues las emociones o los sentimientos emergen

con matices distintos en momentos indeterminados, incluso a veces contrarios a nuestro parecer, además, no nos han enseñado a hablar de ellos o no hemos construido símbolos para nombrarlos, al parecer eso que nos pasa por el cuerpo no es importante, no se debe mencionar.

Entendemos, entonces, que es natural que sintamos extrañeza a la hora de hablar de ello, ya que, por lo general, estos saberes han sido relegados e invisibilizados en la escuela, ya que en ella se privilegia otro tipo de conocimiento, uno medible, así que lo sensible pasa a ser algo sin mayor importancia en los procesos de enseñanza, pues se necesita que los estudiantes piensen y reproduzcan, más no que sientan y reflexionen. Para comprender mejor esta dicotomía, evocamos a Bruner (citado por Eisner, 1991), quien nombra las dos modalidades del pensamiento, dos formas de entender el lenguaje:

El paradigmático, ejemplificado fundamentalmente en el lenguaje de la ciencia, centra su interés en la referencia esto es, en la tensión de la conexión entre el símbolo y su referente. El narrativo, mejor reflejado en las artes y las humanidades, enfatiza el sentido; cómo <<sienten>> una situación, una persona o un objeto serán su preocupación. (p. 2)

Vemos entonces que en la escuela se privilegia el lenguaje paradigmático, pues hace referencia a ese que es medible, que puede ser definido y usado como forma de control, es así entonces como el saber tiende a ser encerrado en un modelo de verdad, de racionalidad, donde lo diferente, lo otro, en este caso el pensamiento narrativo o el lenguaje sensible, pasa a segundo plano, siendo considerado como aquello que no genera conocimiento válido o que, simplemente, no tiene tal importancia dado que no puede considerarse como conocimiento universal.

A esto queremos sumarle la manera en cómo sentimos que fuimos vistos por los estudiantes y profesores de otros cursos de la institución; como la actividad se realizó fuera del aula de clases, estuvimos expuestos a la mirada de los demás, quienes pasaban y nos miraban de forma extraña, como preguntándose por qué los estudiantes estaban fuera del salón y vendados, incluso algunos miraban sonriendo y seguían su camino sin comprender lo que hacíamos. Para nosotros no fue nada extraño, pues sabíamos que nuestra propuesta iba a salirse un poco de las “costumbres de la escuela, de lo normal”, donde las clases se deben desarrollar dentro del salón, frente al tablero y en silencio, obedeciendo así a una mirada colonial en la que no se admite otra forma de enseñar y aprender.

Esta sensación de ser vistos con extrañeza se confirmó cuando un estudiante de otro curso se nos acercó para entablar una pequeña conversación con nosotros que inicio con la pregunta ¿ustedes son profesores de qué?, de español, respondimos; al oír nuestra respuesta el estudiante se sorprendió y dejó salir la siguiente expresión “vio, ahora vengo a ver yo que en las clases de español se tapan los ojos para jugar” y se alejó. Ante esta situación nosotros sonreímos, comprendiendo que desde su cotidianidad este tipo de clases podían verse como raras, pero que precisamente de eso se trataba nuestro accionar, de salir del lugar normalizado de la escuela.

Otra situación que queremos resaltar es el hecho que durante este ejercicio se nos preguntara con algo de asombro, si habría una nota por realizarlo, ante esto lo pensamos fue que la actividad estaba siendo asumida como un simple juego y ya, no se pensó que estaba direccionada hacia una enseñanza, pues este tipo de propuestas no son vistas como medio para aprender, así que obtener una nota por realizarlas es algo extraño para los estudiantes quienes están acostumbrados a ser evaluados por medio de pruebas medibles como los exámenes escritos.

Al final de este ejercicio y tras haber reflexionado sobre él, sobre cómo se desarrolló y ver lo que movilizó en los estudiantes, evidenciamos que sí hay una forma única de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y que por ende nuestra propuesta tenía cabida ahí, pues estaba produciendo en los estudiantes un acercamiento a sus propios cuerpos, emociones y sensibilidades, generando con esto un choque con ese paradigma instrumental en el que se mueven día a día en la escuela e invitándolos a reflexionar sobre la mirada que tienen sobre sí mismos como universos complejos.

Conversando sobre imaginarios de cuerpo

Después del desarrollo de nuestra primera clase en la que pudimos interactuar con los estudiantes y acercarnos nuevamente a las dinámicas institucionales, creímos necesario preguntarnos por los imaginarios de cuerpo que estos habían construido durante su vida, pues para nosotros era de gran importancia escuchar de ellos sus propias concepciones. Con este propósito y siguiendo nuestra ruta metodológica, llevamos al aula de clases cartulinas y marcadores para realizar, en grupos, cartografías del cuerpo, cuya silueta serviría de mapa para

ubicar las ideas que los estudiantes tenían alrededor de él, a partir de las preguntas ¿Qué es el cuerpo? ¿Para qué sirve? ¿Qué les gusta de él? ¿Cómo los hace sentir? ¿Qué desconocen y qué de él les gustaría explorar más? Quisimos que eso se hiciera desde el dibujo de siluetas porque así los estudiantes acudirían a su capacidad simbólica, harían representaciones desde lo artístico acudiendo a otras estéticas, no solo escribiendo el cuerpo, sino dibujándolo, plasmándolo, dejando ver también en los trazos diversidad de sentidos posibles.

Durante la actividad los estudiantes se mostraron pensativos, quizás la pregunta por el cuerpo no ha ocupado su atención o en la escuela no tiene lugar, discutían entre ellos sobre qué debían poner o cómo lo debían dibujar, si lo que estaban haciendo estaba bien o mal; ante esto, nosotros solo nos dispusimos a acompañarlos, no les hicimos más preguntas, no les comentábamos sus trabajos, no queríamos influir en sus representaciones, queríamos que plasmaran lo que realmente pensaban y sentían, así que nos limitamos a observarlos, haciendo que en esta clase solo se escucharan sus voces.

Al finalizar la creación de las siluetas nos dispusimos a la observación grupal, fue una sorpresa para nosotros reconocer diferentes perspectivas sobre el cuerpo, pues teníamos el preconcepto de “una escuela completamente colonizada” y esperábamos como resultado una regularidad y similitud en los trabajos, esto nos confrontó y nos permitió ver que habíamos construido una definición de escuela generalizada y desde el estereotipo, desconociendo, incluso, que los mismos estudiantes configuran sus subjetividades a través de múltiples discursos dentro y fuera de la escuela.

Aquí tuvimos que detenernos y trasladar la mirada hacia nosotros, pensarnos, tratar de entender qué estaba causando ese pensamiento, y entendimos que habíamos llegado a la escuela con prejuicios, que esa idea de la influencia del sistema en la educación y en los estudiantes nos estaba haciendo tener una mirada errónea sobre ellos, pues los prejuicios se convierten en un obstáculo para establecer relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento del otro como un sujeto cargado de memorias y en devenir, impidiendo un acercamiento a ese universo inconmensurable, así lo expresa Graciela Frigerio (2012):

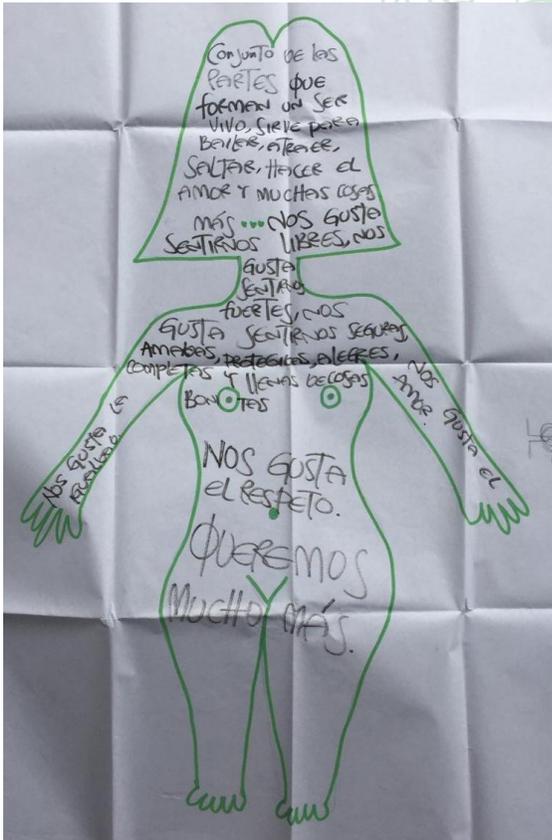
Creo que es muy difícil para un niño que un grande considere o piense que ya lo sabe todo de él antes de encontrarse con él concretamente. Cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es

porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real. (p. 3)

