

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
VALDIVIA



REPRESENTANTE LEGAL

HANS RICHTER BECERRA. Universidad Austral de Chile.

EDITOR JEFE

JAVIER VEGA. Universidad Austral de Chile.

EDITORES ASOCIADOS

CLAUDIA CONTRERAS. Universidad Austral de Chile.

EDITH ANDRADE DÍAZ. Universidad Austral de Chile.

HÉCTOR PÉREZ SAN MARTIN. Universidad Austral de Chile.

IVAN OLIVA. Universidad Austral de Chile.

MARCELO ARANCIBIA HERRERA. Universidad Austral de Chile.

OTTO LÜHRS MIDDLETON. Universidad Austral de Chile.

PAMELA TEJEDA CERDA. Universidad Austral de Chile.

PAULO CONTRERAS. Universidad Austral de Chile.

SERGIO TORO ARÉVALO. Universidad Austral de Chile.

PAULINA LARROSA L. Universidad Austral de Chile.

COMITÉ CIENTÍFICO

ALBERTO MORENO DOÑA. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

ALFREDO PENA-VEGA. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.

ANA TERESA MOLINA. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.

ANTONIO ELIZALDE HEVIA. Universidad Bolivariana. Chile.

CARLOS CALVO MUÑOZ. Universidad de La Serena. Chile.

CARMEN TRIGUEROS CERVANTES. Universidad de Granada. España.

CHRISTIAN MIRANDA JAÑA. Universidad de Chile. Chile.

ENRIQUE RIVERA GARCÍA. Universidad de Granada. España.

ERNESTO HERNÁNDEZ C. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.

JAVIER VALENCIANO VALCÁRCEL. Universidad de Castilla La Mancha. España.

JOSÉ DEVÍS DEVÍS. Universidad de Valencia. España.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Universidad Diego Portales. Chile

JUAN CARLOS MIRANDA CASTILLO. Universidad Austral de Chile. Chile.

JUAN EDUARDO GARCÍA HUDOBRO. Universidad Alberto Hurtado. Chile.

JUAN MARI LOIS. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.

LUIS FLORES GONZÁLEZ. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI. Universidad del Cauca. Colombia
MANUEL SERGIO VIERA E CUNHA. Instituto Piaget Lisboa. Portugal
MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD. Universidad de Chile. Chile.
MORENA CUONATO. Università di Bologna. Italia.
NOLFA IBÁÑEZ SALGADO. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile
SEBASTIÁN DONOSO DÍAZ. Universidad de Talca. Chile.
SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA. Universidad de La Serena. Chile.
SONIA OSSES BUSTINGORRY. Universidad de la Frontera. Chile.
WALTER MOLINA CHÁVEZ. Universidad de Magallanes. Chile.

GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

ITALO COSTA ROLDAN

REVISIÓN DE TRADUCCIONES

Inglés: CLAUDIA HERRERA MARTINEZ

Portugués: VERA LUCIA GONÇALVES

SECRETARIA

CAROLINA SCHICK C.

eped@uach.cl

PRODUCCIÓN EDITORIAL.

GESTIÓN, DIFUSIÓN Y CORRECCIÓN DE PRUEBAS

PEDRO IGNACIO TAPIA LEÓN

Oficina de Publicaciones

Universidad Austral de Chile

publicacioneshumanidades@uach.cl

CORRECCIÓN DE PRUEBAS NÚMERO TEMÁTICO

Roberto Casanova

Universidad Austral de Chile

roberto.casanova@uach.cl



Universidad Austral de Chile

Instituto de Ciencias de la Educación

REVISTA ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Instituto de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades

Casilla 142 Valdivia-Chile

Fono/Fax: (56-63) 2221262

eped@uach.cl

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN XLVIX, Número Especial, 2023

Publicación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Austral de Chile

Edición semestral

Vol. XLVIX, Número Especial, 2023

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
VALDIVIA

ÍNDICE

Investigaciones

- VITÓRIA FERNANDES-ATTILIO, FERNANDA ROSSI, DENISE APARECIDA-CORRÊA:
Corporeidad negra en la escuela: concepciones de niños y docentes en los primeros años de la educación primaria / *Black corporeity at school: meanings attributed by children and teachers* 7-20
- MIRIÃ MARTINS DE-BRITO, AIDA VICTORIA GARCIA-MONTRONE: Motricidades del sur: contando historias infantiles en el contexto hospitalario / *Motricity of the south: telling children's stories in the hospital context* 21-39
- MARCOS JOSÉ DE AQUINO-PEREIRA, MÁRCIA BRAZ DE ARAÚJO-PATAJÓ, ANA PAULA ALVES DA SILVA WASSU-COCAL, IVANILDO DA SILVA FERREIRA-BANIWA: Motricidades Indígenas: Danzas, juegos y rituales tradicionales / *Indigenous Motricities: Dances, games and traditional rituals* 41-59
- NATHAN RAPHAEL VAROTTO, MATHEUS OLIVEIRA-SANTOS: Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio: experiencias a partir de las motricidades del sur en el contexto de un proyecto de extensión / *Experiences in Diversified Leisure Activities: experiences from the Motricities of the South in the context of an extension project* 61-78

MARLUCIO DE SOUZA-MARTINS, RENNIE LIGARRETTO-FEO, KAREN VIVIANA RAMOS-VILLARREAL, JHOANS TIBADUIZA: Andragogía y motricidad humana en adulto mayor: Una propuesta para el Buen Vivir / <i>Andragogy and human motricity in the elderly: A proposal for the Good Living</i>	79-97
FRANCISCO OVIEDO-SILVA, JOSÉ MARÍA PAZOS-COUTO, EUGENIO MERELLANO-NAVARRO, SERGIO TORO-ARÉVALO: Una didáctica circense decolonial, desde el territorio educativo-artístico no formal: diálogos y experiencias de sus docentes / <i>A Decolonial Circus Didactics: Exploring the Unconventional Educational-Artistic Terrain through Dialogues and Educator Experiences</i>	99-117
SÉRGIO OLIVEIRA DOS-SANTOS, MARTA AGUILAR, EUGENIA TRIGO: Inclusión en educación superior: De(s)colonizando saberes y mentes: experiencias de formación doctoral desde la perspectiva de la Motricidad Vital / <i>De(s)colonizing knowledges and minds: doctoral training experiences from the Vital Motricity's perspective</i>	119-139
MARTA GENÚ-SOARES, TIAGO TENDAI-CHINGORE, JOSÉ M. PAZOS-COUTO: En tiempos de derecho social, motricidad vital por el pensamiento decolonial / <i>In times of social right, the vital motor skills for decolonial thinking</i>	141-156
EIVAR VARGAS-POLANIA, JUAN DAVID POPO-ZANABRIA, CARLOS PARRA-LOSADA: Del fusil al remo: una encarnación de conflicto y paz desde el rafting en la amazonia colombiana / <i>From the rifle to the paddle: an embodiment of conflict and peace from rafting in the Colombian Amazon</i>	157-172
RODRIGO GAMBOA-JIMÉNEZ, PAMELA SOTO-GARCÍA, GLADYS JIMÉNEZ-ALVARADO: Democracia relacional: una lectura decolonial de la trayectorias corporales en la escuela / <i>Relational democracy: a decolonial reading of bodily trajectories in schools</i>	173-187
SERGIO TORO-ARÉVALO, OTTO LUHRS-MIDDLETON, JAIME ROSALES-OJEDA, ALBERTO MORENO-DOÑA, SEBASTIÁN PEÑA-TRONCOSO: Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional / <i>Ecomotricity, learning to constitute relational conscience</i>	189-206
MARLUCIO DE SOUZA-MARTINS, MARÍA JOSÉ MONTOYA-RODRÍGUEZ, MELODY VICTORIA MALAVER-SUAREZ, JUAN NICOLÁS MURCIA-SÁNCHEZ: Etnomotricidad en la Pedagogía Infantil: una revisión sobre propuestas lúdico-pedagógicas / <i>Ethnomotricity in Early Childhood Pedagogy: a review of playful pedagogical proposals</i>	207-226
JAVIER MENESES-PINTO, SERGIO TORO-ARÉVALO: Decolonizando la rehabilitación: “Lo educativo de sanarse, desde el naturalismo a la autonomía” / <i>Decolonizing rehabilitation: “The educational aspect of healing, from naturalism to autonomy”</i>	227-246
ALEJANDRO A. VALLEGA: Hacia un pensamiento filosófico desde las motricidades relacionales / <i>Towards a Philosophical Thinking from Relational Motricities</i>	247-261

ALBERTO MORENO-DOÑA, RICARDO MARTÍN-MOYA, MARIO FUENTES-RUBIO, JAVIER GILES-GIRELA, JOHAN RIVAS-VALENZUELA, CARMEN TRIGUEROS-CERVANTES, ENRIQUE RIVERA-GARCÍA: Investigando la “CRÍTICA” en el Aprendizaje Servicio Universitario: ¿una cuestión técnica? / <i>Research about “CRITICISM” in the University Service-Learning (USL): A technical issue?</i>	263-285
XIMENA A. GONZÁLEZ-GRANDÓN, AINHOA SUÁREZ-GÓMEZ: Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar / <i>Towards a Phenomenological Pedagogy of Feeling-thinking</i>	287-305
ANDERSON DAVID GARZÓN-SICHACA, DAYSÍ JURANY OSORIO-HORTUA, JOHN JAIME PACHÓN-MENESES, NATALIA STEPHANY MORALES-ERASO: Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar / <i>Games, playfulness and integral harmony in school motricity</i>	307-320
JUAN HURTADO-ALMONACID, JACQUELINE PÁEZ-HERRERA, GUSTAVO HERRERA-URÍZAR: Motricidad Humana y colonialidad. Análisis crítico del currículum escolar en Chile / <i>Human Motricity and coloniality. Critical analysis of the school curriculum in Chile ..</i>	321-336
MELBA XIMENA FIGUEROA-ÁNGEL, LUIS FELIPE GONZÁLEZ-GUTIÉRREZ, MATEO TORRES-TORRES: Pedagogía y Desarrollo Humano: Una perspectiva ecológica como puente a la decolonialidad de los saberes / <i>Pedagogy and Human Development: An ecological perspective as a bridge to the decoloniality of knowledge</i>	337-349
CARLOS CALVO: Espejismos escolarizantes en contextos de uniformidad / <i>Schooling illusions within uniformity contexts</i>	351-360
SILVIA LÓPEZ DE-MATURANA: Huellas tónico emocionales desde el paradigma decolonizador / <i>Tonic-emotional traces from the decolonization paradigm</i>	361-370
CLAYTON DA SILVA-CARMO, LUIZ GONÇALVES-JUNIOR: Decolonialidad en bici: una motricidad emergente en el contexto de un proyecto social / <i>Decoloniality by bike: an emergent motricity in the context of a social project</i>	371-389
PAULO CÉSAR ANTONINI-DE-SOUZA, FABIO RICARDO MIZUNO-LEMS: Por una ética popular en la formación docente / <i>For a popular ethics in teacher education</i>	391-403

INVESTIGACIONES

Corporeidad negra en la escuela:
concepciones de niños y docentes en los primeros años
de la educación primaria¹

Black corporeity at school:
meanings attributed by children and teachers

Vitória Fernandes-Atílio^a
Fernanda Rossi^{a, b}
Denise Aparecida-Corrêa^{a, b}

^a Universidad Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP, Brasil.
vitoria.fernandes@unesp.br, fernanda.rossi@unesp.br, denise.correa@unesp.br

^b Sociedad de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana, (SPQMH), São Carlos/SP, Brasil.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los significados atribuidos por niños y profesores al cuerpo negro en la escuela. El marco teórico se sustenta en estudios que entienden el cuerpo como fuente de significados culturales y sociales y que apuntan las implicaciones de las prácticas pedagógicas antirracistas en la búsqueda de una formación humana y social, democrática y plural. Los procedimientos metodológicos incluyen un enfoque cualitativo, con investigación de campo con 27 niños y cuatro docentes de una clase de los primeros años en una escuela pública municipal del interior de São Paulo, Brasil. Las técnicas de recolección de datos fueron la observación de campo y la entrevista semiestructurada. Hay marcas del mito de la democracia racial y el colorismo en los discursos de niños y docentes, con la recurrente difusión de la premisa de que todas las personas son iguales, anulando la existencia de prácticas racistas y discriminatorias.

Palabras clave: cuerpo, educación básica, relaciones étnico-raciales.

ABSTRACT

This article aims to analyze the meanings attributed by children and teachers to the black body at school. The theoretical framework is based on studies that understand the body as a source of cultural and social meanings and that point to the implications of anti-racist pedagogical practices in search of a human and social, democratic and plural formation. The methodological procedures include a qualitative approach, with field research with 27 children and four teachers from a class in the early years of elementary school at a municipal public school in the interior of São Paulo, Brazil. Data collection techniques were field observation and semi-structured interviews. There are marks of the myth of racial democracy and colorism, with the recurrent dissemination of the premise that all people are equal, nullifying the existence of racist and discriminatory practices.

Keywords: Body, Elementary School, Ethnic-racial relations.

¹ Esta investigación contó con el financiamiento del Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo problematizamos la corporeidad negra en la escuela a través de la perspectiva de estudiantes y docentes masculinos y femeninos. Esbozamos este propósito considerando la premisa de que la educación básica tiene el deber de promover una educación humana, social, justa, plural e inclusiva, que respete y valore las diferencias y la diversidad cultural, asumiendo una postura ética frente a las desigualdades que aquejan a la población brasileña. Por ello, se vuelve urgente promover la educación para las relaciones étnico-raciales, dado que la escuela tiene la capacidad de transformar en la misma medida que es capaz de reforzar las exclusiones. Entendemos, en este contexto, que discutir la diversidad étnico-racial plantea a los educadores el desafío y la tarea de enfatizar la corporeidad, como destaca Gomes (2003b), ya que docentes y estudiantes movilizan diariamente sus propios cuerpos en el acto de educar, ocupándose de sus exposiciones y, al mismo tiempo, con el cuerpo del otro.

Educar no se trata solo de cumplir con cuestiones curriculares, ya que la relación pedagógica no se construye solo por la razón o el contenido científico; es todo el cuerpo (pensar, tocar, sentir) el que participa y produce la formación humana y social, “por el tacto, por la vista, por los olores, por los sabores, por la escucha. Estar dentro de un aula significa poner todos nuestros sentidos a disposición para interactuar con los demás” (Gomes, 2003a, p. 173).

Con base en Goellner (2013, p. 29), entendemos que “un cuerpo no es solo un cuerpo. También es su entorno. [...] El cuerpo es también lo que se dice de él [...] el cuerpo también es construido por el lenguaje”. Con esta perspectiva, el concepto de cuerpo que abordamos en esta investigación engendra su constitución biológica y material, pero sobre todo es una producción social, histórica y cultural, siendo producido, moldeado e influenciado por la cultura. Cultura que, a través de las representaciones creadas, afirma y clasifica lo que es legítimo, bello o feo, lo que un cuerpo puede vestir o no, lo que puede ser o no, cómo debe comportarse en sociedad, etc. Y así, se atribuyen diferenciaciones entre cuerpos y se ejercen exclusiones.

Como afirma Silva (2014), el proceso de toma de conciencia de las diferencias se inicia en la infancia, cuando el niño descubre su cuerpo, inmerso en el contexto familiar y en el ambiente en el que vive. En consecuencia, también está el comienzo de la formación de su imagen, determinando lo que hay en él y es similar a los demás, y lo que es diferente. En este proceso se produce la naturalización de las diferencias, y también se moldea la discriminación entre el “yo” y el “otro”. Silva (2014) destaca que en una sociedad en la que hay personas que son oprimidas por características y marcadores sociales como, por ejemplo, el color de la piel y la clase social, se entiende que el cuerpo es un instrumento de representación del poder.

El cuerpo negro en la escuela también está atravesado por la opresión y la dominación vividas frente a tales clasificaciones, históricamente instituidas, después de todo, es a través de los cuerpos que los niños interactúan con la cultura, la manifiestan y construyen su identidad, expresando corporeidades que muchas veces pueden chocar con estándares sociales y normas de blancura.

Gomes (2003a) identifica la escuela como un espacio relevante para el desarrollo de la identidad negra. Sin embargo, la escuela no siempre se configura como una institución que valora a la persona negra y sus expresiones corporales. En ese sentido, el autor se pregunta si la escuela es consciente de este tema y si produce prácticas pedagógicas en el ámbito

de la diversidad cultural, pues es necesario reconocer que “Construir una identidad negra positiva en una sociedad que, históricamente, enseña a negros desde muy temprana edad, que para ser aceptado tienes que negarte a ti mismo, es un desafío que enfrentan los negros brasileños” (Gomes, 2003a, p. 171).

En esta perspectiva, vislumbramos la visibilidad y eficacia de la agenda antirracista en la educación escolar que problematiza el camino formativo de los negros² en este contexto, considerando como punto de partida la promoción de una educación antirracista que permee la valoración del cuerpo negro y sus representaciones en el contexto educativo. Este proceso debe incluir a estudiantes y alumnas, docentes y docentes, considerando que en el camino educativo los negros y las negras se enfrentan a visiones discriminatorias sobre su pertenencia racial, su cultura, su historia, su cuerpo y su estética, como lo destaca el autor mencionado.

Dado lo anterior, este artículo analiza los significados atribuidos al cuerpo negro en la escuela por niños y profesores de los primeros años de la Enseñanza Primaria de una escuela pública municipal del interior de São Paulo, Brasil.

En cuanto a la organización textual, luego de esta introducción presentamos el recorrido metodológico de la investigación. Luego, presentamos y discutimos los resultados del estudio en la sección titulada “El cuerpo negro en la escuela: perspectivas de niños y docentes” y finalizamos el artículo con la sección “Consideraciones finales” presentando las conclusiones y perspectivas sobre el campo de estudio.

2. CAMINO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló según el enfoque cualitativo de Minayo (2001), Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2001), Neto (2001) y Gil (2002). Minayo (2001) considera que la experiencia y la cotidianidad son fundamentales para que comprendamos las lógicas estructurales como resultado de las acciones humanas. Por lo tanto, la investigación cualitativa tiene como objetivo identificar significados, motivaciones, creencias, valores, hábitos y actitudes que, según el autor, corresponden a un espacio más profundo de relaciones.

Siguiendo ese diseño, la investigación se llevó a cabo en una escuela municipal, ubicada en la periferia de la ciudad de Bauru - interior de São Paulo, durante dos meses escolares. Como técnicas para la recolección de datos, se utilizó la observación de campo, junto con la construcción de un diario de campo y entrevistas semiestructuradas. El grupo de participantes estuvo conformado por una clase de 4to grado de primaria, conformada por 27 alumnos y alumnas, y sus respectivos docentes (Profesora Pedagoga, Profesora de Educación Especial, Profesora de Educación Física y Profesora de Arte).

Se utilizaron observaciones de campo, como lo indican Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (2001), centrándose en la visualización de las expresiones verbales y las percepciones de los niños, considerando la interacción, el afecto, la agresividad, la cooperación, el sentido de colectividad, la autonomía y el sentido de pertenencia crítico, entre otras manifestaciones, con énfasis en cuestiones de corporeidad.

² La categoría “negro” en este estudio se refiere a “[...] personas clasificadas como negras y pardas en los censos demográficos realizados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)” (Gomes, 2005, p. 39).

Además, se prestó atención a cómo las docentes expresaron sus representaciones en relación al cuerpo negro del niño y las prácticas pedagógicas para la educación de las relaciones étnico-raciales.

Las entrevistas siguieron las definiciones de Neto (2001), quien entiende que esta acción debe ser una conversación con propósitos definidos. Para ello creamos guiones con preguntas para guiar los diálogos. Sin embargo, como destaca Gil (2002), además de que la entrevista sea realizada por los temas relevantes y fundamentales para responder a las preguntas de investigación, esta debe, al mismo tiempo, permitir que los entrevistados se acerquen a temas que consideren significativos.

En ese sentido, las entrevistas se realizaron con ocho alumnas y cinco alumnos varones, totalizando 13 niños de la clase participante y con las cuatro docentes, de forma individual. El grupo de niños entrevistados fue definido a partir de la devolución de las autorizaciones de los responsables de los niños, las cuales fueron remitidas a todos los niños participantes en la etapa de observación de campo. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad.

El guion de las entrevistas semiestructuradas con las docentes incluía preguntas referidas, en primer lugar, a la formación académica y al desempeño profesional. A continuación, abordamos interrogantes sobre cómo las docentes observan que los niños negros se comunican desde sus cuerpos, sus estéticas y culturas; si se observa insatisfacción con su cuerpo y cultura; si la formación de las docentes contemplaba o contempla conocimientos relacionados con la educación para las relaciones étnico-raciales; si se desarrolla alguna práctica pedagógica relacionada con esta temática, entre otras.

Las entrevistas con los alumnos y alumnas fueron guiadas, como señala Martins (2011), por el hecho de que los niños son capaces de hablar por sí mismos y sobre la institución a la que asisten, y es imperativo que sus voces sean priorizadas en la investigación educativa, particularmente en esta propuesta que aborda sus corporeidades. Por lo tanto, el guion de entrevista de los niños abarcó preguntas relacionadas con su percepción de lo que entienden por cuerpo y cómo se expresa en la escuela; cuáles son las percepciones sobre el cuerpo negro; cómo entienden la percepción de los adultos sobre el cuerpo negro; lo que saben sobre la historia y la cultura de los pueblos africanos, entre otros.

En cuanto a los términos éticos, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Ciencias de la UNESP Bauru, de acuerdo con el dictamen consolidado n° 4.904.239. Se garantizaron los derechos de los participantes previstos en las Resoluciones n° 466/12 y n° 510/16 del Consejo Nacional de Salud, según los Términos de Consentimiento Libre e Informado/TCLE y Consentimiento Libre e Informado/TALE suscritos por los participantes y responsables Para los niños. Y para preservar la identidad de los participantes de la investigación, cada uno eligió un nombre ficticio para identificar sus informes.

Para el análisis de los datos se siguió la perspectiva presentada por Gomes (2001), con la creación de categorías para la clasificación de los resultados a través de características comunes evidenciadas o hechos relacionados. De esta forma, los análisis se constituyeron en torno a las categorías del mito de la democracia racial, el proyecto de blanquitud y el colorismo, la estética y las prácticas pedagógicas.

3. EL CUERPO NEGRO EN LA ESCUELA: PERSPECTIVAS DE NIÑOS Y DOCENTES

Al analizar los significados atribuidos al cuerpo negro en la escuela, por niños y docentes, se destacaron el mito de la democracia racial, el proyecto de blanquitud y colorismo y la estética. También abordamos reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas que se desarrollan (o no) en este contexto.

En los análisis en torno a las concepciones de los niños en relación al negro y lo que significa ser negro, se verificaron marcas evidentes del discurso de la democracia racial.

Según Araújo (2020, p. 63), el mito de la democracia racial provoca que el racismo se relativice e incluso cuestione su existencia. De esta forma, los discursos de igualdad racial contribuyen a que el racismo se afiance y se mantenga en constante mantenimiento, lo que hace que se minimice la negritud de las personas a través de afirmaciones como: “ni tan negro es él”, lo que permite que la élite blanca clasifique a las personas negras según sus intereses.

En este sentido, mientras cinco niños dijeron no saber cómo es una persona negra, otros cinco manifestaron que no existen diferencias entre negros y blancos. Una estudiante no respondió cómo identificaba a las personas negras, pero dijo que pensaba que eran hermosas. Y solo dos estudiantes identificaron a las personas negras como personas de piel oscura.

Algunos relatos sobre el significado de ser negro fueron congruentes en la intención de buscar unificar a las personas. El estudiante Anjo describió lo que significa ser negro de la siguiente manera: “Me parece bien, ¿tiene que significar algo? No significa nada”. Cuando reforzamos la pregunta sobre cómo la alumna entendió que era una persona negra, afirmó que “es una persona diferente a una persona blanca por su color, su cabello. Pero puede ser del mismo color, igual que el blanco”. Se nota que Anjo logró diferenciar a los negros de los blancos, pero posiblemente identificó que esa diferenciación es algo negativo que decir, corrigiendo su discurso en el sentido de ubicar a las personas como todos iguales.

Al igual que Anjo, la estudiante Gabi afirmó que pensaba que “los negros son iguales a los blancos, no hay diferencia. Solo cambia el color de la piel, pero para mí no hay diferencia”. Concepciones similares también fueron expresadas por las estudiantes Flora, Alice y Zenitsu.

La profesora Liliane (Educación Física) enfatizó que los estudiantes son diferentes entre sí y que se deben resaltar las diferencias. Mientras que las profesoras Ana (Pedagoga), Ângela (Arte) y Rose (Educación Especial) enfatizaron que no diferenciaron entre estudiantes negros y blancos.

En este sentido, podemos argumentar que las afirmaciones de los niños de que los negros podrían tener “lo mismo que los blancos” o que “no hay diferencia” pueden ser el resultado de un proceso formativo en el que el sujeto blanco puede haber sido presentado a ellos como un estándar, como la norma. Eso es porque sabemos que el mito de la democracia racial actúa precisamente de esa manera: dice que el pueblo brasileño es tan “mixto” que se puede relativizar a la población a través del discurso de que “todos somos iguales”.

Dos niños afirmaron que en la escuela hay profesionales negros, a pesar de decir que nunca los han visto. Le preguntamos a Anjo si alguna vez había visto profesores negros en su escuela y dijo: “No, pero probablemente los tengan en algún lugar”. Daniel también respondió de manera similar; cuando se le preguntó si alguna vez había visto profesoras

blancas y negras en la escuela, dijo: “Más o menos. Porque todas las escuelas pueden tener blanco o negro, sin importar el color de la piel”.

Además, hubo siete respuestas de niños que afirmaron que hay más profesores blancos que negros en la escuela, entre ellos, dos niños mencionaron que también hay morenas; un estudiante respondió que podía haber ambos (blanco y negro); y tres niños no respondieron. Así, además de las marcas del discurso de la democracia racial, son evidentes las consecuencias del proyecto de blanqueamiento de la población brasileña, que pueden llevar a los niños a no identificarse o no sentirse cómodos al decir lo que visualizan.

Cuando abordamos si había niños negros en el salón de clase participante, solo Lucas respondió que no. Los otros niños señalaron los siguientes nombres: Minicraci, Henrique do Grau, Lucas, Gabriel, Zenitsu, Itachi Uzumaki y Cleiton. Gabriel era el nombre que más aparecía en el discurso de los niños, identificado por seis, siendo él el niño más moreno de la sala. Tres niños también dijeron que solo había niños morenos en la habitación, no negros. Atribuyéndole sentido a esta situación, recurrimos a Araújo (2020) quien afirma que, en Brasil, no existe un consenso entre el sentido común muy evidente sobre quién es negro o negro, porque la negritud involucra factores que influyen en las concepciones de las personas, creando un imaginario negativo sobre individuos negros. Dos de estos factores se identifican en las declaraciones de los niños: el mito de la democracia racial, como se discutió anteriormente, y la presencia del colorismo.

Después del período de la esclavitud, se puso en marcha un proyecto para blanquear la población brasileña en un intento de controlar el crecimiento de la población en la búsqueda de que el país alcanzara la “pura raza” y así construir una identidad brasileña positiva (lo que significaba desvincular su identidad de la raza negra) con el fin de obtener un mayor poder económico en el escenario mundial. Como resultado, la llegada de inmigrantes europeos fue financiada por el Estado para crear una proporción equivalente al número de residentes negros. A partir de entonces se empezó a fomentar el mestizaje como forma de enmascarar la existencia de la población negra (Araújo, 2020). Es necesario destacar que el mestizaje del pueblo brasileño fue el resultado de violaciones sistemáticas cometidas contra mujeres negras e indígenas por los colonizadores europeos, desde la invasión del país.

Vinculado al proyecto de blanqueamiento de la población brasileña, el colorismo aparece como una forma de discriminación relacionada con el color de la piel. También conocido como pigmentocracia, el colorismo segrega, en mayor medida, a las personas de piel más oscura, determinando el valor que les otorga la sociedad. Así, el colorismo comenzó a clasificar, descalificar y segregar a las personas según su tono de piel, siendo las más oscuras las más afectadas (Silva, 2017).

Como marca del colorismo y basado en el mito de la democracia racial, el reconocimiento de las personas como negras hace que su humanidad se vea mermada. Es posible que, en un intento de no descalificar la humanidad de sus compañeros, algunos de los niños entrevistados afirmaron que no había negros en su salón de clases. También es por eso que Cleiton, Lucas y Zenitsu, mencionados como negros durante la entrevista, no demostraron la misma percepción de sí mismos que sus colegas.

Además, vale la pena mencionar el diálogo con Flora, uno de los dos niños que caracterizó al sujeto negro como una persona de piel oscura. Flora informó que la persona negra tiene dificultades, citando el acceso a videos en sus redes sociales que mostraban que la condición económica está ligada a la percepción étnico-racial que se le atribuye a las personas:

[...] He visto una historia cuando un chico fue a la tienda. Entonces hubo una mujer que dijo: “qué quieres” y él dijo: “vine a comprar ropa”, luego ella dijo: “pero no tienes dinero”. Luego fue allí y tomó el dinero en su bolso y había mucho, entonces la mujer se sorprendió. Entonces, el tipo estaba triste de que le pasara esto (Flora, estudiante).

Gomes (2003a), al analizar las relaciones entre los procesos educativos, la corporeidad y la estética negra, señala que los niños negros se enfrentan en la escuela con diferentes perspectivas, tanto sobre su historia y cultura, como sobre su cuerpo y estética.

Cuando observamos si los niños negros expresaban desvalorización de su cuerpo y de su cultura en la escuela, Flora narró una situación de discriminación que vivió en la escuela:

[...] Ya me han molestado bastante con cosas negras. Se burlaron de mí porque soy negra y estaba muy triste. Entonces ellos [los amigos] me ayudaron, me tranquilizaron, entonces yo estaba feliz... Dijeron que los negros son feos, que no tienen nada para comprar. Entonces me puse muy triste (Flora, estudiante).

Las docentes Ana, Ângela y Rose destacaron que no observaron prejuicios en el contexto escolar. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, Ana dijo que suelen aparecer temas relacionados con los prejuicios entre los niños y que eso siempre se habla en el momento en que sucede.

Gomes (2002) afirma que la comparación entre los signos (como nariz, boca, color de piel y tipo de cabello) de los cuerpos negros y blancos y los cuerpos colonizadores sirvió de argumento para formular un estándar de belleza y fealdad que nos persigue hasta el día de hoy. Además, cuestiona si este estándar de belleza está presente en la escuela, si existe un estándar de belleza centrado en la “blancura” y si esto afecta o no nuestra vida en las diferentes instituciones sociales en las que vivimos.

La corporeidad está siempre inmersa en un terreno social y subjetivo conflictivo. Como señala Gomes (2003a), el cuerpo es un emblema étnico y un símbolo explorado en las relaciones de poder y dominación, con el propósito de clasificar y jerarquizar a los diferentes grupos. Dado que el cuerpo es un lenguaje, el cabello es uno de los principales vehículos de comunicación. El informe de la profesora Liliane (Educación Física) abordó la cuestión estética del cabello de los niños negros:

[...] Veo muchas chicas hablando de su cabello. Algunas, a veces, me tocan el cabello y me preguntan: “Profesora, ¿su cabello siempre ha sido lacio así?” Y a veces dicen: “ah, me voy a alisar el pelo como el tuyo”. Yo noto más en las niñas el tema del cabello es más fuerte en la escuela. No recuerdo ninguna situación específica con chicos, pero quizás también (Liliane, profesora).

El cabello es uno de los elementos más visibles del cuerpo, siendo tratado y manipulado en todas las etnias y su simbología difiere de una cultura a otra. Es su carácter universal y particular lo que revela su importancia como símbolo de identidad. Sin embargo, muchas veces, las relaciones que establecen los niños con el cabello (propio y ajeno) pasan desapercibidas para los docentes (Gomes, 2003a).

La profesora Ana (Pedagoga) mencionó que algunos niños, en algún momento de su carrera escolar, necesitan alisarse el cabello:

[...] Una vez ella [una estudiante] vino a hablar conmigo y tenía el pelo lacio. Vino a demostrarme que tenía el pelo liso. Ella es de la otra clase y entró al salón solo para mostrar su cabello. Ella vino a decirme: “mire profesora, me alisé el pelo”. Entonces, ¿por qué tiene que alisárselo? (Ana, profesora).

Para dialogar con el cuestionamiento de la profesora Ana, recurrimos a que las niñas negras que se alisan el cabello, como las mencionadas por la profesora, son sometidas a la presión social por parte de los patrones corporales de las personas blancas, determinando esta búsqueda como condición para que puedan ser aceptados en sus grupos. Estas acciones provienen de grupos sociales dominantes e interfieren con la autoestima de los niños negros que no se ven a sí mismos como similares a los estándares de belleza socialmente impuestos. Como corrobora Gomes (2019), el rechazo y la negación del cuerpo negro se esconden en las ideas de blanquitud y mestizaje. Además, para el autor:

[...] este tipo de cercenamiento de la libertad de expresión estética y corporal del negro, especialmente de la mujer negra, demuestra que seguimos sumergidos en las redes del racismo y los prejuicios raciales. En realidad, lo que puede parecer una simple opinión o un mero juicio estético, revela la existencia de tensión racial, resultado del racismo ambiguo y del ideal de blanqueamiento desarrollado en Brasil (Gomes, 2003a, pp. 176-177).

Hay una vasta historia, ancestralidad y memoria en torno a la manipulación del cuerpo y del cabello negros que traen consigo significados y tensiones en las relaciones raciales y en el contexto del racismo brasileño. La discusión sobre el tratamiento del cuerpo negro y sus riquezas, así como sobre los procesos de opresión que este cuerpo ha sufrido históricamente pueden constituir procesos educativos significativos en la escuela (Gomes, 2003a).

Los niños informaron que solo cuentan las situaciones cotidianas que viven o discuten sobre sus cuerpos a sus amigos y no a/con los profesores. Un niño dijo que le cuenta a los profesores solo cuando le preguntan y solo Juliana dijo que le cuenta a Rose, su profesora de Educación Especial, sobre su día a día.

Es importante prestar atención a estos informes, porque cuando se ignoran las percepciones corporales de los niños y sus concepciones sobre el cuerpo negro, específicamente los niños negros, muchas veces se ignora el racismo al que están sujetos.

La profesora Rose considera que las prácticas (discriminatorias) de algunos niños no son intencionales y no son más que malos juegos, tal y como reflexionó:

[...] A mí me parece que es así, a veces los niños hacen algunas prácticas, pero no son intencionales, no tienen esa mezquindad, no la tienen. Lo veo desde este ángulo, pero creo que nosotros, como profesionales, tenemos que decir que esto no es correcto, decir disculparnos porque, por más que sea una broma, esa es una actitud que no es correcta. Entonces, cuando lo veo o lo presencio, generalmente es en Educación Física donde presenciamos la mayoría de estas cosas, por lo que llamo la atención. Digo “mira, esto no está bien, ¿te gustaría que alguien te hiciera esto, te dijera eso? No.” Están jugando, se están riendo juntos, pero a la vez haciendo una broma de mal gusto y la niña muchas veces se ríe, pero sabemos que a veces se ríe aquí [en la escuela], pero cuando llega a la casa le molesta lo que ella oyó. Entonces, también trato de intervenir

en esto, para que el niño se sienta acogido y que el compañero le pida disculpas porque no es algo agradable de hacer (Rosa, profesora).

Encontramos que, como afirma Moreira (2019), el racismo puede tomar diferentes formas en diferentes lugares y momentos históricos. Así, cuando la profesora dice que los niños juegan a juegos, que se entienden como racistas, pero que no se hacen con malicia, vemos que el racismo adquiere una forma lúdica. Moreira (2019) explica que el humor racista se valida socialmente a través de ofensas que son vistas como bromas hechas por personas e instituciones que expresan desprecio, odio y exclusión hacia las personas no blancas manteniendo una imagen social aceptable porque es “justo” en el humor. En este sentido, al referirse al humor, se mitiga una vez más el racismo, es decir, no se juzga a las personas que cometen estas actitudes y no se problematiza y resuelve la vergüenza que se causa a las personas negras. Vale la pena considerar que los niños, al expresar tales actitudes, están revelando una educación que se ha constituido en estos valores.

Aun identificando que los niños negros muchas veces expresan insatisfacción con su propio cuerpo, en varios momentos de la entrevista, las docentes Ana (Pedagoga) y Rose (Educación Especial) enfatizaron que no diferencian entre estudiantes negros y blancos. Y Ana, a su vez, dijo que no observa prejuicios, lo que puede deberse a la presencia de la profesora en el salón de clases, justificó. Compartiendo la misma visión, Ângela, profesora de arte, dijo que no identifica diferencias entre niños negros y blancos y que tampoco nota ningún tipo de insatisfacción por parte de los niños negros con sus cuerpos y sus culturas o visiones y/o prácticas discriminatorias y/o prejuiciosas. Y por eso no se ocupa de la especificidad de las diversidades:

[...] Eso es lo que te digo, no lo veo diferente. Problemas, todos tenemos problemas, sin importar el color. Días mejores y días peores. Y luego, a medida que los alumnos traen sus problemas, los tratamos de inmediato, sin importar el alumno, la etnia, la raza o lo que sea (Ângela, profesora).

La profesora agregó que trata de manera “natural” la diversidad que los niños traen a la escuela al trabajar con culturas indígenas, africanas y europeas: “Entonces mostramos la diferencia de las personas gracias a esta diversidad, ¿no? Gracias a esa mezcla, esa capacidad que tenemos en Brasil de tener gente diferente y lograr una diversidad de cuerpos y culturas diferentes”, dijo Ângela.

Costa (2016) corrobora nuestras discusiones al decir que en un intento de “aliviar” la vergüenza que provoca el racismo, los docentes asumen este tipo de actitudes que provocan que se deje de lado el problema racial, provocando que los niños negros se vean obligados a lidiar solos con la discriminación. Es en este sentido que el autor afirma que “Asumir solo el sufrimiento y la responsabilidad de ser víctima de una actitud racista sigue siendo la forma de ‘solucionar’ el problema para muchas personas, porque la mayoría de las veces el problema es visto como un problema exclusivo de los negros” (Costa, 2016, p. 94). Y, en este sentido, la profesora Liliame (Educación Física), es consciente de que el profesor no puede “hacer como que no ve, ni ignora, ni menosprecia, sino que piensa en acciones para realmente no permitir estas acciones aquí dentro de la escuela”.

Además, entendemos que la lucha antirracista no se restringe sólo a los negros, pues es un deber de los sujetos históricos, críticos y sociales. Con esto, todos deben ocupar

espacios y actuar en busca de cambios para lograr relaciones más democráticas (Santos, 2022). Almeida (2021) destaca el racismo cotidiano que se da con prácticas consideradas “normalizadas”, como las que vemos en el contexto escolar a través de microagresiones (como las bromas) y que conducen al aislamiento y silenciamiento de niños y jóvenes negros y negras. El autor defiende que con la adopción de prácticas antirracistas efectivas podemos romper el sistema de privilegios raciales y violencia (Almeida, 2021).

Entendemos entonces que la actitud docente frente a la corporeidad negra y la discriminación y prejuicio racial impactan la inclusión (o no) de prácticas pedagógicas para la educación de las relaciones étnico-raciales en los componentes curriculares, así como la existencia de políticas y acciones encaminadas para esa finalidad.

Ana y Liliane, profesoras de Pedagogía y Educación Física, respectivamente, reconocieron que este tema es obligatorio por ley y que está prescrito en el currículo escolar. La profesora Ana destacó tal relevancia, “porque como es un contenido, de alguna manera, sabes que tienes que trabajar”, reconociendo que “el día a día en el aula es tan ajetreado, porque hay tanto contenido que enseñar, y hay que manejar tantas cosas que a veces pasa desapercibido”. El componente curricular de Educación Física incluye el trabajo pedagógico con juegos africanos, informó la profesora Liliane, quien también destacó que tiene poco conocimiento del contenido, resultado de la falta de formación continua en esta materia.

En relación al desempeño de la escuela en cuanto al enfrentamiento y superación de las desigualdades generadas por la discriminación étnico-racial, la docente Ana fue la única que informó que la escuela desarrolla acciones en momentos de ATP (Aula de Trabajo Pedagógico)³, citando un enfoque relacionado con la Día de la Conciencia Negra y la promoción de una reunión con un representante de la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI) en el Día de los Pueblos Indígenas. A partir de estas conferencias, los docentes discuten temas a trabajar en el aula y, de forma aislada, los llevan a las clases. Pero, Ana afirmó que esa actitud viene del docente y que estas capacitaciones no siempre se dan. Cabe destacar que la profesora Liliane resaltó que su contrato de trabajo no incluye la participación en ATP, por lo que en los tres años de docencia que tiene en el Sistema Educativo Municipal no ha tenido conocimiento de ninguna acción formativa concreta en esta materia.

Attilio, Corrêa y Rossi (2022) afirmaron que el tema de la corporeidad negra ha mostrado un crecimiento en las investigaciones a lo largo de los años, sin embargo, los currículos escolares aún no priorizan el tema, lo que puede influir en la falta de formación de los docentes.

Además, como lo enfatizan Chagas (2013) y Araújo (2020), es fundamental promover acciones pedagógicas sobre la corporeidad, la cultura y la historia negra a lo largo del año escolar y no solo en fechas conmemorativas, proyectos específicos o individualmente, después de todo, los estudiantes blancos tienen contacto con diferentes personalidades históricas y culturales a lo largo de su trayectoria escolar, lo que hace que su experiencia sea diferente a las experiencias de los estudiantes negros que no están representados en absoluto.

La profesora Ângela, profesora de Arte, dijo que no recuerda ninguna política pública relacionada con el conocimiento y la cultura afrobrasileña y que tampoco desarrolla

³ Este es un período en la escuela para la formación continua de los docentes, cuyo objetivo es discutir cuestiones pedagógicas relacionadas con su vida cotidiana y sus demandas en este espacio de aprendizaje, además de la formación inicial.

ninguna práctica con ese sesgo, lo que lleva a reflexionar sobre el incumplimiento de las Leyes Federales n° 10.639/03 (Brasil, 2003) y n° 11.645/08 (Brasil, 2008) en el contexto escolar.

De esta manera, al abordar la corporeidad y la cultura negra, entendemos que la Ley n.º 10.639/2003, modificada por la Ley n.º 11.645/2008, en su artículo 1, es una referencia, considerando que garantiza la obligatoriedad de la escuela currículo, de todas las redes de enseñanza, incluyen estudios de la historia de África y los pueblos africanos; la lucha y la cultura de los pueblos negros e indígenas en Brasil; la participación de esas poblaciones en la formación de la sociedad nacional y sus contribuciones en las áreas social, económica y política brasileña (Brasil, 2003, 2008). Es en base a eso que los contenidos escolares, basados en la lógica eurocéntrica, deben ser modificados para posibilitar que la población negra también se sienta parte de la historia brasileña.

Aun así, la profesora Ângela afirmó que al trabajar con culturas -indígenas, europeas y africanas- no lo hace por separado y de manera específica porque entiende que los hechos históricos y culturales sucedieron juntos y que nuestra cultura es mestiza, y así debe abordarlo en clases de arte.

Los niños demostraron poco conocimiento sobre los pueblos africanos, sus culturas e historias, y diez de los trece entrevistados relacionaron el tema con la colonización portuguesa y la esclavitud y los procesos de sufrimiento de los negros resultantes. Esto demuestra lo poco que se aprende sobre la cultura y la historia de los pueblos africanos (e indígenas) en las escuelas, hecho que nos hace interpretar que este desconocimiento hace que los estudiantes negros no se sientan afines y familiarizados con estas narrativas y, con ello, no reconocerse como hombres y mujeres negros. En este sentido, es importante insistir en la educación para las relaciones étnico-raciales, pues, según las concepciones de Munanga (2013, p. 27), “un pueblo sin memoria es un pueblo sin historia”. En otras palabras, hablar de la trayectoria de los hombres y mujeres negros africanos y afrobrasileños es hablar de la ascendencia y la nacionalidad que pertenece a todos, pero principalmente alentar a los hombres y mujeres negros a pensar sus historias y culturas de manera positiva, viendo sus pueblos como héroes.

Al confrontar estas narrativas, nos damos cuenta de que muchas veces la escuela, colocando al docente como herramienta de mantenimiento de la lógica estructural racista, difunde sus valores y creencias basados en la igualdad y las “mezclas”, propagando con mayor vigor los contenidos eurocéntricos que son tan dañino para los niños negros y sus puntos de vista sobre su propia estética y cultura.

Por tanto, corresponde al docente no descuidar la dimensión política de la acción pedagógica, entendiendo que ciertas acciones, dentro del campo educativo, pueden promover desigualdades entre sujetos, hecho que genera “[...] parcialidad en el disfrute de la derechos y pérdida de oportunidades de experiencias significativas, con impactos en sus vidas como sujetos epistémicos, sociales, culturales e históricos” (Santos, 2022, p. 74).

De esta manera, entendemos ganchos (2017) que, aunque la escuela muchas veces incita a los estudiantes a creer que el aula es un espacio democrático, que el deseo de estudiar iguala a todos, o incluso cuando se entiende la realidad de las diferencias y se cree que el conocimiento se brindará de manera igualitaria y justa, es fundamental recalcar que las clases sociales y la raza a la que se pertenece, configuran los valores, actitudes, relaciones sociales y prejuicios que definen la forma en que se mediatizará y apropiará el conocimiento por niños.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A través del análisis del propósito de este artículo, que consistió en dilucidar los significados atribuidos al cuerpo negro en la escuela por niños y docentes de los primeros años de la escuela primaria, se revelaron marcas evidentes del mito de la democracia racial y el colorismo en los discursos de los participantes, con la recurrente difusión de la premisa de que todas las personas somos iguales.

La unificación de las personas a través de la frase “todos somos iguales” fue difundida de forma rutinaria entre la mayoría de los entrevistados, así como la anulación de las prácticas racistas y discriminatorias. Este hecho puede provenir de la falta de conocimientos y acciones educativas sistematizadas sobre el tema étnico-racial y la reproducción de estos valores que son difundidos por estudiantes y alumnas sin posibilidad de construir un pensamiento crítico.

A través de las expresiones de los niños y docentes, verificamos que la estética de la corporeidad negra, especialmente su especificidad en relación al cabello, constituyen un fuerte rasgo de construcción de la identidad negra y, al mismo tiempo, un factor de discriminación en la escuela contexto. Por lo tanto, es necesario implementar prácticas educativas para enfrentar la violencia que sufren los niños negros debido a su constitución corporal y que permitan construir referentes positivos en torno a su corporeidad, haciendo de la escuela un ambiente acogedor, de pertenencia de todos.

Si bien la mayoría de los docentes han reconocido la presencia del tema de la corporeidad negra y la educación para las relaciones étnico-raciales en el currículo escolar, afirman que aún existe un desconocimiento para desarrollar prácticas pedagógicas, lo que hace que las acciones se desarrollen de forma aislada y, generalmente para resolver algún conflicto. En el análisis de este grupo de docentes, si bien existen algunas iniciativas por parte del Sistema Educativo para contemplar temas étnico-raciales en momentos de formación continua, no existen propuestas profundas y sistematizadas que prioricen la corporeidad negra y antirracista educación, que, en ocasiones, se centra en acciones pedagógicas elaboradas y desarrolladas individualmente por algunos docentes.

Estos hallazgos también nos hacen reflexionar sobre la necesidad de sensibilizar a los profesores y profesoras sobre la educación de las relaciones étnico-raciales, además de comprender que esta cuestión está prevista en la legislación federal brasileña, por lo que su cumplimiento no se trata de una opción, es un deber.

De esta forma, concluimos que el discurso basado en el mito de la democracia racial no resuelve los problemas de discriminación racial en el ámbito escolar, considerando que no valora la diversidad étnico-racial, cultural e histórica de Brasil, sólo establece la blancura y las referencias europeas como norma. Para romper con los valores eurocéntricos y promover la valorización de la corporeidad negra en todas sus dimensiones, es necesario que el tema se desarrolle a largo plazo, a lo largo del año escolar y en proyectos que involucren a toda la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewadznajder, F. (2001). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2. ed.). São Paulo: Pioneira.

- Atilio, V. F., Corrêa, D. A. & Rossi, F. (2022). A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. *Revista Educação em Foco*, 27(fluxo contínuo), 01-19. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educufoco/article/view/37811>
- Araújo, A. M. M. (2020). *O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo*. [Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23358>
- Brasil, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 259, n. 7, p. 1, 9 jan. 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- Brasil, Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 433, n. 7, p. 1, 10 mar. 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
- Chagas, C. R. R. P. (2013). *Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos*. [Tese de Doutorado em Educação - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10353>
- Costa, T. A. (2016). *Que corpo é o meu? A construção das representações corporais de alunos do 5o ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu*. [Dissertação de Mestrado em Educação] - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar PPGEDUC, Nova Iguaçu. <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2028/2/2016%20-%20Tais%20de%20Almeida%20Costa.pdf>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Goellner, S. V. (2013). A produção cultural do corpo. In Louro, G. L., Felipe, J., Goellner, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (9 ed.) (pp. 30-42). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, N. L. (2019). A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *Perseu*, 17(12), 123-142. <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301/248>
- _____. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In Brasil, Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 39-62). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- _____. (2003a). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>
- _____. (2003b). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75-85.
- _____. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-168. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf>
- Gomes, R. (2001). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.) (pp. 67-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2. ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

- Martins, R. C. (2011). Pesquisas com crianças: instrumentos teóricos metodológicos na escuta dos pequenos. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 14940-14951). Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. <https://docplayer.com.br/4193599-Pesquisas-com-criancas-instrumentos-teorico-metodologicos-na-escuta-dos-pequenos.html>
- Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.) (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen.
- Munanga, K. (2013). Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In Müller, T. M. P., Coelho, W. de N. B. *Relações étnico-raciais e diversidade* (pp. 21-33). Niterói: Editora da Uff.
- Neto, O. C. (2001). O trabalho de campo como descoberta e criação. In Minayo, M. C. de S. *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* (18 ed.) (pp. 51-66). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, F. S. (2022). A docência alfabetizadora engajada na educação antirracista e superação das desigualdades em diálogo com Paulo Freire. In Pontual, P. de C. *Pesquisas em diálogo com Paulo Freire: reflexões freirianas em tempos de centenário e (pós) pandemia* (pp. 71-89). Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO.
- Silva, J. G. (2014). Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. In *Anais do III Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades* (pp. 263-275). Ucsal.
- Silva, T. S. e. (2017). O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. *Direito UNIFACS – Debate Virtual*, (201), 1-19. <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>

INVESTIGACIONES

Motricidades del sur: contando historias infantiles en el contexto hospitalario

Motricitys of the south: telling children´s stories
in the hospital context

Miriã Martins de-Brito^a
Aida Victoria Garcia-Montrone^a

^a Universidad Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, Brasil.
mihartins23@hotmail.com, montroneufscar@gmail.com

RESUMEN

Entendemos las Motricidades del Sur como prácticas sociales involucran fiestas, danzas, cantos, juegos y narraciones de historias con rasgos propios de los pueblos latinoamericanos, metafóricamente y/o geográficamente situado en el Sur, que implican tradición y resistencia a la dominación epistemológica del colonialismo. Así, hicimos una revisión de literatura con el objetivo de comprender la narración de historias con niños en el contexto hospitalario. El levantamiento de las producciones fue hecho en el Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando la palabra-clave “narraciones de historias”. Encontramos 28 resultados, 20 con la lectura del título, 14 con la lectura de los resúmenes y seleccionamos 10 producciones con la lectura completa. La narración de historias para niños en el contexto hospitalario desde la perspectiva dialógica como una motricidad emergente contribuye a la construcción del conocimiento sobre sí mismo, la realidad en que se encuentra y la superación de condiciones adversas de salud.

Palabras clave: narraciones de historias, Motricidades del Sur, niño.

ABSTRACT

We understand the Motricities of the South as social practices involving parties, dances, songs, games and storytelling that have particularities of a people located in the South, geographical and/or metaphorical, that imply tradition and resistance to the epistemological domination of colonialism. We did a literature review with the aim of understanding storytelling with children in the hospital context. The survey of the productions was done in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), using the keyword “storytelling”. We found 28 results, 20 with the reading of the title, 14 with the reading of the abstracts and selected 10 products with the reading in full. The narration of stories for children in the hospital context dialogic perspective as an emerging motricity contributes to the construction of knowledge about himself, the reality in which he finds himself and the overcoming of adverse health conditions.

Keywords: Storytelling, Motricities of the South, Child.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo partimos de la denuncia de saberes llamados universales, únicos y homogeneizados que imponen una singularidad en la forma de ser, pensar, organizarse y dar sentido a la vida, prescindiendo de otras formas de existir, sobrevalorando los pueblos conquistadores al perjuicio de los invadidos. A este imperativo nos referimos al proceso de colonización que sufrieron los pueblos originarios en Latinoamérica, debido a la invasión europea (Araújo-Olivera, 2014). El eurocentrismo inaugurado con las invasiones europeas en América, África, Asia y Oceanía aún hoy ejerce fuerza sobre estas culturas como estrategia para perpetuar la invisibilización de los pueblos indígenas de estos continentes, como no pertenecientes al centro, es decir, puestos al margen del sistema mundo. Para entender qué constituye “centro” y “margen”, evocamos la concepción eurocéntrica en la que Europa establece la división del mundo entre superiores e inferiores, los que “saben” de los que “no saben”. Los efectos de la superioridad del Norte sobre el Sur inciden en lo que hoy nos atraviesa como Líneas Abisales, los hilos invisibles que sustentan las desigualdades en todo el mundo (Santos & Meneses, 2009). En esta lógica de injusticia contra los pueblos indígenas, latinoamericanos y considerados al margen del mundo, la ciencia eurocéntrica encontró espacio para invalidar conocimientos contrarios a sus intereses, marginando otras formas de producción de conocimiento. Es en este contexto que emergen nuestras reflexiones y nuestro compromiso con los pueblos de América Latina, en la búsqueda de compartir y valorar nuestras experiencias como saberes motores válidos. Así, según Araújo-Olivera (2014), la Historia ha sido escrita por los vencedores, lo que permite afirmar la existencia de otra Historia, a partir de los vencidos, que a su vez está encarnada, archivada y registrada en los cuerpos prohibidos de ser.

La narración, surgida de la oralidad desde la antigüedad, posibilita la supervivencia de saberes de culturas tradicionales, formación de identidades y mantenimiento y/o transformación de usos, costumbres y hábitos de diferentes comunidades, pudiendo ser percibida como una amenaza para el sistema actual y la manera eurocéntrica de producción de conocimiento.

Sin embargo, también es fundamental considerar, en el ámbito de este estudio con niños hospitalizados, que ese momento es aún más delicado y complejo en sus vidas, desde las necesidades del propio tratamiento, pasando muchas veces por imposiciones adultas (padre, madre, familiares, médicos, enfermeros, pedagogo hospitalario, etc.) además de los requeridos en el diagnóstico, y, como señalan Ribeiro y Ângelo (2005), posible miedo a las agujas o aparición de angustia generada por el alejamiento de su vida cotidiana. Todas estas circunstancias pueden tener un impacto nocivo en el desarrollo de los niños que están en tratamiento de salud, siendo necesarios, según Bortolote y Brêtas (2008), cuidados relacionados con la transición del momento de la negación para la adaptación al ambiente hospitalario y los aspectos que forman parte de este contexto, para que el niño pueda elaborar los significados de sus experiencias en este entorno diferente.

De esta forma, el propósito de esta reflexión no deja de lado las situaciones de molestia o dolor que pueden hacer parte del proceso de hospitalización de los niños, por alejarse de su vida cotidiana a consecuencia de enfermedades e incluso restricciones médicas, sino percibirlo, en las palabras de Heidegger (1981) y Silva (1991), como un ser para el mundo que afecta, comprende y se expresa, “estar-ahí” (*Dasein*), intramundano, arrojado al mundo sin posibilidad de ser desconectado de este y de otros seres humanos, por lo tanto,

siempre siendo-para-el-mundo, “estando-con”. Ser que se realiza y comprende en y desde la experiencia, dado que:

[...] el sistema de experiencia no se despliega ante mí como si yo fuera un Dios, es vivido por mí desde un cierto punto de vista, no soy su espectador, soy parte de él, y es mi inherencia a un punto de vista que hace posible tanto la finitud de mi percepción como su apertura al mundo total como horizonte de toda percepción (Merleau-Ponty, 1999, p. 408).

El niño, al igual que el adulto, experimenta diferentes posibilidades de cuidado, atención, escucha, sensibilidad y cuidado amoroso en los más variados tiempos-espacios, dentro de sí mismo y con los demás. Afecciones que se vuelven fundamentales para suavizar los modos básicos de comprensión y expresión del niño en el advenimiento de la hospitalización, ofreciendo, con la narración, la oportunidad de resignificar experiencias en tal contexto, como la Motricidad Emergente para el bienestar, siendo más, superando la *situación límite*¹ que impone la hospitalización.

El contar historias desde la antigüedad se constituyó, ante la ausencia de la escritura, como un elemento significativo de la oralidad en el que los momentos de intercambio, de compartir saberes, de construcción de identidad y de propagación de valores colectivos, daban cuenta del desarrollo de la humanidad. La narración no se limita sólo a momentos de relajación a través de la lectura escrita, pero permite múltiples posibilidades, contribuyendo al desarrollo personal y cognitivo de los niños, al fomentar la imaginación, la creatividad, la comprensión de situaciones que envuelven la complejidad de la vida e incluso la invitación a la elaboración de estrategias en resolución de conflictos (Torres & Tettamanzy, 2008). Sin embargo, avanzamos hacia una comprensión de la narración, elaborada en el estudio basado en Motricidades del Sur, o sea, la comprensión de prácticas sociales que involucran fiestas, danzas, cantos, juegos y narraciones de historias con rasgos propios de los pueblos latinoamericanos, metafóricamente y geográficamente situado en el Sur y que producen procesos educativos desde sus modos de existir, su tradición, resistencia y lucha contra las garras del colonialismo que reverberan en la dominación epistemológica que margina saberes y prácticas ancestrales del Sur (Campos, Corrêa & Gonçalves-Junior, 2022).

Así, inspirado en Santos (2002), al discutir la Sociología de las Ausencias, y coincidiendo con Carmo y Gonçalves-Junior (2017), Belmonte y Gonçalves-Junior (2018) y Campos, Corrêa y Gonçalves-Junior (2022) que entienden que también ausentes se dan motricidades, es decir modos de ser y estar en el mundo que intencionalmente se ausentan, se niegan, se invisibilizan, se transforman en alternativas no creíbles por imposición eurocéntrica, destacamos y defendemos que tales saberes-motricidades existen, y merecen atención para afirmarse socialmente. Entre estas, la narración, práctica que poco a poco fue quedando de lado, devaluada, por la imposición histórica del eurocentrismo y el capitalismo, que hizo inferior al ser-niño, que requiere tiempo para la producción no laboral, no capitalista, que demanda involucramiento total del ser que cuenta la historia consigo mismo, en narraciones que involucran el juego, la metáfora, el saber popular. Así, la narración se entiende en este texto como una Motricidad Emergente, que vive, resiste y lucha a través de la gente popular, especialmente de los mayores, en la periferia del mundo, en el sur geográfico y metafórico.

¹ *Ser más y Situación límite* son conceptos freireanos que se trabajarán durante este estudio (Freire, 2017).

Con tales premisas, entendemos que existe la necesidad de un análisis crítico en las producciones científicas que aborden el tema de la narración, particularmente en este estudio en el tiempo-espacio hospitalario, ya que aún son insuficientes, dado que existen lagunas en las investigaciones, tales como tesis, disertaciones y artículos que apoyen la discusión teórica sobre la relevancia de esta práctica con niños en tratamiento de salud en los hospitales. Así, realizamos una revisión bibliográfica con el objetivo de comprender la narración de cuentos para niños como una motricidad emergente en el contexto hospitalario.

2. CUENTACUENTOS PARA NIÑOS HOSPITALIZADOS

La influencia de un modelo de sociedad eurocéntrico alineado con una lógica capitalista que perpetúa las relaciones, termina por clasificar los cuerpos en los más diversos espacios y situaciones, incluidos los espacios de salud, específicamente el contexto hospitalario. Al señalar al cuerpo como el que porta los signos del castigo, la explotación y, en el caso del hospital, la enfermedad, la sociedad hace prevalecer una lógica colonialista de exclusión. La sociedad mediada por el capitalismo en el que las relaciones se basan en los intercambios y las ganancias, implanta la idea de una medicina de mercado, colocando el cuerpo como mercancía, siendo elogiado no sólo los insumos vitales para el manejo de este cuerpo, pero también arraigando en esta práctica la alienación de las personas respecto a las condiciones de su autocuidado. Esta lógica se extiende al sometimiento y control de los órganos de salud. Estamos puntuando el discurso de la medicina occidental que centra su práctica en un modelo biomédico del cuerpo, que fragmenta el cuidado, deshumanizando al paciente al pasar a ser entendido solo como aquel que necesita intervenciones fraccionadas (Terra & Campos, 2019).

Así, después de la denuncia, abrimos el camino para los anuncios, considerando al niño en el contexto hospitalario en un sentido holístico. Entendiendo la corporeidad en salud, la reflexión se extiende a una mirada fenomenológica en la que cuerpo y mente no se pueden dicotomizar, es decir, nada se desconecta, por el contrario, el cuerpo toca y es tocado, pues está interconectado con los sentidos que forman parte de él, el medio en el que se inserta. Además de un cuerpo, nos referimos a los sentidos que hacen posible mirar, escuchar e interactuar con el mundo y con uno mismo. “[...] En definitiva, tanto para el niño como para el adulto, la percepción implica, por un lado, una relación entre las distintas partes del cuerpo y, por otro lado, una relación con el mundo exterior” (Merleau-Ponty, 2006, p. 174). El niño, a partir de sus experiencias, puede elegir, opinar, quejarse y cuestionar, identificando sus extremos, sus vulnerabilidades y las diferentes emociones que experimenta a lo largo de su vida. El movimiento continuo entre los procesos de aprendizaje y reaprendizaje de ella misma, posibilita el desarrollo de una visión crítica de su existencia y de sus acciones en el mundo (Merleau-Ponty, 1999).

Las prácticas de lecturas relacionadas con el proceso de curación aluden desde la época de los faraones cuando las historias, contadas o leídas, traían efectos significativos a las personas involucradas, como tranquilidad, paz y diversión, permitiendo momentos de interacción, risas y otras reacciones terapéuticas (Gomes, Mota & Senger, 2020). En las comunidades indígenas podemos usar como ejemplo a los Chamanes, Pajés y Curanderos de los pueblos, por lo general la persona más anciana a quien todos respetaban, se encargaba de contar historias, pues obtenía conocimientos de los bosques, de las plantas, hierbas y por

tener muchos años de vida escuchando historias, pudo guardar en su memoria y transmitir las con el objetivo de mantener vivas las tradiciones y la cultura de su pueblo. Al igual que en la cultura indígena, en las culturas africanas tradicionales existe un reconocimiento y valoración de la oralidad, en el que se entiende la importancia del conocimiento de los mayores para la comunidad. Una frase popular entre los pueblos africanos es: “cuando muere un anciano, desaparece una biblioteca”.

En cuanto a la literatura africana, Rodrigues y Corrêa (2021) señalan que las historias de princesas africanas fortalecen la representación negra, contribuyendo a despertar la apreciación de los personajes africanos en el papel de protagonistas, confrontando la posición central que ocupan las princesas blancas en la mayoría de las historias. Además de valorar a las mujeres negras, estas historias contribuyen a la resignificación de la figura femenina en el rol social de princesa, deconstruyendo estereotipos que perpetúan y naturalizan las desigualdades raciales y de género. Según Gomes (2017, p. 110), en “un mundo globalizado, se acaban construyendo nuevos estándares de mercado y de consumo y se pretende imponer al mundo ciertos estándares de belleza y fealdad, considerados por Occidente como universales y válidos para todos”.

Adichie (2009), narradora nigeriana, nos introduce en el universo africano, destacando que la concepción eurocéntrica nos impide reconocer las diferentes historias existentes. El autor advierte sobre el peligro de tener una historia sobre una comunidad o un pueblo, siendo compartida como única y verdadera. Trae en su discurso el testimonio de haberse dedicado a escribir desde muy temprana edad, reproduciendo todos los cuentos, de diferentes tipos, que leía. Sin embargo, fue solo cuando entró en contacto con la literatura africana que su percepción de otras formas de existir terminó expandiéndose también en la escritura. “La existencia de escritores africanos la salvó de tener una sola historia. Para ella, el peligro de una sola historia impide que se construyan conexiones entre seres humanos similares” (Oliveira & Rocha, 2016, p. 101).

Según Rosa (2021, p. 7):

Urge, para nuestra sociedad aún muy racista, que los textos literarios con protagonismo negro sean compartidos en verso y prosa a través de libros específicos con estas características y peculiaridades. Es decir, con humanidad y representación positiva; prestigio, protagonismo, aprecio y respeto a la dignidad de la persona negra. Estas son las historias contadas e ilustradas en las que la belleza y la fuerza identitaria del “ser negro” está presente en su mejor versión: [...] Con el tiempo y la voz, es decir, son narraciones negras escritas en primera persona.

Caminando en esta reflexión crítica, Krenak (2019, p. 8) advierte sobre la idea implementada por los europeos blancos que justificaron la colonización del resto del mundo bajo la premisa de que había una humanidad ilustrada, es decir, desarrollada y que necesitaba un encuentro con otra parte de la humanidad oscurecida, cegada y subdesarrollada para traer luz y rescatarla de las tinieblas. “Este llamado al seno de la civilización siempre ha estado justificado por la noción de que existe una forma de ser aquí en la Tierra, una cierta verdad, o una concepción de la verdad [...]” Esta forma única de existir, perpetuada a lo largo de la historia, invisibilizó y aún invisibiliza otras visiones diferentes de la organización de la vida, nos referimos a los pueblos indígenas, caizaras, quilombolas y sus saberes sumergidos en el abismo de las líneas abisales.

En un rol contrahegemónico, las motricidades del sur pasan a primer plano, proponiendo la emergencia en la valoración de saberes diferentes, promoviendo la discusión de una ecología de saberes que, en sentido contrario a la epistemología dominante, da lugar a una nuevo sentido común, emancipatorio y crítico, para que “[...] el cuestionamiento y las críticas al sistema actual pueden provenir de cualquier parte o grupo y serán consideradas, en su validez y legitimidad, aceptadas o no, por la fuerza de los argumentos y no por el argumento de la fuerza o de la resignación” (Carmo & Gonçalves-Junior, 2017, p. 76).

La manera de contar las historias de los pueblos indígenas se distancia de la manera occidental, como si no pudiera haber otros caminos posibles. En este sentido Munduruku (2015, s/p) propone que las historias se cuenten desde caminos que permitan la indagación, el interrogatorio, las preguntas, los constantes movimientos entre construir y deconstruir los mundos. Los relatos desde esta perspectiva van en contra de lo determinado o entendido como sentido común, pues, en palabras del autor, “[...] realmente nos enseñan quiénes somos y por qué somos lo que somos”.

El contar historias abre el campo a múltiples posibilidades de trabajo que, sin embargo, en la visión occidental aún terminan limitadas al momento de relajación o de carácter enteramente pedagógico (Torres & Tettamanzy, 2008). Sin embargo, al considerar la práctica de la narración en el contexto hospitalario, es necesario analizarla críticamente, buscando mirar más allá de los aspectos específicos y buscar develar esta práctica a partir de las experiencias que el propio niño ha vivido y los saberes que desarrolla en el proceso curso de su trayectoria. Estamos pensando en la narración desde una perspectiva dialógica, un momento en el que el niño en el contexto hospitalario trasciende la *situación límite* que impone la hospitalización. Según Freire (2017), los desafíos de una determinada realidad, sea histórica y/o concreta, son las *situaciones límite* que los sujetos encuentran en su cotidiano, estamos relacionando el proceso de hospitalización como la *situación límite* del niño en tratamiento de salud.

La condición de tratamiento de la salud impone importantes restricciones que impactan en el mundo de la infancia. Además, los estereotipos y estigmas en torno al cuerpo enfermo, que determinan la incapacidad de aprender o vivir nuevas experiencias positivas incluso en ese contexto, tejen la narrativa del momento de la vida de este niño en el hospital. Estas situaciones persiguen a los niños hospitalizados, mientras se oprimen frente a la realidad que les rodea. Retomamos el concepto de Freire (2017), *oprimido*, para nombrar la condición en la que el niño está impedido de Ser.

En la dinámica hospitalaria, existe la necesidad de deconstruir la lógica mecanicista del cuidado en la que el niño percibe posibilidades de buscar la liberación de acciones impersonales que terminan clasificándolo como “otro cuerpo enfermo”. Así, Merleau-Ponty (1999, p. 114) destaca: “Solo puedo comprender la función del cuerpo vivo realizándola yo mismo y en tanto que soy un cuerpo que se eleva hacia el mundo”. Para superar la *situación límite* de hospitalización, cuidando su condición, consciente de su existencia y de los procesos que vive en el hospital, el niño puede trascender en la búsqueda de *ser más*. El concepto de ser más se trata de tomar conciencia de tu existencia humana, buscando el conocimiento de ti mismo y del mundo en el que estás inserto, comprendiendo tu condición inacabada y la necesidad de conquistar tu libertad (Freire, 2017).

La búsqueda de ser más como un niño hospitalizado implica la posibilidad de mirar más allá de las situaciones límite que impone la enfermedad y/o las condiciones restrictivas que determina el contexto. Por lo tanto, dar sentido y resignificar experiencias a través de

la narración permite que los niños cuenten sus propias historias como protagonistas de su aprendizaje y conocimiento. La narración como práctica en el contexto hospitalario, involucrando aspectos lúdicos, puede estimular el desarrollo cognitivo y emocional del niño (Wolf, 2013), posibilitando que el niño trascienda las barreras y limitaciones impuestas por el dolor, la enfermedad, el aislamiento y otras cuestiones que involucran la hospitalización.

La autonomía para hacer frente a la realidad en la que se inserta, superando los obstáculos que se presentan en un constante movimiento de acción-reflexión-acción en el ámbito hospitalario, puede surgir desde el momento de la narración en que el niño establece conexiones con sus sentimientos o incluso asimilaciones que ayuden en este proceso de replanteamiento de sus circunstancias, comprensión de sí mismos y construcción de una nueva comprensión de la situación vivida. El niño se encuentra, por tanto, en un proceso de humanización y en una búsqueda permanente de *ser más*.

La narración de historias, por tanto, puede ayudar a un servicio humanizado, integral, que posibilite experiencias de autonomía, libertad, creatividad, superación de la idea de objeto de acción de los demás. El cuerpo en su totalidad, “[...] es un espacio de signos del que emergen carne, sangre, deseo, placer, pasión, rebeldía, emociones y sentimientos de la más variada índole. Y todo ello, apuntando a la trascendencia, o superación” (Sérgio, 2010, p. 117). Con esta práctica, el niño puede llevar en su cuerpo, las vivencias resignificadas como signo de esperanza para la superación de las condiciones que le imponen en el hospital, abriendo camino a la libertad, a la resistencia, y a otras formas de vivir y luchar, lidiando con las situaciones adversas de la vida de manera más crítica y participando como protagonistas de sus historias *en y con* el mundo.

3. METODOLOGIA

La revisión bibliográfica, metodología del presente trabajo, se realizó en la base de datos Scientific Electronic Library Online - SciELO, utilizando la palabra clave “storytelling” en la búsqueda para seleccionar la mayor cantidad de trabajos que trataran el tema en el hospital y señalando también aspectos de otros trabajos, destacando la narración como práctica realizada en diferentes tiempos-espacios, apuntando aspectos significativos para la reflexión crítica en el contexto hospitalario. En el primer momento de la búsqueda se encontraron 28 resultados, con la lectura del título identificamos 20, de la lectura de los resúmenes obtuvimos 14 publicaciones y, finalmente, con la lectura de los textos completos seleccionamos 10 producciones para análisis y discusión. A saber: Alencar, Nascimento, Santos y Almeida (2022); Braga, Silveira, Coimbra y Porto (2011); Angeli, Luvizaro y Galheigo (2012); Alves y Emmel (2008); Lucas, Caldin y Silva (2006); Cunha y Montoito (2022); Peres, Naves y Borges (2018); Barbosa y Souza (2015); Oliveira y Rocha (2016); Darwich y Costa (2022).

4. ¿QUÉ DICEN LAS ENCUESTAS?

Con el análisis de los artículos seleccionados, fue posible identificar la práctica de la narración infantil en diferentes perspectivas y espacios-tiempos, como en la biblioteca con diferentes enfoques lúdicos, en la escuela para la enseñanza de nociones matemáticas y

en los hospitales para los que están en tratamiento de salud. En todo caso, la narración fue identificada como un elemento significativo para la realidad de quienes participan en ella, promoviendo la apertura a nuevos mundos posibles de reflexión crítica, acción y transformación.

Vale la pena iniciar el análisis de las obras, entendiendo la narración de cuentos para niños pequeños como un aliado del trabajo pedagógico, en el que los investigadores destacan la importancia de esta práctica en el proceso de desarrollo educativo de los niños en edad preescolar. Como es el caso del trabajo realizado por Cunha y Montoito (2022) al discutir la posibilidad de desarrollar el proceso mental de la correspondencia, es decir, la elaboración de números, a través de la narración de cuentos clásicos para niños que cursan los últimos años de educación infantil. En este trabajo, el autor y la autora buscan los beneficios entre la Literatura y las Matemáticas para la enseñanza de esta última, así como buscan discutir la relevancia del desarrollo de los procesos mentales en la construcción del concepto de número y cómo este proceso puede ser desarrollado a través de cuentos clásicos.

Estamos ante un trabajo que apoya las prácticas curriculares, ofreciendo otras posibilidades para que los niños desarrollen el pensamiento matemático a través de cuentos infantiles, demostrados por los autores con ejemplos de actividades para ilustrar la discusión. Los procesos que involucran los conceptos matemáticos de comparación y correspondencia se pueden trabajar a partir de cuentos infantiles clásicos como: “Ricitos de oro”; “Blanca Nieves”; “Tres cerditos”; “Las 12 princesas bailarinas”; “El patito feo”, entre otros (Cunha & Montoito, 2022). Entendemos la importancia de este trabajo para que el docente amplíe el abanico de posibilidades de enseñanza y aprendizaje involucrando propuestas interdisciplinarias, sin embargo, llamamos la atención sobre lo que los propios autores señalan como necesario para esta práctica:

[...] es absolutamente imperativo asegurar que la narración sea un momento absolutamente lúdico y placentero y cualquier cuestionamiento durante la narración debe ser en el sentido de agudizar la curiosidad, la imaginación, la anticipación de lo que está por venir, estimulando la comunicación y la argumentación, cuidando siempre de no interrumpir el hilo de la narración (Cunha & Montoito, 2022, p. 10).

En este punto, buscamos también una reflexión crítica sobre los cuentos considerados clásicos y universales para ser contados, leídos y trabajados con los niños. Resaltamos la urgencia de pensar en la pluralidad de las infancias, y esto también significa buscar la representación negra e indígena a través de colecciones literarias para que todos los niños “[...] pueden sentirse representados, ver fortalecida su identidad y pertenencia racial y étnica, así como, pueden valorar y respetar sus raíces” (Rodrigues & Corrêa, 2021, p. 93). Adichie (2009) en una conferencia celebrada en Ted Global en Oxford, Reino Unido, presenta un discurso significativo para una mirada crítica a las historias que se cuentan a los niños. El escritor dice: “Todos mis personajes eran blancos con ojos azules. Jugaron en la nieve. Comieron manzanas. Y hablaban mucho del tiempo, de lo maravilloso que era que saliera el sol”. En un análisis de este discurso Oliveira y Rocha (2016) señalan que los libros leídos por la escritora eran americanos y británicos y no representaban su realidad, además, la propia hablante “[...] llama la atención que los niños son muy impresionables y vulnerables a los cuentos y con esos libros, con sus personajes extraños, no les era posible crear identificaciones” (Oliveira & Rocha, 2016, p. 101).

En un análisis sobre la importancia de la representación negra en la literatura infantil en Brasil, Rosa (2021, pp. 7-8) destaca que:

[...] lamentablemente, aún se identifica en ocasiones una ausencia de personajes negros en el protagonismo, evidenciando la invisibilidad y desprecio por la existencia de la persona negra y exaltando, una vez más, la ya tan exaltada blancura, reafirmando sus privilegios en detrimento de la población negra que, es bueno recordar, representa la mayoría de la población brasileña.

La necesidad de ampliar el repertorio de los niños incorporando diversidades tiene importantes consecuencias para ellos, ya que las experiencias surgidas desde la primera infancia tienen un impacto relevante en el desarrollo del conocimiento a lo largo de su vida. En ese sentido, al trabajar por el desarrollo del niño en el contexto preescolar, Peres, Naves y Borges (2018) analizaron la interacción entre el docente y los niños en la práctica de la narración, con énfasis en el uso de recursos simbólicos:

Los significados contenidos en las interacciones verbales ayudan a los niños a apropiarse de experiencias culturales que se engendran socialmente y son capaces de actuar de forma autónoma en su vida cotidiana. En este trabajo es fundamental pensar que el niño necesita interactuar con diferentes experiencias con el otro y relacionarlas con su vida cotidiana para que haya una expansión de la imaginación (Peres, Naves & Borges, 2018, p. 152).

Con imaginación y curiosidad, los niños pueden experimentar situaciones en las que también pueden ejercer su autonomía, asumiendo la libertad en relación a sus elecciones en el proceso de construcción de su conocimiento. En este sentido, “[...] una de las bellezas de nuestro modo de ser en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad, interviniendo en el mundo, de conocer el mundo” (Freire, 1996, p. 28). Es posible expandir la imaginación de los niños, al realizar la narración de cuentos, utilizando la entonación de la voz para llamar la atención de los niños, así como elegir un cuento temático que despierte el interés del oyente. El mediador debe idear estrategias que involucren diferentes elementos culturales que fomenten la curiosidad de los niños por escuchar la historia y hacer uso de los recursos simbólicos (Peres, Naves & Borges, 2018). Además, para la práctica de la narración, la selección del cuento a leer debe realizarse teniendo en cuenta evitar textos didácticos, informativos, moralizantes y sin contenido de profundidad, demasiado extensos o fragmentados (Lucas, Caldin & Silva, 2006).

Al abarcar la narración de cuentos para el desarrollo pedagógico de los niños, Torres y Tettamanzy (2008) presentan las múltiples posibilidades que encierra esta práctica, desde momentos de relajación hasta la consecución de objetivos puramente pedagógicos. Siguiendo el ejemplo del alcance de la narración y su aporte a los niños en diferentes contextos, recurrimos a la investigación de Darwich y Costa (2022) quienes buscaron evaluar las posibles relaciones entre la narración vinculada a los ejercicios de yoga y la autorregulación con niños con trastorno del espectro autista, “[...] el resultado final es prometedor en cuanto a la inclusión de actividades de narración de cuentos y yoga en la rutina del niño como estrategia de regulación emocional, mostrando beneficios para todos los involucrados” (Darwich & Costa, 2022, p. 5).

Ya, el estudio realizado por Peres, Naves & Borges, (2018), se dio en el contexto específico de la biblioteca escolar, espacio que ofrece condiciones favorables para promover el desarrollo infantil. Tanto el educador, bibliotecario, mediador de la narración necesitan construir estrategias para ser utilizadas en diferentes tiempos-espacios, buscando comprender esta práctica y sus aportes a los niños independientemente del contexto en el que se inserten, es decir, medios que consideren la especificidad del espacio, sin dejar de lado los conocimientos compartidos como relevantes para ese momento. Después de todo, la narración se puede hacer:

[...] dondequiera que haya un ser humano. Jardines de infancia, escuelas, orfanatos, centros comunitarios, prisiones, hospitales, asilos de ancianos, asilos de ancianos. No hay restricciones de edad. Ni siquiera el público objetivo. Niños, jóvenes, adultos, ancianos, personas con necesidades especiales, drogadictos crónicos, todos merecen los efectos beneficiosos de la lectura (Lucas, Caldin & Silva, 2006, pp. 402-403).

Sabemos que la práctica de la narración contribuye a la construcción creativa de otros mundos, posibilitando la estimulación del desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Wolf, 2013). A esta afirmación, apoyamos el trabajo de Lucas, Caldin y Silva (2006) cuando desarrollaron una investigación sobre la biblioterapia para niños en edad preescolar, resultando en la necesidad de instigar la imaginación de los niños, a través de lecturas infantiles, seguidas de actividades lúdicas, enfatizando la importancia de las palabras, de la conversación, del diálogo, de dejar respirar a los implicados, de desatascar sus tensiones, de desatar los nudos que impiden el soplo de vida. Sin embargo, advierten: “[...]Pero ten cuidado! La palabra puede causar alegría, tristeza, esperanza, desesperación, dolor, alivio, angustia, alegría, entusiasmo, desánimo. Puede conducir al amor o al odio. Puede doler y puede curar” (Lucas, Caldin & Silva, 2006, p. 400).

A medida que se cuentan las historias, los efectos de tales palabras constituyen la experiencia de los involucrados, trayendo efectos significativos con respecto a sus contextos de vida. Freire (2000) al elaborar el concepto de “leer el mundo” señala que esto ocurre antes de leer la palabra, el autor entiende que la verdadera palabra es la praxis transformadora. “Decir la palabra verdadera restituye la belleza de lo profundamente humano, que es el amor y el cuidado de la vida, porque ahí reside la ética humanista/ liberadora de Paulo Freire” (Freire, 2015, p. 293). En este punto, vale la pena rescatar la discusión que nos permita entender la narración como un elemento que transita por las comunidades originarias y posibilita el respeto a la vida desde la sabiduría ancestral de sus pueblos, a través de la tradición oral, de donde proviene la narración. En esta forma de organizar la vida, la lógica de la sociedad occidental se distancia:

[...] que juzgan a las personas del mundo por el dinero acumulado y el consumismo desenfrenado, o por milenarias normas moralistas tradicionales y mantenidas por la negación de la historia y de la verdadera identidad y naturaleza humana. La ética del mercado y la ética del discurso niegan el verdadero destino humano, mientras que la Ética de la vida alberga la verdadera dirección ontológica de la existencia humana (Freire, 2015, p. 293).

Mundurukú (2015, s/p.) dice “Soy hijo de un pueblo ancestral. Llevo en mi cuerpo el aprendizaje de lo que vi, escuché y viví”. La narración ligada al cuerpo en una concepción

fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999) puede ayudar a los niños a mirar más allá de las situaciones límite impuestas en su vida cotidiana, sino por experiencias construidas a través de la interacción con otros y con uno mismo.

No basta con leer/escuchar y guardarse las palabras y las emociones que las palabras trajeron a la superficie (...) Palabra y gesto – voz y cuerpo – se unen para dar la garantía de que el sujeto no está solo – él pertenece a un grupo y se apoya en él. La intercorporeidad, combinada con la intersubjetividad, transforma la lectura colectiva en un acto terapéutico (Lucas, Caldin & Silva, 2006, p. 401).

Más que la narración de una historia, estamos pensando en la narración como una forma de decir la palabra, de biografiarse, posibilitando la salida de la condición de mero objeto de la sociedad para los sujetos de la historia, protagonistas de sus vidas (Freire, 2015). La práctica de la narración puede posibilitar que el niño establezca conexiones con sus sentimientos en un proceso reflexivo constante que lo lleve a la autonomía, llevándolo a una acción-reflexión-acción crítica que logre superar los desafíos de la opresión que hace parte de la realidad en la que vive. En el trabajo desarrollado por Alves y Emmel (2008), sobre las narrativas orales de niños victimizados, a través de un análisis multifactorial de la violencia, los autores presentaron cuentos de hadas en el desarrollo emocional del niño. Describieron el impacto de las narraciones de cuentos de hadas que consideraban el contenido emocional latente para los niños víctimas de violencia, con base en una visión bioecológica de su desarrollo, como se explica en el siguiente extracto:

Al llegar a la parte del cuento donde la princesa huye y es encontrada por los cazadores, el participante repite las palabras de la heroína (“Por favor, no quiero mal en mí”), es decir, presta su voz al protagonista, demostrando las bases de identificación que se construyen a partir del cuento narrado. Al ser cuestionada por la investigadora que apenas hablaba, la participante respondió: “Qué le pasaba (...) ella sufría (...) porque era una hija, pero su papá hacía todo con ella” (sesión 9) (Alves & Emmel, 2008, p. 94).

El impacto de las narrativas presentadas en esta investigación apunta a algunas historias contadas y destacadas por los propios niños sobre los conflictos y riesgos de su vida cotidiana, reconociéndose en los personajes, comentando pasajes del cuento e identificándose con la heroína de la historia, como estrategia para hacer frente a las adversidades que les rodean (Alves & Emmel, 2008). Estamos considerando que las situaciones extremas vividas por los niños víctimas de violencia, es decir, impedidos de ser más en su experiencia encarnada, oprimidos en sus modos de vivir, terminan siendo revelados y resignificados por las historias escuchadas, contadas y reproducidas por ellos.

Las sesiones de cuentacuentos y actividades simbólicas permiten a los niños reflexionar y/o narrar sus realidades de vida y experiencias personales. “[...] Es posible que el cuento como metáfora ofreciera una distancia segura que permitiera al niño llegar a sus conflictos sin sentirse amenazado, lo que sugiere su potencial terapéutico” (Alves & Emmel, 2008, p. 97). Mais uma vez voltaremos a pensar a contação de histórias além de um processo terapêutico, problematizando sua essencialidade na vida de pessoas oprimidas, possibilitando o processo de libertação das relações desumanizantes que suas realidades

as impõem como situação limitante. Contar historias puede ser una de las formas de lidiar con la adversidad, dando un nuevo sentido a tus sentimientos y percepciones sobre la vida, ayudando a comprender el mundo y luchando por superar la opresión en la búsqueda de *ser más*.

