

INVESTIGACIONES

## Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar<sup>1 2</sup>

### Towards a Phenomenological Pedagogy of Feeling-thinking

*Ximena A. González-Grandón<sup>a, 3</sup>*  
*Ainhoa Suárez-Gómez<sup>b, 4</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Iberoamericana/Facultad de Medicina UNAM/IFICC, Chile.  
ximena.gonzalez@ibero.mx

<sup>b</sup> Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades CEIICH-UNAM, México.

#### RESUMEN

Este artículo sostiene que algunas formas de metacognición afectiva descritas desde la filosofía y pedagogía, pueden concebirse como no-conceptuales, encarnadas y decoloniales. Partimos de la noción de sentimientos metacognitivos que experimentan agentes encarnados y situados, para proponer el concepto de sentipensamientos metacognitivos. Argumentamos que los saberes del cuerpo desde epistemologías decoloniales permiten fundamentar una pedagogía del sentir basada en procesos de aprendizaje afectivos, capaz de generar o re-aprender hábitos con un potencial transformador. Enfatizamos la necesidad de cultivar estrategias de agencia encarnada como parte de metodologías educativas que incidan en los patrones de conciencia corporal y en las capacidades de autoreflexión e interafectividad sobre nuestro ser en el mundo. Insistimos en que los sentipensamientos son útiles para resolver problemas situados a los que nos enfrentamos en Latinoamérica. Finalmente, proponemos una metodología que fomenta su cultivo.

*Palabras clave:* Auto-conciencia corporal, sentipensar, sentimientos metacognitivos, epistemología decolonial, cognición encarnada.

#### ABSTRACT

This article argues that some forms of affective metacognition as described in philosophy and pedagogy can be conceived as non-conceptual, embodied and decolonial. We start from the notion of metacognitive feelings experienced by embodied and situated agents, to propose the concept of metacognitive sentiments. We argue that the knowledge of the body from decolonial epistemologies allows us to base a pedagogy of feeling based on affective learning processes, capable of generating or re-learning habits with a transformative potential. We emphasize the need to cultivate strategies of embodied agency as part of educational methodologies that influence patterns of bodily awareness, capacities for (self-)reflection on our being-in-the-world, and the development of inter-affectivity. We insist that feeling-thinking is useful for solving the situated problems we face in Latin America. Finally, we propose a methodology that fosters its cultivation.

*Key words:* Bodily self-awareness, feeling-thinking, metacognitive feelings, decolonial epistemology, embodied cognition.

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo económico del Proyecto CONICYT FONDECYT No. 3150704 del Postdoctorado: "Los sentimientos epistémicos, su naturaleza y normatividad desde una aproximación corporizada y situada". Así como del proyecto INIDE 0051 de la Universidad Iberoamericana.

<sup>2</sup> Este trabajo deriva de la estancia posdoctoral realizada en el marco del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM (POSDOC) en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH).

<sup>3</sup> ORCID: 0000-0002-7907-2386

<sup>4</sup> ORCID: 0000-0002-1402-5052

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo sabes que lo que sabes es fiable para tomar decisiones importantes? ¿Sabes o sientes que lo sabes?

A mediados de los años setenta, la psicóloga educativa Ann Leslie Brown, al percatarse de los procesos cognitivos que realizan los infantes para volverse cada vez más conscientes de sí mismos como agentes que conocen y aprenden, utilizó el término de metacognición. El vocablo describe la habilidad de regular el propio aprendizaje para formar ideas integradas sobre uno mismo y los demás (1975). Más tarde, el psicólogo John Hurley Flavell (1979) sugirió una distinción entre el conocimiento metacognitivo, entendido como búsqueda consciente en el almacén de la memoria declarativa, y la experiencia metacognitiva, que describe la forma en que los afectos y emociones acompañan al aprendizaje. Hoy podemos considerar como parte de estos procesos metacognitivos el sentimiento que se tiene al saber que sabes que la capital de Chile es Santiago, o al ser consciente que sientes una punzada en el estómago cuando no supiste las capitales de Sudamérica en el examen final de geografía.

En la investigación filosófica y pedagógica el concepto de “sentimientos metacognitivos” o “sentimientos epistémicos” guarda paralelismo con el de experiencia metacognitiva, pues ambos subrayan el elemento afectivo que abarca fenómenos como las emociones, sentimientos o disposiciones, y que tienen el potencial de desencadenar sensaciones agradables-desagradables en diversas intensidades. Específicamente, los “sentimientos metacognitivos” o “sentimientos epistémicos”, remiten a fenómenos que denotan una experiencia subjetiva, vivida en primera persona, y que ocurren al realizar tareas específicas, como el sentimiento de confianza o las experiencias “punta de la lengua”. Situaciones que, desde una perspectiva mayoritariamente analítica, son proveedoras de validez sobre aspectos del contenido mental que indican cuándo un recuerdo puede recuperarse y cuándo un juicio ha sido correcto (Proust, 2014; Arango-Muñoz, 2014).

La afectividad metacognitiva también ha sido considerada como fundamental en las experiencias de aprendizaje. La relevancia de este elemento fue traído a cuenta de manera pionera por el psicólogo ruso Lev Vygotsky a principios de siglo XX. Pero no fue sino hasta la década de los ochenta que se aceptó de manera generalizada cuando investigadores como Howard Gardner (1993) ofrecieron evidencias de la inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal. Una década más tarde, el informe de Jaques Delors (1994) a la UNESCO titulado “Los cuatro pilares de la educación”, siguió incentivando la teoría afectiva según la cual los individuos “aprenden a ser” y “aprenden a convivir”. El énfasis en la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias emocionales como la autorregulación emocional, la autoconciencia o la conciencia social, sentó los cimientos de lo que actualmente se denomina Educación Socioemocional (ESE).

Paralelamente, otra importante vía de exploración de esta problemática la han sugerido las epistemologías decoloniales, es decir, diversas corrientes de pensamiento que desde los años ochenta han criticado el paradigma de la razón hegemónico (abstracta y conceptual) que, coaccionado por los grupos que históricamente han detentado el poder político, económico y cultural, impone como verdadera y única su interpretación de lo real. Las epistemologías decoloniales han abierto un camino para reflexionar sobre la posibilidad de reconocer como epistémicamente válido el sentir corporal que se experimenta cuando algo se sabe, de manera compartida dentro de comunidades particulares. En particular rescatamos la noción de “sentipensar” que, sobre una base epistémica pluralista que toma

en cuenta las emociones, afectividades y sentires, apuesta por estrategias que reconocen que es posible aprender a sentir corporalmente e interafectivamente. El sentipensamiento favorece una concepción formativa, en la que el aprendizaje es mucho más significativo y útil para afrontar las situaciones reales y transformarlas. Así lo atestiguan las “pedagogías del cruce” de Jacqui Alexander, el “saber-del-cuerpo” de Suely Rolnik, o las “epistemologías del corazón” de las comunidades mayas tzeltales. Metodologías del sentir que permiten la presencia de sentimientos metacognitivos para aprender a ser y sentir en comunidad, desde enfoques no individualistas y no-conceptuales.