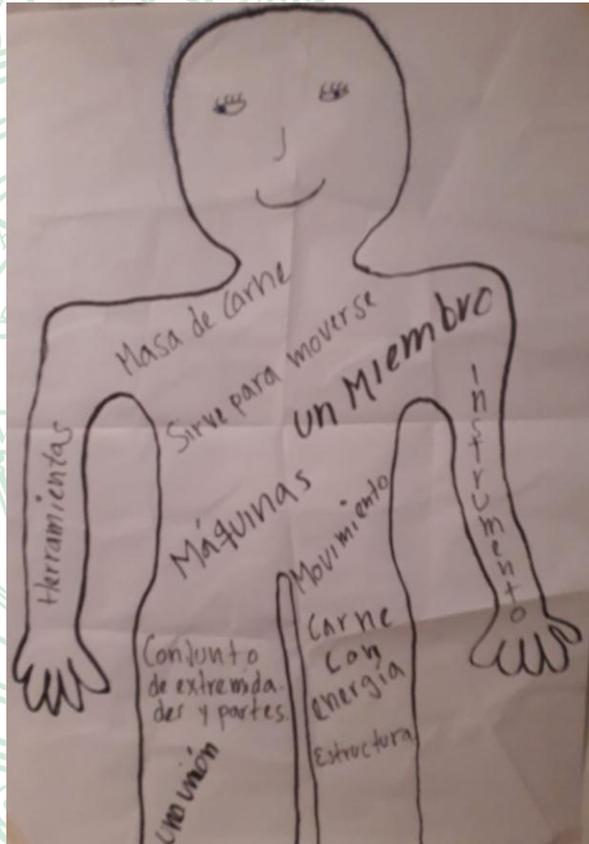
Es que el acercarse al otro con prejuicios no permite ver lo que realmente es, sino que crea una mirada distorsionada y acusadora de sus actos, predisponiendo así la posición frente al otro, aun sin haberlo conocido. Por ende, fue necesario dejar atrás esas ideas que construimos desde nuestras experiencias como estudiantes en la escuela y la manera en que hasta ahora habíamos observado los procesos educativos en ella, dejar de tachar todo como algo que debe ser señalado y cambiado, reconociendo que también hay voces que ponen resistencia, que son distintas y que no solo por el hecho de estar dentro de un sistema, no pueden tener miradas diferentes.

Con este llamado a cuidarnos de nuestras creencias dicotómicas y homogéneas, volvemos nuevamente a estas cartografías para comprender mejor lo que pasó allí. En estas podemos notar no solo las diferentes formas de nombrar al cuerpo, también los rasgos comunes y diferenciadores entre ellas, lo que nos llevó a agruparlas en tres bloques de sentido, representando cada uno de ellos una concepción distinta de cuerpo.

Dentro de este primer grupo, las creaciones de los estudiantes nos mostraron ideas de cuerpos que se pueden expresar en el movimiento, en la danza y el juego, y, especialmente, hablan de la dimensión erótica ligada a la dimensión política; podemos ver en el ejemplo de cartografía 1, en la siguiente página, conceptos como: “libres”, “fuertes” y “amadas”, los cuales nos remiten a cuerpos que luchan por la libertad de expresión y que reconocen su poder, especialmente asumiendo una postura política al reflejar estas ideas en una silueta femenina, quizás como una reivindicación del cuerpo de la mujer que ha sido violentado y “abusado” por la desigualdad social, una reivindicación al derecho de sentirse amadas, seguras, respetadas y cuidadas; las estudiantes expresan, de alguna manera, una tensión frente al control que se ejerce sobre sus cuerpos, bajo planteamientos morales de la cultura que determinan una sensibilidad que poco dialoga con nuestras propias construcciones sensibles.



(Cartografía 1) Concepciones de cuerpo

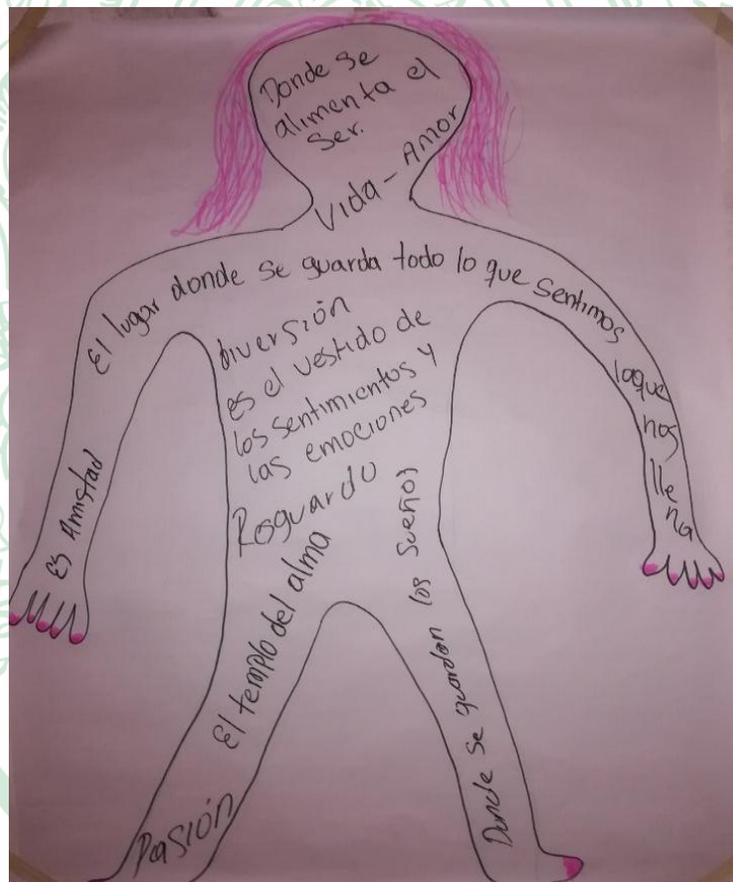


(Cartografía 2) Concepciones de cuerpo

En este segundo grupo encontramos una visión de cuerpo que respondía más a los prejuicios con los que habíamos llegado a la escuela pues da muestra de una concepción biológica del cuerpo, visible en conceptos como “máquinas”, “herramientas” y “conjunto de extremidades y partes”, entendiéndolo desde una perspectiva más instrumental y física, asumiéndolo como un medio que sirve para cumplir con una función, es decir, se le ordena y este obedece, así que cuando sufre algún daño y no puede realizar con facilidad alguna acción, al igual que a las máquinas, se les tacha de “malo” de no servir.

Este imaginario se ve reflejado también en la cotidianidad de los estudiantes, quienes como “máquinas” deben obedecer a diario las órdenes que se les da en la escuela, entre ellas la de

producir, pues quien no da los resultados esperados no sirve. El estar inmersos a diario en esta lógica ha hecho que los estudiantes asuman la funcionalidad y productividad como única forma de ver al cuerpo, restándole importancia a todo aquello sensible que lo atraviesa, aquí queremos compartir lo que dijo uno de los estudiantes mientras hacía la cartografía y que quedó registrado en nuestro diario de práctica “cuando uno sufre un accidente y pierde, por ejemplo, las piernas, ya uno no queda sirviendo para nada, no puede hacer nada” (Diario de práctica, Manolo, 2017). En esta expresión se evidencia una mirada de “utilidad” sobre el cuerpo, pues funge solo desde una funcionalidad motora y productiva.



(Cartografía 3.) Concepciones de cuerpo.

Por último, tenemos al tercer grupo, en el cual el cuerpo se asumió como algo trascendente, albergue de lo etéreo, nombrándolo como “el templo del alma”, “el lugar donde se guarda todo lo que sentimos”, “el vestido de los sentimientos y las emociones”

Bajo esta perspectiva se ve que hay en los estudiantes una conciencia de que este es más que masa, es más que acción, que es un conjunto de abstractos difíciles de conocer y controlar como lo son los sentimientos y las emociones, las cuales determinan en gran medida el comportamiento, pues atraviesan todo el cuerpo haciéndolo sentir, pensar y sentí-pensar. Esto nos hizo ver que hay estudiantes que se reconocen como sujetos cargados de emoción, pasión y espíritu, y que las prácticas del sistema nos han invisibilizado y reducido por completo el deseo de querer sentir con libertad, de explorar el cuerpo y las cosas por medio de las emociones, que hay una resistencia hacia lo neutral y lo reprimido.

El contraste de estas tres cartografías nos hizo pensar en ¿Por qué si todos los estudiantes están inmersos en un mismo sistema de pensamiento, no todos actúan de la misma manera ni tienen las mismas ideas? De entrada sabemos que no todo lo que atraviesa al ser humano tiene una explicación racional, que hay diferentes modos de asumir la vida y que la naturaleza de lo sensible es lo asimétrico y heterogéneo, no todos entienden de igual forma lo que dice el maestro y cada uno significa las palabras de acuerdo a su los universos de sentido que ha configurado, de modo que las reacciones a las acciones o condicionamientos escolares no son homogéneas, sino diversas, hay cuerpos dóciles que responden afirmativamente a ideas de control, pero también que hay otros que se resisten y que luchan por ser libres y poder expresarse. Esta variedad de saberes y sensaciones son las que precisamente nos dieron pie para que siguiéramos pensando que estas propuestas que buscan salirse de lo alineado merecen un lugar en las escuelas, ya que abrigan la diferencia y permiten reconocernos desde la diversidad del ser.

Estas reflexiones nos permitieron una nueva mirada sobre los estudiantes, pues ya no los reconocíamos como un problema que debíamos resolver, sino como sujetos que debían ser escuchados y comprendidos desde la diversidad del sentir.