Las circunstancias opresivas y limitantes presentadas en el trabajo desarrollado por Barbosa y Souza (2015) abordan los significados del respeto para alumnos del 6º año de la enseñanza fundamental de una escuela del interior del estado de São Paulo. Los relatos producidos denuncian la comprensión del respeto como miedo a una autoridad que no dialoga para resolver los conflictos. Además, se acaba reproduciendo el uso de la violencia como forma de resolver situaciones complejas, siendo la fuerza física una forma de imponer respeto. También revelan la valoración de los estudiantes respecto a su situación socioeconómica, de manera que la representación del pobre es visto como alguien que es despreciado y desvalorizado por personas de una clase económica más favorecida, pero que mantiene sus valores y por ello “[...] al final de la historia, triunfan los pobres, superando los problemas económicos, superando a los ricos” (Barbosa & Souza, 2015, p. 265). Con base en la información recolectada y analizada a partir de la producción escrita de los relatos de los estudiantes, la mayoría de los indicadores que brindan y preservan los significados de respeto en el contexto escolar, se refieren a las posibilidades de acción/regulación externa del sujeto, con la imposición del miedo y la economía. poder, el principal medio para apoyar los sentidos de respeto por los estudiantes que participan en la investigación.

En el núcleo del que emergen nuestras reflexiones, denunciamos la forma en que la sociedad reproduce el proceso de colonización que sufrieron los pueblos originarios y latinoamericanos con la invasión de los europeos, esta lógica de dominación perpetúa las relaciones estableciendo divisiones e invisibilizando a unos a favor de otros (Araujo-Olivera, 2014). En la investigación en la que el miedo y el poder económico revelan categorías que los estudiantes atribuyen a los sentidos del respeto, se evidencian los efectos del eurocentrismo arraigado en las prácticas escolares y en las relaciones que se experimentan en los más diversos espacios. La narración como propuesta de intervención en este tiempo-espacio permitió a los estudiantes develar el daño que las líneas abismales causan al cruzar sus vidas, sosteniendo los hilos “invisibles” de las injusticias en el mundo (Santos, 2009). El relato revela la imaginación actuando en la construcción de un modo de vivir menos doloroso y más placentero “[...] en las situaciones imaginarias del mundo mágico de los relatos surge el deseo de superación de la desigualdad vivida en la realidad...” (Barbosa & Souza, 2015, p. 265).

En una lógica eurocéntrica en la que la sociedad se sustenta en las relaciones de poder del sistema capitalista, las experiencias de los sujetos se naturalizan para que no se atrevan a cuestionar el orden de las cosas y menos la dominación de unos sobre otros (Santos & Meneses, 2009). Esta realidad es indiscutible cuando observamos el comportamiento de las personas en un contexto como el hospitalario, en el que el poder delegado en las prácticas de la medicina occidental acaba coaccionando cualquier otra forma alternativa de pensar la salud y la enfermedad. En este sentido, la narración permite abrir brechas que aparecen como oportunidades para romper la malla (no delgada) que cubre a la sociedad con sus infinitas desigualdades y opresiones.

5. NARRATIVA PARA NIÑOS EN UN CONTEXTO HOSPITALARIO

Específicamente buscamos reflexionar sobre la narración para el niño en el contexto hospitalario, entendido muchas veces como un cuerpo enfermo en tratamiento en busca de su cura. ¿Cómo podemos comprender críticamente el Ser Niño y las formas de sentir, actuar y estar en el mundo a partir de las experiencias surgidas del proceso de hospitalización? Alencar, Nascimento, Santos y Almeida (2022) a través de la narración al buscar captar la mirada de los niños hospitalizados sobre la muerte, señalarán esta discusión como un tabú a romper en la historia occidental. ¿Por qué se le niega al niño el derecho a reflexionar sobre temas cruciales de la vida, subestimando su capacidad de comprender temas complejos para nosotros? Según los autores: “Los adultos se niegan a hablar de este tema con los niños, argumentando que no son capaces de hablar de ello, que se olvidan rápido, que no sufren lo suficiente con este proceso o que no pueden entender el tema” (Alencar et al., 2022, p. 64). La investigación también demuestra que los niños sienten la necesidad de ser escuchados y acogidos debido a los sentimientos que surgen cuando se enfrentan a la situación de pérdida de personas cercanas o incluso cuando cuestionan la posibilidad del final de sus propias vidas (Alencar et al., 2022).

Las diferentes concepciones indígenas nos ayudan a deconstruir una visión occidental del niño como incompleto e incapaz de percibir el mundo en su complejidad. Para Krenak, líder indígena, las etiquetas que fragmentan la vida humana en categorías cerradas, como la niñez, la adolescencia, la juventud, la vida adulta y el envejecimiento, terminan por dicotomizar la vida, rompiendo con importantes vínculos construidos a lo largo del vivir. Los pueblos indígenas, a diferencia del mundo occidental, entienden la vida sin categorizaciones limitantes, entendiendo que las experiencias vividas por las personas en las diferentes etapas de la vida sitúan el vivir en su plenitud, como una naturaleza única (Pezani, 2019).

Es en este sentido que la visión de los pueblos indígenas puede contribuir al proceso de repensar la imagen de los niños, buscando no subestimarlos y/o hablar por ellos, sino por el contrario, conocer sus anhelos, sus universos, sus perspectivas, y sus conflictos, para decir con ellos lo que quieren comunicar al mundo (Brandão, 2015). Con la narración de cuentos para niños en el contexto hospitalario, los niños demostraron su curiosidad, su deseo de ser incluidos en la discusión del tema de la muerte, resignificando el tema más allá del miedo, el dolor, la tristeza y el desamparo que están ligados a la comprensión de la muerte, pero también destacando la posibilidad de reflexionar sobre la vida, de conocer otras formas diferentes de percepciones sobre el tema (Alencar et al., 2022). De esta manera, el proceso de conocer y experimentar el mundo desde una perspectiva en la que el niño es un ser dotado de derechos, deseos, capacidades para comprenderse a sí mismo y a los demás, interactuando con el universo en el que se encuentra, se refiere a la encarnación. Es decir, no hay separación entre el cuerpo y la mente en una concepción fenomenológica, por lo que el cuerpo toca y es tocado por el contexto y las personas que lo rodean (Merleau-Ponty, 2006).

El contar una historia permite que los niños escuchen, cuenten, narren y revelen aspectos que forman parte de sus vivencias, para que construyan su conocimiento sobre la vida y la forma en que se perciben a sí mismos *en* y *con* el mundo. Rodrigues y Corrêa (2021) en una intervención realizada con narraciones africanas y afrobrasileñas, observaron que los niños se identificaban con los personajes de los cuentos, reconociéndose en las

cualidades y aspectos valorativos que presentaba la narración. Según los autores “al final de cada historia, niñas y niños, se animaron a narrar y contar qué personaje les gustaba más...” (Rodrigues & Corrêa, 2021, p. 105). Señalamos la importancia de la narración como elemento para dar sentido y replantear situaciones límite impuestas por injusticias, prejuicios, desigualdades y situaciones de opresión a lo largo de la vida.

Nos dirigimos al contexto hospitalario, entendiendo la hospitalización como una situación límite enfrentada por niños en tratamiento de salud y buscando señalar las historias infantiles como una contribución en este contexto. El trabajo realizado por Braga et al. (2011) abarca la promoción de la salud, a partir de la narración del equipo de enfermería en el contexto hospitalario, buscando verificar el (re)conocimiento de las emociones de los niños, a través de cuentos específicos para la salud. En este trabajo, la innovación surge cuando los autores constatan que los relatos utilizados en el trabajo realizado en humanización y cuidado se restringían a cuentos y fábulas tradicionales (entendemos aquí la palabra tradicional utilizada por los investigadores como sinónimo de clásicos), y, por tanto, elaboran cuentos infantiles con base en posibles situaciones cotidianas vividas por los niños, es decir, en palabras de los autores:

[...] los cuentos infantiles, con temáticas específicas utilizadas, se diferencian de los clásicos al trasponer la estructura de las narraciones al cuidado de la salud, convirtiéndolas en una estrategia de intervención profesional que aborda la rutina del niño y concibe que el niño enfrenta dificultades similares que experimentan los personajes. Tales diferencias no impidieron que las historias específicas sobre emociones funcionaran como un objeto transicional, capaz de informar a otras emociones que no estaban incluidas en esa trama, incitando a los niños a verbalizar sus sentimientos (...) (Braga et al., 2011, p. 127).

Contar la historia a partir de los referentes de los niños atendidos supone un conocimiento previo del tiempo-espacio donde se desarrolla la historia e incluso la comprensión de quiénes son estos niños participantes-oyentes. La preparación del mediador posibilita la construcción de vínculos más humanos, teniendo en cuenta la deconstrucción de las lógicas mecanicistas del cuidado que imponen procedimientos mecanicistas, desconociendo el ser niño con toda su integralidad y potencialidad para enseñar y aprender en el contexto hospitalario. Trascender a través de la narración en el contexto hospitalario atañe a los procesos creativos que el niño elabora en la búsqueda de su liberación, a través de la comprensión de quién es y cuáles son sus posibilidades de acción en y con el mundo, como seres capaces y autónomos. Conocer a ti mismo, a tu entorno y sentirte acogido, escuchado y protagonista de tu propia historia es la forma de superar situaciones adversas a través de la libertad de ser niño, de crear tus formas de resistir y luchar por la vida más allá del proceso de hospitalización en la dinámica de enfermedad y cura.

Cuando Angeli, Luvizaro y Galheigo (2012) tuvieron como objetivo reflexionar sobre los modos de sentir, hacer y orientar la práctica de la narración en una sala de pediatría, desarrollaron acciones dirigidas a “contar historias” a partir de la promoción de la acogida, la escucha y otros vínculos y procesos afectivos, buscando una construcción constante con el sujeto a través de tecnologías lúdicas y específicas que posibiliten encuentros-eventos. “Las historias contadas, memorias de lo humano, de la cultura, de la sociedad en que se vive, retoman la vivacidad del mundo en la experiencia personal: ser sujeto en el mundo,

ser parte de sus historias y, así, poder cambiarlos” (Angeli, Luvizaro & Galheigo, 2012, p. 265).

Así como Braga et al. (2011) sugieren historias específicas para ser trabajadas en el contexto hospitalario para niños en tratamiento de salud, Angeli, Luvizaro y Galheigo (2012) proponen la producción de intervenciones y dispositivos que, al analizar la complejidad de la vida cotidiana en este contexto, también considerar los significados y acciones específicas para los sujetos que ocupan este espacio. Además, conviene recordar que el contar historias, sea en el ámbito hospitalario o no, implica una relación de poder, como advierte Adichie (2009):

Al igual que el mundo económico y político, las historias también se definen por el principio de nkali*: cómo se cuentan, quién las cuenta, cuándo se cuentan y cuántos se cuentan depende mucho del poder. El poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en tu historia definitiva (Adichie, 2009, p. 23).

Por lo tanto, sobre la base de la comprensión de la filosofía africana, la narración es una herramienta poderosa que puede contribuir a contar y volver a contar historias que desconstruyen puntos de vista y perspectivas prejuiciosas arraigadas en el colonialismo, al tiempo que inspiran un sentido de colectividad. En el mismo sentido, en un contexto como el hospitalario, la narración a partir de los modos propios de cada niño posibilita compartir entre los valores socioculturales de un pueblo, llevando a la producción de colectividades que tejen una cotidianidad y redes relacionales, por ejemplo, a través de la asociación de sentirse pertenecientes a un mismo tiempo-espacio de “estar en el hospital”, construyendo diferentes formas de afrontar el sufrimiento, los descubrimientos y los desafíos que este contexto impone (Angeli, Luvizaro & Galheigo, 2012).

[...] el grupo que compartía historias comenzó a producir sus propias narrativas con el hospital y sus ritmos, personas y cosas. Como en la poesía-historia de Chico Buarque, lo que parecía inaccesible y amenazante podía volverse familiar. Los relatos accedieron y transversalizaron la experiencia humana, permitieron conectar memorias, habilidades y vivencias del día a día fuera del ámbito hospitalario y rescataron recorridos personales y sus valores agregados, particularizando el ser de cada uno. A partir de las delicadezas de las narrativas que allí se tejían, a veces era posible entrar en universos de referencias muy específicos y posibilitar que las narrativas comunes al lenguaje de los profesionales de la salud se hicieran comprensibles y asimilables para todos. La lengua y los dialectos se prestaban como parte de lo que constituía un poder de intercambio social (Angeli, Luvizaro & Galheigo, 2012, p. 267).

En la búsqueda constante de ser más, destacamos la potencialidad de las situaciones cotidianas que remiten a “[...] una infinidad de acciones que permiten a los sujetos ser, hacer y estar en el mundo de una manera particular” (Angeli, Luvizaro & Galheigo, 2012, p. 262). En fenomenología, podemos considerar que la comprensión de los hechos en sí mismos se da en el cuerpo, a través de la percepción. “Percibir” para Merleau-Ponty (2006, p. 246) es “captar la suma de experiencias sensibles que puedo tener de tal o cual cosa, siendo tales experiencias sensibles posibles o reales”. Es en este sentido que el autor

creo que las experiencias que afectan al cuerpo están interconectadas e incorporadas a la conciencia.

Oliveira y Rocha (2016) llaman la atención sobre los relatos no como algo inocente, sino que portan identidades homogéneas y legitimadas a lo largo del tiempo, preservando la lógica monocultural, haciendo necesario visitar las formas y relatos que se cuentan para deconstruir a partir de esta práctica jerárquica. procesos de identidad. Para Adichie (2009) si las historias permean un espacio de poder, debe ser necesario cuestionar cómo se cuentan, cuándo y qué narraciones se han reproducido y quién las cuenta. El poder se refiere a la capacidad no solo de contar una historia única sobre otra persona, sino de hacer que esa historia sea definitiva, cómo comienza la historia, puede determinar la perspectiva sobre cómo entenderla y la forma en que se entiende depende de la intención de quién cuenta él. Para el autor, persistir en una sola historia es hacer superficiales las experiencias que atañen a otros pueblos, ignorando, invisibilizando la multiplicidad de historias existentes de donde provienen tales experiencias.

De ahí la necesidad de considerar con urgencia la reflexión que involucra la ecología de los saberes, es decir, la pluralidad de saberes a veces desatendida por la ciencia moderna. Es necesario considerar, como propone Santos (2007), que la ecología del conocimiento repercute en una inagotable diversidad de experiencias del mundo, más allá del conocimiento científico. Por ello, es indispensable “[...] abarcar por igual las relaciones entre el conocimiento científico y el no científico, ampliando así el alcance de la intersubjetividad como intersaber y viceversa” (Santos, 2007, p. 27). Como anuncio, proponemos la narración en el contexto hospitalario, a través de la mirada de Freire, desde una ecología de saberes considerando los relatos y las formas de narrar de los pueblos negros, indígenas y latinoamericanos. Con base en el análisis de los artículos encontrados, buscamos establecer relaciones entre la narración en el contexto hospitalario y los conceptos de Freire de *situación límite* y *ser más*. La hospitalización, que puede ser entendida como la *situación límite* vivida por el niño en tratamiento de salud, pone al niño en proceso de comprensión de ese momento a partir de los significados y resignificaciones que elabora en su búsqueda de la trascendencia de los límites impuestos por la enfermedad y/o el tratamiento en la búsqueda constante de *ser más*. En esta búsqueda, la narración aparece como un elemento esencial para que los niños cuenten sus historias, desarrollen su autonomía en el contexto en el que se insertan, comprendiendo sus necesidades y resignificando sus saberes y sus acciones *en* y *con* el mundo y en este delicado momento de sus vidas.

6. CONSIDERACIONES

La producción de investigación en América Latina implica mirar las prácticas del movimiento en el Sur y revelar, entre líneas, posibilidades y condiciones para que los sujetos puedan reinventar constantemente el presente, la realidad y ellos mismos, en la búsqueda de la transformación y liberación de las prácticas opresivas. En este sentido, en el presente trabajo, partimos de la denuncia de una lógica capitalista y eurocéntrica sobre la que se asientan las injusticias contra los pueblos indígenas, negros y latinoamericanos, desconociendo sus formas de vivir y producir conocimiento. Orientamos la discusión sobre la práctica social de la narración como motricidad en el sur y una forma de resistencia a la

dominación impuesta por una visión biomédica de la salud sobre los niños en el contexto hospitalario.

Las obras analizadas apuntan a la importancia de la narración en diferentes perspectivas y tiempos-espacios para diferentes públicos, como en la escuela, en el hogar, en los hospitales, como praxis que transforman las realidades de quienes participan en ella, posibilitando la apertura a reflexiones críticas. En el contexto hospitalario, esta práctica toma contornos específicos en relación al cuidado en cuanto a la participación de los niños, en el sentido de acoger, buscando la humanización en el cuidado y los beneficios terapéuticos de estos momentos. A través de la práctica de la narración, el niño puede verse a sí mismo como protagonista de su propia vida, transformando la realidad de la hospitalización a partir de su comprensión de esta situación.

Consideramos que la narración de cuentos para niños en el contexto hospitalario desde la perspectiva dialógica, como motricidad emergente, puede favorecer que el niño experimente nuevas sensaciones, trascendiendo el momento de la hospitalización, contribuyendo a la construcción del conocimiento de sí mismo, de la realidad en la que se encuentra. mismos y superando condiciones de salud adversas. Entendemos que existen limitaciones en el presente estudio y esperamos suscitar inquietudes que conduzcan más caminos críticos en las investigaciones sobre la práctica de la narración infantil en el contexto hospitalario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C. (2009). The danger of a single story. *TED Ideas worth spreading*. Disponible en: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/comments
Acceso en: 07 abr 2023
- Alencar, V. O., Nascimento, I. R. C. D., Santos, I. B. D. & Almeida, L. M. P. (2022). Compreensão da morte no olhar de crianças hospitalizadas. *Revista Bioética*, 30, 63-71.
- Alves, H. C. & Emmel, M. L. G. (2008). Abordagem bioecológica e narrativas orais: um estudo com crianças vitimizadas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18, 85-100.
- Angeli, A. D. A. C. D., Luvizaro, N. A. & Galheigo, S. M. (2012). O cotidiano, o lúdico e as redes relacionais: a arte da cuidar em terapia ocupacional no hospital. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 16, 261-272.
- Araujo-Olivera, S. S. (2014). Exterioridade: o outro como critério. En: Maria Waldenez de Oliveira & Fabiana Rodrigues de Sousa. *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 47-112.
- Barbosa, E. T. & Souza, V. L. T. D. (2015). Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*, 35, 255-270.
- Belmonte, M. M. & Gonçalves-Junior, L. (2018). Fútbol callejero: nacido e criado no sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (116), 155-178.
- Bortolote, G. S. & Brêtas, J. R. D. S. (2008). O ambiente estimulador ao desenvolvimento da criança hospitalizada. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42, 422-429.
- Braga, G. C., Silveira, E. M., Coimbra, V. C. C. & Porto, A. R. (2011). Promoção em saúde mental: a enfermagem criando e intervindo com histórias infantis. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32, 121-128.
- Brandão, C. R. (2015). Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. *Crítica Educativa*, 1(1), 108-132.
- Campos, S. E. A., Corrêa, D. A. & Gonçalves-Junior, L. (2022). Motricidades del Sur: Congada de San Benedicto en Ilhabela-Brasil. *Retos*, 44(2), 918-927.

- Carmo, C. S. & Gonçalves-Junior, L. (2017). Motricidades ausentes e o mito da modernidade: reflexões acerca do falso anacronismo imposto ao uso da bicicleta como transporte na contemporaneidade. En: *Anais do Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Ecomotricidade e Bem Viver*, 7, Aracaju; São Cristóvão: SPQMH, 157-168.
- Cunha, A. V. D. & Montoito, R. (2022). A matemática dos contos de fadas: a construção do conceito de correspondência a partir da contação de histórias infantis. *Ciência & Educação (Bauru)*, 28, 1-13.
- Darwich, R. A. & Costa, Y. S. K. (2022). Yoga com histórias para crianças com transtorno do espectro autista: regulação emocional mediada pela internet. *Psicologia USP*, 33, 1-8.
- Freire, A. M. A. (2015). A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cadernos Cedes*, 35, 291-298.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, L. M., de Sousa Mota, L. & Senger, A. C. C. (2020). A contribuição da literatura infanto juvenil na pedagogia hospitalar. *Unisanta Humanitas*, 8(2), 91-106.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Vozes.
- Heidegger, M. (1981). *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lucas, E. R., Caldin, C. F. & Silva, P. V. (2006). Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 11, 398-415.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2006). *Psicologia e Pedagogia da Criança*. São Paulo. Martins Fontes.
- Munduruku, D. (2015). A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígenas. Disponível em: <https://pluriverso.online/wp-content/uploads/2021/02/A-historia-de-uma-vez-Daniel-Munduruku.pdf> Acesso em: 07 abr 2023.
- Oliveira, É. C. S. & Rocha, K. D. A. (2016). Sobre Cafundós, confins, fronteiras: contações de histórias sobre diversidade sexual. *Psicologia & Sociedade*, 28, 94-104.
- Peres, S. G., Naves, R. M. & Borges, F. T. (2018). Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Psicologia escolar e educacional*, 22, 151-161.
- Penzani, R. (2019). O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir. Lunetas. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ailton-krenak> Acesso em: 19 nov. 2020.
- Ribeiro, C. A. & Angelo, M. (2005). O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: um modelo teórico. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39, 391-400.
- Rodrigues, P. C. & Corrêa, D. A. (2021). Representatividade negra nas histórias de princesas. *Revista África e Africanidades*, 14, 93-108.
- Rosa, S. (2021). Literatura negro afetiva para crianças e jovens. *Revista África e Africanidades*, 14, 6-22.
- Santos, B. D. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 237-280.
- _____. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, 71-94.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2009). "Introdução". En: Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Meneses. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 09-19.
- Sérgio, M. (2010). O desporto e a motricidade humana. *Caderno de Educação Física*, 9(16), 111-122.

- Silva, A. T. (1991). *Sentido dos existenciais básicos em Heidegger*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Terra, L. S. V. & Campos, G. W. D. S. (2019). Alienação do trabalho médico: tensões sobre o modelo biomédico e o gerencialismo na atenção primária. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17, 1-19.
- Torres, S. M. & Tettamanzy, A. L. L. (2008). Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. *Nau literária. Porto Alegre*, 4(1), 1-8.
- Wolf, R. A. P. (2013). O significado da leitura e da contação de histórias para crianças hospitalizadas. En: Elizete L. M. Matos & Jacques de L. Ferreira, (org.). *Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes de possibilidades*. Petrópolis: Vozes.

INVESTIGACIONES

Motricidades Indígenas: Danzas, juegos y rituales tradicionales

Indigenous Motricities:
Dances, games and traditional rituals

Marcos José de Aquino-Pereira^{a, b}
Márcia Braz de Araújo-Pataxó^{a, b}
Ana Paula Alves da Silva Wassu-Cocal^{a, b}
Ivanildo da Silva Ferreira-Baniwa^{a, b}

^a Universidad Federal de São Carlos (UFSCar),
Sociedad de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana (SPQMH),
Centro de Culturas Indígenas (CCI-UFSCar), São Carlos/SP, Brasil.
marcosdiaquino@gmail.com, marciabraz@estudante.ufscar.br,
napaulaalvessilva@estudante.ufscar.br, ivanildoferreiraisf@gmail.com

^b Núcleo de Acción Liberadora Decolonial y Estudios de Indígena Abiyala (NALDEIA).

RESUMEN

La proposición de la categoría Motricidades Indígenas busca re-visualizar las prácticas de los pueblos originarios en una perspectiva coherente con las Motricidades del Sur, que considera la intencionalidad de las prácticas sociales, como fiestas, danzas, cantos, peleas, juegos, historias y rituales de estos pueblos, en la resistencia a las realidades del epistemicidio, la invisibilización y la subordinación de sus conocimientos. El objetivo de esta investigación fue comprender los sentidos de la danza *Toré* del pueblo Wassu Cocal, del ritual *Kowai* del pueblo Baniwa, bien como de los Juegos Indígenas Pataxó del pueblo Pataxó, para cuatro participantes de los eventos citados, pertenecientes a los mencionados pueblos originarios, quienes dieron entrevistas. Los datos producidos fueron analizados bajo inspiración fenomenológica, dando lugar a la construcción de categorías, que revelaron aspectos de la unión del ser humano con su comunidad y con los demás seres vivos, en una conexión con la Ancestralidad, lo Sagrado y el Vivamos Bien.

Palabras clave: Motricidades del Sur, pueblos originarios, diversidad cultural, ancestralidad, resistencia indígena.

ABSTRACT

The proposal of the Indigenous Motricities category seeks to make visible the practices of native peoples in a coherent perspective with the Motricities of the South, which considers the intentionality of social practices, such as parties, dances, songs, fights, games, stories and rituals. of these peoples, in the resistance to the realities of epistemicide, the invisibility and the subordination of their knowledge. The objective of this research was to understand the meanings of the *Toré* dance of the Wassu Cocal people, of the *Kowai* ritual of the Baniwa people, as well as of the Pataxó Indigenous Games of the Pataxó people, for four aforementioned events participants, belonging to the aforementioned native peoples, who gave interviews. The data produced was analyzed under phenomenological inspiration, giving rise to the construction of categories, which revealed aspects of the union of the human being with his community and with other living beings, in a connection with Ancestrality, the Sacred and Living Well.

Keywords: Motricities of the South, Native Peoples, Cultural Diversity, Ancestry, Indigenous Resistance.

1. PALABRAS INTRODUCTORIAS: POR MOTRICIDADES DEL SUR, POR MOTRICIDADES INDÍGENAS

Cuando planteamos el concepto de Motricidades Indígenas, nos referimos a las Epistemologías del Sur (Santos, 2018) y a las Motricidades Humanas (Sérgio, 2019), en el sentido de buscar una categoría analítica que nos permita estudiar y reflexionar sobre las prácticas corporales de los pueblos indígenas desde perspectivas más cercanas a sus epistemologías que se basan en la unidad cosmológica entre cuerpo, mente, seres vivos, mundo físico y espiritualidad (Krenak, 2019; 2022; Kopenawa & Albert, 2015; Munduruku, 2019).

Nuestro enfoque parte de las Epistemologías del Sur, que entendemos referirse a la producción y validación “de saberes anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sufrido sistemáticamente la injusticia, la opresión y la destrucción provocadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Santos, 2018, p. 300), siendo su objetivo “permitir que los grupos sociales oprimidos representen el mundo como propio y en sus propios términos, porque solo así podrán transformarlo de acuerdo con sus propias aspiraciones” (Santos, 2018, p. 301).

Queremos enfatizar que este Sur es un Sur epistemológico, no necesariamente geográfico, ya que está conformado por muchos Sures “que tienen en común el hecho de saber que son nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se dan dondequiera que se den estas luchas, tanto en el Norte geográfico como en el Sur (Santos, 2018, p. 301).

Así, las Epistemologías del Sur se relacionan con los saberes que emergen de las luchas sociales y políticas, relacionándose con ellas, no siendo así epistemologías en el sentido convencional y habitual de la palabra (Santos, 2018), de modo que:

Su objetivo no es estudiar el conocimiento o la creencia justificados como tales, y mucho menos el contexto histórico y social en el que ambos emergen (la epistemología social es también un concepto controvertido). Su objetivo, dicho sea de paso, es identificar y valorar lo que muchas veces ni siquiera aparece como saber a la luz de las epistemologías dominantes, sino que aparece como parte de luchas de resistencia contra la opresión y contra el saber que legitima esta opresión. Muchas de estas formas de conocimiento no son abstractas, sino empíricas (Santos, 2018, p. 301).

Ante ello, “las epistemologías del Sur ‘ocupan’ el concepto de epistemología, para resignificarlo como instrumento de interrupción de las políticas dominantes del conocimiento” (Santos, 2018, p. 301), que en relación con los orígenes de los pueblos consiste, además, en una reocupación o reanudación conceptual y espacial, que se manifiesta en la resistencia de estas epistemologías y saberes antiguos a procesos históricos de subalternización, invisibilización e incluso obliteración (Oliveira Junior, 1999), en un epistemicidio que se llevó a cabo como parte de un proyecto de dominación y exterminio, paralelo al genocidio, de manera que actuaron y actúan de forma entrelazada:

El genocidio que jalonó tantas veces la expansión europea fue también un epistemicidio: se eliminaron los pueblos extraños porque tenían formas extrañas de conocimiento y se eliminaron las formas extrañas de conocimiento porque se sustentaban en prácticas

sociales y pueblos extraños. Pero el epistemicidio fue mucho más amplio que el genocidio porque ocurrió siempre que hubo una intención de subalternizar, subordinar, marginar o ilegalizar prácticas y grupos sociales que pudieran amenazar la expansión capitalista o, durante buena parte de nuestro siglo, la expansión comunista (en este ámbito tan moderno como capitalista); y también porque se produjo tanto en el espacio periférico, extraeuropeo y extranorteamericano del sistema mundial, como en el espacio centroeuropeo y norteamericano, contra trabajadores, indios, negros, mujeres y minorías en general (étnicas, religioso, sexual) (Santos, 1999, p. 283).

De esta forma, pensar la resistencia epistemológica de los pueblos indígenas está directamente relacionada con sus luchas históricas por los derechos a la tierra, a la existencia, al mantenimiento de sus culturas y formas de vida y al reconocimiento de sus saberes, en las que se busca identificar estas epistemologías y estos saberes, cuestionando los criterios de vigencia de la epistemología hegemónica y al mismo tiempo revisitándolos y promoviendo su registro, apropiación y difusión para indígenas y no indígenas, desde una perspectiva de diálogo intercultural (Luciano Baniwa, 2006; 2019; Dussel, 2016; Kayapó, Terena & Cancela, 2020; Munduruku, 2019; Walsh, 2005) en diferentes áreas, ámbitos y temáticas, como el campo de las Motricidades Humanas.

Es en este sentido que proponemos la categoría analítica Motricidades Indígenas, como medio para identificar y estudiar las prácticas corporales presentes en la vida cotidiana de los diferentes pueblos indígenas, tales como danzas, rituales, juegos de todo tipo, caza y pesca, que permean sus vidas, manifestando ancestralidad, colectividad y espiritualidad, elementos constitutivos de sus epistemologías, filosofías y cosmologías, como en el Buen Vivir (Acosta, 2016; Krenak, 2020; 2022; Mamani, 2010), atendiendo la propuesta de Motricidades do Sul y en diálogo con las Motricidades Originárias (Toro-Arévalo *et al.*, 2021), afiliada al campo de estudio de las Motricidades Humanas.

Las Motricidades del Sur se entienden como prácticas sociales de juegos, luchas, danzas, festividades, cantos, cuentos, rituales y creaciones artísticas con las características de los pueblos o comunidades ubicadas en el Sur, que involucran intencionalidades relacionadas con los procesos educativos de tradiciones y resistencias de estas manifestaciones al colonialismo y la dominación epistemológica (Campos, Corrêa & Gonçalves Junior, 2022; Gonçalves Junior, 2010; Gonçalves Junior *et al.*, 2012).

El campo de estudio de las Motricidades Humanas se basa en la fenomenología de Merleau-Ponty, que entiende que todas las funciones humanas son solidarias entre sí, en la que “la conciencia se proyecta en un mundo físico y tiene un cuerpo, así como se proyecta en un mundo cultural y tiene hábitos: porque sólo puede ser conciencia jugando con significados dados en el pasado absoluto de la naturaleza o en su pasado personal” (Merleau-Ponty, 1996, p. 192) para que podamos “entender inequívocamente la motricidad como intencionalidad originaria” (Merleau-Ponty, 1996, p. 192). Así:

La conciencia es ser para la cosa a través del cuerpo. Un movimiento se aprende cuando el cuerpo lo ha comprendido, es decir, cuando lo ha incorporado a su “mundo”, y mover tu cuerpo es apuntar a las cosas a través de él, es dejar que corresponda a tu pedido, que se ejerce en él sin ninguna representación. Por lo tanto, la motricidad no es como un sirviente de la conciencia, que transporta el cuerpo al punto del espacio que previamente nos representamos (Merleau-Ponty, 1996, p. 193).

Con esto, podemos decir que “motricidad significa el movimiento intencional de la persona que, individual y colectivamente, pretende superar y superarse a sí misma – física, intelectual, moral y políticamente” (Sérgio, 2017, p. 305) de lo que entendemos que “la ciencia del movimiento humano, de la cual el deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación, etc., es indiscutiblemente una ciencia humana y social, junto a la historia, la antropología, la psicología, la medicina, etc” (Sérgio, 2010, p. 114), siendo “también un proceso dinámico de adquisición de conocimientos” (Sérgio, 2010, p. 114).

Así, “las prácticas corporales, en movimiento intencional y en trascendencia, emergen así como texto, contexto y sistema. No es, por tanto, una ciencia de la naturaleza en busca de leyes, sino una ciencia humana en busca de significados” (Sérgio, 2019, p. 25), una ciencia que nos enseña “a expresar el misterio de un ser que trasciende y se trasciende a sí mismo” (Sérgio, 2019, p. 30), en el que “el anhelo de trascendencia presupone la libertad y esta (y no cualquier determinismo) es el postulado necesario de la ruptura epistemológica y política o, en otras palabras, de toda revolución” (Sérgio, 2019, p. 48).

En esta perspectiva, desde la perspectiva de las Motricidades del Sur, la apreciación y práctica de danzas, juegos y fiestas por parte de los pueblos indígenas “[...] puede estimular en las personas la necesidad de fortalecer las relaciones y practicar la solidaridad, la convivencia, la convivencia, la corresponsabilidad y por el proyecto colectivo de vivir bonito de los pueblos del sur” (Lemos, Gonçalves-Junior & Rodrigues-Fernández, 2020, p. 734), que entendemos que se manifiesta en las Motricidades Indígenas en sus experiencias, yendo más allá, aportando otros elementos, como veremos en los resultados de esta investigación.

En vista de ello, como producción proveniente de las reflexiones del grupo de investigación “Núcleo de Acción Liberadora Decolonial y Estudios de Indiagen Abiyala” vinculado al Centro de Culturas Indígenas de la Universidad Federal de São Carlos, esta investigación fue realizada por una investigadora no indígena, investigadora perteneciente al pueblo Baniwa, una investigadora Wassu Cocal y una investigadora del pueblo Pataxó, buscaron identificar, comprender y presentar los significados presentes en *Toré*, en *Kowai* y en los Juegos Indígenas Pataxó, bajo un enfoque de inspiración fenomenológica, trayendo la mirada de aquellas personas que experimentan o han experimentado la práctica de esta danza, este ritual y estos juegos en sus comunidades, con el objetivo de ampliar el conocimiento sobre las Motricidades Indígenas.

2. VISLUMBRES DE PRÁCTICAS CORPORALES INDÍGENAS INVESTIGADAS: TORÉ, KOWAI Y JUEGOS INDÍGENAS PATAXÓ

La información presentada en esta sección se basa en los conocimientos y experiencias de los indígenas autores de este artículo sobre sus pueblos y sus respectivas prácticas corporales investigadas por nosotros, habiendo sido escrito por el autor y autoras del pueblo originario al que pertenecen. A esto se sumaron sus lecturas de investigaciones realizadas sobre estos temas.

2.1. ANZA TORÉ DEL PUEBLO WASSÚ COCAL

El pueblo Wassu Cocal está ubicado en la zona forestal de Alagoas, a 84 km de la capital Maceió y a 16 km del municipio de Joaquim Gomes, al que pertenece, a orillas de la BR 101.

Con un territorio de 3.000 ha y una población de 2018 habitantes (Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena/Secretaria Especial de Saúde Indígena, 2014), con estatus oficial de reconocimiento figurando como homologado, por Decreto s/n. del 20/04/2007.

También hay un grupo de familias que residen actualmente, en 2023, en la aldea multiétnica “Filhos da Terra”, resultado de una reanudación territorial realizada en 2017, pero aún no ha sido regularizada oficialmente. Ubicados en la ciudad de Guarulhos/SP, los Wassú Cocal, junto con los demás pueblos que allí habitan, vienen preservando la cultura fuera de la aldea madre y viven la lucha por el reconocimiento de este espacio donde buscan preservar la cultura y difundir sus conocimientos, resistiendo y trabajando en la preservación ambiental del lugar, recuperación del bosque, cuidado de los animales, recuperación de los nacimientos de los ríos, ayuda en la sanación de la tierra que un día fue tan atacada, porque antes había un antiguo sanitario vertedero, quedando aún por ello, un gran impacto ambiental y riesgo para los habitantes.

Esta resistencia se da a través de experiencias en el pueblo, buscando sensibilizar y transformar conceptos a través de la educación sobre los pueblos indígenas y lo que representan, enfrentando la realidad fuera de la comunidad, creando así una nueva forma de vivir los orígenes a los que pertenecen.

El *Toré* es el canto y danza tradicional sagrada del pueblo Wassú Cocal, realizado con mucho respeto, dentro y fuera del lugar sagrado y el ritual sagrado Ouricuri, se realiza en diferentes momentos, como festividades y celebraciones, cosechas, rituales, ceremonias, peleas, bienvenida al nacimiento y despedida durante el duelo, donde se utilizan pinturas y vestimentas específicas para la ocasión, con uso de capirotos y faldas embira, instrumentos como la maraca y el silbato, bebidas tradicionales, cauim o licor de genipap, y la elaboración de harina, beiju, curumba, que son alimentos derivados de la yuca.

Toré es también práctica de unión, cuando se usa para renovar fuerzas después de un período de trabajo en común, pintándose, o de un baño en el río o cascada, después de noches de festejo, o aún con el objetivo de unir fuerzas para defender su territorio. y luchar por causas que son importantes para toda la comunidad.

El baile y el canto *Toré* se realizan para traer alegría, autoestima, conexión con la naturaleza y con los ancestros, como también es oración, generando un completo estado de bienestar general y salud, sea por la compleja actividad del canto, el baile y al mismo tiempo tocar los instrumentos, que exigen gasto energético y desempeño corporal, también trae el beneficio de la participación social, la transmisión de conocimientos a través de la oralidad, además de que las canciones también cuentan historias sobre nuestro pueblo y nuestra espiritualidad. manteniéndonos conectados con la cultura y la ancestralidad.

2.2. RITUAL KOWAI DEL PUEBLO BANIWA

El pueblo Baniwa vive en las orillas Río Aiari, afluente del Río Içana y del Alto Río Negro en el Noroeste del Estado de Amazonas - Brasil. La cuenca del río Içana tiene su nacimiento en Colombia, pasando poco después para delimitar la frontera con Brasil, ingresando al territorio brasileño para desembocar en el Río Negro, región donde se encuentran la mayoría de las comunidades indígenas de este pueblo, ubicadas cerca de la zona de São Gabriel da Cachoeira - Amazonas, considerada la ciudad más indígena de Brasil, pues los Baniwa son uno de los veintitrés pueblos que habitan y viven en esa región del Estado, hablantes de más de veinte lenguas indígenas.

Con esto, cada pueblo tiene costumbres y culturas diferenciadas según sus especificidades, con sus creencias, visiones e historias de sus ancestros, desde la creación de la humanidad, los animales y el mundo mismo y como lo conocemos hoy, manifestado en sus cantos, sus bailes y sus rituales.

Uno de ellos es el ritual y la historia del *Kowai*, relacionado al *Jurupari*, realizado en dos situaciones: durante las iniciaciones de los jóvenes Baniwa, como rito de paso entre la juventud y la vida adulta de los hombres de este pueblo, llamados *Nakapekawa*, curación y/o remediándose a sí mismo; y en el momento de la cosecha de bayas, como una forma de agradecimiento a *Hekoapiriko*, la Madre Tierra, conocida como *Kowaipani* y/o *Dabucuri*.

La historia de *Kowai* tiene lugar en el momento del surgimiento de la humanidad, los animales y las plantas. *Kowai* es un tercer elemento, proveniente de otros dos elementos, sus padres, llamados *Ñapirikoli*, que significa dentro del hueso, o hueso dentro del hueso y *Amaro* o *Amaronai*, que significa el conjunto de mujeres Baniwa. Uno es del elemento masculino, representando a todos los hombres Baniwa y el otro es del elemento femenino, representando a todas las mujeres de la época (Vianna, 2017).

Así, en definitiva, el primer momento del relato trata de la disputa entre *Ñapirikoli* y *Amaro* por el bebé *Kowai*, en el que el primero impone, a pesar de la madre de ese bebé, el primer exilio/muerte de *Kowai* y lo “envía” a *Apakoa Hekoape*, el Otro Mundo o Mundo Espiritual; en el segundo evento de la historia, *Kowai* es adulto y vive en una casa en *Enolikolhe*, Paraíso, regresando a la Tierra solo para iniciar a los *Mhenakhoiwanai*, los sobrinos de *Ñapirikoli*, pero rompen el ayuno impuesto por *Kowai* y este los devora, pero los *Ñapirikoli* logra inmolarse en una hoguera; y finalmente, se retoma la disputa inicial por *Kowai*, pero esta vez, la consecuencia es una guerra entre mujeres/madres y hombres/padres por un *Kowai* que está “muerto”, pues ha sido transformado en flautas y trompetas ceremoniales que es el mito de origen de los instrumentos utilizados hoy en día en los rituales de intercambio de frutos silvestres (Vianna, 2017).

A través de esta breve contextualización del mito, en la secuencia intentaré describir de manera descriptiva la experiencia en el ritual *Kowai* o *Dabucuri*, realizado por el pueblo Baniwa en los días de celebración y festividad, organizado por todos los pobladores de la comunidad, realizado en el centro comunitario del pueblo, donde se organizan eventos de esparcimiento, debates y conmemoración y práctica de sus costumbres, además de ser un lugar de recepción de los profesionales de la salud y del Ejército Brasileño cuando van en misiones específicas relacionadas con la salud de los pueblos indígenas.

Con eso, los preparativos para el ritual comienzan semanas antes, principalmente para los hombres que conducirán la ceremonia y para los *waliperinai*, los nuevos iniciados, quienes serán los protagonistas del ritual, con jóvenes desde preadolescentes en adelante. Primero son orientados, asesorados, bendecidos y enseñados por los líderes y chamanes, ya que deberán ayunar por días, dejando de comer principalmente sal, azúcar y pimienta, comiendo solo *chibé*, agua con harina de yuca; todo esto para absorber las bendiciones, oraciones, conocimientos y sabiduría que nos trajo la entidad *Kowai*, para los Baniwa, con el objetivo de limpiar el cuerpo/espíritu para poder adquirir o recibir lo nuevo a través de este rito de paso para los hombres.

En secuencia, los futuros hombres adultos Baniwa son invitados por los líderes el día del ritual, temprano en la mañana, para recoger los frutos de la temporada, que pueden ser açai (*manakhe*), bacaba (*puperi*), ucuqui (*hiniri*), pataú (*punama*) y pupunha (*pipiri*), para conocer cómo es el proceso de recolección de la fruta y también para comprender cuán

complejas son las funciones que asumía el varón adulto Baniwa después de ser iniciado, pasando de muchachos a hombres adultos, es decir, con responsabilidades, con usted mismo y con su familia, con los demás. Sin embargo, este proceso de cosecha es arduo, pues requiere de mucha paciencia, resiliencia para encontrar los árboles frutales, trepar a los árboles, en algunos casos, trillarlos o recogerlos del suelo y llevarlos de regreso a la comunidad, es decir, además de la fuerza física que deben tener los jóvenes iniciados, la fuerza concienzosa o mental es primordial para la ejecución y éxito de la tarea.

Mientras tanto, todas las mujeres y los niños, van a una casa que está lejos del centro comunitario, por lo que no hay posibilidad de ver a *Kowai*, y se esconden en esa casa durante tres o cuatro horas, esperando terminar el ritual de iniciación de los jóvenes para poder recoger los frutos cosechados por los hombres y los jóvenes. Pero durante la iniciación de los jóvenes de Baniwa, se puede escuchar el sonido de los látigos (*kapethi*) en las espaldas de los participantes, ya que todos son azotados, tanto los líderes en la juventud como los jóvenes en el liderazgo, también llamados *Nakapeka*, que tiene el significado de prevenirse o curarse o remediarse, entendida también como una forma de fortalecer el espíritu, el cuerpo físico, emocional y mental de dolores físicos o psíquicos, enfermedades del mundo que puedan surgir durante la vida del hombre Baniwa. Por lo tanto, los sonidos de trompetas y flautas también son audibles, especialmente el sonido grave, pudiéndose escuchar cuando comienzan los sonidos graves y agudos, y las danzas, así como también se puede escuchar cuando finaliza la ceremonia ritual a través del cese de los sonidos de los instrumentos, indicando que las mujeres de cada casa pueden llevar los tazones o canastos para ir a buscar los frutos recogidos por los hombres.

Al final del rito de iniciación y después de que los hombres ya hayan ocultado el *Kowai* de quienes no pueden verlo, todos los miembros de la comunidad se reúnen en el centro comunitario, donde las mujeres y los niños van a ver a sus hijos y hermanos iniciados después de ayunar durante días y en preparación para pasar por este ritual, en ese momento es posible ver las marcas del *kapethi* en la espalda, que está ligeramente hinchada y roja. Poco tiempo después, los jóvenes que se convirtieron en hombres Baniwa, ayudan a llevar los frutos para que cada familia los prepare y finalmente los iniciados, ahora hombres nuevos, *waliperinai*, vuelven a comer normalmente, incluyendo los frutos que fueron cosechados en el bosque. Este proceso también es una enseñanza para que los nuevos entiendan que, si no ayunan, pueden no encontrar los frutos maduros o correr el riesgo de que los animales ya se hayan alimentado y acaben sin frutos y sin comer con su familia, de ahí la importancia del ayuno y la búsqueda del alimento, ya que, si el hombre Baniwa no va tras su alimento, los demás también morirán de hambre, no solo él.

Ante estas circunstancias, los ancianos, los sabios, los chamanes y los líderes/capitanes de la comunidad buscan transmitir las enseñanzas y sabiduría del pueblo Baniwa, que también aprendieron en el pasado de nuestros abuelos o nuestros ancestros, buscando dar continuidad a la sociedad indígena con sus valores, costumbres, culturas, ritos y creencias.

2.3. JUEGOS DEL PUEBLO PATAXÓ

Actualmente, el pueblo Pataxó vive en aproximadamente 40 aldeas repartidas por el extremo sur de Bahía, Minas Gerais y Río de Janeiro. El pueblo Pataxó en su vida cotidiana habla portugués y desde 1997 viene rescatando su lengua materna llamada *Patxohã*, lengua guerrera. Este proceso se apoya en la memoria lingüística de los ancianos y ancianas de sus pueblos.

Los Juegos Indígenas Pataxó, en el extremo sur de Bahía, son una forma de fomentar la práctica de diversos tipos de deportes, juegos de todos los tipos y promover el uso de juguetes y utensilios tradicionales en la vida cotidiana de los pueblos.

En las actividades preparatorias, en las escuelas indígenas de la región, los niños y jóvenes son incentivados a participar en los Juegos por parte de los docentes, quienes relacionan estas prácticas con el fortalecimiento de la identidad colectiva del pueblo Pataxó.

La formación de equipos ocurre la mayor parte del tiempo en la escuela, ya que los juegos se insertan en el contexto escolar, lo que no impide que los miembros de la comunidad formen sus propios equipos, y corresponde al coordinador del equipo orientar a sus atletas, incluso en los trajes tradicionales que serán utilizados, tales como taparrabos, tocados, pintura corporal y otros instrumentos, joyas y adornos, todos de origen indígena. Cada equipo debe estar integrado por al menos 20 atletas, mitad hombres y mitad mujeres, pudiendo tener un mayor número de participantes en las presentaciones culturales, siendo muy valorada la participación de los niños en los equipos (Pataxó, 2017).

Se recomienda a los atletas participar en una sola modalidad, para que puedan participar más atletas, con excepción de carrera rústica, carrera de maraká, fútbol, cable de force y canotaje, que son modalidades colectivas y permiten la repetición de participantes (Pataxó, 2017).

El coordinador del equipo se reúne con los participantes para definir juntos qué pinturas, música y presentaciones se utilizarán. Es costumbre que los equipos ensayen bajo techo para las modalidades culturales, manteniendo así en secreto las presentaciones. El entrenamiento deportivo, por su parte, se realiza en lugares de uso común en el pueblo, tanto colectivos como individuales de las diversas modalidades (Pataxó, 2017).

Las modalidades deportivas son: carrera con tronco, lanzamiento de *takape* o lanza, cerbatana, lucha *Patiw Miwka'ay*, carrera con maraca, carrera campestre, natación, tiro con arco, tira y afloja, canotaje y fútbol, algunos siendo practicados solo por hombres y otros solo por mujeres y otro teniendo ambas categorías.

Durante el evento, cada equipo canta su canto durante la apertura y participa de los juegos, acompañado por los coordinadores que, al final del día, se reúnen para analizar el desempeño de los equipos, considerando los elementos socioculturales vinculados al ceremonial de la comunidad indígena (Pataxó, 2017).

La realización de estos juegos es de gran importancia para nosotros Pataxó, para la reafirmación de nuestra identidad, la preservación de la memoria de los mayores a través de la participación de los más jóvenes y para apoyar la revalorización de la cultura, la música, la danza y la lengua *Patxôhã*, incluyendo además a las modalidades deportivas tradicionales, pintura corporal y la parte de celebración que se realiza como una forma de premiar a los participantes y celebrar este momento de encuentro entre nuestros familiares.

3. NUESTRO CAMINO METODOLÓGICO

Seguimos la inspiración en la fenomenología como metodología de recolección y análisis de datos, en la búsqueda de ir “a las mismas cosas” (Garnica, 1997, p. 116) lo que entendemos se refiere a la perspectiva de los pueblos originarios que la naturaleza “enseña que miremos las cosas como son y no como nos gustaría que fueran” (Munduruku, 2019,

p. 36), de modo que busquemos un desvelamiento de la realidad a la que nos acercamos a partir de la mirada de las personas que construyen ella y participan en ella, quienes y al ser pensadas y compartidas dan lugar al debate, que posibilita la identificación de unidades de significado, la construcción de categorías, en un proceso de reducción fenomenológica, para que las “generalidades resultantes de este análisis iluminen una perspectiva del fenómeno, dada su carácter de perspectiva” (Garnica, 1997, p. 117), puede reflejarse a través de la intersubjetividad entre los sujetos implicados (Gonçalves Junior et al., 2021).

Así, el autor y las autoras indígenas realizaron entrevistas semiestructuradas a personas de sus respectivos pueblos que viven o han vivido en sus pueblos las prácticas corporales abordadas. Las entrevistas se realizaron de forma remota, entre enero y febrero de 2023, utilizando recursos tecnológicos como *Whatsapp* y *Google Meet*, siendo grabadas y regrabadas de manera confiable. Nuestra elección de mantener al entrevistador y los entrevistadores pertenecientes a las personas de los entrevistados tuvo como objetivo permitir un diálogo más respetuoso y profundo debido al conocimiento de sus culturas y, por lo tanto, sobre la mejor manera de realizar las entrevistas, teniendo el cuidado de comenzar a partir de preguntas también de inspiración fenomenológica, que interfirieran lo menos posible en las respuestas, como “¿Qué es esto para ti, los juegos indígenas?” y, con la escucha atenta de las respuestas, elaborando nuevas preguntas que permitieran explicaciones sobre el significado de estas prácticas corporales para estas personas y sus pueblos.

Los entrevistados del pueblo Wassú Cocal son Sylvania Alves da Silva (Yaná Wassú Cocal), mujer, y Paulo Máximo da Silva (Paulo Wassú Cocal), hombre, quienes nacieron y crecieron en la aldea Wassu Cocal, en Alagoas, y hoy residen respectivamente en el municipio de Itaporanga, en el interior de São Paulo y en Aldeia Multiétnica Filhos Desta Terra, en el municipio de Guarulhos-SP, y han contribuido y siguen contribuyendo a la cultura de nuestro pueblo, a lo largo de sus vidas, dentro y fuera del pueblo, a través de acciones como liderazgo en cantos, bailes, presentaciones en escuelas, producción y venta de artesanías.

Las entrevistas con el pueblo Baniwa se realizaron con tres personas, dos del sexo masculino, Hermógenes Lima Ferreira (Hermógenes Baniwa) y Élcio Lima Ferreira (Élcio Baniwa) y una del sexo femenino, Marcília Lima Ferreira (Marcília Baniwa), todos hermanos, con edades comprendidas entre los 50 años. y 70 años, nacidos y criados en la comunidad indígena de Apuí Cachoeira en el río Aiari, actualmente residente en la ciudad de São Gabriel da Cachoeira - Amazonas.

Del pueblo Pataxó, se entrevistó a Eujacio Batista Lopes Filho (Karkaju Pataxó), del sexo masculino, educador de la Escuela Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, que trabaja en la organización de los Juegos Indígenas Pataxó y ha realizado investigaciones sobre este tema que resultaron en la Ruta Académica presentada al Curso de Formación Intercultural para Educadores Indígenas, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (FIEI/UFMG), en 2017, con el título: “Juegos Indígenas Pataxó: identidad cultural Pataxó a través del deporte”.

Después de las grabaciones, los registros producidos de esta manera fueron leídos varias veces por los autores, buscando identificar elementos representativos de los discursos de los cuales surgieron las categorías que sustentaron nuestros análisis, luego de lo cual asociamos cada discurso con una de las categorías según sus características convergencias.

4. CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS

La construcción de los resultados busca presentar una comprensión del fenómeno a partir del análisis de los discursos de los entrevistados, con la creación de 3 categorías que fueron reveladas en el proceso de reducción fenomenológica. Además de los enunciados que se relacionan con las categorías, también presentamos como idiosincrasias aquellas proposiciones que remiten a otras perspectivas del fenómeno.

Así, a continuación, identificamos estas 3 categorías a través de las letras mayúsculas de la A a la C, presentando algunos extractos de los discursos de los entrevistados, luego traemos extractos de los discursos idiosincrásicos. En el caso de los extractos correspondientes a los discursos de Hermógenes Baniwa y Élcio Baniwa, mantuvimos la versión en su idioma original tal como fue concedida y su traducción al español, para que los lectores que hablen el idioma Baniwa puedan leerlos en su propio idioma.

A) Ancestralidad

Según Daniel Mundurukú (2009, p. 16), la ancestralidad se relaciona con la idea de que:

Somos la continuación de un hilo que nació hace mucho tiempo, viniendo de otros lugares, iniciado por otras personas, completado, remendado, cosido y continuado por nosotros. De una forma más sencilla, podríamos decir que tenemos una ancestralidad, un pasado, una tradición que hay que continuar, coser, hacer bricolaje todos los días.

Notamos en varios discursos de los entrevistados, referencias a la ancestralidad como uno de los elementos presentes en sus prácticas corporales de la danza *Toré*, el ritual *Kowai* y los Juegos Indígenas Pataxó, en dos ámbitos: en los aprendizajes realizados a través de padres, madres, abuelos y abuelas, tíos y tías, con los mayores; y en la conexión y agradecimiento a los ancestros.

Sobre el primer sentido, Yanã Wassu Cocal dice: “Yo aprendí *Toré* por mis padres, mis tíos y desde niños crecimos en el baile que es nuestro *Toré*” y Paulo Wassu Cocal:

Aprendí a bailar el *Toré* allí viendo a mis ancestros, celebrando sus fiestas, sus victorias, celebrando el nacimiento de animales o indígenas, en nuestro pueblo, así aprendí viéndolos cantar y bailar, balanceando sus maracas, un gran instrumento *Toré*, así aprendí a cantar, a bailar, a balancear la maraca y así aprendí, con mis antepasados que ya no están, con mis papás, con mis tíos, con mis primos, cacique y pajé, así crecí ahí viendo todo eso, así que aprendí.

También sobre este aprendizaje, Hermógenes Baniwa relata que: “*Matsiakazo nanheeka lhiehe Kowai, first, waliperinai nawa nakadzeketakawa historialiko nhaaha waferinaipe inhaheke, nheetse, nadehi whatsa lhiehe dabucuri nekadaa puperi, manakhe, hiniri, punama, halekadali wakale hekoapi nheapidzaío*”; (“Para que los nuevos aprendan mejor sobre *Kowai*, primero tendrán que estudiar y aprender a escuchar los conocimientos de nuestros abuelos o tíos, y luego, hacer y participar en el *Kowai* dabucuri/ritual, cuando tengan los frutos como bacaba, açái, ucuqui, pataua, chontaduro, una forma de agradecer a la Naturaleza o también a Dios”).

Este aprendizaje sigue prácticas y preparaciones específicas y ocurre en la infancia como lo complementa Élcio Baniwa: “*Waliperinai, nalhiokada 7, 8, 9 anuliko natsaiteka*

nanheeka kuakena Kowai, nheetse, nadehika ayuno, nheetse malizinaí iphia dzema nadakaliko”; (“Los niños o jóvenes, cuando tienen entre 7, 8, 9 años, pueden participar en el ritual y conocer a *Kowai*, pero tienen que ayunar y son bendecidos por los chamanes Baniwa”).

Ana Wassu Cocal nos habla de las formas en que se aprende el *Toré*, preservando así su práctica por parte de su gente, incluyendo su enseñanza a través de familiares y ancestros, las festividades en el pueblo y su inclusión como actividad en la escuela indígena: “Aprendí cantando y bailando el *Toré* de niña, en casa, en los patios de los familiares, en la escuela indígena, viendo participar a toda la gente del pueblo, junto a nuestros ancestros que siempre sentimos presentes, en una presencia espiritual”.

La estrategia que encontró el pueblo Pataxó para preservar la práctica de sus juegos tradicionales fue también la de insertar este aprendizaje en las escuelas indígenas, en preparación para sus juegos, como explica Karkaju Pataxó:

De las modalidades, están las tradicionales y convencionales en el horario de juegos y a medida que los juegos terminaron en el currículo escolar, hemos notado un mayor volumen de actividades que serían los juegos. El evento en la comunidad se realiza en abril, todos los años, durante la semana de los pueblos indígenas.

En cuanto al sentido de conexión y homenaje a los ancestros, Paulo Wassu Cocal destaca la relación con los ancestros que lo fortalece, destacando que esa fuerza y presencia la siente más cuando la danza se realiza en el bosque, mostrando así la conexión entre sus el pueblo, sus rituales y la Naturaleza, lo que nos lleva a las luchas por garantizar el derecho a la tierra de los pueblos indígenas, que ha sido atacado, negado y descuidado por el gobierno brasileño, especialmente en los últimos años:

Cuando canto y bailo, *Toré*, en un contexto urbano, me siento bien, pero no tan bien como en el contexto natural de nuestros bosques, de nuestro pueblo, en fin, me siento muy bien, porque me siento fortalecido por los ancestros, donde podemos cantar y sentir su alma, bailando cerca de nosotros, cuando lo merecemos en el contexto de los bosques, cierto, no en el contexto urbano, sino en los bosques, los que merecen verlo, verlo y los que no sólo sentir la presencia de nuestros antepasados.

Esta asociación entre la danza y las luchas por la tierra, como manifestación y reafirmación de la identidad del pueblo y su abolengo, es destacada por Ana Wassú Cocal, quien menciona la celebración de los nacimientos de los niños Wassú Cocal vistos como guerreros desde el principio: “*Toré* siempre se canta en festividades, rituales y celebraciones de victorias colectivas por el territorio, la salud y la educación, en momentos de despedida (luto) o ante largos viajes, cambios y cuando nace un guerrero”.

Este vínculo entre la vida del pueblo, con sus desafíos y luchas, y los espíritus ancestrales es señalado por Yanã Wassu Cocal, cuando destaca el aspecto de gratitud a los ancestros que expresa la danza *Toré* y lo que trae a quienes la practican, como sanación, consuelo y alegría: “Bailamos para traer sanación, bailamos para traer consuelo a nuestro espíritu, para traer alegría, danzamos para agradecer a los espíritus de la luz, a nuestros ancestros, por su protección, por sus consejos, por sus liberaciones”.

B) Lo Sagrado:

Esta categoría nos lleva a lo Sagrado desde la perspectiva de los pueblos originarios que no dicotomizan cuerpo y alma, mundo físico y mundo espiritual, ser humano y naturaleza, entendiendo estos elementos como integrantes de un sistema vivo y armonioso, relacionándose armonizar todos los seres vivos, visibles e invisibles, y también con los antepasados (Graúna, 2013; Tabajara, 2020; Werá Jecupé, 2020), tal como lo presenta Paulo Wassú Cocal:

Para mí *Toré* es algo muy importante, muy sagrado, ¿no? Porque es un canto en nuestra vida indígena, es muy sagrado por la fuerza, la energía, la gran fuerza que nos trae nuestra Madre Tierra y que nos da, porque *Toré*, nos fortalece en todas las cosas, nos fortalece física, mental y espiritualmente es algo muy fuerte para nuestro pueblo Wassú Cocal. El *Toré*, es muy sagrado, desde nuestra niñez, desde que nacimos, nuestros ancestros ya cantaban y bailaban el *Toré* cuando nacía un curumim en nuestro pueblo.

Destaca cómo bailar el *Toré* le hace sentir la unidad de su ser y con la Madre Tierra:

Cuando canto y bailo *Toré*, me siento otra persona, ¿no? Me siento mucho más fuerte, me siento bien con mi alma, con mi espíritu, con mi cuerpo físico, cuando canto y bailo, cuando piso nuestra Madre Tierra, sintiendo la fuerza de la naturaleza, la fuerza que hay en nuestra Madre Tierra, ella que nos dio y nos da nuestro sustento, por eso me siento muy bien cantando y bailando con los pies sobre nuestra Madre Tierra, sobre nuestra Madre Naturaleza, en los bosques y donde quiera que vaya.

Hermógenes Baniwa explica que: “*Matsia nukaiteka philho, lhiehe Kowai whaa watsa phiome newikinai, Baniwanai watsa yalanavinai tsaka*”; (“Te lo aclaro, este *Kowai* somos todos los seres humanos, tanto los Baniwa como los blancos”), mostrando esta visión de unidad entre todos los seres humanos que se manifiesta en el ritual *Kowai*, siendo su carácter Sagrado reforzado por Élcio Baniwa: “*Espíritu Santo piida watsena. sagrado walhio whaa Baniwanai*”; (“También es el Espíritu Santo para algunos. Es algo sagrado para nosotros Baniwa”).

Esta perspectiva de unidad entre cuerpo y espíritu la presenta Hermógenes Baniwa, quien asocia la práctica del ritual al crecimiento y madurez personal, cuando dice: “*Matsiadali nuanheka nudaki, nuespiritoni, phiome nuanheekhedali tsaka. Lhiehe Kowai, matsia whatsa lhidehi waliperinai apaitatsa neweikinai phiome nhaha baniwanai, lhikaiteka ianheekheti matsiakazo pemaka*”; (“Siento bien mi cuerpo, mi espíritu y todo mi conocimiento/sabiduría. Este *Kowai*, transforma a los jóvenes en personas nuevas, en la madurez de los Baniwa, a través del conocimiento y la sabiduría y también de los consejos”).

Esta visión se complementa con Élcio Baniwa, cuando habla de la relación entre el mundo material y el mundo espiritual como una misma realidad, en la que el aprendizaje obtenido en *Kowai* sirve para ambos mundos: “*Matsiakazo pemaka inhaaha hekoapiliko, apakoa hekoapiliko tsakha, phiome napidza whaa newikinai*”; (“Saber vivir en este mundo y en el otro mundo, el mundo espiritual, todos los seres humanos”).

Dicho aspecto del desarrollo del cuerpo conectado al del espíritu a través de las prácticas corporales indígenas se expresa en varios discursos, como el de Yanã Wassu Cocal

que dice: “Para mí el beneficio del *Toré* es renovar, renueva el espíritu, la mente, cuerpo, para *Toré* representa la salud mental, la salud espiritual y la salud de nuestro cuerpo. Eso es lo que representa”, en las de Hermógenes Baniwa sobre los objetivos de los azotes en la espalda de los participantes en *Kowai*: “*Kedzakokazo whatsa waespiritoni, matsiakazo fepakha phiome waferinaipe napidza nhaha newikinai. nakapeka nadaki, nhakazo nanheka kaiwidali nhaaha hekoapiliko, nhaka tsakha hepaka kuakatsa makadawali*”; (“Para fortalecer nuestro espíritu, junto con la obediencia a nuestros antepasados y a todas las personas. Ellos están curando/remediando el cuerpo, para que no sientan dolor en esta vida y no sean afectados por el mal”), que se complementa con el discurso de Élcio Baniwa quien dice que la práctica de *Kowai* sirve: “Para volverse inteligente y saber vivir en este mundo”.

En el discurso de Paulo Wassú Cocal podemos ver los impactos que la práctica de la danza *Toré* tiene en su desarrollo espiritual:

Mientras al bienestar espiritual, es algo muy fuerte que nosotros, ¿verdad?, cuando estamos cantando y bailando el *Toré*, es algo inexplicable, que solo la gente que canta y baila, solo la gente que está ahí en ese momento, sentir ese momento, vivir ese momento se puede explicar, porque es una transformación muy, muy compleja, muy firme, de buenas energías, de energías positivas, con buenos recuerdos, en fin, está todo bien.

También en la preparación para participar en *Kowai* encontramos la relación entre lo relacionado con el cuerpo, en este caso el ayuno, incidiendo en el desarrollo espiritual necesario para la práctica del ritual, como nos enseña Élcio Baniwa: “Para participar en este ritual se requiere un sacrificio de ayuno por lo menos siete días o hasta un mes” y en otra declaración suya en la que dice que: “niños, porque aún no están preparados y necesitan primero ser bendecidos y ayunar por largos días, generalmente niños mayores de 7, 8 o 9 años que puedan participar”.

Esta preparación para el ritual involucra otras prácticas corporales, como lo indica Hermógenes Baniwa, al relatar la elaboración de flautas rituales, producidas a partir de madera preparada por ellos, que es extraída del bosque de un árbol específico para el proceso de construcción de estos instrumentos musicales: “*Siete watsena whassoprari, whadehi haikoliko, paxiuba watsena whadehiri: Daapa, Dzawinai, Tuwizi, Molitú, Paca, Maali, Inambú*”; (“Son siete que soplamos para hacer sonar, tomamos madera para hacer, más específicamente el árbol de paxiúba para construir las flautas y trompetas ceremoniales: *Daapa, Dzawinai, Tuwizi, Molitú, Paca, Maali e Inambú*”).

También hay momentos de preparación en los Juegos Indígenas Pataxó, como relata Karkaju Pataxó, que involucran prácticas y creaciones relacionadas con lo Sagrado y el cuerpo, como la elaboración de pinturas, con pinturas que se elaboran con materias primas recolectadas en el bosque, como achiote, jenipapo y arcilla amarilla y el ensayo de los cantos sagrados del pueblo Pataxó:

dentro de un evento, que muchas veces se entiende como un deporte, pero tiene detrás de bastidores, que va mucho más allá del evento, la movilización y el compromiso de la comunidad para poder hacer y desarrollar todo el contexto de elaboración de las pinturas y de los cantos.

C) Vivamos Bien

En esta categoría, los entrevistados revelan sus percepciones sobre los impactos de las prácticas de danza *Toré*, el ritual *Kowai* y los Juegos Indígenas Pataxó en sus vidas y en sus comunidades. Asociado también a los conceptos de Ancestralidad y de lo Sagrado, entendemos que Vivemos Bem se refiere al Buen Vivir, relacionándose con una vida armoniosa consigo mismo, con los demás y con la Madre Tierra, en la perspectiva indígena no dicotomizante de la realidad, vista como una unidad, llena de diversidad, relación que presenta Ana Wassu Cocal al hablar de *Toré*:

Para mí, *Toré* es el canto y la danza sagrada de mi pueblo Wassú Cocal, manifiesta toda nuestra ancestralidad, que a través de nuestra voz, golpeando con los pies en la tierra, y con el sonido de la maraca nos conectamos con la naturaleza, con nuestros ancestros y entre sí. El *Toré* simboliza nuestro espíritu colectivo que en una sola voz o como complemento, cuando el hombre canta y la mujer responde en otro tono de voz, hay armonía y respeto entre todos, hombres y mujeres, niños o ancianos.

En este sentido, Hermógenes Baniwa afirma que los *Kowai* practican, mediante azotes infligidos en la espalda: “*Matsiakazo pemaka tsakha; nhakazo padehika mastsitte napidza nhaha wakitsinape, nhakazo padehika makadawali tsakha*”; (“También es para nuestro bien y para que vivamos bien; para que no hagamos el mal y/o practiquemos el mal”), en el que vemos a la vez su impacto individual “para nuestro bien” y el impacto comunitario que impide la práctica del mal contra los demás.

A nivel individual, Paulo Wassu Cocal dice que:

Los beneficios que me trae *Toré* son buenos, porque físicamente me siento aliviado, ya sabes, muy firme, muy fuerte, ya sabes, porque sudo mucho, y sale esa energía negativa que tengo dentro, sale todo. Mentalmente me siento como una persona diferente porque todo lo que estoy pasando allí en este momento, todo lo que estoy pensando y lo que voy a hacer, se convierte en realidad, mi mente funciona mejor y puedo tener otras ideas para hacer. algunos trabajos algunos, actividades en mi trabajo y en mi casa, así que mentalmente eso es lo que siento.

Esto se complementa con Yanã Wassu Cocal, quien destaca aspectos de sanación, renovación, alegría y liberación para quien lo practica:

Cuando bailamos *Toré* sentimos algo transformador, porque a través de *Toré* nos llenamos de paz y tranquilidad, *Toré* también trae sanación, alegría, liberación ¿no? La energía de *Toré* para nosotros los indígenas, mientras lo pensamos, es renovadora, porque a través de ella nos liberamos de malas energías y traemos paz a nuestro interior y sanación también.

También presenta su percepción del significado de la práctica del *Toré* a nivel colectivo, manifestando y celebrando la rica variedad de momentos en la vida de su pueblo:

El *Toré* para mí representa fiesta, alegría, hay varios rituales que demostramos a través de él, hay ceremonias de matrimonio, bailes de festividades, y también bailamos el

Toré cuando estamos tristes, bailamos y nos expresamos a través de él para representar de alguna manera esa ocasión. Así es, *Toré* para mí, representa varios momentos de nuestra vida, luchas, alegrías y tristezas es una forma que tienen los indígenas de demostrar esta variedad de vida.

En este sentido, Karkaju Pataxó nos habla de los impactos de los Juegos del Pueblo Pataxó en sus practicantes y sus comunidades:

Bueno, los juegos los veo importantes, como una de las herramientas para la gente Pataxó, sobre todo en lo que se refiere al tema de la autoestima, ya que logramos ahí, dentro de los juegos, ampliar esa participación intuitiva de la comunidad o de las comunidades, dependiendo del contexto de los juegos.

Sobre el carácter de iniciación, conocimiento y continuidad de la práctica del ritual *Kowai* por parte de los más jóvenes como forma de su inserción en la comunidad, aprendiendo sobre la cultura y costumbres de su pueblo, Élcio Baniwa nos dice: “Quiero realizar este ritual *Kowai* para iniciar a mis hijos y hacer el rito de iniciación con ellos y también conocer nuestra cultura y nuestras costumbres indígenas del pueblo Baniwa”.

En cuanto a las declaraciones idiosincrásicas, encontramos menciones de prohibiciones para mujeres y niños pequeños de participar en el ritual *Kowai*, narrado por Marcilia Baniwa: “Las mujeres no podemos ver lo que es este *Kowai*; nos quedamos lejos, en una casa lejos de nuestros familiares”.

Hermógenes Baniwa informa que esta prohibición ya ha sido motivo de discordia entre hombres y mujeres: “*Lhiehe Kowai, thialhi whatsena, nheetse sagrado whatsena nalhio nhaaha thialhinai, imalhi, oopi nedepia guerra napidza inaronai, nhaametsa namaka guerra*”; (“Este *Kowai* es sagrado para los hombres, entonces hay una conexión entre ellos, y en el pasado había guerra entre hombres y mujeres por *Kowai*, ahora ya no quieren guerra”).

También tenemos la idiosincrasia de las consecuencias que el quebrantar esta prohibición puede acarrear a todo aquel que viole la interdicción, como explica Marcilia Baniwa: “Las mujeres Baniwa y los niños menores de siete años no pueden participar y mucho menos ver a *Kowai*, de lo contrario, las mujeres sufren durante la menstruación”. y/o durante el parto, potencialmente perdiendo la vida”, lo cual es confirmado por la declaración de Hermógenes Baniwa: “*Nhaa inaro, nhaa waliperi itsaitaka ikapakani, nakapekadani, kaiwi watsa nadaki, nhaakada maliomena*”; (“Ni la mujer ni los jóvenes pueden verlo, porque si lo ven, pueden enfermarse del cuerpo, si no mueren”).

5. NUESTRAS CONSIDERACIONES

Cuando reflexionamos sobre los resultados que surgieron de nuestra investigación, identificamos elementos constitutivos de las Motricidades Indígenas, conociendo los significados expresados por los entrevistados para las prácticas del *Toré*, del *Kowai* y de los Juegos Indígenas Pataxó, que revelan su relación con la Ancestralidad, lo Sagrado y el Vivamos Bien, partiendo de perspectivas indígenas no dicotomizantes y no fragmentadoras del ser humano, comprendiendo las motricidades en su interconexión entre cuerpo y alma,

mundo físico y mundo espiritual, individual y colectivo, los seres humanos, los demás seres vivos y el planeta, en viviendo y conviviendo armónicamente, en una realidad que incluye en sí toda la diversidad de los seres.

Así, pudimos ampliar nuestra comprensión de las Motricidades Indígenas, incluyendo estos elementos manifestados en las prácticas corporales estudiadas, las cuales se mostraron permeadas por: Ancestralidad, como aprendizaje y reverencia; lo Sagrado, que eleva, transforma, sana y renueva, produciendo un desarrollo corporal vinculado al desarrollo espiritual; y el Vivamos Bien, que promueve el bien de cada uno vinculado al bien de la comunidad, trayendo alegría y liberación, en la celebración de la vida y las luchas de los pueblos, generando participación, involucramiento y preservación de sus culturas.

Con esto, entendemos que en *Toré*, en *Kowai* y en los Juegos Indígenas Pataxó, la motricidad es percibida como herencia de ancestralidad, sacralidad de elevación física y espiritual y como práctica de experiencias colectivas integradas con la Madre Tierra, que en nuestra mirada dialoga con la visión de Manuel Sérgio (2019, p. 24) en la que la motricidad es “la complejidad humana en el movimiento intencional y en la trascendencia física, emocional, intelectual, espiritual”.

De esta manera, entendemos la percepción del ritual *Kowai* por parte de los entrevistados del pueblo Baniwa, con su forma, sus reglas y restricciones, como una celebración de la vida, en sus diversos momentos, en un proceso de trascendencia, como una práctica del Buen Vivir cotidiano, como algo que va siendo descubierto y se convierte en una afirmación de la identidad del pueblo, como lo refleja André Fernando Baniwa (2019) “todas las cosas que existen fueron creadas al principio del mundo, somos nosotros quienes nos tomamos el tiempo de entenderlas, de descubrirlas y a buscarlas. Es decir, el Buen Vivir y el Vivir Bien existen desde la creación, por lo tanto, existiendo en la tradición Baniwa, aún existen y siempre existirán”.

En el *Toré* del pueblo Wassú Cocal vemos esta trascendencia como una fuerza resiliente que se manifiesta a través del canto y la danza, atravesando milenios y muchas generaciones, para existir y resistir, y esta reafirmación hace que este pueblo mantenga viva su cultura, mostrando el qué se aprende de los antepasados sobre temas sagrados, lo que se convierte en la base para la construcción del Buen Vivir, que hace, como vimos en los discursos de los entrevistados, sentirse vivo, sano, feliz y en plenitud de su Ser.

En los Juegos Indígenas Pataxó, las prácticas deportivas apuntan a la trascendencia, además de los aspectos ya mencionados, así como a la superación de desafíos, en la búsqueda de realizar actividades con mayor rapidez, precisión, ingenio, fuerza, en un proceso de educación constante del cuerpo, inspirado en las palabras de los guerreros ancestrales al promover el resurgimiento de su lengua Patxohã, pintura corporal, bailes y deportes tradicionales Pataxó, promover la participación comunitaria, especialmente de niños y jóvenes, preservando así sus tradiciones, a través de la inclusión de este evento en las Escuelas Indígenas.

Además de los Juegos Indígenas *Toré*, *Kowai* y Pataxó, a partir de los saberes y experiencias del indígena autor de este artículo, creemos posible encontrar esta perspectiva de integración en diversas prácticas corporales de los pueblos indígenas, como la pesca, la caza, el correr o caminar en el bosque, durante el proceso de hacer campos, sembrar, desyerbar, cosechar y cuidar, interconectando con el aprendizaje de Ancestralidad, que da sentido Sagrado a cada acto del Vivamos Bien, en el respeto al ciclo natural, la vida, la muerte y renacimiento, bajo el entendimiento de que somos parte de este organismo

vivo que es la Tierra y no uno separado de ella, como nos enseña Krenak (2019, p. 10): “No entiendo donde hay algo que no sea naturaleza . Todo es naturaleza. El cosmos es naturaleza. Todo en lo que puedo pensar es en la naturaleza”. Ante esto, consideramos la necesidad de más investigaciones sobre estas prácticas de los pueblos indígenas, que puedan agregar otros elementos a las Motricidades Indígenas.

Queremos resaltar que realizar esta investigación y escribir este artículo busca ser un aporte al registro y revisibilización de saberes de los pueblos indígenas, a través del protagonismo de quienes salen temporalmente de sus territorios para demarcar espacios de saberes y epistemologías indígenas como bien en las universidades, valorando los saberes ancestrales que entienden al ser humano como un ser integral e integrado, reafirmando que esta sabiduría de los pueblos indígenas es un gran aporte a la humanidad.

Por lo tanto, ante los desafíos que enfrenta hoy la humanidad, en los que destacamos la problemática de los impactos antrópicos sobre el ambiente y consecuentemente sobre el clima, las crecientes desigualdades sociales producidas y agravadas por gobiernos y políticas excluyentes, que han generado hambre, desempleo o subempleo, carencia o dificultad de acceso a vivienda, saneamiento, salud, educación, cultura y esparcimiento, a polarizaciones, violencia, intolerancia, guerras, propagación de enfermedades y muertes evitables, consideramos que el Buen Vivir de los pueblos originarios, sus epistemologías y conocimiento, pueden y deben enseñarnos otras formas de relacionarse con el mundo, a partir de sus estilos de vida activos, bajo la lógica del contacto constante, respetuoso y en armonía con la Madre Tierra, donde buscan su farmacia natural, mercado o huerta, vivir, plantar , cosechar, conservar, cantar, bailar, realizar rituales y prácticas deportivas, en un ciclo de vida armónico, recíproco y sinérgico, construido a lo largo de milenios, que puede inspirar, orientar y servir de base para transformaciones profundas en sociedades no indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2016). O buen vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. En Sousa, C. M. de. (ed.). *Um convite à utopia* (pp. 203-233). Campina Grande: EDUEPB.
- Baniwa, A. F. (2019). *Bem viver e viver bem segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Campos, S. E. A., Corrêa, D. A. & Gonçalves Junior, L. (2022). Motricidades del sur: Congada de San Benedicto en Ilhabela – Brasil. *Retos*, 44(2), 918-927.
- Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Soc. estado*, 31(1), 51-73. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso
- Garnica, A. V. M. (1997). Algunas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface: comunicação, saúde, educação*, 1(1), 109-122.
- Gonçalves Junior, L. (2010). Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. En Carreira Filho, D. & Correia, W. R. (Org.). *Educação física escolar: docência e Cotidiano* (pp. 49-67). Curitiba: CRV.
- Gonçalves Junior, L., Silva, P. B. G. e, Carmo, C. da S. & Ayala-Zuluaga, J. E. (2021). Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. En Toro-Arévalo, S. A., & Vega-Ramírez, J. (Eds.). *Manifestaciones de la motricidad humana: brotes desde el sur* (pp. 59-80). Valdivia: Ediciones UACH.

- Gonçalves Junior, L., Corrêa, D. A., Carmo, C. S., Campos, Silmara, E. A. y Toro-Arévalo, S. A. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela – Brasil. *Estudios Pedagógicos*. 38(1), 249-266.
- Graúna, G. (2013). *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Kayapó, E., Terena, N. & Cancela, F. (2020). Diga ao povo que avance: - “Vançaremos”!! *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*. 1(1), 50-52. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10324>
- Kopenawa, D. & Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2020). *Caminhos para a cultura do bem-viver*. <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>
- _____. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lemos, F. R. M., Gonçalves-Junior, L. & Rodrigues-Fernández, J. E. (2020). Praxis com ociomotricidad: procesos educativos movilizados con estudiantes de pregrado en educación física del interior de São Paulo, Brasil. *Retos*, 38(1), 733-738. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/73970/49507>
- Luciano Baniwa, G. J. dos S. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.
- _____. (2006). *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rio de Janeiro/Brasília: LACED/Museu Nacional.
- Mamani, F. H. (2010). *Buen vivir/Vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. La Paz: CAOJ.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Munduruku, D. (2009). *O banquete dos deuses*. São Paulo: Global.
- _____. (2019). *Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver*. Lorena: DM Projetos Especiais.
- Oliveira Junior, A. N. de. (1999). A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios uma comparação. *V Congresso Afro Brasileiro*.
- Pataxó, E. B. L. F. K. (2017). *Jogos Indígenas Pataxó: a identidade cultural Pataxó por meio do esporte*. [Trayectoria Académica, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais]. <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2017/TCC-EUJACIO.pdf>
- Rico, L. (1995). Errores en el aprendizaje de las Matemáticas. En Kilpatrick J., Gómez P. & Rico L. (eds.). *Educación Matemática* (pp. 69-108). Grupo Editorial Iberoamérica.
- Santos, B. de S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. [Oficina nº 135 do Centro de Estudos Sociais (CES)]. <https://ces.uc.pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-135>
- _____. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: antologia esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sérgio, M. (2010). O desporto e a motricidade humana. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 9(16), 111–122. <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/3709>
- _____. (2017). Tem futuro a ciência da motricidade humana? *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 25(3), 299-305.
- _____. (2019). *Da ciência à transcendência: epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena/Secretaria Especial de Saúde Indígena. (2014). *Quadro geral dos povos*. https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos
- Tabajara, A. (2020). Poema. En Dorrico, J. (Org.). *Poesia indígena hoje*. Projeto poesia.org.
- Toro-Arévalo, S. A., Castiblanco Rodriguez, Y. E., Vargas Polanía, E. F. & Bolaños Iles, A. (2021). Motricidades originárias, a relacionalidade como principio e condição de existir.

- MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 5(3), 329–340. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n3-p329-340>
- Vianna, J. J. M. (2017). *Kowai e os nascidos: a mitopoese do parentesco baniwa*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/183221>
- Walsh, C. (2005). *La educación intercultural en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Werá Jecupé, K. (2020). *A terra dos mil povos: história indígena contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis.

INVESTIGACIONES

Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio:
experiencias a partir de las motricidades del sur en el contexto
de un proyecto de extensión

Experiences in Diversified Leisure Activities:
experiences from the Motricities of the South in the context
of an extension project

Nathan Raphael Varotto^{a, b}
Matheus Oliveira-Santos^{a, c}

^a Universidad Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, Brasil.
varotton@gmail.com, mat_tchos@yahoo.com.br

^b Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto - UNIARARAS-FHO, Araras/SP, Brasil.

^c Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra - CES/UC, Coimbra, Portugal.

RESUMEN

Este ensayo teórico tiene como objetivo mapear y analizar la investigación realizada dentro del proyecto de extensión Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADO) que tuvo como base epistemológica el referente de las Motricidades del Sur. El VADO nació en 1999 y está vinculado al Programa Deporte para la Ciudadanía, del Departamento de Educación Física y Motricidad Humana (DEFMH) de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) y tiene como objetivo general la educación para y por el ocio de los niños y adolescentes, residentes en la ciudad de São Carlos, en el interior del estado de São Paulo, Brasil. Las acciones de VADO se basan en el marco de la Motricidad Humana, Ecología del Conocimiento y Motricidades del Sur. Al analizar la investigación realizada, fue posible comprender la diversidad de experiencias, destacando las diferentes experiencias, el potencial de diálogo, las percepciones del mundo en la intersubjetividad con los otros y con las motricidades del sur.

Palabras clave: proyecto de extensión, Motricidades del Sur, ocio, educación.

ABSTRACT

This theoretical essay aims to map and analyze the research carried out within the extension project Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADO) that had as its epistemological base the reference of the Motricities of the South. VADO was born in 1999 and is linked to the Sports for Citizenship Program, of the Department of Physical Education and Human Motricity (DEFMH) of the Federal University of São Carlos (UFSCar) and has as its general objective education for and for leisure of children and adolescents, resident in the city of São Carlos, in the interior of the state of São Paulo, Brazil. VADO's actions are based on the framework of Human Motricity, Ecology of Knowledge and Motricities of the South. By analyzing the research carried out, it was possible to understand the diversity of experiences, highlighting the different experiences, the potential for dialogue, the perceptions of the world in intersubjectivity with others and with the motricities of the South.

Key words: Extension Project, Motricities of the South, Leisure, Education.

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo teórico tiene en cuenta el contexto latinoamericano en el que nos encontramos y del que parten nuestras reflexiones y diálogos sobre un proyecto de ocio social en Brasil, que atiende a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

El ocio está presente no sólo en la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹, sino también en la Constitución Federal de Brasil², siendo concebida como un derecho social, constituyendo un importante fenómeno social.

En este contexto, tendremos como objeto de estudio el proyecto de extensión Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADO), iniciado en 1999 y está vinculado al Programa Deporte para la Ciudadanía, del Departamento de Educación Física y Motricidad Humana (DEFMH) de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), desarrollado en la ciudad de São Carlos, en el interior del estado de São Paulo, Brasil.

Mientras tanto, pretendemos mapear y analizar la investigación desarrollada en el marco del proyecto de extensión VADO que tuvo como base epistemológica el referente de la Motricidades del Sur.