En este artículo proponemos un diálogo entre distintas formas de metacognición afectiva y ciertas epistemologías decoloniales con el objetivo de crear una pedagogía fenomenológica, sentimental, encarnada y situada. Desde una perspectiva interdisciplinaria en la que dialogan la pedagogía fenomenológica, la ciencia cognitiva enactiva y ecológica, y las epistemologías decoloniales, buscamos mostrar que algunos sentimientos metacognitivos y, especialmente, lo que introduciremos bajo la noción de sentipensamientos metacognitivos encarnados y comunitarios, tienen un carácter intersubjetivo y contextual, crucial para guiar procesos de aprendizaje situado. Nuestro objetivo es reformular teorías y prácticas educativas reconociendo la importancia de aprender a sentir encarnadamente lo que es epistémicamente útil y, posiblemente también, ético. Abogamos por la creación de metodologías educativas que no se preocupen exclusivamente por una evaluación cognitiva individual y conceptual de los procesos de aprendizaje al realizar tareas, sino también formativa de las posibilidades y hábitos de estar creativa y comunitariamente, de sentir al vivir problemáticas particulares, y de actuar no reactiva, si no responsivamente, en el mundo vivido y compartido. En la última parte, proponemos una metodología sentipensante y decolonial inspirada en la danza que orienta en el sentir del propio cuerpo y de los cuerpos con los que se comparte el entorno.

## 2. METACOGNICIONES Y SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS EN LA EDUCACIÓN

A pesar de las diferentes interpretaciones del término “metacognición”, en general se acepta que es un modelo que actúa en un metanivel, es decir, una cognición de la cognición que tiene funciones de supervisión y control, como el monitoreo del aprendizaje. Desde perspectivas funcionalistas se ha planteado que este metanivel recibe información de la representación del mundo (Nelson, 1996; Nelson y Narens, 1994), y lleva a cabo un doble rol al formar: (a) una representación de la cognición basada en procesos de monitorización; y (b) un control sobre las propias funciones cognitivas en relación con lo que son y cómo operan, por ejemplo, la metamemoria, la metaatención, etc. (Flavell, 1979; Arango-Muñoz, 2014).

En concreto, el conocimiento metacognitivo (CM) es el conocimiento declarativo, de base lingüística, sobre la cognición, que obtenemos principalmente de la memoria semántica a largo plazo (Flavell, 1979). Comprende conocimientos declarativos implícitos o explícitos, ideas, creencias y “teorías” sobre la propia persona (anecdótico) y teorías sobre cómo los demás seres cognitivos sienten y piensan (lo que a veces se denomina teoría de la mente). Asimismo, el CM constituye una habilidad que puede aprenderse y que permite no sólo reconocer, autoevaluar y regular aprendizajes declarativos, sino también emociones o sentimientos, mejorando las posibilidades de actuar y la toma de

decisiones. Ann Brown (1976), describió los procesos metacognitivos con los mecanismos autorregulatorios necesarios que puede utilizar un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea de la siguiente manera:

- Tener auto-conciencia de las propias limitaciones
- Conocer el repertorio de estrategias que se tienen y usarlas apropiadamente
- Identificar y definir problemas
- Planificar y secuenciar acciones para su resolución
- Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la efectividad de los planes y acciones

Para Brown (1976), la auto-conciencia metacognitiva implica la consciencia de los propios procesos mentales: creencias, motivaciones y emociones; así como la autorregulación o autocontrol, que se refleja en la monitorización, en los planes que se proyectan antes de iniciar una tarea, en los ajustes que lleva a cabo durante la actividad y en las revisiones, evaluaciones y cambios que realiza al finalizarla. En otras palabras, es lo que la persona hace deliberadamente para controlar su cognición.

Ahora bien, se debe resaltar que la manera en que se da cabida a la afectividad metacognitiva es a través de una noción representacional de las emociones, en donde las emociones se consideran el resultado de mecanismos programados cuya función principal es supervisar y actualizar uno de los sistemas representacionales centrales del ser humano, el de creencias y deseos (Solomon, 1988). De hecho, los sentimientos epistémicos comparten estas premisas.

#### 2.1. SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS O EPISTÉMICOS COMO PARTE DE LA AFECTIVIDAD METACOGNITIVA

En circunstancias cotidianas, las personas estamos dispuestas a juzgar y actuar sobre la base de nuestros sentimientos sin más. Desde el enfoque funcionalista de la (meta)cognición, se reconoce no sólo la cualidad epistémica de los sentimientos, sino también su valor adaptativo surgido del monitoreo y regulación que el sujeto hace de su conducta (por ejemplo, Hart, 1965; Nelson y Narens, 1994). Este enfoque puede ser ilustrado por el análisis que hace el psicólogo Joseph Truman Hart (1965) del “sentimiento de saber” (SS) -“feeling of knowing” o FOK en inglés-, donde enfatiza su valor funcional como indicador de monitoreo interno que señala si la pieza de información solicitada está o no almacenada en la memoria (Hart, 1965, 214). Podemos ilustrar esto de la siguiente manera: se le pregunta a una estudiante en el aula “¿Cuál es la capital de México?”. Ella sabe que se aprendió todas las capitales latinoamericanas de memoria por lo que siente un “sentimiento de saber”, es decir, siente que tiene la información conceptual adecuada para responder a la pregunta y que será capaz de recordarla (“Ciudad de México”) en algún momento. En este caso, su SS está basado en la teoría, más cerca de una habilidad que deriva inferencialmente de creencias basadas en la memoria semántica, y que la guía a actuar en consecuencia, levantando la mano para responder. Este sentimiento metacognitivo, evalúa la posibilidad de recuperar el conocimiento desde la memoria y motiva a realizar la acción (Arango-Muñoz, 2014).

Una de las limitaciones de esta descripción es que ofrece una visión internalista e individualista de la mente y el aprendizaje en la que la naturaleza de los contenidos mentales y los sentimientos del agente no dependen de la corporeidad, de las relaciones que

se establecen con el entorno físico y social, ni tampoco de las posibilidades de actuar o de sentir. No es necesario que el agente se dirija al mundo con sus posibilidades encarnadas de acción para saber si es probable que su acción mental o encarnada fracase o tenga éxito. La evaluación sentimental a la que se alude, rastrea la fiabilidad, la verdad objetiva o la corrección, basándose únicamente en la introspección del yo.

No obstante, hay circunstancias, como cuando se le pregunta a una persona “¿Sabes bailar tango?”, donde el agente destinatario puede simplemente sentir que sabe bailar tango sin configurar un sentir declarativo, sino encarnado. Lo que hace es sentir si su cuerpo está o no posibilitado para realizar esas acciones. Así, cuando alguien le invite a bailar una Milonga, al sentir el cuerpo de la otra persona, su cuerpo irá recordando movimientos y generando una sensación de competencia para responder a la situación, basándose en su experiencia subjetiva sintiente y práctica. Su sentir valorativo, en este caso, está basado en la habilidad corporal no declarativa.

Si vinculamos esta interpretación a lo anteriormente planteado sobre la metacognición afectiva, podemos decir que los sentimientos metacognitivos informan a la persona sobre una característica del procesamiento cognitivo a través de lo que podemos llamar una conciencia corporal pre-reflexiva, que se distingue por una cualidad fenoménica asociada al evento en particular a partir de la cual se produce una sensación subjetiva (en primera persona), inmediata y, que no es propiamente conceptual.