El cuerpo a través del juego

Siguiendo con la narración de nuestro recorrido, queremos contar cómo, durante este proceso y en diferentes momentos, encontramos resistencia por parte de los estudiantes para la realización de algunos ejercicios, específicamente hacia el juego y la representación, lo cual significó para nosotros un gran obstáculo, pues sobre estos estaba pensada gran parte de la

realización de nuestra propuesta y consideramos que, a través de los juegos, tejeríamos relaciones de confianza con los estudiantes y entre ellos, dado que jugar dispone los cuerpos a la interacción y al reconocimiento del otro. Nuestra intención era favorecer la exploración sensorial sin miedo de todo lo que pudieran crear con ellos, con sus voces, con sus gestos, con su sentir, que reconocieran y comprendieran a los demás bajo la idea de coexistencia, siendo conscientes que no estamos solos y que es a través del otro que entendemos la diferencia, las múltiples maneras de habitar y nombrar el mundo, ayudando con esto a generar pensamientos y miradas críticas de la propia realidad.

Pero a diferencia de las clases anteriores, los estudiantes se mostraron apáticos hacia la propuesta, su disposición fue casi que de total rechazo, por lo que, en ese momento, empezamos a creer que nuestra apuesta pedagógica había sido un total desacierto o que tal vez éramos nosotros quienes no sabíamos motivarlos, así que esa idea de jugar al inicio de cada clase, tratando de romper el hielo, de activar las emociones y disponer el cuerpo para la escucha, ya no sonaba tan atractiva, pues los estudiantes elaboraban las actividades realizando el menor esfuerzo posible, como caminar despacio, hablar muy suave, no pararse de las sillas o, simplemente, no jugar, haciendo con esto que la intencionalidad del juego se perdiera.

Esta indiferencia de muchos estudiantes se puede leer en lo sucedido durante uno de los juegos llamado “Exageremos”, el cual proponía hacer un círculo en el que todos se pudieran ver a la cara, algo que consideramos de gran importancia, pues el ver al otro de frente permite reconocerlo desde el espacio, desde el saber que está ahí, de que también aquel ocupa un lugar en el mundo. Luego, uno de los participantes debía hacer un gesto o movimiento cualquiera para que los otros participantes lo repitieran, seguidamente, este debía repetir el mismo gesto, pero de la manera más exagerada posible, lo cual de nuevo debía ser repetido por los demás participantes, esta acción debía ser realizada por cada una de las personas que estaban jugando sin que se repitiera ningún gesto o movimiento.

Cuando propusimos este juego, los estudiantes manifestaron con sus gestos que no querían realizarlo, pues muchos arrugaron la cara o voltearon la mirada en señal de indiferencia; aun así, nosotros creímos que durante su desarrollo del juego la disposición iba a cambiar, pues nos preguntábamos ¿a quién no le gusta jugar? Pero no fue así, la mayoría del grupo siguió en la

misma actitud de rechazo, hacían los gestos de manera indiferente o simplemente estaban ahí parados sin hacer nada, lo cual no permitió que el juego se diera como lo teníamos planeado, sino que se convirtió en un momento de tensión entre ellos y nosotros. No obstante, hubo estudiantes que sí mostraron placer durante la actividad, ya que se reían constantemente y no se avergonzaban al hacer sus propios gestos o el de alguno de sus compañeros. Luego de esta experiencia nos preguntábamos ¿Por qué movilizaba a unos y a otros no?

Dentro de esta actividad queremos resaltar algo que de nuevo nos hizo volver a nosotros, a pensar nuestro rol de maestros, pues en medio de este rechazo y de la poca participación de los estudiantes, se presentaron situaciones de desorden y dispersión por parte de ellos, los cuales causaron en nosotros un sentimiento de rabia y de frustración, por lo que, guiados por esta fuerza y sin pensarlo mucho, tratamos de llamar su atención usando como estrategia gritos y amenazas, lanzando la frase “o se comportan o les ponemos un uno en todas las actividades, ustedes deciden” (Diario de práctica, 2017). Ante esto los estudiantes se calmaron un poco, dejando ver que dentro de la escuela lo importante es la nota. Ahora no queremos detenernos en este punto, sino en la reflexión que dejó en nosotros esta experiencia.

En primer lugar, pudimos reconocer que nuestro comportamiento durante esta clase reprodujo el sistema de control, que busca castigar a todo eso que no se comporta como se está establecido, posición que en nuestra apuesta de una pedagogía del cuerpo y desde una mirada decolonial no tiene cabida, ya que en ella buscamos comprender al otro y construir con él, por lo que esta experiencia nos mostró que ese sistema de colonización con el cual no estamos de acuerdo, sigue vigente en nosotros, no solo en los estudiantes, que el haber estado bajo él durante mucho tiempo nos había dejado huellas ideológicas, marcas que se dieron, principalmente, porque también fuimos educados desde la infancia bajo ese modelo colonial y hemos estado inmersos en él durante mucho tiempo, no solo en la escuela, también en los escenarios sociales y familiares, y desaprender todo lo que un día aceptamos como verdad no es algo fácil, requiere de tiempo, de reflexionar constantemente en nuestro accionar, pues no podemos pretender animar la liberación de cuerpos estando nosotros mismos atados.

Entendimos, además, que el desaprender no ha de ser la imposición de otra manera para reemplazar a la anterior, sino que este debe pasar por el deseo y por la aceptación de explorar

diversos modos de saber y de hacer, para que cada sujeto pueda elegir con conciencia. Esto, porque, posiblemente, algunos estudiantes se sintieron violentados y forzados a hacer algo que les incomodaba, un juego que los hacía ver ridículos quizá, y en ese camino para desacomodar el cuerpo se requieren puentes, intersticios, transiciones, en otras palabras, no se impone una sensibilidad, se llega a ella en el tiempo y en el ritmo vital de cada ser.

Volviendo a la narración del desarrollo de nuestras clases, debemos decir que tal situación de indiferencia y apatía empezó a verse reflejada en las actividades posteriores de nuestro camino, las cuales consistieron en la representación de pequeñas obras como entremeses o adaptaciones teatrales que los estudiantes habían realizado a partir de las historias de su contexto, así que decidimos, durante la parte final de una clase, hacerles una pregunta acerca de su visión sobre nuestro trabajo: ¿En qué aspectos de su vida creen que aportan el juego y las representaciones dramáticas? Esto debían responderlo de manera escrita y entregarlo al finalizar el encuentro.

Todos los estudiantes dieron respuesta a esta pregunta a través de expresiones como “estas actividades en verdad no sé para qué sirven, uno lo que hace es pasar pena, hacer el oso para que los demás se burlen” (Escrito de la pregunta sobre el juego y representación dramática, Juliana 2017), evidenciando el miedo a esas otras formas de ver el cuerpo fuera del estereotipo cultural de lo que es bello, perfecto y aceptado, que el exponernos ante los ojos de esos otros no es fácil, que se requiere de un proceso de aceptación y valoración propia en el que no se tema mostrar las diferentes facetas del cuerpo sino que se les pueda comprender y explorar, siendo conscientes que este no es único, que el cuerpo es gracia, es miedo, es alegría, es cambiante.

Que el cuerpo este marcado por estos imaginarios sociales determina comportamientos, modos de pensarlo, incluso, una sensibilidad dada. Así lo dice Pedraz (2010) “Las condiciones sociales se inscriben en los cuerpos poniendo así, de relieve, la condición política de dispositivos como la apariencia, el modo de presentarse ante los demás, las marcas corporales, la alimentación” (p.102).

Las formas en las que la cultura de mercado global determina ideas de belleza, nos entrega un cuerpo impoluto, limpio, serio, quieto y sin marcas, lo cual hace que moverlo o disponerlo de otra manera se vea como inapropiado o grotesco, fuera de “lo normal”, por ello se siente

vergüenza, lo que podría dar cuenta del rechazo hacia los ejercicios propuestos, pues esta idea de cuerpo influye en la negación de eso que hace al cuerpo más humano: tropezarnos, caernos, reírnos a carcajadas, hacer gestos demasiado expresivos etc. Podríamos incluso pensar que el temor a salirnos de este cuerpo “ideal” nos ha infundido un temor al error y esto hace que nos volvamos repetidores de lo aceptado, de lo convencional. Por lo tanto, nos aleja del aspecto creativo del ser humano, que pasa por el error, por la exploración, por las otras formas de ser, ver, sentir y nombrar el mundo.

El desinterés que mostraron los estudiantes, al igual que la voz de la estudiante anterior, ubican al juego en un espacio de burla donde este representa hacer el ridículo, impidiendo con esto adentrarnos a descubrir el cuerpo; además, este está fuera del modelo de educación en el que la escuela se encuentra inscrita, generando con esto una extrañeza por parte de los estudiantes, quienes no están acostumbrados a ver en la escuela un lugar para jugar, sino para adquirir conocimientos científicos que les sirva para la vida productiva que les exige el sistema económico, social y cultural del capitalismo.

Sumado a esto, los estudiantes manifestaron un cansancio por la presión que ejerce sobre ellos la carga académica de las otras asignaturas, para esto traeremos la siguiente expresión de un estudiante “uno está bien cansado de hacer los exámenes, qué ganas va a tener de andar brincando” (Diario de práctica Diego, 2017). Esto refleja que son múltiples factores los que dan cuenta de la realidad en cuestión, el que los estudiantes se encontraran cansados nos muestra que la educación estatal está representando una carga, un peso para ellos, impidiendo que no haya un goce en el aprender sino un desgaste físico y cognitivo. Así que, por estar inmersos en estas dinámicas de presión y exigencia, donde la materia de más importancia es en la que se elabora la mayor cantidad de trabajos posibles, los estudiantes conciben de esa manera la educación y construyen su vez la concepción de cómo debe ser una clase.