Motricidades del Sur es un concepto en construcción que se inspira en la Motricidad Humana, propuesta por Manuel Sérgio (1994; 1999; 2022) y en las Epistemologías del Sur, propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2010), que busca valorizar y pluralizar las motricidades desarrollado en el sur geográfico y metafórico (Campos, Corrêa y Gonçalves Junior, 2022).

A continuación, contextualizaremos el proyecto de extensión del VADO, desde sus inicios, abordando sus aspectos teóricos y metodológicos, situados en el contexto latinoamericano.

2. EL PROYECTO EXPERIENCIAS EN ACTIVIDADES DE OCIO DIVERSIFICADO

El proyecto de extensión Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADO) se originó en 1999, como una de las acciones del programa “Deporte para la Ciudadanía”, del Departamento de Educación Física y Motricidad Humana de la Universidad Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar).

Según Gonçalves Junior (2017), coordinador del proyecto, el VADO tiene como objetivo general la educación *para y por* el ocio³ de niños y adolescentes, entre 7 y 17 años, residentes en la ciudad de São Carlos, en el interior del estado de São Paulo, Brasil, con prioridad para aquellos en situación de vulnerabilidad social. Como objetivos específicos

¹ Artículo 24: “Toda persona tiene derecho al descanso y al esparcimiento, incluida la limitación razonable de la jornada laboral y las vacaciones periódicas retribuidas”. Declaración Universal de los Derechos Humanos (2020): Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948.

² Arte. 6º, Capítulo II. BRASIL, Constitución de la República Federativa de Brasil: promulgada el 5 de octubre de 1988.

³ Coincidimos con Marcellino (2000) en destacar la doble vertiente educativa del ocio: educación por y para el ocio, es decir, vehículo y objeto de la educación. Vehículo educativo significa aprovechar el potencial educativo de la experiencia de ocio, pudiendo trabajar valores, conductas y actitudes, en las que las personas se eduquen a través de ella. Objeto de la educación es cuando es ella misma la razón de la educación, refiriéndose a la preparación de las personas para la experiencia del ocio, tanto en el ámbito de la creación cultural como en el del consumo inconformista, apuntando a niveles más críticos y creativos de fruición, producción o contemplación.

pretende promover: a) actividades de ocio diversificadas; b) formación ciudadana crítica-participativa-solidaria; c) la educación *para y en las relaciones* étnico-raciales, de género y entre edades; d) educación ambiental. También apunta a las repercusiones en la formación y actualización profesional de los educadores involucrados, a saber, un equipo interdisciplinario formado por Profesores y Estudiantes de diferentes carreras de grado y posgrado de la UFSCar; Profesores de la Red Pública Estatal del Estado de São Paulo; Técnicos Deportivos del Municipio de São Carlos (PMSC); Técnicos del “Centro Multidisciplinario e Integrado de Estudios, Capacitación e Intervención en Economía Solidaria” (NuMI-EcoSol)⁴; Estudiantes e Investigadores participantes del “Núcleo de Estudios de Fenomenología en Educación Física” (NEFEF)⁵ y/o de la “Sociedad para la Investigación Cualitativa en Motricidad Humana” (SPQMH)⁶.

En la trayectoria histórica de VADO, en 1999, las actividades se desarrollaron en la UFSCar, campus São Carlos. En 2000, el proyecto inició una alianza y acción en la “Escuela Básica Estadual Esterina Placco”, en el período opuesto a las clases regulares. En el primer semestre de 2001, realizamos nuestro trabajo en la “Casa Aberta” de São Carlos, un lugar donde se atendía a adolescentes en situación de riesgo social. En el segundo semestre de 2001, el equipo de VADO recibió una invitación de la PMSC para realizar el proyecto con niños y adolescentes que trabajaban como “cuidadores de autos” en la región central y comercial de la ciudad de São Carlos y, en ese contexto, las actividades a ser desarrolladas en el “Centro Integrado de Niños y Adolescentes Dário Placeres Cardoso Júnior”, “Centro Integrado de Niños y Adolescentes Dário Placeres Cardoso Júnior”, equipamiento de ocio público instalado en las inmediaciones.

En 2002, renovando la sociedad con PMSC, el VADO pasó a realizarse junto a “Jardim Gonzaga”, un barrio periférico y empobrecido del municipio de São Carlos, en ese momento conocido como “Favela do Gonzaga”, que pasaría por un proceso de reurbanización (pavimentación de calles; sustitución de viviendas precarias en riesgo de ser demolidas por otras; instalación de red de agua, alcantarillado y electricidad; construcción de una Estación Comunitaria (ECO) con cancha polideportiva, tres salones de usos múltiples, cancha de fútbol y Unidad de Salud de la Familia). Las acciones de VADO ocurrieron en este barrio hasta 2012. Cabe señalar que el proyecto recibió, en 2009, el “Premio Nike Sports para el Cambio Social”, organizado por la “Universidade Solidária” (UniSol), cuando el proyecto recibió apoyo financiero adicional se utilizó para adquirir más materiales, equipos deportivos e informáticos, libros para la organización de la Biblioteca “Menino Maluquinho”⁷, así como contratar más becarios, ampliando el equipo de trabajo.

Entre 2013 y 2020, se estableció una alianza entre los proyectos “Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio” (UFSCar) con “Más Que Futbol” (Asociación Deportiva, Educativa y Social de los Metalúrgicos de São Carlos - ADESM), que contó con el apoyo de *terre des hommes Germany* (tdhA), posibilitando nuevamente la compra de nuevos materiales, equipos, libros y la contratación de becarios. Durante esta asociación, el proyecto pasó a ser realizado en el espacio del Club de Campo del Sindicato de los

⁴ Para más información: <http://www.numiecosol.ufscar.br/numi-ecosol>

⁵ Para más información: <http://www.motricidades.org/spqmh/nefef/>

⁶ Para más información: <http://www.motricidades.org/spqmh/>

⁷ Nombre atribuido al proyecto Biblioteca del VADO, fundado en 2009, en honor a la obra homónima del escritor Ziraldo.

Metalúrgicos de São Carlos, ubicado en el barrio de Santa Felícia, teniendo, en adelante, la realización de cuatro actividades centrales: ciclismo, juegos de lucha, musicalización y Fútbol Callejero, manteniendo la práctica de juegos para la educación de las relaciones étnico-raciales, de género y entre edades junto con todas estas actividades básicas, en general, de manera colectiva, antes de la separación de clases para cada una de estas actividades, según la elección e inscripción previa de los participantes.

Cabe señalar que en el 2020 tuvimos el inicio de la pandemia del COVID-19⁸. El 19 de marzo de 2020, hubo necesidad de interrumpir las actividades en el sitio del proyecto. A raíz de la pandemia del COVID-19 y la necesaria distancia social, las actividades del proyecto como juegos, lúdicas, musicalización, cuentacuentos y similares tomaron forma de contenido digital en la acción #BrinqueEmCasa con producción, diálogo e interacción realizada y a disposición de los participantes del proyecto de forma remota a través de los siguientes canales:

- YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCuJ0sVGX1Fvm2jZSzsYAUdg>
- Facebook: <https://www.facebook.com/Viv%C3%A4ncias-em-Atividades-Diversificados-de-Lazer-VADL-100987281638286>
- Instagram: https://instagram.com/vivencias_lazer

Los videos contruidos por los educadores fueron publicados en el canal de YouTube del proyecto “Vivências em Lazer”, los martes y jueves, con una descripción de juegos de todos los tipos, actividades musicales, cuentacuentos que fueron posibles en el ámbito del hogar, tratando de compartir un poco de alegría y comodidad con los participantes, cuidando la distancia social necesaria. Los videos fueron compartidos en los canales de Facebook e Instagram y enviados vía WhatsApp a todos los responsables de los participantes.

Destacamos que tuvimos suscripciones al canal de YouTube por encima de los 100 participantes esperados de VADO, llegando a 838 suscriptores, sin embargo, por ser una red social abierta, otras personas interesadas.

Las mayores dificultades encontradas en este período fueron la falta de recursos de la comunidad participante en cuanto al acceso a los contenidos, debido a la vulnerabilidad social, bajos recursos presupuestarios, obstaculizados por la pandemia del COVID-19, precaria disponibilidad de dispositivos electrónicos como notebooks y smartphones, paquete de datos inexistente o insuficiente, inexistencia de internet (público) gratuito en los barrios donde viven.

Con el fin de la alianza con el proyecto “Más Que Futbol”, a fines de 2020, y con la continuidad de la pandemia de COVID-19, las acciones de VADO continuaron en 2021 y en el primer semestre de 2022 para realizarse de forma remota como explicado anteriormente. A partir de junio de 2022, con la posibilidad de realizar nuevamente actividades presenciales, siguiendo diversos protocolos de seguridad, se estableció una alianza entre el proyecto “Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio” (UFSCar) con el “Centro Municipal de Extensión y Actividades Recreativas” (CEMEAR) de la

⁸ En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) definió el marco de transmisión del nuevo coronavirus (SARS-CoV2) como pandemia tras constatar un aumento sustancial de la tasa de contagio y del número de muertes en distintos países del mundo, habiendo sido el primer caso identificado en la ciudad de Wuham, China, en diciembre de 2019. Desde entonces, hemos observado la propagación del COVID-19 a niveles sin precedentes, así como las desastrosas consecuencias en diferentes dimensiones de la vida humana.

Municipalidad de São Carlos (PMSC). Las acciones de esta alianza resultaron en el regreso de las actividades en la Estación Comunitaria (ECO) de Jardim Gonzaga.

A lo largo de estos más de 20 años de desarrollo del VADO, además de lograr su objetivo central de educación para y a través del ocio de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, también ha favorecido la formación y actualización profesional de los Educadores involucrados en su planificación, ejecución y evaluación. Estas acciones se desarrollan en cuatro horas de encuentros semanales, asociadas a un encuentro de formación de dos horas en NEFEF, con estudios, reflexiones y diálogos de referentes relacionados con la fundamentación del proyecto, tales como: Motricidad Humana (Sérgio, 1994, 1999, 2022), Pedagogía Dialógica (Freire, 1988, 2001a, 2005), Ecología del Conocimiento (Santos, 2010), Fenomenología Existencial (Merleau-Ponty, 1969, 1999), entre otros.

A continuación, abordaremos las motricidades del sur que se inspiran en la motricidad humana, en diálogo con las epistemologías del sur.

3. MOTRICIDADES DEL SUR: UNA TRAYECTORIA EPISTEMOLÓGICA

Para que podamos comprender las Motricidades del Sur, es necesario comprender el contexto de la Motricidad Humana, que según Sérgio, trata del “[...] movimiento intencional de trascendencia, o sea, el movimiento de sentido más profundo” (1999, p. 17), en el que “[...] el ser humano es fundamentalmente una relación con el Otro, con el Mundo, con el Absoluto” (1994, p. 71). Además:

[...] es la experiencia originaria, de la que emerge también la historia de la conducta motriz del sujeto, dado que no hay experiencia vivida sin la intersubjetividad que supone la praxis. El ser humano está todo en la motricidad, en una continua apertura a la realidad más radical de la vida (Sérgio, 1999, p. 17-18).

En esta perspectiva, comprender la corporeidad es una relación que se da con el otro y con el mundo, que se vuelve conciencia encarnada, como existencia en un movimiento intencional de trascendencia, con miras a la superación, al ser más. En este sentido, Merleau-Ponty al reconstituir el cogito cartesiano: pienso, como existo con el otro en el mundo, refuerza “[...] el sujeto que soy, tomado concretamente, es inseparable de este cuerpo-aquí y este mundo-aquí” (1999, p. 547). Asimismo, no existen fragmentaciones ni dicotomías entre cuerpo y alma, cuerpo y mente, ser y mundo.

Señalamos también que, como Merleau-Ponty, nos oponemos a la tradición cartesiana que “[...] nos hemos acostumbrado a despegarnos del objeto: la actitud reflexiva purifica simultáneamente la noción común de cuerpo y la del alma, definiendo el cuerpo como una suma de partes sin interior, y el alma como un ser enteramente presente a sí mismo” (1999, p. 268). Entonces:

[...] el cuerpo no es un objeto. Por la misma razón, mi conciencia de ello no es un pensamiento, es decir, no puedo descomponerlo y recomponerlo para formar una idea clara de él. Su unidad siempre está implícita y confusa. Así, la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa el objeto del sujeto y el sujeto

del objeto, y que sólo nos da el pensamiento del cuerpo o el cuerpo en idea, y no la experiencia del cuerpo o el cuerpo en realidad (1999, p. 269).

En el proyecto buscamos romper con la dicotomía del ser y establecer una comprensión del *cuerpo encarnado*, tal como lo presenta Merleau-Ponty (1999), es decir: un cuerpo que mira todas las cosas y que también es capaz de mirar mismo, que se ve clarividente, tócate a tientas. Un cuerpo que no se mueve juntando las partes y en el desconocimiento de sí mismo, sino irradiando de un yo, atrapado en el fondo del mundo, con la cohesión de una cosa, un apego o una extensión de sí mismo, incrustado en su carne, por el cuerpo es el lugar de todo diálogo entre *el mundo y yo*.

Cuerpo que no es objeto de un “yo pienso”; es un conjunto de significados vivos, porque, como afirma Merleau-Ponty:

Yo no ensambló las partes de mi cuerpo una por una; esta traslación y esta reunión se hacen de una vez por todas en mí: son mi propio cuerpo. Pero no estoy frente a mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor dicho, soy mi cuerpo (1999, pp. 207-208).

A partir de los aportes de Merleau-Ponty (1996, 1999), es posible observar que, en la perspectiva fenomenológica, el ser-en-el-mundo se comprende desde existenciales básicos: afectividad, comprensión y expresión. Estos están siempre nivelados en su importancia, siendo, por tanto, equiprimordiales, en el sentido de que son fundamentos de la constitución del ser, son modos de existir-ahí. Existiendo-ahí-en-el-mundo, el ser está en condición de apertura a la experiencia y en esto:

[...] no hay sentimiento previo ni posterior al comprender y expresar y viceversa. El hombre que siente es al mismo tiempo el que comprende y expresa. Al expresarse, el hombre abre espacios de comprensión, y toda comprensión, en sí misma, ya es afectiva (Silva, 1991, p. 8).

Según Merleau-Ponty, un orador no piensa antes de hablar, ni siquiera mientras habla; su habla es su pensamiento, el pensamiento no existe fuera del mundo ni por sí mismo antes de la expresión; incluso el silencio fingido es un susurro de líneas. De la misma manera, no es necesario que el ser represente el espacio exterior y su cuerpo se mueva uno en el otro, basta que existan para el ser, porque:

[...] todas las “funciones” en el hombre, desde la sexualidad hasta la motricidad y la inteligencia, están rigurosamente conectadas, es imposible distinguir, en el ser total del hombre, una organización corporal que trataríamos como un hecho contingente, y otros predicados que tiene, pertenecerían con necesidad. Todo es una necesidad en el hombre (1999, p. 235).

Siempre en palabras de Merleau-Ponty:

[...] la conciencia se proyecta en un mundo físico y tiene cuerpo, así como se proyecta en un mundo cultural y tiene hábitos: porque sólo puede ser conciencia jugando con significados dados en el pasado absoluto de la naturaleza o en su pasado personal [...].

Finalmente, estas aclaraciones nos permiten entender unívocamente la motricidad como intencionalidad originaria. [...] El movimiento no es el pensamiento de un movimiento, el espacio del cuerpo no es un espacio pensado o representado [...] la motricidad no es como un sirviente de la conciencia que transporta el cuerpo al punto del espacio que previamente nos representamos. Para que podamos mover nuestro cuerpo hacia un objeto, primero el objeto debe existir para él (1999, pp. 192-193).

Según el senegalés Senghor, “Pienso, luego existo” (1965, p. 84) la filosofía cartesiana eurocéntrica no tiene sentido en una filosofía africana. Para él, “los negros africanos podrían decir: ‘Siento, bailo al Otro; yo soy’. Bailar es descubrir y recrear” (1965, p. 84). Por lo tanto, desde una perspectiva africana, el juego de la existencia tiene como máxima pedagógica el cuerpo ancestral, ya que la corporeidad es el poder para cualquier acto y, por lo tanto, todos tienen esta base para una ética universal: la ética del cuerpo (Oliveira, 2007).

Para la filosofía indígena amerindia, como para los pueblos originarios o autóctonos en general, la corporeidad ocupa un lugar central. Por cierto, para Seeger, Damatta y Viveiros de Castro (1987), en estas sociedades es en la corporeidad donde se producen los cambios que generan la identidad social, de modo que la construcción, decoración y transformación de los cuerpos se dan en torno a mitologías, vida ceremonial y organización social.

Frente a ello, esta forma de percibir el movimiento humano a partir de los aportes de los estudios de la corporeidad africana e indígena, está en consonancia con el trabajo “Epistemologías del Sur”⁹, organizado por Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (2010). Parten del principio de que el mundo es epistemológicamente diverso y que esta diversidad representa un enorme enriquecimiento de las capacidades humanas para conferir inteligibilidad e intencionalidad a las experiencias sociales, tanto dentro de la ciencia como en la relación entre la ciencia y otros tipos de conocimiento. Nos da otro mirando el mundo y situándonos como latinoamericanos, como el autor designa al Sur:

[...] metafóricamente como un campo de desafíos epistémicos, que buscan reparar los daños e impactos históricamente causados por el capitalismo en su relación colonial con el mundo. Esta concepción del Sur se superpone parcialmente con el Sur geográfico, el conjunto de países y regiones que fueron sometidos al colonialismo europeo y que no alcanzaron niveles de desarrollo económico similares al del Norte global (Europa y América del Norte). [...] La idea central es [...] que el colonialismo, además de todas las dominaciones por las que es conocido, también fue una dominación epistemológica, una relación de saber-poder extremadamente desigual que condujo a la supresión de muchas formas de conocimiento de los pueblos y/o naciones colonizados. Las epistemologías del Sur son el conjunto de intervenciones epistemológicas que denuncian esta supresión, valoran saberes que resistieron con éxito e investigan las condiciones de un diálogo horizontal entre saberes (Santos y Meneses, 2010, p. 19).

Santos (2010) trae el entendimiento de que el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal y defiende la necesidad de transitar hacia un pensamiento post-

⁹ “La epistemología es cualquier noción o idea [...] sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido. Es a través del conocimiento válido que una determinada experiencia social se vuelve intencional e inteligible. No hay, por tanto, conocimiento sin prácticas y sin actores sociales. Y como ambos existen solo dentro de las relaciones sociales, diferentes tipos de relaciones sociales pueden dar lugar a diferentes epistemologías” (Santos y Meneses, 2010, p. 15).

abismal, en el que tenemos que aprender del Sur utilizando una epistemología del Sur, a la que denomina *ecología de saberes*.

El pensamiento abisal consiste en:

[...] un sistema de distinciones visibles e invisibles, siendo estas últimas la base de las primeras. Las distinciones invisibles se establecen a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos distintos: “a este lado de la línea” y “al otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se vuelve inexistente e incluso se produce como inexistente. La inexistencia significa no existir de ninguna manera de ser relevante o comprensible. Todo lo que se produce como inexistente queda radicalmente excluido porque queda fuera del universo que la propia concepción de inclusión considera como el “otro”. La característica fundamental del pensamiento abisal es la imposibilidad de co-presencia en ambos lados de la línea. El universo “de este lado de la línea” sólo prevalece en la medida en que agota el campo de la realidad relevante: más allá de la línea sólo hay inexistencia, invisibilidad y ausencia no dialéctica (Santos, 2010, p. 32).

En el campo del conocimiento, el pensamiento abismal invisibiliza cualquier forma distinta a la ciencia moderna dominante, como el conocimiento popular, laico, plebeyo, campesino o indígena que está del otro lado de la línea. Así, “al otro lado de la línea, no hay conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, entendimientos intuitivos o subjetivos, que, en el mejor de los casos, pueden convertirse en objetos o materia prima para la indagación científica” (Santos, 2010, p. 34).

Las líneas abisales no siempre estuvieron fijas, en la misma posición, sino que se movieron a lo largo de la historia. Para el autor, las líneas abisales están tan presentes como en la época colonial. El pensamiento occidental moderno sigue operando sobre líneas abismales que dividen el mundo humano del infrahumano, trayendo como ejemplo Guantánamo, la discriminación racial y sexual, las áreas salvajes de las megaciudades, en la colonialidad, entre otros.

Coincidimos con el pensamiento de Santos, cuando afirma que: “La negación de una parte de la humanidad es sacrificial, en tanto constituye la condición para que la otra humanidad se afirme como universal” (2010, p. 39).

En esta perspectiva, debe haber resistencia a este pensamiento abismal, exigiendo un pensamiento alternativo de alternativas. El autor propone un pensamiento post-abismal, basado en el principio de igualdad y el principio de reconocimiento de las diferencias. “El pensamiento post-abismal parte de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y permanece desprovista de una epistemología adecuada” (Santos, 2010, p. 51).

Partiendo de la concepción de la pluralidad de saberes heterogéneos, una diversidad epistemológica del mundo, el pensamiento postabismal entiende lo que Santos entiende por: *ecología de saberes*. “Es una ecología, porque se basa en el reconocimiento de la pluralidad de saberes heterogéneos (uno de los cuales es la ciencia moderna) y en interacciones sostenibles y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía” (2010, p. 53).

Así, se busca la credibilidad de varios tipos de conocimiento, incluidos los no científicos, lo que no implica el descrédito del conocimiento científico, sino su uso contrahegemónico. La *ecología de saberes* está presente, como medio de intervención en la realidad y diálogo en la sociedad, consolidándose en un aspecto pragmático y epistemológico. Consiste en la

búsqueda de la intersubjetividad, teniendo en cuenta que cada práctica de conocimiento tiene lugares, diferentes duraciones y diferentes ritmos, la intersubjetividad promueve la voluntad de saber y actuar en diferentes escalas, articulando diferentes duraciones.

Frente a las perspectivas apuntadas en este tema sobre el movimiento humano y las Epistemologías del Sur, traemos al diálogo la construcción de un concepto referente al Motricidades del Sur.

En un artículo reciente, Campos, Corrêa y Gonçalves Junior expresan su comprensión de la Motricidades del Sur y dicen que:

Motricidades del Sur, son entendidas como prácticas sociales de juegos, luchas, danzas, fiestas, cantos, historias y rituales con características propias de un pueblo/comunidad ubicada al sur, geográfica o metafóricamente, que involucran tradición y resistencia de tales manifestaciones al colonialismo y dominación epistemológica. La diversidad de experiencias de esas prácticas se configuran en forma particular tanto en su ejecución como en su intencionalidad en el proceso cotidiano de vivir-la-vida, en una perspectiva *sureada* (no *norteadada*), en un universo no dicotómico entre físico y mente, cuerpo y alma, persona y mundo, ser y naturaleza (2022, p. 921).

En este sentido, las Motricidades del Sur comprenden y resultan de diferentes prácticas sociales con características propias de un pueblo/comunidad ubicado en el sur, geográficas o metafóricas, que envuelven intencionalidad¹⁰ relacionados con los procesos educativos de tradición y resistencia de tales manifestaciones al colonialismo y la dominación epistemológica (Gonçalves Junior, 2010; Gonçalves Junior *et al.*, 2012; Campos, Corrêa y Gonçalves Junior, 2022).

Para Paulo Freire (1985, 1988, 2001a, 2001b, 2005), tal perspectiva debe iniciarse descubriendo lo que la persona ya sabe y, descubriendo lo que sabe, priorizando su conocimiento, es decir, construyendo conocimiento a partir del “saber de la experiencia hecha”. En este proceso, el diálogo es fundamental, incluso porque podemos equivocarnos en las interpretaciones, y, por tanto, debemos cambiar el hablar por hablar con (Freire, 2005, p. 28).

Por lo tanto, no se trata sólo de comportamientos diferentes que puedan manifestarse en relación a un determinado marco epistemológico dominante, sino de una percepción radical del mundo que se diferencia y que favorece ciertas comprensiones e interpretaciones de la acción humana, su sentido y habitabilidad en el mundo situado.

En consecuencia, sólo es posible comprender el accionar de un grupo social si profundizamos en su mundo simbólico y comprensivo de su vida cotidiana, y cara a cara como propone Schutz (1995). De esta manera juegos, peleas, bailes, fiestas, cuentos, cantos, rituales y creaciones artísticas se configuran de manera particular tanto en su ejecución como en su comprensión metafórica y geográficamente ubicada en el sur.

¹⁰ Se refiere a la intencionalidad y al comportamiento corpóreo-mundano (existencial), en el que se construye y reconstruye el mundo de sentido, ya que el encuentro de la conciencia y el mundo es el origen de ambos (Fiori, 1986).

4. INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DEL PROYECTO DE AMPLIACIÓN DEL VADO

El proyecto de extensión Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio ha promovido el estudio, la investigación y el desarrollo de acciones pedagógicas dialógicas entre Docentes y Estudiantes de diferentes carreras de grado (especialmente junto a las carreras de grado en Educación Física, Música, Pedagogía, Gestión y Análisis Ciencias Ambientales, Biblioteconomía e Información Ciencias, Terapia Ocupacional y Biología) y estudios de posgrado en la UFSCar (especialmente Educación), Profesionales de diferentes formaciones en PMSC (con énfasis en Técnicos Deportivos que trabajan con niños y adolescentes en instalaciones públicas de ocio) y en la Red Pública Estatal del Estado de São Paulo (especialmente en actividades desarrolladas con niños y adolescentes fuera del horario escolar o los fines de semana), NuMI-EcoSol (proyecto de entrega ciclo solidario), NEFEF y SPQMH (estudios, reflexiones y organización de eventos)

Se han fomentado investigaciones científicas, directamente relacionadas con la VADO, en las formas de iniciación científica (Varotto, 2016); monografía del curso de pregrado (Fábis, 2017); monográfico de especialización (Santos, 2005); disertaciones de maestría (Santos, 2008; Lage, 2009; Belmonte, 2014; Fábis, 2019); tesis doctorales (Leal, 2015; Carmo, 2017; Denzin, 2018; Arruda, 2019; Belmonte, 2019; Mecca, 2022); publicación de artículos en revistas (Carmo y Gonçalves Junior, 2010; Varotto, Gonçalves Junior y Lemos, 2017; Arruda, Gonçalves Junior y Costa, 2018; Denzin y Gonçalves Junior, 2018; Belmonte y Gonçalves Junior, 2018; Belmonte y Gonçalves Junior, 2020; Belmonte, Varotto y Gonçalves Junior, 2020; Mecca, Gonçalves Junior y Cortegoso, 2020; Mecca, 2022; Arruda y Gonçalves Junior, 2022); de capítulos de libros (Santos y Gonçalves Junior, 2011; Belmonte, 2016; Belmonte, Gonçalves Junior y Souza Júnior, 2018); además de numerosas presentaciones en congresos nacionales e internacionales con publicaciones de trabajos en los anales de los respectivos eventos (Campos *et al.*, 2003; Gonçalves Junior *et al.*, 2005; Gonçalves Junior y Santos, 2006; Santos *et al.*, 2007; Santos y Gonçalves Junior, 2008; Belmonte, 2009; Vieira, Joly y Gonçalves Junior, 2011; Arruda y Costa, 2015; Denzin y Silva, 2015; Fábis, Varotto y Oliveira, 2015; Belmonte, Gonçalves Junior y Pazos-Couto, 2017; Belmonte *et al.*, 2017; Souza Junior, Belmonte, Gonçalves Junior & Pazos-Couto, 2017; Fábis, Varotto y Gonçalves Junior, 2019; Arruda *et al.*, 2020).

De toda esta vasta producción, se eligieron algunas que se describen a continuación, con más detalle, para que puedan conocer un poco de la diversidad presente en el proyecto de ampliación en cuestión, las cuales se inspiraron en las motricidades del sur, con el objetivo de situar al lector/a sobre los temas investigados, los métodos cualitativos utilizados, así como algunas consideraciones de estas investigaciones.

Partimos con la iniciación científica titulada “Fútbol Callejero en el proyecto de extensión ‘Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio’: procesos educativos resultantes”, que tuvo como objetivo comprender los procesos educativos que surgen de la práctica social de mediación del Fútbol Callejero en el VADO (Varotto, 2016, p. 7).

Cabe señalar que esta práctica fue pensada y creada en el Sur, más precisamente en el Barrio Moreno, área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Es un juego que se desarrolla en tres tiempos, no hay árbitro sino un mediador, los goles no determinan la victoria, que también se basa en el respeto, la cooperación y la solidaridad. En el primer tiempo los equipos establecen las reglas del juego en conjunto y de manera consensuada,

en el segundo tiempo se juega el partido y en el tercero todos los jugadores dialogan sobre el desarrollo del juego y si hubo respeto por las reglas acordadas (Rossini *et al.*, 2012).

El estudio bajo revisión utilizó un método de recolección de datos de campo diario y el análisis de datos se basó en la fenomenología. A partir de los datos recopilados y del análisis, fue posible percibir que:

[...] la mediación del tercer tiempo, prevista en la metodología de Fútbol Callejero, promueve el encuentro de conciencias y la posibilidad de entender situaciones a través del diálogo, en el que cada uno pueda expresarse y presentar sus propias versiones de los hechos, de manera colectiva, donde los demás también puedan opinar sobre sus percepciones, buscando el consenso y favoreciendo la maduración de todos para el ejercicio crítico de la ciudadanía (Varotto, 2016, p. 27).

La siguiente investigación que se presenta es la monografía del curso de pregrado, titulada “Los círculos de conversación en el proyecto de extensión ‘Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio’: procesos educativos resultantes”, que tuvo como objetivo comprender los procesos educativos que surgen de/en los Círculos de Conversación que se realizan, al menos, al inicio y al final de cada encuentro del proyecto de extensión VADO (Fábis, 2017).

Cabe mencionar que las ruedas de conversación se realizan al inicio y al final de cada encuentro, con la intención de que los participantes puedan hablar de los hechos, proponer actividades y juegos, hablar de sus dudas y angustias sobre lo que despiertan las actividades en ellos y en ellas.

El autor utilizó diarios de campo como método de recolección de datos y se basó en la fenomenología para analizar los datos. Luego de este proceso metodológico, se pudo considerar que:

[...] los Círculos de Conversación [...] en su intencionalidad hacia el diálogo, la autonomía y la convivencia, pueden ser fructíferos y coherentes con tales objetivos, en tanto sea propuesta conscientemente, acogida y desarrollada, incluso a través de su investigación continua y colectiva en los diversos espacios en los que se desarrolla (Fábis, 2017, p. 32).

Pasamos ahora al monográfico de especialización titulado “Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio: una mirada a los procesos educativos” que se centró en el disfrute del ocio de los participantes del proyecto, en su momento realizado en la Estación Comunitaria Jardín Gonzaga (Santos, 2005).

El método de recolección de datos fue la observación participante y el análisis de los datos se basó en la categorización de los datos, considerando el disfrute del ocio como una posibilidad de experiencia crítica, creativa y educativa, ya que también se educa a través del ocio (Santos, 2005).

En este momento, nos referimos a las disertaciones que se produjeron en el proyecto VADO y la primera se titula “Lúdica, animación cultural y educación: una mirada al proyecto Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio”, que tuvo como objetivo analizar los procesos educativos presentes en la práctica social del ocio, prestando especial atención al elemento lúdico en el contexto del proyecto VADO (Santos, 2008).

El autor utilizó dos métodos de recolección de datos, a saber: entrevistas y diarios de campo, el análisis de datos se basó en la fenomenología. El autor considera que:

Tenemos el gran reto de hacer accesible a todos el disfrute del ocio, de forma cualitativamente superior a lo que encontramos hoy en día, así como de conocer la intervención en el campo de actuación en el ocio como algo que puede contribuir a superar esta lógica social. basado en la diferencia y en la desigualdad (Santos, 2008, p. 60).

La próxima disertación se titula: “Peleas y juegos: procesos educativos involucrados en la práctica de la lucha” y tuvo como objetivo investigar los procesos educativos involucrados en la práctica social de la lucha en el contexto del juego de los niños de la Estación Comunitaria (ECO), ubicado en Jardín Gonzaga, en la ciudad de São Carlos (Lage, 2009).

El autor utilizó diarios de campo como método de recolección de datos y analizó los datos desde la fenomenología, luego del proceso de análisis de datos se pudo considerar que:

[...] a partir de experiencias en luchas con un enfoque basado en la pedagogía dialógica, identificamos procesos educativos envueltos/emergiendo que revelaron la importancia de la proximidad entre el educador/el-alumno; sentir/percibir/aprehender la diversidad cultural a través de la experiencia grupal, respetándose a sí mismo ya los demás, sus saberes y experiencias; la importancia de ser persistente y no rendirse ante las adversidades que nos presenta la vida (Lage, 2009, p. 77).

Ahora presentaremos la disertación titulada: “Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio: procesos educativos resultantes de una praxis dialógica en construcción”, con el objetivo buscar una comprensión sobre los procesos educativos resultantes de una praxis dialógica en VADO (Belmonte, 2014).

El camino metodológico de esta investigación se inspiró en la sistematización de experiencias y diarios de campo como método de recolección de datos, esta forma de realizar la investigación científica tiene cinco pasos y el último paso denominado puntos de llegada presenta algunas consideraciones que: “[...] la praxis de plantear los Temas Generadores y su posterior desarrollo ha posibilitado la participación de la comunidad participante en el proceso de sensibilización para la transformación de la realidad local [...]” (Belmonte, 2014, p. 89).

Tras los análisis de la investigación realizada en el proyecto de extensión del VADO, a continuación presentamos la disertación titulada: “Ruedas de conversación en el proyecto ‘Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio’: sistematización de experiencias y procesos educativos” que tuvo como objetivo desvelar los procesos educativos suscitados por la práctica social de la Roda de Conversa, en un diálogo establecido en/por la comunidad participante de VADO reuniendo ocio, educación, cultura y cotidianidad para la transformación social (Fábis, 2019).

Esta investigación también siguió el marco metodológico de la sistematización de experiencias, utilizando como método de recolección de datos un diario de campo con apoyo de grabaciones de las ruedas de conversación en audio y video, luego de sistematizar las experiencias, el autor considera que:

[...] de los Círculos de Conversación que se reflejaron en la postura dialógica de los educadores observada por los propios participantes - con énfasis en la paciencia impaciente requerida y reconocida aquí como una habilidad relacional - en la tensión individuo-grupo, que, al fin y al cabo, , refleja la sociedad, reflexiona sobre mi actitud ante la enseñanza y la vida y hace que valga la pena cualquier trabajo con las personas, en los (des)caminos que se convierten en otros caminos más arraigados en las personas en acción (Fábis, 2019, p. 147).

Pasamos ahora a las tesis desarrolladas en el VADO y la primera se titula: “Procesos educativos construidos con las experiencias de los participantes del proyecto Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio”, que tuvo como objetivo identificar, describir y comprender los procesos educativos presentes en educarse con/entre niños, adolescentes y jóvenes en el contexto del proyecto VADO en la ciudad de São Carlos/SP (Leal, 2015).

El método de recolección de datos fue el diario de campo y el análisis de los datos se basó en la construcción de categorías en la investigación social, que luego del proceso de análisis y discusión de los datos, permitió considerar:

[...] el proceso de conocer y comprender el contexto de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes histórica y culturalmente marginados, oprimidos, impedidos de ser por la totalidad de las estructuras sociales, ya sea en los semáforos de los centros urbanos o en los barrios periféricos de la ciudad, es relevante ciudad; ya sea por la falta de espacios y políticas públicas con su participación/presencia concreta; ya sea porque no pueden desarrollar multiculturalmente su corporeidad, tiempos(espacios)/contextos de ocio; o porque se les impide testimoniar su vocación ontológica de conducir amorosamente la vida (Leal, 2015, p. 160).

La siguiente tesis titulada: “Epistemología de la bicicleta: procesos educativos emergentes en la práctica del pedaleo”, tuvo como objetivo identificar el aporte del uso de la bicicleta al proceso de construcción de una pedagogía emergente, entendiéndola desde los procesos educativos vividos junto a la extensión universitaria Proyecto VADO (Carmo, 2017).

El autor utilizó diarios de campo como método de recolección de datos y el análisis de datos inspirándose en la fenomenología; luego del análisis de los datos, fue posible considerar que:

[...] en esta investigación, la bicicleta se revela como un medio de transporte lúdico, materialmente ético, promotor de la convivencia y, por tanto, al transportarse con ella es una opción asumida, se convierte también en un instrumento de lucha política que , por la epistemología que conlleva, puede ayudar a la sociedad a reintegrar a la vida cotidiana experiencias, emociones y sentimientos que actualmente están relegados únicamente al ámbito del ocio, pero que, a nuestro entender, deben permear nuestra vida cotidiana y por ello son tan fundamentales para el proceso de construcción de una pedagogía emergente (Carmo, 2017, p. 260).

A continuación, presentamos la tesis titulada: “Educación de las relaciones étnico-raciales: procesos educativos resultantes de una intervención con africanidades”, con el

objetivo identificar y comprender los procesos educativos resultantes de una intervención con africanidades para la educación de las relaciones étnico-raciales (Denzin, 2018).

La autora recopiló los datos que compusieron la investigación a partir del diario de campo y utilizó la corriente fenomenológica para analizar los datos, siendo posible considerar que:

Realizar una investigación a partir de una intervención con africanidades en el contexto de un proyecto de ocio se muestra como un despertar de miradas a la amplitud de los espacios educativos, y en este caso, especialmente, un proyecto de ocio que se realiza desde el compromiso ético y epistemológico con niños de clases populares y a la lucha contra la injusticia, el prejuicio, el racismo (Denzin, 2018, p. 175-176).

Pasamos a la tesis titulada: “La música comunitaria en un proyecto de ocio social: procesos educativos resultantes”, que tuvo como objetivo investigar los procesos educativos resultantes de “hacer música en grupo” en el proyecto de extensión VADO-MQF” (Arruda, 2019).

Como método de recolección de datos se utilizó un diario de campo y para el análisis de los datos el autor se basó en la fenomenología, luego de realizar las etapas de análisis y discusión de los datos, se pudo considerar que:

A través de la práctica musical en un grupo es posible crear o fortalecer relaciones con los demás, favoreciendo la otredad. Aun así, es necesario un movimiento de tomar como criterio al otro, haciendo verdaderamente democrático el proceso de elecciones y acuerdos” (Arruda, 2018, pp. 166-167).

También forma parte de estos estudios el artículo: “Fútbol Callejero: nacido y criado en el Sur”. Tuvo como objetivo identificar, describir y comprender los procesos educativos resultantes de una sistematización de la experiencia con la práctica social del Fútbol Callejero (Belmonte y Gonçalves Junior, 2018).

Para la recolección de datos se elaboraron registros a partir de diarios de campo, correspondientes al período comprendido entre agosto y diciembre de 2016. El análisis de datos se basó en el marco de la fenomenología, que permitió “[...] la articulación entre diferentes unidades de significados (de diferentes participantes y diferentes diarios de campo), que formaron convergencias y/o divergencias, posibilitando la construcción de la categoría temática ‘Fútbol Callejero es ser más!’” (Belmonte y Gonçalves Junior, 2018, p. 168).

Desde el camino metodológico se logró tejer algunas comprensiones sobre el Fútbol Callejero desde la perspectiva de quienes lo viven, brindando espacios de encuentro de subjetividades para que los involucrados puedan ser más. Los autores también anuncian el Fútbol Callejero como una motricidad emergente (Belmonte y Gonçalves Junior, 2018).

Resaltamos que el proyecto de extensión VADO actúa al servicio de la sociedad con diferentes temáticas, enfoques y pedagogías, los estudios aquí mencionados son un recorte de la vasta producción construida a lo largo de estos más de 20 años de existencia del proyecto y esperamos que en esta forma, construyen aportes de/para el VADO y de/para sus participantes, para la comprensión del propio proyecto extensionista, en esa constitución de un marco teórico-práctico-científico memorial de sus motricidades emergentes, como ecología y pedagogía (Fábis, Varotto y Gonçalves Junior, 2019).

5. CONSIDERACIONES

Este ensayo tuvo en cuenta la contextualización de un proyecto de extensión cuyo público principal son los niños y jóvenes de 07 a 17 años y que experimentan actividades lúdicas diversificadas que posibilitan diferentes experiencias motrices, a partir de estas acciones, la motricidad del sur.

A partir de los estudios traídos con más detalle en este ensayo, fue posible comprender la diversidad de experiencias, destacando las diferentes experiencias, el potencial de diálogo, las percepciones del mundo en la intersubjetividad con los otros y con las motricidades del sur.

Con el desarrollo de este ensayo se espera que la comprensión y difusión de los aportes que las prácticas sociales de disfrute del ocio, como la desarrollada en el proyecto de extensión del VADO, generen al desencadenar procesos educativos para la construcción y fortalecimiento de los participantes de “Identidad y promoción y mantenimiento de los derechos sociales y de ciudadanía mediada por la práctica del ocio”.

Este ensayo también contribuye para que otros educadores e investigadores aprehendan las especificidades de la práctica del Ocio como objeto y vehículo de la educación, ampliando la comprensión de las áreas de Educación y Ocio, fundadas en una concepción dialógica, humanizadora y liberadora, señalado anteriormente todas sus respectivas particularidades para su continuidad, validación, transformación y permanencia en articulación con políticas públicas y sociales que entiendan la Educación y el Ocio como derechos humanos inalienables.

Finalmente, destacamos nuestra comprensión del papel fundamental que pueden asumir las actividades de extensión y las universidades públicas en sus proyectos político-educativos al impulsar la emancipación de la población, la garantía de los derechos sociales y humanos, así como la organización de una sociedad auténticamente democrática comprometida con las causas populares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda, Murilo F. V., Costa, T. F, Gonçalves Junior, L. & Joly, I. Z. L. (2020). Musical education in a community project for leisure: Iris participation. En *International society for music education (isme): world conference on music education* (pp. 159-165). ISME.
- Arruda, M. F. V. & Costa, B. F. (2015). Educação musical em um projeto social: processos educativos vivenciados. En *Coloquio de investigación cualitativa en motricidad humana (cpqmh): etnomotricidad del sur* (pp. 49-59). SPQMH.
- Arruda, Murilo F. V. de & Gonçalves Junior, L. (2022). Construindo pífanos: processos educativos emergentes da musicalização no contexto de um projeto de lazer. *Revista Da Tulha*, 8(1 e 2), 111-142. Última vista 15 de marzo de 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2022.197780>
- Arruda, M. F. V., Gonçalves Junior, L. & Costa, B. F. (2018). Educação musical humanizadora em um projeto de extensão: desvelando processos educativos. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 9(3), 165-172.
- Arruda, M. F. V. (2019). *Música comunitária em um projeto social de lazer: processos educativos emergentes*. [Tesis Doctoral]. Universidad Federal de São Carlos.
- Belmonte, M. M. (2009). Eco capoeira: a capoeira do Jardim Gonzaga. En *Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana (cpqmh): as lutas no contexto da motricidade* (pp. 554-560). SPQMH.

- Belmonte, M. M. (2014). *Vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos decorrentes de uma práxis em construção*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Federal de São Carlos.
- _____. (2016). Vivências em atividades diversificadas de lazer: sistematização da práxis. En Gonçalves Junior, L. (Ed). *Motricidade: experiências de educar e educar-se* (pp. 113-127). EDUFSCar.
- Belmonte, M. M., Gonçalves Junior, L., Pazos-Couto, J. M. & Toro-Arévalo, S. A. (2017). Fútbol callejero: subsídios fenomenológicos de una práxis de educación popular. En *Congreso internacional de ciencias del deporte y la salud* (pp. 1-10). UVigo.
- Belmonte, M. M., Gonçalves Junior, L. & Pazos-Couto, J. M. (2017). Fútbol callejero: processos educativos desvelados a partir de uma sistematização de experiências em interface com a fenomenologia. En *Congresso ibero-americano en investigación cualitativa (ciaiq)* (pp. 866-875). CIAIQ.
- Belmonte, M. M., Gonçalves Junior, L. & Souza Júnior, O. M. (2018). Fútbol callejero e educação das relações de gênero. En Saldanha D. F. & Gonzalez, R. H. (Eds). *Projetos sociais para crianças e adolescentes* (pp. 251-274). Garcia.
- Belmonte, M. M. (2019). *Fútbol callejero: procesos educativos de una motricidade emergente*. [Tesis Doctoral]. Universidad Federal de São Carlos.
- Belmonte, M. M. & Gonçalves Junior, L. (2018). Fútbol callejero: nascido e criado no sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (116), 155-178.
- Belmonte, M. M. & Gonçalves Junior, L. (2020). Fútbol callejero: esperando alteridade. *Motricidades: Rev. SPQMH*, 4(3), sec. esp., 323-332.
- Belmonte, M. M., Varotto, N. R. & Gonçalves Junior, L. (2020). Fútbol callejero e processos educativos: saberes emergentes de experiências convergentes. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 293-309.
- Campos, S. E. A., Gonçalves Junior, L., Maia, M. A., Vasconcelos, V. O., Silva Junior, José A. & Lima, M. S. (2003). O lazer cotidiano do Jardim Gonzaga - São Carlos. En *Encontro nacional de recreação e lazer (enarel): lazer e trabalho: novos significados na sociedade contemporânea* (pp. 1-12). SESC.
- Campos, S. E. A., Corrêa, D. A. & Gonçalves Junior, L. (2022). Motricidades del sur: Congada de San Benedicto en Ilhabela – Brasil. *Retos*, 44(2), 918-927.
- Carmo, C. S. (2017). *Epistemologia da bicicleta: processos educativos emergentes na prática do pedalar*. [Tesis Doctoral]. Universidad Federal de São Carlos.
- Carmo, C. S. & Gonçalves Junior, L. (2010). Prática educativa dos educadores do projeto “vivências em atividades diversificadas de lazer”. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (148), 1-10.
- Constituição da República Federativa do Brasil. 1988, artigo 6º. Recuperado el 15 enero de 2023 del sitio web: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm
- Costa, T. F. & Gonçalves Junior, L. (2019). Con-vivências na van: processos educativos emergentes. En *Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana (cpqmh): motricidade e interculturalidade* (pp. 75-83). SPQMH.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado el 13 febrero de 2023 del sitio web: <http://dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>
- Denzin, A. S. (2018). *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção em africanidades*. [Tesis Doctoral]. Universidad Federal de São Carlos.
- Denzin, A. S. & Gonçalves Junior, L. (2018). Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. *Motricidades: Rev. SPQMH*, 2(2), 91-105.
- Denzin, A. S. & Silva, A. B. M. (2015). Produção de um jornal no contexto de um projeto social de lazer: processos educativos envolvidos. En *Coloquio de investigación cualitativa en motricidad humana (cpqmh): etnomotricidad del sur* (pp. 143-153). SPQMH.
- Fábis, L. C. (2017). *Rodas de conversa no projeto de extensão “vivências em atividades diversificadas de lazer”: processos educativos decorrentes*. [Trabajo de Fin de Pré-Grado]. Universidad Federal de São Carlos.

- _____. (2019). *Rodas de conversa no projeto de extensão “vivências em atividades diversificadas de lazer”*: sistematização de experiências e processos educativos. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Federal de São Carlos.
- Fábis, L. C., Varotto, N. R. & Gonçalves Junior, L. (2019). Esperançar em ecologia de motricidades: 20 anos do projeto de extensão “vivências em atividades diversificadas de lazer”. En *Seminário de pesquisas em práticas sociais e processos educativos* (pp. 50-66). UFSCar.
- Fábis, L. C., Varotto, N. R. & Oliveira, G. A. (2015). Rodas de conversa no projeto de extensão “vivências em atividades diversificadas de lazer e mais que futebol”: diálogo em construção. En *Coloquio de investigación cualitativa en motricidad humana (cpqmh): etnomotricidad del sur* (pp. 174-183). SPQMH.
- Fiori, E. M. (1986). Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, 11(1), 3-10.
- Freire, P. (1985). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- _____. (1988). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- _____. (2001a). *A sombra desta mangueira*. Olho d'água.
- _____. (2001b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- _____. (2005). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gonçalves Junior, L., Lima, M. S., Santos, M. O., Maia, M. A. & Silva Junior, J. A. (2005). Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. En *Encontro nacional de recreação e lazer (enarel): ética e lazer na sociedade contemporânea* (pp. 1-8). UCDB.
- Gonçalves Junior, L. & Santos, M. O. (2006). Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. En *Congresso nacional de educação (educere)* (pp. 1902-1915). PUCPR.
- Gonçalves Junior, L. (2017). *Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)*. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos.
- _____. (2010). Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. En Carreira Filho, D. & Correia, W. R. (Eds.). *Educação física escolar: docência e cotidiano* (pp. 49-67). CRV.
- Gonçalves Junior, L., Corrêa, D. A., Carmo, C. S., Campos, S. E. A. & Toro-Arévalo, S. A. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela – Brasil. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(1), 249-266.
- Lage, V. (2009). *Lutas e brincadeiras: processos educativos envolvidos na prática de lutar*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Federal de São Carlos.
- Leal, P. H. (2015). *Processos educativos construídos com participantes do projeto vivências em atividades diversificadas de lazer*. [Tesis Doctoral]. Universidad Federal de São Carlos.
- Marcellino, N. C. (2000). *Lazer e educação*. Papirus.
- Mecca, A. C. (2022). *Ciclopedaleiros: processos educativos decorrentes da prática social da cicloentrega*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.
- Mecca, A. C., Gonçalves Junior, L. y Cortegoso, A. L. (2020). Pedal solidário: uma alternativa econômico-solidária ao modelo neoliberal. *Licere* (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), 20(1), 679-698.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- _____. (1969). *O olho e o espírito*. Grifo.
- Oliveira, E. (2007). *Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia da educação brasileira*. Editora Gráfica Popular.
- Rossini, L., Serrani, E., Weibel, M. & Wainfeld, M. (2012). *Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina*. FUDE.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2010). Introdução. En Santos, B. S. & Meneses, M. P. *Epistemologias do sul* (pp. 15-27). Cortez.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En Santos, B. S. & Meneses, M. P. *Epistemologias do sul* (pp. 31-83). Cortez.

- Santos, M. O. (2005). *Projeto vivências em atividades diversificadas de lazer: um olhar nos processos educativos*. Monografia de Curso de Especialização (Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais.
- _____. (2008). *Lúdico, animação cultural e educação: um olhar para o projeto vivências em atividades diversificadas de lazer*. [Trabajo Final de Grado]. Universidad Federal de São Carlos.
- Santos, M. O., Gonçalves Junior, L., Maranhão, F., Lage, V. & Maia, M. (2007). Estação comunitária do Jardim Gonzaga: processos educativos vivenciados na prática social do lazer. En *Congresso nacional de educação (educere): saberes docentes* (pp. 1453-1555). PUCPR.
- Santos, M. O. & Gonçalves Junior, L. (2008). Vivências em atividades diversificadas de lazer: trajetória histórica de um projeto de extensão. En *Encontro nacional de recreação e lazer (enarel): gestão do lazer - competências e atuação multiprofissional* (p. 1-1). SESI.
- _____. (2011). Experiências lúdicas no projeto “vivências em atividades diversificadas de lazer”. En Gonçalves Junior, L., Corrêa, D. A. & Rodrigues, C. (Eds.). *Educação e experiência: construindo saberes em diferentes contextos*. (pp. 121-146). CRV.
- Seeger, Anthony, Damatta, Roberto & Viveiros de Castro, Eduardo B. (1987). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. En Oliveira Filho, João P. *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil* (pp. 11-29). Marco Zero.
- Schutz, A. (1995). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- Senghor, L. S. (1965). *Um caminho do socialismo*. Record.
- Sérgio, M. (2022). Motricidade humana: o itinerário de um conceito. *Motricidades: Rev. SPQMH*, 6(1), 15-25.
- Sérgio, M. et al. (1999). *O sentido e a ação*. Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Instituto Piaget.
- Silva, A. T. (1991). *Sentido dos existenciais básicos para Heidegger*. [Trabajo Final de Grado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Souza Júnior, O. M., Belmonte, M. M., Gonçalves Junior, L. & Pazos-Couto, J. M. (2017). Fútbol Callejero: não é só um jogo, é pra ser mais! En *Congresso internacional de educação física e motricidade humana (ciefmh)* (pp. 1-3). UNESP-RC/CIEFMH.
- Varotto, N. R. (2016). *Fútbol Callejero no projeto de extensão vivências em atividades diversificadas de lazer: processos educativos decorrentes* [Trabajo de Iniciación científica]. Universidad Federal de São Carlos.
- Varotto, N. R., Gonçalves Junior, L. & Lemos, F. R. M. (2017). “Futbol Callejero”: processos educativos emergentes da prática social da mediação. *Kinesis*, 35(3), 91-100.
- Vieira, M. D., Joly, I. Z. L. & Gonçalves Junior, L. (2011). Convivência musical dialogada: uma experiência na comunidade do Jardim Gonzaga – São Carlos – SP – Brasil. En *Jornada de jóvenes investigadores de la asociación de universidades grupo montevideo (augm): ciencia em el bicentenario de los pueblos latinoamericanos* (pp. 1-7). Universidad Nacional del Este.
- World Health Organization (2020, march 11). “WHO Director-General’s opening remarks at the media briefing on COVID-19”.

INVESTIGACIONES

Andragogía y motricidad humana en adulto mayor: Una propuesta para el Buen Vivir

Andragogy and human motricity in the elderly:
A proposal for the Good Living

Marlucio De Souza-Martins^a
Rennier Ligarretto-Feo^a
Karen Viviana Ramos-Villarreal^a
Jhoans Tibaduiza^a

^a Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
mdesouzamartins@javeriana.edu.co, rennierligarretto@javeriana.edu.co,
ka-ramos@javeriana.edu.co, jhoans.tibaduizag@javeriana.edu.co

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comparar las tendencias de políticas de Estado y de programas sociales enfocados en el desarrollo de la motricidad humana ofertados hacia la atención del adulto mayor en la población latinoamericana. A su vez, se realizó un marco teórico interpretativo para reconocer la importancia del trabajo desde la andragogía partiendo del buen vivir para la expresión de una motricidad vitalizante que propicie el desarrollo de prácticas situadas para la transformación social. Por lo anterior, se realizó un análisis documental de algunas políticas de Estado y programas sociales de prácticas corporales que se han implementado en diferentes países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México). Se recomienda un enfoque andragógico que reconoce el saber situado y contextual del adulto mayor para generar una mirada crítica decolonial que supera el uso instrumental de la tecnología para una práctica de cuidado hacia el buen vivir.

Palabras clave: andragogía, motricidad humana, prácticas corporales, buen vivir.

ABSTRACT

This article aims to compare the trends of State policies and social programs focused on the development of human motricity offered towards the care of the elderly in the Latin American population. At the same time, an interpretive theoretical framework was made to recognize the importance of work from andragogy based on good living for the expression of a vitalizing motor skills that promotes the development of situated practices for social transformation. Therefore, a documentary analysis of some State policies and social programs of bodily practices that have been implemented in different Latin American countries (Argentina, Brazil, Chile, Colombia, and Mexico) was carried out. An andragogic approach that recognizes the situated and contextual knowledge of the elderly is recommended to generate a decolonial critical look that goes beyond the instrumental use of technology for a care practice towards good living.

Keywords: Andragogy, Human Motricity, Body Practices, Good Living.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del ser humano a lo largo de los siglos está asociado a los avances y creaciones tecnológicas derivadas de las necesidades humanas que constituyeron un cambio cultural para mediar trabajo diario y la acción educomunicativa de las personas. Según Carrillo (2017, p. 269) “el mundo atraviesa cambios económicos, sociales, culturales, políticos y tecnológicos con una rapidez impresionante debidos principalmente a la revolución industrial, tecnológica y globalización que dinamizan la interacción mundial en todo aspecto”.

En la actual sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2002) imperan los discursos asociados a las competencias digitales, indicadores de calidad educativa, digitalización del conocimiento, entre otros fenómenos culturales que abordan un segmento de la población denominada como generaciones digitales (De Barba, 2010; Prensky, 2011). Este énfasis en un grupo etario joven excluye al adulto mayor como un sector de la población que no solo se distancia generacionalmente de su tiempo, sino que pareciera que su única necesidad formativa está asociada a reducir la brecha digital para vivir en la cuarta Revolución Industrial.

Según González-Páramo (2017), afirma que el comportamiento y el desarrollo humano a partir de la Revolución Industrial, está asociado al alcance de un bienestar físico y psicológico, y de calidad de vida, en interacción con el progreso económico, social y cultural de las personas. En este sentido, los avances tecnológicos es un “proceso de modernización, globalización y desarrollo tecnológico de la humanidad, reflejan nuevas conductas y estilos de vida en la sociedad” (De Souza Martins et al., 2017, p. 232).

Por lo anterior, es posible afirmar que los estilos de vida en la sociedad están relacionados con los hábitos y comportamientos individuales dentro de un contexto social (Alva & Castillo, 2018; Lorenzo-Díaz & Diaz-Alfonso, 2019; Zambrano & Rivera, 2020). En este sentido, el desarrollo del ser humano ocurre a través de la interacción con el entorno con los distintos niveles del ambiente, lo que incide en el estilo de vida de las personas, ya que estos niveles determinan la forma de proceder, pensar y tomar decisiones que fortalecen las relaciones interpersonales y se puede inferir, en la calidad de vida. Para la OMS (2020), la calidad de vida está relacionada con la percepción de los individuos acerca de su posición en la vida, al tener en cuenta el contexto del sistema cultural y de valores en el que viven y en relación con metas, expectativas, normas e intereses.

Por otro lado, Brandão (2005, p. 33) menciona que la calidad de vida está relacionada con la percepción del ser humano en términos de “cómo participamos y nos sentimos participando en el misterio de toda la vida: dentro de nosotros, entre nosotros y a nuestro alrededor, en todas partes”. En este sentido, la calidad de vida no depende de valores materiales, productivos y de consumo adquiridos a lo largo de la vida, más bien, “reside en la creciente interacción de los dones naturales, sociales y espirituales que pueden compartirse en la experiencia cada vez más solidaria de una vida que ‘vive’ y una vida que ‘es’” (Brandão, 2005, p. 34).

De este modo, la calidad de vida puede ser comprendida como una forma de vivir, que se relaciona estrechamente con la esfera social, conductual y motivacional de las personas y, por tanto, alude a la manera personal en que el hombre se realiza como ser. Para Gonçalves-Junior et al. (2014, p. 253), el ser humano necesita buscar un diálogo del yo (de sí mismo) con el otro (encuentro y desencuentro de humanidades) para que en la acción-reflexión (como acciones determinadas para ver el mundo) generen “posibilidades

de un bien vivir, de una vida de calidad” con el reconocimiento de la persona que vive en bienestar con los otros, transformando y humanizando.

En concordancia con lo anterior, el buen vivir es producto derivado de las relaciones del ser humano con el contexto sociocultural, alejada de las necesidades y satisfacciones de índole material, que para Torres-Solis & Ramírez-Valverde (2019), correspondiente a la sabiduría que encarna una vida que traspasa jerarquías y estilos de vida, o sea el vivir bien, o la vida plena, es un tema relacionado con la satisfacción de la vida y hace parte de la humanidad. Además, Rengifo-Arias et al. (2022, p. 4), el buen vivir significa “saber existir y cohabitar, que no hay vida más que en relación con todas las formas de vida animada e inanimada, ya que la humanidad misma es naturaleza”, entendiéndolo como una “forma de vida en la que se busca estar en total armonía consigo mismo, con la comunidad y con la naturaleza”.

Este discurso hegemónico impide reconocer la transición demográfica que está viviendo Latinoamérica y el Caribe frente al norte global en donde el crecimiento de la población adulta ha sumado de manera exponencial en medio siglo frente al continente europeo (Villa y González, 2004). El cambio demográfico planteado permite reconocer la noción del buen vivir como una práctica decolonial que refleja una cosmovisión de los pueblos indígenas, andinos y afro constituyendo una epistemología de sur que significa prácticas y saberes del vivir la colectividad, “el buen vivir supera las nociones occidentales de “vida buena” o “bienestar”, dado que apuesta por una vida en armonía entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza” (Barranquero-Carretero & Sáez-Baeza, 2015, p. 59). Esta relación con el mundo que nos rodea favorece una vida en plenitud en donde las clasificaciones y taxonomías de los grupos etarios no está marcada por la edad cronológica sino la posibilidad de vivir en armonía con los otros al revalorizar las prácticas culturales locales, situadas y contextuales que no están normadas por la globalización dando valor a la espiritualidad y su relación con una visión del mundo decolonial. A su vez, se hace necesario el “fortalecimiento del desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas [...] incluir las emociones como parte fundamental en la formación integral y ofrecen bases para comprender el desarrollo humano” (Barrios & Gutiérrez, 2020, p. 363).

En complemento, la mirada sobre la población adulta no se centra en las limitaciones físicas y/o cognitivas, sino que revitaliza la función del adulto mayor como un sabedor, figura importante en la estructura social que desborda la mirada occidental sobre los derechos y obligaciones del ciudadano para centrar la mirada en el ecosistema “el concepto de comunidad se entiende desde una visión extensa, a fin de incluir la Naturaleza” (Gudynas, 2011, p. 441). Esta definición del buen vivir permite reconocer una realidad demográfica creciente en Latinoamérica en donde el crecimiento exponencial del adulto mayor deriva en una realidad social necesaria de incorporar.

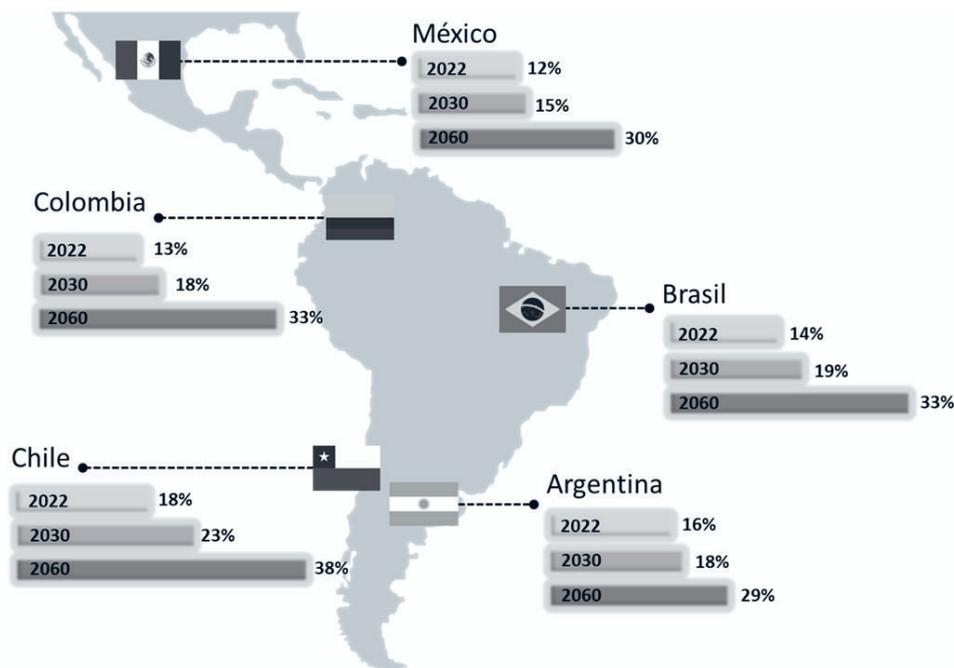


Figura 1. Actualidad y proyección de los principales países de América Latina con personas de 60 años.

Fuente. Elaboración propia adaptado de CEPAL (2022).

A partir la *Figura 1*, se presenta una realidad creciente del aumento de la población con personas con más de 60 años en América Latina para las próximas décadas. En este sentido, la proyección se encuentra que, para el año de 2060, Chile tendrá 38% de la población en la etapa de vida considerada adulto mayor, seguido de Brasil y Colombia con el 33%; y respectivamente México (30%) y Argentina (29%). A su vez, se tuvo en cuenta estos países ya que, según el Fondo Monetario Internacional – FMI estas son las cinco economías más grandes de Latinoamérica de acuerdo con el PIB nominal.

Por lo anterior, se evidencia la importancia por focalizar los desafíos sociales, físicos y culturales de una población poco visible mediáticamente, pero creciente demográficamente. En los últimos años las repercusiones de la pandemia Covid-19 han sido evidentes y ampliamente revisadas en la primera infancia y la juventud como actores de transformación (Trust & Whalen, 2020), sin embargo, la población adulta carece de análisis frente a las implicaciones cognitivas, sociales y físicas que incidieron en el cambio de las prácticas corporales y actividades de vida para el adulto mayor. Para De Souza Martins et al. (2023 p. 1057), el momento vivido en la pandemia Covid-19, “nos lleva a repensar las posibilidades de realización de prácticas corporales en la pos-pandemia”, es decir como el adulto mayor va a “(re)conducir las diversas actividades y la (re)organización del tiempo, a ya que muchas de las actividades en curso (enseñanza, trabajo, ocio, prácticas corporales, etc.) podrán permanecer de forma remota”.

En complemento, la andragogía como campo de conocimiento comprende un “conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje” (Knowles, 2006, p. 3). Esta mirada resulta pertinente para pensar las implicaciones en la motricidad humana y propender por un plan de actividades que le permitan a este grupo etario un buen vivir. En este sentido, según Gallo-Cadavid (2009, p. 231) afirma que la motricidad humana a partir de las prácticas corporales a través de una educación corporal permite problematizar el cuerpo desde “marcos que no logran trascender una concepción de cuerpo fragmentado e intimar en aquellos trozos disgregados del cuerpo [...] una nueva mirada sobre la corporalidad”.

2. MARCO TEÓRICO

Hernández & Mendoza (2018) indican que para hacer un marco teórico es preciso “analizar y exponer de una manera organizada las teorías, investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideren válidos y adecuados para contextualizar y orientar el estudio” (p. 70). En este sentido, a seguir se presenta el marco teórico interpretativo para reconocer la importancia del trabajo con la población adulta mayor partiendo del buen vivir para la expresión de una motricidad vitalizante que propicie el desarrollo de prácticas situadas para la transformación social. Lo anterior, bajo la andragogía como propuesta para el buen vivir, como también, apropiar conocimiento y potenciar la relación con la naturaleza.

2.1. BUEN VIVIR COMO GIRO EPISTÉMICO

Las humanidades han estado en constante búsqueda de legitimidad científica, en este proceso el paradigma cuantitativo ha primado sobre el cualitativo generando revoluciones científicas que favorecen métodos deductivos, representativos y con capacidad de interpretación y generalización de fenómenos físicos y culturales, el “conocimiento científico se encuentra incrustado en la teoría y la regla; se ofrecen problemas para facilitar su aplicación” (Khun, 1970, p. 22).

En este escenario, las humanidades han priorizado el análisis histórico-social al incorporar la racionalidad para analizar causas y efectos en la dinámica social, en el psiquismo y en la cultura dejando de lado la actividad lúdica y la intuición que restringen el proceso creativo. Legitimar un campo de conocimiento implica una lucha en los campos ideológico, simbólico y en consecuencia epistemológico para que un grupo de personas comparta un modelo de comprensión del mundo, “el ideal de la ciencia y de todo conocimiento, ha buscado el saber sobre la naturaleza, el hombre y el mundo” (Zuleta, 2007, p. 122).

Ahora bien, el buen vivir implica una representación del mundo situada en donde el sujeto actúa desde el senti-pensar (Escobar, 2014). Esta actitud con la vida constituye un giro epistémico para la legitimidad del conocimiento contemporáneo. En este sentido, el buen vivir como acción continua para el cambio social fomenta una base para repensar el paradigma del desarrollo como algo progresivo, meritocrático y cuantitativo que visibiliza una dimensión económica que impide ver las diversas dimensiones culturales, educativas, artísticas como prácticas corporales necesarias para el adulto mayor.

Este giro epistémico implica desarrollar una práctica transdisciplinar que facilita la construcción de nuevo conocimiento científico que tenga en cuenta la dinámica del

ecosistema desde un enfoque sistémico para transformar un paradigma positivista a un paradigma de la complejidad donde a medida que surgen nuevas y diversas epistemologías del sur se legitiman prácticas sociales invisibles al modelo neoliberal de occidente, “las epistemologías del sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente” (Santos de Sousa, 2009, p. 17).

En consecuencia, el buen vivir constituye una mirada epistémica a un momento histórico específico que plantea saberes situados como formas de entender y representar el mundo, por consiguiente, la resistencia al paradigma del norte globalizante implica modificar los modos de producción para combatir la pobreza y la exclusión social que viven múltiples grupos etarios, entre ellos la población adulta. Lo anterior, facilitar legitimar nuevos y diversos lenguajes en la ciencia que son apropiados por grupos para dar el giro epistémico, en palabras de Khun (1970, p. 36) “el conocimiento científico, como el lenguaje, es intrínsecamente propiedad común de un grupo o nada en absoluto. Para entender esto, necesitaremos conocer las características especiales de los grupos en los que creemos y que hacen uso de ella”.

Por lo anterior, compartir dichas creencias facilita el diálogo colectivo para reconocer las prácticas, actividades y acciones que encaminan el buen vivir en un grupo al tiempo que son constitutivas de un saber científico y popular que se legitima en acciones de la colectividad. Un cambio en el paradigma implica que las epistemologías del sur dialoguen, argumenten y contrargumenten con los saberes hegemónicos e inmutables al paso del tiempo, sino que en la vivencia subjetiva valide la autonomía social, cultural y nacional como valor de vida en la sociedad actual. El “Buen Vivir es necesariamente, una cuestión histórica abierta que requiere ser continuamente indagada, debatida y practicada” (Quijano, 2014, p. 859).

2.2. MOTRICIDAD HUMANA PARA LIBERAR A LOS OPRIMIDOS

Desde una perspectiva ontológica, se invita al ser humano a reflexionar sobre los modos esenciales de existencia de las cosas. Entonces, al realizar un diálogo sobre motricidad humana se hace necesario pensar sobre el movimiento humano, desde las prácticas corpóreas de lo cotidiano y las prácticas socialmente sistematizadas y acumuladas. De acuerdo con Benjumea (2010, p. 33), es comprender el movimiento humano en un sentido “amplio como concepto central de la vida en tanto fenómeno natural, y de otro, en su perfilación específica al de movimiento humano que se asocia como medio para satisfacer necesidades de supervivencia, expresar emociones y creencias”. En este sentido, la motricidad humana refleja un movimiento histórico humano, como son las prácticas socio deportivas y de ocio.

El ser humano desde su existencia se encuentra en un constante proceso de evolución y cambios de comportamientos que están asociados con el entorno a partir del contexto social y cultural (Carrillo, 2017). En este sentido, el ser humano está influenciado por los elementos naturales, sociales y culturales desde su nacimiento. Del mismo modo, Engel (1977) afirma que los aspectos biológicos, psicológicos y sociales influyen en el desarrollo, comportamiento y bienestar del ser humano. Desde esta perspectiva, se puede mencionar que la motricidad hace parte de los cambios del comportamiento humano y son derivados del aspecto biopsicosocial que están relacionados con satisfacer las necesidades e intereses que el ser humano ha creado a lo largo de su existencia. Además, el ser humano es visto como producto y agente transformador del propio entorno (social y cultural) en el que convive.

Por lo anterior, según Pazos-Couto & Trigo (2014, p. 376) la motricidad “es un término multidimensional que entiende al ser humano como un ser complejo no divisible, aunque, con diferentes dimensiones (psicológica, social, afectiva, motora) que ayudan a comprendernos y a manifestar nuestro ser”. Siendo así, la motricidad puede ser comprendida una forma concreta de relación del ser humano consigo mismo, con el mundo a partir de los sistemas ecológicos de interacción que, de acuerdo con la teoría de Bronfenbrenner (1987), se puede justificar la motricidad del ser humano desde una interacción del sistema ambiental basado en el desarrollo de los individuos a través de los diferentes ambientes en los que se mueve y que influyen consecuentemente en sus cambios y desarrollo cognitivo, moral y relacional. En este sentido, el contexto social y cultural (creencias, costumbres) inician en un contexto ecológico micro que refleja en los próximos ciclos dentro del sistema ecológico.

Por otro lado, desde el punto de vista de la “praxis” propuesta por Freire (1970), la motricidad humana sucede a través del dialogo, donde ocurre la transformación hacia una educación corporal problematizadora como práctica de la libertad, donde el esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están. En este sentido, permite reflexionar para generar un proceso formativo para pensar la motricidad como práctica, de fomentar la creatividad, la búsqueda de la superación y el pensamiento crítico.

En complemento a lo anterior, para Freire (1972), es importante tener en cuenta la dialogicidad, que es la esencia de la educación como práctica de la libertad. En este sentido, pensar en motricidad humana desde la praxis se comprende como una acción libertadora de la práctica del buen vivir en un sentido de independencia dentro de las etapas del ciclo vital humano. A su vez, el diálogo, ocurre a partir del autocuidado que se genera a partir de las prácticas motrices en el marco del ciclo vital humano, donde se hace importante dialogar sobre la generación de comportamientos hacia una conducta activa, emancipatoria en pro de una vida de bienestar y buen vivir futuro.

A su vez, para Freire (1970) un diálogo de praxis hacia una acción transformadora facilita una reflexión del contexto social y cultural hacia la comprensión donde la pedagogía incluyente y emancipadora es el puente para que ocurra esta reflexión hacia la libertad. En este orden de ideas, reflexionar sobre la motricidad desde una perspectiva libertaria se deriva de las acciones diarias a través de la cotidianidad a partir del “encuentro humano” que posibilita construir otras formas de lenguaje para la consolidación de significados hacia acciones futuras y transformadoras. A través del lenguaje motriz se hace la conexión con la otredad en donde es posible compartir puntos de convergencia y divergencia hacia la construcción de realidad (tejido social) por medio de las redes y re-comprensión sistémica del mundo.

2.3. ANDRAGOGÍA COMO MÉTODO TRANSFORMADOR DEL ADULTO MAYOR

De acuerdo con Sant’Anna & Rossett (2023) la andragogía no es apenas una metodología de enseñanza para adultos, es también el arte de la escucha, del encuentro, del diálogo entre el ser humano que aprende y que enseña. En este orden de ideas, la formación humana desde la perspectiva de la andragogía considera la adultez una de las etapas del ciclo vital humano, donde desempeñan actividades que mezclan vivencias, experiencias y motivaciones que hacen parte del desarrollo humano (Herrera-Garbarini et al., 2006; Pérez-Díaz et al., 2020).

A su vez, de acuerdo con Posada-Bernal, Castañeda-Cantillo & De Souza Martins (2021, p. 200), la adultez mayor (personas con 65 años o más) “presentan cambios significativos desde los procesos biológicos, físicos y psicológicos en interacción continua con la vida social, económica y cultural”. Sin embargo, hay que tener en cuenta que todas las etapas del desarrollo humano no deben tomarse en forma absoluta y se debe recordar que existe la flexibilidad, diversidad individual y cultural. En este sentido, esta etapa considerada adultez mayor presenta un “estilo de vida *sensato* que, tiene como característica principal el desarrollo de un estilo de vida desde la prudencia y el juicio en la forma de actuar, de tratar con otras personas, de pensar, de decidir y de comunicar” (Posada-Bernal, Castañeda-Cantillo & De Souza Martins (2021, p. 201).

Por otro lado, para Baltes, Lindenberger & Staudinger (1998), el adulto mayor en el marco del ciclo vital humano, está centrado en la perspectiva del transcurso vital (lifespan perspective), donde el desarrollo: dura toda la vida; es multidimensional; es multidireccional; la influencia relativa de la biología y la cultura cambia con el ciclo vital; implica modificar la distribución de los recursos; muestra la plasticidad; y el contexto histórico y cultural, con el enfoque entre funcionamiento biológico y metas socioculturales.

Por lo anterior, según García-Vivas (2017, p. 24) la adultez es una de las etapas de la vida “donde las personas desempeñan diversas actividades, siendo compleja, representativa de un período colmado de oportunidades, búsquedas en el desarrollo biológico, social, familiar, psicológico, grupal, personal, educativo”. En este sentido, en la andragogía se mezclan vivencias, experiencias, motivaciones en una constante evaluación de los logros alcanzados. A su vez, Knowles (1980) presenta un método de andragogía (enseñanza-aprendizaje) expresando ideas, conceptos, principios, modelos, relacionados con la teoría y la praxis del adulto en formación, desde el sentido de responsabilidad, necesidades e intereses que asume el adulto mayor en su proceso formativo.

Por el contrario, Veiga-Branco (2012) afirma que la andragogía asume que los adultos mayores tienen requisitos de desarrollo específicos, y el término, ha sugerido progresivamente que los mejores entornos de desarrollo son aquellos de naturaleza colaborativa y aquellos que utilizan un enfoque de aprendizaje basado en una situación problema. Sin embargo, para Baptista (2011) el término andragogía presenta una relación con la heutagogía ya que el reconociendo las experiencias cotidianas como fuente de conocimiento son incorporadas en el aprendizaje autodirigido del adulto mayor, o sea es un “autoaprendizaje a través de experiencias prácticas, y que, una vez en un entorno seguro, cuanto más te equivoques, más aprenderás” (p. 32).

Por otra parte, el modelo andragógico de Knowles (1980) es considerado como holístico, ya que integran algunas características para lograr el aprendizaje del adulto bajo algunos principios como: *Autonomía* - el adulto se siente capaz de tomar sus propias decisiones (autoadministración); *Experiencia* - la experiencia acumulada por los adultos ofrece una excelente base para el aprendizaje de nuevos conceptos y habilidades; *Disposición para aprender* - el adulto tiene mayor interés en aprender lo que está relacionado con situaciones reales de la vida; *Aplicación del aprendizaje* - las visiones de futuro y tiempo del adulto llevan a favorecer el aprendizaje de contenidos de aplicación inmediata centrada en la solución de problemas; y *Motivación para aprender* - los adultos son más afectados por las motivaciones internas (intrínsecas) que por las motivaciones externas (extrínsecas), o sea está conectadas con los valores y objetivos personales.

Por lo anterior, la andragogía presenta una posibilidad de aprendizaje capaz de interrelacionar factores, experiencias y procesos de conocimientos hacia el crecimiento humano, intelectual y personal. Según García-Vivas (2017, p. 27), la andragogía es considerada un método transformador de la realidad del aprendizaje del adulto mayor, ya que presenta una “relación horizontal, estrecha, participativa, sinérgica, axiológica entre sus actores, al llevar adelante las etapas que conduzcan a una educación andragógica de alzada”, consolidando así un proceso formativo que, para Dulcey-Ruiz y Uribe (2002, p. 18), estas interacciones “sea de forma directa o indirecta, en mayor o menor grado, inciden en el ciclo vital de las personas”.

Por último, para Sant’Anna & Rossett (2023) la andragogía como método de aprendizaje del adulto ocurre a través de un contrato de aprendizaje como vínculo para la planificación de las experiencias a partir de un compromiso recíproco entre los pares que son establecidos de manera responsable y compartida, donde el agente mediador (maestro) no actúa solamente como un transmisor de conocimientos y si presenta una postura activa, participativa y prosumidora en la construcción de ideas, experiencias a través de una praxis dialógica recíproca. En este sentido, la andragogía desde una perspectiva de la práctica corporal está centrada en el compromiso corporal mediado por la “lúdica, la recreación, la representación, las maniobras y las disposiciones de control y regulación disciplinaria, todas ellas acciones corporales [...] que se caracterizan por un compromiso energético, emocional, político, social y estético” (Pulido Quintero et al., 2012, p. 333).

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico utilizado para esta investigación está centrado en un estudio cualitativo bibliográfico, con el análisis documental como técnica de recolección de datos para hacer un comparativo de las tendencias de políticas de Estado y de programas sociales enfocados en el desarrollo de la motricidad humana ofertados hacia la atención del adulto mayor en la población latinoamericana. Según Hernández & Mendoza (2018), este tipo de estrategia metodológica ofrece procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.

Por lo anterior, se realizó un análisis documental de algunas políticas de Estado y programas sociales de prácticas corporales que se han implementado en diferentes países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México). A continuación, en la *Tabla 1* se presentan los resultados más significativos para cada uno de los países.

Tabla 1. Políticas y programas sociales latinoamericanos

País	Política Estado	Objetivo	Entidad	Ciudad	Programa	Descripción
Argentina	Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores	Articular las políticas dirigidas a los adultos mayores desde una perspectiva de integralidad, que considere a los mayores, sus núcleos familiares, sus organizaciones y comunidad, como sujetos de políticas públicas.	Ministerio de Desarrollo Social	Buenos Aires	Bien Activos	Propone construir una nueva cultura de la práctica corporal en la población adulta mayor; promover un estilo de vida activo y saludable.
Brasil	Política Nacional de las Personas Mayores	Garantizar a las personas mayores el derecho a la educación, la cultura, el deporte, el ocio, el entretenimiento, los espectáculos, los productos y los servicios que respeten su particular condición de edad.	Secretaría Nacional para la Promoción y Defensa de los Derechos de las Personas Mayores	Distrito Federal	Viver - Envejecimiento Activo y Saludable	Promueve del derecho al envejecimiento activo y saludable a través de: tecnología digital, educación, salud y movimiento físico (capoterapia - que utiliza la Capoeira adaptada, como medio de integración, recreación y terapéutico; danzas; defensa personal; y gimnasia).
Chile	Política Nacional para el Adulto Mayor	Lograr un cambio cultural de toda la población sobre la valoración y trato hacia los Adultos Mayores, lo cual implica una percepción distinta sobre el envejecimiento y, alcanzar mejores niveles de calidad de vida para todos los Adultos Mayores.	Servicio Nacional del Adulto Mayor	Santiago	Envejecimiento Activo	Es un programa de actividades que abarca talleres, jornadas y seminarios para fortalecer habilidades en la vejez, además de la realización de campañas y eventos masivos de difusión bajo el sello del buen envejecer con oportunidades de acceso a la cultura, recreación y esparcimiento.
Colombia	Política Pública Social para el Envejecimiento y la Vejez	Garantizar la promoción, protección, restablecimiento y ejercicio pleno de los derechos humanos de las personas mayores sin distinción alguna, que permita el desarrollo humano, social, económico, político, cultural y recreativo, promoviendo el envejecimiento activo.	Secretaría Distrital de Integración Social	Bogotá	Viviendo a través del juego - Instituto Distrital de Recreación y Deporte - IDRD	Actividad que busca brindar posibilidades de desarrollo en los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y cognitivos a través de actividades diseñadas especialmente para las Personas Mayores, con el fin de mejorar su calidad de vida y bienestar integral.
México	Políticas de desarrollo hacia las personas adultas mayores	Mejorar la calidad de vida para alcanzar un desarrollo justo y equitativo mediante el reconocimiento de los derechos, valores, capacidades y riqueza cultural, estimulando su reincorporación a la sociedad y la justa valoración en el marco de una cultura de la vejez.	Secretaría de Desarrollo Social	Ciudad de México	Instituto para la Atención de los Adultos Mayores (Servicios: Domingo de Yoga; Jueves de Danzón)	Es un programa que favorece el envejecimiento activo y la convivencia intergeneracional. Promueve la participación de las personas mayores en actividades de danza para el fortalecimiento de las condiciones sociales, de salud y de la calidad de vida.

Nota. Elaboración propia.

A partir de la *Tabla 1*, se puede evidenciar que independiente del país en Latinoamérica existen una serie de programas de políticas públicas enfocadas en personas mayores que, a su vez, todos son canalizados a través de las municipalidades (alcaldías) con el apoyo del Estado para el desarrollo integral del ser humano en esta etapa de la vida.

Según CEPAL (2016, p. 23) “el Estado es el conjunto de instituciones responsables de hacer efectivas las garantías necesarias para que los sujetos puedan desarrollar su vida, lo cual solo es posible gracias a la voluntad de las personas de reunirse en una comunidad”. En este sentido, el Estado es quien garantiza las condiciones a partir de las necesidades ciudadanas a través de las políticas públicas, apoyadas en las leyes o decretos que las fundamentan y legitiman. De acuerdo con De Souza Martins et al. (2014, p. 80), la finalidad de un programa social por parte del Estado centrado en el desarrollo de prácticas corporales “está en la creación o generación de políticas de largo plazo que trasciendan los gobiernos y que generen un entorno favorable para que las personas puedan mejorar sus hábitos de vida saludable”.

En concordancia con lo anterior, según Shelton (2019, p. 51) las prácticas corporales en esta etapa de la vida (adulto mayor) hacen parte de una transición ecológica que “se produce siempre que la posición de una persona en el entorno ecológico se ve alterada como resultado de un cambio de rol, de entorno o de ambos”. En este orden de ideas, esta práctica corporal depende de los factores biopsicosociales, además de los factores objetivos y subjetivos del ser humano en su diario vivir. A su vez, en Latinoamérica se evidencia la búsqueda de una mejor calidad de vida en la población adulto mayor por medio de programas que favorecen el envejecimiento activo. Para la OMS (2020), la práctica regular de actividades que involucran movimientos corporales sea a través de programas sociales con ejercicios y de deportes realizados de manera regular, contribuye para la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, como también en la promoción de un estilo de vida activo.

Por otro lado, cada país latinoamericano presenta características, realidades, enfoques y programas propios para los adultos mayores. Dentro de este panorama, los gobiernos vienen desarrollando acciones de promoción hacia un buen envejecer con oportunidades de mejoras del bienestar físico integral. En Argentina, se evidencia que los programas de prácticas corporales están centrados en el desarrollo integral del adulto mayor hacia la mejora de la salud psíquica y emocional a partir de actividades al aire libre, en entornos naturales, en compañía de amigos y familiares para la promoción de un estilo de vida saludable (Giai, 2015).

El panorama de Brasil muestra una característica distinta del contexto argentino, donde los programas de prácticas corporales para adultos mayores están centrados en el desarrollo funcional del ser humano para la promoción del envejecimiento saludable y el mantenimiento de la máxima capacidad funcional del individuo, valorando la autonomía y la preservación de la independencia física y mental de la persona mayor e integrando movimientos físicos a través de danzas tradicionales, capoeira y gimnasia, desde el principio de lúdica y recreación con un enfoque terapéutico y de integración social (Lima & Borba-Pinheiro, 2015).