Así pues, en consonancia con lo que postula la filósofa Joelle Proust (2014) al referir que la fiabilidad de los sentimientos epistémicos depende en parte de la existencia y la calidad de la retroalimentación que se proporciona al interactuar con el entorno, nosotras consideramos que los agentes no tienen todo el poder sobre el contenido de sus estados mentales y subjetivos, porque éste es esencialmente relacional. En la evaluación metacognitiva afectiva es fundamental el acoplamiento con el mundo, es decir, la interacción con otros cuerpos, y por ello consideramos necesario insistir en la existencia de otras formas de sentimientos metacognitivos o sentipensares no determinados exclusivamente por la resolución de una tarea, sino por la sensación visceral y su correlato social. Es decir, sentipensares constitutivos de algo que sentimos que sabemos que es cierto o coherente, con formas de afectividad y regulación primaria y con la auto-conciencia corporal en entornos intersubjetivos.

## 2.2. EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS SINTIENTES: EXPERIENCIAS ENCARNADAS Y SITUADAS

Tradicionalmente la metacognición afectiva no reconoce el rol del cuerpo y del contexto más que de manera secundaria. En contraste con esta tendencia, encontramos el tema de la autoconciencia corporal y encarnada, que ha sido de gran interés para las ciencias cognitivas 4e (encarnadas, enactivas, extendidas y ecológicas o situadas, González-Grandón y Froese, 2018), que sostienen que “la cognición depende del tipo de experiencia que se obtiene al tener un cuerpo con diversas capacidades sensoriomotoras individuales que están integradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio” (Varela et al., 2017, p. 173). En este esquema la conciencia no consiste únicamente en un reduccionismo representacional que se queda en el interior de la mente, ni en una evaluación y planeación de una tarea cognitiva. Más bien, se vincula con la experiencia de la existencia en un entorno material y social que cobra sentido al realizar un monitoreo afectivo a través del cuerpo que siente y que se mueve en función de la circunstancia.

Esta postura permite hacer énfasis, por un lado, en un tipo de metacognición que, como el filósofo David Kirsh (2005) plantea, no se reduce a una estrategia de “control mental que regula el rendimiento mental cartesiano”, sino que se trata de “un componente en el acoplamiento dinámico de agente y entorno” (Kirsh, 2005, p. 3). Esto se puede ilustrar con el ejemplo de una bailarina principiante que aprende a extender sus brazos y dejarlos quietos por unos minutos por primera vez poniendo mucha atención a sus extremidades, colocando conscientemente su postura y regulando la energía e intención indicada. Dada su etapa de aprendizaje, un punto fenomenológico común es la reflexión directa sobre el cuerpo, es decir, la autoconciencia corporal observacional que, como plantea Crossley (1995, p. 49), implica un proceso en el cual la conciencia “vuelve sobre sí misma para experimentarse a sí misma”, es decir, para ir paulatinamente generando un hábito motor al cual no tendrá que poner tanta atención.

Por otro lado, este tipo de metacognición también insiste en el componente social de la vivencia y en la historia de acoplamiento. Las habilidades aprendidas, los hábitos adquiridos y la capacidad de valoración de una circunstancia particular surgen de prácticas socioculturales que la sitúan en un contexto particular. En ese sentido, el encuadre fenomenológico de estas perspectivas invita a estimar el genuino acoplamiento activo sensoriomotor-ambiental y agencial que constituye la subjetividad corporal. Desde este punto de vista, la conciencia corporal pre-reflexiva, es decir, la conciencia corporal que se da de forma no específica y estando en los hábitos aprendidos, no solo no separa la mente (cognición) del cuerpo y del mundo (interacción), sino que revela su co-dependencia mutua. Así, siguiendo al fenomenólogo Dan Zahavi (2005), consideramos que si atendemos al cuerpo desde su afectividad situada, es decir, desde una primera persona pre-reflexiva que emana de una circunstancia sociocultural específica, podemos desarrollar pedagogías que permitan generar nuevos hábitos de vivencia corporal regulada desde la subjetividad, de una “experiencia en sí” en un contexto social y ecológico determinado.

Sostenemos que esta conciencia corporal pre-reflexiva se adquiere pasando por el hábito de una conciencia corporal reflexiva que conceptualiza y pone nombre a nuestro sentir—dado que somos seres que aprendemos a través de orientaciones y acompañamientos lingüísticos—, pero superándola. Es decir, aprendiendo a reconocer y atender al cuerpo de manera cotidiana, a sentir las mejores maneras de estar en el mundo y de habitarlo de una manera más plena y sistémica, para no sólo reaccionar, sino responder. Se trata de un proceso metacognitivo experiencial, donde la primera persona auto-consciente impera, y donde priman los procesos corporales endógenos e interactivos, tales como el hábito de escuchar los ritmos corporales o atender los ritmos de interacción inter-corporal.

Desde este acercamiento a la experiencia encarnada, los sentimientos metacognitivos se vuelven parte de una fenomenología sentida, afectiva y situada. Reflexivamente decides generar hábitos corporales, para que posteriormente la responsividad del cuerpo vivido y sentido lo transforme en un saber pre-reflexivo. Es el caso de las sensaciones corporales que va evaluando un buceador a medida que desciende a aguas más profundas cuando la presión aumenta (Ingold, 2000). Reparar en esta metacognición encarnada le permitirá ejecutar ciertos movimientos correctos como hacer presión interna apretando la nariz para evitar sensaciones dolorosas en los oídos. El ejemplo muestra un sentimiento epistémico de saber encarnado que con la práctica le permitirá, “sintonizarse” con su entorno acuático, calibrar de mejor manera las variaciones de presión bajo el agua. En suma, cuerpos, situaciones y contextos cobran relevancia a la hora de evaluar pre-reflexivamente nuestra existencia en el mundo.

### 2.3. ¿SENTIPENSARES COMO PARTE DE LA METACOGNICIÓN?

Considerar las situaciones, contextos socioculturales y cuerpos como constitutivos de la afectividad ha sido también una labor sentipensante. No hay un consenso de quién acuñó el término sentipensar, pero ha estado en circulación desde finales del siglo pasado. Gruesamente, desde las pedagogías decoloniales, indica el proceso de vinculación dialéctica de dos maneras de aprehender la realidad en el que convergen pensamientos y acciones, ideas y emociones, conceptos y afectos. Comprende la unión de la mente con el cuerpo, y la razón con la emoción (Galeano, 1989). La filósofa y psicoanalista brasileña Suely Rolnik habla de una especie de intuición extracognoscitiva que no se puede explicar bajo la lógica de la razón hegemónica, sino que se trata de una “emoción vital” que toca, perturba, sacude; un modo de apreciación del entorno más sutil, “extracognoscitivo” distinto de los tradicionales “conocimientos sensibles y racionales propios del sujeto” (Rolnik, 2019, p. 47).