Volviendo al juego, queremos añadir la voz del siguiente estudiante “no es que no nos guste jugar, lo que pasa es que cada quien jugó lo que iba a jugar cuando era pequeño” (conversación grupo focal, Yulisa, 2017). Aparece otra dimensión frente a los significados de la experiencia, en la que el juego es trasladado a la infancia, a una etapa de la vida en la que por ser niños podemos reír, llorar, sentir miedo, equivocarnos, caernos, pues esto corresponde a una idea

de una etapa de crecimiento en la que podemos tener un cuerpo expresivo, y otra etapa de un cuerpo “maduro” en la que condicionamos estas expresiones, dándole otro significado al juego, pues ahora se deben asumir lógicas desde la razón, emergiendo aquí un imaginario de adulto, el cual nos han enseñado debemos adoptar, consistiendo este en ser sujetos que piensan y regulan su sentir, que trabajan y no juegan.

En medio de la apatía y del rechazo, de la frustración de no saber cómo invitarlos a pensar de otra manera, decidimos cambiar de estrategia, repensar los juegos y vincularnos a los ejercicios como participantes, ya que en una primera instancia solo nos limitábamos a dirigir y observar, así que esto también significó volver a pensarnos, volver a poner la mirada sobre nosotros – sí, fue y ha sido la constante en este proceso -, a salirnos de esa pequeña burbuja de poder que nos da el ser nombrados maestros y compartir con los estudiantes las experiencias de los ejercicios. Fue así que, durante las clases, jugábamos con ellos, exponiéndonos en ocasiones a sus burlas, tratando de mostrarles que podemos atrevernos a equivocarnos y que por medio del juego estas equivocaciones pueden llegar a convertirse en aprendizajes y experiencias positivas.

Uno de los juegos en los que nos involucramos fue el “tú eres”, el cual consistía en salir frente al salón y representar con los gestos y la voz el personaje, animal u objeto que otra persona le indicara, a partir de la señal ¡tú eres! Seguido de lo que se iba a representar. Con esta actividad queríamos nos solo abrirnos o exponernos ante los estudiantes, sino no también pensarnos desde otras posiciones, otros roles, de reconocer esas otras miradas. Aquí fuimos nosotros quienes iniciamos con el juego representando todo lo que nos dijeran los estudiantes, por lo que en ese momento pasamos de ser maestros a ser policías, gallinas, mujeres, causando hilaridad en todos los presentes, por lo que pensamos que, tal vez, estábamos creando un vínculo desde la diversión, así que nos emocionamos, hasta que llegó el momento de que los estudiantes representaran, de nuevo gran parte del grupo se cerró a tal posibilidad, no queriendo salir por temor o por desidia, cerrándose a otras formas de aprender y de entenderse.

Apostar por una relación más horizontal con los estudiantes desde la interacción del juego, no fue algo que nos mostrara resultados inmediatos; en principio causó más extrañeza en los estudiantes, no era normal que los profesores nos vinculáramos en las actividades y nos mostráramos desde lo “gracioso y chistoso” del cuerpo, dando cuenta de que, además de una idea

del propio cuerpo, hay un imaginario colonizado de la imagen del maestro, el cual hace apología a la misma idea de conocimiento: formal, serio, académico, letrado, racional. Así lo expresó una estudiante cuando nos encontrábamos haciendo la representación de unos borrachos “que oso, ustedes como profesores les debería dar pena hacer esas cosas” (Diario de práctica, Lunita, 2017).

Poco a poco se fue notando un cambio, los estudiantes se fueron involucrando con las actividades, mostrando interés y curiosidad por realizarlas; empezamos a sentir que algo estaba pasando en ellos, jugar se tornó en algo más divertido que tensionante, debido a que todos querían participar; se comprometían con las representaciones al punto de llevar vestuarios para su representación, iniciativa de una estudiante que fue aceptada por los demás compañeros, el cuerpo fue dejando ese escudo de rigidez y seriedad para expresarse con mayor libertad, pues ya no era objeto de burla o de vergüenza, sencillamente se fue transformando en expresión.

Pero como ese cambio no se dio por sí solo, queremos hablar sobre la actividad que, creemos, marcó este cambio, la cual fue direccionada para escucharnos, tratar de entendernos, de reconocernos y reconocer al otro, de usar la voz como medio de representación. Esta consistió en hacer un círculo de espaldas, es decir, sin vernos a la cara; cada uno de nosotros narró una historia significativa de su vida, que nos despertara emociones como la nostalgia, la alegría, el dolor, entre otras. Uno de nosotros comenzó a narrar su historia, la pérdida de una mascota y como aún se recordaban los momentos que compartió con ella, generando con esto incluso llanto.

Este momento, al parecer creo una conexión con una estudiante, la cual quiso seguir con las narraciones contando que también había perdido una mascota hacía poco, y que eso generaba mucha tristeza en ella y más aún cuando encontraba la cama de su mascota vacía. Después de estas dos historias los demás estudiantes se animaron a contar relatos de sus vidas, haciéndonos pensar que el mostrarnos desde lo sensible, desde lo humano puede generar conexiones con el otro, el mostrarnos como seres que somos susceptibles ante los avatares de la vida, que, al igual que los demás, también tenemos sentimientos emanados de esas historias que nos marcan y que, de alguna manera, dicen algo de lo que somos. Al parecer lo estudiantes tuvieron comprensiones en esta vía, por lo que la relación con ellos fue más estrecha, vista ahora desde la comprensión y

el reconocimiento del otro como un ser sensible que no es ajeno a nosotros, así lo dijo una estudiante “no sabía que otros también habían pasado momentos tan duros, es mejor tratar de entendernos porque no sabemos por lo que está pasando el otro” (Diario de práctica, Ana, 2017).

La actividad anterior ayudó a comprender que no hay un solo cuerpo, que este territorio alberga a la vida en todas sus dimensiones, desde lo más mundano hasta lo divino, desde lo pagano a lo sagrado, desde lo conocido a lo desconocido que nos habita. De esta manera trascendimos un poco la vergüenza de mostrarnos a los demás con eso que nos habita, que somos y que queremos transformar.

Los juegos comenzaron a permitir reconocimientos de sí y del propio cuerpo, recuperando su lado sensible, sabiendo que no siente igual ante todos los estímulos externos; un reconocimiento no solo de lo que se es, también de lo que este cuerpo puede llegar a ser, a hacer y a habitar para entender más a los otros. Así lo expresa un estudiante:

Todas las actuaciones y actividades en clase han hecho de mí una persona más segura, siempre he sido una persona muy penosa, ¡y vea, hasta papeles de homosexuales he hecho! No me da tanta pena, ahora sé controlar más las cosas que siento, Además, he extendido mi léxico, también he aprendido muchas cosas como saber qué es un entremés, cosa que muchos de nosotros no sabíamos. Sin pensarlo hemos aprendido muchas cosas diferentes, y trabajado con otras a las que no estábamos acostumbrados (conversación grupo focal, Gustavo, 2018)

Por medio de esta voz, vemos también ese carácter de aprender indirectamente, el cual planteamos desde un principio y que, gracias al juego, se puede desarrollar, ayudando a la vez a fortalecer la seguridad sobre sí mismos como las relaciones con los demás. En este punto los estudiantes, por medio del juego ya mostraban sus emociones, sus ideas, expresaban lo que estaban sintiendo de forma más abierta, sin que desapareciera la timidez.

También surge la idea de que para jugar necesitamos un cuerpo, y que jugar nos alimenta con el jugo de la emoción ¿Con qué emoción nos queremos alimentar? Las siguientes palabras bien podrían responder a ello: “me gusta porque a veces yo vengo aburrida y me toca jugar, entonces me da pereza, pero ya después que estoy jugando se me olvida y me da risa, el cuerpo se me pone feliz” (escrito sobre la experiencia de clase, Davanis, 2018). Hablamos del cuerpo cambiante y del juego movilizador, y no nos referimos solo a una cuestión espacial, sino

emocional y racional, el cuerpo está abierto constantemente al cambio y el juego logra potenciar todos esos cambios, por eso decimos que el juego le permite al cuerpo ser cuerpo, y es debido a ese dejar ser que lo ayuda a recuperar esa sensibilidad que ha perdido por la forma instrumental en que se ha concebido.

Expresarnos con el cuerpo, una mirada sensible del lenguaje

Alrededor de todo nuestro recorrido, en el cual fuimos teniendo aciertos y desaciertos, siempre estuvo presente la pregunta por el lenguaje, por su relación con el cuerpo, así que durante este proceso y por medio de las actividades que se realizaron, tratamos de descubrir y comprender la manera en que estos interactuaban entre sí.