A su vez, en Chile los programas de prácticas corporales en adultos mayores mantienen algunas similitudes del contexto brasileño desde el punto de vista funcional y biológico con actividades y campañas masivas desde el autocuidado con la finalidad de generar conciencia de una adecuada funcionalidad del envejecimiento activo (buen envejecer) hacia una independencia y libertad humana (Poblete et al., 2015).

En Colombia, se evidencia que los programas de prácticas corporales en la población mayor están enfocados en el desarrollo biopsicosocial del ser humano a través de actividades del juego no solo para el desarrollo de la capacidad funcional y si como un elemento vital para mejorar la calidad de vida y bienestar a través de la obtención de un estado saludable integral (Vidarte, Quinteros & Herazo, 2012).

En el caso de México presentan características similares al contexto argentino y chileno, donde le enfoque de los programas de prácticas corporales para adultos mayores está en un desarrollo integral desde el fortalecimiento de las relaciones sociales y emocionales, como también hacia la consciencia de un envejecimiento activo para una independencia funcional que les permita desenvolverse eficazmente CEPAL (2016).

Por todo lo anteriormente mencionado, de manera general los adultos mayores latinoamericanos presentan similitudes comunes en cuanto algunas características biológicas, físicas, sociales, emocionales y psicológicas. En este sentido, se evidencia que los programas de prácticas corporales de atención al adulto mayor por parte del Estado mantienen objetivos similares en esta etapa del ciclo vital humano. De acuerdo con Posada-Bernal, Castañeda-Cantillo & De Souza Martins (2021, p. 201) en esta la última etapa del ciclo vital, está centrado en propiciar un bienestar (físico y mental) a las personas, a partir de la “interacción con actividades prácticas relacionadas con el envejecimiento, donde las relaciones sociales (vínculos personales, matrimoniales y familiares) hacen parte de la consolidación de un estilo de vida, hacia un bien vivir en búsqueda de una mejor calidad de vida”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los programas de prácticas corporales del adulto mayor en Latinoamérica evidencian confluencias frente a la concepción, rol y tipologías de actividad a implementar en este grupo etario, en general se propende por un escenario proactivo que resalta esta etapa de vida como una figura activa que interviene en las dinámicas sociales y culturales de su contexto. Ello fomenta una andragogía libertaria que reconoce la alteridad del adulto mayor desde su conocimiento e incidencia la construcción social democrática, se propicia un sujeto que “sea el artífice de la construcción de su propio destino y de su perfeccionamiento permanente” (Pérez & Izaguirre, 2009, p. 15).

Uno de los elementos a destacar en los programas en Brasil (Viver - Envejecimiento Activo y Saludable) y Chile (Envejecimiento Activo) guarda relación con procurar reducir la brecha digital asociada a una población que no creció en la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2002). Sino que la revolución tecnológica se instauro de manera abrupta y permeo todas las dimensiones económicas, políticas, educativas y artísticas obligando a que el adulto mayor se alfabetice en un escenario en constante evolución tecnológica (web semántica).

Estos programas procuran generar oportunidades de acceso a la cultura, recreación y esparcimiento a través del uso de tecnologías análogas y digitales que fortalezcan las capacidades físicas y psíquicas del adulto mayor, esta acción formativa reconoce que el acceso a la información es un primer nivel básico para la alfabetización, pero necesario de superar para generar un rol prosumidor generando habilidades, competencias y conocimientos que facilitan la visibilidad de este grupo poblacional en el ecosistema

mediático para alcanzar un tercer nivel informacional donde el sujeto supera el uso instrumental de la tecnología para mediar su práctica diaria en el trabajo colaborativo que fomenta la congregación y visibilidad para el cambio social (Ligarretto, 2021).

Esta mirada formativa del adulto mayor como un agente activo concuerda con los trabajos de Melonari (2011) que, concibe un enfoque andragógico donde el aprendizaje experiencial y la organización informacional genera estilos de vida saludables donde el sujeto autorregula las prácticas cotidianas para alzar su voz. Esto también se evidencia en la voz de actores sociales reconocidos como el caso del escritor Daniel Samper Pizano quien en su videocolumna para la *Revista Cambio* (2023) título “Somos mayores, no imbéciles” y describe la necesidad por transformar la mirada sobre el adulto mayor y su relación con la tecnología:

Los mayores no queremos regresar el reloj. Pero pretendemos tener acceso a él. Apoyamos la tecnología, mas no la exclusión tecnológica. No pretendemos frenar el progreso, pero exigimos alternativas paralelas derivadas de los hábitos que aprendimos. Somos veteranos, no idiotas (p. 4).

Este manifiesto contra la exclusión tecnológica del adulto mayor fomenta una mirada combativa en los programas mencionados ya que procuran integrar a una población excluida de los debates informacionales actuales para constituir una acción formativa como dispositivo de poder para el cambio social, “el dispositivo es sobre todo una máquina que produce subjetivaciones y sólo como tal es también una máquina de gobierno” (Agamben, 2005, p. 27). Esta mirada sobre la política tecnológica facilita un giro epistémico frente a la representación social del adulto mayor y su influencia cultural en dicha etapa de vida.

En complemento, los programas de México (Instituto para la Atención de los Adultos Mayores), Colombia (Viviendo a través del juego), y Brasil (Viver - Envejecimiento Activo y Saludable) fomentan una práctica libertaria para el adulto mayor a través de las artes al vincular la teoría y la práctica como acción educativa que fomenta el buen vivir. Las prácticas artísticas asociadas a la danza, yoga, pintura, el juego lúdico y la capoeira evidencian una propuesta que transforma al sujeto en la acción y reflexión en donde el papel del educando no procura proveer de conocimiento al sujeto sino proporcionar a través de una relación dialógica organizar y transformar el pensamiento (Freire, 1970). Como ejemplo, en Colombia existe una oferta robusta para el adulto mayor que ofrecen oportunidades formativas en universidades como centro de atención públicos y privados, la Fundación Casa del Abuelo representa una extensión formativo-artística de los programas de gobierno (*Figura 2*).



Figura 2. Fundación Casa del Abuelo.
Fuente. Casa del Abuelo¹

En consecuencia con lo anterior, los programas institucionales para la atención de esta población e valen de una red de fundaciones públicas, privadas y comunitarias que expanden el trabajo comunitario, estos espacios incluyen círculos de aprendizaje y socialización de saberes para el adulto mayor como un escenario de construcción colectiva del saber, esto implica la capacidad organizativa para reconocer “íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etcétera, con el fin de utilizarlas como recursos educativos” (Dewey, 1967, p. 42).

La concepción del espacio físico como recursos educativo facilita un rol activo en el adulto mayor que no solo utiliza las instalaciones sino que apropia el espacio para significar en colectivo el buen vivir social, esto facilita prácticas de autocuidado en la comunidad que no solo se reconoce en el acción colectiva sino que utiliza los canales informativos y de apoyo que ofrecen los programas, como por ejemplo, en México el Instituto para la Atención de los Adultos Mayores ofrece acciones para el acompañamiento a distancia frente a tramites, solicitudes y comunicaciones que deriven de las necesidades de esta población, el autocuidado no es solo una acción individual sino que constituye una práctica educativa situada que fomenta la sinergia del grupo, el vínculo emocional y la constitución de redes de amistad para sobrellevar esta etapa de vida, “la amistad es esta subjetivación en el corazón mismo de la sensación más íntima de sí” (Agamben, 2005, p. 47).

Por otro lado, varios programas resaltan el trabajo lúdico y el rescate de juegos ancestrales para el trabajo con el adulto mayor, el programa Viver-Envejecimiento Activo y Saludable (Brasil) implementa la capoeira como actividad corporal, sonora de resistencia

¹ https://web.facebook.com/fundacioncasadelabuelo2002/?_rdc=1&_rdr

cultural del territorio. Esta práctica cultural marcada por el proceso de colonización donde fue prohibida en los kilombos, se valió de los procesos híbridos para incorporar prácticas sonoras, religiosas, de la danza y del arte marcial al mimetizar su acción social para la resistencia cultural, la roda como espacio colectivo de juego, práctica y saber instaure rituales que vinculan el cuerpo y la espiritualidad, como indica Jungers (2008) en su texto: *Os velhos mestres de capoeira ensinam pegando pelas mãos*.

Los cantos y músicas presentes en el universo de la capoeira también son elementos de suma importancia en el proceso de transmisión del conocimiento, ya que es a través de ellos que se rinde culto a los ancestros, sus hechos heroicos, sus ejemplos de conducta, hechos históricos y lugares (p. 7).

Estos abordajes artísticos orientan una acción formativa hacia el Buen vivir ya que incorporan en la práctica corporal un sentido libertario para el pensamiento el cual fomenta el intercambio cultural y fortalece las raíces. En complemento, desarrollar prácticas que trabajan el cuerpo y la mente implica apropiarse los espacios para otorgar nuevas funcionalidades a la relación maestro – aprendiz en tanto “la práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, “sujetos” y no objetos” (Ortega, 2009, p. 30).

Ahora bien, los programas de prácticas corporales revisados en Latinoamérica utilizan el ecosistema mediático para comunicar, divulgar y visibilizar su acción social, esto implica generar redes de indignación y poder (Castells, 2009) en donde la acción comunicativa del maestro que estructura la práctica educativa libertaria forma al adulto mayor para que ejerza activamente la ciudadanía. La andragogía contemporánea requiere desarrollar competencias digitales que involucren las prácticas y saberes de la cultura digital (Galarraga, 2020). Este movimiento activo y consciente sobre el uso del espacio se evidencia en múltiples tendencias en redes sociales que utilizan post, hashtag y videos cortos para viralizar nuevas configuraciones organizativas para el trabajo físico y artístico con el adulto mayor². Este panorama de transformación social a través del arte quebranta los imaginarios sociales de un grupo etario y facilita visibilizar la importancia del saber ancestral y comunitario para el Buen vivir como se refleja en la canción “*Agüela*” de la artística La Muchacha (2020) quien se convirtió en un icono del despertar social en Colombia y quien reivindica la figura de los abuelos como sabedores de vida y consciencia social:

[...] *Y nos metimos a la ciudad
pa que la mama se trabajara
en casa ajena un poquito e pan,
tragando entero y sin mala maña.
Prepare leña que fuego sí hay
pa hacerle caras a la miseria
y chupe madera mija que no hay [...]*

² <https://fb.watch/k2qj1XVXnc/?mibextid=2Rb1fB>

Finalmente, estructurar e implementar una propuesta para el Buen Vivir en Latinoamérica requiere no solo atender los indicadores de calidad de vida instaurados en organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE, sino apropiar las nociones de alteridad, autocuidado, saber colectivo, entre otras configuraciones culturales que resaltan la figura del adulto mayor como un prosumidor de conocimiento en la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2002) que lucha diariamente por obtener reconocimiento para no estar recluso del ecosistema tecnológico que regula todas las dimensiones de la sociedad. Ello implica también utilizar enfoques andragógicos que liberen al oprimido y que faciliten un giro epistémico que vincule el saber a la naturaleza. Para ello, la didáctica no parametral presenta un enfoque andragógico que reconoce el saber situado y contextual para generar una mirada crítica decolonial del pensamiento a través de los círculos de reflexión, la resonancia didáctica, la didáctica biográfica y los dispositivos didácticos entre otros mecanismos que configuran otras formas de aprender, “la didáctica no-parametral es un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto” (Salcedo, 2009, p. 113).

Esta aproximación andragógica procura no legitimar la indiferencia frente a un grupo poblacional históricamente excluido del debate público sino activar la acción empática colectiva que reconoce la alteridad. Una práctica de cuidado para el buen vivir debe propender por generar un homenaje al adulto mayor como lo expone Gustavo Rodríguez en la novela *Cien cuyes* ganadora del premio Alfaguara (2023) al dar una mirada a una práctica de cuidado que defiende la dignidad de las personas mayores que se encuentran en esta última etapa de vida la que todos habitaremos tarde o temprano.

Para finalizar, se recomienda que en los programas sociales latinoamericanos ofertados por el Estado, sean implementadas políticas públicas de atención hacia el adulto mayor que contengan prácticas corporales centradas en el desarrollo de un buen vivir. Además, con una perspectiva de formación humana a partir de las relaciones sociales étnicas y tradiciones que hacen parte la cultura epistemológica del sur, contribuyendo así, para una construcción de tejido social entre otras habilidades funcionales para la vida del adulto mayor. De este modo, se posibilita la generación de una mirada crítica decolonial que supera el uso instrumental de la tecnología para una práctica de cuidado hacia el buen vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2005). O Que É Um Dispositivo? Outra Travessia. 5. *Ilha De Santa Catarina*, 9-16.
- Aguela [Online]. (2020). Bogota: *Sello Incorrecto*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aQ3Tc0odrEc>
- Alva, L. & Castillo, L. (2018). Espiritualidad y estilo de vida en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Peruana Unión, Lima 2017. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 11(1), 44-49.
- Baltes, P., Lindenberger, U. & Staudinger, U. (1998). *Life-span theory in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Baptista, M. (2011). Heutagogia. *Poiésis pedagógica*. Ed. *Tubarão*, 4(7), 145-155.
- Barranquero-Carretero, A. & Sáez-Baeza, C. (2015). Comunicación y buen vivir. La crítica decolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave*, 18(1), 41-82. [fecha de Consulta 3 de febrero de 2023]. ISSN: 0122-8285. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64933878003>

- Barrios, H. & Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Benjumea, M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar*. España/Colombia: Iisaber.
- Brandão, C. R. (2005). *Qualidade de vida, vida de qualidade e qualidade da vida*. In C. R. Brandão. A canção das sete cores: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 27-72.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Carrillo, A. (2017). Globalización: Revolución Industrial y Sociedad de la Información. *Revista Ciencia*, 19(2), 269-284. <http://dx.doi.org/10.24133/ciencia.v19i2.535>
- Castells, M. (2002). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. *La sociedad red*, vol. I, Siglo XXI Editores, México.
- _____. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial. Madrid.
- CEPAL. (2016). *Envejecimiento e institucionalidad pública en América Latina y el Caribe: conceptos, metodologías y casos prácticos*. Chile: Naciones Unidas.
- _____. (2022). Envejecimiento en América Latina y el Caribe: Inclusión y derechos de las personas mayores. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48567-envejecimiento-america-latina-caribe-inclusion-derechos-personas-mayores>
- De Barba, G. (2010). *7 características de la generación Z*. Recuperado de: <https://www.entrepreneur.com/article/268023>
- De Souza Martins, M., Posada-Bernal, S., Gonçalves Junior, L. & Garzón-Sichaca, A. (2023). Hábitos de actividad física, bienestar y calidad de vida durante el aislamiento preventivo por Covid-19 en Bogotá, Colombia. *Retos*, 48, 1051-1059. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96193>
- De Souza Martins, M., Zea, A., Rodríguez, G. y Pinzón, A. (2017). Estilo de vida y factores socioeconómicos en estudiantes de electivas de actividad física y deporte de la Pontificia Universidad Javeriana. *Análisis*, 49(90), 229-243. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0090.10>
- De Souza Martins, M., Molina, A. y Salazar, A. (2014). Comparación de los programas de actividad física y deporte dirigidos a la población latinoamericana. *Lúdica Pedagógica*, 2(20), 79-86.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dulcey-Ruiz, E. y Uribe C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 17-27.
- Engel G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____. (1972). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Galarraga, J. (2020). Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía. *Revista Educación en Contexto*, VI(11). ISSN 2477-9296 Recuperado de <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/119>
- Gallo Cadavid, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- García-Vivas, L. (2017). La andragogía innovadora del siglo XXI: acción transformadora del docente universitario andragogo. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 23-28. <https://doi.org/10.15649/2346030X.438>
- Giai, M. (2015). Actividades recreativas en adultos mayores internos en un hogar de ancianos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(1), 67-76.
- Gonçalves-Junior, L., Ramos, G. N. S., Belmonte, M. M., Silva, S. M. M., Mahas, E. E., Mello, C. V. O. & Salomão, R. F. (2014). Grupo de caminhada da USF-Jardim Gonzaga (São Carlos): percepções

- de participantes e educadores(as) de grupo ProPET/Saúde. In J. M. Novo Junior, (org.), *Atividade física e fatores relacionados: uma abordagem multiprofissional*. Curitiba: CRV, 243-257.
- González-Páramo, J. (2017). *Cuarta Revolución Industrial, empleo y Estado del Bienestar*. Madrid: Real Academia de la Ciencias Morales y Políticas.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Today's tomorrow. *Development*, 54(4), 441-447.
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.
- Herrera Garbarini, M. O., Mathiesen De Gregori, M. E., Morales Valverde, M. G., Proust Cartoni, P. M., & Vergara Martínez, M. A. (2006). Actitud del adulto a cargo de la sala cuna hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 7-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100001>
- Jungers, P. (2008). Os velhos mestres de capoeira ensinam pegando pelas mãos. *VI congresso português de sociologia*, 26(68), 86-98, Universidade Nova de Lisboa, Portugal. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/g3BxxnrvhvHNtHZfcdzRqZc/?format=pdf&lang=pt>
- Khun, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Colombia: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- _____. (2006). *Andragogía*. México: Oxford.
- Ligarretto Feo, R. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente. *Revista Educación*, 45(2), 640-650. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>
- Lima, W. & Borba-Pinheiro, C. (2015). Efeito de um programa linear de treinamento resistido sobre a autonomia funcional, a flexibilidade, a força e a qualidade de vida de mulheres em idade avançada. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 7(2), 75-88.
- Lorenzo-Díaz, J. & Diaz-Alfonso, H. (2019). Estilos y calidad de vida, su vínculo con la depresión en el siglo 21. *Rev Ciencias Médicas, Pinar del Río*, 23(2), 170-171.
- Melonari, V. (2011). Un acercamiento a los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Virtual*, 6(4), 91-98.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, (31), 26-34.
- Pazos-Couto, J. & Trigo, E. (2014). Motricidad Humana y gestión municipal. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 373-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100022>
- Pérez, S. U. & Izaguirre, R. (2009). *Modelo andragógico. Fundamentos*. Universidad Valle de México: Ma. Guadalupe Ambriz.
- Pérez-Díaz, J., Macea-González, K. & Montes-Miranda, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista ojas ablas*, (19), 122-138.
- Poblete, F., Flores, C., Abad. A. & Díaz, E. (2015). Funcionalidad, fuerza y calidad de vida en adultos mayores activos de Valdivia. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), 45-52.
- Posada-Bernal, S., Castaneda-Cantillo, A. & De Souza Martins, M. (2021). Resiliência, estilos de vida e gestão do tempo em jovens universitários na Colômbia, diante da pandemia COVID-19. *MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 5(2), 196-212. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n2-p196-212>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: SM Ediciones.
- Pulido Quintero, S., Gómez Valenzuela, J., Díaz Jiménez, N. & Moreno Gómez, W. (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 327-346. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400018>

- Quijano, A. (2014). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. *Cuestiones y Horizontes*. Argentina: Editorial CLACSO.
- Rengifo Arias, C., López Pulgarín, S., Lopera Montoya, D. & Díaz Tapasco, D. (2022). El Buen Vivir en comunidades andinas: un reto ecosistémico. *Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, (29). <https://doi.org/10.6018/nav.536981>
- Revista Cambio. (23 de febrero 2023). Daniel Samper Pizano, *Somos mayores, no imbéciles*. [Archivo de Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=s_KpzM8V2SU
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.
- Sant'Anna, M. & Rossett, F. (2023). *Ensinando de um jeito que funciona: Andragogia e Análise Transaccional*. Brasil: Editora Vozes.
- Santos de Sousa, B. (2009). *Una epistemología desde el Sur*, México: CLACSO y Siglo XXI.
- Shelton, L. (2019). *The Bronfenbrenner Primer: a guide to develecology*. London: Routledge.
- Khun, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torres-Solis, M. & Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen vivir y vivir bien: alternativas al desarrollo en Latinoamérica. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (69), 71-97. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106>
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. https://www.learn_techlib.org/primary/p/215995/
- Veiga-Branco, M. (2012). O gerontólogo: um mediador no espaço gerontológico. In Pereira, Fernando (Coord). *Teoria e Prática da Gerontologia - Um Guia Para Cuidadores de Idosos* (pp. 41-63). Viseu: Psicosoma. <http://hdl.handle.net/10198/6994>
- Vidarte, J., Quinteros, M. & Herazo, Y. (2012). Efectos del ejercicio físico en la condición física funcional y la estabilidad en adultos mayores. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 79-90.
- Villa, M. y D. González (2004). Dinámica demográfica de Chile y América Latina: una visión a vuelo de pájaro", *Revista de Sociología*, N° 18, Santiago, Universidad de Chile.
- Zambrano, R. & Rivera, V. (2020). Estilos de vida de estudiantes de carreras tecnológicas en el área de salud. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(4), 290-295.
- Zuleta, E. (2007). *Ciencias naturales y ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Fica.

INVESTIGACIONES

Una didáctica circense decolonial, desde el territorio educativo-artístico no formal: diálogos y experiencias de sus docentes

A Decolonial Circus Didactics: Exploring the Unconventional Educational-Artistic Terrain through Dialogues and Educator Experiences

Francisco Oviedo-Silva^a
José María Pazos-Couto^b
Eugenio Merellano-Navarro^c
Sergio Toro-Arévalo^d

^a Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación,
Universidad Santo Tomás, Chile.
foviedo.silva@gmail.com

^b Universidad de Vigo, España.
chema3@uvigo.gal

^c Universidad Católica del Maule, Chile.
emerellano@ucm.cl

^d Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
sergio.toro@pucv.cl

RESUMEN

El trabajo presenta una mirada educativa complementaria entre el fenómeno didáctico circense (espacio educativo no formal) y los procesos educativos formales en general y la Educación Física Escolar en particular. El objetivo es identificar los aportes y diferenciaciones del circo como experiencia educativa. El método empleado fue cualitativo, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. La muestra fueron 9 educadores circenses quienes participaron en 1 grupo focal y 11 entrevistas semiestructuradas (7 generales y 4 de profundización). La reducción y análisis contemplo la transcripción, codificación y posterior categorización, mediante la utilización del software Nvivo Pro en su versión 11. Los principales resultados destacan una Cultura Escolar Escolarizada (6,71%) como elemento diferenciador, una Metodología Artística Integral (61,81%) y una Comunidad Educativa (19,21%) activa. A modo de conclusión, se logra una distinción con los espacios educativos formales escolarizados, se identifican aportes educativos centrados en la persona, comunidades educativas activas y críticas, metodologías desde el goce, propiciando aprendizajes de empoderamiento personal y comunitario.

Palabras clave: circo, actividades circenses, educación no formal, didáctica, Educación Física.

ABSTRACT

The work presents a complementary educational perspective between the circus didactic phenomenon (non-formal educational space) and formal educational processes in general, and School Physical Education in particular. The aim is to identify the contributions and differentiations of the circus as an educational experience. The method employed was qualitative, using a phenomenological-hermeneutic approach. The sample consisted of 9 circus educators who participated in 1 focus group and 11 semi-structured interviews (7 general and 4 in-depth). The data reduction and analysis included transcription, coding, and subsequent categorisation using Nvivo Pro software version 11. The main results highlight a School Institutionalised Culture (6.71%) as a differentiating element, an Integral Artistic Methodology (61.81%), and an active Educational Community (19.21%). In conclusion, a

distinction is achieved from formal school-based educational spaces, educational contributions centred on the individual, active and critical educational communities, and methodologies that promote enjoyment, fostering personal and community empowerment.

Keywords: Circus, Circus Activities, Non-formal Education, Didactics, Physical Education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se hace necesario repensar y “resentir” la forma en que estamos viviendo y proyectando la educación. Diversos sectores sostienen críticas al sistema educativo formal por su necesidad de estandarizar e invisibilizar otras posibilidades de aprender y no centrar sus esfuerzos en mejorar de manera integral el proceso educativo (Calvo y Elizalde, 2010; Moreno-Doña, 2016), lo cual se hace necesario, en tiempos que se ha llegado constructos teóricos más humanizados y ecológicos que pueden ser una posibilidad a estos cuestionamientos (Toro Arévalo y Moreno Doña, 2021), que permiten diversificar las posibilidades de como concebimos las experiencias educativa, incorporando y validando acciones que ocurren fuera de la sala de clases y que impactan en la formación, superando al regular cumplimiento del currículo escolar (Kárpava y Ramos Juárez, 2020; Rincón-Gallardo et al., 2019). Como también validar y mostrar a aquellas experiencias de aprendizajes que colindan los centros educativos y posibilitan un desarrollo educativo integral de niños, niñas y jóvenes.

En la última década y en particular desde las periferias educativas han emergido buenas prácticas adscritas a los espacios educativos no formales, las cuales se presentan como una posibilidad de complejizar los aprendizaje, hacia formación integral de los estudiantes (Ruíz, 2014). Diversos autores señalan que los espacios públicos, fueron, son y serán centro de encuentro entre la cultura y la comunidad, transformándose en espacios educativos espontaneo, cotidianos y significativos (Páramo, 2010; Páramo et al., 2015).

Espacios no formales que desde a mediados del siglo pasado, el circo viene forjando una relación sistemática, principalmente los situados en sectores periféricos y vulnerados (Ramos, 2019), consolidándose como un metodología activa de intervención que considera los elementos de la cultura circense como medios educativos integrales, contextualizado al servicio de las personas y comunidades (Gutiérrez-Sandoval et al., 2019). Esta manifestación artística educativa se ha ido compartiendo y manteniendo, generación tras generación, superando los límites de la infancia, permitiendo que hoy adolescentes y adultos puedan disfrutar, desde una relación inseparable entre el goce y su potencial creativo (Bortoleto et al., 2016).

Desde un enfoque educativo critico-social, se propone al circo como un fenómeno que emerge desde las periferias y tiene como base la complejidad humana. donde convergen intenciones técnicas, afectivo-emocionales, comunitarias, uso del tiempo libre y habilidades para la vida (Alcántara, 2016). Además confluye lo lúdico, terapéutico y/o social, incorporando momentos de conversación, reflexión y la posibilidad de presentar lo aprendido en formato de espectáculo de cierre de proceso (Lafortune y Bouchard, 2011; Pérez-Daza, 2008). Instancias que fomentan y cultivan la creatividad, la autoestima y empoderamiento, además, propiciar experiencias desafiantes desde el placer y gratificación por los logros personales y colectivos (Alcántara, 2012; Flórez-Nustes y Laguna-Barragán, 2016; Oviedo-Silva et al., 2022).

2. EL CIRCO EN LA ESCUELA

Los centros educativos han vivenciado de una u otra forma un vínculo con el circo, relación que ha ido madurando en el tiempo, desde visitas promocionales del circo espectáculo, hasta la incorporación en alguna asignatura como un medio válido en el currículum escolar (Ontañón, 2016) y/o sugerencias de unidades en programas educativos nacionales (MINEDUC, 2019). La inclusión del circo al contexto escolar aporta una visión integral (Bortoleto, 2008) con colores, nuevas relaciones y roles, ampliando las posibilidades de aprendizaje desde sus implementos y atractivas posibilidades (Bortoleto et al., 2011). Acción que ha sido guiada principalmente por la iniciativa y constancia de profesores que reconocen en el circo un medio de aprendizaje válido para el sistema escolar (Santos-Rodríguez et al., 2021; Tanasovici Cardani et al., 2022).

En este sentido el educador que opta por las actividades circense, está invitado a romper la frontera entre el artista, el trabajador social y el educador tradicional (Alcántara, 2012), asumiendo el desafío desde una visión y disposición interdisciplinar, de incorporar requisitos para no limitar y no reducir las potencialidades educativas a la técnica (Duprat y Pérez, 2010; Oviedo-Silva et al., 2022).

Las diferentes manifestaciones circenses son el tema central a la hora de incorporar el circo como un medio educativo, si bien alguna de ellas; como las acrobacias, el equilibrio en las manos, dependen de algunas cualidades de base, la mayoría están vinculadas a un implemento (juguete) los cuales se pueden comprar o confeccionar; ampliando las posibilidades y límites del implemento y quien lo manipula (Bortoleto, 2008; Invernó, 2003).

Fruto de este vínculo educativa se proponen cinco principios orientadores para la enseñanza de las actividades circenses en el contexto escolar. 1. Contextualización histórica-cultural, 2. Formación disciplinar y metodológica, 3. Búsqueda de una pedagogía de las actividades circenses, 4. Utilización del juego, 5. Diversificación (Duprat et al., 2017).

3. LA CLASE DE EDUCACIÓN “FÍSICA” ESCOLAR Y LAS EXPRESIONES CIRCENSES

Durante estas últimas décadas se observa un aumento en el vínculo de las actividades circenses al contexto escolar, haciéndose cada vez más frecuente observar malabares y acrobacias como parte de las experiencias educativas, especialmente en la clase de Educación Física Escolar (EFE) (Ontañón et al., 2019; Santos-Rodríguez et al., 2021).

Si bien, estas actividades pueden ser o no novedosas, en la mayoría de los casos se presenta como una posibilidad de aproximar experiencias culturales al aula escolar, validando su inclusión en los programas educativos (Invernó, 2003). Situación que en su mayoría es producida por la iniciativa y constancia de profesores que ven en estas experiencias una posibilidad educativa (Tanasovici Cardani et al., 2022).

En este contexto, remirar la clase de EFE se presenta como una oportunidad para complementar el trabajo que se realiza en el desarrollo de habilidades motrices o la mejora de los indicadores de salud (Gutiérrez-Sandoval y Gutiérrez-Sandoval, 2019). Con nuevas y variadas experiencias que resignifiquen la estética, enfatizen en los procesos creativos y

permitan encarnar la cultura (Duprat y Pérez, 2010; Ontañón et al., 2013), facilitando que docentes y estudiantes pasen a tener un rol educativo-cultural activo, convirtiéndose en puentes de encuentro entre la educación y la cultura.

Desde esta dinámica de encuentro, emergen las actividades circenses, como un concepto contextualizado y situado a la dinámica escolar, que acopla los saberes pedagógicos y circenses, generando un nuevo saber (Duprat y Bortoleto, 2007), desplegando experiencias acrobáticas de suelo como el mano a mano y aéreas el trapecio fijo o la tela, manipulativas, desde los malabares, de equilibrio con zancos y humorísticas con los payasos. Vinculo que reconoce la historia, tradición y variedad de la cultura circense, dialogando de forma transversal con las asignaturas que observan en el circo una posibilidad de intencionar aprendizaje como el compañerismo, respeto, cooperación y la tolerancia (Ontañón y Bortoleto, 2014). Esta relación, responde a la responsabilidad social de toda disciplina educativa que aspira a una formación integral. En este caso, la EFE está invitada a hacer dialogar la cultura circense con habilidades motrices, espacios de creación, contextos sociales y una postura ética y política, con la intención de complejizar y promover una educación y sociedad más activa y democrática (Bortoleto et al., 2016).

En este sentido, las experiencias de circo en el espacio escolar se sustentan en el enfoque lúdico, generando coherencia y fluidez en las experiencias educativas circenses (Oviedo-Silva et al., 2022). Si bien, están asociadas a dinámicas infantiles, donde jugar al circo con el diábolo, las pelotas de malabar, zancos o hacer payasadas son parte de ese periodo, hoy es posible de ver en todas las edades. Situación que ha permitido que se incorporen con facilidad las sesiones de Educación Física bajo la impronta particular de los juegos circenses, sin importar la edad y género (Bortoleto, 2010).

El énfasis lúdico debe prevalecer a la hora de compartir las expresiones circenses, que prioricen y promueva la creatividad, el despertar artístico y la actitud constante de querer aprender más (Bortoleto et al., 2011) por sobre miradas técnicas, con foco en el rendimiento o lógicas deportivas que prevalecen en la EFE, limitando a una mínima expresión las potencialidades humanas (Moreno Doña et al., 2014). Lo que invita a avanzar hacia una mirada sistémica de la experiencia de aprender, que integre los procesos biológicos, históricos y contextuales, tanto locales y globales (Gutiérrez-Sandoval et al., 2019; Sergio, 2003; Toro-Arévalo, 2020).

4. MÉTODO

El estudio buscó desde una postura cualitativo con un enfoque fenomenológico-hermenéutico valorar las particularidades e identidad del fenómeno educativo circense, resaltando un conocimiento local y situado desde sus educadores y sus particular forme de vivir la educación (Denzin y Lincoln, 2013). Buscando la esencia de la experiencia y el reconocimiento de significados, que dieron finalmente pertinencia al método por ser un estudios socio-educativos (Fuster-Guillen, 2019).

4.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

De un total de 217 participantes en una encuesta nacional (Oviedo-Silva et al., 2022) se logró identificar a nueve (9) educadores con un despliegue ejemplar en la enseñanza

del circo en el contexto chileno. Esta selección la realizaron los encuestados a través de los siguientes criterios de inclusión: a) poseer formación y experiencias en la disciplina circense; b) tener más de 5 años de experiencia impartiendo clases con niños, niñas y/o adolescentes y c) estar nombrado como referente educativo en la encuesta nacional. Como criterios de exclusión, se consideró: a) desarrollar solo clases de circo en el contexto técnico artístico, b) tener menos de 5 años compartiendo actividades circenses en contextos educativos no formales, c) no aparecer como referentes nacionales y c) estar fuera de Chile.

En un inicio se planificó un número estimado de cinco (5) educadores, el cual varió en la medida que avanzó el estudio, llegando a un total de nueve (9). Esta flexibilidad es propia de las metodologías cualitativas, la cual se mantuvo hasta la “saturación” de los resultados y lo descubierto permitió ser un aporte y novedad al fenómeno educativo circense (Martínez-Salgado, 2012).

4.2. INSTRUMENTO

Se aplicaron dos técnicas de recolección de datos, un grupo focal y once entrevistas semiestructuradas (7 en un primer momento y 4 con quienes se necesitó profundizar) y (Denzin y Lincoln, 2015). Los instrumentos fueron la grabadoras (computador) y guion de preguntas, este último fue validado por juicio de experto (Arroyo y Sádaba, 2012).

4.3. CUIDADOS ÉTICOS

Para cuidar la identidad de quienes participaron se generaron códigos identificadores, en el Grupo Focal (GF) se sumó un D (Didacta) y área circense que le caracteriza, (Portor: P), ejemplo: GF, DP. Para las entrevistas; en su primer momento fue (E) y el segundo (E2), sumado al orden de su participación (N); ejemplo: (E. N1) o (E2. N10).

El estudio cumple con los principios de la Declaración de Helsinki 1964 y sus actualizaciones posteriores. Todos los participantes fueron informados y aceptaron los términos del estudio. Además, se contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Chile (Código N° CEC 36-20).

4.4. REDUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Esta etapa contempló la transcripción y codificación (abierta y luego axial). Fruto de una lectura general y profunda de los documentos primarios (Strauss y Corbin, 2016), permitió la creación de categorías emergentes, primarias y secundarias que explican la categoría previa (Ver Tabla 1). Este momento fue tomando sentido y significado desde la frecuencia de palabras y citas relevantes de los relatos de los entrevistados (González, 2006; Heinemann, 2003). Este momento interpretativo inductivo, tomó el 100% de los datos y fue asistido por el software Nvivo Pro 11.

Se mantuvo el lenguaje empleado en las respuestas, solo ajustando errores ortográficos. Los relatos seleccionados se presentarán en formato cursiva con un código identificador (Gibbs, 2012; Hernández et al., 2014).

5. RESULTADOS

Los siguientes resultados contemplan una descripción general, una matriz de categorías (ver Tabla 1) y relatos. las categorías emergieron de un proceso de análisis inductivo, que fue dando forma y sentido a la categoría principal; *Aportes y diferenciaciones educativas*, la cual se comprende desde las cinco categorías emergentes (en porcentajes) y sus correspondientes subcategorías emergentes (frecuencia de relatos (F)).

Tabla 1. Matriz de reducción: Aporte y diferenciación del circo como espacio-tiempo educativo

Categoría previa	Categorías emergentes	%	Subcategoría emergente	F
Aportes y diferenciaciones educativas	Cultura escolar escolarizada	6,71	Otra realidad	3
			Jerarquía / sanciona	6
			Estructurado / rígido	15
			Foco en los resultados	5
	Crecimiento personal	9,49	Empoderar	23
			Conocer y superar lo límites	18
	Postura crítica	2,78	Cambio social	12
	Metodología artística integral	61,81	Desarrollo integral desde lo interdisciplinar	117
			Medio expresivo y de registro	55
			Metodología fuera de lo normal	46
			Despliegue desde el goce	15
			El valor del proceso	31
			No a la competición	2
Comunidad educativa	19,21	Relación Matricial	61	
		Colaborativa	22	
			Total	357

Nota. Los aportes y particularidades educativas de las expresiones circenses evidencian otro rumbo en relación a lo que pasa en los espacios educativos formales, centrando el proceso en las personas, desde didáctica integral y crítica que genera comunidad.

5.1. CATEGORÍA PRINCIPAL: APORTES Y DIFERENCIACIONES EDUCATIVAS

Descripción: en el marco de los aportes y diferenciaciones, se presentan algunas señales ligadas a lo rígido y escolarizado del fenómeno educativo formal. Situación que da pie para identificar los aportes de las experiencias circenses en relación al desarrollo personal, su esencia crítica, lo que se comparte desde una metodología marcada por una cultura artística, todo esto en el marco y flujo de una comunidad educativa activa.

Esta categoría presenta los aportes y diferenciaciones frente a una cultura escolar que a momentos se distancia de procesos educativos que respondan a los requerimientos actuales. Como primera categoría emergente se presenta *la cultura escolar escolarizada* (6,71%), luego una *Metodología artística integral* (61,81%) y la *Comunidad educativa* (19,21%), como las categorías más referenciadas, para luego enfatizar en el Crecimiento personal (9,49%) y una Postura Crítica (2,78%).

5.1.1. Categoría emergente: cultura escolar escolarizada

Como inicio de este análisis, la categoría cultura escolar escolarizada da cuenta de una relación generalizada de los centros educativo formales. Situación que dificulta la posibilidad de instancias de encuentro desde la libertad: “uno quiere darles mayores libertades, desde una educación de calidad, pero no son capaces de recibirla porque están escolarizados” (E2, N8).

Mostrando una cultura de la violencia que se valida y promueve. Situación que en el circo no es tal, al respetar e incluso realizar lo que sale de los parámetros de normalidad, dejando abierta la posibilidad para el ridículo: “en el área formal hacer el ridículo te lo castigan con bullying tanto compañeros como profesores” (E2, N10).

Es frecuente observar relaciones jerárquicas verticales, que se nutren de la sanción o realizando lo elementos negativos por sobre los que se puede mejorar o desde lo que fue bien hecho.

la persona que está enseñando está como por sobre las personas que están aprendiendo (E, N3).

o como típico al final de la clase hay como un cierre y le dice, chicos se portaron súper mal (E, N7).

Pero lo que caracteriza a escenario educativo tradicional, es ser estructurado y rígido donde la organización y los roles están muy claros, y lo planificado no tiene tiempo de análisis para ajustes o interrupciones.

desde cómo se organizan las clases, los alumnos todos en una fila y la profesora o profesor adelante dándoles la luz, los no iluminados, que pobrecito de aquel que interrumpa, porque la profesora está hablando o dando las instrucciones ... a no opinar, no expresarse, no debatir (E, N2).

Esta estructura y rigidez, también se ve reflejada en algunos circenses, quienes replican su formación en los momentos que les toca guiar procesos educativos. Lo que, producto de los cuestionamientos a ese tipo de formas de compartir el conocimiento, han ido mudando sus praxis, incorporando nuevas metodologías sin perder la seriedad del proceso.

hay mucho circense que viene de cómo esta visión también como más estricta y como más antigua de que más rígido de hacerlo de tal forma ... siento que hoy en día al menos si se está cuestionando bastante ese tipo de metodologías (E, N7).

Debido a los bajos resultados académicos en contextos educativos formales, al estar mayormente obligados, cultivando un sin sentido y una baja proyección a la cotidianidad.

estructuras así muy rígidas y que no funcionan. Finalmente, el objetivo pedagógico no funciona, les entra la materia porque les tiene que entrar, pero no porque tenga una relevancia (E, N2).

Sin duda una de las características de los modelos tradicionales que más se evidencia es su foco en los resultados, que se nutre desde una cultura escolar validada por las señales que el sistema educativo le da a través de las pruebas estandarizadas: “finalmente, por la presión del sistema que te exige tener resultados, por las evaluaciones estandarizadas, al final, los resultados” (E2, N8).

Lo cual decanta en una dinámica educativa bajo la nota lograda y que es frecuente validar desde los programas que el ministerio propone: “tienen que calificarte, tienes que poner una nota según los planes y programas que te pone el ministerio educación” (E2, N4).

5.1.2. Categoría emergente: Crecimiento personal

Como aporte al proceso educativo los participantes declaran que el circo se convierte en un medio por el cual las personas logran avances en su desarrollo personal, empoderándolas, reconociendo y superando sus límites. Superando miradas superficiales y reduccionista del acto educativo, comprendiendo que es la personas (toda su historia) la que está en despliegue.

Creo que es posible trabajar a través del circo, la fuerza, personalidad, gallardía y coraje (E, N4).

miramos para adelante y veo lo que está ocurriendo, esto de ampliar la mirada, ampliar esa percepción, esto que es a través de los ojos, es a través del cuerpo ... valientes, capaces de dar su opinión, aunque difiera de la mayoría (E, N6).

el circo me invitaba a superar mis límites ... atreverse a hacer cosas imposibles y lograr esas cosas imposibles (E N1).

que cada uno conozca sus límites, sus capacidades y sus potencialidades (GF, DE).

En este sentido pasa a ser clave presentar desafíos en relación a los límites que en algunos casos tanto los estudiantes y los mismos profesores no logran ver: “muchas veces al igual que la fatiga, al igual que los límites de uno, no los conoces hasta que te los presentan, y en este caso, es nuestra labor” (GF, DEM).

Es el docente, estudiantes y la comunidad educativa quienes tienen la responsabilidad de invitar a dar el paso en el crecimiento personal de cada estudiante, reconociendo los límites y la invitación oportuna a superarlos.

5.1.3. Categoría emergente: Postura crítica

Continuando el análisis, desde un énfasis crítico. Uno de los elementos que particulariza al circo como medio educativo es su postura crítica, en el ámbito social, metodológico: “darle valor al circo, como una disciplina que te ayuda a conocerte y crear una conciencia crítica” (GF, DTF).

Con énfasis en:

la transformación social, humana y de mundos ... por medio de la enseñanza del circo en un colegio y transformar todas estas metodologías arcaicas tradicionales de lo que era la Educación Física en ese momento (E, N1).

Contemplando no solo lo externos, sino que un replantear o cultivar lo que cada persona es:

tiene que ver con la política de vida, mí política cultural en el fondo, artística ... para que tengamos una mejor sociedad, más equitativa, con personas más reflexivas (E, N2).

En este sentido el circo se concibe como una experiencia activa-inquieta-disruptiva frente a lo que lo rodea y hace parte: “para que la gente pueda también aprender este maravilloso arte que comunica, que transforma, que transgrede, que emancipa” (E, N1).

Desde lo presentado se refuerza como una visión crítica del fenómeno educativo, incide en la formación de personas y una sociedad que reconoce su contexto, valora y aspira a su mejora.

5.1.4. Categoría emergente: Metodología artística integral

El circo presenta una metodología artística - educativa, que vincula las dimensiones de la persona, sus relaciones y el contexto;

No hay otra disciplina que pueda trabajar tantas habilidades sociales, personales y colectivas como el circo (E, N1).
esta metodología, por ejemplo, fortalecer la creatividad, base para la vida, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el sentido de humor (E, N2).

Desde una concepción encarnada de la experiencia, la persona (estudiante) aparece fruto de su subjetividad:

los que está escrito con el cuerpo, todo estás condicionantes, no solo de los físicos, explícitamente lo físico, sino que de lo físico hablando de otras cosas más, como del nivel de personalidad, de rasgos sociales (E, N3).

Con la intención en el logro de aprendizajes, que superen los gestos técnicos o que, ayudados por estos, se desarrollen o presenten instancias educativas que aborden temáticas como el miedo y vergüenza (Gutiérrez-Sandoval et al., 2019), que en algunos casos quedan de lado o no son consideradas. Pasando a ser una metodología donde siempre se identificarán aprendizajes integrales;

un taller de Clown para romper la barrera de la vergüenza, del miedo, de también burlarse de cosas personales, exponerla y después poner en el juego de las acrobacias y el malabar. El chico no tiene nada que perder, sólo ganar (E, N4).
hacer con este cuerpo que se mueve en el aire y llevarlo a un plano de expresión...No solo el ejercicio por el ejercicio (E, N2).

A nivel metodológico juega un papel relevante la posibilidad de expresión y registro: “entonces todos queremos ser artistas, todos queremos ser alabados aplaudidos ... todos queremos mostrar nuestro arte, todos queremos expresar” (E, N1).

Situación que proyecta lo más internos, siendo un medio proyectivo de lo que una o todas las personas del colectivo sienten: “a través de un arte escénica, no expreso solamente lo que me pasa a mí ... pero es mucho más potente cuando ese contenido es colectivo y ese contenido termina siendo una crítica social” (E, N1).

Es en este sentido que la metodología circense pasa a estar fuera de lo normal, integrando a los estudiantes en la toma de decisiones rompiendo las dinámicas escolarizadas de participación;

la clase es todo lo que no era la clase de forma... ellos podían tomar decisiones pero que para poder funcionar como taller necesitamos tener cierto acuerdo, para que ellos respaldaran como sus decisiones también (E, N3).

se rompe el esquema de que tienes tres clases para ver un contenido, 3 clases para ver otro contenido, 3 clases para ver otro contenido, sino que un contenido se puede extender a lo largo del tiempo y da buenos resultados (E, N4).

Esta situación se sustenta en el jugar, que junto a los momentos de gratitud y superación los llamados de atención, por momentos de encuentro y reflexión:

para los niños también es primordial el juego, pasarla bien, divertirse porque eso es lo que hace mantenerse en una vibración altas (E, N7).

en cambios si al final de la clase se termina diciendo, estuvieron súper habladores, ojo con eso, pero gracias por su presencia, gracias por venir temprano, gracias a los que se portaron bien, gracias por intentarlo muchas (E, N7).

lo más importante es participar y pasarlo bien (E, N5).

el aprendizaje tiene que ir de la mano del goce y del disfrute (E, N7).

Donde no solo los estudiantes lo deben disfrutar, sino que también los profesores, pasando a ser una experiencia grata para todas las personas que conforman la experiencia de aprendizaje:

es el viaje que es para ellos, para ellas, y para mí también porque yo la paso bomba, y tenemos nuestros momentos divertidos (GF, DE).

primero es el amor al proceso, como tratar de transmitir el amor al proceso de cada uno y al proceso en general (GF, DP).

les va generando esa disciplina porque al final el circo está ligado con la disciplina y la perseverancia (E, N7).

como también sabemos que cuando estamos enseñando algunas cosas o a largo plazo, pero dentro de ese largo plazo también me estoy dando cuenta que hay cambios, ¡ah! realmente esto funciona, no es que sea azaroso (E, N1).

Proceso, que por cierto conlleva verse enfrentado a momentos dolorosos (lesiones propias de la dinámica circense) pero voluntarios, superando la imposición y obligación de experiencias que transgreden a la persona. Valorando de la constancia por sobre el talento que se anula al no mostrar una actitud que continúe y se mantenga en el tiempo:

Luego entendiendo ese contexto, ese ambiente, cómo entrar de lleno a una técnica que quizás puede ser más dura, pero es por lo que hay que pasar también (GF, DTV).

El talento sólo no sirve de nada, los que llegan son los disciplinados, puedes tener talento y ser un vago y no va alcanzar y puedes tener poco talento, pero ser disciplinado y vas a llegar, lo importante no es llegar, lo importante es mantenerse, porque varios pueden llegar, la cosas es mantenerse (E, N6).

Finalmente se menciona como parte de la metodología circense la presencia de la competición, si bien se consideran las instancias deportivas, que por cierto no son su finalidad, se reconoce que en estas se promueve una competición que se da y sostiene en la relación cómplice de quienes se enfrentan y comparten esos momentos.

Cómo lo que diferencia al lenguaje artístico del circo de cualquier otra actividad que podría llevarte siempre como a lo deportivo y lo deportivo está asociado a lo competitivo (E, N3).

entonces al llevar a una competición, hay ciertos rangos que sí tienen que estar estandarizados (GF, DEM).

El circo en los territorios educativos se inicia desde los intereses para luego pasar a estereotipos, tomando las posibilidades de aprendizajes que puede genera el interactuar con otras personas, pero no cegándose por el solo hecho de ser el primero o el mejor por sobre la integridad personal y del colectivo.

5.1.5. Categoría emergente: Comunidad educativa

Esta categoría emergente representa el valor de lo comunitario como un sello educativo;

como familiar, como que eso lo rescato un montón, el circo que viene del circo tradicional, el circo tradicional viene de la familia y el circo contemporáneo hoy día también se observa esa familiaridad que no lo dan lo lazo sanguíneos, pero que sí lo da la práctica del circo (E, N1).

Situación que aumenta con la fraternidad que se vive y cultiva entre quienes conforman el fenómeno circense, independiente a si pertenecen a una compañía o espacio educativo, valorando el encuentro con otras personas como un momento de crecimiento personal como colectivo, situación que se da en el simple y trascendental momento del encuentro de sentidos.

que tenía que ver con la fraternidad independiente como de qué compañía eres o con quién está entrenando, como que siempre está la posibilidad de vincularse con otro proceso de otras personas (E, N3).

el deseo de compartir esta desde siempre y de conectar con personas que tienen tú mismos gustos (E, N5).

Como sello de esta relación educativa, emergen una dinámica matricial, donde se deja de lado las clásicas jerarquías, para dar paso a complicidades y responsabilidades que van

dando identidad al proceso. Destacando el respeto ganado y no impuesto, el cual facilita una horizontalidad en el trato con responsabilidades particulares.

En el circo se genera mucho de la no jerarquía ... la transversalidad, es la horizontalidad que se da en el circo, la horizontalidad entre pares y profesores (E, N1).

no es tan académico, jerárquico (E, N6).

la jerarquía no tiene que ver con qué bueno, yo estoy más arriba y por eso tu respetas, sino que en el fondo la horizontalidad tiene que ver con que todos nos respetamos (E, N2).

Situación que genera mayor tranquilidad, permitiendo un mayor interés por el aprender:

creo que cuando uno está más en parejo con los chicos y los chicos se sienten en la tranquilidad y en la comodidad de nombrarse como ellos deseen, genera de repente más interés de aprender (E, N4).

Relación que se sustenta en el amor y trato horizontal, destacando lo amoroso que puede ser el proceso con el objetivo de compartir el valor del compromiso para el logro de los propósitos;

yo siento que se puede hacer de una manera más amorosa, se puede entregar disciplina y rigurosidad desde una manera más a la par quizás (E, N7).

todo esto que hago, lo hago recubierto con una capa importante de amor y cariño (GF, DE).

La comunidad de aprendizaje se encuentra en la colaboración, delegando la responsabilidad de aprender a todos quienes hacen parte del proceso educativo: “éste aprendizaje colaborativo que no necesariamente viene desde el profesor quién te enseña, sino que también desde los participantes que también se van a colaborando y motivando” (E, N1).

Y que además cuenta con la particularidad de ser un espacio que convoca y acepta a toda persona que quiera estar, transformándose en un espacio educativo abierto que se nutre de la diferencia,

Es tan amplio, tiene tantas disciplinas como que todos se sienten bienvenidos, porque todos tenemos un lugar en el circo (E, N7).

el circo tiene algo como que agarra a las personas inadaptadas, las personas que, como el circo gringo freak agarrada por todas las ciudades se llevarnos a todas las personas más extrañas, como que el circo reúne siempre a la diversidad tiene ese valor (E, N5).

Este concepto de comunidad se fortalece y reafirma al tener incorporado en la cultura educativa circense el altruismo frente al conocimiento de se posee, por más incipiente o avanzado que este sea: “la palabra de ser dadivoso, como de dar, de encontrar a otro que quiere aprender y tú sabes algo ... Pero finalmente, tiene que ver con poder compartir, con poder guiar al otro y es genial” (E, N2).

Esta situación permite que el encuentro educativo se sustente en el compartir saberes desde el encuentro de sentidos, a través del dialogo, respeto y admiración de las trayectorias que cada persona a construido.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue identificar los aportes y diferenciaciones del circo como experiencia educativa no formal. Los resultados presentan una distinción entre los espacios educativos formales escolarizados y las experiencias educativas circenses, siendo en estas últimas donde se identifican aportes educativos centrados en la persona, comunidades educativas activas y críticas, metodologías desde el goce, propiciando aprendizajes de empoderamiento personal y comunitario.

Los participantes señalan que la cultura escolar se reconoce como un espacio educativo rígido, jerárquico e incluso violento en las relaciones, con foco en los resultados y la estandarización, que debiese ir mudando a procesos didácticos emergentes con foco en la facilitación del proceso de aprendizaje persona y colectivo, desde una visión compleja, que valora las acciones con sentido, flexible y transformándose en un espacio educativo de consenso (Toro-Arévalo, 2020). Lo anterior concuerda con diversos autores, quienes señalan que la escolarización se distancia de los procesos naturales de aprendizaje y que en muchos casos invisibiliza todo aquello que no haga parte de su proceso escolarizado, olvidando el educar (crear) por el escolarizar (repetir) (Calvo, 2014; Sandoval-Obando, 2020).

Reconocer esta dinámica permite que los aportes didáctico-circenses se aproximen de forma prudente a la hora de su implementación, ya que en su naturaleza esta la libertad, creatividad e inclusión elementos propios de los espacios educativos críticos que tiene como horizonte una educación integral y que responda a los requerimientos actuales en educación y ciudadanía (Maggio, 2018). Los relatos analizados proyectan los aportes que las experiencias circenses puedan dar a los procesos educativos tanto formales como no formales. Destacando la necesidad de reconocer la escolarización y lo que esta genera al proceso educativo, debido a que es el primer paso para hacer que la educación formal escolar avance hacia una educación respetuoso de los ritmos y este a la altura de los requerimientos actuales (Calvo, 2015), con la finalidad de lograr la complementariedad y coordinaciones necesarias que favorezcan al desarrollo educativo continuo (Berbel y Díaz, 2014) y el reconocimiento de las naturales particularidades que a momentos refuerza y en otras contradice (Trilla-Bernet, 2003).

En este contexto, los participantes del estudio destacan los aportes en el crecimiento personal, posibilitando que las personas identifiquen y transiten sus límites generando autoconocimiento y empoderamiento, como también ser un aporte a la sociedad (Duprat et al., 2017; Invernó, 2003; Lafortune y Bouchard, 2011). Esto se ve posibilitado al ser una expresión artístico-educativa que cuenta con una postura crítica, tanto interna, en quienes lideran los procesos como externa, integrando a las personas de los contextos y territorios en que se desarrollan sin conformarse con la normalizada desigualdad, en busca de una visión de mundo a nivel educativo, política y sociedad (Escobar, 1985; Franco, 2017; Freire, 2005).

Lo presentado aborda un elemento clave para la educación actual. Los relatos realzan la relevancia de poner en el centro del proceso educativo a la persona, la comunidad y territorio, desde una visión sistémica e integral. Invitando a generar las condiciones que complejicen la didáctica integrando y vinculando elementos pedagógicos, psicológicos, sociales y legales (Tintaya-Condori, 2016), tal como está demandado por las actuales bases curriculares y estándares educativos nacionales (CPEIP, 2021; MINEDUC, 2019).

Uno de los principales resultados, es la diferencia metodológica entre las experiencias educativas circenses con los espacios educativos formales. Las particularidades del circo rompen las estructuras convencionales, presentando un sello artístico integral, que valora la interdisciplinariedad, la riqueza educativa y los aprendizajes fruto del proceso, su esencia expresiva desde el disfrute en lo que se hace, se distancia de la competición e imposición por sobre otro, sino más bien una dinámica que es fruto del encuentro con otras personas donde priman las relaciones que posibilitan aprendizajes personales y colectivos (Bortoleto, 2008, 2011; Tapia, 2022).

Se entran estos conceptos para ir construyendo un fenómeno educativo complejo (Morin, 1999), que demanda para su comprensión y desarrollo, una mirada interdisciplinar, que ayuda a optimizar los aportes a los procesos educativos formales (Costa et al., 2008). En este sentido, las expresiones artísticas en general y las circenses en particular abarcan el desarrollo cognitivo, imaginación, creatividad, estética, habilidades analíticas y comprensión del contexto cultural local y global, al mismo tiempo que desarrolla habilidades sociales y personales como la colaboración, sentido de comunidad y fortalece el autoestima (González-Fulle, 2019). Por lo cual se requiere de una metodología que responda a esta mirada integral, donde se vinculan los medios artísticos, pedagógicos y psicológicos (Pérez-Daza, 2019).

En el ámbito del conocimiento didáctico, se distingue su esencia compleja, destacando el rol que juegan los estudiantes, el sentido educativo del circo, sus momentos o hitos y los aprendizajes que emergen, estos últimos intencionados para ser desplegados en la vida. En relación al estudiantado, los relatos valoran su individualidad e integralidad, destacando su rol activo, desde una disposición humilde e inquietud por el aprendizaje, siempre con la posibilidad de aportando con sus ideas. Lo que recuerda que son el centro del proceso didáctico, en una relación dinámica con el docente quien facilita los lineamientos personales y colectivos para presentar y adecuar el proceso educativo desde una didáctica situada (Medina y Salvador, 2009; Torres y Girón, 2009), mostrando señales de integración en la toma de decisiones del diseño y proceso que vivirán, generando una real protagonismo como actores educativos activos (Arnold y Schön, 2021), rompiendo el esquema a los que la cultura escolar está acostumbrada, donde el contenido no está limitado a un tiempo determinado, sino al respeto del tiempo que tome encarnarlo (Razo-Pérez, 2016).

El juego, que Toro-Arévalo y Sabogal (2018) presentan como un momento donde se pierde la noción de tiempo y se logran vivir experiencias plenas. Que junto a los momentos de gratitud, superando los típicos llamados de atención al final de la clase, por reales instancias de encuentro y dialogo (Chagoyen, 2021). Situación que se ve favorecida al generar un despliegue desde el goce (Portero y Bueno, 2018), donde toda acción metodológica esta desafiada a incorporar el juego como experiencia lúdica que integra a todas las personas que hacen parte de la experiencia educativa (Duprat et al., 2017). El disfrutar es la base de toda experiencia de aprendizaje y todo lo que se distancie de ella se aleja de un real proceso de aprendizaje (Maturana y Verden-Zöllner, 2003), es por esto que su valoración, e incorporación en las dinámicas educativas, cultivara una dispersión de vivenciar nuevos saberes en el flujo de las relaciones educativas (Flores-Davis, 2010; Maturana y Pörksen, 2008; Méndez, 2019).

Lo que desde una didáctica artística “necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su

camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano” (Medina y Salvador, 2009, p. 10).

Como ya se ha mencionado, la presencia; experiencias de estar en el ahora en plenitud (Varela, 1999; Varela et al., 2005) y considerar los cambios; principio de incertidumbre, frente al dar inicio una experiencia sin tener el control de lo que la relación educativa generara son elementos que la metodología circense realiza (Morin, 1999), valorando el proceso como eje en la experiencia de aprendizaje integral (Dewey, 1998; León, 2007).

Desde lo compartido se posiciona a la comunidad como un sello educativo, rescatando y cultivando el valor del encuentro, los vínculos afectivos propios de una cultura familiar llevados al proceso de aprendizaje (Flórez-Nustes y Laguna-Barragán, 2016). Todo bajo el marco desde una experiencias educativa sustentada en una relación matricial de “participación, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y co-inspiración” (Maturana y Verden-Zöllner, 2003, p. 41), la cooperatividad, altruismo, el encuentro y horizontalidad, reafirmando lo necesario de remirar nuestras dinámicas relacionales en los contextos educativos formales, incorporando a quienes nunca debieron ser excluidos del proceso educativo (Arnold y Schön, 2021; Bortoleto, 2011; Essomba, 2019). Todo esto con la intención de generar aprendizajes para la vida, que superen la funcionalidad escolar (Ruíz, 2014), y permitan la consolidación de las expresiones circenses como un medio valido de aprendizajes en el sistema escolar (Tanasovici Cardani et al., 2022).

En relación al objetivo propuesto se logra una distinción con los espacios educativos formales que mantienen procesos escolarizados y se identifican aportes educativos centrados en la persona, comunidades educativas activas y críticas que despliegan metodologías desde el goce, propiciando aprendizajes de empoderamiento personal y comunitario.

Esta conclusión no hace más que reforzar el cambio educativo que debe mostrarse en la educación formal, pasando de instruir o formar para la vida, a formar personas críticas capaces de construir nuevas realidades (Freire, 2005), formándose para su propia vida en comunidad, desde sus propias decisiones. Debiendo buscar la escuela una educación basada en el esfuerzo placentero, y en la importancia del proceso y no exclusivamente en el resultado, donde una educación “resultadista” no refuerza la capacidad de resiliencia, ni de búsqueda de nuevas alternativas.

La distinción que se muestra con estos resultados entre lo formal y lo no formal puede basarse en quien hacen la elección del contenido, lo que tiene relación directa con la motivación, y hablando concretamente de EFE, las opciones que emanan de esta materia son suficientemente abiertas para poder “dejar elegir” en función de las motivaciones, lo que debe hacer reflexionar sobre el rol del docente en el aula y el planteamiento de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, A. (2012). El formador del circo social. *Revista semestral para educadores y animadores sociales*, 12(1), 1-9. Retrieved from [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20FORMADOR%20DE%20CIRCO%20SOCIAL%20\(1\).pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/EL%20FORMADOR%20DE%20CIRCO%20SOCIAL%20(1).pdf)
- Alcántara, A. (2016). *Circ, educació, I Transfromació social: el projecte pedagògic de l'ateneu popular 9barris*. Barcelona: Bidó de nou barris i Neret.
- Arnold, R. y Schön, M. (2021). *Didáctica facilitadora: un libro de aprendizaje*. Valencia: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de Valencia.

- Arroyo, M. y Sádaba, I. (2012). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. España: Síntesis.
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52.
- Bortoleto, M. A. C. (2008). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*: Editora Fontoura.
- _____. (2010). *Introdução à pedagogia das atividades circenses* (Vol. 2): Fontoura.
- _____. (2011). Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de formação rbce*, 2(2), 43-55.
- Bortoleto, M. A. C., Ontañón, T. B. y Silva, E. (2016). *Circus, Horizontes educativos* Campinas SP: Autore Associados Ltda.
- Bortoleto, M. A. C., Pinheiro, P. y Prodócimo, E. (2011). Jogando com o circo. *Jundiá-SP: Editora Fontoura*.
- Calvo, C. (2014). Educación y Democracia: ¿Relación educativa o escolarizada. In A. Moreno Doña y M. Arancibia Herrera (Eds.), *Educación y transformación social: construyendo una ciudadanía crítica* (pp. 22-30): Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Calvo, C. (2015). La propensión a aprender atrapada por la escolarización. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 22-42.
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. *Polis (Santiago)*, 9, 7-15. Retrieved from http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100001&nrm=iso
- Chagoyen, L. M. (2021). *La gratitud como emoción y la gratitud como acción: una exploración de sus posibilidades como herramienta de desarrollo de bienestar en educación*. Paper presentado en Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones.
- Costa, A. C. P., Tiaen, M. S. y Sambugari, M. R. d. N. (2008). Arte circense na escola: Possibilidade e de um enfoque curricular interdisciplinar. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 11(1), 197-217.
- CPEIP. (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud*. Retrieved from <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Fisica.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Editorial Gedisa.
- _____. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Editorial GEDISA.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*: Ediciones Morata.
- Duprat, R. M. y Bortoleto, M. A. C. (2007). Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 171-189.
- Duprat, R. M., Ontañón, T. B. y Bortoleto, M. A. C. (2017). Atividades Circenses. In F. J. González, S. C. Darido, y A. A. B. Oliveira (Eds.), *Práticas corporais e a organização do conhecimento* (pp. 165-229), Maringá: UEM.
- Duprat, R. M. y Pérez, J. S. G. (2010). *Artes Circenses no âmbito escolar*. UNIJUÍ.
- Escobar, M. G. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP cultura.
- Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano*, 27, 01-14.
- Flores-Davis, L. E. (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, 14, 41-47.
- Flórez-Nustes, J. A. y Laguna-Barragán, A. Y. (2016). El circo social: una propuesta de tejido comunitario. *Ilusión y desarrollo*, 3(2), 52-61.
- Franco, M. A. d. R. S. (2017). Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, 25(2), 152-170.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55 ed.). Mexico: Siglo XXI.

- Fuster-Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- González-Fulle, B. (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. In A. Claro Eyzaguirre (Ed.), (2 ed.). Retrieved from <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, ODHAG.
- Gutiérrez-Sandoval, P. R., Cervantes Holguín, E., Gutiérrez Sandoval, I. R., Arizmendiz Caraveo, M. y Simental Prieto, A. (2019). Educación Circense. Historia del circo, escuelas de formación y proyectos sociales. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*.
- Gutiérrez-Sandoval, P. R. y Gutiérrez-Sandoval, I. R. (2019). Reconocimiento de las artes circenses entre las Bellas Artes y su inclusión en la escuela, la circoterapia y los proyectos sociales. *Cuadernos Nacionales*, (25), 28-45.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (Vol. 75). Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.).
- Invernó, J. (2003). *Circo y educación física: otra forma de aprender*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Kárpava, A. y Ramos Juárez, V. (2020). Educación para la paz: Un espacio de innovación e intercambio de buenas prácticas docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.014>
- Lafortune, M. y Bouchard, A. (2011). *Guía para el Trabajador Social: De Las Lecciones de Circo a Las Lecciones de Vida*. Cirque du Soleil.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo xxi. Cuando el futuro es hoy, Documento básico*.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2008). *Del Ser Al Hacer*. Ediciones Granica SA.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez Editor.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2 ed.).
- Méndez, J. M. (2019). Cuerpos, pedagogías y diversidades: redescubrir el placer de aprender. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, 21(1), 85-98.
- MINEDUC. (2019). Actividad 4: El circo en la escuela. *Recursos Educativos y Documentos Curriculares*. Retrieved from <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/3-Medio-FG/134845:Actividad-4-El-circo-en-la-escuela>
- Moreno-Doña, A. (2016). *Educación y caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*: Ediciones de la Junji.
- Moreno Doña, A., Gamboa Jiménez, R. y Poblete Gálvez, C. (2014). La educación física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36, 411-427.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ontañón, T. B. (2016). *Circo na escola: por uma educação corporal, estética e artística*. (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Ontañón, T. B. y Bortoleto, M. A. C. (2014). Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apunts. Educació física i esports*, (115), 37.
- Ontañón, T. B., Bortoleto, M. A. C. y Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 62, 233-243. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie620592>
- Ontañón, T. B., de Carvalho-Lopes, D., Santos-Rodrigues, G., Tanasovici-Cardani, L. y Bortoleto, M. A. C. (2019). Corpo e arte: uma proposta pedagógica na Educação Física a partir da bola

- de equilibrio circense. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), 76. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e076>
- Oviedo-Silva, F., Merellano-Navarro, E., Pazos Couto, J. M. y Toro Arévalo, S. (2022). Una aproximación al fenómeno del circo en Chile ya las características de un educador (a) circense. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 471-482.
- Páramo, P. (2010). Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano. *Psicología & sociedad*, 22(1), 130-138.
- Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. B. y Camargo, Á. (2015). ¿Dónde Ocurre el Aprendizaje? *Psicogente*, 18, 320-335. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000200007&nrm=iso
- Pérez-Daza, M. (2008). El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial. un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipú. *Santiago de Chile*, 1.
- Pérez-Daza, M. (2019). *Detrás del coreto, desarrollo del circo social en Chile*. Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes.
- Portero Tresserra, M. y Bueno Torrens, D. (2018). El placer de aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 18-22.
- Ramos, J. (2019). *Eso no estaba en mi libro de historia del circo*. Editorial Almuzara.
- Razo-Pérez, A. E. (2016). Tiempo de aprender: el aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 611-639.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49, 241-272. Doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Ruíz, V. M. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario educativo*, 28(63), 61-89.
- Sandoval-Obando, E. (2020). Caracterización Narrativa de la 'Anormalidad' Escolar: Experiencias de Docentes y Jóvenes acerca de aquello que algunos llaman 'Educación'. In A. Moreno Doña y S. Lopez de Maturana Luna (Eds.), *Jóvenes en los Márgenes de las instituciones escolares* (1 ed., pp. 88-108). La Serena Universidad de la Serena.
- Santos-Rodríguez, G., Melo, C. C., Mazzeu, T. R. y Bortoleto, M. A. C. (2021). Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). *Caderno de Educação Física e Esporte*, 19(3), 1-7.
- Sergio, M. (2003). *Un corte epistemológico, de la Educación Física a la motricidad humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2da ed.). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tanasovici Cardani, L., Santos Rodríguez, G., Ontañón Barragán, T. y Bortoleto Coelho, M. A. (2022). Circo en la escuela: compartiendo prácticas pedagógicas. *MHSalud*, 19(2), 101-113. doi: <https://doi.org/10.15359/mhs.19-2.8>
- Tapia, S. A. (2022). Aprendizajes transformadores: experiencias de jóvenes en un circo social de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20, 1-21. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.4350>
- Tintaya-Condori, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, (16), 75-86. Retrieved from http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&nrm=iso
- Toro-Arévalo, S. (2020). Más allá de lo físico. Un abordaje a la motricidad y sus propuestas didácticas In F. Hidalgo Kawada (Ed.), *Educación Física en Chile: discursos, performatividades y posibilidades de los cuerpos* (pp. 239-288). Colombia: Kinesis.
- Toro-Arévalo, S. y Sabogal, A. (2018). Motricidad, Juego y aprendizaje encarnado In M. Mendoza y A. Moreno Doña (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad* (pp. 31-64). Junta Nacional de Jardines Infantiles.

- Toro Arévalo, S. A. y Moreno Doña, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Aby Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23(0), 199-217. Doi: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Torres, H. y Girón, D. A. (2009). *Didáctica general* (Vol. 9). San José, Costa Rica: Ediciones CECC/SICA.
- Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta (GBS).
- Varela, F. (1999). *Dormir, soñar, morir: nuevas conversaciones con el Dalai Lama*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. y Gardini, C. (2005). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (3ra Ed.). Gedisa.

INVESTIGACIONES

De(s)colonizando saberes y mentes:
experiencias de formación doctoral desde la perspectiva
de la Motricidad Vital

De(s)colonizing knowledges and minds:
doctoral training experiences from the Vital Motricity's perspective

Sérgio Oliveira dos-Santos^{a, d}

Marta Aguilar^{b, d}

Eugenia Trigo^{c, d}

^aPMSCS - Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul-Brasil.

^bAcademia de Dança de Gaia- Porto-Portugal.

^cUniversidade de Vigo, España.
etrigoa@gmail.com

^dCoMoVi (Colectivo Motricidad Vital).

RESUMEN

El artículo problematiza diseños de investigación y la creación de nuevo conocimiento en los procesos de formación doctoral, movilizándolo el concepto de “colonización” y sus derivaciones. En tres ejemplos distintos (biográfica y culturalmente) tres autores, en cuanto investigadores, como docentes o estudiantes, se piensa, se encarna y se discute la praxis de la Motricidad Vital como vía posible para desbloquear estructuras normativas del investigador y del contexto.

Concluimos que, de(s)colonizar saberes, sentidos y mentes, requiere atrevimiento y coraje para permitirse la apertura a caminos investigativos otros y creativos en coherencia ontológica, epistemológica y metodológica. Proponemos encarnar la investigación desde nuestras subjetividades, en articulación con diferentes saberes y saberes emergentes y, en verdadero diálogo sinérgico y ético, legitimando singularidades, en pro de la Vida, que puedan conducir a procesos generativos.

La Motricidad Vital en cuanto horizonte de(s)colonial, se opera como una nueva ontología regional, para la cual el propio término “decolonial” es todavía insuficiente al tratarse de saberes y mentes encarnadas.

Palabras clave: motricidad vital, decolonial, mente encarnada, saberes, formación doctoral.

ABSTRACT

The article problematizes research designs and the creation of new knowledge in doctoral training processes, mobilizing the concept of “colonization” and its derivations. In three (biographically and culturally) distinct examples of the authors, as researchers, professors or students, the praxis of Vital Motricity is thought, embodied and discussed as a possible way to unblock normative structures, of the researcher and the context.

It is concluded that decolonizing knowledges, senses and minds, requires boldness and courage, to allow the opening to other investigative and creative paths, in ontological, methodological and epistemological coherence. It is proposed to embody the research from our subjectivities, in articulation with different knowledges and emerging knowledges, and in true synergistic and ethical dialogue, legitimating singularities, in favour of Life, which may lead to generative processes. Vital Motricity as a de(s)colonial horizon operates as a new regional ontology, for which the term ‘decolonial’ itself is still insufficient.

Key Words: vital motricity, decolonial, embodied mind, knowledges, doctoral training.

1. PRESENTACIÓN

Si bien el concepto de colonización alude al ejercicio de un poder invasivo que el poderoso impone para el apoderamiento violento de bienes mediante el ultraje a personas y pueblos, es posible establecer una analogía con las diversas formas de manipulación del pensamiento y de invasión de la intimidad ejercidas por quienes tienen la habilidad de convencer y dominar las mentes de quienes sufren el descuido y la falta de consciencia ante los hechos de la vida cotidiana (Barcaglioni, 2016).

A partir del comentario de Barcaglioni que abre este escrito -y no disponiendo, todavía, de un término que traduzca nuestro sentir y nuestra visión a partir de la Motricidad Vital-, pretendemos dilucidar lo que vivimos en el día a día en muchas de nuestras instituciones académicas con la mirada puesta, fundamentalmente, en los estudios de formación doctoral de los cuales formamos parte, tanto como docentes como estudiantes. Muchas veces nos hemos sentido colonizados por pensar, sentir, actuar, preguntar diferente a los *status quo* dominantes en esos lugares de creación de conocimiento nuevo que deben ser los estudios de tercer ciclo.

Con base en esas preocupaciones, nos preguntamos ¿es posible atreverse a crear conocimiento nuevo para un mundo globalizado en los programas de formación doctoral a partir de los principios de la Motricidad Vital?, ¿cuánto ese atrevimiento crea diseños de investigación decoloniales de saberes y sentidos?, ¿cómo crear sinergias para que, mucho más que lugares de conversación, se dialogue en verdadera articulación con los puntos de vista científicos y los de la vida vivida, con vista en buscar conjuntamente caminos y caminares pragmáticos para la Vida?



Ilustración 1. Descolonizando saberes y sentires.

Cada uno de nosotros hemos vivido situaciones de estrés por parte de nuestros profesores, colegas y pares académicos al buscar nuevas preguntas y caminos-otros para desentrañar alguna problemática en el eje de nuestra investigación. Y, ahora se nos ha

presentado la oportunidad de, juntos, tratar de desentrañar algunas de estos bloqueos que impiden la apertura a los diversos posibles que como comunidades-mundo tenemos para ofrecer y aprender. Formamos parte del Colectivo Motricidad Vital (CoMoVi¹) y provenimos de tres países bien diversos en geografía y cultura: Brasil, Portugal, España. Entendemos la Motricidad Vital (MV) como una nueva ontología regional (Echeverría, 2003) que se vive como “consciencia integrativa y regeneradora, como creación de mundos posibles, como esperanza y alegría para seguir sembrando utopías realizables, con calma eficiente que nos permita una mudanza de paradigma de nuestro ser-en-el-mundo en relación al resto de seres vivos con quienes compartimos Gaia” (CoMoVi et al., 2022).

Desde nuestra diferencia (biográfica y cultural) y al mismo tiempo desde nuestros principios comunes en una ética del respeto a la diferencia y al bien común por la Vida, es que emprendemos este desafío de interrogarnos y también atrevernos a proponer alternativas en la formación académica doctoral para aprender a dialogar entre saberes, sentidos y formas de conocer diversos como diverso es el mundo planetario-globalizado del hoy.

En base también a nuestras diferencias, se verán tres formas distintas de lenguajear (Maturana & Verden-Zöller, 1993) y mostrar esas dificultades que cada uno de nosotros afronta en esos procesos doctorales y la manera cómo, con seriedad, fundamentos y coraje se puede ir más allá del conocimiento normativo y abrir vías de investigación que dialoguen con formas distintas de construir el propio conocimiento. Procesos de decolonización de sentidos, saberes, mentes para juntos comprender y actuar de manera coordinada con las diferentes maneras de ser-y-estar-en-el-mundo siempre con la vista puesta en bienes comunes que permitan la Vida de todos con todos y todo.

Entendemos “saberes” en el sentido de “sapiencia” en donde los conocimientos están contextualizados. Es decir, hacer praxis de lo que se aprende. Superando las fragmentaciones del saber y las divisiones teoría-práctica para llegar a lo que Zemelman (2004) llama un conocimiento epistémico y no teórico.

En cuanto a los “sentidos”, partimos de entender que se constituyen como estados relacionales, es decir, como una “red de sentido”, que emerge desde nuestras sensibilidades orgánicas y sus diferentes órganos sensoriales, pasando por las dimensiones afectivo-emocionales, direccionales, semánticas, axiológicas, situacionales y existenciales (Santos, 2022, p. 5), y sus constantes modulaciones entre vida personal, vida comunitaria y vida planetaria. “Conocemos-vivimos a través de los *sentidos* (sujeto-medio), comprendemos desde y con nuestra *corporeidad* (nuestro complejo ser-en-el-mundo), interpretamos en nuestra *motricidad* (corporeidad en-acción hacia la trascendencia), proyectamos con la *creatividad* (lo que está más allá de lo visible)” (Trigo, 2011, p. 91).

Nos ubicamos en la concepción de “mente encarnada” y no en el concepto cartesiano de mente (el cerebro que piensa) y cuerpo (que hace). A partir del concepto de “enacción” (expuesto por Varela), de la mente como un proceso y no como un lugar en el cerebro

¹ El CoMoVi nace en octubre 2020 de la mano de cinco investigadores de Brasil, España y Portugal (habiéndose ahora sumado Colombia) con la intención de profundizar y avanzar respecto de los estudios que el Dr. Manuel Sérgio venía realizando desde los años ochenta con su propuesta de la ciencia de la motricidad humana. Es un equipo de investigación internacional y abierto en que “nos mueve las inquietudes, las dudas, las invocaciones que emergen de nuestro contacto con la realidad, con la vida cotidiana sumadas al deseo de integrar saberes provenientes de diferentes perspectivas, de diversas historias de vida y de investigación” (Oliveira dos Santos, S. (2022). Dossier Motricidade Vital: Eixos de um Conhecimento. *International Studies on Law and Education* -40. <http://www.hottopos.com/isle40/1Coletivo.pdf>

(Noë, 2010); de los distintos lenguajes por los cuales los seres humanos accedemos y construimos conocimiento (Maturana, 2003) (Fernández Manero et al., 2017); transformando las informaciones en conocimiento y el conocimiento en *sapiencia*² como nos enseña (Morin, 2000, p. 60), pero también desde nuestras propias vivencias en el mundo de la vida (montaña, conversaciones, seminarios, preguntas, viajes, etc.) es que nos atrevemos a crear y proponer diversas maneras de comprender un determinado fenómeno y al final desarrollar y defender una tesis doctoral.

Pero ¿qué es decolonizar mentes-saberes-sentires? ¿Saberes, conocimiento, ciencia/s?, ¿desfragmentar lo que fue fragmentado en el mundo académico disciplinar?, ¿romper la escisión clásica-occidental entre la mente-que-piensa y el cuerpo-que-hace?, ¿pensar corpóreamente?, ¿mente encarnada?, ¿logos encarnado?, ¿conocimiento encarnado? ¿Qué es eso de encarnado? Preguntas que nos siguen haciendo a pesar de toda la literatura que existe desde hace varios años y en cuyas fuentes hemos bebido para poder comprender la manera cómo conocemos y, por ende, cómo construimos o podemos construir conocimiento nuevo. Estudiar con (Maturana & Varela, 1998; Varela, 1999, 2000a, 2000b), con (Damásio, 1995, 2000; Damásio, 2003; Damásio, 2004; Damásio, 2021) y con autores provenientes de las llamadas “nuevas ciencias” como por ejemplo (González Casanova, 2004) (Capra, 1982) (Capra et al., 1999) (Bohm & Peat, 1988), nos permitió avanzar en el desarrollo de lo que nosotros veníamos trabajando desde el concepto de “cuerpo vivido” (o corporeidad) y “motricidad humana” (Zubiri, 1986) (Laín Entralgo, 1991, 1999) (Echeverría, 1997, 2003) (Sérgio, 1988) (RIIMH, 2006).

Hablamos de aquello que nos toca y aquello que toca es lo que hay que transformar. Pero ¿cómo hacerlo? Partiendo de referencias, ¿cómo mover las páginas de un escrito en nuestras acciones e investigaciones? No quedar encadenado por el brillo de su portada. No repetir las palabras como una capa que simplemente lo divide al medio. Ni enterrarlos en la cubierta que los encadena (teorías). Estamos hablando de praxis creativa. Hacer viajar las palabras en nuestro interior, permitiéndoles que nos dejen, o no, su huella y, dialogando con nuestras experiencias, hagamos a partir de ellas nuevas páginas en la vida (prácticas/praxis).

En este mundo que se “globaliza”, más como una torre que como un globo, donde una Lengua, el inglés, se impone en todo y en todos como Lengua e idioma universal, ¿seguimos caminando sobre los eruditos peldaños de Babel? ¿O realmente estamos sentados allí, colonizados? ¿A leer, escribir, estudiar y pensar? En cuanto a nosotros, aprovechamos el privilegio, aún extraño, de poder escribir aquí en la Lengua materna de uno de nosotros. Añadamos que, mucho más que la supuesta latinidad que nos une, es la convivencia dialogante y las experiencias de pensar juntos las que nos hacen aquí diluir (que no borrar) divergencias, entre otras, de Lengua, acentos y modos distintos de hablar. Hagamos ahora hincapié en no borrar nuestros matices, ya entre paréntesis.

A continuación, cada uno de nosotros cuenta, desde su biografía y vivencias, de qué manera se ha visto influido en la formación doctoral (como docente o estudiante) por la colonización de su ser ontológico y epistémico y de qué forma lo ha ido asumiendo, desafiando y proponiendo alternativas para lograr el éxito en sus procesos de investigación.

² “sapiencia”: palabra antigua que comprende “sabiduría” y “ciencia”, lo que significa “transformar las informaciones en conocimiento, el conocimiento en sapiencia” (Morin, 2000, p. 60).

2. ABRIR LA MENTE / DE(S)COLONIZAR SABERES Y SENTIRES

Así suelo comenzar mis seminarios y acciones formativas con adultos, adultos mayores y doctorantes. Lo coloco como propósito y preguntas que iremos desarrollando a lo largo del tiempo compartido.

Pero comencemos por la cita que abre este texto, en que encontramos la relación entre el tema de este monográfico “Motricidades decoloniales, construyendo una educación encarnada desde el diálogo sur-sur” y la propuesta que hacemos desde el CoMoVi.

Mentes/Personas colonizadas en distintos ambientes, contextos, niveles de formación y cotidianidad. Y, vengo observando que desde hace algunos años no ha disminuido sino por el contrario, aumentado. Sí, siento a las personas mucho más “colonizadas”, cerradas de mente ante lo nuevo, diferente y las posibilidades de crear conocimiento desde perspectivas y lugares de ubicación diversos.

El exceso y facilidad de acceso a la información en relación a la limitación y dificultad que teníamos en tiempos pasados, no ha beneficiado la construcción de conocimiento nuevo (propósito, por ejemplo, de un nivel doctoral), pues los estudiantes y personas en general se sienten “amordazados” por la exuberancia informativa y la escasez de tiempo para desarrollar un espíritu crítico ante lo normativo, protocolario y formateado (Bridle, 2019).

Estuve 45 años en las aulas (Trigo, 2021) (desde infantil, primaria, secundaria, universidad en sus distintos niveles y todo tipo de procesos de formación) y continúo, después de jubilada institucionalmente, en ámbitos de educación y asesorías doctorales. En estas más de cuatro décadas no he parado de “crear”, de mostrar caminos diversos de ser-y-estar en el mundo de una manera crítica, creativa, alegre y colaborativa. Ahora, mis colegas me instan a seguir escribiendo sobre mis experiencias creativas, en este caso de los doctorados, y me pregunto que más tengo para decir, si ya todo lo que hice/hago está reflexionado y publicado (Trigo, 2005, 2006, 2012, 2014).

Me detuve en el tiempo, viajé, caminé y las ideas “nuevas” no salían en la oscuridad del invierno europeo. Tuvo que llegar la primavera (20-21 de marzo) para que lo que estaba invernando, deglutiéndose, incubándose comenzara a salir a la luz. Así son los procesos creativos, lentos, dejando madurar los sentipensares, no queriendo imponerse al ritmo de la vida, permitiendo que el tiempo “hable”. Y, aquí estoy, una vez más, tratando de escribir sobre las dificultades de romper esquemas, de abrir la mente a comprender mejor la red de sentidos con nuevas vivencias, experiencias y narrativas que puedan dar lugar, en algún momento, a “algo” a lo que se le pueda llamar “conocimiento nuevo” que ilumine algún problema o fenómeno que nos preocupe como humanidad del siglo XXI.

Me preguntan muchas veces quién me enseñó a crear y buscar caminos diversos según el contexto (espacio-temporal) y siempre respondo, a la manera cómo nos lo hizo saber Edgar Morin (Morin & Delgado Díaz, 2012): nadie y todos. “Nadie”, en el sentido que no fui a espacios de formación para crear nuevo en las aulas y “todos” porque fue/es con todas las personas con quien he convivido y aprendido (pasadas, presentes y autores diversos) que fui desarrollando lo que hoy consigo ponerle un nombre a “mi método-no método” de interactuar en los espacios en que me desenvuelvo: LuMoCret (Trigo, 2022). Una forma de trabajo que se fundamenta en principios recuperados de lo lúdico, la creatividad y la motricidad y que hoy constituye lo que venimos denominando Motricidad Vital.