Por su parte, María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre, incluyen en su comprensión del sentipensar la importancia inter-corporal. En sus palabras se trata de “una modulación mutua y recurrente entre sentimiento y pensamiento que surge en el vivir / convivir de cada persona (...) mostrando cómo lo emocional de una persona que participa de una conversación influye en lo emocional de otra, de modo que en las conversaciones que se entrecruzan, producen cambios estructurales y de conducta en el ámbito relacional en que ocurren” (Moraes y De la Torre, 2022, p. 45). El sentipensar también está presente en la obra del antropólogo colombiano Arturo Escobar quien insiste en la necesidad de vincular este fenómeno a un territorio. Como Juan G. Ramos lo explica desde una mirada que defiende de manera explícita las epistemologías decoloniales,

sentipensar con las ontologías propias de nuestros territorios de origen implicaría tener la voluntad de adentrarnos en lo más profundo de los conocimientos, cosmovisiones y formas mucho más complejas de entretener lo no-humano con lo humano y así privilegiar lo comunitario en el sentido más amplio por sobre lo individual. Puesto de otra forma, el llamado a sentipensar no solamente representa un quiebre radical con la forma tan marcada de privilegiar ciertos conocimientos occidentales por sobre los ancestrales y autóctonos, sino que nos invita a repensar y a cuestionar seriamente categorías como economía, desarrollo, crecimiento y hasta el desarrollo sustentable ya que se nutren de una lógica que obedece al ímpetu capitalista (Ramos, 2020, pp. 115-116).

Considerar al sentipensamiento desde estas miradas da lugar al desarrollo del ser en directa vinculación con los problemas urgentes que nuestros territorios reclaman, imprimiéndole así a la pedagogía un importante elemento de resistencia y responsabilidad social. Es por ello que en nuestra propuesta insistimos en la necesidad de someter a reflexión, evaluación y regulación nuestras cogniciones y afectividades en relación con la realidad que nos toca vivir, deviniendo en el desarrollo de una conciencia reflexiva/pre-reflexiva, un auto-aprendizaje afectivo saciado de compromiso social y de formas éticas primarias.

#### 2.4. SENTIPENSARES ENCARNADOS Y COMUNITARIOS

Una de las características más importantes del también llamado poscolonialismo epistemológico, es el énfasis en la necesidad de repensar los fundamentos de la razón científica hegemónica con su impuesta verdad “objetiva” (De la Garza, 2020, p. 250). Una de las formas que mejor define la operación de la razón hegemónica es el dualismo cartesiano que distingue entre dos categorías de “cosas” en el mundo: la *res extensa* o el cuerpo, y la *res cogitans* o la mente. Se trata de una diferenciación binaria, que opone y jerarquiza a los términos, y donde la mente se privilegia por encima del cuerpo. Como la filósofa y bailarina Marie Bardet explica, durante la modernidad occidental, la consolidación de este paradigma supuso la instauración de una particular idea (objetivante) del cuerpo, entendido como un objeto más en el universo, al que no sólo no se le concedió una potencia epistemológica, sino que se le considera como un obstáculo en el camino hacia el conocimiento (Bardet, 2018a, p. 22). Así, frente a la (supuesta) contundencia de las ideas claras de la mente, los saberes del cuerpo son irrelevantes.

Contraria a esta tendencia históricamente consolidada, encontramos que hacer visible el cuerpo para comprender desde ahí cómo se vive el mundo constituye una de las apuestas de las epistemologías decoloniales. Bardet formula un llamado a volver a plantear “la pregunta por las prácticas corporales, las dimensiones sensibles y materiales de nuestra experiencia” como una pedagogía decolonial (Bardet, 2018b, p. 16). Una pedagogía que está en diálogo con Rolnik, quien llama a desestabilizar el orden disciplinario impuesto por los procesos de opresión colonial y capitalista a través de prácticas micropolíticas que retornen al “saber-del-cuerpo” para regular el aprendizaje, es decir, a través de la reapropiación de los saberes emanados de los afectos, del deseo, de la imaginación (Rolnik, 2019).

En línea con la postura de estas autoras defendemos que el sentipensamiento es un saber, un sentir, un crear sentido a partir del cuerpo. Un saber que, como enfatiza el colombiano Orlando Fals Borda (1984), es legítimo en tanto que surge de una habilidad más próxima al proceder sensible y aprendido de la artesana que no sólo esculpe la madera, sino que permite revelar lo que ya contenía en potencia.

Abonando a lo anterior, argumentamos que las carnes sentipensantes crean significados compartidos y aprendidos en las relaciones intercorporales previas. Hablamos, pues, de una interafectividad que incluye la posibilidad de una transformación constitutiva de las conciencias encarnadas y que proviene de percatarse del carácter afectivo y compartido de todas las formas de hacer sentido. Se trata de una búsqueda que “evalúa” a través del cuidado del entorno y que promueve la creación de acciones compartidas y sentipensantes que cambian constantemente al cohabitar mundos con otros. En suma, un sentipensar encarnado y situado que nos invita a ejercitar la apertura necesaria para escuchar y sentir la voz de los otros y transitar hacia horizontes colectivos de bienestar solidario (Contreras y González-Grandón, 2023).

El bienestar solidario tiene implicaciones pedagógicas cruciales, haciendo necesario cultivar una conciencia corporal responsiva, resonante; un modo de atención mutua donde cada uno pueda sentir un poco lo que es ser el otro. Esto implica deconstruir la subjetividad moderna y colonial, excesivamente individualista y racionalista, en pos de una subjetividad encarnada e interafectiva que emerge en la práctica colectiva, entretejida con el “nosotros”. Los estudios decoloniales de Allegranti y Silas (2020) han documentado

este tipo de experiencias en la práctica de capoeira, como herramientas que posibilitan deconstruir la subjetividad abriéndose a otro tipo de experiencias más comprometidas con la carne y con la comunidad.

### 3. ¿SE PUEDE APRENDER A SENTIR?

#### 3.1. EDUCACIÓN EMOCIONAL CONCEPTUAL: APRENDER A REGULAR EMOCIONES

Hoy en día los sentimientos metacognitivos no se encuentran en las metodologías educativas que intentan cultivar las competencias emocionales. En lugar de ello, lo que se ha denominado educación socioemocional refiere a una serie de programas que intentan proporcionar herramientas y recursos para facilitar el proceso de autoconocimiento y de regulación emocional. Muchas veces negando la dimensión política de la afectividad, y su constitución sociocultural.

Las metodologías pedagógicas de educación socioemocional que promueve CASEL (acrónimo para Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, en español, Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional) se fundamentan directamente de la base empírica de las investigaciones de Antonio Damasio (2005) sobre la relación intrínseca que existe entre emoción y cognición, del modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1993), del estudio científico de las experiencias positivas de la psicología positiva de Gillham y Seligman (1999). Estas metodologías han dado lugar al desarrollo de otras propuestas dentro de las que destacan el modelo de Educación Socioemocional mexicano (SEP, 2017), única propuesta en el mundo que se ha implementado a lo largo de todo el trayecto escolar de forma obligatoria (González-Grandón et al., 2021).

En estos diferentes modelos, las emociones se analizan desde una vertiente racionalista, *top-down*, que da lugar al constructo de “inteligencia emocional”, como un conjunto de competencias relacionadas a la comprensión lingüística y al conocimiento conceptual de las emociones en la propia persona y las demás, así como de las estrategias de regulación de las mismas (Mayer y Salovey, 1993). Lo significativo de su postura es que los estados afectivos dejan de ser estáticos y se entienden de manera plástica, dado que el ser humano, al darse cuenta de lo que está sintiendo, es decir, al tener una auto-conciencia de sus estados afectivos, puede tener mayor control sobre ellos y manipularlos para resolver los problemas que le acontecen.