Para ello reflexionaremos en torno a una experiencia registrada en nuestros diarios de práctica en los que narramos cómo una estudiante, durante la realización de una actividad de presentación, debía pasar al centro del salón y decir su nombre, qué le gustaba hacer y qué no; la condición del juego era dar sus respuestas sin hacer movimientos con el cuerpo, en contraposición, ella se movía de un lado a otro, hacía gestos con las manos, se reía y reflejaba en su rostro todo lo que estaba contando, siendo esto motivo de burla de algunos de sus compañeros, situación a la que reaccionó diciendo “yo no tengo la culpa de no saber explicar sin tener que moverme, el cuerpo no se me queda quieto” (Diario de práctica, Maye, 2018).

Esto significó mucho para nosotros, pues esta situación de no poder controlar el cuerpo mientras hablamos, de tener la necesidad de hacer gestos, nos dejó ver que no solo hablamos desde la oralidad, sino que el cuerpo también expresa, que este tiene mucho que contar y que no es fácil callarlo, silenciarlo, porque este no necesita de palabras para que lo escuchen, él se expresa desde el sentir a través del movimiento, los sonidos y las imágenes.

Esta idea de no poder callar el cuerpo, nos hizo pensar que este tiene su propio lenguaje, que en ocasiones podemos controlarlo expresando con él lo que queremos, pero que también hay momentos en los que este habla por sí solo, como cuando decimos que no tenemos miedo, pero estamos temblando, que no nos duele nada, pero estamos llorando, el lenguaje del cuerpo es

espontáneo, no nos pregunta si puede decir algo, solo se expresa. Esto también se evidenció en un ejercicio de juego dramático que consistía en representar un monólogo en el que hablaran sobre un tema que les causara repugnancia, dolor, tristeza o rabia, pero asumiendo una actitud de agrado, mostrando con su cuerpo como si tal tema les gustara mucho. Con esta actividad quisimos que los estudiantes se enfrentaran a la contradicción entre un decir y un expresar opuestos, y así tratar de reflejar cómo el cuerpo puede llegar a expresarse por sí solo, aun queriendo controlarlo.

La mayoría de los estudiantes de inmediato mostraron cambios y reacciones en su cuerpo al realizar el ejercicio, mostrando como principal característica una incoherencia entre lo que decían oralmente y lo que decía su cuerpo, para ilustrar esto narraremos la representación de una estudiante que decidió realizar su representación sobre el tema de cómo se realizan las necropsias; empezó diciendo que era un tema que desde niña le apasionaba, pero reflejando en su rostro la sensación de asco, lo que no le permitió llegar a la mitad de su monólogo, porque mientras seguía diciendo lo mucho que la apasionaba, estaba a punto de vomitar, su cuerpo comenzó a temblar y a sudar rápidamente.

Al socializar el ejercicio la estudiante manifestó lo siguiente “yo quería estar calmada y sonreír, pero el cuerpo se me movía solo y no podía hacer como que me gustaba el tema” (Socialización de actividad, Laura, 2018). Vemos que el cuerpo puede reaccionar por sí solo y de manera separada de nuestra razón o de nuestras órdenes, y que este se expresa por los sentidos que lo conforman. El cuerpo se comunica y, sin hacer uso de la oralidad, puede llegar a ser muy claro, por ejemplo; no se necesita hablar para decir que se está nervioso o en tensión, el cuerpo por sí solo empieza a sudar o a erizarse.

Creemos también que es importante contar que no todos reaccionaron de esta manera, sino que hicieron el ejercicio sin mayor problema, mostrando como si en verdad disfrutaran eso de lo que no les gusta hablar, permitiendo pensar entonces que el lenguaje del cuerpo no se da de la misma forma en todas las personas, que este cambia, no es unívoco, y se configura diferente según la sensibilidad de cada sujeto, por lo que querer encerrarlo en la idea instrumental de su uso el que se le adjudica en la escritura y lectura es limitarlo, es ignorar todo lo que representa desde el cuerpo, desde los sentidos.

El reconocer que el cuerpo sí tenía lenguaje, implicó entonces que tratáramos de leerlo, de comprenderlo, de interactuar con él, así que nos preguntamos: ¿el cuerpo se comunica con nosotros? ¿Se ha comunicado el cuerpo del otro conmigo?, las cuales fueron hechas a los estudiantes para que, en un corto escrito, relataran en qué situaciones creían haberse comunicado con el cuerpo, esto con el fin de comprender mejor la relación de escucha de estos con su cuerpo y el de los demás.

Tras la lectura de los escritos de esta actividad, los estudiantes nos contaron cosas como “el cuerpo de los demás también se comunica, por ejemplo; yo sé cuándo mi hermana me dice mentiras porque mueve los ojos para los lados” (Escritos, Yolis, 2018), dejándonos ver que había ideas o experiencias sobre el lenguaje del cuerpo, que sí se interactúa a diario con él, que los estudiantes saben que no todo son palabras, pues también hay un sentir dentro de ellos y de los demás. Gracias a esta expresión notamos también que las palabras son ambiguas y pueden engañar con facilidad, mientras que los sentidos del cuerpo son sinceros, no mienten. Reconocemos, entonces, al lenguaje del cuerpo como un lenguaje de verdad, porque por más que queramos evitar un sentimiento, una emoción o un dolor físico, él va a seguir ahí hablándonos de algo verdadero que aún no sabremos entender o escuchar... ¿Por qué no nos hemos alfabetizado en el lenguaje del cuerpo?

Ante las preguntas que nos hemos formulado en esta parte de la reflexión, encontramos algunas respuestas de los estudiantes, tales como: “el cuerpo sí se comunica con nosotros, solo que no estamos acostumbrados a escucharlo y menos acá en la escuela porque no nos ponen hacer estos ejercicios, no nos enseñan a conocer el cuerpo, sino a leer y escribir” (escritos, Pablo, 2018). En este momento sentimos de nuevo esa carga de colonialidad que hay en la educación, pues la joven daba muestra de ese lugar de cuerpo en la escuela, un cuerpo que debe responder a interrogantes específicos, que es razón y no sentir, así que en la escuela no se pregunta por ese lenguaje del cuerpo, pues lo reducen a una idea instrumental que consiste en leer y escribir como único lenguaje importante y necesario para los estudiantes y la institución, ya que por este medio es que se les evalúa en las pruebas saber así que con el fin de obtener los mejores resultados se le da mayor importancia a estos procesos del lenguaje.

La voz de la joven no solo refleja esa idea de lenguaje que tiene la escuela, sino que dentro de ella hay cuerpos que son conscientes en que hay otras formas de sentir y de expresar, que saben que no todo puede ser dicho desde la palabra y que el cuerpo no puede ser moldeado bajo una sola idea. Al reconocer esto, quisimos proponer una mayor interacción con el cuerpo y entre los cuerpos a través de juegos populares de imitación, juegos conocidos que podrían generar mayor conexión. Uno de estos consistía en pasar al centro del salón a representar nombres de películas, personajes de cuentos, artistas famosos, entre otros, solo con el cuerpo, mientras el resto de estudiantes debe adivinar el nombre de lo que está representando su compañero.

Durante la actividad, todos porque nosotros también participamos, representamos diferentes personajes sin decir palabras, solo usando el cuerpo y tratando de expresar con él todo lo que queríamos, pero no era fácil, a muchos se nos complicaba imitar a otro o describir una película solo con gestos, no lográbamos darle los atributos necesarios para que fuera comprensible lo que estábamos diciendo y continuamente teníamos el deseo de hablar para complementar con nuestras palabras lo que estábamos haciendo, allí reconocimos cuánto nos cuesta prescindir de las palabras, con ellas hemos aprendido a nombrar el mundo y que ahora hacen parte de nuestras representaciones.

Al reflexionar sobre esta clase, pensamos que, si el lenguaje oral no puede decirlo todo y el lenguaje del cuerpo tampoco, es porque estos se complementan entre sí, uno se vale del otro para amplificar los sentidos, pues hay explicaciones que requieren de una representación gestual y movimientos que necesitan ser acompañados de palabras para poder ser entendidos. Así corroboramos que el lenguaje no es uniforme ni solo letrado, pero tampoco es fragmentado o segregado, por el contrario, el lenguaje alberga diferentes formas de expresión que interactúan entre sí, quizá podamos entenderlo como la traducción visible de lo invisible que nos habita y constituye.

Alternando a estos juegos, realizamos una puesta en escena en la que los estudiantes representaron por grupos el entremés “La tela milagrosa”, haciéndole adaptaciones según el contexto actual de los estudiantes, ya que una de nuestras apuestas también era que los estudiantes observaran su realidad y la de los demás, pero no de forma superficial, sino crítica y propositiva, reflejado esto en las relaciones que los estudiantes hacían entre el texto y la

actualidad, generando a la vez una mayor comprensión de este; para ilustrar esto traeremos la siguiente voz “profe eso es verdad, a veces la gente no le dice la verdad a uno, es muy falsa” (Socialización del drama, Luisa, 2018), en esta expresión se ve que la estudiante hace una relación entre la sociedad que se narra en la obra con la de su contexto.