Pero vayamos al ámbito que nos ocupa en este artículo: la formación doctoral y las maneras de atreverse a crear conocimiento nuevo para un mundo globalizado. Mucho más



Ilustración 2. Crealogando con las montañas: un esfuerzo placentero.

allá de encontrar nuestras “identidades” es necesario comprender el mundo del siglo XXI como un mundo interconectado de todo con todos y todo. Es necesario comprender en nuestros contextos de vida, al tiempo que entendemos que esos contextos de vida no están aislados en un espacio geográfico determinado, sino que somos-del-mundo-con-el-mundo-para-el-mundo. Que eso de “mi cultura” (Kukso, 2014) es un aforismo que tuvo sentido en tiempos pasados pero que poco se sostiene en los mundos de hoy.

Admitir la existencia de áreas civilizacionales con identidades distintas dispersas por el mundo o asumir la relevancia humana de los nacionalismos, no sólo no son temas o fenómenos absurdos, sino absolutamente congruentes con el tratamiento digno de la plenitud y complejidad de la condición humana (Mithá Ribeiro, 2020).

Esto nos coloca en un lugar-no lugar y en un tiempo que es hoy-mañana y que nunca más será hoy-ayer. Reconocernos para reconocer es el primer paso de todo acontecer humano para poder afrontar y enfrentar los desafíos de una humanidad que nada en la incerteza e incertidumbre como nunca antes vivimos (Bauman, 2004). Reconocernos como sujetos de comunidades históricas planetarias es otro paso a ser dado si queremos construirnos como humanidad ecocéntrica y no humanidad egocéntrica que tanto daño hizo y hace a la vida de todos los vivientes que habitamos Gaia.

Para de(s)colonizar los sentidos/saberes, desde la perspectiva de la Motricidad Vital es también necesario reconocer que investigar exige nuevos referenciales epistemológicos, que constituyen parte de mis preocupaciones cada vez que me enfrento a un seminario de formación doctoral, a una dirección de tesis doctoral o a cualquier espacio en donde se me solicitan algunas ideas para la formación de profesores-investigadores en espacios educativos de educación superior.

Ideas que he ido desarrollando a medida que aprendía con los otros y para los otros, formas distintas de atreverse a crear con energía, coraje e inmersión en distintas áreas de conocimiento que me permitan comprender “mi problema de investigación” desde perspectivas diferentes, sin límites en el abordaje del “objeto de estudio” para afrontar lo nuevo, lo que no está, lo que puede llegar a ser. Trabajar en utopías realizables es una de las bases en que se asienta la necesidad de “de(s)colonizar mentes-saberes-sentidos” de los lugares comunes en que fuimos enseñados, formateados y escolarizados.

Si el mundo no está hecho, si el conocimiento es una construcción humana, si la mente no está en el cerebro, si ya hemos superado el cartesianismo de la fragmentación, entonces deberíamos tener el camino libre para atrevernos a crear sin tapujos ni límites. Siendo el único límite el de la coherencia (ontológica, epistemológica y metodológica), que significa profundidad y actitud de continua indagación en las preguntas que me importan como sujeto en el mundo, debería ser capaz de afrontar formas diversas de acceder y construir conocimiento epistémico y no teóricamente superando las inercias mentales, el afrontar la capacidad de plantearse problemas y la exigencia de no confundir problema con objeto (Zemelman, 2004)³.

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que estudiantes y profesores hacemos para que ello se dé, no siempre se llega a buen puerto. A veces, son los propios estudiantes que no disponen del tiempo suficiente para sumergirse en estos avatares-rupturas, otras no tienen el coraje para enfrentarse a sus propios conceptos aprendidos. Otras, son los asesores, jurados y directores de los trabajos que no pueden o quieren acompañar estos procesos creadores y prefieren quedarse en los *status quo* de los clásicos formatos de tesis que, después de haber sido defendidas, se quedan cogiendo polvo (si son impresas) o perdidas en las bases de datos de las universidades (cuando llegan a ellas).

Tesis que supusieron esfuerzos de todas las personas implicadas (tiempo, dinero, salud, relaciones, etc.) y que no consiguen llegar a lo que debería ir todo doctor: el convertirse en un investigador de alto nivel dentro de su contexto de actuación y proponer mudanzas en el seno de sus contextos de vida y del mundo del conocimiento.

A veces, después de unos años, me encuentro con colegas a quienes asesoré o dirigí su tesis y les pregunto por sus caminos investigativos. La mayoría de las veces, me miran raro, se esconden, bajan la cabeza y dicen: “no tuve tiempo ni siquiera para publicar la tesis”. Entonces les cuestiono ¿y para qué hiciste un doctorado?, ¿solamente para colgar el título, percibir un salario mayor y que tu Institución acredite un doctor más en su haber? Es triste ver esta realidad que se repite cada vez más, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas en que me desenvuelvo.

¿Fácil?, no. ¿Imposible?, tampoco. ¿En qué consiste, según mi experiencia, ese “sí es posible” que siempre mantengo cuando alguien se acerca con una propuesta “loca” de un/a

³ a) Inercias mentales: Temores, el no atreverse, el estar pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, cobijándose en lo cierto o en lo verdadero [...] en términos psicológicos es algo muy profundo: atreverse a estar en desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior.

b) Capacidad para plantearse problemas: Ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada [...] se observa en las tesis, incluso de Maestría y Doctorado, no pasan del tema [...] no hay esfuerzo de problematización desde el tema.

c) Exigencia de no confundir problema con objeto: Yo puedo tener un objeto -que puedo derivar de mis premisas teóricas- sin darme cuenta que éste supone implícitamente una construcción, y puedo entonces comenzar a repetir conocimiento sobre un objeto ya construido [...] mi esfuerzo se limita a ver si lo planteado por un autor mantiene la vigencia en un recorte de tiempo diferente (pp. 25-28).

estudiante que quiere ir un poco más allá de lo estudiado en las aulas? Es aquella persona inquieta y curiosa que no se conforma con “cumplir” con las tareas encomendadas, sino que prefiere, quizás, ir más lenta, pero seguir un camino que, de momento, solamente intuye.

Lo primero que le digo, mirándole fijamente a los ojos, estando muy cerca, es que sí se puede. Se puede si quiere, se puede si está dispuesta a arriesgarse en ir más allá, en estudiar firme y en profundidad autores que se salgan de su lugar de comodidad. Si está dispuesto a vivenciar situaciones corpóreas diversas (llamando a todos los sentidos), jugando con los diferentes lenguajes (gestual, musical, plástico, oral, onírico, escrito, silencioso) para revivir su ser pleno, para sentirse vivo y con energía suficiente y renovada de cara a afrontar lo que esté por venir. Para ser capaz de formular preguntas interesantes, curiosas, atrevidas que le lleven a más y nuevas preguntas y no a querer apurar los tiempos para encontrar rápidas respuestas que poco le van a “mover el piso”.

Pero también, atrayéndonos a nadar en la ambigüedad⁴, en las incertezas y no estar excesivamente preocupados por llegar de inmediato a obtener un producto atrayente al público académico que muestre nuestras potencialidades todavía latentes y por descubrir y desarrollar. Potencialidades que se deben desenvolver en relación al contexto-mundo-relacional del que formamos parte si no queremos convertirnos en zombis virtuales egocéntricos sin historia ni referentes. Lo que nos obliga, al mismo tiempo, a activar las fases completas del protopensamiento (asombro-curiosidad-cuestionamiento) que son las que nos conducirán al “conocimiento que estimula el conocimiento” (Ruiz, 2023), fundamento de toda formación doctoral.

Solamente sensibilizándonos, poniendo en juego nuestras distintas cualidades en relación al mundo-de-la-vida es que conseguiremos “crear” de verdad algo “nuevo”. Algo que permanezca en la historia como una semilla que florecerá cuando el ambiente esté propicio para ello. No esperemos cambios importantes en el aquí y el ahora. Los verdaderos cambios se producen en el tiempo, con el tiempo y cuando se dan las circunstancias (personales, sociales, económicas, políticas, etc.) para que el cambio acontezca. Serán las vivencias que, convertidas en experiencias sensibles, puedan ser después narradas y transformadas en una bella y profunda tesis doctoral.

“Bella”, porque proviene de la subjetividad trabajada en tiempos lentos por el tesista y “profunda” porque se va desarrollando teniendo en cuenta la tríada kantiana: sensibilidad-entendimiento-razonamiento que impide caer en la “indigencia mental” (Ruiz, 2023) del ser humano de la hipermodernidad más centrado en vivir presentes discontinuos emocionales que en tiempos continuos de enlace entre pasados-presentes-futuros que conlleva el desenvolvimiento de la capacidad del entendimiento, bastante olvidada en estos días gestionados por las rapidezces de las virtualidades.

⁴ “Si algo destaca en la filosofía de Merleau-Ponty -uno de nuestros referentes- es la ambigüedad. Para él la experiencia de nuestro cuerpo implica la ambigüedad [...]. Esta ambigüedad se extiende, más allá de nuestro cuerpo, a lo social. Reconocer que lo ambiguo forma parte de la condición de lo social es abrir un abanico de posibilidades al entendimiento entre humanos, a la comprensión, a la empatía intelectual” (Ruiz, 2023, pp. 140-141).

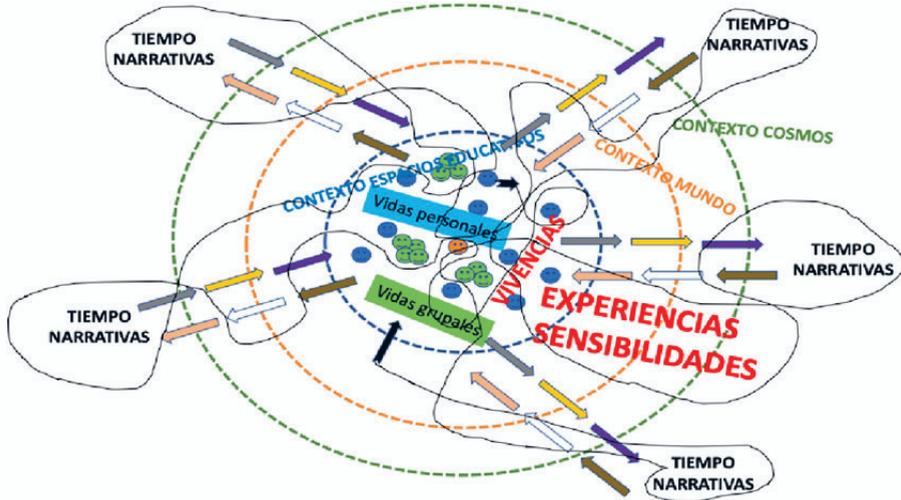


Ilustración 3. Vivenciar + experienciar + narrar = conocimiento nuevo.

Una tesis doctoral, en definitiva, que será y estará viva para entusiasmar a todo aquel que se acerque a ella. Una tesis de coherencia interna (producto) entre el sujeto-tesista (ontología), el fenómeno estudiado (epistemología) y el camino-proceso emprendido en pro de las preguntas investigativas (metodología). Una tesis que muestra ese compromiso del doctorante consigo mismo, el mundo que le rodea y el planeta-universo en el cual vivimos. Una tesis que involucró a la persona en todo su ser y por eso significó una mudanza del propio tesista para afrontar el mundo-de-la-vida.



Ilustración 4. La coherencia interna de una tesis.

Eso es Motricidad Vital, eso es conocimiento encarnado, eso es de(s)colonizar la mente en la búsqueda de maneras otras de ser y estar en el mundo. Solamente las propuestas bien enraizadas, con coraje y osadía deberían llevar el sello de una “tesis doctoral”. Los demás proyectos, que pueden estar muy bien enfocados y desarrollados, no pasarán de ser “proyectos de investigación” y no tesis doctorales.

¿Estamos solos en estos procesos? ¡Ni mucho menos! Formamos parte de esos grupos humanos planetarios inconformistas, inquietos y esperanzadores que son, en definitiva, los que siempre han sido la avanzadilla en algún campo del saber y hacer. Pues como nos dice Sampedro:

Aunque sea evidente que estamos en crisis en el mundo actual, yo creo que también hay esperanzas porque hay muchas personas que también luchan por un mundo distinto y combaten la situación presente, que nos resulta tan insatisfactoria. Y con esas gentes tenemos que confiar, no en los dirigentes políticos, sino en las gentes que, como siempre, finalmente son las que transforman y cambian la historia (Sampedro et al., 2007, p. 25).

CONTEXTO VIDA-MUNDO-COSMOS

VIDA PERSONAL			
• CARÁCTER	PROBLEMAS	ALEGRÍAS	TRISTEZAS
• MIEDOS	HABILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
• ANGUSTIAS	CONOCIMIENTOS	MITOS	CREENCIAS
• ETC.			
HUMANO-SAPIENS	VIDA PLANETARIA (GAIA)	MIS OTROS CONVIVIENTES	
• FAMILIAR	• UNIVERSO-COSMOS	• VEGETALES	
• SOCIAL	• ENERGÍAS	• ANIMALES	
• AMIGOS	• DESCONOCIMIENTO	• MINERALES	
• LOCAL GEOGRÁFICO	• INTER-CONEXIÓN	• ENERGÍAS	
• MEDIO GEOGRÁFICO	• CONTINUO MOVIMIENTO	• MARES	
• LEJANO GEOGRÁFICO	• ESTABILIDAD – CAOS	• MONTAÑAS	
• CULTURAS – MITOS - CREENCIAS	• EXPANSIÓN	• ARENAS	
• ETC.	•	• NIEVES	
		• GLACIARES	
		• ETC.	

Ilustración 5. Los contextos de vida.

Pero... la de(s)colonización de las mentes no puede esperar a llegar a la Universidad y al nivel de un doctorado. ¿Qué pasó en los niveles inferiores?, ¿qué sucede en la escuela?, ¿no debería existir en este 2023 una escuela para el siglo XXI? Una escuela-investigadora, una escuela de la integración de los diversos saberes en donde nadie se sienta excluido porque su acceso al conocimiento se lleva a cabo por vías diferentes al lenguaje oral, escrito o matemático. En definitiva, una escuela abierta a los posibles, a los interrogantes interesantes y no a las respuestas, una escuela “del movimiento”, porque el movimiento es vida y la vida es movimiento.

Una escuela desfragmentada con aulas de(s)colonizadas (Albornoz Tapia, 2011) en que se rompa la estructura física de mesas en línea y columnas mirando a una pantalla-encerrado-profesor. Esa escuela estaba bien en el siglo pasado en que el saber estaba en manos del profesor, ¡pero hoy en día! Por favor, que vivimos en un mundo tecnológico y el saber está en toda parte. ¡Dejemos entrar esos diversos saberes en nuestras aulas y veremos como todos vivimos una escuela más alegre, dinámica y entusiasta! No esperemos a una formación doctoral, comencemos desde el mismo instante que el niño, la niña se acerca a una escuela. Quizás, de esa manera, no tengamos que hacer tanto esfuerzo en la formación doctoral y podamos continuar los caminos investigativos que ameriten los nuevos conocimientos que necesita el mundo del siglo XXI.

¿Quién enseña a ser orientadora de tesis? No nací aprendida, nadie me enseñó a dirigir una tesis o un seminario de tesis doctoral, tuve que ir aprendiendo a medida que caminaba por estos espacios académicos. Recordemos “el camino se hace al andar” y que yo parafraseo como “a investigar se aprende investigando” y a “orientar se aprende orientando”. Así de sencillo o... de complejo.

Aprendí/aprendo con ellas y ellos a “estar presente”, a impulsar, motivar, incentivar, arriesgar, pero también saber parar, jugar, bailar, esperar, reír, llorar. La tesis forma parte de la vida, pero no es la vida toda. Cuestión que no siempre está clara en estos espacios de estreses doctorales.

Saber cuándo hay que andar, cuándo correr, cuándo saltar y también cuándo soñar, dormir, descansar, pasear, degustar la vida, en definitiva. Porque la investigación es un acto creador que precisa que todos los sentidos estén abiertos al mundo-de-la-vida para comprender en profundidad aquel fenómeno que estoy estudiando. No es suficiente con leer autores, es necesario leer-la-vida, la propia y la de los otros con quienes estoy estudiando, aprendiendo, cuestionando, construyendo conocimiento.



Ilustración 6. Red de sentidos.

Y así, en el poco a poco, en el ir de manos dadas es que orientador/s y orientados podrán atreverse a ir más allá de los cánones establecidos y con mentes abiertas y sentidos despiertos como camino para de(s)colonizar los saberes.

3. MEMORIAS EPISTEMOLÓGICAS Y AFECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCTORAL

Un grupo de encuentros, sobre todo encuentros de personas, plurales, haciendo circular un millar de modos de sentir, percibir, comprender, interpretar y vivir la creación de conocimiento y la interacción de saberes. “El encuentro continúa siendo, más allá de toda epistemología, el inmenso campo de experimentación de la *experiencia y del conocimiento*” (Maldonado, 2014, p. 24).

Viví esa realidad en mi trayectoria doctoral y guardo intensas memorias epistemológicas, ontológicas, metodológicas y afectivas. Sí, afectivas, pues afección es un poderoso sentido para aquel que desea dar pasos adelante. Tuve la suerte de recibir una buena dosis de esa magnífica condición humana, traducida en actos de acogida, generosidad, consejos, amistad, complicidad, pero también cuestionamientos, dudas, incertezas. Afectivas, sí, pues fue necesario dejarse afectar por todo lo que pudiera elevar el nivel de los saberes necesarios para la construcción de la tesis y todo lo demás que lo permea. ¡Abrirse a lo nuevo, a lo desconocido, a lo imponderable! El tiempo vivido en la formación doctoral fue efectivamente el tiempo del encuentro, el tiempo del auto-descubrimiento, del encanto y del ejercicio de la curiosidad epistemológica, la oportunidad impar de construir nuevos ritos y metáforas para proyectar otros caminos.

Eso, porque consideré importante las personas. Las Tesis son realizadas por las personas, con las personas, para las personas y no para vislumbrar títulos, status, establecer jerarquías de saberes o juegos de poder que desvíen la esencia de la investigación de la construcción colectiva para un bien común.

Para quien se encuentra en el camino de construcción de su formación doctoral, vive ese ámbito no sólo para responder a su problema de investigación, sino también para revisarse, para redireccionar caminos de vida. Es una oportunidad única de avanzar cualitativamente en todo lo que nos constituye como humanos. Nuestra postura, lenguaje, pensamiento, sensibilidad, cognición, percepción y curiosidad se alteran. Entramos en una dimensión que da oportunidades a lo que podemos llamar de: apertura de horizontes para la integración de saberes, desde que, evidentemente, el SER investigador cree esa apertura.

Esa es una forma de describir lo que es vivir una experiencia doctoral en la perspectiva de la Ciencia e Investigación Encarnada (Trigo, 2011) referente de la nueva Ontología Regional de la Motricidad Vital (CoMoVi, 2022). El conocimiento se construye y fluye por todas las estructuras onto-semánticas del investigador encarnado. Eso significa que, como seres sensibles y lenguajeantes, debemos explorar las diversas formas de aprehensión del conocimiento. En esa perspectiva encarnada, las preguntas de investigación pueden venir de la propia danza de la vida, en la vida. Pueden venir de las sonoridades, de los aromas, de los gustos, del tiempo saboreado, de las texturas, del tiempo saboreado con calma, por el deleite de detenerse sobre un tema que apasiona, que encanta, que emerge de aquello que pulsa de nuestro contacto directo con la realidad situada.

El SER investigador, deconstructor de las metodologías pre-configuradas, que se arriesga a diseñar sus propios trayectos y caminos investigativos, tomando coraje creador, repleto de devaneos sintientes, utopías realizables, cognitivamente atento y rigurosamente hilvanando las coherencias de ese camino. Es ahí un investigador encarnado, descolonizando las rígidas estructuras que insisten en considerar que conocimientos y

saberes se construyen y se divulgan solamente por textos escritos, evidentemente, sin desconsiderarlos. En la perspectiva de la Motricidad Vital, investigar es preguntarse: ¿cuál es la riqueza de la experiencia que sigo viviendo en cuanto soy investigador?

El Investigador encarnado lee su problema de investigación sin dejar de verse como ser situado, sin desconsiderar su trayectoria e historia de vida, sin desmerecer sus saberes previos. Se abre corporalmente al mundo perceptivo y multilingüístico. Toca, danza, ríe, llora, va al teatro, participa de fiestas populares, encuentros con familiares, se baña en el mar, se admira con la curiosidad de las niñas y niños, se encanta con la vida pulsante y vitalizadora de las flores, se indigna con las desigualdades sociales, con todo tipo de violencia, con la explotación de los lugares y personas, es decir, vive la vida actuando en consonancia con ella y no pasando de ella. “El mundo en que nos movemos existe a través de la carne que va a su encuentro” (LeBreton, 2016, p. 12).

El SER investigador en la formación doctoral, en la perspectiva que aquí defendemos, más allá de toda energía vital necesaria para gradualmente superar los desafíos y estados de la construcción de tesis definidos por el programa en que está vinculado, tiene la oportunidad de volverse un contemplador de las dimensiones lúdico-creadoras de las personas, esas sí, que hacen de esa trayectoria un lugar digno de ser vivido y habitado.

La construcción de una tesis es una oportunidad preciosa de vivir un proceso generativo, en el sentido de germinar, esto es, de generar nuevas formas de sentir y pensar las realidades problematizadas y problematizadoras. Es un desafío emergente en un tiempo dónde crecen las formas de inteligencia artificial generativa⁵. Tenemos que seguir preguntándonos: ¿dónde los sistemas algorítmicos no alcanzan para que se pueda proyectar una tesis cuyos interrogantes resuenen en las demandas de la vida? ¿Cómo podemos integrar los saberes provenientes del dominio afectivo-relacional de la forma humana de construir mundo con el potencial decodificador de las tecnociencias? El sentido investigador precisa ir más allá del pensamiento computacional, binario, reduccionista, teleológico y “neutro en términos de política y emoción” (Bridle, 2019, p. 51).

Para eso, es fundamental conocerse como ser situado, como persona que se mueve sobre todo por el afecto, por la mirada sensible, contemplativa y curiosa, que parte de sus raíces, es decir, de la radicalidad existencial, como sugiere el grupo musical “Mestre Ambrósio” en la música Sêmen: “cómo puedo saber de dónde vengo si no toqué la semilla profunda”⁶.

Vete atrás en tu historia de vida y pregúntate cómo se relaciona con el fenómeno de estudio que elegiste. ¿Hay coherencia y autenticidad en esa relación? Si sí, se observa el principio de una tesis de saber encarnado, cuyas ricas memorias afectivas seguirán resonando más allá de la defensa de la tesis, pues es a partir de ahí que se va, de hecho, a iniciar el SER Doctor.

⁵ “En líneas generales, una inteligencia artificial generativa es capaz de generar creaciones a partir de modelos pre-establecidos”. Ver más en: <https://www.tecmundo.com.br/software/262572-inteligencia-artificial-generativa.htm>

⁶ Sêmen - Mestre Ambrósio. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=bSQyKRJG14E>



Ilustración 7. Lenguajeando con el fagot.

4. RUMBO AL NORTE... ¡VUELVO AL SUR!

En las últimas décadas, el tango ha sido el escenario de discusiones internacionales controvertidas, girando en torno de la decolonialidad, con temas como papeles de género, unicidad y diversidad, liderazgo y autonomía, aceptación y empatía, libertad y creatividad. El tango ha venido a desdoblarse en muchos tangos, desde lo más tradicional al tango *nuevo* y al neotango, entre tantos otros. De metodologías universales o globalizantes a un estilo particular de ser, expresión de sí, de cada uno, como cada cual.

Para situar al lector, hice el curso de doctorado en Educación Artística, cimentado en epistemologías pos-coloniales, contra-coloniales, anti-coloniales y decoloniales. Esta experiencia fue desconcertante y me llevó a sentir en la piel que el pensamiento crítico también puede ser colonizado. Mas, fue también el pasar por esta experiencia perturbadora la fuerza extra que me llevó a mover, a buscar alternativas, verdaderamente de(s)colonizadas, como lo es la Motricidad Vital.

Por ello, fue el conjunto de esas vivencias, ya simultáneamente, lo que me hizo querer mudarme de doctorado, rumbo al norte de Porto (mi ciudad portuguesa) rumbo a Vigo (España), a *nuestros hermanos*⁷. La profesora Eugenia, me abrió, al mismo tiempo, las puertas al CoMoVi, con investigadores de diversos puntos del mundo, varios de ellos de

⁷ Expresión que de manera común los portugueses utilizan para referirse a sus vecinos de España y, más corriente todavía, en el norte de Portugal para referirnos a las gentes de Galicia. Me refiero aquí particularmente en primer lugar a la profesora Eugenia Trigo y entretanto también al profesor José María Pazos Couto.

América Latina, del Sur, en un encuentro donde todos dialogan como si hablásemos el mismo idioma. El tango, entre tantas otras danzas, me llenó de herramientas, técnicas y experiencias, la Motricidad Vital me está entrenando cómo colocarlas en práctica, en la vida, en la investigación como vida. ¡Hay que seguir con esta danza!

4.1. RUMBO AL NORTE

Reescribo primero el año lectivo 2021/22, porque preciso primero purgar para, después, poder exorcizar los restos de rabia que duermen conmigo y que todavía despuntan una aurora de miedo.

De esta lectura que hago veo violencia manifiesta enmascarada de pensamiento y teorías críticas. Las prácticas en este curso de doctorado fueron, muchas veces, demasiadas veces, coloniales y por ejercicio de presión, bien a la manera de “mentes colonizadas”.

Defender la decolonialidad en forma de moral, más que de práctica de ética y, mediante el ejercicio de la fuerza, tanto psicológica como verbal, me parece una agresión en sí misma. Aunque aparentemente tenue, es instigadora de un discurso de odio, en ambos polos. El problema pasa, me parece, también por esta polarización. Tomar el mundo o la vida por polos es descuidar lo inmenso que existe adyacente y en medio. Es ignorar que el planeta es redondo y en perpetuo movimiento, es ignorar que la vida se vive en espiral, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro.

Considero que la Motricidad Vital es, antes que nada, una filosofía y una práctica de la no-violencia.

Estar en contra de cualquier cosa o ser anti de cualquier cosa es una manifestación, aunque sutil o en menor medida, de agresión. En cuanto a mí, europea y con poca melanina, supieron ver apenas eso y, al poco tiempo, me encogieron en una cajita, ya ahí preordenadas y etiquetada con las características y un montón de defectos. Me sentí iletrada y extranjera en mi ciudad natal. Hablaba como si fuera otro idioma, escribía sin poder hacerme entender.

He aquí que, en este viaje a contramano, me encuentro con la profesora Eugenia Trigo y con la Motricidad Vital. Confirmando en esta maravillosa experiencia, que aún está en sus inicios, que orientar no es indicar el camino y mucho menos forzar el camino. Orientar es estimular para buscar ¡cuál es mi camino! Llego a la prueba de calificación, en ese último día de aquella institución, y siento que tal vez por fin hayan entendido algo sobre mí, quién soy y quiero ser y de mi investigación. Aun así, desprenderme, pies y boca, ¡decido ir rumbo al norte!

Se va volviendo evidente que necesité salir de la zona de confort de la vida social de la danza y precisé, también, salir de la zona de des confort que estaba siendo el doctorado. Y sólo así, ya con cierta distancia y con la orientación cierta, conseguí, verdaderamente, comenzar a aplicar la Motricidad Vital, a la investigación como vida y en cuanto ciencia encarnada.

Aun así, he huido, tal vez, de pensar y escribir este artículo.

Tal vez porque perfora en mis heridas. Tengo recelo de quedar lamiendo las heridas. Es que la saliva purulenta forma también palabras agresivas. Y eso es precisamente lo que la Motricidad Vital no es.

Tal vez rechace también reabrir esas heridas. Rechace sentir de nuevo las sensaciones que no quiero sentir. El dolor y la dureza de encarar sentimientos que me contaminan y asumir que sí, que ellos son míos. Algún miedo, al final, de caber en aquella cajita.

4.2. VUELVO AL SUR

Descubro entretanto que pensar y escribir este artículo no reabre heridas, lo que hace falta es cicatrizarlas.

En las dos semanas que anteceden a esta página, escribí un artículo sobre bailar la vida, interrelacionando (mi) ontología en la Motricidad Vital y mis recientes creaciones artístico-coreográficas en *El Mago de Oz*. Mi parte de bailarina también psicóloga, tiende muchas veces al (auto)análisis y descubro allí cómo atravesar mi miedo y encarar de frente mis sombras y asombros.

Es cuando comienzo a saturarme de “oírme”, leyéndome en esta repetición, que me acuerdo nuevamente del *Mago de Oz*, y más concretamente, del iniciar de esta composición, hace meses y, sobre todo, de lo que allí no hice. Había tenido la idea de coreografiar el capítulo 18 de la obra de Baum *-Rumbo al sur-*, mas, por cuestiones de logística y de escasez de tiempo, acabó por quedar sin efecto. Guardé en un cajón cualquiera. Percibo ahora que no fue falta de tiempo, ¡todavía no era tiempo! ¡Y estaba casi! Percibo sobre todo que el lugar no era allí, era ahora, aquí. Encuentro el móvil, comienzo a abrir el cajón.

Necesité ir rumbo al norte para entrar en el CoMoVi, donde surgió la oportunidad de este artículo. Pero, antes de eso, precisé contactar más, incluso en la distancia, con todos los investigadores que forman este Colectivo, muchos de ellos de América Latina, de América del Sur. Más que con epistemologías del sur, me brindan compartir encuentros y experiencias, me brindan con sus complicidades, como permitiendo reconstruir en mí partes de mis músicas más íntimas. ¡*Vuelvo al sur!* *Vuelvo* a las memorias de mi pasado. *Vuelvo* a las danzas de Brasil, donde aprendí a ¡profanar la danza y a sambar la vida en la punta del pie! A todas las danzas que dieron un nuevo brillo a mi adolescencia y que me abrieron otro camino para la danza que seguí. Las danzas de Cuba, Puerto Rico, Venezuela donde aprendí a bailar en cada semáforo rojo de la calle y a suspenderme en la alegría de simplemente vivir la vida... Y a la milonga, al vals y al tango, que es argentino, pero también mío.

Después de comenzar a embalarme en algunas memorias felices y recordarme de todas mis referencias a éste y más allá de los libros *-maestros*⁸, alumnos, *milongueros*⁹, músicos, letristas y todas las personas que recuerdo y que no recuerdo -percibo que me falta todavía violar las heridas, atravesarlas para poder transmutarlas. Es ahí que llega la hora de bailar. Y, de esta vez, en la compañía de Piazzolla, ¡*Vuelvo al sur*¹⁰! Mirar hacia atrás, tanto para las heridas como para un “lugar” donde siempre fui muy feliz. Violar las heridas, en consciencia, con lo más bonito de las danzas, en este caso, aquí en particular las del sur, pero del mundo, me dieron y continúan a enseñar.

Entiendo así que es preciso dejar salir aquí, para este papel, solamente aquello que me sale de las vísceras, aquello que tuve en “tragar” para nutrirme y lo que, en cada célula, en el transporte de oxígeno y en su transformación, desemboca en una nueva palabra. Y desviar hacia el intestino grueso todo aquello que es y por allí debe pasar, excrementos que no sirven para fertilizar nada.

⁸ Entre otros destaco Alejandra Mantiñan, Mariano “Chicho” Frúmboli, Lucila Cionci & Joe Corbata, Martina Waldman y Jose Fernandez.

⁹ *Milongueros*: nombre que se da a los bailarines de tango.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=zSSLbNid2E4>

Ahora, en este escrito, dejo sangrar mis heridas, en una danza caligráfica, apenas lo que puede nutrir también a otros. Así, tomo la saliva ya como savia de mi cuerpo, mezclada con un nuevo retomar de aire. Elevo burbujas de palabras con este nuevo oxígeno, y que, habladas o escritas, ¡ayuden al mundo a cantar! Con azúcar, en el movimiento de las sonrisas, abriendo y cerrando dientes y mentes. Este azúcar, como la sensualidad natural e intrínseca, del corazón de quien se mueve por y con el amor. Es por el abrazo de corazón, “corazón con corazón”, seguir danzando, abriendo cabezas, sin romperlas al medio.

A los pocos, voy comenzando a dar forma coreográfica a este texto. Pivoteo¹¹ el piso epistemológico, perdiendo a veces la brújula entre autores y referencias que transporto, pero que no siempre localizo. Diseño entre molinetes¹², en torno de recortes de mi historia biográfica, que me asaltan y me enganchan¹³ en los principios de la Motricidad Vital. Voleo¹⁴ en el aire los disensos entre teorías descoloniales y decoloniales y cruzo¹⁵ en la palabra que, sin percibirme, ya había escrito: de(s)colonial. Comienzo a diseñar en el suelo un nuevo camino.

Atreverse a estudiar y vivir la Motricidad Vital es, mucho más que reivindicar un lugar en el mundo, posicionarse en él, *corazón adelante*. Es hacer de la pista de baile el mapa-mundo y recorrerla, sentirla. Es como poner en práctica los conceptos del tango que aprendí: de abrazar por el corazón, de no olvidar nunca el punto cero, de la importancia de caminar y de danzar también el silencio. Y, sobre todo, nunca perder la potencia del bandoneón.

Cada uno abraza a su manera, como algo muy personal, con o sin los brazos, pero que le salga siempre del corazón. Y que se expanda por el tórax, que se inspire y busque al otro por el corazón. El tango es un abrazo de corazones, a partir de la corporalidad y de la intercorporeidad.

El tango vive y se reinventa de la improvisación. Vivir es improvisar a cada instante, en un abrir y en un tocar las sensibilidades. Un mover que se inicia en la retaguardia de uno para llegar a uno de los pies del otro, al pie que se libera a esa danza. Es también respetar todos los que están en tránsito en esa pista dibujando otras figuras.

¹¹ El *pivot* es un giro en el propio eje, un cambio de dirección que implica el trabajo de torsión y en espiral, en relación a la columna vertebral.

¹² El *molinete*, en la propia idea de un molino de viento, me ventila. Se dibuja caminando circularmente en el suelo, donde, cambiando consecutivamente de posición y perspectiva, el aire entra y sale. Usa la fricción a favor, como manivela que impulsa para rodar, y el abrazo como una mano que tira y la otra que empuja, para seguir adelante. Se hace intercalando pivots entre un paso, el segundo ahora adelante, ahora lateral, ahora atrás, ahora lateral y así sucesivamente. Puede comenzar en cualquiera de estos puntos, no tiene un punto de inicio predefinido. Puedo suceder en cualquier oportunidad, a partir de la creación de una apertura, en la mente de quien la propone, entre los pies o del propio abrazo.

¹³ Un *gancho* sucede de una interrupción de un paso delante de algún obstáculo que surge. Pero nace solamente cuando la pierna libre se deja totalmente relajada, al mismo tiempo que, la otra pierna, la que recibe mayor porcentaje de peso corporal, está bien enraizada. Sólo así no se verá ni se sentirá artificial. Un gancho seguro, firme y libre solamente sucede en la vertical del tronco, del encuentro y en contacto de pierna con pierna, carne con carne, piel con piel, en una coreografía fluida y coherente.

¹⁴ Un *voleo* se percibe como un círculo que sucede desde la articulación del tobillo. A partir de un pivot que repentinamente altera su sentido, se dibuja desde el suelo hasta el aire y del aire regresa al suelo. Solo se completa si me permito relajarme, sin tensiones, simultáneamente con una presencia muy fuerte, en la organicidad de no luchar contra el impulso natural que surge en ese cambio de dirección.

¹⁵ El cruce (de pies y piernas) es una especie de corte en la danza. Provoca el cambio de peso y puede permitir una suspensión del movimiento ya iniciado, abriéndose a nuevas posibilidades de sentidos, caminos, direcciones y figuras.

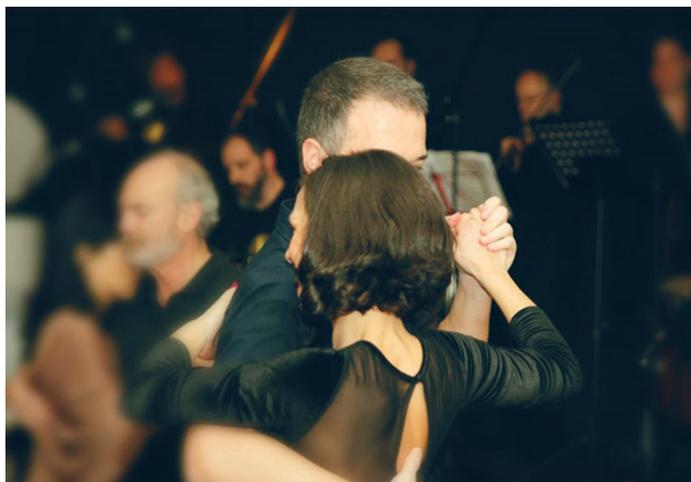


Ilustración 8. Tanguendo en el fuelle de un abrazo.

Y cuando el tango se baila entre dos, si uno avanza el otro retrocede, como si se fundiese en un único cuerpo y, aquí y ahora, viajase en cada instante y simultáneamente, un pie en el pasado y otro en el futuro, borrando cualquier zona fronteriza.

Y, hay en el tango, la idea de avanzar siempre en la pista. Avanzar, circulando, seguir caminando y disfrutando. Por otro lado, trascendiendo. Encontrar la vida plena de la vida, y también la quietud en el silencio y en la pausa. Retomar el ánimo y retomar el aliento.

El punto cero en esta danza es donde ¡todo comienza y recomienza a cada paso! Después de cada transferencia de peso, a cada nuevo paso, pasar por el punto cero, al encuentro y al enraizar de los pies. Es el momento de bailar “a pies juntos¹⁶”.

Y el bandoneón como diafragma y como diagrama. Vivir como respirar. Nacer y morir a cada instante. Permitir lo nuevo, soltar o lo que no sirve. Permitir lo diverso, transmutar lo adverso y resignificar sentidos.

Rumbo entonces a un doctorado en Motricidad Vital, es como ser bandoneón. Danzar, vivir, pensar y escribir como se fuera un bandoneón. Es escribir como danzar, es avanzar en una tesis como en la pista de baile.

5. DISCUSIÓN INTERPRETATIVA

Tres dimensiones generacionales que se entrecruzan sinérgicamente para expresar los modos vitalizadores de habitar y crear mundo, distintos, mas, complementarios. Distintos por la singularidad del espacio en que habita cada uno en la temporalidad de la vida personal y académica, y complementaria, por la constatación de que el conocimiento se construye por la permeabilidad encarnada en sus múltiples formas de ser y experimentar el mundo de la vida.

¹⁶ Expresión idiomática portuguesa que significa ser de verdad.

Hay en este encuentro de investigadores aquello que, a los pocos, estamos traduciendo como Motricidad Vital. Quizás, para esa nueva ontología regional, todavía carezca de terminologías adecuadas para interpretar los caminos recorridos en la construcción de “saberes decolonizadores”, considerando, inclusive, ese mismo término como insuficiente. Como primer esbozo de esta tentativa, proponemos la palabra “de(s)colonial”. Vemos en el paréntesis “()” la potencialidad del globo despolarizado, en abierto, permitiéndonos nuevas posibilidades en la construcción de un nuevo mundo. Intuimos en este intersticio, un espacio de diálogo sinérgico, entre diferentes lugares del habla y de poder o privilegio normativo. En lo que es ahí invisible “(s)” -vemos una especie de ying e yang revertidos. A nuestros ojos, se va ganando una linda silueta al estilo del abrazo tanguero, la homeostasis en la no dualidad. Y la “s” dibujada en el interior, una serpiente, con todo aquello que su simbología comporta en diferentes culturas y mitologías. Vemos la oportunidad de, cada uno, ya bien vestido en su piel, desnudarse en la escucha al otro. Poder ahí descamar, transmutar y trascender. Poder ahí regenerar y generar. Y, si por ventura el lector no pudiera visualizarlo aquí con nosotros, ¡lo invitamos a sentir, subir montañas, a tocar y a danzar!

Lo que buscamos en este artículo es refrendar que los procesos de formación doctoral pueden atravesarse a configurar sus bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas en un movimiento vitalizador, generativo, lúdico, creativo, vigorizante y sensible cuya criticidad no esté distante de aquello que sentimos en la piel, en contacto con el otro, con los otros.

En suma, ¿qué significa crear conocimiento nuevo desde nuestras subjetividades de seres-en-el-mundo-del-hoy?:

- El problema de investigación precisa venir “de la barriga”.
- Investigar es camino de creación y no de repetición de lo que ya está ahí.
- Para investigar es necesario tener curiosidad epistemológica. Hacer preguntas de las cuales no se sabe la respuesta. Es nadar en la ambigüedad de las preguntas.
- Investigar es buscar coherencias. Es una actitud. Espacio de construcción de conocimiento nuevo.
- Para investigar es preciso tiempo para andar despacio, en calma.
- Es sembrar utopías realizables.
- Abarca las ciencias emergentes donde se prevé la interacción de los distintos saberes, personas y lenguajes.
- Investigar es un acto creador, político y colaborativo.
- En investigación, lo que no estoy dispuesto a hacer conmigo, no puedo pedir a otro que lo haga.
- El doctorado viene después de la defensa de la tesis.
- Es construcción de conocimiento nuevo del mundo, para el mundo y para la vida.
- Estudiar es leer también, pero es leer encarnadamente. No es copiar y pegar, sino construir nuevo conocimiento.
- Es tener coraje para ir más allá de lo establecido y dicho o hecho por otros.

De entre las varias perspectivas decoloniales, la Motricidad Vital ser diferencia por proponer un valioso diálogo y crear sinergias, abriéndose, en y entre la diversidad y las singularidades de saberes, con respeto y legitimidad a las disonancias, en esta articulación, sin miembros, de diferentes idiosincrasias. Es por eso de(s)colonial. Acreditamos que, solamente listar la multiplicidad de saberes, su fuente o su forma, puede ampliar el “espacio”

para otros saberes, pero continúa a ser en las puntas de los pies o en alboroto, donde gritando más bajo o más alto, continuaremos a construir monólogos dispersos, evidenciando sí, más mundos, pero no el mundo, y por eso todavía no suficiente en pro de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz Tapia, F. (2011). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? In K. Enríquez (Ed.), *Memoria del XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología* (pp. 329-340). Universidad Politécnica Salesiana.
- Andrieu, B. & Nóbrega, T. P. (2016). A Emersilogia do Corpo Vivo na Dança Contemporânea. *Holos*, 3, 371-384. https://www.researchgate.net/publication/304402275_A_Emersilogia_do_corpo_vivo_na_danca_contemporanea
- Barcaglioni, A. (2016). La mente como el botín más preciado del poder manipulador. <http://cognitio.com.ar/2016/06/25/colonizacion-de-la-mente-una-practica-todavia-vigente/>
- Bauman, Z. (2004). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Fronteras.
- Bohm, D. & Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la vida* (J. M. Apfelbaume, Trans.; 1ª ed.). Kairós. (Science, Order and Creativity).
- Bridle, J. (2019). *A nova idade das trevas: a tecnologia e o fim do futuro*. São Paulo: Todavía, 1ª Edição.
- Capra, F. (1982). *O Tao da Física* (J. F. Dias, Trans.; 1ª ed., Vol. 1). Cultrix. (The Tao of Physics).
- Capra, F., Bohm, D., Davies, P., Lovelock, J., Sheldrake, R., Dossey, B. & otros (1999). *El espíritu de la ciencia* (A. Colodrón, Trans.; 1ª ed.). Kairós. (*The spirit of science*).
- CoMoVi, Santos, S., Trigo, E., Genú, M., Pazos, J. M. & Gil da Costa, H. (2022). Motricidad Vital: una nueva ontología regional. *International Studies on Law and Education*, 40. <http://www.hottopos.com/isle40/Motricidad.pdf>
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes* (8ª ed., Vol. 1). Publicações Europa-América.
- _____. (2000). *O mistério da consciência* (L. Teixeira, Trans.; 1ª ed., Vol. 1). Companhia das Letras.
- _____. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (1ª ed.). Europa-América. (Looking for Spinoza. Joy, Sorrow and the Feeling Brain).
- _____. (2004). *Ao encontro de Espinoza*. Companhia das letras.
- _____. (2021). *Sentir y saber. El camino de la consciencia* (1ª ed.). Destino.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva* (3ª ed.). Comunicaciones Noreste.
- _____. (2003). *Ontología del lenguaje* (6ª ed.). J.C. Sánchez.
- Fernández Manero, D., Pazos Couto, J. M. & Trigo Aza, E. (2017). Lenguaje y acción para la comprensión del ser. *Revista Cocar*, (4), 57-72.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Anthropos.
- Kukso, F. (2014). El genoma de la cultura. *Le monde diplomatique*, 136, 34-35.
- Lacan, J. (1971/72). *Estou Falando com as Paredes: conversas na capela Sainte-Anne*. Trad. Vera Ribeiro. Zahar.
- Laín Entralgo, P. (1991). *Cuerpo y alma* (1ª ed., Vol. 1º). Espasa Calpe.
- _____. (1999). *Qué es el Hombre. Evolución y sentido de la vida* (1ª ed., Vol. 1). Ediciones Nobel.
- Loponte, L. G. (2012). Desafios da Arte Contemporânea para a Educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(42), 1-19.
- Le Breton, D. (2016). *Antropología dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maldonado, M. (2014). *A subversão do ser: identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação*. São Paulo: Edições SESC São Paulo.
- Maturana, H. (2003). *Desde la biología a la psicología* (4ª ed., Vol. 1). Lumen.
- Maturana, H. & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos* (5ª ed., Vol. 1). Editorial Universitaria.

- Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano* (5ª ed., Vol. 1). Instituto de terapia cognitiva.
- Mithá Ribeiro, G. (2020). “Sentir & Saber”, de António Damásio, e a distopia da igualdade. *Observador*. Retrieved jan 2023.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada* (M. J. Buxó & D. Montesinos, Trans.; 1ª ed., Vol. 1). Seix Barral.
- Morin, E. & Delgado Díaz, C. J. (2012). *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad* (1ª ed.). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Noë, A. (2010). *Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la consciencia* (1ª ed.). Kairós.
- Pinkola Estés, C. (1992). *Mulheres que Correm com os Lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Trad. Luzia Almeida. Marcador.
- RIIMH. (2006). La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana. *Integração*, 46, 247-262.
- Ruiz, J. C. (2023). *Incompletos. Filosofía para un pensamiento elegante* (1ª ed.). Destino.
- Sampedro, J. L., Berzosa, C. & Martínez González, Á. (2007). *Multimegamuchaglobalización* (1ª ed.). Editorial Complutense.
- Santos, S. O. (2022). A rede de sentidos e a tríade experiência, narratividade e interpretação. *International Studies on Law and Education*, 40. <http://www.hottopos.com/isle40/2Sergio.pdf>
- Sérgio, M. (1988). *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana: prolegómenos a uma ciência do homen!* (1ª ed.). Vega.
- Trigo, E. (2005). La formación y creación de equipos de investigación. In G. d. i. e. d. e. corporal (Ed.), *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar* (1ª ed., Vol. 1, pp. 35-60). Grupo de investigación estudios de educación corporal.
- Trigo, E. (2006, 17-21 octubre). *La formación doctoral. Experiencias y vivencias IV Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo, Paipa-Colombia*.
- _____. (2011). Ciencia e investigación encarnada. *Eidos*, 5, 47-52.
- _____. (2014). *Historias motricias, trasegando el sentido de vida* (1ª ed., Vol. 14). IISBER.
- _____. (2021). 45 años en las aulas. Experiencias creativas. *Humanidades & Inovação*, 8(43), 211-225.
- _____. (2022). LUMOCRET, mi paraxis creadora. *International Studies on Law and Education*, 40. <http://www.hottopos.com/isle40/EugeniaLumocret.pdf>
- Varela, F. (1999). *Dormir, soñar, morir. Nuevas conversaciones con el Dalai Lama* (H. Lowich-Russell, Trans.; 1ª ed.). Dolmen. (Mind and Life Institute).
- _____. (2000a). *El fenómeno de la vida* (1ª ed., Vol. 1). Dolmen.
- _____. (2000b). Francisco Varela y la Mente Encarnada. http://www.inalambrico.reuna.cl/fichas/entrevistas/francisco_varela.htm
- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. In *Lecciones y Lecturas de Educación* (pp. 15-33). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre* (1ª ed., Vol. 1). Alianza / Fundación Xavier Zubiri.

INVESTIGACIONES

En tiempos de derecho social, motricidad vital por el pensamiento decolonial

In times of social right,
the vital motor skills for decolonial thinking

Marta Genú-Soares^a
Tiago Tendai-Chingore^b
José M. Pazos-Couto^c

^aUniversidade do Estado do Pará, Brasil.
martagenu@gmail.com

^bUniversidade Licungo, Mozambique.
ttendaigamachingore@gmail.com

^cUniversidade de Vigo, España.
chema3@uvigo.gal

RESUMEN

La vida en una sociedad con una perspectiva planetaria requiere abordar temas que inicien la convivencia social y reúnan a sujetos de diferentes orígenes étnicos y raciales, lo cual merece una apreciación filosófica, histórica y socio-antropológica. El objetivo del texto es presentar la lógica del pensamiento y posicionamiento frente a contextos históricos que implican desigualdades sociales, para ello, se presentan las categorías del derecho social y del pensamiento decolonial para superar la administración colonizadora, históricamente ubicada en grupos sociales, a través de la motricidad vital como posibilidad de acción dinámica en contextos sociales. En la metodología, se utiliza la producción referenciada en ideas y principios de teóricos del campo del conocimiento histórico-filosófico al analizar recortes de hechos condicionantes que tipifican la desigualdad social y que están sujetos a superarse con el pensamiento decolonial. Se concluye que existen múltiples posibilidades para el avance de relaciones más igualitarias y humanizadas.

Palabras clave: derechos humanos, pensamiento decolonial, motricidad vital.

ABSTRACT

Life in a society with a planetary perspective requires dealing with themes that initiate social coexistence and bring together subjects from different ethnic and racial backgrounds, which deserves philosophical, historical and socio-anthropological organization appreciation. The objective of the text is to present the logic of thought and positioning in the face of historical contexts that imply social inequalities, for that, it presents the categories of social law and decolonial thinking to overcome the colonizing administration, historically placed in social groups, through vital motricity as a possibility of dynamic action in social contexts. It uses in the methodology the production referenced in ideas and principles of theorists of the field of historical-philosophical knowledge when it analyzes clippings of conditioning facts that typify social inequality and that are subject to overcoming with decolonial thinking. It concludes that there are multiple possibilities for the advancement of more egalitarian and humanized relationships.

Key words: Human Rights, Decolonial Thinking, Vital Motor skills.

1. JUSTIFICACIÓN

Nos propusimos, en este artículo, a llevar a cabo un movimiento audaz y plástico, entendiendo la plasticidad como nuestra capacidad para ampliar, reconfigurar y adaptarnos a contextos singulares o contruidos a partir de demandas, y en ese caso, demandas sociales y de vida planetaria, en el sentido de analizar el proceso de colonización y su implicación en los derechos humanos de grupos sociales singulares que, debido a esta especificidad, poseen su propia cultura y conocimiento local. Estos valores, creencias, principios de vida, costumbres y hábitos fueron subyugados por la colonización de otros grupos que detentaban poder y conocimiento para el progreso dentro del marco del desarrollo social, a expensas de la opresión y el trabajo humano.

Hemos decidido pensar en otras lógicas posibles para la convivencia humana y la vida, con la intención de mejorar la vida planetaria, preservar el medio ambiente, valorar el movimiento humano como expresión de cultura y organización social, para dismantelar pensamientos hegemónicos y centralizados en continentes potenciados por los contextos históricos. En este sentido, otro tipo de pensamiento considera la pluralidad cultural, la diversidad social y la diferencia contextual. El lugar y el contexto pasan a ser el lugar de conocimientos reconocidos y valorados por el mundo científico y académico, una referencia para la producción de conocimiento sistematizado y nutrido por los saberes locales, como lo anuncia el filósofo mozambiqueño Castiano (2013) en su obra “Los saberes locales en la academia”, al proporcionar condiciones y posibilidades para fundamentar y anunciar los saberes provenientes de las comunidades.

Para ello, adoptamos el pensamiento decolonial (Mignolo, 2005) y el propósito de construir junto con comunidades y grupos minoritarios pensamientos que se originan en la ancestralidad, saberes tradicionales y originarios que explican la formulación del conocimiento en el conjunto de saberes locales, en lugar del pensamiento cristalizado proveniente de la modernidad. Guiados por estos principios y reuniendo datos producidos en una investigación en curso, hemos seleccionado las categorías de derecho social, motricidad vital y pensamiento decolonial para abordar la problemática del derecho a la alimentación, la vivienda y las prácticas corporales que expresan prácticas sociales tradicionales y originarias.

Hemos elegido autores como Arendt (1989) y Bobbio (2004) sobre la temática central de los derechos humanos, y dialogantes que esclarecen el tema con acepciones que lo transversalizan, como el pensamiento decolonial (Castiano, 2013) y la motricidad vital (COMOVI, 2022) cuando generan conceptos e ideas aplicables a la materialidad concreta y otros mundos posibles. Hemos reunido parte de la producción sobre la relación entre derecho social, movimiento vital y pensamiento decolonial, incluso adoptando estos descriptores de búsqueda para las reflexiones e ideas propuestas aquí.

En este sentido, el texto tiene un carácter bibliográfico y se configura como una revisión de la literatura para respaldar teóricamente la defensa de una sociedad basada en las singularidades y la diversidad, con el principio ético que prevalece sobre las cuestiones morales. Reconocemos que la ética, como conjunto de procedimientos y normas de un grupo, es flexible y transitoria porque responde a demandas y necesidades temporales y espaciales, y esta es la medida de la desconstrucción y reconstitución de la organización de la comunidad y la reorganización de los saberes de la tradición, configurando nuevos pensamientos y, por lo tanto, un movimiento, una motricidad propia, una motricidad vital,

que moviliza a la comunidad, la identifica y se construye a través de las necesidades de cada comunidad y grupo social.

Así, hemos reunido datos producidos en investigaciones tematizadas y hemos abordado movimientos que hablan sobre cultura y organización social, como manifestaciones corporales que identifican el *modus operandi* en las danzas, los juegos y la distribución de roles sociales, otorgando identidad y sentido de pertenencia que aseguran resistencia y culto a las ancestralidades y pensamientos originarios. Este movimiento de manifestaciones culturales, cuando se abordan a través del diálogo y como “el interculturalismo se configura a través de la relación, el encuentro con el otro y la interacción entre sujetos de culturas distintas. Esto se vuelve posible cuando estos individuos establecen un diálogo entre sí, como una forma de respeto y comunicación entre ellos” (Genu-Soares et al., 2019, p. 279).

Consideramos que las relaciones sociales dialógicas expresan un pensamiento distinto, deconstruido y libre de reglas impuestas por el colonialismo conservador, que siempre trabajó para la hegemonización de pensamientos y comportamientos, sometiendo a lo largo de la historia a pueblos y culturas singulares. En esta era de derechos sociales tardíos, la perspectiva de adoptar actitudes universales en beneficio de comunidades locales, de culturas marginales que no se encuentran en el centro de las grandes potencias que acumulan poder y riqueza material, señala el pensamiento divergente y la valoración del conocimiento local, el *Muntu*, como la esencia del ser en su fuerza vital. Esta esencia solo puede ser afectada por lo que estamos proponiendo como “motricidad vital”, que presentamos en este artículo como una lectura que permite la resignificación de la vida planetaria bajo un código ético construido colectivamente.

Orientamos la lectura por secciones que comienzan con la presentación del tema elegido y la configuración del texto para abordar los derechos sociales como una recuperación de la dignidad humana y la resistencia de los pueblos despojados de sus identidades en el violento proceso histórico, y a través de la vitalidad motora como un camino hacia la convivencia ética y la aceptación de la pluralidad cultural, las singularidades y la simetría de otros pensamientos que impulsan la vida en las sociedades. Por último, consideramos que más allá de una producción escrita y acumulada dentro de los límites de las academias, es a través de la acción dialógica de transformación proveniente de los movimientos sociales y los grupos comunitarios que emergen otras condiciones orientadas por la ética por encima de cualquier moral hegemonizada e impuesta, después de todo, el derecho a la vida se da mediante la ruptura con la negación histórica de las diferencias sociales.

2. LA RECUPERACIÓN TARDÍA DE LOS DERECHOS SOCIALES

Debatir la cuestión de la constitución y consolidación de los derechos sociales como base para la dignidad del ser humano implica comprender el proceso de internacionalización de los derechos humanos y su reflejo inmediato, la humanización de los Derechos Sociales, que constituye el propósito central de este escrito. Es a partir de este contexto que posteriormente se destacarán los principales desafíos y perspectivas del proceso de consolidación de los derechos humanos en el contexto actual.

El constitucionalismo moderno encuentra uno de sus momentos centrales de desarrollo y conquista en la promulgación de un texto escrito que contiene una declaración de los Derechos Humanos y de ciudadanía, consagrando las victorias del ciudadano sobre el

poder. Para contextualizar mejor la cuestión de los derechos humanos y los derechos sociales, Bobbio et al. (1998) sostienen que,

Normalmente, para determinar el origen de la declaración en el plano histórico, se acostumbra a remontar a la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, votada por la Asamblea Nacional francesa en 1789, en la que se proclamaba la libertad y la igualdad en los derechos de todos los hombres, se reivindicaban sus derechos naturales e imprescriptibles (la libertad, la propiedad, la seguridad, la resistencia a la opresión), en vista de los que se constituye toda la asociación política legítima. En realidad, la *Déclaration* tenía dos grandes precedentes: los *Bills of rights* de muchas colonias americanas que se rebelaron en 1776 contra el dominio de Inglaterra y el *Bill of right* inglés, que consagraba la gloriosa Revolución de 1689 (Bobbio et al., 1998, p. 355).

Así, desde un punto de vista conceptual, no existen diferencias sustanciales entre la *Déclaration* francesa y los *Bills* americanos, ya que ambas maduraron en el mismo clima cultural dominado por el jusnaturalismo y el contractualismo: “los hombres tienen derechos naturales anteriores a la formación de la sociedad, derechos que el Estado debe reconocer y garantizar como derechos del ciudadano” (Bobbio et al., 1998, p. 355).

No obstante, la declaración de estos derechos planteó diversos problemas que eran, a la vez, políticos y conceptuales. En este sentido, la relación entre la declaración y la Constitución, entre la enunciación de grandes principios de derecho natural evidentes para la razón y la organización concreta del poder a través del derecho positivo, presentó desafíos con el surgimiento del Estado moderno. Esto impuso a los órganos del Estado órdenes y prohibiciones precisas: en realidad, o estos derechos permanecen como meros principios abstractos (pero los derechos solo pueden ser protegidos en el ámbito del ordenamiento estatal para convertirse en derechos jurídicamente exigibles) o son principios ideológicos que sirven para subvertir el orden constitucional.

El principio de igualdad y libertad es fundamental en las Declaraciones de Derechos. En la Declaración de Derechos de Virginia (1776), por ejemplo, se establece que “todos los hombres son igualmente libres e independientes por naturaleza”. En la declaración de derechos más famosa de todas, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, se afirma que “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”.

A diferencia de lo que Mbembe propone en su famosa obra *Salir de la gran noche* (2014), donde defiende la idea de que “en la historia negra, Haití representa el primer lugar donde esta idea moderna se materializa” (Mbembe, 2014, p. 53), la realidad es distinta. Entre 1791 y 1804, esclavos y ex-esclavos se levantaron y construyeron un Estado libre sobre las cenizas de lo que quince años antes había sido la colonia más rentable del mundo.

En su Declaración de Derechos de 1795, la Revolución Francesa afirmó el carácter inalienable del “derecho de los pueblos” a la independencia y la soberanía. Es en Haití, “la primogénita de África”, pero también “la primogénita de la descolonización”, donde este principio adquiere por primera vez su alcance universal. Se podría decir que el concepto de libertad, tan estrechamente asociado a la expresión de la modernidad, solo cobró sentido concreto en oposición a la realidad de la esclavitud y la servidumbre.

Para una mejor conceptualización de los Derechos Humanos Fundamentales, aquí se entienden como los derechos inherentes a la condición humana y anteriores al reconocimiento

del derecho positivo. Son derechos que surgen como consecuencia o como respuesta a situaciones de injusticia o agresión contra bienes fundamentales de los seres humanos.

En este sentido, estos derechos comprenden la esencia de la persona humana y van más allá de los Derechos Fundamentales debido a que su contenido está imbuido de principios universales, válidos en todos los lugares y en todas las épocas, para todas las personas, independientemente de su mera positivización.

Alvarenga (2019), entiende que,

En el momento en que los Derechos Humanos son incorporados en la Constitución de un país, adquieren el estatus de Derechos Fundamentales, ya que el constituyente originario es libre de elegir, entre un conjunto de derechos humanos, aquellos que serán constitucionalizados por un Estado o Nación. A partir de entonces, serán considerados como derechos fundamentales. Por lo tanto, los Derechos Fundamentales tienen como antecedente el reconocimiento de los Derechos Humanos (Alvarenga, 2019, p. 2).

La principal diferencia que se puede encontrar entre los derechos humanos y los derechos sociales o fundamentales parte de la tesis según la cual los derechos humanos son aquellos establecidos en tratados internacionales y considerados “indispensables para una existencia humana digna, como la salud, la libertad, la igualdad, la vivienda, la educación, la intimidad” (Alvarenga, 2019, p. 5). Por otro lado, los derechos sociales o fundamentales son aquellos “relativos a una existencia humana digna, reconocidos por una Constitución, que imponen deberes al Estado para salvaguardar al individuo o la colectividad” (Alvarenga, 2019, p. 6).

Dado que implican “deberes jurídicos para el Estado, los derechos fundamentales se clasifican como elementos limitativos de las Constituciones”. Por lo tanto, se puede concluir que los derechos sociales o fundamentales son los derechos humanos incorporados y positivados en general en el ordenamiento constitucional de un Estado.

En resumen, el propósito de los derechos humanos radica en la protección jurídica del valor supremo de la dignidad humana y otros valores que condicionan su preservación (como la libertad, la igualdad). Su enunciación normativa se realiza principalmente en forma de principios, consagrados en las constituciones democráticas contemporáneas bajo la categoría de derechos sociales o fundamentales.

Con este fin, presentamos la concepción contemporánea de los derechos humanos basada en el sistema internacional de protección, evaluando su perfil, objetivos, lógica y proceso evolutivo. El sistema internacional de protección de los derechos humanos constituye el mayor legado de la llamada “Era de los Derechos”, un concepto tomado del filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004) que ha permitido la internacionalización de los derechos humanos y la humanización del Derecho Internacional contemporáneo.

El Derecho constituye el principal medio creado por el ser humano para asegurar la convivencia pacífica, pero en la actualidad sufre una profunda y creciente crisis. La brecha entre “teoría y práctica”, el desfase entre la norma y su aplicación efectiva cada vez es mayor. A medida que se teoriza más sobre el Derecho, este se aleja más de la realidad o incluso de la praxis que pretende regular o consolidar. Por el contrario, cuanto más práctico se vuelve, más ilegítimo parece.

Por lo tanto, se defiende la tesis de que el derecho a la vida es un derecho humano y fundamental, tanto en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos como en el

derecho interno. El derecho a la vida, en particular, ha sido elegido porque señala de manera precisa los graves desvíos y riesgos en los que ha incurrido la humanidad en el momento histórico actual. Este derecho representa de manera muy clara la “radicalidad” y la urgencia de realizar todos los derechos fundamentales en la modernidad, como el trabajo, el ocio y la vida en diversidad cultural, expresados en prácticas corporales y movimientos vitales como resultado de la ciudadanía.

Consideramos que los derechos humanos son una construcción de la igualdad social y actualmente es más evidente que el derecho está atravesando una crisis, que corre el riesgo de convertirse en una crisis de la democracia. Esto se debe a que se está traduciendo en la violación de los principios de legalidad y legitimidad propios del derecho. Es decir, estamos presenciando una subyugación de los poderes públicos ante la ley, principio en el que se fundamentan tanto la soberanía popular como el paradigma del Estado de Derecho. Esto ha dado lugar a formas neoliberales de poder público que carecen de límites y control, lo que resulta en violaciones constantes de los derechos humanos.

Aunque algunos autores afirmen que en la Carta Magna de 1215 ya se vislumbraba “la preocupación por el hombre y sus derechos”, debemos reconocer que la teoría de los derechos humanos es moderna, como nos advierte Bobbio (2004, p. 101). Ante esta realidad, no hay otra respuesta que el propio Derecho, al igual que no hay otra alternativa posible que la razón jurídica. Este es el único camino para responder a la complejidad social y salvaguardar el futuro del Derecho y también el futuro de la democracia, ya que hacer verdadera democracia significa tomar en serio los derechos humanos, como sostiene Ferrajoli (1992).

Para entender y comprender la importancia del pensamiento filosófico y jurídico de Bobbio (2004) y su papel en la elaboración del presente texto, es necesario partir de la idea de que la construcción conceptual de los Derechos Humanos y su positivación desde una perspectiva histórica es de vital importancia para abordar la discusión sobre el alcance universal de los derechos humanos.

Para hablar de Derechos Humanos, es necesario entenderlos como resultado de construcciones jurídicas a lo largo de la historia, dirigidas al mejoramiento de la sociedad en su conjunto y a una convivencia pacífica entre los individuos y también entre los pueblos. Esto busca promover la dignidad humana para todos los individuos a nivel global. Siguiendo esta misma línea, Piovesan (2015) menciona que “como demandas morales, los derechos humanos son el resultado de un espacio simbólico de lucha y acción social en busca de la dignidad humana, lo que constituye una construcción axiológica emancipadora” (Piovesan, 2015, p. 188).

Fue a partir de esta tesis que Bobbio (2004) entendió que era posible observar cómo diversos contextos históricos, asociados a diferentes ideologías y a clamores y necesidades específicas de diversos grupos de individuos, conformaron el escenario para la aparición de uno de los marcos más importantes a nivel internacional para la positivación de los Derechos Humanos: la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948.

Bajo esta temática, en su obra “La era de los Derechos”, Bobbio (2004) argumenta que no existe un único fundamento que justifique la construcción de la Declaración de 1948, debido al hecho de que hubo todo un proceso dinámico y dialéctico. La elaboración formal del documento, que fue el punto de partida para la protección de estos derechos, surgió como una reacción global a las atrocidades y barbaridades cometidas, principalmente en el

período posterior a la Segunda Guerra Mundial. También se puede relacionar con las ideas de Mbembe cuando habla de la esclavitud y servidumbre de los negros.

Continuando con la relevancia del pensamiento de Bobbio en el texto actual, la Declaración Universal de Derechos Humanos fue elaborada como respuesta a las aspiraciones de la humanidad a nivel global, con el objetivo de lograr una convivencia colectiva armoniosa y libre a través de logros que se solidificaron con el paso de los años. Por lo tanto, según la perspectiva de Bobbio,

Desde un punto de vista teórico, siempre he defendido y sigo defendiendo, respaldado por nuevos argumentos, que los derechos humanos, por más fundamentales que sean, son derechos históricos. Es decir, surgieron en circunstancias particulares, caracterizadas por luchas en defensa de nuevas libertades frente a antiguos poderes. Estos derechos surgieron de manera gradual, no todos al mismo tiempo ni de una vez por todas (Bobbio, 2004, p. 25).

Por lo tanto, se podría decir que la teoría filosófica y jurídica de Bobbio es esencial y relevante para el tema en análisis, ya que nos enseña, a través de movimientos y eventos históricos, a reflexionar y a llegar a la conclusión de la necesidad de establecer pactos y tratados que pudieran asegurar un nivel mínimo de dignidad para cualquier individuo.

En este contexto, la contribución de (Bobbio, 2004) a la teoría de los derechos humanos y la democracia es innegable, ya que combina el dominio tanto de la teoría jurídica como de la teoría política, es decir, la perspectiva de las normas y del poder. Gran parte de su teoría sobre los derechos humanos, que, si bien no está exenta de críticas, puede considerarse una obra actual y con fundamentos que pueden invocarse en cualquier momento.

A partir de esta reflexión, en calidad de reivindicaciones morales, los derechos humanos nacen cuando deben y pueden nacer. Como sostiene el filósofo, “los derechos humanos no nacen todos de una vez, ni de una vez por todas” (Bobbio, 2004, p. 32). Siguiendo la misma línea de análisis, la filósofa Hannah Arendt sostiene que “los derechos humanos no son un dato, sino una construcción, una invención humana en constante proceso de construcción y reconstrucción” (Arendt, 1989, p. 134). Todo este proceso refleja un conjunto de valores axiológicos construidos a partir de un espacio simbólico de lucha y acción social.

El movimiento humanista, iniciado en el siglo XIV, introdujo una nueva visión del mundo, la naturaleza, el arte y la moral, contraria a la visión totalizadora de la filosofía escolástica y el mundo medieval. Buscó rescatar y caracterizarse por la exaltación del individuo y la reivindicación de su libertad, a partir de su capacidad de crear con autonomía en el arte, la literatura y la cultura en general. Por lo tanto, la tesis de que la dignidad humana reside en el valor propio del ser humano se originó en la filosofía de los sofistas, los epicúreos y los estoicos, con un gran énfasis en el relativismo.

El movimiento humanista tuvo su inicio en Italia en el siglo XV con el Renacimiento y se difundió por toda Europa, rompiendo con la fuerte influencia de la Iglesia y el pensamiento religioso de la Edad Media. La idea del teocentrismo (Dios como centro de todo) cedió su lugar al antropocentrismo, donde el ser humano pasó a ser el centro de interés y atención.

En su sentido más amplio, el humanismo implica valorar al ser humano y su condición por encima de todo. Sus características principales incluyen la generosidad, la compasión y un enfoque esencial en la valoración de los atributos y logros humanos. El humanismo

buscó ofrecer nuevas formas de reflexión en el ámbito de las artes, las ciencias y la política. Además, revolucionó el ámbito cultural y marcó la transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. Desde una perspectiva filosófica, el humanismo se entiende como

un movimiento de retorno a la cultura clásica greco-latina que surgió en el período del Renacimiento en los siglos XV y XVI. La noción de lo humano como el fin último de ciertas teorías de conocimiento, enfoques o posturas éticas es un denominador común presente en diversas concepciones del humanismo. Este "...surge como un cuestionamiento y una búsqueda del sentido del ser humano. Es un esfuerzo continuo por comprender su totalidad por su consideración integral (Gobbi et al., 2002, p. 21).

Por lo tanto, esta nueva forma de pensar la realidad del ser humano nos remite a una nueva ética que busca reconocer la iniciativa humana, permitiendo así su nueva organización social, en la cual las normas sociales y el Derecho desempeñan un papel fundamental, dando lugar a una esfera llamada "libertad negativa" o "libertad como no interferencia", precursora de los derechos humanos.

Todo este movimiento culminó con la cuestión de la secularización del poder, lo que permitió buscar no solo en Dios, como un ser dominador de todos los poderes temporales y papales, sino en la naturaleza humana, el orden del mundo y las respuestas a todas las interrogantes, dando lugar al apogeo de la ciencia. La confianza en la razón frente a la autoridad se fortaleció, convirtiendo así a los seres humanos en auténticos protagonistas de la historia. El valor atribuido a la persona humana, fundamento de los derechos humanos, es parte integral de la tradición, que se vio interrumpida con la irrupción del fenómeno totalitario.

Cabe reflexionar sobre cómo devolver el poder a los ciudadanos en el contexto de las democracias actuales. Durante más de dos siglos, las democracias modernas han fundamentado su legitimidad en una combinación bien definida, aquella en la que el consentimiento del pueblo de ser gobernado por representantes es libremente designado en las elecciones. Este mecanismo encarna la esencia de la democracia. Sin embargo, este mecanismo se debilita por su propio éxito y se enfrenta a serias críticas de principio, cada vez más evidentes en la insatisfacción palpable de los ciudadanos que se alejan de las urnas, abandonan los partidos políticos, condenan a sus élites y levantan la voz contra un sistema que, entre dos escrutinios, les ofrece pocas oportunidades para influir en los asuntos públicos.

Hace más de dos siglos, las democracias modernas han fundamentado su legitimidad en una combinación bien definida: el consentimiento del pueblo para ser gobernado por representantes elegidos libremente en elecciones. Este mecanismo ha llegado a encarnar la esencia de la democracia. Sin embargo, al mismo tiempo, este mismo mecanismo se debilita debido a su propio éxito y enfrenta críticas serias de principio. Cada vez más, se enfrenta a la palpable insatisfacción de los ciudadanos que se alejan de las urnas, abandonan los partidos políticos, critican a sus élites y se oponen a un sistema que, entre dos procesos electorales, les ofrece pocas oportunidades para influir en lo público.

Actualmente, vivimos en una época en la que el poder político, los estados y los gobiernos se enfrentan a varias dificultades no menos graves que las que acompañaron su proceso de construcción en los orígenes de la era moderna. La política actual basada en los derechos sociales es bastante débil frente a la poderosa competencia de los flujos financieros y los poderes de los medios de comunicación; su propio espacio se pierde en los formatos sin precedentes de la globalización y ante las exigencias particulares de

los procesos de individualización. Otro gran problema que se espera y que afecta a gran parte de los estados contemporáneos está relacionado con el hecho de que la sociedad, o nosotros mismos, no esperamos tanto de ellos en términos de garantía de derechos como en su concreción.

En esta perspectiva, el compromiso con luchas colectivas organizadas retira a los individuos de una “situação paralisante de rebaixamento” y propicia la superación de la reducción del sentido de autorespeto, abriéndose para el individuo una experiencia innovadora de autocomprensión moral sobre sí mismo derivada de la ampliación de las relaciones de reconocimiento. Como él mismo defiende, “la participación individual en la lucha política restituye al individuo parte de su autorrespeto perdido, ya que demuestra en público exactamente la propiedad cuyo desprecio se experimenta como una humillación” (Honneth, 2003, p. 260).

Los derechos humanos, como conquista histórica y política, es decir, una invención humana, siempre estuvieron vinculados a la solución de problemas de convivencia colectiva dentro de una comunidad política. La sociedad mundial actual presenta a simple vista una de las mayores crisis paradigmáticas de su historia. El modelo presentado en varios Estados denominados democráticos, resultado del proyecto de la modernidad, está en crisis y en manifiesto contrasentido con la realidad global (cada vez más desigual y deshumana) debido a la violación directa de los derechos de los ciudadanos. En este contexto, el propio cercenamiento de los derechos humanos por fuerza de ley no significa perder los beneficios de la legalidad. Como defiende De Sousa-Santos (1996),

La modernidad se construye sobre dos pilares: el pilar de la regulación, compuesto por tres principios: el principio del Estado (Hobbes), el principio del mercado (Locke) y el principio de la comunidad (Rousseau); y el pilar de la emancipación, compuesto por tres dimensiones de la racionalización y secularización de la vida colectiva: la racionalidad moral práctica del derecho moderno; la racionalidad cognitivo-experimental de la ciencia y la técnica modernas; y la racionalidad estético-expresiva de las artes y la literatura modernas (p. 236).

Sin embargo, al citar el caso de los Derechos Humanos en África, América Latina y Asia oriental, se observa que desde el inicio de la modernidad no se logró el equilibrio buscado entre regulación y emancipación. Lo que se evidencia es la prevalencia del principio del mercado, en ocasiones junto con el principio del Estado. Esto se debe a la estrecha vinculación de la modernidad con la lógica económica del capitalismo predominante.

En el escenario actual en el que se encuentran nuestras democracias, se puede afirmar que el Estado enfrenta dificultades especiales cada vez que es necesario regular, movilizar, armonizar, organizar, concretar o asegurar. Todas estas funciones forman parte del conjunto de funciones que tenemos el derecho de exigir a quienes ejercen el poder político y que en las circunstancias actuales no pueden ejercerse con los medios tradicionales (Innerarity, 2010, p. 231).

Entendemos que uno de los aspectos cruciales para garantizar y fortalecer los derechos humanos y sociales en el contexto de las democracias contemporáneas no debe ser simplemente la mera transposición de las características de la sociedad civil hacia la sociedad política. No es una simple expresión de lo social, sino más bien un espacio de creación que no se logra sin esfuerzo y mediación. Como lo sostiene Innerarity, “la política

se convierte en una tarea imposible cuando prevalece la exigencia absoluta de trasponer al sistema político el esquema de los grupos de la sociedad civil” (Innerarity, 2010, p. 76). Por lo tanto, la democracia se establece cuando a los ciudadanos se les garantizan los derechos humanos y sociales, a través de la participación de la sociedad en las decisiones políticas y en la atención de las demandas sociales, donde cada ciudadano es corresponsable del desarrollo social de su grupo.

El concepto de ciudadanía no puede ser determinado sin antes definir el contexto en el cual se invoca. Aunque su significado clásico se remonta a la antigua Grecia con la idea de participación política, la noción de ciudadanía siempre ha variado en tiempo y espacio, moldeándose en función de lo que se busca al identificarse como ciudadano. Mientras que en la antigüedad la ciudadanía era la materialización de la participación en la vida pública de la ciudad-estado griega (polis), en la modernidad su concepto comenzó a atribuirse a las conquistas sociales que se iniciaron en el siglo XVIII con la Revolución Francesa y sus ideales burgueses de libertad, igualdad y fraternidad, y se fue adaptando a las generaciones históricas que le sucedieron, como en el siglo XX, cuando con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, el concepto de ciudadanía se aproximó mucho al concepto de derechos humanos.

A pesar de tener diferentes aspectos y aplicaciones, la idea de ciudadanía siempre termina rodeando la relación entre el individuo y el Estado, ya sea en la preocupación del individuo por lo público, o en la forma en que el Estado permite que ese individuo participe en sus decisiones. Según (Dallari, 2004, p. 22), “la ciudadanía se refiere a un conjunto de derechos que permiten a la persona participar activamente en la vida y el gobierno de la sociedad a la que pertenece”. Por lo tanto, son ciudadanos aquellos que disfrutan de estos derechos, mientras que los “no ciudadanos” están excluidos de la vida social y de la toma de decisiones.

Ser ciudadano, sin embargo, no es una condición pasiva de receptor de derechos. La idea de ciudadanía también implica la existencia de deberes hacia el Estado al cual se tiene el vínculo de nacionalidad. En la teoría constitucional moderna, “el ciudadano se entiende como el portador de derechos y deberes establecidos por una determinada estructura legal (constitución, leyes, etc.), siendo en teoría libres e iguales ante la ley, pero súbditos del Estado” (Benevides, 1994). En los regímenes democráticos, se entiende que los ciudadanos han participado o aceptado el pacto fundante de la nación o de un nuevo orden jurídico.

Sen (2003), discute la importancia de la democracia, haciendo una analogía entre los tigres que pueden diezmar a más de cincuenta recolectores de miel, que son seres humanos sin ninguna protección, y los tigres que están muy protegidos. En relación con las libertades políticas y la democracia, (Sen, 2003) defiende la idea de que

La conceptualización de las necesidades económicas depende de manera crucial de los debates y discusiones abiertas y públicas, que garantizan y exigen la persistencia en la libertad política básica y los derechos cívicos básicos. La intensidad de las necesidades económicas aumenta, más que reduce, la urgencia de las libertades políticas (p. 195).

En este contexto, Sen propone varias formas que llevan a la precedencia genérica de los derechos políticos y las libertades básicas, a saber: primero, su importancia directa para la vida humana presente en las capacidades básicas (que incluyen la participación política y social); segundo, su papel instrumental para reforzar la audición de la voz de las personas cuando expresan y defienden sus reclamos ante la clase política (incluyendo la

proclamación de las necesidades económicas), y finalmente, su importancia constitutiva en la conceptualización de las “necesidades”. En cuanto a la democracia, Sen plantea la pregunta: “¿Los pobres se interesan por la democracia y los derechos políticos?” (Sen, 2003, p. 156).

La única forma de verificar este asunto es sometiéndolo a la prueba democrática en elecciones libres, con libertad de oposición y de expresión, lo cual es precisamente lo que los defensores del autoritarismo no permiten que ocurra:

La subvaloración de estos derechos y libertades forma parte del sistema de valores de los líderes gubernamentales en muchos países en desarrollo, pero asumir esto como la opinión del pueblo es dar por probado lo que debería demostrarse (Sen, 2003, p. 156).

En este contexto, Sen afirma que es necesario comprender que existen razones para valorar la libertad, así como la expresión y acción libre en nuestras vidas, y no es irracional para los seres humanos, como criaturas sociales que somos, valorar la participación sin restricciones en actividades políticas y sociales. Por lo tanto, es necesario construir valores que exijan transparencia en la comunicación y los argumentos, y las libertades políticas y los derechos cívicos pueden ser esenciales en este proceso. Para que esto ocurra, necesitamos la libertad de expresión y la elección democrática.

Si pretendemos crear una política del bien común, en la que los individuos actúen desde sus intenciones de movimiento, necesitamos construir un fuerte sentido de comunidad, donde podamos fomentar en los ciudadanos una preocupación por el bienestar de todos, una dedicación al bien común. No puede ser indiferente a las actitudes y disposiciones, a los “hábitos del corazón” que los ciudadanos llevan a la vida pública, sino que debe encontrar formas de alejarse de las nociones de una buena vida puramente egoísta y cultivar la virtud cívica. En última instancia, “esta política del bien común tendría como uno de sus principales objetivos la reconstrucción de la infraestructura de la vida cívica” (Sandel, 2013, pp. 325-328).

En pleno siglo XXI, los derechos humanos siguen siendo violados en casi todas partes del mundo, lo que demuestra que la Declaración Universal de 1948 fue solo el primer paso en el proceso de su universalización. El problema de la falta de efectividad de los derechos humanos se ha convertido en un desafío inaplazable que debe enfrentar toda la humanidad, dado que los derechos humanos son una condición sine qua non para la convivencia democrática, según varias tesis presentadas en el texto. No hay duda de que sin derechos humanos no hay democracia. Sin embargo, sin una fundamentación ética basada en el respeto a la dignidad de todos los seres humanos, no es ni será posible garantizar la efectividad de estos derechos, ni la consiguiente consolidación de la democracia contemporánea.

3. EL DERECHO A LA VITALIDAD DEL MOVIMIENTO Y LA PERSPECTIVA DE LA MOTRICIDAD VITAL

Caracterizar el movimiento intencional como actitud y posicionamiento en el mundo, como vital, es describir la dinámica de sentidos y significados construidos en la motricidad vital, concepto desarrollado por el Colectivo Motricidad Vital (CoMoVi) que reúne investigadores en red de Brasil, Colombia, España y Portugal, el grupo de los 7, que

ha ampliado el conocimiento sobre la intencionalidad del movimiento concebida en el pensamiento fenomenológico y la motricidad humana esculpida Sérgio (1994) en sus primeros escritos ya proponía un pensamiento emergente, deconstruyendo paradigmas de pensamiento lineal causal y eurocéntricos.

Con este principio, nos dirigimos hacia la lógica de la desconstrucción de paradigmas, patrones de comportamiento y actitudes modeladas, para presentar la posibilidad de divergencias como identidad corpórea, como identidad cultural impulsada por conocimientos locales y autóctonos. Así, se considera un derecho humano que se convierte en un derecho social cuando se comparte colectivamente entre diversos grupos sociales. El movimiento corporal como potencia vital expresa singularidades construidas dentro de grupos y colectivos, caracterizadas por acciones compartidas entre los individuos, y que definen el sentimiento de pertenencia y la identidad cultural. Por lo tanto, la práctica corporal o técnica del movimiento es el resultado de saberes y conocimientos identitarios que, en un diálogo de conocimiento con el otro, pueden universalizarse sin perder su lugar ni origen. Estamos hablando de un pensar-vivir desarrollado en la expansión del pensamiento-acción que estamos llamando “motricidad vital”.

Vivir la motricidad vital es la posibilidad experiencial de disfrutar de los derechos y equilibrar las singularidades culturales, considerando que la motricidad vital es:

La percepción de nuestro ser corporal (estar-en-el-mundo), que desde la incompletitud nos impulsa a vivir y avanzar hacia el ser-más (trascendencia), complicado cooperativamente con el otro y con el cosmos, a través de todas las cualidades, lenguas, culturas y habilidades propias de los seres humanos, destinados a la co-creación de seres humanos/comunidades/sociedades/mundos que permitan una vida digna para todos los seres presentes y futuros (COMOVI, 2022, p. 13).

Y para ello, es necesario concebir un cuerpo consciente, construido en la aceptación de las pluriculturas y fuera del alcance de las monoculturas que dictan la vida negando la diferencia y las singularidades étnico-raciales, porque “vivimos en un mundo nuevo que nos deja perplejos y necesitamos nuevas preguntas que nos lleven a encontrar alternativas de vida para la vida. Ese es el objetivo principal de la Motricidad Vital (MV)” (COMOVI, 2022, p. 2)

La dinámica de la producción del conocimiento, la creación de saberes, la invención de la ciencia, la innovación conceptual y la resignificación de sentidos y significados considerados concepciones o categorías de conocimiento híbrido responden a demandas que se formulan en el seno de la sociedad y los eventos sociocientíficos. En este sentido, y en busca de los derechos humanos y sociales, hemos verticalizado conceptos para atender demandas contemporáneas que trascienden las normas y reglas de la sociedad moderna y atienden a las singularidades identitarias, adoptando fundamentos de diversas áreas del conocimiento que permiten tales formulaciones, y, por lo tanto,

Entre los fundamentos sociológicos y los fundamentos antropológicos, interesa estudiar la formación humana a través de la experiencia histórica y situada del sujeto. En esta perspectiva, se abordan en el estudio los conceptos e ideas sobre las experiencias vividas por el sujeto y que contribuyen a la comprensión del cuerpo consciente. Comprender el cuerpo vivido en su multidimensionalidad, integralidad y potencialidad requiere romper las barreras epistémicas establecidas en la sistematización del conocimiento científico y las técnicas de las teorías del conocimiento, para adoptar como criterio de

verdad la práctica social, el sujeto histórico y situado que se expresa y transforma la realidad cuando produce conocimiento/cultura (Genú-Soares, 2019, p. 18).