En su conformación general la ESE plantea que es posible desarrollar habilidades de regulación y control de las emociones tales como:

- Autoconciencia y conciencia emocional (capacidad de reconocer y nombrar las emociones y sentimientos, tanto propios como los de los demás).
- Regulación emocional o autorregulación (saber expresar y gestionar la afectividad)
- Autonomía (desarrollar independencia, metacognición y autoeficacia).
- Habilidades para la socialización (comunicación asertiva, colaboración, construcción de relaciones interpersonales).
- Conciencia social (orientación prosocial hacia los demás).

Estas habilidades o competencias socioemocionales se desarrollan para tener más herramientas, mayoritariamente conceptuales, que permitan nombrar, expresar y gestionar emociones en situaciones cotidianas, aflictivas o retadoras.

Haciendo una crítica de esta tendencia, Cabañas e Ilouz (2019) insisten en el individualismo que promueven las metodologías guiadas sobre la psicología positiva, orientadas por la necesidad de producir sujetos que respondan adecuadamente a las exigencias del capitalismo, y describen el producto de consumo en el que se han convertido las emociones positivas. De una manera similar, el psicólogo Julio Alfonso Piña López (2015) se acerca a la resiliencia críticamente, dando cuenta de las problemáticas sociales que tendrían que reconocerse en estos modelos, como la precarización laboral o el conformismo de la explotación.

Desde nuestra visión crítica consideramos que estas perspectivas tienen un valor explicativo limitado en su aplicación en el entorno pedagógico latinoamericano, con sus problemáticas particulares. No negamos las benevolencias del modelo funcionalista orientado mayormente a la recompensa, que, a pesar de seguir basado en la linealidad de estímulos y respuestas comportamentales, ha planteado una orientación crucial para los currículos del resto del mundo. Sin embargo, la agencia encarnada y en interacción con el entorno ecológico y social de significados compartidos, queda un tanto relegada.

### 3.2. EDUCACIÓN SENTIPENSANTE

¿Qué tipo de educación es necesaria para difundir una pedagogía del sentir, de la generación de hábitos y prácticas sentipensantes? ¿Es posible inscribir esta pedagogía en los marcos de la educación formal? Imaginemos un mundo en el que aprender a escuchar a la otra persona, a abrazarla, a comunicarse con ella a través de la mirada, sean parte de los planes de estudio y diseños curriculares. ¿Qué implicaciones tendría esto para la labor pedagógica? Una sociedad que aspira al bienestar solidario requiere de seres humanos cultivados en los saberes prácticos del sentipensamiento, de la conciencia pre-reflexiva, de hábitos afectivos e interafectivos y de la escucha atenta de las demás personas para regular el aprendizaje, que no puede ser impuesta desde fuera, reproduciendo prácticas coloniales. Por el contrario, debe emerger en la dinámica propia, situada y contextual de cada comunidad (Contreras y González-Grandón, 2023).

En su poderoso libro *Pedagogies of Crossing*, la feminista caribeña Jacqui Alexander (2006) se alía con la concepción freireana de la pedagogía como método y propone una “episteme secularizada” capaz de “perturbar y reensamblar las divisiones heredadas de lo sagrado y lo secular, lo corpóreo y lo incorpóreo” mediante pedagogías derivadas de “la encrucijada”, concebida como un pasaje hacia la configuración de nuevas formas de ser, de estar y de conocer (Alexander, 2006, p. 282). Aunque Freire o Alexander no se posicionan explícitamente desde las epistemologías decoloniales, es posible situarles en ese marco al reconocer que sus propuestas rompen con las metodologías tradicionales e invitan a sentir para desencadenar conversaciones y solidaridades diferentes ligadas al desarrollo ético de las personas.

Aprender, como plantea Humberto Maturana en consonancia con nuestra propuesta, implica transformarse en coherencia con la emoción y en el reconocimiento de la dignidad de las otredades (1999). Partiendo de una noción relacional de origen y de transformación conjunta también, hay un devenir que requiere de actos de reconocimiento mutuo, de

estar presente, de hablar, caminar y compartir con otros (Vargas Polanía et al., 2022). Los sistemas de aprendizaje que se pueden deducir de estas prácticas permiten imaginar la vivencia del “presente” como una práctica que se siente, que es ética y qué puede fortalecer la generosidad intersubjetiva y el reconocimiento mutuo.

En un sentido similar, las “epistemologías del corazón” que se fundamenta en cosmovisiones mayas, específicamente tzeltal, sitúan al corazón, su ritmo y su sentir, en el centro del conocimiento y del ser y estar con los demás” (López Intzín, 2015, p. 23). Basándose en la idea de que “para ser yo, tengo que caminar y hablar con los demás”, estas epistemologías abogan por aprender mientras se comparten experiencias, sentimientos, afectividades y conversaciones. Dos elementos clave de esta aproximación son las nociones tzeltales del ch’ulel y el ich’el ta muk. El ch’ulel reconoce que todo tiene vida -humanos, animales, plantas, montañas, etc.- y, por tanto, permite una forma de intersubjetividad que trasciende el contexto humano y particularmente del lenguaje racional propio de nuestra especie. “El ch’ulel es lo que convierte todo lo que existe en sujeto, lo que nos permite interactuar de sujeto a sujeto”. Por otro lado, el ich’el ta muk es el “reconocimiento y el sentir del valor, la grandeza y la dignidad de todo lo que existe, incluidos los seres humanos, los animales y el ecosistema”. El corazón, el sentir y el estar en otras formas de memorias y de tiempos, es una forma clave del pensamiento indígena, y no se considera sólo desde la reflexión del pensamiento, sino desde todo el cuerpo, como una manera abierta y encarnada de interactuar con el mundo (López Intzín, 2015).

En línea con este acercamiento, la socióloga feminista y activista boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2012), remarca que el “yo” es un constructo confuso en aymara como en otras lenguas indígenas. Planteando así una especie de símil con el ch’ixi, es decir, con un agente colectivo forjado a través de la negociación entre el agente encarnado y el nosotros de cuerpos colectivos, dado que para existir necesito que alguien más me reconozca o me sienta.

Lo anterior nos permite señalar que el monitoreo metacognitivo de nuestro estar encarnadamente e interactuar en el mundo, no es individual, no es una búsqueda de toma de decisiones que solo compete al sujeto que las piensa y las orienta, si no un compartir con una subjetividad comunitaria de estar presente, hablar, caminar y compartir con otros. Aproximaciones que nos dan la pauta para ir construyendo pedagogías del nosotros y del sentir.

#### 4. LA CONCIENCIA CORPORAL COMO COMPETENCIA DE UNA EDUCACIÓN SENTIPENSANTE

¿Qué indicios nos hacen interesarnos por nuestros hábitos en nuestro estar en el mundo?  
¿Qué nos empuja a preguntarnos si pasamos mucho tiempo sentadas o si el exceso de pimentón está lastimando nuestra mucosa gástrica? ¿Qué señales, propias y comunitarias, hacen que nos volvamos más conscientes de que el cuerpo habituado y olvidado debe modificarse? ¿Cómo fomentamos, frente al acelerado ritmo de vida contemporáneo, momentos de calma que permitan regular y cultivar hábitos afectivos y procesos de aprendizaje de interafectividad primaria y contextualizada?