Para poder realizar este ejercicio lo desplegamos en tres clases, en las que los estudiantes tuvieron que leer, escribir, hablar en voz alta y actuar, cuatro procesos del lenguaje que se deben trabajar en las escuelas, todo en un ejercicio de puesta en escena teatral. En este punto, fue que logramos unir nuestra propuesta con el currículo de la institución pues se pudo trabajar en torno a los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítica), pero dándoles un significado diferente a la de poder comprender un texto y responder a unas preguntas determinadas, pues desde nuestra apuesta las asumimos así:

La lectura; trabajada no de forma superficial o como el simple acto de decodificar un código escrito, tampoco como medio para reafirmar lo que ahí dice, sino que es asumida desde lo reflexivo, analítico y crítico que se narra, confrontando su contenido con la realidad y con sus propias ideas, además de imprimirle el elemento de la sensibilidad, donde por medio de la lectura se pueda sentir lo que se está narrando, así lo dijo esta estudiante “a mi primero me daba risa pero después me dio rabia porque no le decían la verdad” (lectura de la obra, María, 2018), dejándonos ver cómo la joven sentía lo que estaba leyendo y no pasaba por la obra de forma desapercibida.

La escritura; fue otro proceso que se asumió desde otra perspectiva diferente a la instrumental, pues después de una lectura crítica y contextualizada, la escritura se hacía de forma consciente sobre lo que se decía, había unos sentidos definidos, no era una escritura que solo contenía una historia, sino que esta contenía el sentimiento y la emoción de los estudiantes, así lo dijo uno de ellos “Elegante escribir así porque uno puede expresar lo que está pensando y sintiendo, no toca escribir cosas que uno no sabe” (Escritura de la adaptación de la obra, José, 2018),

Cuando se desarrollaron las representaciones, pudimos ver que la unión del lenguaje oral y del cuerpo mostraba sentidos mucho más claros que cuando se comunican por separado, esto tenía un antecedente, los estudiantes estaban muy motivados por el ejercicio, imprimieron sus

miradas en la reescritura y se apropiaron de ellas. La literatura cobraba vida en la escena, y les permitía discutirla o engrandecerla, contradecirla o imitarla, la confianza que fuimos construyendo permitió que la lectura y la escritura cobraran nuevos sentidos y se relacionaran con su vida, no solo para afirmarla, también para pensarla, por lo que podemos decir que se dio una resignificación de estas, mostrando a la vez que puede haber un dialogo y puntos de convergencia entre una propuesta que se basa en la pedagogía del cuerpo con temas estructurales del currículo, pero trayendo como reto darles un significado diferente, en nuestro caso se necesitó darle una perspectiva que se saliera de lo normalizado en aras de contribuir a una Decolonialidad por medio de la reivindicación del cuerpo como ser sensible.

Este aspecto de los retos trae consigo el aspecto de la intencionalidad pues se debe tener en cuenta que no toda acción por ser diferente es decolonial, se puede estar repitiendo con esta las mismas prácticas coloniales, todo depende de la intencionalidad que se le imprima.

Al finalizar esta clase, también finalizaba nuestro tiempo de práctica en la Institución, por lo que le pedimos a los estudiantes que nos contestaran en una hoja a través de un pequeño texto la pregunta ¿Qué han comprendido por lenguaje durante este proceso con nosotros? Pues queríamos escuchar de su voz esa idea de lenguaje que habían configurado junto a nosotros. La mayoría de las respuestas daban cuenta de cambios en su mirada, entre los cuales resaltamos:

“El lenguaje no es solo hablar o escribir, estos son muy importantes para entender muchas cosas, pero también es todo lo que sentimos y queremos expresar y como sentimos con el cuerpo, entonces con este también podemos hablar y decir lo que sentimos” (escritos, Marcos, 2018)

El haber leído esto, hizo que nos emocionáramos y sintiéramos que de alguna manera incidimos en el pensar y sentir de los estudiantes, pues su voz da cuenta de que el lenguaje se fue asumiendo más allá de lo estructural de la lengua, y no es que esto no sea importante, claro que lo es, pero también hay otros asuntos que atraviesan el lenguaje como el sentir, que en su forma indeterminable, inefable, clama por múltiples vías para nombrarse, conocerse y contarse, y es allí donde el cuerpo y los múltiples sistemas de significación adquieren relevancia para el ser humano.



III

AL TÉRMINO DE LO QUE PARA OTROS SE AVECINA

Volviendo al camino

Después de haber recorrido todo este camino, es necesario que nos detengamos a reflexionar sobre los momentos que pasamos en él y los aprendizajes que este nos dejó, del mismo modo, el avizorar otras rutas que podríamos emprender más adelante, producto de los retos y logros que aquí se generaron, lo anterior, haciendo énfasis en nuestra pregunta de investigación frente a las implicaciones que supone el pensar la formación en lenguaje desde una

pedagogía del cuerpo como una acción decolonial bajo las perspectivas del ser maestro, el reconocer al otro y asumir la formación en Lenguaje.

Nuestra pregunta hace referencia a lo que implicó asumir esas otras maneras de ver la formación, de ver el lugar de los cuerpos en la escuela, de sentir y de pensar, dentro de un sistema que privilegia lo ya establecido como verdad, basándose en paradigmas meramente racionales.

Teniendo claro ahora nuestro punto de partida y basándonos en nuestro proceso, llegamos a las siguientes conclusiones:

Volver la mirada sobre sí

Alrededor de todo nuestro camino se hizo necesario que antes, durante y después de él, direccionáramos la mirada hacía nosotros, hacia nuestro proceso, pues se necesita que antes de querer generar un cambio en los otros nos pensemos como maestros, reflexionemos en torno a nuestro quehacer en la escuela y en nuestra vida diaria, pensar si también nosotros debemos desprendernos de aspectos coloniales y buscar un cambio, dejando atrás esa idea que tenemos de poner siempre la mirada sobre el otro, juzgándolo o señalándolo, para empezar a pensarnos desde lo individual y lo colectivo.

Al pensar nuestro accionar en la escuela, nos dimos cuenta que a pesar de llevar una propuesta que apunta a una perspectiva decolonial, nosotros seguíamos siendo coloniales, ya que al igual que los estudiantes crecimos bajo este sistema de pensamiento, por lo que desde nuestro lugar como maestros reproducíamos prácticas que pertenecen a este paradigma, así que fue necesario preguntarnos ¿qué tan coloniales seguíamos siendo? pues no basta con decir o proponer un cambio, hay que ser parte de este cambio.

Así que pensarnos en la escuela y pararnos desde una pedagogía del cuerpo requirió entonces que tras reflexionar en nuestro rol, no llegáramos a ella bajo la idea de relaciones de

poder y saber, en las que el maestro es el juez que imparte el orden y determina los comportamientos aceptables dentro del aula, regulando a los estudiantes por medio de la disciplina, asumiendo esta como forma de castigo y control, así lo dice Foucault: “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas” (p.124).

Con lo anterior queremos decir que hay que dejar de ver al castigo, la amenaza y los gritos como formas pedagógicas de enseñanza, que tales prácticas no permiten un desarrollo pleno y consciente en los estudiantes pues lo que hace es generar miedo y desconfianza en el maestro, ya que no se le ve como un acompañante, un par, sino como dictador o un vigilante con el cual no hay espacio al error o a la diferente, así que se abstienen de cuestionar o proponer.

El maestro no puede contribuir a formar sujetos dóciles, atados a un pensamiento que busca la alineación del ser o pretender reprimir la esencia de los estudiantes, por el contrario, debe ser consciente de la diversidad del ser y que antes de quererle controlar y subordinar, su labor debe dar paso al pensar con libertad y al desarrollo de lo sensible; de modo que el maestro sea quien propicia las condiciones para que los estudiantes alcancen una emancipación del ser.

Dentro de esta misma idea, el maestro no puede reconocerse como quien posee el saber único y verdadero, a quien se le debe rendir pleitesía y subordinación, obedeciéndole en sus órdenes y escuchándole con detenimiento para imitar y reproducir sus ideas, ignorando los pensamientos de sus estudiantes y no dándole validez a sus propios aprendizajes, primando el saber escolar, curricular, estandarizado por encima del saber construido a través de las experiencias de la vida diaria, ayudando así a la instauración de un pensamiento colonizado.

En esta misma línea de sentido, el maestro tampoco puede creer que es el héroe que va a salvar la escuela o que todo lo que hace está bien, sino que tras sus ejercicios de reflexión se debe asumir como mediador y compañero de los estudiantes dentro del aula, así lo dice Durán (2013) “El educador-habitante es alguien que nos acompaña a perdernos” (p.21), asumiéndose como un guía de los estudiantes y comprendiendo que el conocimiento no es único, que hay múltiples formas de adquirirlo y construirlo, también debe tener presente que el proceso de enseñanza-aprendizaje entre maestro-estudiante es recíproco.

El poner la mirada sobre sí implica para el maestro unos nuevos retos que trascienden la escuela y el reflexionar en su quehacer, lo cual lo lleva a pensar en su formación, el preguntarse por qué tipo de maestros están saliendo de las universidades, por cómo se están formando, ante esto nos hacemos la siguiente pregunta ¿en las universidades se da paso a la formación de maestros decoloniales? Pues decimos que el maestro debe ayudar a la liberación del pensamiento, pero no sabemos si este está preparado para eso, sí sabe cómo hacerlo, sí él está libertado o solo le atribuimos tareas para que las cumpla, olvidando que también hay que darle las herramientas para realizarlas, empezando por su formación ya que de nada sirve hablar de descolonización si los maestros están colonizados, si se siguen formando bajo un pensamiento de colonización, trayendo como consecuencia que se sigan reproduciendo las mismas prácticas hegemónicas. De lo anterior, surge una pregunta para futuros análisis ¿son las universidades espacios descolonizados?