El cuerpo-consciente es un proceso en constante evolución, que adquiere identidad y sentido de pertenencia en el acto de hacer, diferencia conocimientos, ocupa territorios y se apropia de su propia cultura, y también el cuerpo-territorio, ya que delimita un conocimiento específico y se expresa a través de manifestaciones culturales y saberes locales e identitarios, como forma de resistencia y afrontamiento para superar las normas de un proyecto histórico que niega la diversidad cultural y minimiza a los sujetos en su ontología.

Cuando hablamos de ontología, también estamos diciendo que para la motricidad vital es el cuerpo-consciente el que cuida y se cuida, pero también necesita ser cuidado en su autonomía y singularidad, así como en su heteronomía y pluralidad. Estos términos son valiosos para otros enfoques surgidos en grupos subalternos y resentidos por sus derechos. En la concepción propuesta por el grupo CoMoVi, el sujeto es colectivo debido a los colectivos de actuación, identidad, pertenencia, complementariedad, diversidad e interdependencia (COMOVI, 2022, p. 4).

Al referirnos a la ontología regional en la particularidad humana, lo hacemos como una región óptica que se refiere a la dimensión concreta, específica y local del Ser humano, dotado de identidad cultural y como particularidad de su naturaleza, el derecho a la vida, la creación y la transformación, es decir, la cultura propia de un grupo, de una comunidad y de un lugar. Esta ontología regional es la fuente primordial de una motricidad vital, una potencia de vida y la esencia del ser, en lo que se refiere a lo que otorga vida, es decir, la persona en su multidimensionalidad, reconocida como corpomente (cuerpo-mente), cuerpo consciente, cultura y a través de la palabra que guía la historia, la memoria y la existencia. Como nos indica Jaramillo (2007):

La motricidad humana no solo se circunscribe a escenarios específicos e institucionalizados como la educación formal, llámese esta escuela, colegio o universidad; sino que es parte de la vida misma del sujeto; es una capacidad más con la que todos los seres humanos nacemos y que se desarrolla al igual que el resto de capacidades en el diálogo con otros; es decir, es la propia manifestación de la vida en sus distintos modos de expresarse e impresionarse en ese diálogo yo-otro-cosmos. Su intención es la toma de conciencia desde la vivencia (sensibilidad) y su fin o propósito es el desarrollo humano de cara a la trascendencia (p. 47).

En esta línea se manifiesta la Motricidad Vital, mostrándose además como una manifestación humana contextual según las diferentes culturas y latitudes. Y esto nos lleva al concepto de cognición por enacción de Varela (2003) en la que el ser humano percibe y participa del mundo a través del movimiento, la respiración y el tacto, que el mismo Varela (2003) denomina corporeificación y lo define como:

1. que la cognición depende de los tipos de experiencia que se derivan de la posesión de un cuerpo con diferentes capacidades sensomotoras.
2. que las capacidades sensomotoras individuales se hallan insertas en un contexto cultural y biológico más amplio (p. 48).

4. CONCLUSIÓN

Descolonizar es respetar, valorar y comprender las singularidades de los contextos culturales. En el texto, comenzamos compartiendo nuestra visión de dismantlar pensamientos que aportan poco y no han logrado transformar las desigualdades, las diferencias y las asimetrías sociales a lo largo del tiempo histórico. Hablamos de pensamiento decolonial y, aunque reconocemos que ya existe acumulación teórica sobre el tema en la producción científica, todavía es necesario convertirlo en acción desde los movimientos sociales y las comunidades en un diálogo franco con la universidad.

Abordamos la constitución y consolidación de los derechos sociales con miras a una vida digna, para comprender el proceso de internacionalización de los derechos humanos y la humanización de los derechos sociales. Destacamos los principales desafíos y perspectivas del proceso de consolidación de los derechos humanos en el contexto actual.

Al discutir la concepción contemporánea de los derechos humanos, fundamentamos nuestra tesis en que una ontología regional, el conocimiento local y la práctica social son ejes a través de los cuales podemos construir una sociedad menos desigual y diversificar las formas de hacer y vivir en diferentes lugares y con diversos pueblos y naciones.

Estamos proponiendo una educación antirracista que explique a partir de los sentidos y significados de las culturas y que promueva pedagogías orientadas hacia la práctica social, hacia los saberes tradicionales, hacia el *modus operandi* de los diferentes grupos sociales. Esto se trata de una educación intercultural que respeta y reconoce las diferencias (Genu-Soares et al., 2019), tal como reflexionan críticamente Chingore et al. (2023): “Para que tengamos pueblos reconciliados y consolidados democráticamente, es necesario el diálogo y el consenso, el espíritu de vivir juntos entre diferentes grupos”.

Las luchas antirracistas en Brasil, a través de la educación, se han llevado a cabo mediante varios instrumentos legales, incluida la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), y la promulgación de la Ley n.º 10.639/03 (Brasil, 2003), que hace obligatoria la enseñanza de la historia y cultura africana y afrobrasileña. Además, se suma la inclusión de la Ley n.º 11.645/08 (Brasil, 2008), que establece la obligación de enseñar la historia y cultura indígena en todo el currículo escolar, aunque esta medida aún no se siente plenamente en la práctica.

Sin embargo, el proceso formativo de los individuos como seres sociales e históricos supone considerar, en la concepción de esta propuesta de proyecto, la incorporación de diversos saberes más allá del conocimiento occidentalizado. Esto implica dar prioridad a la construcción de saberes negros africanos y sus diásporas para entablar un diálogo más efectivo con los saberes afrobrasileños, respetando las diferencias, la diversidad, las identidades y los derechos de los sujetos involucrados. Esta perspectiva puede contribuir de manera significativa a la (re)educación de las persistentes desigualdades educativas, sociales y étnico-raciales en todos los niveles de formación en las instituciones de educación superior brasileñas.

En este escenario, es de vital importancia cambiar lentes y enfoques para decolonizar los currículos (Gomes, 2012), lo que permitiría reflexiones en el campo de la educación. En este contexto, a través de la Línea de Investigación Diversidad, Identidad y Derechos, se proponen diálogos basados en otras epistemologías no blancas, que se originan en los pueblos africanos y sus producciones de conocimiento.

Es importante resaltar que una educación orientada hacia la pluralidad posibilita una mayor identificación por parte de los individuos que llevan en sus memorias históricas,

religiosas, culturales y educativas las luchas para construir sus ciudadanías, cuyo respeto es de suma importancia.

Defendemos la idea de que, para que los movimientos negros pudieran posicionarse frente a las discriminaciones en espacios que les corresponden por derecho, fue necesario basarse en estudios, investigaciones y experiencias que confirmaron la existencia de discriminación basada en la raza (como una categoría construida social e históricamente) en escuelas y universidades brasileñas. Esto permitió el empoderamiento de aquellos que llevan consigo las marcas de sus ancestros tatuadas en sus cuerpos y seres, en oposición a las formas de vida aceptadas por aquellos que las negaban.

En este sentido, proponemos adoptar como categorías y principios la ética de la motricidad vital con el pensamiento decolonial para garantizar derechos sociales en una sociedad más humanizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, Zanotelli de Rúbia. (2019). *Direitos Humanos e Direitos Fundamentais: Conceitos, objetivos e diferenças*. *Revista de Direitos Humanos, Brasília*. Disponible https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/159631/2019_alvarenga_rubia_direitos_humanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso 23/08/2023.
- Arendt, H. (1989). *As origens do totalitarismo* (R. Raposo, Trans.). Companhia das letras.
- Benevides, M. V. (1994). Cidadania e democracia. *Revista Lua Nova*.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Elsevier.
- Bobbio, N. et al (1998). *Dicionário de política*. UnB.
- Brasil. Congresso Nacional. Lei n.10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.
- Brasil. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- Brasil. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília
- Castiano, J. (2013). *Os saberes locais na academia*. Publiflix.
- Chingore, T., Estevão, F. & Gindom, E. (2023). A democracia como espaço da reconciliação e consolidação do poder do povo. *Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão*, 25(1), 36-49.
- COMOVI. (2022). Motricidade Vital: uma nova ontologia regional. *International Studies on Law and Education*, 40(jan-abr). <http://www.hottopos.com/isle40/Motricidade.pdf>
- Dallari, D. (2004). *Direitos humanos e cidadania*. Moderna Col. Polemica.
- De Sousa-Santos, B. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Cortez.
- Ferrajoli, L. (1992). El derecho como sistema de garantías. *Jueces para la democracia*, 61-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551827>
- Genú-Soares, M. (2019). O corpoconsciente e a ação intencional para a formação humana. *Revista Internacional d’Humanitats*, 46/47(Mai-Dez). <http://www.hottopos.com/rih46/3%20-%20MARTA%20GENU.pdf>
- Genú-Soares, M., Rocha-Moreira, L. & Oliveira-Bentes, J. (2019). A filosofia relacional dialógica e as perspectivas do interculturalismo na educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(30), 275-290.
- Gobbi, S., Missel, M. & Holanda, A. (2002). *Vocabulário e noções da abordagem centrada na pessoa*. Vetor.

- Gomes, N. L. (2012). Reações étnico-Raciais, educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109, Jan/Abr.
- Honneth, A. (2003). *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Innerarity, D. (2010). *O novo espaço público: "Que significado pode ter hoje uma cultura Pública comum?"* (M. Ruas, Trans.). Teorema.
- Jaramillo, L. G. (2007). Motricidad Humana ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural? *Motricidad y Persona*, 1(3), 45-53.
- Lafer, C. (1988). *A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. Cia. das Letras.
- Mbembe, A. (2014). *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Edições Mulemba.
- Mignolo, W. (2005). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 34-52). CLACSO.
- Miranda, E. (2014). O. *O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê*. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- Piovesan, F. (2015). *Diretos Humanos e o direito constitucional internacional*. 15ª. Ed. Saraiva.
- Sandel, M. (2013). *Justiça: O que é fazer a coisa certa?* (H. M. e. M. a. Máximo, Trans.). Civilização Brasileira.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Gradiva.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente*. Instituto Piaget.
- Varela, F. (2003). *El reencantamiento del hormigón*. Cadernos de subjetividade, 11.

INVESTIGACIONES

Del fusil al remo: una encarnación de conflicto y paz desde el rafting en la amazonia colombiana¹

From the rifle to the paddle: an embodiment of conflict and peace from rafting in the Colombian Amazon

Eivar Vargas-Polania^a
Juan David Popo-Zanabria^a
Carlos Parra-Losada^a

^a Universidad de la Amazonia, Colombia.
ei.vargas@udla.edu.co, j.popo@udla.edu.co, car.parra@udla.edu.co

RESUMEN

Este texto, relata una vivencia investigativa encarnada desde el grupo de investigación Motricidades Amazónicas del programa de Licenciatura en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de la Amazonia. La intencionalidad estuvo orientada en el reconocimiento de los sentires encarnados del vivir de personas firmantes de paz y exguerrilleros de las antiguas FARC-EP, "Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo". Se trató de reconocer y comprender sus encarnaciones como guerrilleros, y ahora firmantes del proceso de paz acordado entre el Gobierno de Colombia durante la presidencia de Juan Manuel Santos y las FARC-EP en el 2016. Y la trascendencia que ha tenido su vivir como integrantes del proyecto de Rafting Remando por la Paz, llegando a ser Selección Colombia de Rafting modalidad Mixta y representar al país en dos campeonatos mundiales. Este caminar develó desafíos personales y colectivos en el despliegue de los sentires humanos vividos y dimensionados desde el rafting para la unión de las comunidades, la armonización del tejido social y el territorio rural campesino en busca de una paz estable y duradera.

Palabras clave: paz, firmantes de paz, sentir, territorio, rafting.

ABSTRACT

This text relates a research experience embodied by the Amazonian Motricities research group of the Bachelor's program in Physical Education, Sports and Recreation at the University of the Amazon. The intention was oriented towards the recognition of the feelings embodied in the lives of peace signatories and former guerrillas of the former FARC-EP, "Revolutionary Armed Forces of Colombia – People's Army". It was about recognizing and understanding their incarnations as guerrillas, and now signatories of the peace process agreed between the Government of Colombia during the presidency of Juan Manuel Santos and the FARC-EP in 2016. And the significance that their life as members has had. of the Rafting project Rowing for Peace, becoming the Colombian Mixed Rafting Team and representing the country in two world championships. This walk revealed personal and collective challenges in the deployment of human feelings experienced and dimensioned from rafting for the union of communities, the harmonization of the social fabric and the rural peasant territory in search of a stable and lasting peace.

Keywords: peace, peace signatories, sentiment, territory, rafting.

¹ Trabajo Asociado al Proyecto Anillo ATE220035 denominado *Género, biopolítica y creación. Nuevas formas de gobierno de la vida y las relaciones sociales de género, para nuevas prácticas, teorías y epistemes.*

1. INTRODUCCIÓN: DE LA RELACIÓN CONTEXTUAL, LA TERRITORIALIDAD, LA VIDA

La vivencia investigativa emerge en uno de los corazones de la vida y el conflicto armado de Colombia; un territorio rural llamado Centro Poblado Oscar Mondragón, en la Vereda de Miravalle del municipio de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá y región amazónica del sur de Colombia. Es esta una zona trascendental de la realidad colombiana, pues San Vicente del Caguán se halla en una territorialidad popularmente conocida como la Replública Independiente del Pato. Una reserva campesina de aproximadamente 100.000 hectáreas, una región tejida entre un extenso cañon atravesado por el Río Pato, y entrañada por una densa maraña selvática húmeda y caliente. Una total potencia de la vida.

A la Región del Pato llegan las FARC-EP fundadas en mayo de 1965, luego de diversos bombardeos bajo las órdenes del presidente Guillermo León Valencia sobre campesinos que se juntaron como guerrillas liberales para defenderse de la violencia bipartidista que se vivía, y la negación de espacios de participación para la construcción de reformas económicas, agrarias y territoriales par la justicia social. En este contexto nacen como movimiento social-armado de resistencia popular con presencia en toda la territorialidad, pero con mayor intensidad en departamentos como Cauca, Tolima, Huila y Caquetá. Y es en éste último en donde se halla la región, a la que llegan Manuel Marulanda, máximo líder histórico de las FARC-EP, junto a Jacobo Arenas para fundar una escuela militar guerrillera en la que aprendieron de la guerra de guerrillas Jorge Briceño, Alfonso Cano, Timochenko y Raúl Reyes. Todos líderes y miembros del secretariado de las FARC-EP y muertos en combate, excepto Timochenko, quién actuó como su último comandante en jefe del Estado Mayor hasta la firma de los acuerdos de Paz en el 2016.

Desde entonces, las FARC-EP han tenido gran incidencia en la región, la cual ha sido históricamente maltratada por el gobierno a causa del abandono, la estigmatización y la crueldad de múltiples bombardeos y ataques militares, sin mediación de diálogo, como también por la presencia de las AUC Autodefensas Unidad de Colombia; grupos armados paramilitares que junto con la fuerza del estado buscaron el control de la región. Objetivo que les fue imposible, pues las FARC-EP nunca fueron derrotadas militarmente, y solo dejaron de existir como fuerza armada hasta la firma de los acuerdos de paz entre el expresidente Juan Manuel Santos y Timochenko.

Por todo lo detallado, la región de El Pato, el municipio de San Vicente del Caguán y la Vereda Miravalle, hacen parte estratégica del proceso de paz, pues el municipio hace parte de los PDET, que son territorios priorizados dentro del acuerdo para Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial, y Miravalle se convierte en una de las 23 zonas veredales pactadas en la firma. Estas zonas fueron espacios que junto con el acompañamiento del gobierno colombiano y garantes internacionales del proceso de paz, como las Naciones Unidas entre otros. Se inicia la integración de exguerrilleros y firmantes en la zona desde un proceso de desmovilización, y dejación de armas. Para el año 2017, Miravalle se convierte en un ETCR; Espacio Territorial de Capacitación e Integración hasta la fecha.

Desde 1993 hasta la firma de los acuerdos, El Pato fue epicentro de la Columna Móvil Teófilo Forero, una de las más fuertes de la estructura de las FARC-EP al mando de Hernán Darío Velásquez “El Paisa”, quien posterior a la firma de los acuerdos lideró la zona veredal y el ETCR. Por sugerencia de delegados del Alto Comisionado para la Paz, “El Paisa” se interesa en la ambientalidad como potencia turística y deportiva, entre ellas

el rafting. Es así como hace juntaza con pesonas firmantes de paz, campesinas y otras externas, para crear Caguán Expeditions como iniciativa eco-turística sostenible.

Pero luego de la firma de los acuerdos, Iván Duque Márquez gana la presidencia en el año 2018. Y con un gobierno de extrema derecha atenta política y socialmente contra los acuerdos de paz, evidenciando una carencia total voluntad para implementar lo pactado en La Habana. Sus políticas de gobierno fueron ineficientes y excluyentes con los procesos de construcción de paz estable y duradera. La violencia de su negación al proceso firmado generó crisis en regiones del conflicto armado, afectando comunidades étnicas, campesinos, líderes sociales, defensores de derechos humanos y firmantes de paz. Esto se revela como desde la firma de los Acuerdos de Paz, el 24 de noviembre de 2016 hasta el 18 de septiembre de 2023, han sido asesinadas 385 personas firmantes de paz, 11 de ellas mujeres, y 35 de ellas en el departamento del Caquetá. Fue durante el gobierno de Iván Duque, años 2018, 2019, 2020 en los que se han presentado el mayor número de firmantes asesinados. Muertes que envían un mensaje devastador y desalentador a las comunidades que se encuentran en proceso de construir la paz, y que siguen esperando a que se cumpla lo pactado en el acuerdo final establecido.

Es evidente como gobierno de Iván Duque tuvo una falta de voluntad política sistemática e intencionada con los acuerdos, y que generó incumplimiento, incertidumbre y sosobra en los firmantes y con ello crisis en los territorios. Por lo cual la experiencia de la creación de Caguán Expeditions no podría ser ajeno a esta realidad. Pero, durante la visita de la segunda misión de la delegación de la ONU, viene entre los delegados un costaricense, quien al conocer la experiencia del rafting se contacta con Rafael Gallo, un apasionado empresario y directivo deportivo del eco-turismo y del rafting que había traído el rafting a Colombia hace 40 años y lideraba procesos desde esta práctica a nivel mundial. Rafael viaja a Miravalle, y manifiesta su conexión total con el territorio, el Río Pato y la espiritualidad del proceso de paz y amor de Caguán Expeditions. Entonces, envía dos instructores al territorio para capacitar a los integrantes de Caguán Expeditions como guías de rafting, de donde se gradúan 9 personas; 6 exguerrilleros firmantes de paz, y tres de la comunidad campesina. Durante la graduación como guías reciben su certificación y además la invitación al Mundial de Rafting en Tully Australia 2019.



Figura 1. Río Pato, Región del Pato, Vereda de Miravalle.

Detallando todo lo anterior, Cagúan Expeditions pasó de ser solo una iniciativa eco-turística de emprendimiento ambientalmente-sostenible, y se convierte en toda una manifestación vivencial y encarnada que hizo renacer sentires de vivir el vivir tanto en los graduados y demás pertenecientes al proyecto, sino también para toda la comunidad de la Vereda de Miravalle, sus gentes, y hasta para el municipio de San Vicente del Cagúan. Su potencia ha sido tal que nació el proyecto comunal Remando por La Paz como equipo, el cual luego de participación en los juegos panamericanos, ganaron su cupo para ir al Mundial de Rafting en Italia 2023, en donde lograron una destacada participación.

Remando por la Paz, representa no solo un proceso deportivo, sino toda una reconfiguración de la realidad en el ETCR, pues como contaba una de sus integrantes, un día uno de sus hijos pequeños le dijo; “mamá quiero ser callejero” a lo que la mamá responde que porqué quiere ser callejero, y el niño responde “ quiero manejar el kayak” el cual es uno de los botes que hace parte del rafting. Lo que el niño quiso decir es que quería ser kayakero.

Remando por la Paz, no es un equipo, sino toda una manada comunitaria que representa los dolores, las heridas, las laceraciones, las incertidumbres, la incoherencias, las luchas, la firmeza, la militancia, la fuerza y el amor de la vida de conflicto y caminos de paz de toda una territorialidad expresada en los sentires de El Pato, San Vicente del Caguán y Miravalle, y en especial de quienes dejaron el fusil por el remo para navegar hacia la paz, la cual es el propósito por ahora de sus vida, es el reto y la intención de cada remada, de nada navegación.



Figura 2. Mural que muestra la Vereda de Miravalle con el cañón del Río Pato. Las casitas que se ven en la esquina izquierda, es el ETCR.

2. EL CAMINAR CON LAS COMUNIDADES – METODOLOGÍA

El desarrollo del proceso investigativo tuvo su iniciativa en la afectividad, es esa cercaña sensible por la paz, la territorialidad y la reconciliación entre humanos y con la madre naturaleza. Esto es importante mencionarlo porque está más allá de las cualidades subjetivas y se encarna en una profunda entraña de amor por una vivencia de conflicto y paz. Para ello, no bastó solo con ir a la territorialidad, sino con la convivencia cotidiana, con la entrega sin medida de la confianza recíproca entre el territorio, la comunidad campesina y de firmantes, y quienes sistematizaron la experiencia investigativa.

Esto se puede entender mejor cuando se recuerdan las cifras de firmantes asesinados, es decir, que la contradicción entre la paz, la vida y la muerte es una constante en el ETCR de Miravalle, como en todos los otros. Incluso, se revela que luego de una de las visitas, en el territorio se hizo un atentado contra la vida de quien en ese momento lideraba el ETCR, situación que pudo generar tensiones, pero que no lo hizo, fue una muestra de la confianza de la comunidad en el caminar investigativo y sus caminantes.

De esta forma, la realidad contextual descrita y en la que se halló la intencionalidad investigativa, no podría ser tratada por forma cuantitativas, (Martínez, 2008) debido que “por su propia naturaleza, dialéctica y sistémica, busca un conocimiento que es resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio, por lo cual podría decirse que, no existen conocimientos estrictamente objetivos”. Sino que se halla más en una relacionalidad cambiante y emergente que debe solo puede ser comprendida desde las cualidades de sus fenómenos. Esto llevó a “comprender la realidad desde la misma realidad, asumiéndola como un complejo entramado de sentidos sobre el mundo” (Murcia & Jaramillo, 2008), como forma militante, como forma que vivencia de la comunidad en Miravalle, es el ejemplo del acto, del ser-siendo, del hacer con compromiso.

La realidad entonces, emergió desde cuatro entramados y tejidos abordados desde la relacionalidad con los integrantes del grupo de rafting Remando por La Paz y las comunidades de la vereda Miravalle. Cada entramado tiene una red de sentidos para conocer y reconocer el territorio y toda la comunidad. En este tejido de tramas, la primera de ellas presenta el reconocimiento del territorio, en donde se relata el acercamiento a la vereda, se conocen sus diferentes formas de ser y estar en el mundo. Es el lugar donde un día fue zona roja de guerra y ahora se establecen para seguir combatiendo la vida para la paz pero sin fusiles. La segundo teama es el dialogo y fortalecimiento de la relacionalidad, en esta se relata el caminar la palabra en sus labores diarias, se abordan temas del deporte extremo del rafting y además de ello se enfatiza sus debilidades y también fortalezas dentro de la comunidad. La siguiente trama se teje a partir de las experiencias encarnadas desde historias de vida que permite conocer y reconocer desde su existencia, sus experiencias de guerrilleros, ahora firmantes de paz deportistas.

Por último se hace un redescubrimiento de la experiencia desde lo que se iba a encontrar una vez visitado el territorio, dando como resultado en un proceso de construcción investigativa que el rafting se transforma en toda una fuerza comunitaria, que permite la paz, el perdón, la reconciliación y el encuentro de todos los pueblos, generando un posicionamiento social y un reconocimiento a los firmantes de paz que antes fueron perseguidos como guerrilleros y ahora son representantes de la Selección Colombia de Rafting a nivel internacional.

Las formas andadas se intencionaron desde la encarnación vivencial territorial, la reflexión relacional y etnográfica profunda desde diarios de campo, círculo de palabra y entrevistas a profundidad. Para (Cerde, 2008) “en la entrevista se va penetrando en el mundo interior del ser humano, de manera que se entra a conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias y conocimientos, hasta alcanzar los objetivos propuestos por los investigadores”. De esta forma cada palabra, cada conversación fue una entraña en el mundo. Pero también, estar en Miravalle, sus aguas, en sus aires, sus murales, los rostros, sus mirada, fue una entravista con el territorio, un diálogo reflexivo que relataba su historia.

Las conversaciones fueron orientadas con los firmantes de paz que hacen parte del grupo Remando por La Paz, quienes desde su encarnación como exguerrilleros, pueden develar la historicidad y la realidad del conflicto, la paz y la vida. En este sentido, y junto con la reciprocidad de su confianza en convivió con ellos, y se remó con ellos. Es por ello que en coherencia con la realidad vivencial y la intencionalidad investigativa “los criterios siguen la comprensión y pertinencia y no la representación estadística” (Galeano, 2016), pues de esta forma se establece una coherencia epistémica, de sentido, afectiva y política.

3. DE LOS HALLAZGOS

Los sentires de la comunidad y el territorio fueron trascendentales para la comprensión del proceso de paz que vienen desarrollando, el cual lo asumieron cuando decidieron dejar de ser guerrilleros y posteriormente se dispusieron a re-tejerse desde otras maneras y así, reintegrarse a la sociedad civil, comprendiendo que los sentires emergen en cada ser humano desde sus encarnaciones vienciales. En ese caminar investigativo, se relata el proceso encarnado que se vivió con la comunidad campesina y firmantes de paz en el territorio de Miravalle ubicado, en donde el proceso de investigación aprendió de ellas y ellos, ellos del proceso. Vivir en comunidad, reír en las experiencias deportivas, disfrutar de la naturaleza, compartir con los niños en eventos culturales celebrados por la comunidad y ser del territorio.

El reconocimiento de las experiencias significativas de los firmantes de paz y la comunidad; sus formas de sentir, vivir, estar y pensar por comunidad fueron abordados como camino metodológico, el cual se llevó a cabo desde espacios compartidos que fortalecieron la relacionalidad y alimentaron el proceso investigativo. De esta forma, a continuación se relatan las vivencias tejidas de la realidad del conflicto y paz encarnadas desde el fusil, al remo como se expresa en la siguiente imagen.

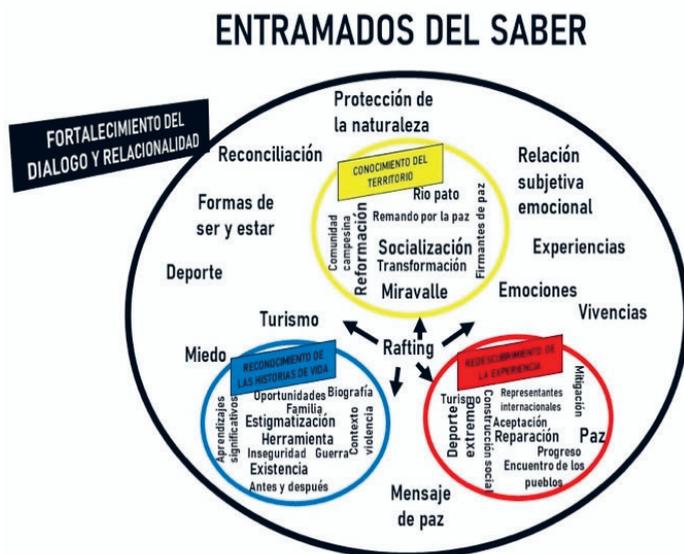


Figura 3. Esquema de los hallazgos denominado Entramados del Saber.

3.1. SENTIRES EN EL PROCESO DE PAZ

Las emociones y sentimientos se dan de manera natural en los seres humanos y directamente influyen en el ser y hacer en la vida, y es desde aquí que parte esta investigación en la cual se desean reconocer los sentires de la comunidad vinculada al proyecto “remando por la

paz”, siendo los sentires la fuente del descubrimiento, auto descubrimiento y el conocer para el entrevistado y los entrevistadores. Desde la perspectiva de Antonio Damasio en su libro *Sentir y saber, el camino de la conciencia* (2021),

Los sentimientos contribuyen a la gestión de la vida. Más específicamente, actúan como centinelas. Siempre alerta, informan a la mente del estado de la vida dentro del organismo al que esa mente pertenece. Además, los sentimientos proporcionan un incentivo para que la mente actúe en consonancia con el signo, positivo o negativo, de sus mensajes (p. 75).

Los sentimientos de esta comunidad en particular son indispensables para la comprensión del proceso de reincorporación a la vida civil que se encuentran desarrollando desde el rafting, el cual lo asumieron cuando decidieron dejar de ser guerrilleros y posteriormente se dispusieron a re tejerse desde otras maneras y así, regresar a la sociedad civil. En este caminar se hace necesario la empatía por parte de los investigadores con esta comunidad, para así navegar entre sus sentires, comprendiendo que el sentir emerge en cada ser humano.

Desde los sentimientos que han emergido en la construcción de paz por medio del deporte del rafting, lo cual permitiera conocer lo positivo y negativo que ha sido el rafting en sus procesos de vida individual, como también en la vida de todos los seres que habitan el espacio territorial.

Sentir es un derecho de nacimiento innegable e inviolable para el ser humano y los seres vivos, porque desde los sentimientos se dan las relaciones consigo mismos y con quienes les rodea, nacen familias, se construye o destruye la comunidad y es desde los sentires que los firmantes de paz, reman por la vida y la paz, pero también el sentir permite que estas personas reconozcan el significado de ellos, desde sus experiencias encarnadas, debido a que los sentimientos se reflejan y representan cambios internos y externos como en el comportamiento.

Es necesario comprender que los sentimientos permiten al ser humano auto conocerse-descubrirse y evaluarse en el proceso experiencial de la vida, porque desde el análisis de los sentires se puede escudriñar el sentido de la vida, y por ello se desea navegar entre los sentires de la comunidad perteneciente al proyecto remando por la paz para así descubrir la importancia del deporte extremo del rafting en su proceso de paz, Según Antonio Damasio en su libro *Sentir y saber, el camino de la conciencia* (2021) nos expresa,

Los sentimientos proporcionan a los organismos experiencias de su propia vida. Específicamente, proporcionan al organismo que los posee un sistema de evaluación a escala de su éxito relativo para vivir, cuya puntuación natural aparece en forma de cualidad —placentero o desagradable, leve o intenso (p. 38).

La región del Pato, una de las cunas guerrilleras, fue el lugar en el cual se estableció Jhon Rivas “Negro”, Edgar Portela “Duberney Moreno” Edison Olaya Andica “Manchas”, Hermides Linares “Hermides” y Freyin Noreña “Pato”. Personas que vivieron en carne propia la violencia dentro del territorio y empuñaron fusil al hombro como combatientes de La Columna Móvil Teófilo Forero de las FARC-EP.

En las diferentes conversaciones y experiencias vividas, los firmantes reconocen que el haber sido hijos de una guerra heredada, forzó a que cohibieran sus emociones y

sentimientos, debido a la crueldad de la misma. Pero ahora se podría manifestar que, por medio del proceso de paz en sus acciones prácticas deportivas y turísticas por y para la paz, estas personas se han fortalecido como seres que logran expresar sus emociones.

El proceso de paz ha permitido que los protagonistas de este capítulo, los anteriormente mencionados con sus alias, lograran experimentar en carne propia una transición profunda para la vida misma al pasar del fusil a un remo y al bote, donde han recibido un reconocimiento social, como civiles, y deportistas representantes del país y la paz. En el transcurso de sus experiencias en el rafting como guías turísticos y deportistas han emergido sentires diversos.

Esa transición profunda permitió que personas que antes eran perseguidas por las montañas de Colombia, luego fuesen invitadas especiales para representar al país en un mundial de rafting, dándoles un reconocimiento importante en el paso de guerrilleros a civiles deportistas, y a su vez sentires de nuevas oportunidades, así como lo expresa alias El Negro en la entrevista a profundidad:

Digamos, como una oportunidad que le dan a uno, entonces nos dieron la oportunidad de representar a Colombia en Australia, como invitados, como especiales, el sentido uno no se las creía, un viaje muy lejos, mejor dicho, nosotros no, no lo creíamos todavía que a nosotros nos fueran dado la oportunidad de ir por allá tan lejos.

También “Pato” expresa como se sintió frente a esa experiencia de representación nacional,

Esa experiencia tan bonita, pa’ toda la vida, de uno representando un país, representar Colombia, cuando me pasaron la bandera de Colombia, no sabíamos que sentido llevar un trapo ahí a otro país, pero hoy en día entendemos la dimensión de representación.

Desde esas experiencias y sentires se puede reconocer la importancia del proceso de paz, pero sobre todo lo que permite el mismo, la reconfiguración del sentido de vida de hombres y mujeres que deciden transitar un camino hacia la transformación personal, pero también la transformación social. Es decir, la paz se construye en masa. Pero apriori a las masas, la paz y el perdón se desarrollan desde el corazón, desde la decisión de cambio reconociendo los miedos, sueños, anhelos, inquietudes que se tienen, no vistos como exguerrilleros, ni como firmantes de paz sino como; Duberney, Hermides, Freyin, Jhon, Mayerli y Lorena. Sentir que una decisión les permite dejar atrás una vida convulsionada, atareada e intranquila, pasando de ser los nadie a ser reconocidos, a no ser perseguidos al menos de manera continua, y ser deportistas selección Colombia, se convierte en ejemplo para todos aquellos que aun dudan si firmar o no la paz y aperturar posibilidades de una paz estable y duradera. De una Colombia diferente.

A ellas y ellos, solo les bastó una oportunidad como invitados especiales para llevar el tan anhelado mensaje de paz, fuera de nuestro continente americano, siendo esta la nueva misión que decidieron abordar desde los botes con sus remos, dando sentido a la práctica deportiva del rafting como espacio y herramienta pedagógica por y para la paz.

Somos espectadores de cómo han encontrado la motivación para continuar participando con el proceso deportivo pedagógico para la construcción de paz; a pesar de, los tropiezos, in experiencias, y causas mayores como, la deserción de su líder Hernan Dario Velásquez

“El Paisa” para retomar las armas, la pandemia mundial y también la traición y el abandono por parte del estado colombiano.

Desde la experiencia vivida durante un año en el territorio, se vio, como a pesar de todos los retos y situaciones adversas permanece latente la intención de paz, una paz que sigue la corriente del río, una paz que en algunas ocasiones golpea, arrastra, asusta pero que hay que montar y pilotear en este caso específico desde los botes, usando los remos como sanchos acompañantes que guían y conectan por las venas del territorio. para así a llegar a otros espacios a expresar y demostrar el compromiso que asumieron en pro de la paz. El Negro afirma desde sus palabras;

Pues digamos, uno se siente normalmente bien, porque digamos uno tiene la oportunidad de ir a participar, ir a conocer, ir a dar una buena imagen, ¡cierto! Que digamos en el sentido de la imagen de ir a participar es más que todo llevar ese mensaje de paz, que tampoco es como muchas veces lo tildan a uno de malo, y no, uno es una persona normal, como cualquiera y entonces eso es lo que hace uno, llevar ese mensaje de paz y dar esa buena imagen de que uno lo que quiere es paz, no quiero más. Entonces algo muy bacano, bacano porque uno tiene la oportunidad de estar libre, conocer, aprender, digamos divertirse uno porque ese tema del deporte es una diversión muy buena.

Es decir, en este proceso se logró evidenciar los retos personales y colectivos de los firmantes de paz, de igual forma se extiende el sentido humano del deporte como camino para la juntanza de las comunidades y la gestión de emociones, el deporte para la libertad, como espacio que permite conocerse y conocer a los demás. El deporte como posibilidad de caminar lo desconocido, desaprender y aprender, divertirse y demostrar con sus acciones lo que es encarnar la paz y el perdón.

La labor investigativa permitió navegar en los sentires de esta comunidad, tan importante y valiosa para el desarrollo de las zonas campesinas, que han sido hijos del conflicto. Las mismas personas que con berraquera, voluntad, amor de lucha en la persistencia y resistencia perciben que después de siete años lo han logrado y que es hora de recoger los frutos obtenidos y trabajar con más fuerza por los venideros. Y así mismo lo afirma Hermides:

Poder tener un equipo como el que tenemos hoy en día, clasificado a un mundial por mérito propio, con un compromiso de representar a Colombia, uno se siente con el deber cumplido, que falta mucho más todavía, pero creo que estamos para cosas grandes y si podemos, y logramos sostener un equipo, que lo más difícil es mantener a un equipo es que permanezcan unidos, que no se desintegren, yo creo que si lo logramos ese es el mejor triunfo, el mejor logro que podemos tener es ese.

A pesar de los logros obtenidos sienten que hace falta mayor trabajo comunitario social para consolidar fuertemente el proyecto de remando por la paz. Y esto se debe a que el proceso también les ha presentado pérdidas muy significativas, como la fraternidad y unidad que existió en las filas de las guerrilleras. Todos sienten esa misma pérdida, que a continuación como lo expresa Pato “lo que más extraño de la guerrilla es la unidad guerrillera, la fraternidad, la amistad, porque uno allá tiene una amistad sincera, mientras que en mi vida

civil vale más la plata y los intereses que la amistad”. La comunalidad de la vida guerrillera, la juntanza, la reciprocidad, parece ser lo más extrañado en la realidad del mundo civil.

En consecuencia, de las experiencias encarnadas por la comunidad protagonista de este se reconoce que el proceso transcendental al pasar de guerrilleros a civiles deportistas ha presentado una mezcla de emociones y sentires, los cuales demuestran cambios drásticos, significativos y conmovedores para su transición personal y social. Que a pesar de la extrañes de fraternidad y unidad que consolidaron en la guerrilla, la deserción de su líder, el sentirse señalados y perseguidos, no ha sido un impedimento para continuar en el proceso de transformación para la vida, y por el contrario el amor por la verdadera construcción de la paz estable y duradera. Esto les ha permitido asimilar sus sentimientos y emociones en nuevos escenarios para comprender esa transición a civiles, desde el rafting como herramienta pedagógica por y para la paz, como espacios que les permite sentirse libres, importantes, y orgullosos representantes nacionales de Colombia como actores principales de paz.



Figura 4. Selección Colombia Mixta de Rafting – Remando por La paz, Mundial de Rafting en Australia 2019 (Hermides linares, Yimi Charry, Lorena Leiva, Edinson Gaviria, Jhon Sebastian Rivas, Juan David Gamboa, Frellin Noreña y Duberney Moreno).

3.2. TEJIENDO EN Y PARA LA COMUNIDAD

La paz ha sido una de las metas de la humanidad para poder existir y convivir desde la diversidad humana, es tan necesario aprender a vivir en paz entre humanos para así avanzar a un nivel superior en el que se pueda coexistir y convivir con las demás especies y seres vivos. Pero también se comprende que la paz da respuesta a los retos que se presenta en la vida teniendo en cuenta las necesidades presentes, en este caso la construcción de paz, y es

así como lo expresan Francisco A. Muñoz, Joaquín Herrera Flores, Beatriz Molina Rueda y Sebastián Sánchez Fernández en su libro, *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía* (2005) expresa los siguiente:

Podríamos decir que la «paz» es una respuesta de los humanos a los desafíos del medio ambiente —naturaleza— en el que habita, ya que la satisfacción de necesidades será mayor en la medida en que se gestionen más óptimamente los recursos (bienes y satisfactores) disponibles (p. 33).

Conocer lo que los firmantes de paz sentían y concebían por paz antes de dejar sus armas y lo que sienten y conciben hoy en día como paz, marca una ruta de transformación para la vida, de campesinos y firmantes de paz, que combaten en manada desde la palabra, el deporte, el turismo, el cuidado y preservación de su territorio. En el que se demuestra que este será el camino para comprender lo que realmente es la paz, porque son ellos la comunidad que ha experimentado con todo su ser la guerra y un proceso de paz.

Este proceso de paz se viene tejiendo desde una periferia que ha sufrido la crueldad de la guerra, y es desde este territorio que se reconoce que el fin del conflicto, es un derecho para el desarrollo integral de la vida misma de cada ser humano, porque la paz permite aceptar la diversidad, construye desde las diferencias, la paz no mata, perdona, la paz educa para la vida y construye seguridad, así como no lo menciona la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2011):

La paz es un concepto mucho más amplio y positivo que engloba el derecho a ser educado en y para la paz; el derecho a la seguridad humana y a vivir en un entorno seguro y sano; el derecho al desarrollo y a un medio ambiente sostenible; el derecho a la desobediencia civil y a la objeción de conciencia frente a actividades que supongan amenazas contra la paz; el derecho a la resistencia contra la opresión de los regímenes que violan los derechos humanos; el derecho a exigir a todos los Estados un desarme general y completo; las libertades de pensamiento, opinión, expresión, conciencia y religión; el derecho al refugio; el derecho a emigrar y participar en los asuntos públicos del Estado en que él se resida; y el derecho a la justicia, a la verdad y a la reparación efectiva que asiste a las víctimas de violaciones de los derechos humanos (p. 1).

El rafting es un deporte extremo que requiere un gran trabajo en equipo y cooperativo. Tal vez esta sea su fuerza como camino para la paz, y más que sus logros deportivos, que han sido alcanzados, su máximo aporte sea la relacionalidad para la construcción de tejido social. El liderazgo, la guía, el trabajo comunitario y equipo, son características de la vida guerrillera, y del rafting, esto genera un vínculo potente de sentido y pasión en la comunidad. Además permite una relación entrañada con el río, que antes fue una división entre las FARC-EP y el ejército colombiano, pero que ahora les permite un goce del vivir, disfrutar de la lleva la selva, su animalidad, sus mensajes, sus enseñanzas, el respeto a la diversidad y las distintas formas de vida.

La vivencia el rafting ha generado en los firmantes y la comunidad, una relación de armonía con el territorio, su naturaleza y la potencia de su vida. Siempre hubo afecto, pero la relación era desde la guerra y el conflicto, ahora desde la armonía de esperanza de la paz, del cuidado, del liderazgo ambiental, del deporte. El rafting entonces expresa y

potencia el cuidado y preservación del río y el territorio con todos los bienes y servicios que ofrece la manigua, como también una nueva forma de lucha, combate, expresión y manifestación para la paz.

Durante la andadura investigativa, los firmantes de paz hicieron la petición que no se les llamara excombatientes, pues manifestaron que todavía combaten, solo que ya no con las armas sino desde otras dimensiones de la vida, En este caso con su liderazgo comunitario, social, y con el remo y los botes. “Somos firmantes de paz, pero seguimos cobatiendo cada día para lograr la paz y un mundo mejor” dice Hermides. Y esto es algo que reconoce la comunidad campesina no firmante, cuando expresa el proceso de paz, y los firmantes desde su compromiso con la dejación de armas, con la paz y el rafting, ha florecido la vida en Miravalle y El Pato y ha mitigado la estigmatización del territorio y sus comunidades, favoreciendo el retejido social. En Miravalle conviven campesinos, policías, ejército nacional, la segunda Marquetalia, diferentes organizaciones nacionales y extranjeras, turistas, deportistas, estudiantes y profesores de la universidad de la Amazonia. Todas y todo, caminando hacia la paz.

La potencia del Caguán Expeditions y el Equipo Remando por La Paz, ha generado la reconfiguración del tejido social también desde dinámicas encólicas para la población en general. Como deportistas, guías turísticos desde los botes. El campeisno que tiene en su finca ofrezca caña, leche, huevos, carnes. Que el transportador público movilice los turistas o que el del transporte pesado desplace los botes. Que una familia ofrezca el servicio de hospedaje a los visitantes. Que se promueva el flujo comercial de la fonda, y tiendas. consiguiente, el rafting representa una incidencia social, poética, deportiva y económica principal con la que desteje y re teje la sociedad. Todo esto lo confirma Mayerli Gamboa, una de las mujeres la Selección Colombia y equipo Remando por La Paz, quien manifestó en el taller de dibujo y escritura que, “el rafting para mi es una herramienta de conservación del medio ambiente y una fuente económica para la región y un mejor futuro para nuestros jóvenes y niños”

Como se evidencia, ese debe destacar la potencia del rafting en diferentes dimensiones, y el cuidado ambiental es una de ellas. Debido que con la práctica del rafting esta comunidad alza sus voces por el cuidado y la preservación de la madre tierra, con sus ríos y las diferentes especies y formas de vida que habitan en la manigua. también desde sus botes realizan un monitoreo del río, su ribera y especies desde sus conocimientos empíricos.

Finalmente se reconoce que el rafting como acción deportiva y turística se ha convertido en una manifestación de unión por la vida y para la vida de todos y todas, donde se permite la reconciliación con el otro, el cuidado de la casa común, la superación personal, hacer frente a los miedos y temores, afrontar nuevos retos, como también nuevas oportunidades para la comunidad en su territorio y fuera de él. Siendo el rafting la expresión de paz en pro de la reconfiguración del tejido social.

3.3. CONSTRUCCIÓN DE LA VERDADERA PAZ ESTABLE Y DURADERA

La construcción de paz estable y duradera es un compromiso adquirido por todas las partes que hicieron partícipes directa o indirectamente de la guerra, como también es un deber social de todos y todas las personas de la nación colombiana. Es así que este grupo de personas asumieron los retos de un proceso de paz para la reconfiguración de sus vidas, de su territorio y la transformación de sí mismos. para ello se organizaron con la idea de

llevar el turismo a una periferia del país, la cual fue inexplorable y desconocida para gran parte de la sociedad nacional. Que después de caminar la palabra y los sentires de sus líderes, lograron la consolidación de un club deportivo que llevan por nombre, remando por la paz, el cual hoy en día cuenta con un equipo masculino y uno mixto, igualmente lograron consolidar la idea de turismo, conformando una empresa de turismo comunitario que lleva por nombre Caguán expeditions, a la que está directamente vinculado el club deportivo. Por consiguiente, se agruparon desde la diversidad, comunidad firmante de paz, campesinos y campesinas, emprendedores de diferentes regiones del país y profesionales, para ofrecer desde estos escenarios experiencias de naturaleza, aventura y memoria histórica. Como espacios que aportan considerablemente a la transformación en pro de restaurar y reparar las secuelas causadas en la guerra con la confrontación armada y demás acciones y expresiones de la misma.

En relación con lo mencionado anteriormente, cabe resaltar que resultado de la creación de la empresa Caguán expeditions y el club remando por la paz, es que los firmantes han logrado saldar sanciones propias, impuestas por la jurisdicción especial para la paz, (JEP), las cuales se han llevado a cabo desde, trabajos, obras y actividades con contenido restaurador-reparador, (TOAR), para las víctimas y Garantías de paz en su territorio para la no repetición. como muestra de ello son los eventos deportivos y turísticos que movilizan en la zona, la consolidación e institucionalidad que se logró con la alcaldía municipal del festival de rafting que se debe llevar a cabo cada año, el cual ya lleva tres versiones desarrolladas, desde donde simultáneamente ejecutan y participan de acciones de protección del medio ambiente en su vereda, centro poblado y veredas aledañas que pertenecen a la zona de reserva campesina pato-balsillas, además han restablecido el campo mediante un proyecto de turismo comunitario que beneficia el desarrollo rural para la reestructuración del territorio y reconstrucción de los lazos sociales hacia la transformación de la sociedad que permite la superación del conflicto.

Desde estos nuevos espacios se han acogido campesinos y campesinas de la zona, entre ellos hijos e hijas de firmantes de paz y víctimas del conflicto. Uno de los casos más conmovedores fue la participación directa de, Yimi Charry, un campesino víctima del conflicto armado, que sufrió el asesinato de su padre un campesino que hace parte la lista de los falsos positivos. Yimi, a pesar de sus afectaciones y dolor causado por la miseria de la guerra no se dejó sumergir en ella y tuvo claro que alzarse en armas no era el camino correcto, por el contrario, si asumió con valentía y disposición los retos de construir paz estable y duradera en su territorio, haciendo parte del primer equipo de rafting que represento a Colombia en Australia y también certificado como guía turístico, todo esto gracias a el proceso de paz, siendo el uno de los seres que experimento en carne propia la guerra y luchó por la transformación de la misma hasta el final de sus días, demostrando lo comprometido con la causa por un mejor presente y futuro en su territorio y para quienes lo habitan.

Se comprende que todo lo accionado por las comunidades desde la empresa y club deportivo, han hecho del rafting un eje primordial e importante en escenarios deportivos y turísticos en su región, lo que ha permitido consolidar el proceso de paz en un territorio que fue gravemente afectado por la barbarie de la guerra. territorio en el que hoy día hacen manda frente a la reparación y restauración de las víctimas y territorialidad con el fin de, transformar la vida de quienes habitan estos espacios, modificar el campo y su campesinado, restablecer las relaciones con la manigua con sus ríos y las multi especies. siendo la prueba más clara para demostrar que la paz estable y duradera si es posible en el centro poblado

Oscar Mondragón, en su vereda Mira Valle, en la zona de reserva campesina pato- balsillas y su municipio san Vicente del Caguán.

A pesar de las malas intenciones y acciones que se han presentado después de la firma del acuerdo de paz por parte del estado y otras partes sociales, el proyecto remando por la paz se ha ido consolidando y tejiendo desde los botes y remos con los que los firmantes de paz y campesinos exponen ante su territorio nacional e internacional, que si es posible convivir desde las diferencias humanas y que resistir y persistir es una herramienta de lucha para la construcción día a día de la tan anhelada paz estable y duradera.

El proceso que se ha desarrollado durante los 5 años después de la firma de paz demuestra que los firmantes de paz desde sus acciones humanas se han comprometido con la construcción de la paz, como así mismo la reconstrucción social, cultural y ambiental por el bienestar de todos y todas forjando una verdadera reconciliación, que por ende visibiliza a toda la sociedad colombiana que la lucha siempre será desde el sentimiento de amor que emerge en cada ser, como lo expresa Muñoz (2015):

La paz es un camino de accionar humano que reclama la madre tierra para la vida de todas y todos los seres vivos, Entendemos que la Paz, con mayúscula, representa a todas las acciones humanas encaminadas a preservar el más alto grado de bienestar de las personas, los grupos y la especie (p. 28).

Actualmente la comunidad perteneciente al proyecto remando por la paz desde su accionar ha sembrado en su territorio y fuera de él, la semilla de la paz, el cuidado, la protección y la preservación del territorio, como también comparten la semilla en todos los espacios y territorios a los que llegan con sus botes y remos.

La paz no se tejera en la nación de Colombia si solo participan los autores de la guerra y sus víctimas, ellos son actores principales, pero es necesario la participación, presencia y aporte mayoritario por parte de las comunidades y entidades que conforman el país, porque de lo contrario probablemente fracasaría el acuerdo de la habana. Se debe encarnar la paz, es una necesidad del ser humano para su evolución.

4. CONCLUSIONES

Desde este proceso investigativo se reconoce que el rafting ha permitido que la comunidad firmante de paz desde el club remando por la paz logren una transformación y transición para la vida, el cual les ha permitido sentirse civiles deportistas, personas especiales e importantes, representantes nacionales, seres libres para aprender, desaprender y andar por el mundo y así llevar el mensaje de paz desde los botes con su remos como acción para la construcción de paz, construcción que también les ha permitido sentirse padres de familia, esposos, líderes y lideras de proyectos sociales comunitarios, presidente de un club deportivo, capitán y capitana de un equipo de rafting.

El rafting ha hecho que las comunidades rasguen los lazos de la guerra en su territorio, generando y posibilitando nuevos escenarios para la reincorporación a la vida civil, como también la reconciliación y reconstrucción, del tejido social y territorio, posibilitando otras maneras y nuevas oportunidades para todos y todas quienes le habitan. Al igual el rafting ha influenciado directamente en la des estigmatización del territorio y la transformación y

transición del mismo hacia una nueva ruralidad y comunidad campesina. Asumiendo nuevos retos, afrontando miedos y temores para la construcción de una paz estable y duradera.

El rafting se ha convertido en una nueva expresión de paz y lucha, una nueva manera para combatir la injusticia social, una nueva forma para alzar las voces por el cuidado de la Manigua y la preservación de la misma con todas sus especies, una oportunidad para juntar comunidades, pueblos, naciones dese la diversidad, pero con un mismo objetivo de lograr la paz.

Finalmente es de recalcar que la paz no es un proyecto de pocos y para unos pocos, el lograr consolidar un proceso de paz es una tarea de todos y todas las personas que hicieron parte de la guerra, como las y los que no también. Se debe entender que la paz es un proyecto social comunitario que necesita de la verdad, el perdón, la reconciliación, la reparación y restauración. Y como muestra de ello ha sido todo lo consolidado desde el rafting como herramienta pedagógica por y para la paz, en un territorio que re afirma que el acuerdo de paz de la Habana no ha sido una equivocación ni error, porque ha hecho del mismo nuevas oportunidades para trascender la vida de una nación y sus comunidades, aunque aun so se aborde la paz en todo el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cerda, H. (2008). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá D. C.: Editorial el Búho.
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber, el camino de la consciencia*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Galeano, M. E. (2016). *Diseño de proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México, D. F.: Trillas.
- Muñoz, F. A. et al. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2011). Obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document->

INVESTIGACIONES

Democracia relacional: una lectura decolonial de la trayectorias corporales en la escuela¹

Relational democracy:
a decolonial reading of bodily trajectories in schools

Rodrigo Gamboa-Jiménez^a
Pamela Soto-García^b
Gladys Jiménez-Alvarado^a

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
rodrigo.gamboa@pucv.cl, gladys.jimenez@pucv.cl

^b Universidad Técnica Federico Santa María, Chile.
pamela.sotog@usm.cl

RESUMEN

Las dinámicas de colonización de los cuerpos operan temprana y permanentemente en las trayectorias educativas de los estudiantes durante su etapa escolar, modulando sus formas de relación. En este artículo abordaremos esta operatoria, a partir de la recuperación de prácticas corporales centradas en las formas de vivir y convivir la democracia desde una perspectiva relacional y no desde su gobernanza, lo que posibilita el desmantelamiento de la colonización de los cuerpos en la escuela. Para ello, en un primer apartado se abordan algunas lógicas imperantes propias de las escuelas que favorecen la colonización de los cuerpos, y a partir de ello, se exponen algunas dimensiones que considera la implementación de este proceso. En un segundo apartado se indaga en los componentes ideológicos que sustentan al colonialismo, así como en las referencias para su desmantelamiento, desde las propuestas elaboradas por algunos autores críticos latinoamericanos. En un tercer apartado, a partir de la descripción de cuatro claves vinculadas a las prácticas docentes, se reflexiona acerca de los aspectos que decolonizan las dinámicas ideológicas dominantes, y permite relaciones democráticas en las escuelas.

Palabras clave: democracia, cuerpo, decolonialidad, ideología, escuela.

ABSTRACT

The dynamics of colonization of bodies operate early and permanently in the educational trajectories of students during their school years, modulating their forms of relationship. In this article we will address this operation, starting from the recovery of bodily practices focused on the ways of living and coexisting democracy from a relational perspective and not from its governance, which makes possible the dismantling of the colonization of bodies in school. To this end, the first section addresses some of the prevailing logics of schools that favor the colonization of bodies, and based on this, some dimensions considered in the implementation of this process are presented. The second section explores the ideological components that sustain colonialism, as well as the references for its dismantling, based on the proposals elaborated by some Latin American critical authors. In a third section, based on the description of four keys linked to teaching practices, we reflect on the aspects that decolonize the dominant ideological dynamics and allow for democratic relations in schools.

Key words: Democracy, Body, Decoloniality, Ideology, School.

¹ Trabajo Asociado al Proyecto Anillo ATE220035 denominado *Género, biopolítica y creación. Nuevas formas de gobierno de la vida y las relaciones sociales de género, para nuevas prácticas, teorías y epistemes.*

1. INTRODUCCIÓN

La escuela es una de las instituciones que componen el sistema educativo y que contribuye desde una posición territorial y capilar en el mantenimiento y sostenibilidad de la sociedad y de los gobiernos, en particular en los gobiernos democráticos, debido a que el tipo de democracia que se vive en la escuela repercute en las formas de relación que se validan en el espacio público. Es decir, la función de la escuela no culmina en enseñar teóricamente el valor de la democracia, sino que entrega una de las primeras experiencias de interrelación colectiva y transgeneracional, que se vivencia de forma sistemática fuera del núcleo familiar, transformándose con ello en una de las primeras experiencias de participación y socialización que los estudiantes sostienen en el espacio público, lo que implica ser parte de una sociedad democrática. Esta condición de la escuela permite preguntarse por la experiencia democrática que en ella se vivencia, con el propósito de identificar las principales orientaciones que definen estas dinámicas relacionales y con ello conocer el tipo de democracia que la escuela promueve.

Para aproximarnos a la democracia desde el espacio escolar consideramos necesario distinguir en el uso del término democracia, a lo menos, dos dimensiones. La primera de estas dimensiones establece que en las sociedades democráticas opera una profunda tensión categorial basada en el cuestionamiento a los supuestos de la modernidad, lo que distancia a la política de la vida cotidiana, situación que ha contribuido a considerar la democracia como un modelo de gobierno, sin impacto en la vida cotidiana, y por ello ajeno a la escuela. Una segunda dimensión de análisis recoge aquellas experiencias que, a contrapelo del marco jurídico-político moderno abordan desde otras prácticas y epistemologías la democracia en la escuela, permitiendo dimensionar otras formas para su configuración y ejercicio.

Esta segunda dimensión de la democracia será abordada a partir de las prácticas corporales que modifican y amplían el horizonte conceptual de la democracia representativa, permitiendo con ello identificar desde las corporalidades algunos elementos que permiten dismantlar la ideología dominante, que en el caso de América Latina se encuentran profundamente marcadas por la colonialidad. En el caso chileno, Patricio Lepe-Carrión en *El contrato colonial en Chile* (2016) analiza el marco jurídico-político que acompaña el proceso de colonización, así como también, indaga en los mecanismos y procesos para otorgar legitimidad y legalidad a la jerarquización racial de los cuerpos, que se implementa a partir de la conformación de la República: “El ‘pueblo’ chileno se ha hecho tal, sobre la base de una ‘matriz colonial de poder’, que puso el elemento racial como un fundamento esencial en la diferenciación de clases al interior de la nación” (p. 326).

El pensamiento latinoamericano desde diversas disciplinas ha elaborado una robusta discusión teórica, acerca del impacto que ha significado para nuestros pueblos el ejercicio de estas dinámicas coloniales, las que aún se encuentran vigentes. Por ello, buscamos contribuir a profundizar en esta discusión aproximándonos desde una perspectiva filosófica y educacional al problema de la democracia desde la experiencia relacional que de ella se tiene en la escuela. Utilizamos la categoría de cuerpo como expresión de un tipo de materialidad que se encuentra en movimiento al interior de un sistema político-social, que naturaliza las prácticas y los discursos de una racionalidad dominante que jerarquiza estos cuerpos desde patrones coloniales.

Esta lectura de la vida en la escuela como la trayectoria de un cuerpo al interior de un sistema que utiliza la racialización para distribuir de forma desigual el poder, hace inviable

la construcción de una democracia cotidiana, de ahí la necesidad de que la escuela se ocupe de su desmantelamiento. En este artículo abordaremos la posibilidad de poner en crisis este proceso a partir de la incorporación de elementos decoloniales en los procesos educativos, asumiendo que debe surgir desde prácticas corporales, que expresan la condición material que acompaña los procesos de subjetivación y que a nuestro entender podría contribuir a que la escuela sea la primera experiencia de vida democrática para los estudiantes. Para ello, hemos organizado la discusión en tres apartados. En el primero se aborda la colonización de los cuerpos en la escuela, identificando diferentes discurso y prácticas que se aplican, pero prestando particular atención en la dimensión corporal de las misma, lo que implica presentar desde la materialidad de las trayectorias educativas este proceso; en el segundo apartado del texto se expone cómo la implementación de una democracia relacional en la escuela ofrece alternativas para desmantelar la colonización de los cuerpos, entendiendo que este proceso corresponde a un desmontaje ideológico que considera necesariamente un análisis crítico de los discursos y prácticas que las mantienen; y un tercer apartado en el que se recogen algunas propuestas o claves que desde el quehacer docente permiten decolonizar las prácticas corporales, y por tanto la ideologización de las prácticas corporales en la escuela.

2. EL PROCESO DE COLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

Quédense quietos, No se levanten
Yo no le he dado permiso
¿Quiere ir al baño?, usted se queda aquí
Quédese sentado
No moleste a la compañera
No corra
Porque la está empujando
No le toca a usted
(Gamboa et al., 2022, p. 43).

La colonización de los cuerpos en la escuela es un fenómeno en el cual las instituciones educativas imponen y determinan las normas adecuadas para vivir y convivir en el espacio público, así como también, establecer estereotipos socio-culturales hegemónicos para los estudiantes. Dicho proceso, se materializa en cada establecimiento a partir de las políticas educativas que se imponen, y que afectan de forma concreta a los estudiantes a través por ejemplo del tipo de vestimenta que se permite que utilicen, dejando fuera a través de la homogeneización que implica el uso de uniformes escolares todas aquellas formas de vestir que poseen sentido identitarios para niños, niñas y jóvenes. También se normalizan los peinados y largo de pelo, la prohibición de aros voluminosos, piercing u otros adornos corporales que se consideren disruptivos para las normas de convivencia institucional. Sin duda, estas políticas enajenan, discriminan, segregan, fragmentan, instrumentalizan y excluyen la singularidad de cada estudiante, pero también despojan de todas las marcas culturales a sus cuerpos, lo que se aplica la afectación de una materialidad, que a partir de la repetición de rutinas sin arraigo cultural para quienes las ejecutan, convierten el movimiento de estos cuerpos en una suma de contracciones musculares descontextualizadas de la diversidad cultural que acompaña la vida de los propios estudiantes.

Este proceso de dominación, a nuestro parecer, se sostiene en gran medida a partir de la materialidad de la carne, lo que se ha validado a través de la exclusión de aquellas “maneras otras” que portan los cuerpos de los estudiantes, y que relegan la dimensión interseccional a los márgenes externos de la escuela. Por ello, la posición de dominación y control de los cuerpos desde una posición hegemónica debe ser considerada como parte de la ecuación que se establece como resultado la represión y el silencio de los cuerpos (Scharagrodsky & Southwell, 2004), su constante docilización y vigilancia (Foucault, 2009), que opera a partir de un espacio y tiempo colonizado por adultos quienes se autodeterminan como soberanos del conocimiento y las prácticas (Gamboa et al., 2022) y a sus estudiantes como súbditos ante las mismas, muchas veces sin percatarse, que han sido colonizados por un tipo de sistema hegemónico que posiciona a ciertos saberes y tipos de relaciones como aquellas valiosas para ser preservadas y replicadas.

En estas lógicas coloniales de pensar y vivir la escuela, la represión es el principio básico de funcionamiento, y quienes no cumplen las normas impuestas unilateralmente son excluidos, castigados, e incluso, expulsados. Siguiendo a Foucault (2009), el control del cuerpo opera como un dispositivo de docilización y disciplinamiento que busca la formación de mano de obra para una sociedad de mercado; en otras palabras, formar cuerpos políticamente sumisos y económicamente rentables como principal propósito para el sistema educativo. De esta manera, las aulas se transforman en tiempos-espacios en los que se producen y reproducen prácticas de subjetivación “patriarcales, sumisas, dóciles, normalizadas, domesticadas y jerárquicas, respondiendo a la lógica de la sociedad del consumo y la producción” (Gamboa et al., 2022, p. 47), perpetuando a través de estas prácticas las desigualdades, el individualismo y la competitividad, las que son aplicadas a partir de diversos dispositivos tanto individuales como colectivos.

Este proceso de colonización de las prácticas corporales a las que aludimos se realizan a través de la regulación y normalización del movimiento de los cuerpos, culminando cuando las prácticas propias de los individuos y sus culturas son silenciadas y/o rechazadas por los propios individuos que las portaban. Esto quiere decir que la escuela es parte de un proceso de colonización que controla y castiga la expresión múltiple de lo corporal, a partir de prácticas y discursos a través de los cuales los “estudiantes son normalizados y estereotipados, sin espacio para la diferencia y la diversidad, y son despojados de sus formas únicas de ser y estar en el mundo” (Gamboa et al., 2022, p. 47) y que en el caso de América Latina implica la racialización entendida desde el desprecio a su propia corporalidad y carnalidad.

Esta lógica colonial que prima en el sistema escolar chileno, a nuestro entender, responden a las presiones y demandas que la misma sociedad y sus poderes hegemónicos, hacen a la propia escuela, basadas en tres ejes que se promueven desde la modernidad: el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad, las que van modulando las formas de vivir-convivir. Sin duda, en dichas lógicas lo que está en juego no solo es la desubjetivación de los estudiantes en toda su comprensión y magnitud, si no también se constituyen en dispositivos de control y disciplinamiento que desmantelan procesos inter-subjetivos relacionales, considerados como un “(...) proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados” (Ministerio de Educación, 2005, p. 56), estableciendo “una comunicación corpórea, no verbal” (Ministerio de Educación, 2013, p. 7) a la que es necesario prestar atención, en tanto posibilita oportunidades de vivir-convivir en un mundo “que alberga diversos grados de

subjetividad, grados en los que se entretejen los sujetos unos a otros” (Amadeo, 2018, p. 11). Es decir, compartir una

(...) vida de relación de un ser humano que comparte con sus semejantes en un espacio-tiempo de acción común; un tiempo que no es solo cronológico, y un espacio que no es meramente geométrico, es un espacio-tiempo vital de existencia que significan la reciprocidad en la donación de momentos de nuestra vida (Gamboa et al., 2022, p. 57).

Al entretejido de subjetividades señalado por Amadeo (2018) sumamos un entramado de intersubjetividades encarnadas que se constituyen en “(...) condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo” (Arturo & Jurado, 2014, p. 290), entramado distinto a la mirada de las sociedades capitalistas que han colonizado nuestra manera de comprender la escuela y la vida. En palabras de Arturo y Jurado, es esencial “comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo” (2014, p. 293), de modo que las relaciones que se establecen en la escuela son vitales para entender y experimentar la posibilidad de relaciones que no se basen en el dominio de un cuerpo sobre otro, sino desde una relación democrática entre los mismo.

La escuela colonial ha impactado en nuestro nicho ecológico, entendido por Maturana y Dávila (2015) como el espacio-tiempo operacional-relacional en el que se produce el fenómeno de la vida, el fenómeno del vivir-convivir, en el que los otros y las otras son condición de nuestra existencia. Desde este contexto, consideramos que la escuela nos ha hecho vivir en el desamor; amor entendido por los autores (Maturana & Dávila, 2015) como el respeto, la valoración y la aceptación de un otro o una otra como legítimo otro u otra en la convivencia, que no busca desencarnarlo y desubjetivarlo de su singularidad. Un tipo de situación que ilustra este proceso de privatización de los cuerpos, opera en el tipo de amor romántico que se valida a partir de legitimidad e incluso la legalidad de propiedad del cuerpo del otro, es decir, que establece el amor como posesión del cuerpo y la carne de un otro.

Esto quiere decir que la escuela como dispositivo de poder ha colonizado nuestros espacios-tiempos vitales de existencia, allí donde se juega el vivir-convivir en comunidad, es decir en los procesos de intersubjetivación, de co-construcción colectiva; han colonizado nuestras formas de relacionarnos.

Han colonizado nuestro cuerpo, así como también las formas de vivirlo y con-vivirlo; lo han instrumentalizado, mecanizado y fragmentado desde una lógica cartesiana que “yuxtapone, separa, mutila y aniquila” (Gamboa et al., 2022), por tanto han colonizado en palabras de Gallo (2009), el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir; han colonizado nuestro territorio de inter-subjetividades encarnadas y conectadas, nuestras existencias, han colonizado nuestra vida cotidiana, individual y colectiva desde cada una de sus dimensiones.

En esta comprensión del cuerpo como entramado material de las subjetividades encarnadas, permite considerar que en la escuela “la triada cuerpo-experiencia-aprendizaje adquiere un significado indisociable” (Gamboa et al., 2022, p. 47); y por tanto, la institucionalidad escuela debe otorgar la posibilidad de vivir-convivir desde la singularidad de cuerpos que se encuentran desde una multiplicidad de diferencias; desde un cuerpo que

establece procesos encarnados, situados y territorializados desde la co-existencia con otros cuerpos. Es decir, un cuerpo entendido como una materialidad socio-cultural-histórico “que siempre está incrustado en una trama de significado y significación” (Scharagrodsky & Southwell, 2004, p. 2), que “se materializan ‘en’ y ‘a través’ del cuerpo” (Gallo, 2009, p. 232) en contacto permanente con otras corporalidades. En este orden de ideas, pensamos y queremos soñar con una escuela que no sea un dispositivo de disciplina, vigilancia, represión y control, queremos soñar una escuela que utiliza la experiencia de los cuerpos como lineamiento de acción didáctica que promueve una educación que

(...) respeta y acoge a los estudiantes y se centra en la sensibilidad, la experiencia auténtica y corporal y la lógica democrática de la relación. [Por ello] La interacción y el diálogo entre los estudiantes adquieren relevancia y constituyen la puerta de entrada para vivir y convivir aceptando a los demás como seres legítimos (Gamboa et al., 2022, p. 48).

Como lo plantean Maturana y Dávila (2015), una educación basada en la co-construcción de significados y que nos permite hacer-nos en-y-con-el-mundo, una educación pensada como un proceso de transformación activa a partir de la convivencia, que permite que cada miembro de la comunidad escolar construya y co-construya sus propios proyectos e itinerarios de vida; es decir, transitar al “modo de habitar el mundo de un ser que existe” (Larrosa, 2003, p. 5) desde una singularidad expresada desde una dimensión individual y colectiva, la que se encuentra marcada desde la historia de un cuerpo singular, que se encuentra marcado cultural y políticamente.

El valor de este sueño reside en que una escuela que se interesa por el cuerpo se adentra en el análisis de los deseos, afectos, afecciones y pasiones como un acontecimiento y cartografía el cuerpo en función de los poderes y fuerzas que lo atraviesan (...) Cuando una escuela se pregunta por la experiencia, se cuestiona la vida y la existencia, y busca comprender cómo un ser que existe y que no tiene otra esencia más que su propia existencia, corporal, finita, encarnada en el tiempo y en el espacio, con otros, habita el mundo (Gamboa et al., 2022, p. 48).

Estas aproximaciones a la colonialidad desde la materialidad de la carne permiten que consideremos posible dismantelar las relaciones corporales colonizadas que se implementan en la escuela, recurriendo al mismo espacio escolar para su dismantelamiento. En el siguiente apartado se indaga en esta posibilidad desde la disciplina filosófica a partir de la identificación del soporte que las mantiene vigentes, pero que a su vez permite su desarticulación.

3. DEMOCRACIA RELACIONAL Y EL DESMANTELAMIENTO DE LA COLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

Una estrategia para abordar el dismantelamiento de la colonización de los cuerpos en la escuela consiste en analizar las trayectorias de los estudiantes dentro del sistema educativo, las que pueden ser abordadas desde dos dimensiones. La primera dimensión alude a los aspectos políticos-institucionales que determinan los rutas y tránsitos de estas trayectorias.

La segunda dimensión alude a la condición biográfica o subjetiva que porta cada uno de los individuos o colectivos que transitan en el sistema.

La dimensión político-institucional considera a la escuela como una institución que forma parte del sistema educativo, que como sabemos se encuentra directamente ligado con “la constitución y consolidación de los Estados nacionales modernos” (Bellei, 2015, p. 47). La escuela desde esta perspectiva debe ser considerada como parte de una red de instituciones educativas diversas, las que se encuentran repartidas capilarmente por los territorios que conforman un Estado. La segunda dimensión aborda el desmantelamiento de la colonización de los cuerpos a partir de los procesos de subjetivación, individual y colectiva, que se implementan en la escuela, constituyéndose como contexto micropolítico. En este punto no podemos dejar de mencionar que el número de años y el temprano ingreso de los estudiantes a las escuelas posiciona a esta institución como parte de las experiencias institucionales y de socialización más transversales que viven gran parte de los habitantes del planeta. Sin embargo, la experiencia en la escuela es diversa y en ella siempre opera un trasfondo en el que se busca enseñarnos a cómo habitar el espacio público.

De ahí la necesidad de pensar la dimensión política en la escuela a partir de las dinámicas de relación que se promueven y enseñan, y que en este artículo abordamos desde una condición material expresada desde las formas en que abordan las dinámicas y prácticas corporales en la escuela (Maldonado, 2019). Estas dinámicas como se ha señalado en el apartado anterior se encuentran fuertemente marcadas por la colonización de los cuerpos de los estudiantes, sin embargo, además de esta condición pasiva, también es posible promover prácticas críticas y de resistencia a estos procesos, entendidas como todas aquellas prácticas de “subversión de las modulaciones subjetivas que se promueven acríticamente por la ideología dominante” (Soto-García, 2021, p. 39), con el propósito de poner en valor aquellos formas de relación que rompen con la comprensión de la democracia como modelo de gobierno representacional, y que, a través de la mayoría de edad permite que los individuos se integren al marco político-institucional de un determinado país como ciudadanos (Soto-García, 2022), para transitar hacia abordajes de la democracia a como lógica o dinámica de relación entre corporalidades, que a partir de sus propias interacciones generan prácticas y discursos para la decolonización de sus propios cuerpos en la escuela.

Si realizamos un breve análisis de los ejes que determinan las dinámicas de relación en la escuela, podemos señalar que un primer elemento lo constituye el entramado normativo, que por medio de un marco jurídico-político determina los dispositivos, prácticas y saberes que se deben implementar en el sistema educacional. El principal propósito de este cuerpo normativo en las democracias liberales es que todo el sistema logre “internalizar la ideología imperante, a través de la cual se diluya la división de clase y otros factores de exclusión (género, credo, etnia, etc.) por medio de un manto de meritocracia” (Soto-García, 2021, p. 41), que esconde tras el sacrificio personal, la competencia y el individualismo que promueve este tipo de doctrina política, a través de un recorte de saberes que naturaliza desde paradigmas epistemológicos lecturas unívocas de la realidad.

El segundo elemento lo constituyen las dinámicas de relación, las que se expresan en formas de intercambio lingüísticos, afectivos y corporales que se enseñan en la escuela, teniendo un impacto casi indeleble en la vida de los estudiantes. Por ello la importancia de revisar las bases filosóficas que sostienen y dan sentido a las dinámicas de relación que se promueven y validan en la escuela, considerando también como parte de este análisis aquellas prácticas críticas al mantenimiento ideológico. Para abordar los alcances

de estos procesos es necesario responder, primeramente, las siguientes preguntas: ¿Cómo dismantelar una ideología? ¿Cuáles son los mecanismos para que este dismantaje ocurra desde la escuela?

El primer elemento que tenemos que considerar que este dismantelamiento al que apelamos opera como un proceso de liberación, es decir, un proceso que permite hacer desaparecer la opresión “en lo biológico, en lo social y en lo económico, en lo político y en lo cultural” (Ellacuría, 1989, p. 12) o en cualquier otra dimensión que esta se aplique. Enrique Dussel en *Filosofías del Sur* (2015) señala que el propósito de la filosofía de la liberación consiste en exponer “la explotación del ser humano sobre otro ser humano” (p. 196), que en el caso de los países latinoamericanos considera una matriz colonial marcada de forma casi indeleble. Sin embargo, ello no implica que reconozcamos la condición intersectorial que considera un proceso de este tipo, y que el caso de Chile y gran parte del Sur global, adquiere una fuerte impronta capitalista y patriarcal. Enrique Dussel atribuye una condición trágica a la comprensión colonial del *sistema-mundo* económico capitalista, debido a que “el mundo colonial será interpretado como habitado por seres humanos explotables, de segunda categoría (antropológica, ontológica y ético-políticamente)” (2015, p. 87), debido a que los dominados por la civilización europea adquieren algo de humanidad, a través de sus dominadores, por ello “La colonialidad era interpretada desde Europa con un don: el de la humanización” (p. 87), condición que sigue operando con la misma fuerza, pero con mecanismos algo más sutiles en la actualidad, transformándose en una tarea urgente para los pueblos filosofar desde la cotidianidad del mundo periférico (Zúñiga, 2022), pues este proceso de reflexión permite comenzar a dismantelar el entramado ideológico que organiza las dinámicas relacionales.

El dismantelamiento o liberación de la colonialidad es siempre de orden ideológico, porque toda ideología tiene como principal misión la reproducción de un determinado sistema social, sin considerar las condiciones o necesidades de los individuos y colectivos, debido a que lo desconecta de sus condiciones materiales e históricas, con el propósito de ocultar “la división social de clases, la explotación económica, la dominación política y la exclusión cultural, ofreciendo a los miembros de la sociedad [a cambio de] un sentimiento de identidad social” (Chauí, 2016, p. 77), desde lo que se reafirma un tipo de pertenencia basada en la sumisión a un sistema político-epistemológico determinado, que en el caso de Chile, es parte del capitalismo global integrado instalado a partir de la ortodoxia neoliberal (Ffrench-Davis, 2003) que se implementa durante la dictadura y mantenida durante la postdictadura.

El segundo elemento a considerar para este proceso de dismantelamiento ideológico son las prácticas de exclusión que se sostienen en la escuela “con el propósito que las taxonomías que se realizan para dividirnos (aprobado-reprobado; competente-incompetente; especialista-novato, etc) entren en cuestionamiento” (Soto-García, 2021, p. 44), principalmente, porque este tipo de organización y distinción de los estudiantes operan como prácticas de exclusión que son utilizadas como etiquetas y mecanismos que homogenizan la diferencia, a partir de la disolución de los “factores de desigualdad y exclusión como la división de clases, el patriarcado, la racialización, la heteronorma, entre otros” (Soto-García, 2021, p. 44). Esta homogeneización marca profundamente las trayectorias educativas, pero también la experiencia de vida y con ello la vida futura de los estudiantes.

La liberación o dismantelamiento del horizonte colonial en el que vivimos, es el primer eslabón para el surgimiento de una escuela crítica a la ideología dominante, que posibilita que los cuerpos individuales y/o colectivos puedan “elegir entre la reproducción

de lo dado o de iluminar las posibilidades de mayor justicia y libertad que alberga lo real” (Santos, 2015, p. 532). El filósofo Héctor Samour señala que para avanzar en el proceso de desmantelamiento de la ideología dominante en América Latina es necesario realizar,

(...) un diagnóstico científico y/o racional sobre la realidad histórica del país en su conjunto y sus partes, incluido el análisis y la crítica de la ideología oficial o de la forma en que ven y aprecian esa realidad los grupos sociales dominantes, así como también la propuesta de modelos y valores nuevos (2015, p. 321).

A lo que nosotros agregamos que este diagnóstico también debe considerar las prácticas corporales, entendidas estas últimas desde la condición material o de carnalidad del cuerpo (Maldonado, 2019).

Este proceso de desmantelamiento permitiría establecer en el sistema educativo una experiencia de igualdad social que promueve la autonomía y la justicia social como pilares para la desjerarquización de los individuos, prácticas, relaciones y saberes, y que Dussel identifica con el término de *transmodernidad* aludiendo con ello a “una Nueva Edad del mundo, más allá de los supuestos de la modernidad, el capitalismo, del eurocentrismo y del colonialismo” (Dussel, 2015, p. 100), a lo que nosotros, también agregamos el patriarcado. Este proceso implica asumir, que si la escuela no entrega un abordaje crítico y liberador, aquello que realiza es ideologizar, y en el caso de América Latina y Chile esto consiste en la asimilación acrítica de una racionalidad colonial, que reproduce contenidos específicos y dinámicas de relación basadas en una lógica de desigualdad y asimetría de poder entre los individuos.

Una educación decolonial, por consiguiente, considera el despliegue de las potencialidades de los estudiantes “sin jerarquizaciones entre ellos, de modo que el ejercicio educativo no esté dirigido por la competencia [...] sino por una convivencia democrática entre ellos” (Soto-García, 2021, p. 44). Esta convivencia democrática no es otra cosa que con una mirada situada acerca de las condición de vida y desarrollo de cada uno de sus integrantes de la comunidad educativa “con el propósito de contribuir entre todos a otorgarnos mejores condiciones para el despliegue de nuestras vidas, lo que a su vez consiste en avanzar hacia democracias de carácter relacional” (Soto-García, 2021, p. 44), las que pueden ser experimentadas desde la etapa escolar, y con ello permitir que la democracia no sea considerada sólo un modelo de gobierno, sino también una lógica de relación. Esta discusión permite que nos preguntemos en el siguiente apartado por: ¿Cuáles son las prácticas corporales que propician procesos decoloniales en la escuela? ¿Y cómo los docentes podemos apoyar estos procesos?

4. PROCESOS DECOLONIALES PARA UNA ESCUELA QUE TRANSFORMA LAS RELACIONES

En este tercer apartado, proponemos otros modos de comprensión y formación para la democracia desde la vivencia escolar; lo hacemos desde nuestras experiencias en un sistema educativo con prácticas coloniales las que en el caso chileno se ven potenciadas, a partir de la dictadura cívico-militar (1973-1990), que en muchos casos aún se mantienen vigentes, a pesar que se han modificado algunos marcos normativos durante la postdictadura, tales

como la Ley 20.911 que incorpora y promueve la formación ciudadana en el sistema educativo;

(...) el tránsito de la educación cívica a la formación ciudadana. Trasciende el mero aprendizaje declarativo de las instituciones y de las virtudes liberales, y avanza hacia una propuesta más integral que apunta al dominio de contenidos conceptuales (como la comprensión y el análisis del concepto de ciudadanía), procedimentales (el ejercicio de una ciudadanía crítica) y actitudinales (valoración de la diversidad social y cultural) (Sepúlveda, 2023, p. 31).

La formulación de esta ley permite identificar los modos en que los docentes y la enseñanza inciden en las dinámicas de relación que establecen con los estudiantes, de modo tal que es posible que sean modificadas desde la misma escuela; por lo que resulta lógico considerar que los profesores pueden contribuir en el desmantelamiento de las prácticas coloniales, a partir de la tensión o resistencia que generen a la reproducción de estas prácticas corporales como aquellas que ilustran juegos como *la silla musical*, que opera desde la exclusión de jugadores, o desde *el grito* como ejercicio de una alerta docente que inmoviliza o detiene un juego, cuando no se ajusta a lo normado, con lo que se establece una dinámica que garantiza la reproducción de una técnica corporal, muchas veces ajena a las prácticas corporales propias de los estudiantes, y que se hace parte de todas las dinámicas escolares.

Esta normalización de los espacios y prácticas, incluso de aquella que cruza los espacios lúdicos de los niños, niñas y jóvenes, expresa como se entorpece, y en algunos casos más extremos se impide, gozar del juego, y con ello de compartir la experiencia de estar con otros desde la espontaneidad, que permite reír hasta *que duelan las mejillas*, o crear juegos propios, permitiendo que el jugar se transforme en un proceso vivencial que se transita desde un cuerpo individual a un cuerpo colectivo, que más que un recurso docente, la concebimos, como señala Aizencang,

(...) una instancia de participación colectiva, mediada por artefactos y dirigida hacia un objetivo: jugar. Las acciones, interacciones y sentidos que allí se entretejen solo resultan comprensibles en el contexto de esa actividad, y eso nos obliga a considerar su riqueza y complejidad, en la contemplación de sus reglas y la división de tareas que allí se establece y se asume entre los jugadores. En el marco del juego conviven diferentes voces y puntos de vista, con lo cual se enriquecen las posibilidades de interacción, novedad y aprendizaje, en la generación de acuerdos, formas y sentidos compartidos. En numerosas ocasiones, se genera también contradicciones, fuentes de tensiones, que resultan de motor para las negociaciones y transformaciones (2018, p. 3).

Proponemos abordar el desmantelamiento de la colonización de los cuerpos en las escuelas desde una reflexión que propicia otro tipo de prácticas corporales. Para precisar esta propuesta consideramos apropiado recurrir a imágenes que desde otros lenguajes, evocan alternativas para abordarlas. En particular compartiremos el relato de *La muñeca de sal*, cuento de Anthony De Mello (1982), en el que se expone como una muñeca elaborada con sal, una vez que ingresa al océano se funde en él. Ante lo que surge la siguiente pregunta: ¿Qué tiene que ver el cuento de la muñeca de sal con decolonizar los cuerpos en el espacio escolar?

Para revisar esta alegoría presentaremos un par de fragmentos del texto, que recogen las exclamaciones que realiza la muñeca de sal una vez que ingresara al mar: “Antes de que se disolviera el último pedazo, la muñeca exclamó asombrada: ¡Ahora ya sé quién soy!” (De Mello, 1982, p. 87). Lo que conduce a preguntarnos ¿Porque la muñeca señala que se conoce a sí misma una vez se ha disuelto en el mar? ¿Por qué vive este proceso de fusión con el mar con alegría y no con temor o dolor.

Si utilizamos el mar como expresión simbólica de la escuela y sus aulas, como una imagen que llama, invita, acoge, visibiliza, integra e incluye las características singulares y culturales de cada estudiante, es posible establecer que este proceso no implica un disolución de identidad sino la conjunción de las diversas formas de relacionarnos, construyendo un todo diverso y no homogéneo, que permite que la escuela y las prácticas docentes que en ella se realizan se transformen en prácticas decolonizadoras, en tanto desnaturalizan la homogeneidad como norma y la diversidad como excepción, permitiendo que la heterogeneidad y diversidad sean parte de la trayectoria de vida de los estudiantes en la escuela.