Según Mehling et al. (2009), la conciencia corporal es la percepción de estados, procesos y acciones corporales que se originan en aferencias sensoriales propioceptivas

e interoceptivas, y de las que una persona puede ser consciente. Entre los fenómenos que se consideran como constitutivos de la conciencia corporal destacan “la percepción de sensaciones físicas específicas (por ejemplo, la actividad cardíaca o la propiocepción de la posición de las extremidades), así como síndromes complejos (por ejemplo, dolor, sensación de relajación o ‘marcadores somáticos’ de emociones)”. Para este autor, la conciencia corporal es producto de un proceso emergente interactivo y dinámico que incluye la valoración cognitiva y la activación inconsciente, así como la consideración de diversas experiencias de aprendizaje marcadas por el contexto social y cultural del que emergen (Mehling et al., 2009, p. 4).

Esta definición permite evidenciar la manera en que la conciencia corporal puede describir una relación con procesos metacognitivos. Además, como afirma Dan Zahavi (2005), también nos revela lo vital que es este fenómeno, puesto que sin la conciencia corporal no podríamos tener conocimientos de nuestra persona ni de las otras personas con las que compartimos mundo. Por ello, es fundamental que reconozcamos su importancia como parte de las competencias auto-conscientes y de conciencia social que deben desarrollarse.

Desde la fenomenología se han distinguido múltiples maneras en las que el cuerpo propio se nos presenta en la conciencia en función de diversos grados de agencia corporal (Colombetti, 2011; Zahavi, 2005). El primer grado revela un estar pre-reflexivo en el que atestiguamos nuestro ser encarnado. Como plantea Sheets-Johnstone (2019, p. 12), partimos de nuestro cuerpo subjetivamente vivido en tanto que “presencia espacio-temporal dinámica anclada en el cuerpo táctil-cinestésico-afectivo” (Sheets-Johnstone, 2019, 12), que suele estar ausente en la reflexión consciente y no requiere ningún pensamiento explícito sobre el mismo. Tal es el caso de cuando estamos absortas en una acción, que anticipamos y evaluamos instantáneamente dada las experiencias previas vividas y sentidas, sin dirigir una atención explícita a él (Colombetti, 2011, p. 307).

Un segundo grado lo ocupa la reflexión consciente respecto a nuestro cuerpo a través de la incorporación de formas atencionales tales como la curiosidad que nos despierta un sentir corporal particular que emerge de un impulso pre-reflexivo sobre el cual después reflexionamos.

Sally Gadow (1980) propone un esquema de cuatro etapas que constituyen el desarrollo de la conciencia corporal en el ciclo temporal pre-reflexión/reflexión/pre-reflexión

- 1) Tomar el cuerpo por sentido (sentido pre-reflexivo)
- 2) Reconocer que existe porque hay alguna sensación molesta o incómoda (por ejemplo, el dolor)
- 3) Aceptar la vivencia del propio cuerpo, reconociendo las sensaciones y sus asociaciones con la interacción cotidiana (por ejemplo: “al comer brócoli por las tardes me siento llena de energía por varias horas”)
- 4) Apremiar la sabiduría del cuerpo para la toma de decisiones
- 5) Reconocer que en un nivel de experticia ya no es necesario conceptualizar, porque se vive pre-reflexivamente un estado del cuerpo que prescinde de mecanismos conceptuales (los meditadores y contemplativos pueden llegar a esta etapa)

Christine Caldwell (2018) plantea metodologías para ejercitar y profundizar nuestra conciencia corporal a partir de las siguientes acciones:

- 1) Atención corporal a las sensaciones internas y a la respiración
- 2) Reflexión sobre la apropiación del cuerpo (¿cuáles patrones de habituación deben ser modificados o permanecer?)
- 3) Apreciación del cuerpo en movimiento
- 4) Acción reflexiva sobre el cuerpo y expresión (desarrollar patrones atencionales a través de la expresión y la imaginación)

Aunque estos acercamientos pueden ser muy útiles, se debe reconocer que la autoconciencia corporal es un proceso relacional, interactivo y dinámico que se desenvuelve en contextos en los que encontramos a otros. Atendiendo a esto, investigadores como Starks Whitehouse (1958) se han decantado por prácticas que fomentan la conciencia intercorporal en un flujo continuo de interacción del propio cuerpo con otros cuerpos. Whitehouse denominó “kinesthetic awareness” a esta conexión (inter)subjetiva que fomenta el desarrollo de la habilidad de la auto-reflexión corporal y la observación de los patrones de movimiento de las demás personas, para después volver a la situación de una misma, evaluar y reflexionar sobre ella.

Existir es co-existir, y las prácticas educativas sentipensantes verdaderamente transformadoras deben ejercitar la capacidad de oír la voz-del-Otro, como un elemento constitutivo de la auto-conciencia corporal. Por ello, emociones como la simpatía y formas de empatía afectiva primaria, también deben cultivarse, ejercitarse y aprenderse, en lugar de darse por sentadas.

Abonando a lo anterior, sostenemos que es necesario proponer metodologías que no solo se enfoquen en la escucha atenta del interior de los cuerpos, sino que puedan generar nuevos hábitos. Defendemos que al cultivar una conciencia corporal habitual, también podemos considerar a los sentimientos metacognitivos. En otras palabras, la conciencia corporal, posterior al entrenamiento voluntario y la subsecuente generación de plasticidad afectiva en nuestros sistemas vivos, puede ser parte de nuevos hábitos pre-reflexivos regulatorios que sean menos reactivos y más responsivos. No se trata de una acción directa y lineal en el sentido de aprenderse de memoria las fórmulas para resolver el problema de física, sino de aprender a cultivar prácticas que cambian paulatinamente la organización de los sistemas vivos, generando que la punzada que sentimos en el abdomen cuando no sabemos la respuesta correcta en la entrevista de trabajo, sea confiable. Cultivar la potencia de la intuición como un saber más.

En este contexto es relevante la célebre reflexión de Marcel Mauss (1973) sobre las técnicas corporales -“habitus du corps”- que sitúan al hábito en la intersección de prácticas corporales y culturas, observando cómo determinadas formas de movimiento -desde caminar, nadar, sentarse y cavar-, se instauran en contextos culturales específicos mediante formas de repetición, interacción e imitación. Por eso, y en consonancia con el análisis social de Pierre Bourdieu (1977) que entendía el habitus como un elemento significativo de la intersección entre cultura y corporeidad, defendemos que nuestras dinámicas corporales que se moldean a través de las actividades de la vida cotidiana, forman el sedimento de los

significados compartidos. Atender a estas dinámicas de movimiento implica acercarnos a las bases de nuestra cultura desde una mirada crítica. Modificar patrones simples, considerados como mundanos, como la respiración, puede llegar a tener implicaciones no sólo para nuestro bienestar biológico, sino también social.

## 5. LABORATORIO DE EPISTEMOLOGÍAS DECOLONIALES DEL SENTIPENSAMIENTO DESDE LA DANZA

A continuación presentamos un laboratorio de epistemologías encarnadas y decoloniales basadas en el sentipensamiento que, inspirado en algunas metodologías que se observan hoy en día en los salones de danza, invita a fomentar de manera explícita e implícita formas de afectividad (pre)reflexiva capaces de modificar o re-aprender hábitos.