La mirada sobre el otro, cómo lo reconozco

Dentro de nuestra apuesta pedagógica fue necesario poner la mirada sobre el otro, sobre el cuerpo, darles un reconocimiento desde la pluralidad y no desde la homogeneidad, no asumirlos desde una perspectiva que los reduce a lo biológico o funcional, sino desde la diversidad que significa el pensar y sentir de manera distinta, respetando siempre la diferencia. Por lo que se requiere que se explore en el cuerpo y en todas sus posibilidades de ser, ya que este no es estático, sino que es cambiante y se configura con lo que le pasa a diario en la escuela.

Reflejado lo anterior en los procesos que compartimos con los estudiantes, juegos, dibujos, conversaciones, los imaginarios que han construido de su cuerpo desde la escuela, esto nos permitió vislumbrar que los estudiantes no se reconocen de forma igual, que hay quienes necesitan y piden conocer otras formas de verse, de ser, los que están abiertos al cambio y piden este cambio, mientras otros, están cómodos o conformes con su forma de ver el mundo, por como otras personas los definen al decirles qué cuerpos deben ser, demostrando con ello ese factor diferencial que tienen los cuerpos, sus distintas formas de asumirse, por lo que hay que reconocerlos así, como cambiantes.

Tras lo anterior y teniendo en cuenta el reconocimiento y respeto por las diferentes miradas, queremos detenernos en el hecho de que algunos estudiantes se resistan al cambio, a lo diferente, a lo que va en contra de lo establecido como verdad, a lo cual planteamos la siguiente pregunta ¿cómo inducir al cambio de esos cuerpos que se sienten cómodos bajo el paradigma colonial? La cual queda abierta para discusiones, ya que no se puede imponer nuestro pensar e ideas por encima de la de los estudiantes pues caeríamos en ese mismo sistema de colonización del pensar y de subordinar al ser.

Para poder reconocer al otro se hace necesario escucharlo y así tratar de comprenderlo, tratar de entender esas otras miradas de asumir y ver el mundo, quitándonos la idea de bueno y malo, de aceptable o no aceptable, pensando que simplemente hay distintas formas de asumirse frente a la vida, teniendo presente que cada estudiante es un universo distinto, construido desde su historicidad, desde su contexto, desde sus posibilidades de pensarse y de actuar en la sociedad, por lo que este también tiene sus propios conocimientos, sus propias verdades, las cuales pueden aportar a generar nuevos aprendizajes al ponerlas en contacto con otros saberes, ya sean los del maestro o los de otros agentes.

Asumir que el otro es diferente, que piensa y siente distinto, significa que este no puede ser visto bajo una idea única, bajo un modelo, con esto nos referimos a la evaluación, queriendo decir que por ser diferentes los estudiantes no pueden ser medidos sobre una prueba, o puestos en competencia, pues sus mismas diferencias en distintos campos del saber y del ser, hacen que estos sean difíciles de medir. Lo que se debe buscar son otras formas de evaluar, en la cual se reconozca lo heterogéneo del sujeto, donde la noción de competencia quede aislada, donde no se entienda como una forma para nombrar quién es bueno y malo o quién ganador y perdedor, pero sí como un proceso que empieza por lo individual y vincula lo colectivo, donde no se trata de ser mejor que otro, sino de superarse a sí mismo, de ser mejor persona, de estar conforme con el propio ser y donde el otro me sirve para aprender, para compartir, para vernos desde la diferencia.

De lo dicho anteriormente, en nuestra propuesta se vio al otro no como un objeto, o algo que está alejado de nosotros, sino como un sujeto pensante, sensible, semejante a nosotros en cuanto tiene su propia esencia y ser.

Resignificar la formación en lenguaje

Es necesario detenernos a pensar también en cómo estamos llevando los procesos de formación en lenguaje, pues desde la experiencia en nuestras prácticas se ha comprendido que este no es único, que alberga la diferencia y el cambio constante, ya que este nos pertenece a todos los cuerpos, además se desarrolla y manifiesta de maneras distintas en cada uno de ellos, por lo que no se puede encerrar bajo el mero concepto de comunicación, no hay que comprender el lenguaje como parte de la comunicación, sino esta como parte del lenguaje.

Por tal razón las didácticas que se formen deben ir en clave de esto y no de reproducir lo mismo de siempre, en esta experiencia narrada pudimos ver que es necesario crear y modificar constantemente las planeaciones que se elaboran, ya que los estudiantes son muy distintos y el estar bajo un sistema colonial ha hecho que no sean tan receptivos a estas propuestas, así que en cada clase fue necesario replantear algo, quitar y poner ejercicios, por lo que llegamos a la conclusión que dentro de este pensamiento decolonial hay que pensar la metodología y la didáctica desde el cambio, desde la posibilidad de adaptación a las necesidades que se den el aula y no como una estructura estática y única la cual se debe cumplir al pie de la letra y obtener los resultados que se predestinaron.

Comprender el lenguaje partiendo de la idea de que su única razón de ser es transmitir algo, es como si lo castráramos, le quitaríamos gran parte de él, y lo reduciríamos como ya se dijo a la comunicación, al decir esto, lo estaríamos limitando, llevándolo al plano de lo estructural, enmarcando en él la oralidad, la escritura y la lectura.

Con lo anterior no queremos decir que estos procesos no sean importantes pero sí que se deben resignificar, que la lectura y la escritura no sean vistos de una manera instrumental, encerrándoles en un rincón en el que solo tienen como escapatoria servir para realizar pruebas de comprensión lectora o de redacción, sino que se les vea como experiencia estética y sensible, que sirvan no como medio de reproducción y reafirmación de pensamiento, sino que permitan recrear nuevas miradas y confrontar la realidad desde una perspectiva crítica y sensible.

Desde la pedagogía del cuerpo hay que ver el lenguaje como eso que nos atraviesa y con el que podemos expresar todo lo que pensamos y sentimos, con el que podemos crear y entender significados, que este no solo puede ser representado en el papel, sino que también puede ser usado desde el cuerpo. Esta idea implica que veamos más allá de eso que siempre nos han dicho que es el lenguaje (leer-escribir) y nos permitamos explorar en todas las posibilidades que se dan desde una mirada sensible de este, como el cuerpo, la voz, el sentir, el pensar, el ser.

Dentro de nuestra propuesta pedagógica es de gran importancia el asumir el lenguaje como eso que trasciende lo comunicativo y abarca lo sensible de la expresión, atravesando el cuerpo, el ser, porque por medio de él se puede llegar a expresar esos significados que el propio cuerpo y el de los demás tienen por decir y que, por la idea de lógicas racionales sobre este, son ignorados.

Para poder pensar en una idea diferente de lenguaje en la escuela, se hace necesario que se dé un cambio, no solo de pensamiento, sino que esto sea llevado a la construcción de nuevas propuestas pedagógicas que se reflejen en planeaciones, configuraciones didácticas y en el currículo institucional, dejando de centralizar las prácticas educativas en la obtención de buenos resultados en las pruebas realizadas por el Estado y tener en cuenta apuestas que están abiertas a la inclusión de saberes, pues el lenguaje no solo hace parte de una materia, área, o disciplina, sino que recorre cada uno de tópicos del saber, por lo que este debe ser pensado y asumido desde diferentes perspectivas, emergiendo aquí otra pregunta para nosotros ¿se puede lograr pensar el lenguaje desde la transdisciplinariedad en las escuelas?

Al término del viaje

Llegando al final y tras haber recorrido este camino en el que pudimos vivir diferentes experiencias que significaron momentos de dificultad, angustia, alegría y satisfacción, pudimos ver que sí es posible llevar al aula de clases una mirada diferente del mundo, de entenderlo, que es posible explorar sobre lo sensible, sobre lo negado, de crear nuevas relaciones entre el sentir del cuerpo y el lenguaje, pues por más que se ha querido transformar a este en una máquina, sigue estando cargado de sensibilidad, de eso que lo hace precisamente humano. Esta propuesta

es precisamente una prueba de que sí se puede pensar en una didáctica diferente a la actual y que se puede crear un dialogo entre lo ya establecido y estas otras formas de concebir la enseñanza.