Una segunda imagen que evoca el cuento es cuando “Una muñeca de sal recorrió miles de kilómetros de tierra firme, hasta que, por fin, llegó al mar. Quedó fascinada por aquella móvil y extraña masa, totalmente distinta de cuanto había visto hasta entonces” (De Mello, 1982, p. 86). Si revisamos simbólicamente las imágenes que el autor propone, podemos considerar que el oleaje y la profundidad del mar, exponen las condiciones materiales de existencia que acompañan la vida en la escuela, las que son siempre diversas y móviles, las que en el caso de las prácticas corporales exponen desde su constante vaivén el encuentro con los otros, y que a su vez se expone el retorno hacia nosotros mismos para sentirnos, descubrirnos y también reconocernos desde aquello que implica nuestro vínculo con los otros. Este encuentro implica un grado de afectación recíproca, y que desde las prácticas corporales se asemeja al tipo de encuentro de aquellos que participan en un juego, como una práctica corporal, que considera tiempos y espacios de organización, vínculos e interacciones, los que de un modo replican dinámicas de relación social, por ello la importancia que estas interacciones sean placenteras y enriquecedoras para quienes forman partes de las mismas.

Una tercera imagen surge cuando la muñeca pregunta: “¿Quién eres tú?, le preguntó al mar la muñeca de sal. Con una sonrisa, el mar le respondió: Entra y compruébalo por ti misma” (De Mello, 1982, p. 86). A partir de esta referencia se observa la sonrisa del mar, que amplifica la invitación de vivir la experiencia y a obrar intuitivamente, aceptando la incertidumbre; al escuchar por primera vez lo que la muñeca requiere, implica traspasar la ansiedad que genera lo desconocido, misma ansiedad que los docentes sienten al dejar a sus estudiantes la libertad de explorar lúdicamente sus prácticas corporales y relacionales, incorporando las singularidades de sus propias vidas y contextos a los procesos que se vivencian en el espacio escolar.

Una cuarta imagen que evoca el cuento, es el hecho que “la muñeca se metió en el mar. Pero, a medida que se adentraba en él, iba disolviéndose, hasta que apenas quedó nada de ella” (De Mello, 1982, p. 86). Esta disolución que vive la protagonista del cuento, permite reflexionar acerca de aquello que implica aceptar la invitación a la experiencia de compartir con otros sin jerarquías, ni distinciones, es decir, como una experiencia que involucra la vida con otros y otras, como expresión relacional y democrática; que en este caso permite a la muñeca transitar desde su individualidad a un espacio colectivo como el

que representa el mar, y del que todos formamos parte. Este cuento nos invita a reflexionar acerca de las prácticas que desde nuestro ejercicio profesional docente proponemos, cuestionándonos si invitamos a nuestros estudiantes a habitar un lugar común en el que convivimos democráticamente; que permita valorar el potencial transformador individual y colectivo que implica estar juntos, del mismo modo como la muñeca de sal lo vivencia cuando se integra a las olas del mar.

Para incentivar este proceso reflexivo proponemos algunas preguntas que permiten orientar nuestra reflexión docente, y que contribuyen a la decolonización de los cuerpos: ¿Cuál es el tiempo de reflexión que otorgo a la revisión de las prácticas pedagógicas que propongo desde mi quehacer docente? ¿Qué tipo de convivencia propicio en el aula? ¿Cómo oriento la reflexión acerca de las diferencias corporales en mis clases? ¿Considero las singularidades de mis estudiantes en mis planificaciones y trabajo de aula? ¿Escucho sus iniciativas? ¿Incorporo las iniciativas que proponen mis estudiantes a mi práctica docente? ¿Me relaciono democráticamente con mis estudiantes o sólo espero que me obedezcan? ¿Procuró intercambios colaborativos o más bien enfrentamientos competitivos en mis clases? ¿Considero en mi práctica docente el ejercicio de vínculos basados en dinámica colectiva y colaborativa? ¿Incorporo prácticas pedagógicas basadas en la inclusión o la exclusión? ¿Les propongo a mis estudiantes compartir tareas desde una convivencia democrática que les permita desplegar sus potencialidades relacionales?

Las respuestas a estas preguntas podrían ser abordadas desde un enfoque de derecho, que considere la condición de diversidad y singularidad de nuestros estudiantes, en que la escuela propicie una convivencia basada en una cultura del cuidado de las relaciones, del buen-vivir y del encuentro. Desde la que es posible proponer, cuatro claves que orientan el ejercicio pedagógico hacia estos horizontes.

La primera clave apunta al incorporar el componente emocional, como una dimensión coyuntural para una práctica pedagógica relacional. Al revisar estudios como el de Costa-Rodríguez, Palma-Lealb y Salgado-Farías (2021), en el que señalan que los docentes que incorporan en sus prácticas pedagógicas un trabajo con las emociones de sus estudiantes y las propias, logran “una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela (p. 220).

Una segunda clave consiste en prosocializar las relaciones educativas, que devienen de la necesidad del otro, reconociéndose y reconociéndonos en la diversidad. La mirada que entrega la prosocialidad suscita aprender desde la alteridad que somos, a descubrir y reconocer a los y las demás, a mirar sus rostros, aprendiendo e incorporando también las prácticas corporales que portan. Al respecto, la invitación es conversar, que significa un bailar juntos (Maturana & Dávila, 2021), aceptando que estar juntos implica que la legitimidad del otro u otra aparezca, desprendiéndonos a partir de este proceso de nuestras certezas e intenciones de controlar y dirigir la realidad a nuestro antojo.

La tercera clave se basa en la sensibilidad intra e interpersonal de nuestra comunicación; la que, desde la perspectiva de las prácticas corporales, implica hacer realidad el entramado entre la dimensión introyectiva y proyectiva de la motricidad (Castañer & Camerino, 2001), que se hace carne en la relación consigo mismo y con los y las estudiantes, respectivamente; es el despertar de nuestra conciencia ante el modo cómo habitamos el aula en tanto espacio vivo, como así mismo ante la vida de relación que allí acontece. Junto con abrirnos como docentes a la sensibilidad de la experiencia de nuestro cuerpo vivido, la invitación es,

(...) repensar las maneras como disponemos los cuerpos para la clase, así como las múltiples maneras en que lo visible, lo audible, lo fónico o lo gráfico pueda entrar al aula de formas menos heredadas de la tradición que tienden a reproducir y domesticar los cuerpos (Gallo et al., 2020, p. 151).

Y una cuarta clave es volver a nuestros orígenes de jugar y bailar como práctica vital, que conjuga la horizontalidad y reciprocidad relacional, como travesía placentera del descubrimiento de un aquí y ahora presente, que se puede dimensionar en el aula y en la escuela (Lopez de Maturana, 2010). Lo que a su vez permite romper con la cultura de la fragmentación para salir y dejar entrar a otros, integrarnos y transitar los espacios de las escuelas y más allá de ella, la ciudad y el territorio desde los que se construye nuestra identidad.

5. CONCLUSIÓN

La búsqueda de prácticas corporales basadas en el cuidado de las trayectorias educativas como respuesta al colonialismo imperante permite identificar algunas características que surgen de este proceso.

La primera es la necesidad de superar lecturas disciplinares, debido a que la única posibilidad de dismantlar el colonialismo, es abordar el problema transdisciplinariamente con el propósito de explicitar el carácter ideológico que lo sustenta identificando las diversas dimensiones que involucra su mantenimiento.

La segunda característica son el tipo de relaciones que se proponen como contracara del proceso. Son las que relacionamos con una política para el cuidado, basada en la escuela en la recuperación y valoración de experiencias y procesos educativos que promueven la construcción de aprendizajes situados, basados en las propias experiencias culturales de los estudiantes, lo que permite cuestionar las asimetrías de poder, que operan en los espacios educativos, tanto a nivel relacional como epistemológico.

Al situar la reflexión desde las prácticas corporales, hemos querido enfatizar la democracia como una experiencia individual y colectiva, desde la expresión material y relacional que implica la vida con otros y otras. Para iniciar ese proceso hemos presentado algunas preguntas que como docentes nos permiten abordar nuestras prácticas pedagógicas, desde una experiencia reflexiva que explicita la democratización del proceso educativo, a través de la focalización hacia la vida de los estudiantes, “como resistencia activa a la estandarización y a la homogenización que el sistema realiza de las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos” (Soto-García, 2020, p. 351). De ahí que resulte necesario preguntarse desde la escuela, el quehacer docente y las trayectorias educativas por aquello que queremos conservar, pero también dismantlar teniendo como propósito que la vida en la escuela sea la expresión de una democracia relacional, en el que el colonialismo como expresión de la jerarquización de cuerpos sea abandonado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, N. (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Revista Lúdicamente*, 7(14), 1-14.
- Amadeo, F. (2018). La intersubjetividad y lo trascendental. *Nuevo Pensamiento*, 7(10), 1-26.
- Arturo, D. & Jurado, R. (2014). Horizontes de intersubjetividad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 290-301.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización en la educación chilena*. Lom Ediciones.
- Castañer, M. & Camerino P. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Madrid: INDE Publicaciones.
- Chauí, M. (2016). Competencia. En M. Estupiñán. *El ABC del neoliberalismo* (pp. 75-84). Communes.
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia. Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- De Mello, A. (1982). La muñeca de sal. En A. De Mello, *El Canto del pájaro* (pp. 86-87). Epublibre.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Ellacuría, I. (1989). *Discurso de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en Planeamiento universitario*. UCA Editores.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Inicios de la opresión*. Siglo XXI Editores.
- Ffrench-Davis, R. (2003). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Tres décadas de políticas económicas en Chile*. Lom Ediciones.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 232-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo, L., Planella, J. & Ramírez, D. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 143-160.
- Gamboa, R., Jiménez, G. & Fernández, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa, R., Soto, P. & Jiménez, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 43-53.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Series Encuentros y Seminarios.
- Lepe-Carrión, P. (2016). *El contrato colonial de Chile. Ciencia, racismo y razón*. Abya-Yala.
- López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis*, 9(25), 243-254.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. M Y P Editores.
- _____. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- Maldonado, S. (2019). *Cuerpo y sociedad. Una comprensión de las relaciones humanas desde la corporeidad*. Prometeo.
- Ministerio de Educación. (2005). *Bases curriculares educación parvularia*. Maval.
- _____. (2013). *Corporeidad y movimiento en los aprendizajes*. Salesianos Impresiones.
- Samour, H. (2015). Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría. En I. Ramírez. *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 307-332.). Ediciones del lirio.
- Santos, M. (2015). La filosofía de Ignacio Ellacuría: una nueva teoría crítica con implicancias para la pedagogía. *Revista Pensamiento*, 71(266), 517-535.
- Scharagrodsky, P. & Southwell, M. (2004). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sepúlveda, R. (2023). Formación ciudadana a través de la educación. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 28-40. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.3047>
- Soto-García, P. (2020). Escuela. En R. Espinoza. & F. Angulo (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 351-361). Terra Ignota.

- Soto-García, P. (2021). Una educación crítica y liberadora para el desmantelamiento de la racionalidad neoliberal. *Revista Estudios Centroamericanos*, 76(764), 37-45.
- Soto-García, P. (2022). La Contradicción del espacio público: educación, ciudadanía y racionalidad neoliberal en Chile. P. Ascorra, K. Cárdenas, C. Núñez & M. Morales (Eds). *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyente* (pp. 59–82). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Zúñiga, J. (2022). *Enrique Dussel. Retratos de una filosofía de la liberación*. Herder.

INVESTIGACIONES

Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional

Ecomotricity, learning to constitute relational consciencie

Sergio Toro-Arévalo^a
Otto Luhrs-Middleton^b
Jaime Rosales-Ojeda^c
Alberto Moreno-Doña^d
Sebastián Peña-Troncoso^{b, e}

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
sergio.toro@pucv.cl

^b Universidad Austral de Chile, Chile.
otto.luhrs@gmail.com, sebastian.pena@uach.cl

^c Comunidad de Angachilla, Chile.
jaimegro@gmail.com

^d Universidad de Valparaíso, Chile.
alberto.moreno@uv.cl

^e Universidad SEK, Chile.

RESUMEN

La gran fragmentación que existe en la actual Educación “Física” nos permite mirar con un sentido crítico la disciplina desde una perspectiva epistémica, ontológica y ética. Desde esta visión, la Ecomotricidad puede ser una oportunidad importante de generar una interconexión entre lo biológico y lo cultural, entre la naturaleza y el lenguaje, permitiendo romper con la mirada hegemónica de la disciplina, la cual ha estado centrada principalmente en aspectos biomédicos. Es por ello, que hacemos una invitación a reflexionar la naturaleza de lo que actualmente denominamos Educación Física, para pensarla y desarrollarla desde una mirada sistémica, en donde se permita reconocer el aprendizaje a través de las diferentes relaciones que se generan en el con-vivir del actuar humano. Finalmente, esperamos que esta contribución sirva para aportar a reflexiones y fundamentos de la disciplina, para lograr superar los dualismos ontológicos que mantiene tanto en su lenguaje como en su despliegue profesional.

Palabras clave: ecomotricidad, conciencia, ética del cuidado, educación militante, decolonialidad del conocimiento.

ABSTRACT

In order to overcoming the original ontological and epistemic fragmentation present in current “Physical” Education that allows us a radical turn whose horizon is to respond and anticipate educational actions at the level of systemic challenges, both human and planetary. Such an effort comprises a critical and decolonial sense of the discipline, starting from an ontological, epistemic and ethical positioning focused on the relational and configurative. From this vision, Ecomotricity is an opportunity and possibility to put at the core of educational action both the relationship of continuity between the biological and the cultural, between nature and language, allowing for the commitment of a disciplinary action that is ethically freely committed and responsible to the human, the non-human and the planetary. That is why we invite you to propose a conscious action in current times from militancy located in the territories, in this case, the symbolic and habitable territories based on systemic health. The present work focuses on describing these fields of action, their articulation and experiences in order to build decolonial educational actions focused on everyday life and situated dynamic processes. Finally, we hope

that this contribution serves to contribute to reflections and foundations of the discipline, to overcome ontological dualisms, as well as develop proposals that enhance to personal-community and planetary good living.

Keywords: psychomotor skills, consciousness, ethics of care, militant education, decoloniality.

1. INTRODUCCIÓN

*Las palabras son dueñas del espacio
pero también esclavas de los necios
tienen la impavidez de los que mandan
pero también en ellas se sostiene
el corazón de las transformaciones*

Mario Benedetti (2009).

El presente trabajo entrega una visión o aproximación al contexto epistémico y social del siglo XXI, específicamente en lo relacionado con la construcción de una disciplina, en este caso la Educación Física, y su campo de desarrollo profesional que recoja las condiciones de actuación, tanto a nivel de la construcción y despliegue de su conocimiento, como de la sociedad y condiciones de entorno en la que tiene lugar. Se pretende dar cuenta de los desafíos que enmarca el momento histórico del planeta y los desafíos que demandan a una disciplina cuyo origen se genera desde la modernidad y su sentido colonial (Toro-Arévalo et al., 2022) y, por otra parte, ha devenido en una trayectoria vinculada con el fenómeno educativo, la construcción de sociedad y los modos de existencia que los seres humanos han privilegiado en sus modelos de organización social y económica.

En el logro de este propósito se opta, en primer lugar, por realizar una contextualización y reformulación del núcleo histórico epistémico que ha dado curso a la educación física. En segundo lugar, se describe y caracteriza un enfoque histórico decolonial y de situación del conocimiento que nos implica en otras miradas y desafíos tanto epistémicos, como estéticos y políticos presentes en los tiempos actuales. Se finaliza con una propuesta de comprensión y acción educativa situada desde una perspectiva decolonial que intenta situarse en los desafíos descritos como especie, comunidades, sociedades y cohabitantes de un macroorganismo, denominado, planeta tierra, desde el occidente. Aunque llamado de otras formas (Pacha mama, Manigua, Ñuke Mapu, entre otras) desde las comunidades originarias.

En primer lugar, debemos situarnos en el contexto de impacto histórico y epistémico que significó el choque o encuentro de un nuevo territorio en el surgimiento del Renacimiento europeo. La historia de occidente desde el comienzo de la modernidad, o desde la apertura del Atlántico (Dussel, 2022), es la historia del control, como nos diría Rosa el año 2020:

La relación moderna con el mundo es la historia de la conquista y dominación de la noche mediante la luz, del aire a través del avión, de los mares por medio de los barcos, del cuerpo gracias a la medicina, de la temperatura del ambiente mediante el aire acondicionado (p. 31).

Por lo que la historia de una disciplina también se entiende en el contexto y sentido de los propósitos más fundamentales de un proceso histórico, impregnado tanto desde

las visiones explícitas como implícitas, en donde las relaciones operacionalizan modos de relación y comprensión tanto del mundo, como del proceso global y a las personas como proceso directo en concreto en una micropolítica o diario vivir. Al decir de Von Uexküll (2020), los mundos circundantes refieren a las formas y estructuras de actuación de los seres vivos, en el caso humano depende, además, de su intencionalidad y poder para configurar su actuación y, por tanto, su conocer.

2. LA EPISTEMOLOGÍA COMO AQUELLO QUE SE CONOCE Y AQUELLO QUE SE EDUCA

La primera cuestión que tiene que afrontar una teoría de la Educación Física es antropológica. Si no clarifica sus presupuestos antropológicos, su fundamentación será siempre insegura. Toda concepción de la formación y de la educación responde a una determinada imagen del hombre¹ que le marca su camino y dirección (Grupe, 1976, p. 35).

La cita anterior, extraída de uno de los libros más importantes de la epistemología de la Educación Física, desde un punto de vista histórico, nos sitúa en un desafío característico del siglo pasado, centrado en los procesos antropológicos, en el sentido más particular del término, orientado a especificar lo humano como el único aspecto a considerar. Esta visión antropocéntrica, que se entiende desde el inicio de la modernidad, llevó a una cultura centrada en lo humano como un valor en sí mismo, diferenciado de lo natural, focalizado precisamente en la razón como condición fundamental y exclusiva, relegando lo natural en todas sus dimensiones como una condición estructural y de recursos, pero no existencial y ontológica. La consecuencia de esta mirada centrada en el ejercicio del control, por medio de la razón, de todo lo natural, tanto a nivel macro como micropolítico, ha permitido otorgar un valor adicional a los procesos culturales que subyuguen o subordinen las dinámicas biológicas y naturales en todos sus aspectos. De manera que una persona desarrollada, así como una cultura desarrollada era precisamente aquella que controlaba y dominada sus condiciones o características biológicas/naturales. Aspecto, que se entiende en un contexto histórico caracterizado por la post guerra y las políticas desarrollistas impulsadas desde el Norte Global, encabezado por Estados Unidos, Europa y la Unión de las Repúblicas Soviéticas que vieron la luz pública el 20 de enero de 1949, cuando el presidente Harry Truman de EEUU se refirió al hogar de más de la mitad de la población mundial como “áreas subdesarrolladas” (Sachs, 2019). De manera que se tradujo en una forma de actuación y construcción de mundo en todos los dominios de actuación de una cultura dominante;

La humanidad, siempre e inevitablemente, sea cual fuere el grado de su desarrollo y en sus diversos componentes, expuso lingüísticamente las respuestas racionales (es decir, dando fundamentos, el que fuera mientras no sea refutado) a dichos núcleos problemáticos por medio de un proceso de “producción de mitos” (una mitopoesis)...las culturas por tanto tienen un centro ético mítico, una visión de mundo (Weltanschauung) que interpreta los momentos significativos de la existencia humana y que los guía éticamente (Dussel, 2015, pp. 12-13).

¹ De acuerdo con la traducción del texto en español aparece la palabra hombre, sin embargo, en el original alemán es Mensch, que refiere a ser humano/a.

Sin embargo, estas visiones, son fuertemente cuestionadas tanto científicamente como desde lo cultural. En primer lugar, desde la Biología del Conocer, lo humano se caracteriza por su marcada relación simbólica-biológica que implica, tanto un sistema dinámico de auto-organización molecular acoplado estructuralmente a su entorno (Maturana y Varela, 1986; Di Paolo et al., 2019; Gallagher, 2022), lo que implica flujos de relaciones configuradas desde redes de coordinaciones conductuales con otras y otros de la misma o distinta especie, le permite constituir formas de orientar su comportamiento personal y social. Generando para ello comunicación, sentidos de coherencia y sentidos de acción de su devenir. Lo que nos obliga a asumir que la acción en tanto simbólica emerge desde los sentidos y en consecuencia la ética, o la presencia del otro y lo otro como constitutivo de lo propio, adquiere forma, lugar y concreción. Entendiendo, por lo tanto, el contexto como un lugar-situación afectado y afectante directamente en la acción de quienes le conforman, es decir, lo concreto es aquello que crece desde y junto a la acción humana (Vallega, 2022). En tanto acción, siempre será relacional y consecuentemente, nos llevará inevitablemente, a la condición ética (Varela, 1998; Arendt, 2000; Dussel, 2003, 2016).

Así mismo, las interpretaciones y teorías, derivadas de la ciencia (entendida dentro de los procesos culturales) que se fueron estableciendo y articulando dentro del campo disciplinar, precisamente se impregnaban desde esta misma mirada, aplicada en una visión dualista y centrada en lo morfofuncional por un lado y las perspectivas más incluyentes, unicistas o monistas por otro (Gevaert, 2003). Cada una de ellas, desarrolló a su vez diferentes ramificaciones dependiendo del énfasis e intereses a profundizar, pero todas especificaron sus fundamentos centrados en descripciones más o menos desarrolladas desde el fenómeno humano² como desprovisto o desacoplado de un entorno, que no solo afecta su actuación, sino que es condición de posibilidad de su existencia orgánico-simbólica y de sus modos de existencia relacional.

Pero más allá del enfoque antropológico que puede estar en curso, es también un hecho de la causa que el surgimiento terminológico de la disciplina Educación Física se basa en un fenómeno o proceso educativo, de manera que siempre estará vinculada a las perspectivas de organización social y relacional que se vislumbren o se prioricen dentro de una determinada sociedad, como también, del sentido que se despliegue de la educación en sí misma (Chomsky, 2006; Sodré, 2012; Freire y Faúndez, 2012). Desde esta perspectiva, todo esfuerzo educativo en sí mismo es un empeño político, ético y cultural, por tanto, de comprensión de lo vivido. Como diría Schumacher el año 2011:

Una educación que no consiga clarificar nuestras convicciones centrales es meramente un entrenamiento o una diversión. Porque son nuestras convicciones centrales las que est n en desorden y mientras la presente actitud anti metafísica persista, tal desorden ira de mal en peor. La educación, lejos de ser el más grande recurso de la humanidad, será un agente de destrucción, de acuerdo con el principio *corruptio optimi pessima* (la corrupción de lo mejor es lo peor) (p. 104).

Cualquier esfuerzo por pensar la disciplina es un esfuerzo enorme en virtud de los supuestos que le forman, le constituyen, organizan y actualizan. Aspectos que, de acuerdo

² Para una profundización de estas propuestas se sugiere revisar: Langlade y Rey (1970). Teoría general de la gimnasia; Grube, O. (2000). Grundwissen der Sportwissenschaft; Ceccini, J. (2003). Teoría y epistemología de la Educación Física.

con el avance sostenido de las mismas ciencias, hoy por hoy no son posibles, sin pensar a quien construye el conocimiento. Un esfuerzo de pensamiento de doble entrada, lo educativo y lo “físico” implica, por cierto, un posicionamiento epistémico, en el sentido más literal del término. Una ubicación específica y concreta, que genera una perspectiva dependiente absolutamente de las posibilidades estructurales y organizativas de quien observa o visualiza (Varela, 2016).

Resulta claro que dicha observación está condicionada por las creencias de la sociedad en la que se encuentra, en los códigos y coordinaciones de acciones que han agenciado una forma de entender la experiencia, la propia constitución y el mundo que le sostiene (Gallagher, 2022). Por esta misma razón, es vital la forma en que se comprenden y se orientan los sentidos que dan carácter y forma al conocimiento, como también las posibilidades y limitaciones de quien conoce. Desde allí se puede visualizar con claridad las direcciones y opciones que se pretenden, como también los caminos, métodos y trayectos pertinentes.

Si llevamos lo dicho hasta aquí, al campo profesional de la Educación Física, y lo observáramos y desplegáramos como un programa científico (Lakatos, 1983) y práctica social que pretende abordar no tan sólo su propio campo específico, sino también el contexto histórico-político y ético donde se sitúa y tiene lugar, contexto por cierto que implica más allá de lo científico o educativo, debería abordar también lo natural, económico y planetario. Sin duda, se centraría en observar y considerar las regularidades e invariantes que proporcionan una base de comprensión y actuación como campo de conocimientos que logre responder y anticipar modos de existencia que aseguren lo más básico del fenómeno del vivir, al menos, o idealmente las competencias profesionales, las cuales deben reflejar una distinción, tanto regional como nacional, sobre las actividades en relación e intencionalidad como naturaleza que somos. O al menos un continuo entre lo natural y lo cultural, entre lo biológico y lo simbólico. Asumiendo esta perspectiva, nos daremos cuenta de que ir más allá que lo físico, no es aparte, ni menos un despojo, de lo que definimos o entendemos como físico, sino más bien un acto consciente descolonizador de una visión fragmentaria y reducida. Es por ello, que debemos ampliar nuestra visión de esta llamada “Educación Física”, por una que permita y favorezca explicitar las múltiples dimensiones y niveles que implican el actuar humano como un proceso relacional y sistémico.

En esta visión y sentido y desde una responsabilidad y coherencia epistémica, preferimos asumir una categoría diferente, a saber, Ecomotricidad (Rodríguez, 2018; Pazos-Couto et al., 2021; Toro-Arévalo y Moreno-Doña, 2021). El sentido de esta categoría, además de epistémica es ontológica y ética, por lo mismo, se trata de una perspectiva que asume una mirada sistémica del vivir-conocer e implica una consideración ética permanente en todo el actuar humano, como un participante de una red de relaciones dinámicas que permiten y desarrollan la vida en el planeta.

Asumimos una nueva denominación, precisamente por una opción sistémica y compleja de la acción humana, que supera los dualismos ontológicos que la Educación Física mantiene tanto en su lenguaje como en su despliegue profesional. Partiendo de que lo que origina lo “físico” es una suerte de ceguera y atomización de lo humano, una reducción e ilusión de objetivación de su condición y actuación, cuyo efecto más perverso tiene que ver con la separación y normalización de lo humano, desprendiendo lo natural de lo ecológico e incluso generando una fragmentación de las dimensiones del conocer (Peña et al., 2023).

Estamos aquí frente de una razón instrumental fetichizada, mucho más destructor de lo que juzgaron Max Weber o Jurgen Habermas. El peligro anti-ecológico de la tecnología es

un efecto y no la causa del problema. La tecnología estructura de la vida (de la tierra y de la humanidad) es la escogida y usada con base en el criterio instrumental del “aumento de la taza de lucro”, y no con base en el criterio material de la permanencia y desarrollo de la vida de la tierra (ecología) y de la sobrevivencia de la humanidad” (Dussel, 2003, p. 31).

En concreto, lo que sostenemos, en términos de coherencia y ética epistémica es avanzar hacia una comprensión disciplinar que pueda dar cuenta de lo sistémico del vivir, con sus implicancias éticas y políticas que esto refiere, sobre todo en un contexto de que aquello que dio origen a la disciplina como marco global, la modernidad, nos ha llevado a una actual crisis climática, relacional y existencial que nos moviliza a buscar nuevos horizontes pero por sobre todo formas de que pongan al centro las consecuencias de un actuar esquizoide e individualista. Esta situación no es independiente de las consecuencias sobre los campos disciplinares que permiten un sostén de conocimientos de una ontología y episteme de la modernidad. Desde nuestro modo de ver una de las disciplinas proclives a los bases mas originales de la dualidad ontológica y epistémica de la Modernidad es la “Educación Física”, por lo que cualquier visión que intente responder a los tiempos actuales y a la decolonización de la misma, implica una propuesta que supere sus bases.

3. DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA ECOMOTRICIDAD

Desde un posicionamiento antropológico y social, la educación física se origina desde el propio capitalismo. John Locke (1963), por ejemplo, planteaba que el ser humano estaba conformado por dos sustancias (razón y cuerpo) que debían posibilitar tres manifestaciones educativas: intelectual, moral y física. La física, por ser natural, estaba subordinada a las otras dos, era dependiente de ellas. Y ello conduce a una disputa entre lo racional y lo natural, entre lo vital y cultural. Y esta disputa, fundamentada en los principios ontológicos cartesianos, posibilitó la manipulación y división del cuerpo en tanto superficie extensa, al igual que ocurrió con todo aquello que se pareciera a lo natural. En este sentido Manuel Sergio (1999, 2006), sostiene que la concepción cartesiana tuvo una influencia radical en la comprensión y estudios de los seres vivos en todos los ámbitos, incluso en las ciencias del espíritu o humanas. El resultado final, implicó una objetivación de lo vivo, incluyendo lo humano, por tanto, manipulable y reducible un mecanismo predecible.

La situación descrita nos permite evidencia como la EF, como conocimiento disciplinar, no responde a aquello que plantea desde su propuesta conceptual. Además, no es coherente, pues el accionar educativo nos permite afirmar que esta no se desarrolla con “físicos” sino con una realidad compleja y multidimensional (Moreno-Doña et al., 2021). Es desde aquí que la motricidad supera dicho reduccionismo ocupándose de las dimensiones políticas y culturales del quehacer humano.

Desde otro lugar, y posicionado en la propuesta de Maturana y Varela (1986) en relación a una perspectiva que entiende a los sujetos como entidades eco-auto-nómicas, asumimos cierto entramado en el que existe un acoplamiento estructural entre unidad y entorno. Es por ello que las dimensiones humanas están interconectada y se afectan unas a otras (Castoriadis, 1997). Varela (2016) entiende lo humano como una trama relacional de identidades, sin un centro específico, sino como un proceso en el que dichas identidades interactúan dinámicamente. La consecuencia es que podemos percibir la imposibilidad de un trabajo educativa parcelado en sus partes constituyentes y ello nos invita a un quehacer

educativo centrado en cómo cada parte actualiza la totalidad. Entonces, asumimos que es imposible hacer alusión al cuerpo como un objeto. El cuerpo no se posee, el cuerpo no se tiene, sino que somos cuerpo (Merleau-Ponty, 2000; Zubiri, 1986).

Desde aquí caminamos hacia lo que algunos autores y autoras han denominado como el principio de la acción (Arendt, 2000; Noë, 2004; Toro y Valenzuela, 2012) que, en términos educativos, invita a hacer conversar los diversos conocimientos que emergen desde las diferentes ciencias naturales. Y, desde ahí, a revisar y remirar el sentido de la acción educativa en la relación humano-comunidad-entorno. Asumimos que dicha interacción se genera a partir de la relación con la otredad en contextos y entornos que se van modificando a partir de dichas relaciones. En esta dinámica, las separaciones son sólo distinciones que ayudan a comprender el proceso pero que en ningún caso pueden generarse a sí mismas, sino que a partir de la co-existencia. Lo anterior, nos lleva a concebir la acción didáctica y pedagógica desde y hacia otro sentido, centrada en la búsqueda de las posibilidades de realización de cada ser humano, su comunidad y su entorno. Por lo tanto, el ser humano emerge desde la condición de un determinado medio ambiente, pues como ser natural indefinido en tanto instintos, pero con enorme plasticidad de aprendizaje, se construye de acuerdo con la intensidad y características de las relaciones que genera. En este sentido, el medio ambiente no es otra cosa que la condición más esencial del mismo ser vivo y no es sólo donde tiene lugar su existir (contenido), sino también es el mundo que constituye desarrolla y actualiza en todas sus dimensiones y posibilidades, quedando como corolario, que el ejercicio o experiencia humana es siempre una experiencia eco, relacional desde y para una configuración temporo-espacial, desbordante desde lo molecular, lo orgánico, la piel y se extiende hacia un tejido simbólico cultural y topográfica que se sitúa y enactúa en la dinámica recurrente, cual círculo virtuoso, entre lo propio-ceptivo y lo eco-ceptivo.

De manera que lo que tradicionalmente denominamos cuerpo, queda fuera de lugar en el sentido que nos referimos a una materialidad que se autorreferencia o se distingue en sí misma en la acción que emprende en su entorno. En tal encuentro y de acuerdo con sus propiedades de acción se coordina con otras encarnaciones como él, definiendo su propio sentido en el sentir del entorno. Desde y en su piel, como una suerte de límite y frontera sensitiva que se operacionaliza en el despliegue activo y continuo. Pero no puede haber dicha vivencia-experiencia fuera de un entorno en particular, como una suerte de continente afectuoso y gatillante de procesos internos desde la piel hasta lo más profundo y vuelta a la piel.

Por tanto, cabe preguntarnos ¿Existe solo una encarnación de la piel-órgano hacia adentro, intrapiel? ¿es posible hablar de una encarnación extrapiel? ¿O diluir los límites anatómicos e ideológicos de lo encarnado con los conceptos de pieles culturales y topográficas? Más allá de estas interrogantes, nos resulta primordial el definir si las respuestas a ellas son universales o particulares para cada persona, como sostenemos en este trabajo. Es decir, bien puede ser que para una persona la encarnación o experiencia global sea limitada intrapiel, mientras para otra expandida e ilimitada en el cosmos. Pero en términos operativos, podemos entender un ser vivo, y, por ende, la especie humana como un ser que se constituyen en una materialidad sensible a sí mismo a partir de su encuentro y acción en el entorno donde emerge y habita. Allí, en un ambiente dinámico y enriquecido es que se genera, el proceso de vinculación en endosimbiosis que permite la constitución del vivir, entre ellos el humano, por lo que el ambiente es condición de posibilidad y despliegue su existir, tanto biológico como simbólico.

De esta manera, entrar en una perspectiva más relacionada con el sentido y significado de lo “encarnado” como la propiedad de una dinámica que nace desde las relaciones bioquímicas configurando una nueva propiedad, que Maturana y Varela definieron como autopoiesis, es decir, la condición de auto construcción de un nuevo agente cuya existencia se expresa y es posible en el acoplamiento estructural con su entorno (figura, 1) teniendo como característica fundamental la sensibilidad sobre sí mismo en el encuentro con lo circundante. Producto de ese encuentro, entendiendo que los demás seres son y hacen mi entorno también como yo el de ellos, es que coordinamos y compartimos un flujo emocional que permite la concreción de acción conjunta y compartida que en la medida de su profundidad y complejidad se torna lenguaje y cultura.



Figura 1. Perspectiva sistémica de la Motricidad Humana.

Fuente. Elaboración propia.

4. VIVENCIA ENCARNADA, PERCEPCIÓN Y HOGAR

Cuando usamos la palabra hogar no estamos aludiendo a un espacio-tiempo objetivo llamado casa. Hogar hace alusión a una mirada más compleja que supera lo material. Un hogar se transforma en función de las dinámicas vitales que operen en el él. La casa existe independientemente de quien la habite.

Hablar de hogar requiere de algunas cualidades como las siguientes:

Reciprocidad en los que allí habitan; seguridad y descanso; espacio-tiempo que anida, cuida y se aprecia, que en la construcción comunitaria se significa como territorio y paisaje de identidad y cultura.

En consecuencia, nosotros nos posicionamos en una forma de entender el hogar que es dependiente de los sujetos, las comunidades y la historia individual y colectiva que al mismo tiempo es memoria proyectiva y recursiva, mas bien son niveles de distinción de una relación sistémica y dinámica (fig. 2).

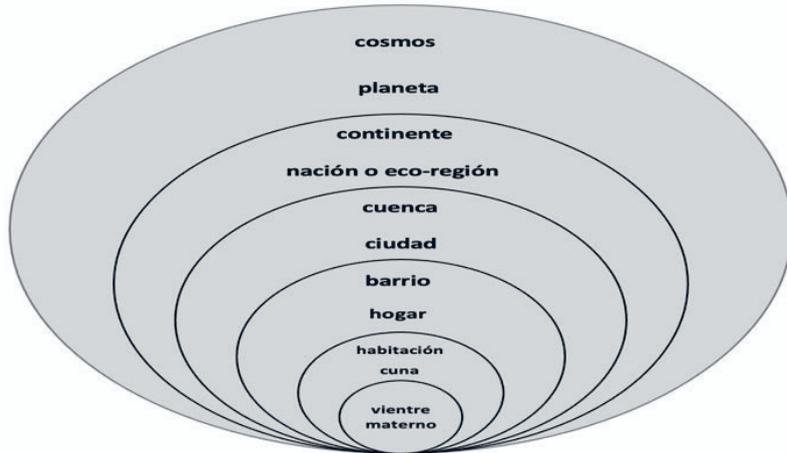


Figura 2. Niveles de comprensión del lugar-hogar de lo humano
(Elaboración propia).

Es por lo anterior que diferentes experiencias tienen como consecuencias hogares diversos. Por lo tanto, hay que reconocer que hogar es una noción que tanto puede devenir, es decir cambiar a partir de las relaciones que se establecen entre quienes habitan el lugar y las condiciones que este tiene, en un acoplamiento estructural (Maturana y Varela, 1986) permanente, en una dinámica de co-definición. Desde nuestra perspectiva, es lo que asumimos como Eco-logía, planteada por Ernest Haeckel. Un estudio de las relaciones sistémicas que permiten el hogar y el habitante en su dimensión global, siempre partiendo de lo más local y radical, vale decir, su experiencia.

Pretendemos construir un aporte para mejorar nuestra comprensión de esta noción de hogar (Boff, 2005; Varela, 2016; Gallagher, 2022). Desde la denominada educación ambiental, se asume como idea central que se cuida lo que se quiere, uno quiere aquello que conoce y sólo se conoce lo que uno vive. Pero entre los intersticios de estas relaciones operan variadas dinámicas perceptivas y, por tanto, varias formas comprensivas. No existe una relación causal entre ellas.

La percepción es un fenómeno de múltiples dimensiones (reflexiva, política, económica, olfativa, auditiva, kinestética, entre otras). Es por ello que la relación encarnada que se establece con el contexto es tan relevante en la forma comprensiva de cada persona y/o comunidad. Es desde aquí que lo tecnológico se constituye en una realidad importante para establecer relaciones entre las dimensiones más abstractas (reflexivas) y concretas (de piel).

Nos centraremos en cómo se trasladan y habitan las personas por el espacio-tiempo y cómo se vinculan a él según el artefacto-vehículo utilizado y los entornos en los cuales

existen. Consideremos por un lado el automóvil, que ofrece una tecnología recargada de funciones que “liberan” de la percepción del entorno: un motor que traslada sin esfuerzo, calefacción o aire acondicionado, puertas, música, amortiguadores y neumáticos cada vez más suaves. En suma, una vivencia corpórea cotidiana artificializada, en la cual no hay esfuerzo, frío o calor, viento en la cara o silencio; la comprensión del espacio, con sus problemas y necesidades, se afecta por una no-percepción. En cambio, la bicicleta, es tecnología que expone a la persona a la captación de los estímulos sensoriales del entorno, condición que posibilita el vínculo con lo vivenciado, pues la ausencia de barreras regala día a día una estimulación multisensorial y reflexiva permanente y espontánea. Para que un árbol, pájaro o humedal sea protegido, condición primera es que haya personas que sepan que existen, que los hayan visto, olfateado o escuchado. El traslado rápido de personas motorizadas y enjauladas perjudica este proceso, en tanto la movilidad lenta con energía metabólica y sin barreras sensibles lo favorece. Así, hay vivencias cotidianas que desligan la percepción reflexiva, filosófica, política o económica con la de piel, olfato, oído, gusto, kinestésica y vista, mientras otras, las fusionan.

Esta relación, no aparece sólo al comparar la movilidad en auto y bicicleta, como muestra la siguiente figura 3.

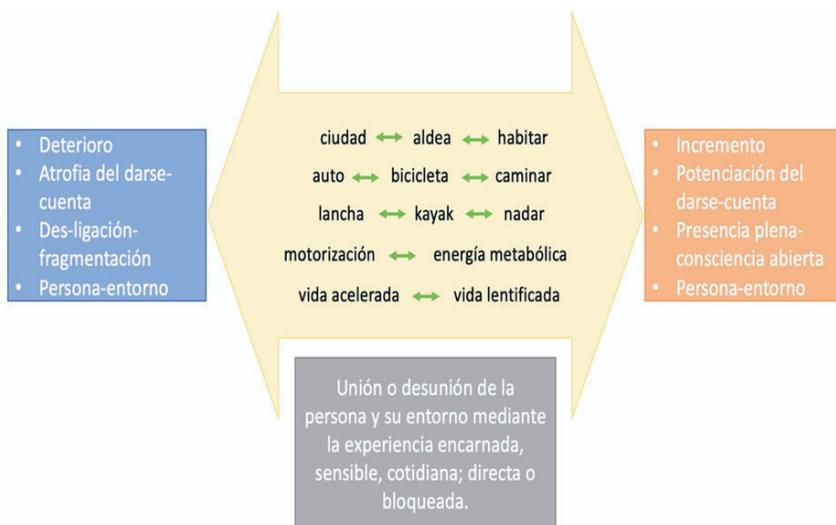


Figura 3. Ligación o desligación de la persona y su entorno mediante la experiencia corpórea sensible cotidiana directa o bloqueada.

Fuente. Elaboración propia.

Básicamente, el cuadro ilustra las relaciones entre experiencia sensible, proceso de darse-cuenta y ligación persona-entorno y cómo en estas relaciones intervienen a favor o en contra los modos o hábitos de movilidad humana.

Si la encarnación se construye en la relación con el entorno y, si desde esta construcción, se desprende la noción del hogar, ¿Qué tan fuerte es el vínculo entre la encarnación y el

hogar de cada uno? ¿Será posible expandir a tal punto corporeidad y hogar que finalmente sus pieles coincidan, se fusionen y se logre el ser “uno con el todo”?

Sin duda las preguntas anteriores demandan una reflexión epistémica profunda en un contexto social urgente ya iniciada en diferentes grupos y personas (Senninger, 2000; Toro, 2009; Toro y Luhrs, 2012; Luhrs, 2018; Rodrigues, 2018) que implican una forma diferente, no solo de comprensión de lo antropológico y su sentido de conocimiento, sino también su consecuencia epistémica disciplinar.

Desde estas implicancias y sistematizando diferentes aportes, encontramos los siguientes núcleos de desarrollo disciplinar:

- El estudio de la constitución del vivir y la encarnación como constitución y condición de los seres vivos.
- Las formas de comprensión de la naturaleza y su correspondiente desarrollo en la sociedad como medio de actuación, partiendo de la propia experiencia de estudiantes, disciplinas, ciencias y sentido común.
- Los modos de existencia como despliegues del acoplamiento estructural entre organismo y entorno, entre cultura y formas de relación con diversas formas de vida, como por ejemplo el programa de técnicas y éticas de mínimo impacto al aire libre “No Deje Rastro” de la Escuela NOLS. Tales experiencias permiten evaluar las diferentes disciplinas que se desarrollan en función de su daño o impacto a otras formas de vida, la erosión o contaminación.
- La motricidad como despliegue en contexto y situado, diferenciando manifestaciones culturales que pueden aportar o dañar a las condiciones del vivir. En términos de experiencias concretas, la movilidad urbana sustentable, además de sus beneficios directos sobre los procesos personales (desde los orgánicos a las relaciones) tiene una acción directa en la huella de carbono.
- Integrar diversas disciplinas que aporten a una comprensión sistémica del desempeño profesional, (la geografía, la sociología, geología y psicología cultural, como economía, y por cierto la ética son algunos ejemplos).

No obstante, en la cotidianidad podemos encontrar una cantidad infinita de posibilidades y oportunidades de desplegar una motricidad consciente y comprometida con el vínculo simbiótico y condición existencial que el entorno tiene.

En términos muy concretos podemos apreciar que la movilidad y desplazamiento a energía humana, como la bicicleta, patines, rodados en general implica un despliegue existencial completo vinculado a una ética del cuidado y la responsabilidad con el vivir en su más amplio sentido y posibilidad. De igual forma, todo lo relacionado con el reciclaje, la reducción del consumo, la reutilización, reparación de materiales, artefactos o cualquier instrumento o material de uso. Pero también y de forma muy particular, el cuidado de nuestro entorno, como los caudales de ríos, los caminos y accesos a entornos como playas, montañas, parques o simplemente el transitar por la calle o en el propio barrio. En este entendido, es que un grupo de vecinos protege el Humedal de Angachilla³, ubicado en la periferia de la ciudad de Valdivia, en donde comenzaron a limpiar y a recuperar el

³ Nombre de origen mapuche referido un Lonko (autoridad) que habita el lugar en tiempos ancestrales. En la actualidad, se le considera un sitio ceremonial para comunidad mapuche residente.

cauce y flujo de las aguas, las cuales se encontraban estancadas por sucesivos rellenos y acumulación de basura producto de gestiones o procesos de construcción de casas o de vías para el tránsito motorizado, como también de un acelerado proceso de eutrofización que trae consigo el crecimiento excesivo de plantas acuáticas como por ejemplo el duraznillo o clavito de agua, flor de pato, entre otros⁴.

Dicho grupo se fue organizando desde diversas iniciativas al punto de favorecer el curso del agua y, por consiguiente, intentar detener su contaminación y detrimento de las condiciones ecológicas. El resultado derivó en el retorno de muchas aves como cisnes, patos, garzas. También se volvió a visualizar otro tipo de fauna que se había perdido o retirado del humedal.

Cabe destacar que Valdivia es una ciudad que se encuentra ubicada en las coordenadas 39°48'52"S- 73°14'45" muy cerca de la Patagonia chilena. Su ubicación permite lo que se conoce como bosque templado frío. Por lo que las condiciones de acción implican el manejo de conocimiento de aspectos de la fisiología del ejercicio en condiciones frías (temperatura fluctuante en periodos de verano e invierno), condiciones técnicas de manejo y navegación básica en kayaks, la vestimenta y seguridad térmica, disposición de sí mismo en situaciones de navegación, por mencionar algunos aspectos (Figura 4-8). Sin duda, podríamos detallar todos los componentes orgánicos y técnicos presentes, pero excedería tanto el sentido como contenido del presente trabajo.



Figura 4. Navegación Humedal Angachilla.

Fuente. Fotografía tomada en observación.

⁴ En una conversación grupal con habitantes del lugar, identificamos estas causales:
- obras de infraestructura vial o residencial que estrangulan el flujo natural (efecto torniquete).
- casi desaparición por caza del coipo, biorregulador natural de las plantas.
- vertido de aguas grises y negras, que transportan elevada cantidad de nutrientes a las plantas.



Figura 5. Navegación Humedal Angachilla.

Fuente. Fotografía tomada en observación.



Figura 6. Humedal Angachilla.

Fuente. Fotografía tomada en observación.



Figura 7. Humedal Angachilla.
Fuente. Fotografía tomada en observación.



Figura 8. Humedal Angachilla.
Fuente. Fotografía tomada en observación.

Frente a las imágenes y todo lo que implica convivir con el entorno, ha sido fundamental el desarrollado de patrones de acción que van más allá del deporte o lo que conocemos como educación física, pues se ha centrado en el acoplamiento sobre la base de la ética del cuidado (Boff, 2016) de seres humanos con su entorno, que muchas veces se inicia desde la intuición, la observación y avanza hacia la toma de conciencia del entorno, en la construcción activa de condiciones favorables para una comunidad más amplia que la humana, que por cierto favorece lo humano. Podemos decir que se trata de un modo

vinculante de vivir, de hacer conciencia de que la vida como manifestación y organización, desde su condición y propiedad autopoietica, hasta el acoplamiento estructural y co-definición con su entorno implica asumir y agenciar acciones y procesos afirmativos sustentables de las mismas condiciones. En otras palabras, favorecer tecnologías y modos de existencia (por tanto, motricidad) orientados hacia tres niveles conscientes de armonía, basadas en lo que Maturana y Dávila plantean (2019), a saber:

- Armonía íntima-orgánica: aquella que se distingue en la dinámica metabólica y homeostática de la realización del vivir.
- Armonía relacional ecológica; aquella que se distingue en la coherencia sensorial-operativa en la relación con el entorno de existencia.
- Armonía psíquica-relacional aquella que se distingue de un buen vivir/bien estar en las relaciones de conservación y constitución del sentido del vivir.

Una conciencia orientada hacia una armonía sistémica u holística implica ir avanzando, por cierto, en una visión de sí mismo, en tanto ser, integrado y actuando en un hiper sistema, como también siendo un sistema en particular, con determinadas distinciones, pero en articulación y vínculo con todo lo visible e invisible que implica el hiper-sistema. En la acción enaguar, es decir, fundir los pies o manos, brazos, torso, cabeza en un cuerpo de agua, sea río, mar, lago, laguna, humedal, acequia o vertiente. También incluye una práctica eminentemente ECOESPIRITUAL de volver(se) agua, de convertir(nos) en cuerpos acuosos para conectar con nuestra naturaleza acuática-femenina, volver a la condición acuática primordial-original, la matriz. En otro contexto, lo que estamos expresando, se comprendería como una suerte de posición espiritual, y podríamos aceptar tal distinción en el entendimiento de lo espiritual como aquello que inspira y permite un conocimiento intuitivo de la totalidad y articulación de los diferentes mundos explicativos y configurados de lo que llamamos realidad, no como algo diferente a la condición encarnada que nos constituye. Pero, enfatizando que dicha condición es producto de estar en un bucle de acción-percepción (Varela, 2016; Gallagher, 2022) permanente con un entorno, y en el caso humano, con una o varias comunidades que permite la construcción, tanto de sí mismo, como lo que le circunda, en una codependencia, co-constitución y co-definición (figura 8).

Este espíritu o actitud relacional constante en los diferentes niveles de concreción, permite el recorrido: desde las energías primordiales pasamos a la materia; de la materia a la complejidad; de la complejidad a la vida; y de la vida a la consciencia, que en los seres humanos se realiza en autoconciencia individual; y de la autoconciencia pasamos a constituir noosfera o conciencia colectiva (Boff, 2016, p. 46).

De manera, que el desarrollo personal no puede entenderse como un proceso individual o aislado de la comunidad (humana y no humana) que conforma el habitar del lugar en el cual se está (fig. 9);

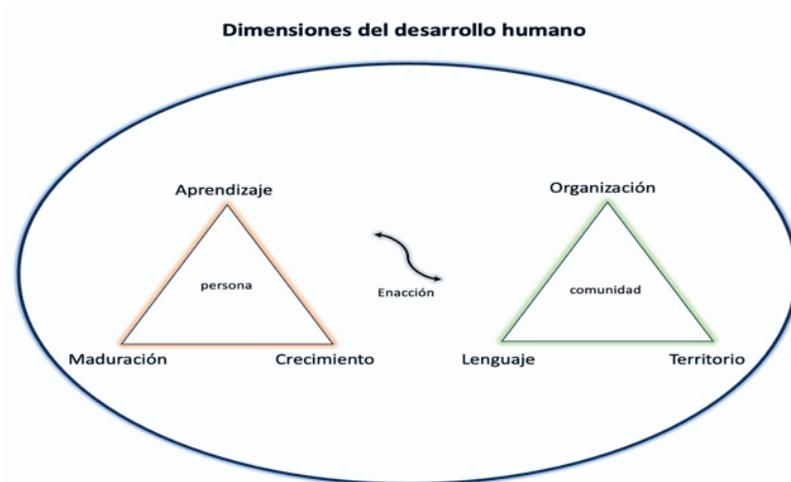


Figura 9. Dimensiones del desarrollo humano.

Fuente. Elaboración propia.

Por tal motivo, la Ecomotricidad en el fondo no es más que una existencia o un prodigar sistémico consciente de las relaciones constitutivas que la hacen posible, cuya continuidad permite distinguir diferentes grados de percepción o conocimiento, entre lo biológico y lo cultural, entre la naturaleza y el lenguaje, pero nunca es un componente o parte aislada.

O como poéticamente lo diría, para invitar a seguir el diálogo, Mario Benedetti (2009):

*Limpia dúctil agónica severa
La consciencia es un nudo de pasiones
Nadie puede con ella y sus razones
Libre terrena rigurosa entera
Pulcra mordiente higiénica certera
A veces algo huraña y sin perdones
La consciencia se esconde en sus rincones
Porfiada irrepetible misionera
Impiadosa sagrada indefinida
Segurísima espléndida consciente
Sus adioses son una bienvenida
Convicta improvisada transparente
En cada alrededor y en cada vida
La consciencia es un cielo diferente.*

Cambiar la mirada en un instante, solo es posible en los amantes, cambiar un mundo en un segundo implica darnos al juego de lo imposible. La actual situación de nuestro mundo nos obliga a cambiar no solo las preguntas sino el lenguaje que las produce y con el cual buscamos respuestas y transformaciones urgentes. Dichas transformaciones, a nuestro entender, implican una constante militancia en el acto, la palabra y el conocimiento de lo

que sostiene y posibilita todos los modos de existir, sin jerarquías ni privilegios, sino en la reciprocidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arent, H. (2000). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Benedetti, M. (2009). *Inventario cuatro*. Barcelona: Visor de Poesía.
- Boff, L. (2005). *Ecología: grito de terra, grito dos pobres*. Rio de Janeiro: Ed. Sextante.
- _____. (2016). *La tierra está en nuestras manos. Una nueva visión del planeta y de la humanidad*. Maliaño: Sal Terrae.
- Castoriadis, C. (1997). *Imaginar lo imposible*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Paolo, E., Cuffari, E. & De Jeagher, H. (2019). *The linguistic bodies. The continuity between life and language*. Cambridge: MIT Press.
- Dussel, E. (2003). *Algunos principios para una ética ecológica material de libertação*. En Por um mundo diferente. Alternativas para el marcado global. Petropolis: Editora Vozes.
- _____. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Madrid: Akal.
- _____. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Barcelona: Trotta.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2012). *Por una pedagogía de la pregunta*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gallagher, S. (2022). *Performance/art. The venetian lectures*. USA: Mimesis International.
- Gevaert, J. (2003). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme, 13ª Edición.
- Grupe, O. (1976). *Teoría pedagógica de le educación física*. Buenos Aires: Stadium.
- Lakatos, I. (1983). *Metodología de los programas científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Locke, J. (1963). *Some thoughts concerning education*. Londres: Sage.
- Luhrs, O. (2011). La herramienta: entre el uso eco-lógico y el eco-ilógico. *Revista Letras Verdes n°10*, Programa de estudios Socioambientales, FLACSO, Ecuador.
- _____. (2018). Leave No Trace Urban Program. En J. Pineda-Alfonso, N, De Alba-Fernández, y E. Navarro-Medina (Editores). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (Universidad de Sevilla, España).
- Maturana, H. y Dávila, X. (2019). *Historias de nuestro vivir cotidiano. Evolución del cosmos que aparece cuando explicamos nuestro vivir*. Santiago de Chile: Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1986). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Ediciones Universitarias.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Noë, E. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press.
- Pazos-Couto, J., Toro-Arévalo, S., Luhrs-Middleton, O. & Hidalgo Kawada, F. (2021). Ecomotricity: an epistemic turn to re-thinking physical education in chile. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(1), 97-111. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.09>
- Peña-Troncoso, S., Toro-Arévalo, S., Vega-Ramírez, J., Gallardo-Fuentes, F. & Pazos-Couto, J. M. (2023). A Look at the Interconnection of Dimensions of Knowledge in Physical Education Teacher Training in Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3249.
- Rodrigues, C. (2018). Moventscape as ecomotricity in ecopedagogy. *The Journal of Enviromental Education*, 49(2), 88-102.
- Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Barcelona: Herder.
- Sachs, W. (2019). Prólogo: El Diccionario del Desarrollo reconsiderado. En A. Kothari, A, Salleh, A, Escobar, F. Demaria, y A. Acosta (coords). *Pluriverso, un diccionario del posdesarrollo* (pp. 21-27). Barcelona: Icaria.
- Schumacher, E. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.

- Senninger, T. (2000). *Abenteuer leinten – in Abenteuer lernen*. Ökotoxia Verlag. Münster.
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico: da educação física á motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____. (2006). Motricidad Humana... ¿cuál es el futuro? Motricidad, corporeidad y educación. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 38. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Sergio, M. y Toro, S. (2005). *Hacia un paradigma de la Motricidad Humana*. Popayan: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Petropolis: Vozes.
- Speranza, A. (2006). *Ecología Profunda y Autorrealización*. Buenos Aires: Biblos.
- Toro, S. (2008). Memoria y Evolución, pilares de una educación consciente desde la motricidad humana. *Revista Profissao Docente*, 7(16).
- _____. (2009). *Ecoss de vida y motricidad desde la experiencia austral*. Belem do Pará: Editorial UEB.
- Toro, S. y Luhrs, O. (2012). La Universidad Austral de Chile entre el accionar y el reaccionar: Una mirada desde la ecomotricidad. En P. Leme et al., (Coords.) *Visiones y experiencias ibero-americanas de sustentabilidad en las universidades*. San Paulo: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Toro, S. y Sabogal, A. (2018). Sentidos de la motricidad en Abya Yala. *Tandem*, (59), 8-13.
- Toro, S. y Valenzuela, P. (2012). De la acción a la enacción. Más allá del movimiento y de la educación física. *Estudios Pedagógicos*. Especial N° 1, 211-230.
- Toro-Arevalo, S. & Moreno-Doña, A. (2021). La educación física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Agora para la Educación Física y el Deporte* 23, 199-217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Toro-Arevalo, S., Moreno-Doña, A., Vargas-Polania, E. & Castiblanco-Rodríguez, Y. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinectica*, (59), e1434.
- Trigo, E. (2007). *Motricidad, creatividad y ludismo*. Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Vallega, A. (2022). *Tiempo y liberación, Exordio a pensamientos libertarios*. Madrid: Akal.
- Varela, F. (1994). El círculo creativo. Esbozo histórico-natural de la reflexividad. En P. Watzlawick. *La realidad inventada. ¿cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.
- _____. (1998). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen.
- _____. (2003). *La habilidad ética*. Madrid: Debate.
- _____. (2016). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: JC Sáez. 3ª Edición.
- Von Uexküll, J. (2020). *Andanzas por los mundos circundantes. De los animales y los hombres*. Buenos Aires: Cactus.
- Zubiri, J. (1986.). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

INVESTIGACIONES

Etnomotricidad en la Pedagogía Infantil: una revisión sobre propuestas lúdico-pedagógicas

Ethnomotricity in Early Childhood Pedagogy:
a review of playful pedagogical proposals

Marlucio De Souza-Martins^a
María José Montoya-Rodríguez^a
Melody Victoria Malaver-Suarez^a
Juan Nicolás Murcia-Sánchez^a

^a Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
mdesouzamartins@javeriana.edu.co, mj_montoyar@javeriana.edu.co,
melody_malaver@javeriana.edu.co, nicolas.murcia@javeriana.edu.co

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo caracterizar el juego etnomotriz como una herramienta pedagógica de apoyo al maestro en la primera infancia. Se utilizó un método cualitativo descriptivo bibliográfico de análisis documental a través de una revisión sistemática. Como fuente de información se utilizaron trabajos publicados en las bases de datos Complementary Index, Academic Search Complete, Fuente Académica Premier y Google Scholar durante el período 2018 al 2022. Para el análisis descriptivo de la información se seleccionaron 25 documentos que cumplían con los criterios de selección. Los resultados evidencian que el juego es un factor motivacional para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia. Se concluye que el juego etnomotriz al ser implementado como herramienta pedagógica de apoyo al maestro propicia además el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas, sociales y lingüísticas brinda, la oportunidad del niño conocer de manera lúdica la cultura y tradiciones de las prácticas corporales.

Palabras clave: etnomotricidad, pedagogía infantil, profesor, juego.

ABSTRACT

The objective of this article is to characterize ethnomotor game as a pedagogical tool to support the teacher in early childhood. A qualitative descriptive bibliographic descriptive method of documentary analysis was used, through a systematic review. As a source of information, papers published in the Complementary Index, Academic Search Complete, Academic Source Premier, and Google Scholar databases were used during the period 2018 to 2022. For the descriptive analysis of the information, 25 documents were used during the selection criteria. The results show that game is a motivational factor for the teaching and learning process in early childhood. It is concluded that the ethnomotor game, when implemented as a pedagogical support tool for the teacher, also promotes the development of motor, cognitive, social, and linguistic skills, provides the opportunity for the child to learn in a playful way the culture and traditions of bodily practices.

Keywords: Ethnomotricity, Early Childhood Pedagogy, Teacher, Game.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso de aprendizaje donde el ser humano pasa por varias interacciones, situaciones y vivencias a partir de las experiencias con el contexto cultural y social. Para De Souza Martins et al. (2019, p. 165), la educación hace referencia “a la idea de formar sujetos integralmente buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades para que crezcan como personas, además de que puedan lograr una vida plena y contribuyan a la mejora de su contexto social”.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2014, párr. 1) define a la educación como “un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Desde esta perspectiva colombiana, la educación es entendida como un derecho y un servicio público cuya prestación es responsabilidad del estado, de la sociedad y de la familia, consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y Decreto No. 1411 de 2022.

Por lo anterior, en Colombia la educación en la primera infancia hace parte de la educación inicial y ocupa un lugar importante en las políticas de gobierno, generando acciones pertinentes que brindan atención, oferta de programas y proyectos que ofrezcan mejores condiciones de vida para los niños en sus primeros años. Además, el propósito de la educación inicial es “desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica” (MEN, 2014, p. 20).

Con base en lo anterior, en el Sistema de Educación Nacional de Colombia la educación inicial, es regulada por medio de la Ley 115 de 1994 y el MEN, mediante el Decreto 2247 de 1997, estipula que la educación inicial consiste en tres grados: prejardín, dirigido a niños de tres años; jardín, para estudiantes de cuatro años, y transición, dirigido a alumnos de cinco años. Este último es el grado reconocido como obligatorio a nivel constitucional.

No obstante, los maestros de la primera infancia deben fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante diversas experiencias en las que el entorno y los estímulos que son dados fomenten el potencial de los niños, para que por medio de este aprendizaje se pueda dar un constante proceso de desarrollo intelectual, físico, emocional y social (Escobar, 2006). A su vez, el maestro en esta etapa es responsable por enseñar todas las materias (áreas del conocimiento), incluyendo el desarrollo motriz, ya que en la educación inicial según la Ley 115 de 1994 de Colombia, no contempla en los colegios un profesional específico (Educador Físico) para la enseñanza basada en el desarrollo físico-corporal del niño. En este sentido, cabe al maestro tutor propiciar actividades para el desarrollo psicomotriz del niño.

De acuerdo con Renzi (2009), el desarrollo psicomotriz en la primera infancia presenta una relación con el desarrollo corporal y motriz a través de actividades lúdicas que faciliten la exploración del entorno y adquisición de conocimiento. De este modo, el maestro se convierte en el encargado de generar estos espacios en los que los niños comprenden el aprendizaje como una actividad necesaria, divertida y lúdica a través del juego.

Cabe aclarar que la primera infancia, el desarrollo humano y el juego son partes fundamentales en el proceso de exploración y aprendizaje del niño, donde se desarrollan habilidades esenciales para su formación (Bernal & Camacho, 2010). En este sentido, el

juego se presenta como una herramienta en este proceso de aprendizaje del niño, ya que ellos a esta edad aprenden con mayor facilidad jugando y explorando mediante sus sentidos y su curiosidad. A su vez, usualmente en las instituciones educativas se suelen utilizar métodos y enfoques pedagógicos tradicionalistas o conductistas en la que el maestro es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también aplicando disciplina para ganar la atención, teniendo fundamentos pedagógicos de la práctica docente desde la academia de platón hasta la ética en el modelo por competencias (Arias, 2013).

Para De Souza Martins et al. (2022), los maestros tradicionalmente utilizan herramientas con las cuales han obtenido buenos resultados al momento de dar cuenta del aprendizaje adquirido por parte de sus estudiantes, “teniendo en cuenta el avance de la educación hacía la adquisición de competencias en los últimos años, los maestros han tenido que reconfigurar su oficio e incorporar nuevas estrategias didácticas en función de lo que los estudiantes necesitan” (p. 214).

Debido a esto, a partir de la globalización educativa pocos maestros implementan diferentes métodos de enseñanza en sus clases, dejando de lado el proceso de aprendizaje y las necesidades que cada niño. Además, el maestro asume que todos los niños aprenden de la misma forma y que todos sus estudiantes comprenden a partir de métodos tradicionales y conductistas. A su vez, en los contextos educativos escolares normalmente se asocian las actividades lúdicas o deportivas con la clase de educación física, ya que las prácticas corporales y motoras suelen realizarse con más frecuencia en esa área, ignorando que “uno de los aspectos más importantes a desarrollar en la infancia es la psicomotricidad, donde, evidentemente, se desarrollan múltiples juegos motores” (Chihuailaf, Johnson & López, 2022, p. 13).

Para De Souza Martins, Posada-Bernal & Baquero (2018), las clases de educación física van más allá de actividades o prácticas corporales y están asociadas a las dimensiones afectiva, cognitiva y social del ser humano y, en las cuales, a partir del desarrollo psicomotriz, se promueve la formación humana en valores que contribuyen en su desarrollo cómo personas a través del juego.

2. JUEGO ETNOMOTRIZ

Por todo lo mencionado hasta el momento, surge el interés por indagar el juego y la etnomotricidad como herramienta pedagógica en la primera infancia, una vez que, los niños aprenden con mayor facilidad los conceptos teóricos cuando se les permite experimentar y vivenciarlos con su cuerpo y sus sentidos. De este modo, esto posibilita comprender la etnomotricidad “cómo prácticas corporales (juegos, actividades lúdicas, luchas, danzas) que con características propias de un pueblo/comunidad, desarrolladas con intencionalidad y relacionadas a procesos educativos de tradición y resistencia de tales manifestaciones culturales” (Gonçalves-Junior et al., 2012, p. 251).

Desde esta perspectiva, el juego etnomotriz en la práctica pedagógica es una herramienta de apoyo al maestro para el desarrollo de procesos formativos de socialización, indagación por su cultura, autocuidado, respecto por la diferencia y la tolerancia, recreando oportunidades para que los niños puedan explorar y relacionarse con el entorno, disfrutando el aprendizaje y el juego como elementos que contribuyen en su formación cómo seres humanos creativos, sensibles, autónomos, serviciales, consientes, autodidactas y solidarios (Alarcón, 2013).

Para Hernández-Rincón et al. (2018) afirman que en la primera infancia el juego y actividades recreativas brindan beneficios que inciden a largo plazo en la vida de los niños. Como también, las actividades en la primera infancia deben ser “divertidas, constantes, espontáneas y naturales, siendo parte esencial de su desarrollo integral, aspectos que deben ser tenidos en cuenta por los maestros en el desarrollo del currículo” (De Souza Martins et al., 2022, p. 217). En este sentido, a través del juego se propicia el desarrollo de habilidades cognitivas, física y motoras, en efecto, para León (2016, p. 14) el “juego en el aprendizaje confluyen en la elaboración de sentidos del mundo interno y el externo, cuyas significaciones se elaboran e interrelaciones en la interacción con el juego individual y social”.

Teniendo en cuenta lo anterior, la etnomotricidad puede ser utilizada como una forma en la que se le puede enseñar a los niños sus raíces: culturales y sociales, mediante esos juegos tradicionales de cada cultura. Entendiendo la etnomotricidad como menciona Gonçalves-Junior et al. (2012) considerando que normalmente en el contexto educativo no se tienen en cuenta otras manifestaciones de la motricidad humana como los juegos, luchas, danzas, fiestas, cantos y cuentos, de la diversidad cultural de diferentes pueblos.

En consecuencia, el juego desde la perspectiva de la etnomotricidad facilita el desarrollo integral del niño que, para Esteves, Poveda & Quiñonez (2018), tiene que ver con el control que puede tener el niño en sus movimientos, lo cual depende de la evolución de este con su propio cuerpo, como también de la interacción con el entorno, hábitos y costumbres socioculturales que son transmitidos de generación en generación.

Con todo, de acuerdo con Moreno & Calvo (2010, p. 119) cada etnia, grupo, clase social y cultura “genera, produce, reproduce y constituye diferentes modalidades etnoeducativas”, haciendo que se generen diferentes estereotipos alrededor de la concepción de etnomotricidad y etnoeducación. A su vez, estudios alrededor de este concepto son muy pocos en Colombia, lo que genera que la intervención del gobierno a través de las políticas públicas sea mínima.

Teniendo esto en cuenta, se puede comprender que los juegos etnomotrices son todos aquellos juegos tradicionales (golosa/rayuela, lazo, las escondidas, sillas musicales, el ratón y el gato, pato, pato ganso, canicas y rondas infantiles), que de pequeños nos enseñaron en el colegio, y con el paso del tiempo se han ido desarrollando y probablemente dependiendo del lugar y la evolución de este han cambiado, o ahora existan otros totalmente diferentes, ya que según Ferrarese (2013):

Los juegos de diferentes pueblos indígenas que han sido recuperados y que se han vuelto a practicar conservan en parte su propia estructura étnico cultural y en parte la han perdido porque al momento de volver a practicarlos su Yo ya está inmerso en de la occidentalización de su propia vida por lo que esos juegos han de ser una “interculturalidad” en sí mismos (p. 5).

De esta manera mediante conceptos culturales, tradicionales y etnos que han pasado de generación en generación, permiten la transferencia de conocimientos y habilidades que mediante la lúdica se enseñan desde esa herencia conceptual e histórica de sus ancestros. Por consiguiente, al pensar en los conceptos culturales, históricos y tradicionales inmersos en la cultura escolar, la etnomotricidad posibilita la transferencia de conocimientos ya que corresponde al “campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el

punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en qué los han desarrollado” (Parlebas, 2001, p. 227). Haciendo así que, los juegos etnomotrices sean un medio con el que se puedan desglosar conceptos culturales que son relevantes en la historia del niño y de la cultura escolar.

En los contextos escolarizados muchas veces se ignoran por parte del maestro los procesos históricos y culturales donde se limita a la clase de historia y pocas veces son las que se relacionan con la cultura y tradición por medio de los juegos y costumbres. Para Remorini (2013, p. 814), considera importante profundizar en ese reconocimiento histórico ya que “varios estudios etnográficos han demostrado extensamente que los sentidos asignados a la infancia, así como las experiencias infantiles y las trayectorias a las que dan origen difieren según el contexto en el que los niños viven y crecen”.

Además de esto, “la etnomotricidad surge de los resultados por demostrar la organización social de la corporeidad, que depende de los hábitos, de la educación y de la cultura en general, es decir es una relación que construye al ser, al cómo individuo capaz de desarrollar sus habilidades” (Mesa et al., 2019, p. 45). Para que, de esta manera poder incorporar esos contextos y contenidos muchas veces olvidados que mediante el uso de la etnomotricidad cómo herramienta para el desarrollo de múltiples habilidades nos muestra esta explícita “relación con el campo de las prácticas motrices, que relacionan y vivencian en el contexto cultural y social en que se han desarrollado, los diferentes grupos, razas y pueblos” (Mesa et al., 2019, p. 45).

Por lo anterior, se crea la necesidad de ampliar la visión educativa y la labor pedagógica, teniendo en cuenta los cambios derivados del contexto social y cultural, como también de la globalización, además se han dejado de lado los conocimientos etnos, de ancestros, las tradiciones, los juegos tradicionales y saberes, renunciando así un ambiente escolar que se ve interpelado por “la cultura del propio hogar y el intercambio de saberes que, desde el lenguaje y el modo de vincularse con los juegos tradicionales que contienen los rasgos de la cultura” (Cruz, 2008, p. 121).

En este sentido, se hace pertinente retomar las tradiciones étnicas mediante las prácticas pedagógicas en la infancia, incorporando en el aula prácticas motrices a través de los juegos etnomotrices, de tal modo que al incorporar contenidos teóricos sea por medio de narrativas basadas en el juego, haciendo que el niño logre asociar conceptos con narrativas históricas promoviendo “la atención, concentración y memoria implicada en el aprendizaje [...] por medio de lo cual se incentiva en los niños la imaginación, el asombro y la fantasía” (Martínez & Acosta, 2016, p. 101). Como también, favorece “la formación integral del estudiante en ambientes lúdico recreativos, en donde interactúa con el conocimiento, la práctica y el disfrute del saber desde una faceta desarrolladora” (Escobar, 2016, p. 75).

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de este trabajo está centrado en un estudio cualitativo descriptivo bibliográfico de análisis documental a través de una revisión sistemática para caracterizar el juego etnomotriz como una herramienta pedagógica de apoyo al maestro en la primera infancia. En este sentido, según Hernández & Mendoza (2018), este tipo de metodología describe las tendencias de un grupo o población, propendiendo especificar las particularidades y resaltar los aspectos importantes del fenómeno analizado.

Por lo anterior, se realizó una Revisión Sistemática - RS a partir de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con las siguientes fases propuestas por Khan et al. (2003) y Moher et al. (2009):

a. Búsqueda de la información – se inició a partir de las categorías de etnomotricidad relacionados con el juego y primera infancia. Como fuente de información, se utilizaron trabajos completos publicados en las bases de datos integradas de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J. de la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá, enfocándose en el uso de la búsqueda avanzada en *Complementary Index, Academic Search Complete, Fuente Académica Premier* y *Google Scholar*. Además, las palabras clave empleadas en la búsqueda fueron: «Etnomotricidad» combinadas a través de conectores como AND/OR con: «Juego», «Primera Infancia» y «Motricidad».

b. Identificación de la muestra - se presenta los criterios de selección del estudio que, para los criterios de inclusión fueron: 1) artículos publicados en revistas científicas de educación en el periodo comprendido entre enero de 2018 y diciembre de 2022; 2) artículos con las palabras clave seleccionadas.; 3) estudios realizados en el contexto educativo escolar; y 4) publicaciones en español o inglés. A su vez, los criterios de exclusión de la revisión fueron: 1) artículos anteriores al año 2018; 2) investigaciones o artículos realizados desde otras áreas del conocimiento como: antropología, filosofía y teología; 3) artículos duplicados y 4) artículos que no fueran publicados en revistas científicas indexadas (literatura gris).

c. Selección de los estudios - a través de los bolearadores de búsqueda, se encontraron un total de 1367 trabajos en 101 revistas registradas en las bases de datos. A su vez, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión. En este sentido, se eliminaron: 822 trabajos fuera del período de selección, 240 estudios duplicados. Por lo anterior, fueron seleccionados 305 trabajos para lectura de título y resumen. Posterior a ello, se eligieron 32 documentos para la lectura de los textos completos y, de estos, 7 artículos fueron excluidos por presentar resultados parciales y empíricos en las investigaciones. En la *Figura 1*, se presentan paso a paso las etapas de la RS.

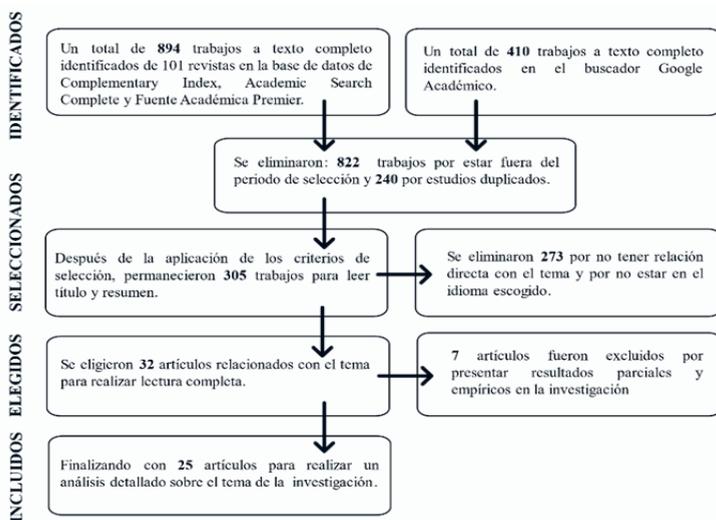


Figura 1. Etapas de la Revisión Sistemática

Fuente. Elaboración propia.

d. *Elección de los estudios* - se seleccionaron 25 documentos para lectura de texto completo. Posteriormente se realizó la organización de la información en una base de datos en el Programa Excel para su análisis.

e. *Interpretación de los hallazgos* - en esta última etapa, se utilizó un análisis de revisión descriptiva derivada de los documentos seleccionados. Como también, se utilizó un análisis lexicométrico (Figura 2) con las 10 principales frecuencias de palabras como parámetro para agrupamiento de categorías: «motricidad», «psicomotricidad», «juego y oficio de enseñar» y «oficio de enseñar».

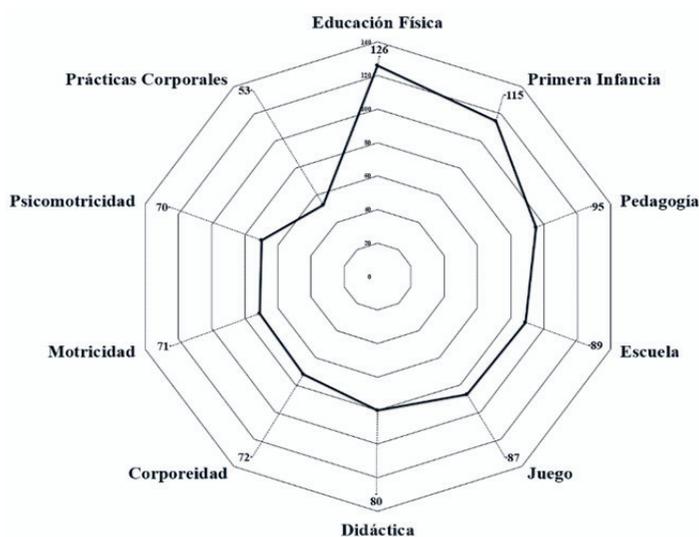


Figura 2. Mapa lexicométrico de frecuencia de palabras.

Fuente. Elaboración propia.

4. RESULTADOS

De manera general, los resultados de la RS evidencian que el juego es un factor motivacional y es importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia. Para Toro & Vega (2021, p. 98), “en el juego se compromete toda la motricidad del ser humano más que en ninguna otra actividad, debido a que se produce la unidad entre trabajo y placer”.

De este modo, el juego y el desarrollo motriz se presentan cómo la base fundamental del proceso de aprendizaje de los niños, ya que involucra los conceptos, desde su cotidianidad y saberes previos, potenciando así sus habilidades de una forma lúdica. Por esta razón, según Maturana (1999), el juego en la primera infancia constituye para el niño no solo una experiencia de aprendizaje, sino una forma de acercar el conocimiento teórico de una forma práctica y lúdica. En este sentido, para Toro & Vega (2021, p. 115) el juego se convierte en el principal medio para el proceso de aprendizaje de los niños de primera infancia, ya que “el juego es la actividad principal y fundamental del niño, ocupa casi el 75% de su tiempo, es la actividad de equilibrio entre el mundo adulto y el infantil”.

En concordancia con lo anterior, se resalta la relevancia que tiene la familia y los maestros al ser los principales responsables del desarrollo motriz y el proceso de formación del niño en esta etapa de la primera infancia. Además, una postura motivadora por parte de los maestros y acudientes genera confortabilidad en los niños desde el oficio de enseñar, que está relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del juego que cumple una función integradora proporcionando el desarrollo de las habilidades física, sociales, cognitivas y comunicativas (Toro & Vega, 2021).

A su vez, se organizó desde el análisis de contenido el agrupamiento de los documentos en cuatro categorías: «motricidad», «psicomotricidad», «juego y oficio de enseñar» y «oficio de enseñar», para responder si el juego etnomotriz se puede orientar como una herramienta pedagógica y de apoyo al maestro en primera infancia. A seguir se presentan las tablas con los respectivos hallazgos de cada una de las dimensiones analizadas.

A partir de la *Tabla 1*, se evidencia “la relevancia del juego y motricidad en el desarrollo en la sociedad mediante unidades didácticas y pedagógicas” (Bernate, 2021, p. 645). De esta manera se presenta la importancia de ver al niño como un ser que necesita estar en constante movimiento corporal, donde “el espacio escolar se convierte en campo de juego donde la infinitud del movimiento se hace posible gracias a las percepciones emanadas desde sus cuerpos” (Aguirre & Jaramillo, 2020, p. 338). Del mismo modo, el desarrollo de procesos motrices ocurre de forma innata, al mismo tiempo en el que los niños juegan y se divierten, van comprendiendo y adquiriendo nuevas habilidades sociales, cognitivas y corporales, debido a que “el ser humano es presencia y espacio en la historia, con, en, desde y a través de un cuerpo con el juego” (Aguirre & Jaramillo, 2020, p. 338).

De esta manera, se resalta la relación que el juego, la motricidad y los procesos educativos pueden tener en los procesos de aprendizaje en primera infancia, donde se puede utilizar la práctica corporal “como elemento indispensable para la formación de habilidades motrices deportivas” (Rodríguez Pérez, Sánchez Pérez & Porto López, 2019, p. 2). De este modo, debido al impacto que tiene al incorporar los aprendizajes y desarrollos físicos y cognitivos en los niños, ya que “la actividad lúdica es fundamental en estas edades” (Rodríguez Pérez, Sánchez Pérez & Porto López, 2019, p. 3).

En concordancia con lo anterior, Bernate, Fonseca & Betancourt (2020, p. 639) afirman que “mediante el juego es como empieza el reconocimiento y experimentación de sí mismos con base a su entorno, enriqueciendo su imaginación y sus interacciones sociales, también en fundamentar la confianza de sí mismo y de los que los rodean”. De esta manera, se presenta la relevancia del juego motriz como base para el desarrollo de múltiples habilidades (corporales, sociales y del lenguaje) de forma implícita, logrando que el niño pueda desarrollarlas desde esa interacción entre el conocimiento y su propio cuerpo, ya que “en el juego compromete toda la motricidad de los niños más que en ninguna otra actividad, debido a que se produce la unidad entre trabajo y placer” (Toro Arévalo et al., 2022, p. 606).

A su vez, en la *Tabla 2*, se encontró la incidencia del acompañamiento familiar en los procesos educativos y aprendizajes, ya que, para Céspedes, Jeffers & Zaldivar (2022, p. 138), “favorecen el desarrollo sensorio motriz mediante actividades dinámicas donde predomine un buen estado emocional y académico entre los niños y sus familias”. Siendo así, generando espacios en los que el niño pueda sentirse en libertad de aprender y sentirse acompañado al mismo tiempo, para así poder tener un óptimo desarrollo de sus habilidades tanto cognitivas como físicas y motoras.

Tabla 1. Principales hallazgos de la categoría Motricidad

Hallazgos	Pedagogía 1ª Infancia	Juego como herramienta pedagógica	Habilidades: cognitiva, sociocultural y corporal	Autor
El cuerpo es signo habitado por una motricidad desde la actividad física y el deporte como construcción de la subjetividad humana a través del sexo y la construcción de género.	Inicio del proceso formativo y del desarrollo motriz.	Expresión de la actividad física y del deporte a través de la corporeidad y sexualidad infantil.	Desde lo interpersonal con perspectiva multidisciplinar.	Aguirre & Jaramillo (2020)
El juego es una estrategia o recurso para el desarrollo motriz y cognitivo.	Propuestas pedagógicas dentro y fuera del aula de clase en etapas iniciales.	El juego como complemento, en el cual el niño pueda experimentar el reconocimiento corporal que, se desenvuelve con el contexto social.	Fomento de las habilidades motoras y cognitivas a través del juego.	Bernate (2021)
Desarrollo integral desde la educación física escolar con énfasis hacia el desarrollo cognitivo y social.	A través del currículo educativo incorporar prácticas y metodologías desde lo corporal y social en las instituciones.	El juego como eje fundamental de la pedagogía, hacia el desarrollo de la motricidad y la socialización en el niño.	Refuerzos de las habilidades sociales mediante ejercicios y juegos colaborativos, potenciando la educación corporal basada en valores.	Bernate, Fonseca & Betancourt (2020)
Percepción de los niños acerca de la motricidad desarrollada en las aulas escolares.	La motricidad como una acción pedagógica y psicológica que utilizan los medios de la educación física.	La motricidad desde una acción pedagógica enfocada a la interacción establecida entre el cuerpo, el movimiento, el conocimiento y la emoción.	Los movimientos naturales, actitudes perceptivas, habilidades motoras, comunicación no verbal y actividades sociales que fortalecen el proceso de aprendizaje.	Prieto Prieto & Cerro Herrero (2021)
Vínculo de la familia y de la comunidad educativa formal en desarrollo humano teniendo el juego espontáneo como fomento en la constitución de conocimientos.	Propiciar el estado de bienestar, confortabilidad, seguridad, plenitud, participación y protagonismo de los niños en el proceso de aprendizaje.	El juego desde el apoyo familiar convierte en una actividad placentera y autoorganizada para explorar cotidianamente su entorno próximo.	Aumentar sus habilidades cognitivas y emocionales a una edad temprana, es primordial en el desarrollo de sus habilidades, capacidades y autoconocimiento.	Toro Areyvalo et al. (2022)
Los juegos pueden utilizarse para el desarrollo de la motricidad gruesa, durante todo el curso escolar acorde a las particularidades y habilidades de cada niño.	Desarrollo y formación de los educadores para poder potenciar las capacidades de los niños de 6 años teniendo su formación corporal e integral.	Incluir actividades lúdicas, entendiendo la cómo una herramienta de apoyo al maestro a través de juegos que faciliten el desarrollo de la motricidad de los niños.	Elaboración de juegos que vinculan el desarrollo de las capacidades físicas coordinativas y habilidades motrices básicas.	Rodríguez Pérez, Sánchez Pérez & Porto López (2019)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2. Principales hallazgos de la categoría Psicomotricidad

Hallazgos	Pedagogía 1ª Infancia	Juego como herramienta pedagógica	Habilidades: cognitiva, sociocultural y corporal	Autor
La orientación a las familias mediante juegos variados garantiza un rol protagónico para estimular las habilidades motrices básicas.	La importancia de la familia en el desarrollo de la primera infancia.	Fortalece la personalidad del niño, influye en la creación de condiciones para adquirir y afianzar conocimientos en sus procesos mentales desde habla y la estimulación para la actividad creadora.	A través de las habilidades motrices básicas se adquiere conocimientos y destrezas motoras y cognitivas que fundamentan el desarrollo infantil.	Céspedes, Jeffers & Zaldivar (2022)
Evidencian resultados a través de la psicomotricidad en el área motora, el área de comunicación, el área cognitiva, el desarrollo global, la coordinación dinámica y el control postural.	El control del propio cuerpo, la organización perceptiva y en el lenguaje mediante la aplicación de los juegos en el aula.	Los aprendizajes de los conceptos se adquieren mediante ejercicios, juegos o actividades que han estado planificados y organizados con anterioridad.	La realización de psicomotricidad educativa propicia habilidades motoras, personales, sociales, cognitivas, e inteligencia emocional.	Ferre-Rey, Dueñas & Campos (2021)
Vinculación de vivencias más allá de la memorización de rutinas de acciones sin sentido y sin significado personal.	Una pedagogía centrada en el estudiante, en su autotransformación, y en la transformación social, desde los propios intereses de cada estudiante, el desarrollo y fortalecimiento de sus propias capacidades.	Generar espacios en los que se permitan, las emociones y sentimientos vinculados a experiencias de disfrute.	De forma gradual una autonomía integral, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades cognitivas, sociales y corporales.	Gamboa Jiménez, Soto García & Jiménez Alvarado (2022)
Desarrollo de programa de estimulación motriz basado en actividades lúdicas.	Las actividades deportivas extracurriculares con enfoque pedagógico facilitan el aprendizaje motor, en especial si se producen en un ambiente lúdico, propiciando el desarrollo de diversas habilidades.	Se destaca la importancia del juego como vehículo generador de aprendizaje del niño, desde un acompañamiento del maestro para favorecer el correcto desarrollo de los estudiantes.	La psicomotricidad es un facilitador en el desarrollo intelectual y afectivo, favoreciendo el desempeño de habilidades futuras complejas en la adolescencia y adultez.	Mera Massri, Armijos Armijos & Luarte Rocha (2022)
El principio lúdico y cooperativo como componente básico de la interacción, fomentando la autonomía y donde el maestro es acompañante y no directivo.	La psicomotricidad en el aula infantil se vincula con los principios pedagógicos que guían un aprendizaje basado en proyectos, enfoque metodológico con una propuesta de carácter global, que parte de los intereses de los niños.	Las actividades corporales y lúdicas tienen un carácter divertido y festivo donde la psicomotricidad y el juego desempeñan un papel fundamental en su aprendizaje y desarrollo.	Contribuye a la construcción de aprendizajes complejos en el marco de una visión globalizadora del conocimiento escolar hacia el desarrollo de habilidades.	Mérida-Serrano, Olivares-García & González-Alfaya (2018)
Al integrar un carácter sensorial al juego permite al niño organizar la información, si bien cada individuo presenta un desarrollo madurativo diferente.	En la implementación de actividades didáctico-pedagógicas dentro y fuera del aula mediante juegos sensorio-motrices, se opta por la implementación como estimulación y fortalecimiento	El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño, concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera inconsciente, divertida y sin ninguna dificultad.	Desde el punto de vista del desarrollo psicomotor, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos. La fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción y la confianza en el uso del cuerpo.	Toriz, & Zaldivar (2021)

Nota. Elaboración propia.