La actividad está diseñada para jóvenes estudiantes de cualquier formación, y se interesa por fomentar los conceptos de atención plena del cuerpo, desaceleración o pausa reflexiva, auto-percepción corporal (inmóvil y en movimiento), deconstrucción de las dinámicas motrices del cuerpo, confianza (en los otros) e interafectividad. Argumentamos que a través de este laboratorio podemos generar sentipensamientos vinculados al desarrollo de valores democráticos tales como el colectivismo y la capacidad de negociación en el encuentro con otros cuerpos.

*Tabla 1. Objetivos del Laboratorio*

<b>Objetivos epistemológicos teóricos</b>	<b>Objetivos vinculados a competencias emocionales sentipensantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar situaciones en las cuales los estudiantes accedan a diversas gamas de experiencias encarnadas en el habitar compartido (con otros cuerpos) del espacio.</li> <li>• Proveer a los estudiantes con herramientas que les permitan deconstruir la creencia en la división entre cuerpo y mente, mostrando que es posible pensar con el cuerpo y a acuerpar nuestros pensamientos.</li> <li>• Explorar, a partir de ejercicios inspirados en estrategias dancísticas del movimiento del cuerpo conceptos tales como el tacto, la cinestesia, la propiocepción, la atención plena a la dinámica motriz, la memoria cinética y la concentración corporal.</li> <li>• Fomentar situaciones en las que se revele la manera en que los sentipensamientos conjugan tanto la afectividad primaria y la vivencia del cuerpo con la reflexión.</li> <li>• Conocer una estrategia creativa a través de la cual se puede vivenciar en primera persona uno de los pilares básicos del bienestar solidario: la negociación en el encuentro con otros cuerpos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivar sentimientos epistémicos que permitan a los estudiantes explorar y profundizar su capacidad de agencia encarnada a partir de dinámicas ajenas a la rutina del día a día.</li> <li>• Fomentar competencias emocionales y sentimentales tales como la cesión del control del cuerpo y la confianza en la otra persona al momento de tomar decisiones colectivas.</li> <li>• Desarrollar habilidades interpersonales que permitan fomentar la escucha activa y la negociación desde un encuentro corporal no-verbal.</li> <li>• Ejercitar competencias sociales y relacionales a través de las cuales se puedan discutir hábitos del día a día que pueden/deben ser modificados para fomentar un entorno social más armónico y empático.</li> </ul>

## 6. METODOLOGÍA

El presente laboratorio debe llevarse a cabo en un espacio abierto en el que los estudiantes puedan moverse libremente. La persona que funge como guía dará un par de pautas para su ejecución. La actividad estará dividida en tres fases:

FASES		
I	II	III
<ul style="list-style-type: none"><li>● Calentamiento del cuerpo</li><li>● Escaneo corporal meditativo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Dinámica en parejas: proyección de movimientos con ojos cerrados</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Reflexión de la acción performática en parejas</li><li>● Discusión en grupo</li></ul>

### Fase I

La sesión inicia con un sencillo calentamiento que permite generar dinámicas motrices que dotan de presencia al cuerpo a través de la atención. Iniciado este “despertar”, cada persona del grupo ocupa un lugar y cierra los ojos. A continuación se dan algunas pautas para comenzar un escaneo corporal que debe realizarse en silencio, con los ojos cerrados, comenzando por los pies y hasta llegar a la cabeza. Esta actividad busca entrar en un estado meditativo a través del cual se pueda profundizar en la percepción de las afectividades primarias propias.

### Fase II

Tras el calentamiento se pide al grupo organizarse aleatoriamente en parejas. Cada pareja define los roles que jugarán sus miembros: guía-persona guiada. La persona guiada cierra los ojos, manteniéndolos así hasta nuevo aviso. Después de unos segundos de silencio (es importante a lo largo de la actividad crear estos espacios de pausa, tranquilidad y resistencia al ritmo acelerado de vida que llevamos en la actualidad), la guía idea secuencias mentales de movimientos corporales. Luego, con ayuda de sus manos y haciendo gestos muy sutiles, los proyecta en la otra persona. Esto permite acceder a una primera experiencia de expresión creativa no verbal (pre-reflexiva) que más tarde servirá de material de reflexión. La guía mueve a la persona guiada como a un el maniquí creando distintas secuencias con un principio y final claros. Por ejemplo, toma su brazo derecho conduciendo hacia arriba, para ahí realizar un círculo con la muñeca y luego regresar la extremidad por el centro del cuerpo hasta llegar a la postura original; levanta sutilmente una pierna de la persona guiada, la dobla y mueve hacia un lado para que los puntos de apoyo y la distribución del peso de esta persona se modifiquen; aplicando ligera fuerza con las manos a la espalda de la persona guiada, mueve su torso, luego flexiona las rodillas y conduce a esta persona a sentarse en el piso. Las posibilidades de las secuencias a ejecutar son tantas como se pueda imaginar.

Una vez que la guía dibuja una secuencia, la persona guiada debe deshacer el movimiento iniciando por el final y hasta regresar a la postura original. Esto le permitirá a la persona que tiene los ojos cerrados, tener una escucha activa sobre el dictado de pautas que conforman la secuencia, desarrollar habilidades somáticas que le revelen modos de mover el cuerpo distintos de los habituales, y ejercitar la memoria a través de recuerdos

sentidos en el cuerpo. Es fundamental guiar la actividad de tal manera que se incite a desencadenar dinámicas extra-cotidianas, poco habituales, que permitan descubrir formas novedosas de mover el cuerpo, de sentirlo y de expresarme a través de él y en consonancia con otro cuerpo.

Cada pareja crea varias secuencias de movimiento cuya dificultad se incrementa a medida que la actividad se desarrolla. Es común observar conforme cada pareja genera mecanismos de confianza entre los cuerpos que las dinámicas motoras eleven su complejidad llegando incluso a dotarse de un contenido estético.

Pasado un tiempo considerable de ejercicio, se les pide a las parejas que inviertan los papeles y vuelvan a llevar a cabo el proceso. Después de un tiempo se da por concluida esta segunda fase de la actividad.

### **Fase III**

Se pide a cada miembro de la pareja que discuta sus impresiones de la actividad. Esta dinámica de intercambio tiene como objetivo promover el interés por las experiencias vividas por otros cuerpos, así como la apreciación de distintas formas de sensibilidad. Luego se amplía esta reflexión al grupo y se crea un intercambio colectivo en torno a los elementos explorados en la actividad tales como la empatía, la percepción corporal, el sentir de la experiencia cinética dictada por una fuerza externa, así como la escucha activa a través de los cuerpos.

<b>Preguntas detonadoras de la discusión</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué sentiste al cerrar los ojos y dejar que otra persona moviera tu cuerpo?</li><li>- ¿Qué diferencia encuentras entre mover tu cuerpo con los ojos abiertos a moverlo con los ojos cerrados?</li><li>- ¿Sentiste movimientos en tu cuerpo que normalmente no haces?</li><li>- ¿Qué tipo de atención pusiste al movimiento para poder recordarlo y regresar a tu postura original después de cada secuencia?</li><li>- ¿Al tener los ojos cerrados fuiste capaz de comunicarte con la otra persona?</li><li>- ¿Cuándo los papeles se invirtieron, generaste alguna sensación de empatía por tu pareja?</li><li>- ¿Cómo puedes trasladar esta experiencia a la vida diaria?</li><li>- ¿Se puede crear un nuevo hábito a partir de esta experiencia?</li></ul>



En el cierre de la actividad se retoman algunas de las participaciones de la discusión colectiva para insistir que, a través de dinámicas tan simples que involucran el despertar del cuerpo y sus sentires, es posible generar sentimientos epistémicos, tales como la confianza o la conciencia social. Valores democráticos esenciales que deben ser críticamente apprehendidos y evaluados en el mundo para poder generar formas de (con)movernos a nosotras mismas y a los demás de manera más ética y responsable.