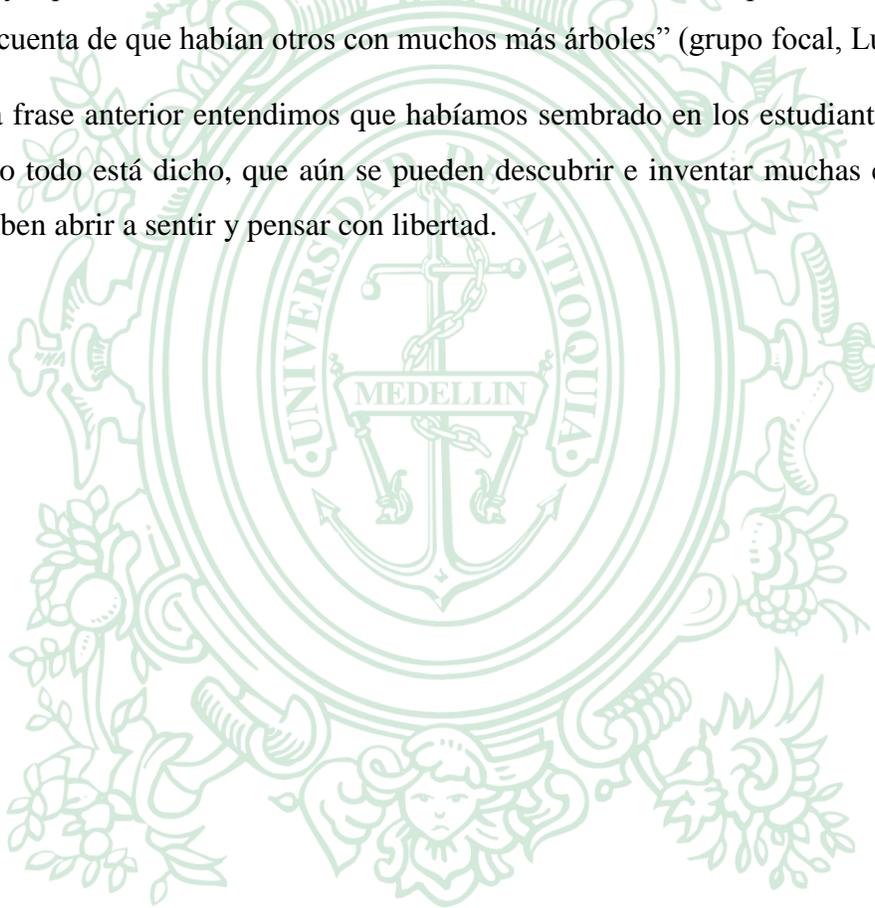
Ahora, es verdad que es difícil, que no siempre se podrán realizar los ejercicios que se tienen planeados pues la escuela aun nos limita y esta no va a cambiar de la noche a la mañana, pero más que una dificultad esto debe verse como un reto para el maestro, como una oportunidad de generar nuevas propuestas y pensamientos que contribuyan a una formación liberadora, así lo vivenciamos en nuestras prácticas ya que no pudimos cumplir con todas las actividades que propusimos porque las dinámicas en las instituciones son atravesadas por otros factores como el tiempo y los intereses de estas mismas lo cual hace que gran parte de las clases sean usadas para realizar actividades propuestas por las directivas, en nuestro caso esta actividades fueron actos cívicos y culturales, charlas sobre sexualidad y clases de pre-icfes. Esto trajo como reto que en cada clase fuera necesario replantear los ejercicios y realizar una nueva planeación para las siguientes clases, pero aun así seguimos con nuestro camino mostrándonos a nosotros mismos que tal vez estábamos pasando por un proceso de descolonización ya que sabíamos y sentíamos que debíamos seguir trabajando por ofrecer una mirada diferente a los estudiantes así que no nos dejamos envolver por estas dinámicas escolares que nos invitaban a no realizar nada, a dejarlo todo tal cual estaba.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que sí puede haber un proceso de transformación en el pensar de los estudiantes y del maestro, que este hecho de confrontar lo establecido, de proponer nuevas miradas, de cuestionar lo que nos han impuesto como verdad, el reconocernos y reconocer a los demás como sujetos diversos y entendiendo los diferentes modos de ver la realidad, nos van conduciendo a una nueva postura, a una posible decolonialidad, lo cual requiere de tiempo y de un paso a paso, de caerse y levantarse para poder pensar en una emancipación del ser en la escuela y en la vida misma.

Esto se pudo ver en nosotros por la conciencia que obtuvimos, reconociendo que también hacemos parte del proceso de descolonización y que por ende debemos cambiar algunas prácticas como el castigo y la amenaza, al igual que dejar de asumirnos como únicos dueños del conocimiento, reconociendo que hay otros saberes y que al igual que los alumnos aprenden de nosotros, nosotros aprendemos de ellos. En los estudiantes pudimos evidenciar rasgos

decoloniales como el reconocer que no son homogéneos sino heterogéneos, que el conocimiento va más allá de lo repetitivo y que este no puede limitarse a un saber específico, que también son creadores y dueños del lenguaje lo cual les permite experimentar con él y que el mundo no puede ser entendido desde una sola perspectiva, para lo que voy a traer a colación la siguiente frase de un estudiante ya que considero encierra todo esto “antes caminábamos por un solo camino y no nos dábamos cuenta de que habían otros con muchos más árboles” (grupo focal, Lucas 2018).

Con la frase anterior entendimos que habíamos sembrado en los estudiantes la duda y la idea de que no todo está dicho, que aún se pueden descubrir e inventar muchas cosas pero que para eso se deben abrir a sentir y pensar con libertad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Caucasia Antioquia. (2017). *Nuestro Municipio*. Caucasia, Antioquia. Recuperado de <http://www.caucasia-antioquia.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Alfonzo, N. (2007). *Notas para la concepción de una pedagogía sensible en el espacio educativo*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Alvarado, J. (2015). *Pensar la educación en clave decolonial. Facultad de Humanidades y Educación Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”*, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Bruner, J. (s.f.). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1742_d_juego_pensamiento_lenguaje.pdf
- Builes, M. (2016). *El juego como un elemento configurador de la identidad cultural: Estudio en una familia GunaDule y una familia del oriente antioqueño* (tesis de maestría) Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6462/1/BuilesElizabeth_2016_DidacticaCultural.pdf
- Durán, N. (2013). *Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa*. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/328770/20785468>
- Durán, N. (2014). *Reescribir entre cuerpos: escenarios para lo imprevisto*. La casa voladora. Recuperado de https://casavoladora.files.wordpress.com/2014/04/reescribir_imprevisto_noemi.pdf

- Durán, N. (2015). *El erotismo o las formas sensibles de tocar el ser*. Conferencia para la Red de Escritores de Medellín. Medellín, Colombia. Recuperado de https://casavoladora.files.wordpress.com/2014/04/texto_erotismo_educacion.pdf
- Eisner, w. (1991). *Reflexiones acerca de la alfabetización*. Stanford University.
- Esquivel, R. (2015). *Plan educativo municipal (2010-2016): gestión y calidad de la educación en Cauca* (tesis de maestría) Universidad de Antioquia. Cauca, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5230/1/Rafaeleli%C3%A9ceresquive1_2015_planeducativo.pdf
- Estrada, W. (2017). *El cuerpo un territorio en disputa entre el Estado mercado y la sabiduría ancestral* (tesis de maestría) Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9853/1/EstradaCanoWilliam_2017_ColonialismoDiagoloSa
- Fariña, C., & Tampini, M. (2010). *Desestabilizar la disciplina: cuerpo y subjetividad en contact improvisación*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-027/642.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores Argentina S.A. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Ser con derechos.
- Ghiso, A. (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 5 (9), 141-153. Universidad de Colima. Colima, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

- Gómez, E. (2013). *Investigación decolonial desde el Trabajo Social*. Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/248393/mod_resource/content/0/Investigacion_decolonial.pdf
- Institución Educativa Santa Teresita. (2013). *Misión*. Caucasia, Antioquia. Recuperado de http://santateresita.ucoz.com/index/quienes_somos/0-20
- Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos*. Revista Matinal, Revista de Investigación y Pedagogía. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/ojara_entrevista_rmatinal.pdf
- Le Breton, D. (2000). *El cuerpo y la educación*. Revista Complutense de Educación, 11 (2), 35 – 42. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0000220035A/16969>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Del decreto 230. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Osorio, J. (2000). *Mi segundo libro de teatro*. Editorial Everest, S.A. – León. León, España.
- Otaulaurruchi, R. (2003). *El teatro como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura* (tesis de maestría) Universidad de las Américas. Puebla, México Recuperado de <http://repositorio.udlap.mx/xmlui/handle/123456789/7910?show=full>
- Pallares, M., Traver, J., & Planella, J. (2016). *Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación*. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.

- Pedraz, M. (2010). *La construcción social del cuerpo sano. El estilo de vida saludable y de las prácticas corporales de la forma como exclusión*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad de León. León, España. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/nomadas/28/mvicentepedraz.pdf>
- Pérez, N. (2004). *Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía*. 1er. Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León. Facultad de Filosofía, Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Pessoa, F. (Trad. en 2001, Campos, A.). *Esto*. Un corazón de nadie. Antología poética. Barcelona. Círculo de lectores.
- Proust, M. (2003). *El verdadero viaje del descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes sino en tener nuevos ojos*.
- Ramos, E., & Conde, G. (2014). *Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas*. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Bogotá, D.C., Colombia
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana, Universidad del Cauca Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Santamaría, J. (2016). *Tejiendo territorios desde el arte y la gestión cultural: escenarios de formación como propuesta de conocimiento experiencial*. (Tesis de maestría), Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5524/1/SantamariaJosue_2016_TejendoTerritoriosArte.pdf
- Shiza, E., Vasilopoulou, S., & Constantinou, E. (2013). *El juego dramático en la enseñanza del ELE para niños*. V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre. Universidad de Chipre. Nicosia, Chipre. Recuperado de

http://elechipse.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/schiza_vasilopoulou_constantinou.pdf

Vásquez, F. (2004). *El quijote pasa al tablero*. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura, Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de https://tuxdoc.com/download/el-quijote-pasa-al-tablero-fernando-v-squez_pdf

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y pedagogía, 19 (48). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3