## 7. APUNTES FINALES

Hemos sostenido que los procesos metacognitivos son centrales para el aprendizaje, pero que los enfoques funcionalistas y algunas formas de educación emocional presentan algunas limitaciones al basarse en una comprensión un tanto mecanicista y conceptualista de la evaluación afectiva. Con base en ello, hemos propuesto un acercamiento encarnado, situado y decolonial que subsana algunas deficiencias y aboga por una perspectiva educativa alterna en la cual las experiencias afectivas o sentipensantes, encarnadas dentro de entornos ecológicos y contextos sociales de intercorporeidad, regulan el aprendizaje.

En nuestra propuesta priorizamos el desarrollo de habilidades socioafectivas en sinergia con el cultivo de una conciencia encarnada y de los otros, a partir de la generación de hábitos que generan sentipensares metacognitivos y experiencias significativas de aprendizaje. No negamos la importancia de la reflexión conceptual sentimental y emocional, pero sí defendemos que es solo una etapa del proceso de aprendizaje auto-consciente y regulador de la experiencia encarnada vivida y compartida, por el que hay que pasar para llegar a formas de plasticidad afectiva menos reactivas, pre-reflexivas y no-conceptuales.

Nos interesa inspirar a personas dedicadas a la educación de todo el mundo, pero en particular de Latinoamérica, para que reflexionen sobre su responsabilidad en el fomento de metodologías que sean, como bien lo apunta Paul B. Preciado, “una forma modesta, corporal, implicada y responsable de hacer política” (Preciado, 2020, p. 258).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, M. J. (2006). *Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*. North Carolina: Duke University Press.
- Allegranti, B. & Silas, J. (2020). Intra-active signatures in Capoeira: More-than-human pathways towards activism. *Emotion, Space and Society*, 38, 100747.
- Arango-Muñoz, S. (2014). The nature of epistemic feelings. *Philosophical Psychology*, 27(2), 193-211.
- Bardet, M. (2018a). Un uppercut al dualismo. En René Descartes y Elisabeth de Bohemia, *Correspondencia: un uppercut al dualismo* (pp. 11-58). Buenos Aires: Cactus.
- Bardet, M. (2018b). Saberes gestuales. Epistemologías, estéticas y políticas de un «cuerpo danzante». Enrahonar. *An International Journal of Theoretical and Practical Reason* 60, 13-28.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social science information*, 16(6), 645-668.
- \_\_\_\_\_. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Brown, A. L. (1975). The development of memory: knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. *Advances in child development and behavior*, 10, 103-152.
- \_\_\_\_\_. (1976). The construction of temporal succession by preoperational children. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*. Volume 10 (pp. 28-83). Minneapolis: University of Minnesota.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Planeta.
- Caldwell, C. (2018). *Bodyfulness: Somatic practices for presence, empowerment, and waking up in this life*. London: Shambhala Publications.
- Colombetti, G. (2011). Varieties of pre-reflective self-awareness: Foreground and background bodily feelings in emotion experience. *Inquiry*, 54(3), 293-313.

- Contreras, D. y González-Grandón, X. (2023). Hacia una ética sentipensante: cultivando experiencias encarnadas de bienestar solidario, *Daimon*. <https://revistas.um.es/daimon/libraryFiles/downloadPublic/9391>
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the elusive body and carnal sociology. *Body & society*, 1(1), 43-63.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). México: El Correo de la Unesco.
- De la Garza. (2020). ¿Epistemologías del sur?. En Esteban Torres Castaños (Ed.), *Hacia la renovación de la teoría social latinoamericana. Esquemas y elementos preliminares* (pp. 23-56). Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
- Fals Borda, O. (1984). *Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gadow, S. (1980). Medicine, ethics, and the elderly. *The Gerontologist*, 20(6), 680-685.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books/Hachette Book Group.
- Gillham, J. E. & Seligman, M. E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour research and therapy*, 37(1), S163.
- González-Grandón, X., Rebolledo, C. C. & Domínguez, H. P. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233-270.
- González Grandón, X. & Froese, T. (2018). Grounding 4e Cognition in Mexico. *Adaptive Behavior*, 26(5), 189-198. <https://doi.org/10.1177/1059712318791633>
- Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 208-216.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Kirsh, D. (2005). Metacognition, distributed cognition and visual design. In Gardenfors, P., Johansson, P. and Mahwah N. J. (Eds), *Cognition, education, and communication technology*, (pp. 147-180), London: Erlbaum Associates.
- López Intzín, J. (2015). El Ch'ulel multiverso e intersubjetividad en el stael maya tselal. En Millán, M. e Inclán D. (Coords.), *Lengua, Cosmovisión, Intersubjetividad: Acercamientos a la obra de Carlos Lenkersdorf*. México: UNAM.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the Body. *Economy and society*, 2(1), 70-88.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mehling, W. E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C. J., Hecht, F. M. & Stewart, A. (2009). Body awareness: construct and self-report measures. *PloS one*, 4(5), e5614.
- Moraes, M. C. y De la Torre, S. (2022). Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.
- Nelson, T. & Narens, L. (1994). Why investigate Metacognition? In Metcalfe, J. & Shimamura A. (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing* (pp. 1-23), Massachusetts: MIT Press.

- Nelson, T. & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In *Metacognition: Knowing about knowing*. MIT Press.
- Piña López, J. A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 751-758.
- Preciado, P. B. (2020). *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Barcelona: Anagrama.
- Proust, J. (2014). *The philosophy of metacognition: Mental agency and self-awareness*. OUP Oxford.
- Ramos, J. G. (2020). Sentipensar la sustentabilidad: Decolonialidad y afectos en el pensamiento latinoamericano reciente. *A Contracorriente: Una Revista De Estudios Latinoamericanos*, 17(2), 114–127.
- Rivera Cusicanqui, S. (2012). Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. *South Atlantic Quarterly*, 111(1), 95–109.
- Rolnik, S. (2019). *Esfemas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Sheets-Johnstone, M. (2019). *The Primacy of Movement*. (Expanded 2nd ed.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Solomon, R. C. (1988). On emotions as judgments. *American Philosophical Quarterly*, 25(2), 183-191.
- Varela, F. J. (1996). Know - how y Know - What. En: Maturana, H. y Varela, F. (Eds.), *Ética y Acción* (pp. 12-33), Santiago: Dolmen.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Massachusetts: MIT press.
- Vargas Polanía, E. F., Bolaños Iles, A., Toro Arévalo, S. A. & Castiblanco Rodríguez, Y. E. (2022). Existir desde la Relacionalidad; educaciones en la vivencia del saber vivir andino-amazónico desde las entrañas de los pueblos Nasa y Coreguaje de Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 435–449. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200435>
- Starks Whitehouse, M. (1958). Tao of the body. In P. Pallaro (Ed.), *Authentic movement: Essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler, and Joan Chodorow* (pp. 41–50). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. Massachusetts: MIT Press.