Por lo anterior, incluir los conocimientos prácticos y lúdicos con conceptos teóricos y abstractos mediante el “juego motor, logra potenciar el desarrollo de las competencias motrices, cognitivas y socioemocionales, donde el profesor de educación física y el educador infantil desempeñan un papel destacado” (Mera Massri, Armijos Armijos & Luarte Rocha, 2022, p. 43) en el aula de clase y fuera de ella.

De esta manera, la psicomotricidad se entiende cómo “una disciplina que atiende a la interacción que se establece entre cognición, emoción, cuerpo y movimiento, y que incide en el desarrollo global de la persona y en su capacidad para la expresión y relación en su contexto social” (Ferre-Rey, Dueñas & Campos, 2021, p. 48), proporcionando así espacios de aprendizaje en los que “la psicomotricidad en el aula infantil enfatiza en los principios pedagógicos que guían un aprendizaje lúdico y dinámico” (Mérida-Serrano, Olivares-García & González-Alfaya, 2018, p. 330).

En la *Tabla 3*, se resalta la importancia del juego y los juegos tradicionales cómo principal potenciador de desarrollo motriz. Para Céspedes & Alonso (2021, p. 82), reconocen que el “aprendizaje mediante el juego como la interacción del conocimiento, a través del proceso de apropiación, como categoría psicológica esencial, por medio de acciones y operaciones cognoscitivas y coordinativas que favorecen la interacción social de los niños y sus familias”.

A su vez, debido a la incidencia que el juego tiene en el desarrollo de crecimiento y aprendizaje en los niños, puesto que “a través del juego se consiguen aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, también se trata de una herramienta que produce efectos positivos” (Gil-Madrona et al., 2020, p. 44). En este sentido, el niño en la primera infancia, a corto y largo plazo en su proceso de crecimiento y aprendizaje constante, el juego logra crear aprendizajes duraderos en el niño.

Por otro lado, se resaltan la incidencia del correcto desarrollo en los procesos motores y corporales en niños de primera infancia, ya que “al inicio de sus años de vida, la motricidad y el juego representan elementos primordiales para su desarrollo [...] para el desarrollo de los componentes motor, cognitivo, afectivo y social de la personalidad, un elemento, importante es la psicomotricidad” (Chávez et al., 2021, p. 3). En este sentido, el juego es una herramienta fundamental de apoyo al maestro con la que los niños interactúan con su cuerpo y sentidos mientras, al mismo tiempo, aprenden y van desarrollando aprendizajes mientras juegan, debido a que “el juego es un componente primordial en la formación integral de los niños, ya que permite el desarrollo de éstos, tanto a nivel cognitivo, así como en su faceta social y personal” (Chávez et al., 2021, p. 4).

Por consiguiente, Miranda, Duarte & Benguría (2019, p. 190) afirma que el juego es un elemento esencial en la “socialización del niño, constituye un reflejo de la vida interior y origina gozo, placer, satisfacción consigo mismo. Considera que el juego contiene por sí solo todas las posibilidades de transición entre la imaginación creadora y el hacer constructivo”. Además, es una forma natural e interesante de aprender para un niño, logrando que pueda desarrollar múltiples habilidades al mismo tiempo, siendo así, que la parte más divertida para los niños es el recreo y a pesar de que se cree que los niños en el descanso no ‘hacen nada’, en realidad los “juegos en los recreos sirven para ir construyendo la autoestima, que también ayuda a autoafirmarla y fortalecerla” con sus demás compañeros de clase (González-Plate, Rivera García & Trigueros Cervantes, 2022, p. 195).

En la *Tabla 4*, se presenta que el maestro tiene un rol como promotor del desarrollo físico, cognitivo y social de un niño. De esta manera es importante que los maestros

Tabla 3. Principales hallazgos de la categoría Juego y Oficio de Enseñar

Hallazgos	Pedagogía 1ª Infancia	Juego como herramienta pedagógica	Habilidades: cognitiva, sociocultural y corporal	Autor
Acompañamiento y formación guiada hacia las familias de los niños para así desarrollar, estimular y acompañar el correcto proceso de crecimiento desarrollo motor en los niños.	Acompañamiento familiar en el desarrollo motriz de la primera infancia.	El juego, favorece el desarrollo motor y cognitivo desde los niños de forma innata, sin presión o afán.	Se desarrolla mediante vínculos, ejercicios motores y actividades sensoriales que estimulan sus habilidades correspondientes a su etapa de desarrollo.	Céspedes & Alonso (2021)
Fortalecimiento en el desarrollo motriz y social del niño utilizando el juego en sus actividades.	Diseño de nuevas estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de los niños de forma integral y completa al involucrar sus familias.	Se utilizan el juego como medio para vincular las familias mientras el niño aprende y desarrolla múltiples habilidades	El juego se convierte en un medio de expresión y de maduración en el plano físico, cognitivo, psicológico y social, a su vez, están correlacionadas con habilidades cognitivas y socio afectivas y culturales.	Chávez et al. (2021)
La importancia del juego y la actividad física en el desarrollo infantil expone la necesidad de incorporar maestros especialistas en educación física	Necesidad de tener un educador físico para las clases de educación física en la primera infancia.	El juego se constituye como una actividad irremplazable para desarrollar las capacidades de aprendizaje de los niños.	Experiencias a través de actividades físicas que sean para adquirir habilidades psicomotrices, comprensión cognitiva y aptitudes socioemocionales.	Espinosa, F., Romancé, R. & Nielsen (2018)
Implementación de juegos populares de cooperación y juegos populares de cooperación-oposición en sus actividades académicas	Fomentar los valores sociales y conciencia cultural y enriquecer las relaciones interpretaciones mediante juegos populares.	Desde los juegos tradicionales/populares propiciar el desarrollo y destrezas hacia la formación de actitudes, valores y habilidades sociales.	Integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas por medio de los juegos.	Gil-Madronea et al. (2020)
Desarrollo de las actividades y la prolongación de otras experiencias y representaciones que construyen los estudiantes desde la escuela como fuera de ella mediante los juegos motrices.	Actividades en el hogar y en la institución facilitan el desarrollo motriz en la primera infancia.	En el juego motriz fortalecer capacidades y habilidades motrices como: la rapidez para esquivar, lanzamiento de precisión, velocidad de reacción y resistencia.	Mediante el juego motriz se desarrollan diferentes habilidades físicas y cognitivas que ponen a prueba en el juego real, fortaleciendo su autoestima y autoconcepto.	González-Plata, Rivera García & Trigueros Cervantes (2022)
Vinculación a la actividad física deportiva y recreativa constituyó la base para desarrollar, mediante el juego, las habilidades motrices básicas en los niños.	La necesidad de mejorar los procesos educativos y pedagógicos preescolares desde la integración de los procesos académicos, de salud y deporte en los niños.	El juego es la forma más natural de aprender, es la primera actividad creadora del niño, fomentando la imaginación desarrollada en el juego y fortaleciendo su creatividad.	El juego es la actividad fundamental del niño para alcanzar el desarrollo motor y cognitivo.	Miranda, Duarte & Benguría (2019)

A través de los juegos se enriquece la cultura, la identidad, el cooperativismo, el compañerismo el respeto y otros valores que sin duda pueden llegar a mejorar aspectos comportamentales y actitudinales de los niños.	Implementar el programa de coordinación física lúdico pedagógico.	El juego es una actividad fundamental durante toda la vida del niño, y mediante juegos tradicionales se fortalecen habilidades motrices y corporales.	El juego propicia el desarrollo de la convivencia, el uso del diálogo de los estudiantes y el buen trato a sus compañeros.	Rodríguez-Páez, Reyes-Acuña & Quintero-Barajas (2018)
El juego constituye una herramienta esencial para permitir el desarrollo psicológico de los niños y también es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Desarrollo psicológico del niño de la primera infancia a través del juego.	El juego tiene un papel importante en el desarrollo de la afectividad e identidad en primera infancia, permitiendo la libre expresión de emociones y el uso de la imaginación.	La educación por medio del movimiento a través del juego contribuye al desarrollo cognitivo además de la destreza perceptiva, la activación de la memoria y múltiples habilidades.	Sofis García (2019)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4. Principales Hallazgos Dimensión Oficio de Enseñar

Hallazgos	Pedagogía 1ª Infancia	Juego como herramienta pedagógica	Habilidades: cognitiva, sociocultural y corporal	Autor
Profundiza en la experiencia del jugar como base de la educación, sentando los fundamentos empíricos y conceptuales que nos movilizan en la comprensión del juego infantil y la necesidad de un cambio en los métodos de enseñanza tradicionales.	Repensar la labor del maestro en educación física desde las aulas de clase e instituciones educativas en primera infancia.	Funciona para el desarrollo socioemocional y cognitivo, esto desde actividades lúdicas dentro del aula de clase, modificando las representaciones que existen del juego.	Desarrollar múltiples habilidades mediante el juego y actividades corporales que susciten el socializar y aprender jugando.	Arufe Giráldez (2020)
La enseñanza-aprendizaje que se promueve desde esta posición crítica, considera la implementación de prácticas que permitan a los estudiantes incorporar dinámicas corporales, que fomenten las relaciones transversales y democráticas.	Propuestas pedagógicas que resignifica la corporalidad como dimensión humana y que nos permita marcar presencia con los demás.	Hace presente al jugar en grupo con el uso de canciones y elementos deportivos, lúdico enfatizando la condición de equilibrio, permitiéndoles experimentar y ser corporalidades colectivas, aprendiendo con su propio cuerpo.	Se privilegia la adquisición de habilidades cognitivas por sobre otras dimensiones de lo humano, estas propuestas pedagógicas que se fundamentan en una idea del conocimiento y corporeidad del ser.	Gamboa Jiménez, Jiménez Alvarado & Fernández Fuentes (2022)
Se reconoce la importancia de la categoría: actitud lúdica, más no la lúdica como fin educativo, evidenciando la falta de énfasis desde lo educativo en la escolaridad, ya que solo se ve cómo ocio, o parte de la educación física.	Relación con la lúdica como dimensión antropológica.	Se identifica una instrumentalización de la lúdica juego como medio para generar procesos de enseñanza y aprendizaje.	Retomar los elementos teóricos de la antropología para realizar una construcción categorial en la que se pueda teorizar la lúdica como dimensión humana.	Pino Rúa & Runge Peña (2022)
El desafío pedagógico centrado en el desarrollo de la clase de educación Física enfocada en la afectividad, desde la matriz biológica de la existencia humana.	El profesor de educación física carece de un medio ambiente matricial ecosistémico de aprendizaje.	Centrado en las características ecosistémicas decoloniales.	Desde la relación social y amorosa, más allá de los tecnicismos o de las didácticas para enseñar algo teórico.	Poblete-Valderrama et al. (2022)
Desde un tratamiento didáctico-metodológico, prevalece el acercamiento a la motricidad fina en la primera infancia.	Expone las características de los niños hacia el desarrollo motor a partir del desarrollo integral del ser humano.	El juego como instrumento didáctico hacia el desarrollo motriz en la infancia.	Relaciones Inter dimensionales del ser humano desde su historia hacia el desarrollo motriz.	Vázquez (2021)

Nota. Elaboración propia.

tengan las capacidades y conocimientos para lograr la correcta enseñanza de habilidades, capacidades corporales en los niños. A su vez, Gamboa Jiménez, Jiménez Alvarado & Fernández Fuentes (2022, p. 46) afirman que “la escuela ha olvidado el cuerpo, y pareciera ser que lo corporal se constituye en barrera en las aulas y de los procesos educativos”.

Así mismo, para Poblete-Valderrama et al. (2022, p. 142) se hace necesario que “las relaciones humanas existen en salón de clase no sean de autoridad, poder y obediencia”. En este sentido, es preciso realizar un acompañamiento no jerarquizado, donde nadie sea más que otros, creando así un espacio de aprendizaje mutuo y afectivo, “permitiendo, una educación y una transformación basada en la formación humana de nuestras cualidades como individuos sociales” (Poblete-Valderrama et al., 2022, p. 45).

De esta manera, Gamboa Jiménez, Jiménez Alvarado & Fernández Fuentes (2022, p. 47) consideran que se hace necesario desarrollar nuevas “propuestas pedagógicas que resignifiquen la corporalidad como dimensión humana y que nos permita marcar presencia ante el mundo y los demás, propuestas que posibiliten en palabras de los autores, aprender con cuerpo”. Para así, poder incorporar “la lúdica, especialmente el juego, como un medio para la enseñanza [...] en la educación inicial, en la primera infancia y en la labor de las docentes” (Pino Rúa & Runge Peña, 2022, p. 4). En este sentido, es importante desde el oficio de enseñar crear juegos, actividades, dinámicas que permitan al niño experimentar y explorar los conceptos por su cuenta, haciendo uso de sus conocimientos previos, de sus sentidos, dejando que el niño pueda aprender de forma autónoma y divertida.

Por todo lo anterior, se propone una actividad lúdico-pedagógica en la que los niños pueden desarrollar diversas habilidades mediante el juego etnomotriz de la «Rayuela Africana», ya que al ser un juego que incorpora una secuencia mediada por un ritmo, puede permitir la incorporación de conceptos teóricos iniciales para el aprendizaje en primera infancia. Al mismo tiempo la implementación de la «Rayuela Africana» como medio pedagógico puede ser una oportunidad para fomentar la formación en valores en los niños, propiciando espacios de respeto, tolerancia y amistad. A seguir se presenta algunas características de la propuesta lúdico-pedagógica «Rayuela Africana»:

- a. *Origen*: “parece haberse originado en la antigua Roma y Grecia Roma y Grecia antiguas, a partir de prácticas culturales adultas” (DaCosta et al., 2005, p. 35), en las que se unieron 2 juegos similares, provenientes de Roma (*Juegos de Odres*), acorde a una celebración de juego que se hacía en Grecia, su nombre era (*Ascolias*) y consistía en una alabanza o adoración al dios Dionisio y en las cuales saltaban en un pie sobre odres (una cabra) sosteniendo el aire y untados con aceite.
- b. *Historia*: La historia es desconocida e incierta, ya que se cree que empezó cómo rituales u homenajes de los dioses. Como también, la existencia de la rayuela dibujadas en el suelo por los niños y en las que aparecen el cielo y el infierno, aparece en pinturas de la Edad Media “indicando la influencia gran de la Iglesia católica en ese periodo” (DaCosta et al., 2005, p. 35). Después en África replicaron el juego de rayuela y le dieron importancia e identidad en la cultura, que desde múltiples generaciones se extendió en diferentes partes del mundo empezando por Angola y Mozambique, hasta llegar a casi todo el mundo que, a su vez, puede tener una relación directa a las migraciones de personas y la globalización.
- c. *Beneficios*: Como juego lúdico-educativo favorece los procesos de aprendizaje en los niños. González, Solovieva & Quintanar (2014) afirman que por medio de un

juego lúdico el estudiante del nivel inicial desarrolla herramientas que le permite relacionarse con sus compañeros, solucionar conflictos, conocer sus necesidades, utilizar el lenguaje oral y gestual, comprender y acordarse de la información que ha obtenido. Por consiguiente, el juego etnomotriz proporciona diversos beneficios en el desarrollo del niño, algunos de estos son: desarrollo físico, cognitivo, emocional y estimula la creatividad.

- d. *Curiosidad*: el juego tiene muchas variantes en diferentes partes del mundo, con diferentes números de casillas, diferentes formas de jugar y diferentes nombres, que en un aula de clase logra que “el infante desarrolle habilidades que necesita para ser parte de la sociedad” (Bermudez, 2019, p. 21). En este sentido, permite que el niño pueda generar cambios y alteraciones en el juego para dar o crear soluciones o retos nuevos, al mismo tiempo el niño puede identificar cómo en diferentes países, se utilizan objetos diferentes en lugar de piedras para jugar, como botones, monedas o pedazos de madera.
- e. *Variaciones*: debido a migraciones y cambios que se dan por el país en el que se encuentre puede variar su nombre y usualmente la forma de jugar sigue siendo la misma, digamos en España, la rayuela se llama «*La Rayuela de la Plazoleta*»; en México, se llama «*La Vida*»; en Chile se conoce como «*Pico*»; en Brasil, se le denomina «*Amarelinha*»; en Alemania es más conocida como «*Himmel und Hölle*» y en Francia, es conocida como «*Escargot*».

Por consiguiente, la propuesta pedagógica el juego etnomotriz proporciona espacios y escenarios en los que mediante el juego étnico se puede enseñar y evaluar diversos conceptos teóricos que normalmente suelen ser abstractos y aburrido para un niño de primera infancia. De esta manera, de forma simultáneamente e “intrínseca se desarrollan habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales; que posibilitan una adecuada interacción con el mundo que los rodea” (Zambrano Pintado et al., 2022, p. 225), ya que disponen situaciones en las que el niño logra dar solución o cambiar momentos o partes del juego, fomentando así su creatividad y razonamiento crítico.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran la relevancia y las características que tiene el juego etnomotriz al ser implementado cómo herramienta pedagógica de apoyo al maestro en un aula de clase de primera infancia, ya que proporciona las herramientas y escenarios necesarios para poder desarrollar diversos conceptos teóricos complejos y abstractos de forma didáctica, lúdica y llamativa para el niño.

De esta manera, se evidencia que desde la literatura la etnomotricidad y la psicomotricidad a través del juego son relevantes en el proceso de formación del niño debido a que generan las herramientas para que el niño pueda desarrollarse cognitiva y corporalmente mientras mediante los juegos etnomotrices desarrolla nuevos conocimientos de su cultura, espacio y tradiciones, contribuyendo en su formación humana y social.

Del mismo modo, se resalta la importancia que tiene el juego en la vida de un niño de entre 5 a 6 años, ya que por medio de este él puede interactuar con el mundo que lo rodea, conocerlo y así poder comprender la relevancia de esos conceptos teóricos, que a su edad

suelen no tener sentido ni relevancia alguna, logrando que desde el juego el niño desde muy pequeño logre desarrollar su creatividad, pensamiento crítico, comprensión lectora, entre otras habilidades funcionales para su vida.

Por consiguiente, se sugiere que para futuras investigaciones continúe con el desarrollo de la misma temática, pero desde una perspectiva interventora y de aplicación de la propuesta pedagógica en el ámbito escolar dando énfasis en la formación humana de los estudiantes mediante la implementación de juegos etnomotrices como método de enseñanza y así, poder evidenciar desde una perspectiva práctica la incidencia de la etnomotricidad mediante diversos contenidos teóricos y tal vez, quizá propiciar cambios en los modelos de enseñanza tradicionales.

Por lo anterior, para futuras investigaciones puede ser pertinente la creación de una cartilla didáctica de apoyo al maestro para que los mismos puedan entender y comprender desde el oficio de enseñar, la importancia de los juegos etnomotrices, a partir de diversos ejemplos de actividades que se puedan implementar en las clases.

Para finalizar, se concluye que los juegos etnomotrices puede contribuir para la formación humana integral a partir del fortalecimiento de una identidad cultural a través de las etnias por medio de la motricidad y particularmente como una herramienta de apoyo al que hacer del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva de promover la formación humana centrada en valores y reconocimiento de las diferentes culturas, favoreciendo así una educación centrada en las relaciones sociales y étnico raciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2020). La presencia de Merleau-Ponty en los estudios del cuerpo y la motricidad humana. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 331–340. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1511>
- Alarcón, C. (2013). El juego etnomotriz en la práctica pedagógica: herramienta de apoyo para el desarrollo de procesos formativos. *Educación Física y deporte*, 32(1), 31-39.
- Arias, C. (2013). Fundamentos Pedagógicos de la Práctica Docente desde la Academia de Platón hasta la Ética en el modelo por Competencias. *Xihmai*, 4(8), 1-24. <https://doi.org/10.37646/xihmai.v4i8.158>
- Arufe Giráldez, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 588–596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Bermudez, K. (2019). *Estudio descriptivo del nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje en 25 aulas de Educación Inicial de instituciones educativas particulares del sector norte de Guayaquil: aportes para elevar la calidad desde la dimensión temporal*. Maestría en Desarrollo Humano Temprano y Educación Infantil (p. 210). Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado, Guayaquil.
- Bernal, R. & Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia* (pp. 1-114). Universidad de los Andes, Facultad de Economía. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/308_Programa_para_la_Primer_Infancia_en_Colombia_DOC.pdf
- Bernate, J. (2021). Physical Education and its contribution to the comprehensive development of motor skills. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643. Recuperado de: <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/957>

- Bernate, J., Fonseca, I. & Betancourt, M. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 742-747. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67875>
- Céspedes, J. & Alonso, C. (2021). El aprendizaje mediante el juego y su relación con la educación integral en la primera infancia. *Revista Científica de Educación Física*, 17(2), 74-90.
- Céspedes, J., Jeffers, B. & Zaldivar, G. (2022). El desarrollo sensorio motriz desde los niveles de ayuda a la familia en el primer año de vida del niño. *Opuntia Brava*, 14(4), 134-149.
- Chávez, Z., Espinoza, A., Espino, A., Melgarejo, R., Chávez, R. & Guerrero, O. (2021). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo motriz. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4937-4950. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.668
- Chihuailaf, L., Johnson, F. & López, R. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cruz, L. (2008). La enseñanza de los juegos tradicionales: ¿una posibilidad entre la realidad y la fantasía? *Educación física y deporte*, 27(1), 115-122.
- DaCosta, L., Bitencourt, V., Nogueira, L., Miragaya, A., Matsudo, V., Noé, R. & Carvalho, A. (2005). *Cenário de tendências gerais dos esportes e atividades físicas no Brasil. Atlas do esporte no Brasil* [Internet]. Rio de Janeiro: CONFED, 21-3.
- De Souza Martins, M., Posada Bernal, S. & Lucio Tavera, P. A. (2019). Neuroeducación: Una Propuesta Pedagógica para Educación Infantil. *Análisis*, 51(94), 159-179. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.08>
- De Souza Martins, M., Posada-Bernal, S., Figueroa-Ángel, M. X. & Román-Cárdenas, A. P. (2022). Teorías da aprendizagem na educação física na primeira infância: uma perspectiva colombiana. *MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 6(3), 213-228. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n3-p213-228>
- De Souza Martins, M., Posada-Bernal, S. y Baquero, M. (2018). Nuevas tendencias educativas en la educación física para primera infancia. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Suplemento Especial*, 23(4), 59 (41º Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, São Paulo).
- Decreto No. 1411 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia. 29 de julio de 2022.
- Decreto No. 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- _____. (2016). *El uso de las tic como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2762>
- Espinosa, F., Romance, R. & Nielsen, A. (2018). Juego y actividad física como indicadores de calidad en Educación Infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 252-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60391>
- Esteves, Z., Poveda, E. & Quiñonez, M. (2018). La Importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lecto – escritura en niños del nivel preprimaria y de primero. *INNOVA Research Journal*, 3(7), 155-167.
- Ferrarese, S. (2013). *Los juegos de los pueblos indígenas y la motricidad étnica o etnomotricidad. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-049/95>

- Ferre-Rey, G., Dueñas, J. & Campos, C. (2021). Diferencias entre la psicomotricidad dinámica y normativa en el desarrollo infantil. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 21(81), 47–62.
- Gamboa Jiménez, R., Jiménez Alvarado, G. & Fernández Fuentes, C. (2022). Una Educación Física «otra» Pensada Desde Las Infancias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 54–63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa Jiménez, R., Soto García, P. & Jiménez Alvarado, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 43–53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Espi, A., Mujica-Johnson, F. & Fernández-Revelles, A. (2020). Affectivity and Motor Interaction in Popular Motor Games at School. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (139), 42-48. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.06)
- Gonçalves Junior, L., Corrêa, D. A., da Silva Carmo, C., Alves de Campos, S. E. & Toro-Arevalo, S. A. (2012). Ethnomotricity: cultural resistance games in community of caizara de Ilhabela - Brazil. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), 249-266. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400014>
- González, C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: Aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. Doi: <https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- González-Plate, L. I., Rivera García, E. & Trigueros Cervantes, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1188–1198. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91871>
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Bogotá: Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Rincón, E. H., Arias-Villate, S. C., Gómez-López, M. T., León-Pachón, L. E., Martínez-Ceballos, M. A., Chaar-Hernández, A. J. & Severiche-Bueno, D. (2018). Actividad física en preescolares desde atención primaria orientada a la comunidad, en un municipio de Colombia. *Revista Cubana de Pediatría*, 90(2), 201-212.
- Khan, K. et al. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118-121.
- León Botero, L. X. (2016). *Juego y aprendizaje en el contexto educativo colombiano* (Bachelor's thesis), Universidad EAFIT.
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Ley 115 de 1994. (1994, 4 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Martínez, M. & Acosta, D. (2016). Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. *Pensamiento palabra y obra*, (16), 94-106. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2016000200010&lng=en&tlng=es
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mera Massri, E. A., Armijos Armijos, J. C. & Luarte Rocha, C. E. (2022). Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación motriz basado en actividades lúdicas globalizadas, en varones escolares de la ciudad de Valdivia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 719–727. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86575>
- Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. & González-Alfaya, M. E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 329–336. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.64652>
- Mesa Yopasa, S., Saenz Gutierrez, M. F. & Tisoy Botina, J. A. (2019). *Nuestros caminos del saber motriz y cultural*.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014). *Documento 20. El sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: MEN.
- Miranda, D., Duarte, B. & Benguría, C. (2019). El juego motriz en los preescolares. *Opuntia Brava*, 11(3), 188-198.
- Moher, D. et al. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 51(4), 264-272.
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). Etnoeducación, educación física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(2), pp. 131-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311627>
- Parlebas, C. (2001). Jeu, sport et société: fondements et applications d'une sociologie de l'activité physique. *Revue Française de Sociologie*, 42(2), 219-247.
- Pino Rúa, Y. & Runge Peña, A. (2022). La Lúdica como Dimensión Antropológica: Un Estado del Arte. *Lúdica Pedagógica*, 1(35), 1-22.
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer Gutiérrez, L., Illanes Aguilar, L., Cenzano Castillo, L., Hetz Rodríguez, K., Flores Rivera, C. & Iturra González, A. (2022). Pedagogía en Educación Física «otra» y Formación humana. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 1137-1143. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91936>
- Prieto Prieto, J. & Cerro Herrero, D. (2021). Percepciones de futuros maestros sobre motricidad en educación infantil: un estudio exploratorio en estudiantes de último curso. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 155-162. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78618>
- Remorini, C. (2013). Los estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva, Florianópolis*, 31(3), 811-840. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p811>
- Renzi, G. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-14.
- Rodríguez Pérez, Y., Sánchez Pérez, N. & Porto López, F. (2019). Juegos para la motricidad gruesa como parte del desarrollo integral de los niños en sexto año de vida. *Acción*, 15 (s/n).
- Rodríguez-Páez, I. N., Reyes-Acuña, J. A. & Quintero-Barajas, R. A. (2018). La actividad física con énfasis en juegos tradicionales para potenciar la coordinación. *Quaestiones Disputatae*, 11(22), 67-92.
- Solís García, P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de La Educación*, 4(7), 44-51.
- Toriz, A. & Zaldívar, M. (2021). El juego sensoriomotriz: una experiencia para favorecer las habilidades motrices básicas. *4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, CONSIN*, 1-10. Recuperado a partir de <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1892-664-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Toro Arevalo, S., López de Maturana, D., Contreras Oyarzo, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S. & Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología inactiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 598-610. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598>
- Toro, S. & Vega, J. (2021). *Manifestaciones de la motricidad humana: Brotes desde el sur*. Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Vázquez, S. (2021). *Las relaciones interdimensionales desde la Educación Física en la infancia preescolar. Un acercamiento histórico*.
- Zambrano Pintado, R., Moncayo Cueva, H., López Arcos, S. & Bonilla Jurado, D. (2022). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 252-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88830>

INVESTIGACIONES

Decolonizando la rehabilitación:
“Lo educativo de sanarse, desde el naturalismo a la autonomía”

Decolonizing rehabilitation:
“The educational aspect of healing, from naturalism to autonomy”

Javier Meneses-Pinto^a
Sergio Toro-Arévalo^b

^a Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
javmeneses.kine@gmail.com

^b Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
sergio.toro@pucv.cl

RESUMEN

Integrar a la fisioterapia elementos de las ciencias cognitivas y de la educación crítica decolonial es la propuesta para contribuir a la comprensión y generación de experiencias educativas en rehabilitación, posibilitando un espacio donde recuperación y educación convivan como fenómenos indisociables y co-construidos en la relación terapeuta-usuario-ambiente, abriendo así la discusión hacia lo que comprendemos por educar en el mundo de la salud, buscando reconceptualizar la experiencia de rehabilitación en un modelo integrativo y coherente con las necesidades educativas de nuestra sociedad hacia el fortalecimiento de la promoción y prevención en salud/autonomía.

La reflexión presente contiene tópicos que van desde la biología del conocer, el enactivismo y las ciencias de la rehabilitación hasta temáticas del mundo de la educación, abordando de forma articulada con una impronta decolonialista del hacer en busca de comprensión y facilitación de la autonomía del ser humano.

Palabras clave: fisioterapia, educación, enactivismo, enacción, terapia funcional, encarnación.

ABSTRACT

To integrate aspects of cognitive sciences and a critical decolonized education into physiotherapy is the proposal to contribute both to a higher understanding and to the generation of pedagogical experiences in rehabilitation, fostering a space where recovery and education coexist as two inseparable phenomena, both co-built on the relationship among therapist, patient and environment and in this way, opening up the discussion towards what we understand as teaching in the health care field, and aiming at re-conceptualizing the rehabilitation experience into an integrative model, coherent with the educational needs of our society and thus improving the promotion and prevention in healthcare.

The present reflection contains several topics, such as the biology of knowing, enactivism, rehabilitation sciences and even topics related to the pedagogy area. All of these topics are articulated into a decolonialist stamp, by searching a deeper understanding and facilitation of the human being's autonomy.

Keywords: Physiotherapy, education, enactivism, enaction, functional therapy, embodiment.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de las ciencias de la salud y del deporte dan un giro relevante desde el momento en que las ciencias de la complejidad (Morin, 1999; Pakman, 2020) y la teoría de sistemas dinámicos (Dávila & Maturana, 2020; Maturana et al., 2016) ingresan a la comprensión de la conducta humana (Peña et al., 2019). Esto ha permitido ampliar la discusión de lo biológico y de lo humano hasta el punto de promover la integración y comprensión de las relaciones de los componentes de los sistemas biológicos.

Con Humberto Maturana y Francisco Varela (Maturana & Varela, 1972), en los inicios de los años 70's, la biología en Chile tomo un curso alternativo al estructuralismo y positivismo reinante, donde el estudio de lo micro y lo macro en comunión comenzaron a abordar el fenómeno de la vida, la cognición y el aprendizaje, superando el dualismo propio de la ciencia moderna. En este contexto, la Biología del Conocer y la neurofenomenología fueron ampliando su impacto e influencia, llegando a impregnar las ciencias cognitivas, la biología, la sociología, la antropología, etc. Pero sin duda, existió un impacto significativo en la educación.

Esta herencia fue tomando fuerza día tras día en distintas ramas del pensamiento humano, sin embargo, hay otras disciplinas donde ha sido muy compleja su integración, por ejemplo, en las ciencias de la salud, pues en un modelo económico y epistémico tan arraigado al dualismo y el positivismo es difícil generar espacios alejados del colonialismo y el rendimiento, sobre todo en el caso de Chile, y su particular comprensión bancaria de la sociedad.

Un principio fundamental que emerge a partir de estas plataformas de comprensión mencionadas, particularmente desde el enfoque enactivo (Gallagher & Zahavi, 2020; Varela et al., 1991), es el entendimiento de la percepción como una acción guiada perceptualmente, es decir, en cada acción se produce el proceso perceptivo como un eje constitutivo del actuar (Noë, 2004). Tal principio marca un punto de partida para toda una teoría sobre la cognición, por lo tanto, bajo esta idea, el aprendizaje se constituye como proceso y resultado, es una distinción angular y un eje vertebrador de los procesos cognitivos, un punto que permite un confluir lógico que presenta el aprendizaje como punto de anclaje a efectos de esta propuesta.

Adicionalmente, el comprender la percepción y la acción como un fenómeno dinámico, sistémico e indisoluble, nos transporta a situar a la “estructura material” o mejor dicho a la carne, como fundamento de la cognición, así los procesos humanos y/o biológicos relacionados a la experiencia son indistinguibles entre mentales u orgánicos, pues resultan de una dinámica circular entre una materialidad sintiente y situada en un contexto, cuyo resultado es una co-definición entre organismo y ambiente (Varela, 2000).

Debido a estas nuevas formas de pensar se tensionan muchas prácticas y conceptos tradicionales del quehacer humano, y en este caso particular es la rehabilitación en fisioterapia, en cuyo contexto el objetivo es, o debería ser, recuperar la calidad de vida de una persona a través de la Educación en salud y Re-educación de su motricidad. Por lo tanto, se considera angular contemplar una base epistémica ecológica y humanista, que impulse el deber de cuestionarnos cómo comprendemos y construimos lo que llamamos rehabilitación y educación en el mundo de la salud.

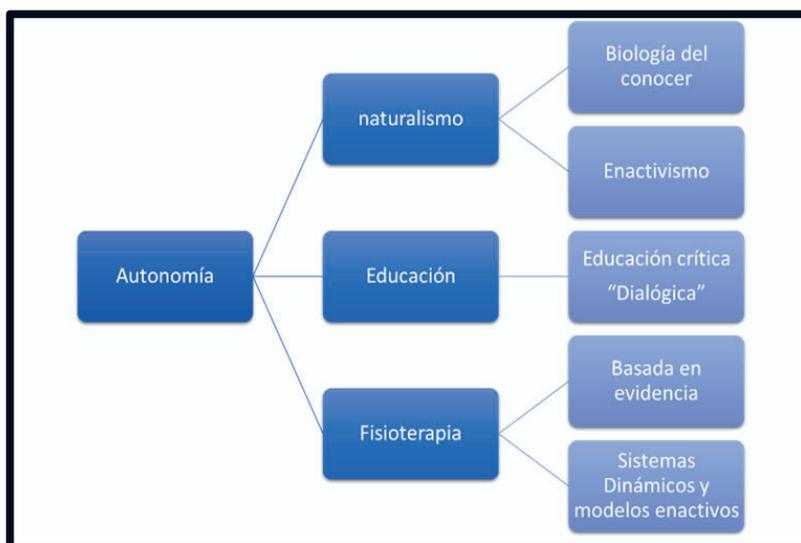


Figura 1. Mapa conceptual de la construcción epistemológica de la propuesta teórica.

2. EDUCAR Y REHABILITAR, UNA RELACIÓN MUTUALISTA

2.1. LA NECESIDAD DE CAMBIO Y LA BÚSQUEDA DE NUEVOS CAMINOS

¿Hacia dónde queremos dirigir nuestro esfuerzo de desarrollo y construcción del conocimiento en ciencias de la salud, biología, psicología, etc.? Este cuestionamiento conlleva necesariamente a dar una mirada profunda a nuestra experiencia individual y cultural.

La exhaustiva revisión de los problemas que aquejan al mundo de la salud muestra ideas recurrentes y angulares a variadas problemáticas. Dentro de estas no ha de pasar desapercibida una compleja red de ideas que han marcado el mundo de las ciencias y la educación durante décadas, el dualismo y el positivismo, miradas epistemológicas que han permitido innumerables avances en diversos ámbitos de las ciencias, humanidades, artes y sociedad en general. Sin duda, estas miradas generaron una puerta de entrada que permitió conocer el mundo de forma crítica, y nos permitieron intentar objetivar la mayor cantidad de fenómenos posibles, abriendo paso a una sociedad que pudo crecer en ciencias y tecnologías de forma exponencial. Esto vino de la mano de un sin número de conceptos y formas de hacer que le permitieron convertirse en la base ontológica, epistémica y política de la sociedad actual.

Un punto crítico de lo que podemos considerar el inicio del dualismo en Abya Yala es la colonización europea con su categorización dual del fenómeno humano y el ideal de la modernidad, que se instala a fuego en la conquista de los territorios y culturas (Dussel, 2020), entablando modelos y marcos comprensivos que dieron surgimiento a muchas bases de nuestra sociedad, donde lo cognitivo o mental se situó como la parte más importante del ser humano, mientras que se consideraba “primitiva” la conexión con la naturaleza y

el cuerpo, y por tanto, lo propio de la corporalidad implicaba pertenecer a grupos menos evolucionados de la especie humana. De esta forma, el dualismo ontológico y su propuesta programática, la modernidad, constituyen las bases de modos de relación fragmentarios y de uso de la condición natural, como un territorio de conquista, dominación y remanente de una condición animal y salvaje (Escobar, 2017), al servicio y disposición de lo propiamente humano, a saber, la razón y el control.

Este tipo de forma de construir sociedad ha calado también en el mundo de la salud y la educación hasta nuestros días, pues los modelos de salud actuales en fisioterapia se desarrollan bajo paradigmas estructuralistas y sobre metodologías de trabajo mercantilizadas, donde lo importante es la estandarización de tratamientos y la mayor capacidad de gestión posible, dejando de lado la individualización y especificidad de los tratamientos, así como las necesidades educativas de los usuarios, que se refuerza con las formas neoliberales de mercantilización de los derechos (Dussel, 2020).

Alguna de las consecuencias de estos estilos de vida basados en la inmediatez y rendimiento decantan en ciertas consecuencias, por ejemplo, en el caso de Chile, podemos apreciar que el 2019 “la Superintendencia de Seguridad Social y su Departamento de estadística” (Chile) reportaron el porcentaje de licencias médicas según el sistema de salud y el grupo diagnóstico arrojando datos interesantes (Fonasa & Suseso, 2020), por ejemplo, un gasto de 1.544.619.833 millones de pesos durante el año 2019 solo en licencias médicas musculoesqueléticas, sin contar los gastos de rehabilitación y demás, con una tendencia al alza desde el 2015 hasta la fecha. Lo cual se traduce en que más de un 42% de las licencias médicas de FONASA e ISAPRE representan patologías prevenibles y de resorte kinesiológico, es más, sobre el 60% si a estas se suman síndromes psicofísicos, donde la actividad y el ejercicio saludable han evidenciado ser relevantes para la prevención y tratamiento de estas condiciones. Por lo tanto, más de un 60% de dichas condiciones podría ser eventualmente prevenida o disminuido su impacto con un plan adecuado de educación en salud y vida activa, punto sobre el cual un modelo de educación en salud más eficiente podría marcar una diferencia positiva. Por otra parte, el 64,3% de la población adulta de Chile es inactiva, es decir, realizan actividad física menos de tres días a la semana con un mínimo de 60 minutos, 13,1% de la población realiza entre tres a seis días una actividad física con un mínimo de 60 minutos, mientras que el 22,6% es activo, es decir realiza 60 minutos de actividad física diaria (División política y gestión deportiva, 2021). Dicho lo anterior, la educación en salud toma gran relevancia en la forma en la que como individuos nos desplegamos en la red de relaciones que implica el concepto de sistema de salud en su magnitud.

En consecuencia, encontrar los puntos estratégicos que nos permitan educar en salud es un primer paso en esta búsqueda. Por ello, es relevante considerar la importancia que otorgamos a la atención que recibimos por los profesionales de la salud. Dicho de otra forma, el grado de congruencia que existe entre las expectativas del usuario y la percepción del servicio que recibió (Arenas Navarro et al., 1993) o bien, como la medida en que los profesionales de salud logran cumplir las necesidades y expectativas del usuario (Oliva & Hidalgo, 2004). En este sentido se ha evidenciado, por ejemplo, que la satisfacción de los pacientes se asocia de manera positiva y significativa con los resultados obtenidos con el servicio proporcionado en salud (Marshall et al., 1996). Además, la satisfacción de los pacientes juega un importante rol en la continuidad del uso de los servicios médicos, en el mantenimiento de las relaciones con el proveedor específico y en la adherencia a los regímenes y tratamientos médicos, lo que también se denomina alianza terapéutica

(Hermann et al., 1998), por lo tanto, se sitúa la experiencia usuaria como un punto de articulación fundamental para lograr una experiencia significativa en miras de un sistema de salud basado en la educación en salud.

En resumen, mejorar la experiencia usuaria, integrar la actividad física y considerar de alta relevancia las relaciones usuario-terapeuta-ambiente, es nuestro primer gran desafío para abordar los espacios de salud como experiencias educativas y así contribuir a mejorar la relación de los usuarios con la salud en general. Sin embargo, esto exige re-educación de nuestra idea de salud desde el positivismo a una concepción ecológica, un enfoque que supere tanto el dualismo ontológico como las relaciones de poder naturalizadas desde el enfoque biomédico y colonizador.

Lo expresado hasta ahora tiene un sentido y dirección concreta que es la de favorecer la calidad de vida y el cuidado en la salud (Boff, 2020), pues en lo profundo de nuestra búsqueda siempre está la autonomía y el buen vivir del usuario, y eso siempre implica contribuir a que las personas sean agentes claves de concientización (Freire, 2015). No obstante, el concepto de educar la mayoría de las veces es poco comprendido cuando se habla de salud y aquí es donde apuntamos a contribuir y donde desarrollaremos las siguientes ideas.

¿Ya existen formas de hacer salud, y en particular, fisioterapia y educar como una propuesta metodológica unitaria? ¡Si claro!, varios estudios ya evidencian un fuerte impacto de la educación en la rehabilitación de síndromes dolorosos por una disminución de los niveles de dolor y mejoras en la funcionalidad, donde se respalda el uso de educación sobre neurociencias del dolor (PNE) para los trastornos músculo esqueléticos crónicos, mejorando el conocimiento del paciente sobre su dolencia, así como mejorías en la función, reducción de los factores psicosociales asociados a la experiencia de dolor y minimizando la utilización de atención médica, entre otros (Louw et al., 2016; Wood & Hendrick, 2019). Estos métodos utilizan una intervención tipo “clase” de aproximadamente 30 minutos, más 10 min de preguntas y refuerzo audiovisual (video o folleto) (Wood & Hendrick, 2019).

Sin embargo, para ser estrictos, el concepto de educación sigue en una constante evolución. Hoy en día se considera que el proceso educativo no es un proceso unidireccional, sino una experiencia construida a partir del mundo de las relaciones y significancias en el contexto de la emoción (Freire, 2015; Apple, 2018; Toro-Arévalo & Moreno-Doña, 2020), hacia un objetivo sociopolítico específico, considerando que tratar a un usuario es un acto político en sí mismo, por consiguiente, la salud y la educación responden a procesos de relación social con una ética explícita. Desde esta perspectiva, la educación por un lado podría ir hacia sostener ideas dualistas y estructuralistas o, por otro, hacia la unidad y la autonomía de la comprensión de la organicidad, relacionalidad y accionar en acoplamiento de las personas con el entorno en armonía y salud (Peña et al., 2019). En este mismo sentido, uno de los elementos definitorios del fenómeno educativo es que la educación es una herramienta para el cambio social y para que las personas puedan cuestionarse críticamente sobre sus vidas y sus experiencias (Crowther, 1999; Ramos, 2021). Tal es así que, las dos grandes ideas-fuerzas de la Educación Popular son, por una parte, la educación como proceso en el que las personas reflexionan sobre su vida y sus experiencias dentro de un contexto concreto, y por otra, que la educación sirve para imaginar y construir otras realidades en función de concientizar sobre sí mismo, su comunidad y su mundo, ampliando y profundizando las relaciones de libertad (Freire, 2015; Apple, 2018). Por ello, que la educación popular contribuya al cambio social tiene que conectar con las fuerzas que

mueven a las personas a actuar, tiene que estar unida a las raíces culturales que la sustentan, y que, a su vez, ayudan a sustentar (Crowther, 1999).

Considerando lo anterior, no está demás pensar que podemos refinar lo que llamamos educación dentro del contexto de rehabilitación, y de esta forma no solo considerar la educación para el alivio de un síntoma, sino para la construcción de un paradigma robusto de concientización, pensado en una sociedad que busca la autonomía-relacional y, en consecuencia, la mejora del bienestar, del buen vivir de sus integrantes-comunidad y del ambiente en el cual se acoplan (Escobar, 2017).

Para articular una idea de educación clara, consideramos por definición que esta implica la libre adhesión de la propia persona o de quienes son responsables por ella, de lo contrario se trataría de otro proceso, más cercano al adiestramiento, domesticación o manipulación (Toro Arévalo et al., 2016). Por esto, la educación dentro de la rehabilitación clave, pues cuando se presenta la condición dolorosa o patológica se crea una gran oportunidad de acción, ya que la mayoría de la población está realmente interesada en comprender y sanar su condición de enfermedad. En tal sentido, la experiencia del usuario se presenta en la presencia plena hacia su recuperación (Varela, 2000), un estado que implica una relación con lo orgánico y relacional del momento y mundo que se habita (Duch, 2003), un momento donde la oportunidad de mirarse y reeducarse se hace tangible.

Así es que el educar, y en cierta forma construir sentido, es fundamental si lo que se busca es que el usuario se convierta en un agente activo de la salud y que se comprenda en relación a los factores ambientales y relacionales que influyen sobre sí y cómo estos se ven influidos por sus actos.

Desde este punto de vista el educar es una experiencia de diálogo entre motricidades, en un proceso-producto de acciones e interacciones que permiten una co-definición de la situación y de la interpretación del contexto (Gallagher, 2020); un espacio relacional que levanta un plano de inmanencia propio de la experiencia de recuperación, donde la actitud del terapeuta sería invitar y guiar hacia el conocimiento de la propia encarnación en relación con el mundo, que permite orientar la enseñanza hacia la transformación y generalización de lo aprendido en dirección a la autonomía del usuario, intentando atender a todas las dimensiones de la persona, pues el ocuparse de estas dimensiones en su conjunto dota de sentido a la propia acción educativa (Toro Arévalo et al., 2016).

Para ir cerrando esta primera idea, es necesario comprender que cada una de esas miradas, en especial el dualismo, ha impactado de variadas formas al conocimiento y al quehacer del ser humano, y desde otras veredas del conocer (no dualistas) existe un cuestionamiento que plantea que el dualismo ha dejado marchitar varias dimensiones propias del ser, por lo que se propone la necesidad de volver a comprender e integrar a nuestro pensamiento conceptos como la unidad, la complejidad y esa naturaleza indecible de las cosas que caracteriza el fenómeno de la vida. En tal sentido es que se expone la necesidad de plantearnos la rehabilitación como una experiencia educativa, y para ello es necesario que el paradigma de rehabilitación permita la emergencia del fenómeno educativo, por lo tanto, lo primero es despojarnos del colonialismo anclado al entramado cultural, cuyas formas de hacer y conocer son específicas de la sociedad del rendimiento y la estandarización, para poner sobre la mesa la idea de comprensión de la salud en mayor amplitud, dando a entender que la corporalidad perdida en el tiempo es parte constitutiva de nuestros procesos cognitivos, y que tanto rehabilitar como enseñar movimiento significa educar a los usuarios hacia su autonomía y bienestar.

2.2. FUNDAMENTOS DESDE NATURALISMO Y LAS CIENCIAS COGNITIVAS

En el contexto actual de la fisioterapia, el pensamiento dualista centrado en el rendimiento y la eficiencia física ha constituido un espacio fértil para pensar y evolucionar las formas de evaluación y tratamiento de los y las usuarias. Sin embargo, la poca capacidad de predicción de los resultados de entrenamientos y terapias obliga a mirar desde nuevos paradigmas. Una de estas nuevas opciones son las ciencias de la complejidad, con el fin de repensar y reestructurar la rehabilitación/entrenamiento. Utilizando esta idea, se apunta a construir una matriz de pensamiento que permita la emergencia de un fenómeno de recuperación contextualizado, educativo y *a*/efectivo. Esta premisa trae naturalmente la Biología del Conocer (BC) a la palestra, así como su deriva en las ciencias cognitivas el enactivismo.

El punto de partida de la teoría de Santiago sobre la cognición o BC, radica en asumir que el organismo capaz de conocer funciona a manera de sistema, y todo sistema tiene una organización y una estructura definida por un límite que lo distingue del mundo al que se acopla. Esos sistemas son capaces de transformarse dentro de ciertos límites de estabilidad (mientras no pierdan su organización), gracias a regulaciones internas que le permiten adaptarse y modificar su entorno. Además, es importante acotar que operan en red, de forma que un sistema u organismo es causa y consecuencia de la dinámica de relaciones con otros sistemas. Entonces, los cambios en la estructura del sistema, aunque responden a perturbaciones del medio, emergen autónomamente de la dinámica de interacciones de su propio sistema. Así, los cambios del sistema no son sino cambios determinados por su propia estructura, en otras palabras, los cambios de los sistemas están dados por lo “que el sistema puede conocer” debido a la su composición y organización única, a esto se le ha denominado “determinismo estructural”. No obstante, si se altera su comportamiento futuro, la próxima respuesta a una perturbación semejante se generará desde una composición distinta, desde un nuevo estado estructural, por tanto, se constituye en un aprendizaje. El comportamiento, entonces, está dictado por la estructura del sistema, y en las variaciones del sistema y sus acoplamientos dinámicos con el medio se representa el aprendizaje. Así, en el acto de conocer se está construyendo un mundo, y este implica su propia capacidad de auto-organizarse y de ordenar su experiencia. Por ello, el conocer es siempre autorreferencial y, por lo tanto, no alcanza nunca total objetividad.

Entendida la mirada sobre la que se abraza el concepto de aprendizaje, se puede abordar el enactivismo como tal. El enactivismo es considerado hoy en día una propuesta con vigencia y proyección dentro de las ciencias cognitivas (Stewart et al., 2010), cuyo principal objeto de estudio es la brecha entre naturaleza y experiencia humana, ofreciendo un marco naturalista pero no reduccionista para el estudio de la mente (Di Paolo et al., 2018). Esta mirada propone una posición teórica clara frente a lo que se denomina el cognitivismo y el computacionalismo, ejes explicativos predominantes en el área de las ciencias biológicas actualmente, puesto que a diferencia de estas últimas que explican los fenómenos mentales como subprocesos de un hardware (cerebro), el enactivismo rechaza que la mente pueda ser explicada desde esa vereda (Varela, 2000; Di Paolo et al., 2018; Gallagher, 2020), definiendo estas visiones como un reduccionismo materialista que limita y dificulta los modelos explicativos de procesos cognitivos en sus distintos niveles.

Desde su “lente naturalista”, el enactivismo promueve la idea de la encarnación como un sistema complejo inseparable en estructura-función, de sí mismo y del contexto, superando la visión de “cuerpo” como un elemento secundario de la mente, y redefiniéndolo como

la estructura-sistema basal, que, puesto en la dinámica de relaciones internas y externas, permite el emerger de los procesos cognitivos, es decir, como el continente y contenido del despliegue humano, una continuidad entre lo orgánico y lo simbólico (Di Paolo et al., 2018). Esta dinámica de relaciones mencionada se entiende como un acoplamiento estructural que no puede dividirse ni seccionarse en su estudio ni en la experiencia, y en el que todos los componentes tienen la responsabilidad igualmente compartida del surgimiento de los procesos cognitivos (McGann et al., 2013). Por lo tanto, el organismo vivo, la mente y el entorno son distinciones que intentan expresar propiedades indisolublemente entrelazadas en la cognición, y por ello requieren una investigación simultánea (Cosmelli et al., 2007; Varela et al., 1991), idea que no debería estar fuera de “la salud”, sobre todo si buscamos integrar la educación a la salud abrazando estas definiciones para encarar desde lo biológico hasta la emergencia de lo humano.

Ya definido estos puntos biológicos teóricos podemos mirar hacia los conceptos más complejos.

2.3. EL ENTRAMADO HACIA LA AUTONOMÍA

Así como el naturalismo nos permite significar y conceptualizar ciertos fenómenos como se mencionó en el apartado anterior, hay algunos conceptos que son transversales al naturalismo, la filosofía, la educación y las ciencias de la salud, siendo uno de ellos el de la Autonomía.

Comprenderemos que el fenómeno de la autonomía puede ser visto en múltiples áreas, desde la biología celular hasta el componente más relacional o político del ser humano. En este caso, es el punto crítico de esta propuesta, comprendido como un desde y un hasta en la sanación de nuestra motricidad, un fenómeno circular de autoproducción, en otras palabras, una propuesta que se desarrolla desde la comprensión de la autonomía y que a través del desarrollo de la misma busca fomentar y facilitar el desarrollo de sí misma.

Un ser vivo es un organismo que, en su autoproducción o autopoiesis, es quien constituye una autorreferencia de sí y de lo que enactúa o acontece. Desde este punto de vista, la autonomía es la condición del vivir en tanto que permite a ese ser agenciar-se, hacer lugar en la dinámica activa en un mundo que se torna significativo dependiendo de los estados en que este ser se encuentra, en temidos humanos, desde su estado de sentir. Por lo tanto, la dinámica no es solo estructural sino también significativa y autorregulada, además, como es activa sobre un entorno y su sentir, es de acuerdo a las contingencias y relieves de su entorno: esta autonomía es siempre relacional (Varela, 1979).

De lo anterior se puede extraer que la autonomía determina al aprendizaje, conviniendo que el aprendizaje no es instruccional (Maturana, 1997; Maturana & Varela, 1972; Toro Arévalo et al., 2016), se aprende porque emerge un sentido natural del hacer, no es algo que viene “solo” desde una clara instrucción, es algo que ocurre de la necesidad intrínseca del hacer-conocer y eso quiere decir una construcción situada en un flujo relacional. El aprender es un estado posible dado la estructura de los sistemas o ser humano en este caso, por lo que no se aprende cualquier cosa que el sistema-humano experimenta, en cambio, sí se aprende lo que se acopla de forma natural a su devenir histórico-conductual de forma significativa. A diferencia de una autonomía biológica/emocional, nuestro punto de partida, el desarrollo de esta en el ámbito reflexivo y conductual es aprendido, punto al cual orientamos nuestro sentido de educación, abriendo el concepto de autonomía hacia las relaciones del sistema humano.

Por otra parte, desde el mundo de la psicología, en las tres últimas décadas se ha ido desarrollando una de las teorías explicativas de la motivación humana que puede ser muy atingente en el enlace de los conceptos tratados, se trata de la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985), la cual representa un modelo de constructo coherente, lógico y válido en estos contextos (Moreno & Martínez, 2006). Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas para el desarrollo y mantenimiento de la salud “psicológica” y/o bienestar personal: competencia (capacidad de realizar acciones con la seguridad de que el resultado sea aquel que esperan o desean), autonomía (capacidad de elegir aquella decisión que les parezca más apropiada sin presiones externas) y relación con los demás (sentir que pueden contar con la colaboración y aceptación de las personas que ellos consideran importantes). La satisfacción de estas necesidades permitirá que las personas funcionen eficazmente y se desarrollen de una manera saludable, mientras que en la medida en la que no se consigan, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo.

La idea de apuntar hacia favorecer la motivación en los procesos de entrenamiento se generaliza al proceso de rehabilitación, lo que permite orientar el proceso de enseñanza hacia la transferencia y generalización de lo aprendido en dirección a la autonomía del usuario, dirigiendo el proceso a un fenómeno más educativo que instructivo (Toro Arévalo et al., 2016; Peña-Troncoso et al., 2019). Así la motivación más profunda responde a procesos de aprendizaje que hacen sentido con aquellas necesidades más íntimas, donde el usuario permite el emerger de su motricidad, creencias y objetivos, a un ritmo y sentido propio (Toro-Arévalo et al., 2022).

2.4. EDUCACIÓN: REPENSAR LA SALUD INDIVIDUAL COMO UN FENÓMENO RELACIONAL

¿De qué manera se aborda un proceso educativo que fomente la emergencia de la autonomía?

Para responder debemos considerar el objetivo último, la facilitación del paradigma de promoción y prevención en salud.

La Promoción y la prevención en salud, implica 3 puntos fundamentales:

1. Educar en salud hacia la autonomía (concientización-prevención)
2. Mejorar la experiencia usuaria en rehabilitación (una experiencia situada y auténtica)
3. Situar al usuario como agente activo en la salud de la población (promoción y democratización).

Estos puntos han de ser enmarcados en el marco de la educación del usuario y entendidos como una causa y consecuencia del desarrollo de la autonomía en el contexto de la salud.

El modelo o visión educativa que se considera adecuado en esta visión de la rehabilitación es la Educación Crítica desarrollado por Paulo Freire (1971), el cual en conjunto con el marco teórico del enactivismo, permite articular la educación con los procesos propios de las ciencias médicas y las ciencias cognitivas, desde una mirada naturalista e integradora. De esta forma, emerge la articulación de ideas hacia la autonomía, y por lo tanto, una propuesta que intenta dar nuevos aires al asentamiento del paradigma de prevención y promoción en salud, lo que nos permite pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del terapeuta y esencialmente cuestionar para quién, por qué, cómo,

cuándo y dónde se desarrolla el ejercicio profesional, ya que la pedagogía crítica propone una educación que combina experiencia, flexibilidad, dialéctica y crítica dentro de los contextos educativos, y para este caso, dentro del contexto de rehabilitación.

La pedagogía Crítica desarrollada por Paulo Freire, inmerso en la realidad latinoamericana de los años 70’s hasta su fallecimiento en 1997, no ha cesado en lo más mínimo respecto a su profundización y expansión, siempre buscando ideas constructivistas/críticas de una educación que busca el empoderamiento del usuario-aprendiz. Pues estas aproximaciones en educación apuntan a la formación de la autoconciencia, la cual, a partir de las experiencias personales, facilitan la construcción de nuevos conocimientos y transformaciones, no solo de los contextos particulares del sujeto, sino también, una transformación social del contexto socioeducativo (Quiceno & Aristizabal, 2017).

Metodológicamente la propuesta crítica de Freire entrega el fundamento del diálogo y la investigación como soportes del proceso educativo. En su obra se destacan las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos clave de los procesos de enseñanza, de esta forma, invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación (Quiceno & Aristizabal, 2017). La idea de formar sujetos críticos en el contexto “intelectual” tiene un paralelo en la rehabilitación, pues ser crítico de un proceso político implica comprender el contexto, la postura propia y la dirección a la que se quiere llevar el devenir sociopolítico; la idea desde la motricidad implica algo similar, pues crear motricidades críticas implica comprender el contexto en el que nos desplegamos, el cómo y porqué nos paramos o nos movemos, comprender nuestras dolencias y sus causalidades y finalmente, qué es lo que buscamos con entrar a un proceso de rehabilitación y cómo esto que buscamos puede ayudarnos a mantener nuestra salud y la de quienes nos rodean.

Para Paulo Freire todo proceso de autonomía y de construcción de conciencia en los sujetos exige una reflexión crítica y práctica, de forma que el propio discurso teórico tendrá que ser alineado a su aplicación. Así, la autonomía se presenta como un proceso de decisión y de humanización que vamos construyendo históricamente, a partir de varias e innumerables decisiones que tomamos a lo largo de nuestra existencia. Nadie es primero autónomo para luego decidir (Freire, 1997).

Otro eje relevante de la pedagogía crítica es la horizontalidad del proceso que permite un flujo natural del diálogo, por lo tanto, esta disminución de la intensidad jerárquica debe tomar posición en el contexto de rehabilitación mediante: el diálogo, la corporeización de las temáticas de aprendizaje, dilucidar y comprender en conjunto los problemas que se presentan para mejorar la salud del usuario, validación e importancia de la narrativa, entre otros. Esto implica acompañar al usuario en su proceso, considerando los procesos biológicos de recuperación y los objetivos del usuario, así como la dimensión relacional de sus sentires, ejecutar ejercicios compartiendo la experiencia y generar programación y planificación con características flexibles, por ejemplo, con “bloques autogenerados”. De esta forma, sería conveniente evitar tanto una negación de lo social, lo objetivo, lo concreto y material, como una excesiva insistencia en el desarrollo de la conciencia individual (Freire et al., 1989).

2.5. MOTRICIDAD EN EL EJERCICIO DE EDUCAR-SE

Para comprender la salud y las metodologías de rehabilitación como un fenómeno relacional asociado al concepto de educación descrito en el apartado anterior es necesario

conceptualizar la idea de motricidad, fundamental a la hora de asociar la intersubjetividad a los procesos de construcción de la experiencia en una interacción ecológica.

La empatía y resonancia entre los sujetos involucrados, por lo tanto, la coordinación y coherencia de la motricidad entre usuario y terapeuta se configuran como una idea relevante, pues es el punto donde se humaniza nuestra terapia, levantando un nuevo plano de comprensión, un plano inmanente que involucra una conversación verbal y preverbal entre usuario y terapeuta.

Toro-Arévalo (2017) se refiere a la motricidad como el hacer-se mundo como una experiencia activa de doble dimensionalidad, que implica la autonomía y lo relacional. De esta forma al hacer, se actúa el mundo y se auto experimenta y modula, siendo autonomía en relación. De esta forma considera que la motricidad humana es lo que permite existir y asumir un modo de existencia, a través de cualquier otra manifestación humana, pues en tanto humana es motricidad.

Así la motricidad en interacción con lo educativo se comprende como continente y contenido de la acción educativa, lo que implica ambientes intencionados de aprendizaje y construcción de conocimientos potenciadores, no sólo de lo humano, sino también de las condiciones y formas de vida con las cuales se encuentra constitutivamente relacionada.

Las definiciones mencionadas de motricidad provienen del mundo de la pedagogía, no obstante, el mundo de la terapia física poco cuestiona estas temáticas, de hecho, está totalmente despersonalizado en la mayoría de los centros de atención en salud chilenos, donde los modelos coloniales están profundamente enraizados en los formatos y metodologías propias del sistema de salud clásico, lo que involucra no poder otorgar el tiempo, ni la atención que merece un proceso de sanación y menos lo que implica nuestra interacción y comprensión de la motricidad al compartir la experiencia de moverse (Ekerholt & Bergland, 2019).

En oriente, específicamente en las artes marciales Okinawenses existe un concepto que puede abarcar la idea en parte desarrollada de la motricidad. Mochimi significa “cuerpo de Arroz”, hablamos del arroz pegajoso y moldeable que adopta la forma que se le otorgue y que se pega insistentemente a lo que lo rodea. Cuando un terapeuta se dispone como Mochimi entonces apunta a aumentar la intensidad de la percepción de los flujos afectivos/conductuales del usuario, proponiendo no solo una terapia, sino una experiencia compartida, “entrando” de forma tangencial a los flujos del otro, sin perturbar demasiado su espacio y movimiento. Esto se ve materializado en ejercicios como ejecutar las tareas con el usuario, comprender el flujo de los diálogos, adaptarse para abordar la disposición emocional a la recuperación y coconstruir desde ahí, desde la empatía, un proceso orgánico de recuperación. Por ello, no sirve pensar en conducta motriz por sí sola, ni en lo que percibe la persona únicamente, ni tampoco en el ambiente y cómo este cambia de forma individual, lo que necesito es integración de todos estos puntos como un conjunto de acciones en la motricidad.

Esta idea de motricidad y su interacción “mochimi”, nos permite abordar la experiencia con mayor amplitud, por ejemplo, podemos decir que el enfoque no está exclusivamente en el significado de las palabras y narrativas para la creación de significado, sino más bien en la acción, el uso del objeto y la interacción con el terapeuta. Por ejemplo, en el contexto de la terapia de juego (Rucinska & Reijmers, 2014), se sugiere que la acción de jugar contrarresta la tendencia a centrarse exclusivamente en los significados de las palabras y las narrativas, más bien, agrega y refuerza las narrativas, permitiendo que se creen nuevas

percepciones y significados a través del uso de objetos y la interacción con el terapeuta. Esto se debe a que el juego debería permitir la creación mutua de significados en mayor medida que el hablar, ya que incorpora la comunicación no verbal, lo preverbal, y, por lo tanto, tiene más grados de libertad para interpretarse (Rucinska & Reijmers, 2014). Por otra parte, según el enfoque fenomenológico propio del enactivismo, la contribución de dos componentes importantes han de ser tenidos en cuenta simultáneamente durante la evaluación clínica y la intervención terapéutica (Martínez-Pernía, 2011), estas dos entidades son la “estructura prenoética o prereflexivas” lo que el usuario y terapeuta traen de antes, y el “proyecto intencional” o reflexivo, lo que emerge en su interacción y puede ser racionalizado (Gallagher & Zahavi, 2020). En un flujo de motricidades más orgánico, como un proceso interaccional e intercorporal en el que ambos integrantes están inmersos, la interacción juega un papel protagónico para la comprensión (De Jaegher, 2009), incluso el proceso mismo puede convertirse en líder o guía de los dos interactuadores, donde el proceso de interacción cobra ‘vida propia’; adquiere una especie de autonomía (De Jaegher & Di Paolo, 2007). Así las experiencias de ambos pueden ser de valor a la historia clínica, a la evaluación y por tanto a la relación o alianza terapéutica.

Quizás este concepto sea el más complejo de abordar o quizás de transferir a las herramientas de un(a) terapeuta, pues es más parecido a lo que se denomina habilidades de un practicante experto, considerando lo complejo que es encontrar soluciones producto de una sensibilidad entrenada y eficiente, permitiendo la emergencia de una motricidad co-construida eficiente y natural.

La práctica terapéutica requiere un conocimiento multidimensional en el que la teoría y la investigación, con conocimiento técnico verdaderamente encarnado y una phronesis intersubjetiva (sabiduría práctica) totalmente interaccional (Gallagher & Payne, 2015), se integren en una co-construcción de significado. Una vez que estamos en situaciones de atención conjunta y acción conjunta, el razonamiento crítico se convierte en una especie de interacción contextualizada compartida, punto base para abordar el espacio terapéutico como un espacio educativo significativo y humanizado.

3. LA EMERGENCIA DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA REQUIERE UN SUSTRATO

3.1. PARADIGMA ENACTIVO BIOPISCOSOCIAL

Todo lo anteriormente desarrollado, tiende a ser difícil de integrar en el contexto de rehabilitación clásico debido al enfoque dualista propio del eurocentrismo llegado a Abya Yala. Sin embargo, desde hace un tiempo se vienen explorando ideas para fortalecer el modelo biopsicosocial en salud con el fin de permitir creación de nuevas formas de afrontar los procesos de recuperación y rehabilitación, una matriz de pensamiento sobre la que eventualmente un enfoque enactivo-educativo tenga un sustrato fértil para su desarrollo y escalabilidad.

En la actualidad, se aplican muchas corrientes de formas corporeizadas de pensar a las condiciones de salud y la atención médica en general (Aftab & Nielsen, 2021; Coninx & Stilwell, 2021; Cormack et al., 2022), esto debido a la tendencia de adoptar aspectos con un enfoque más humanista, que representa un punto relevante para fomentar una fuerte alianza terapéutica.

Se entiende que un enfoque enactivo, por ejemplo, motiva a escuchar y validar las experiencias de una persona, independientemente de las observaciones objetivas desde una perspectiva en tercera persona que podamos obtener en el proceso de evaluación o tratamiento (Stilwell & Harman, 2019), buscando así, que estos pequeños cambios aporten a fomentar la confianza y los lazos en los procesos terapéuticos.

Sin un nivel apropiado de atención y apoyo, puede ser difícil trabajar hacia objetivos y tareas mutuamente acordados (Lejuez et al., 2005), por lo tanto, la relación terapeuta-usuario forma el núcleo de un enfoque enactivo-BPS. Así las interacciones con los pacientes, incluida la toma de antecedentes y la evaluación, pueden considerarse intervenciones por derecho propio. Esta idea se conjuga naturalmente con las perspectivas de que “escuchar es terapia” (Diener et al., 2016) y “evaluación es tratamiento” (Louw et al., 2021) ideas que vienen generando un llamado de atención en el mundo de la fisioterapia en los últimos años.

Así un modelo decolonizador en salud podría hacer uso de algunas ideas fundamentales del modelo enactivo biopsicosocial como: 1) complejidad e incertidumbre; 2) razonamiento causal; 3) cambio de comportamiento; y 4) autogestión, (Cormack et al., 2022).

- 1) Complejidad e incertidumbre: Las experiencias de dolor son el resultado de una red compleja y dinámica de factores causales en el sistema persona-ambiente. así como el control y la percepción de movimiento.
- 2) Razonamiento Causal: Este punto se refiere al contexto relacional entre el terapeuta y el usuario, herramienta que permite la exploración profunda de información de posible relevancia causal, para luego en una toma de decisiones conjunta abordar estrategias y objetivos de tratamiento, siempre dando énfasis en la narrativa del paciente.
- 3) Cambio de comportamiento: En este punto se busca ayudar a generar creencias y significancias que promuevan el bienestar de la persona, desde la comprensión y experimentación de su cuerpo hasta su disposición frente al mundo y las relaciones en él (Coninx & Stilwell, 2021).
- 4) Autogestión: La promoción de la autogestión puede verse como una culminación de empoderamiento de un enfoque enactivo-BPS para el cuidado de la salud del usuario (Foster et al., 2018; Lin et al., 2020). Este punto presenta una extrapolación o equivalencia al concepto de autonomía que desarrollamos como concepto fundamental.

En resumen, el enfoque enactivo-educativo desde una propuesta decolonizadora, busca la integración de dominios que el modelo BPS ya ha intentado, la diferencia es que hay una matriz de pensamiento basada en una ontología diferente el modelo enactivo BPS, que permite articular conceptos como la motricidad, el conocimiento del terapeuta, las conceptualizaciones de la experiencia de dolor, la evaluación, la narrativa, la metodología y planificación de un entrenamiento o rehabilitación y la profundidad de lo que comprendemos como cuerpo, salud y relaciones. De esta forma, ocurre la emergencia de un “ecosistema” de rehabilitación.

3.2. PRINCIPIOS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA-ENACTIVA

Para generar un método o modelo replicable y comprensible de forma de hacer rehabilitación en fisioterapia, estableceremos 5 principios que apuntan a resumir las ideas generales mencionadas hasta ahora presentadas, por lo tanto, los denominaremos puntos

constitutivos de la experiencia enactiva-educativa en el contexto de rehabilitación: 1. Co-construcción del proceso 2. Motricidad desde la enacción 3. Dinámicas relacionales 4. Diálogo / valoración de la narrativa 5. Sistemas dinámicos como eje de planificación.

3.2.1. Co-construcción del proceso

Esto considera que el terapeuta se convierte en un guía del proceso que es liderado por el “proceso relacional”, legitimando al usuario mismo como conocedor de su propia experiencia y por tanto de su condición dolorosa (Maturana, 1997; Quiceno & Aristizabal, 2017), así, el usuario coconstruye activamente una narrativa compartida que da sentido al proceso y al aprendizaje que emana de él (Esteves et al., 2022). Las actividades que puedan favorecer los estados motivacionales son fundamentales, por ejemplo, la Autonomía en la tarea, que apunta a mejorar la adquisición y la performance de movimientos enseñados, afectando positivamente las “expectativas del paciente sobre su capacidad de logro”, favoreciendo así procesos motivacionales profundos (Lejuez et al., 2005; Wulf & Lewthwaite, 2016).

3.2.2. Motricidades entendidas desde la enacción:

Punto desarrollado en el apartado de motricidad, donde se establece la importancia de lo preverbal y del moverse en conjunto en el proceso de rehabilitación, así como la sensibilidad para comprender la motricidad de un otro y trabajar de forma no rupturista, buscando una relación más tangencial a los estados y conductas recurrentes del usuario, otorgando relevancia al proceso como guía principal en un razonamiento conjunto.

3.2.3. Dinámicas relacionales o ecológicas: Lugar/Aprendizaje contextualizado/Cuestionarios de percepción:

Contextualizar el aprendizaje es fundamental, considerando el aumento de las posibilidades de emergencia de una experiencia educativa (Gibson, 2015). En ese sentido, podemos asimilar la idea de lugar a un ecosistema y por ende un territorio donde ocurre la experiencia. De esta forma, el lugar, sería el plano que, a través de una metodología especial, posibilita que una serie de conceptos puedan compartir un mismo espacio de consistencia, un ecosistema que invita a posibilidades, parecido a la idea de “territorio liso” formulada por Deleuze, donde el espacio liso es un campo sin conductos ni canales que sólo se puede explorar caminando sobre aquel espacio (Deleuze et al., 2004). Entonces, así comprendido, los componentes de este “ecosistema” podrían remitir a que todo se interrelacione de forma dinámica, impulsado como recurso ideomotor propiciando un alto grado de acoplamiento entre la persona y su ecosistema (Videla et al., 2021).

Considerar cuestionarios o test que el usuario pueda ejecutar con el fin de comprender a través de estos recursos validados, temáticas relevantes para comprender el fenómeno con mayor amplitud, por ejemplo, test de calidad de vida, test de kinesiofobia, test de regulación del estrés, test de higiene para dormir, entre otros, hasta a utilización de entrevistas microfemenológicas que a partir de un análisis especializado nos entreguen los códigos necesarios para el tratamiento del usuario. Información que puede ser fundamental a la hora de esclarecer las formas y direcciones de la terapia.

3.2.4. Diálogo y valoración de la narrativa

Como ya hemos mencionado, es fundamental la valoración narrativa del usuario en distintos ámbitos del proceso terapéutico para asentar un paradigma enactivo y el modelo de educación crítica, así hacer emerger la comprensión de las temáticas de aprendizaje en rehabilitación (dolor, cuerpo, salud, etc.) las cuales pueden ser abordadas como ejes de diálogo crítico en el transcurso de la terapia, sobre todo si ya existen formas o propuestas de evaluaciones que implican un análisis de la narrativa para su posterior valoración (Øberg et al., 2015).

Por otra parte, si coexisten conceptos y dinámicas como las mencionadas, ocurre que en la interacción de la motricidad terapeuta-usuario, más el diálogo eventualmente dirigido a las temáticas fundamentales para la salud, la valoración de narrativa y la experiencia conjunta de movimiento llena de nuevos datos para la comprensión de causalidades de las distintas condiciones de lesión, dolor, etc. De esta forma, guiar las temáticas importantes en la construcción de los conceptos de salud, encarnación, dolor, etc. es fundamental durante la terapia por facilitación de la co-construcción de los objetivos, causas, significancias y aprendizajes (Diener et al., 2016; Lejuez et al., 2005; Louw et al., 2021; Stilwell & Harman, 2019).

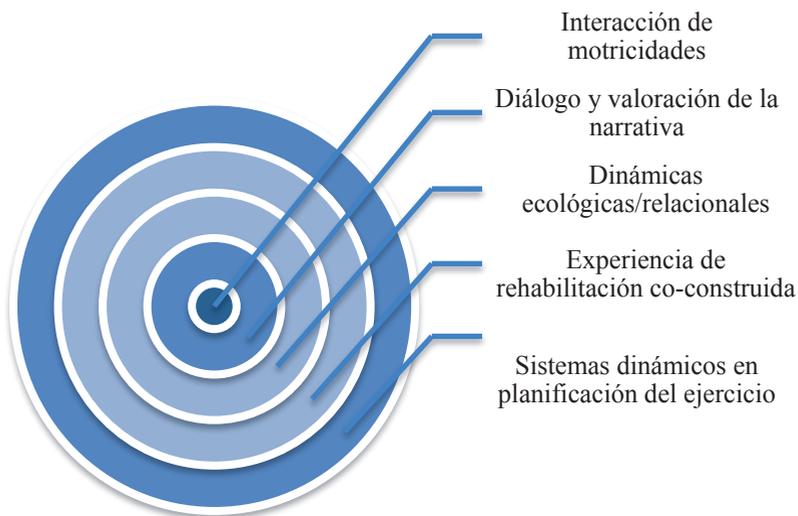


Figura 2. Principios de una terapia Enactiva-educativa los cuales desencadenan en una planificación del ejercicio basada en sistemas dinámicos hacia el desarrollo de la autonomía del usuario.

3.2.5. Paradigmas de sistemas dinámicos en rehabilitación

Este punto hace referencia a la idea de entrenamiento y rehabilitación que se hace vigente hoy en día, donde se programa el estímulo a la persona usuaria de muchas formas y visiones distintas, ej. respecto al tipo de ejercicios, su organización y periodización, carga, intensidad, efecto sistémico, etc. (Balagué, 2019; Stoffregen et al., 2006).

Desde los enfoques integrativos (Balagué et al., 2014; Bosch & Cook, 2015; Seifert et al., 2022), la evaluación biomecánica, el concepto de aprendizaje, la utilización de atractores, affordance, conceptos de compensación, variabilidad, entre muchas otras variables salen a la luz a la hora de crear un entrenamiento o rehabilitación (Pol et al., 2020), sin olvidar la complejidad de las experiencias dolorosas propuesta por las ciencias cognitivas corporeizadas/encarnadas (Stilwell et al., 2021).

Finalmente, en la convivencia de estos principios, se desarrolla la idea en un ecosistema propicio para la coexistencia de los mismos principios en un círculo autogenerado.

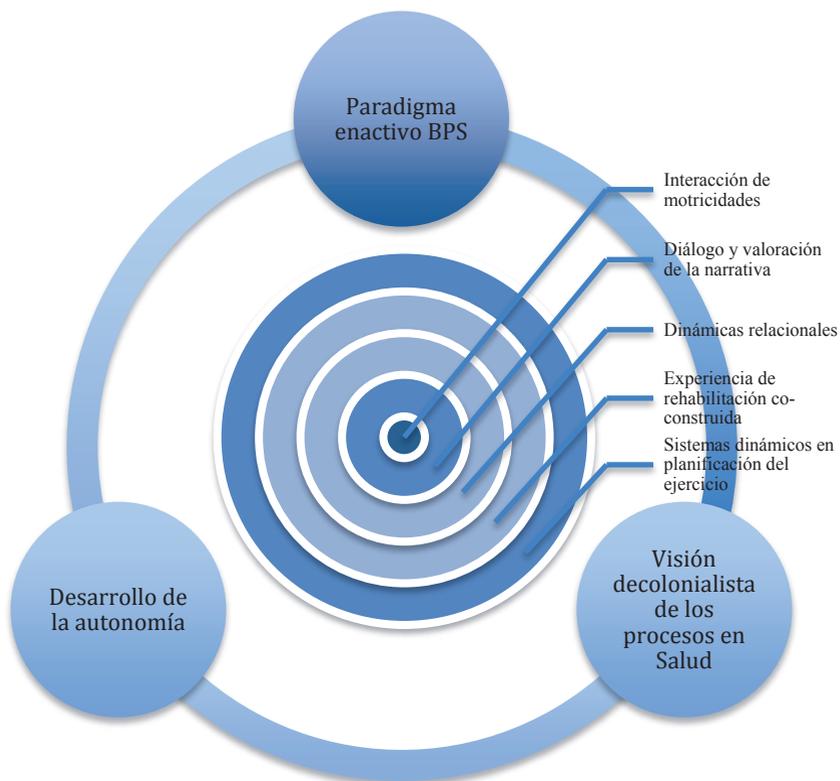


Figura 3. Interacción de conceptos formando un ecosistema que permite la emergencia de una rehabilitación enactiva-educativa.

4. LO EDUCATIVO DE SANARSE, LO TERAPÉUTICO DE EDUCARSE

4.1. LO EDUCATIVO DE SANARSE

En el núcleo de la integración entre fisioterapia, el naturalismo, las ciencias cognitivas y la educación decolonial, nos abre las puertas a comprender que la recuperación de una condición médica no se limita a la mera reparación física. La rehabilitación implica la comprensión de una red compleja de causas y efectos, muchas veces incognoscibles, por tanto, el individuo debe aprender de su motricidad, sus límites y posibilidades en contexto y armonía con su experiencia. Al incorporar los elementos claves del naturalismo y la educación, se revela la importancia de la consciencia y la autorreflexión en el proceso de recuperación. Así, La rehabilitación se convierte en una experiencia educativa en sí misma. Los usuarios pasan de la pasividad al tratamiento a ser agentes activos en la exploración de su condición y motricidad como agentes autónomos en la toma de decisiones sobre su salud. Esta perspectiva capacita a los individuos otorgando el espacio para su autoconocimiento y comprender las posibles causas subyacentes de sus problemas en salud, identificar estrategias de prevención y tomar medidas proactivas para mantener su bienestar.

4.2. LO TERAPÉUTICO DE EDUCARSE

Por otro lado, lo terapéutico de educarse refleja la idea de que la educación va más allá de las aulas y su cruce con la sanación es inexorable. Aquí, la educación crítica decolonial desempeña un papel fundamental al cuestionar las estructuras de poder en el ámbito de la salud y la rehabilitación. La terapia se convierte en un espacio donde terapeutas y pacientes co-construyen el conocimiento y desafían las narrativas hegemónicas. Este enfoque busca trascender las limitaciones impuestas por las normas culturales y sociales, permitiendo a los individuos redefinir su relación con la salud.

La autonomía se erige como un pilar de este proceso en todos los sentidos. Los usuarios no solo reciben tratamientos, sino que se les empodera como concededores de su condición para la toma de decisiones, así la educación se convierte en un medio para liberar a las personas de su dependencia pasiva de los profesionales de la salud y, en cambio, promueve la legitimidad en su autoeficacia, autonomía y la toma de decisiones compartida.

La intersección entre la terapia y la educación crea un espacio en que los individuos pueden sanar por medio de la educación en un sentido amplio, abordando las dimensiones particulares y sociales o culturales de su bienestar. Esto se traduce en una visión integrativa de lo humano, donde la sanación y la educación forman un solo sistema con una autonomía y e identidad propia.

Finalmente, la integración de saberes en el contexto de “lo educativo de sanarse y lo terapéutico de educarse” nos lleva a un paradigma donde la fisioterapia se convierte en un proceso educativo enriquecido y la educación se convierte en una forma de terapia liberadora. Este enfoque desafía las limitaciones tradicionales y abre un horizonte de posibilidades donde la autonomía, la autoeficacia y la comprensión de un sistema colaborativo se funden en un viaje hacia el bienestar integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aftab, A. & Nielsen, K. (2021). From Engel to Enactivism: Contextualizing the Biopsychosocial Model. *European Journal of Analytic Philosophy*, 17(2), 2–22.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Arenas Navarro, Y., Fuentes Miller, M. V. & Campos Sandoval, M. C. (1993). Grado de satisfacción usuaria de la consulta EPAS-RN del Servicio de Pediatría del CEDIUC. *EPAS Educ. Autocuidado Salud*, 15–17.
- Balagué, N. (2019). On the relatedness and nestedness of constraints. *Sports Medicine-Open*, 5(1), 1–10.
- Balagué, N., Torrents, C., Cabanellas, R. & Seirul-lo, F. (2014). Entrenamiento integrado. Principios dinámicos y aplicaciones. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 116, 60–68.
- Boff, L. (2020). *Reflexiones de un viejo teólogo y pensador*. Madrid: Trotta.
- Bosch, F. & Cook, K. (2015). *Strength training and coordination: an integrative approach*. Rotterdam: 2010 Publishers.
- Coninx, S. & Stilwell, P. (2021). Pain and the field of affordances: an enactive approach to acute and chronic pain. *Synthese*, 199(3–4), 7835–7863.
- Cormack, B., Stilwell, P., Coninx, S. & Gibson, J. (2022). The biopsychosocial model is lost in translation: from misrepresentation to an enactive modernization. *Physiotherapy Theory and Practice*, 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09593985.2022.2080130>
- Cosmelli, D., Lachaux, J.-P. & Thompson, E. (2007). Neurodynamics of consciousness. *The Cambridge Handbook of Consciousness*, 2, 229–239.
- Crowther, J. (1999). Popular education and the struggle for democracy. *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*, 29–40.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2020). *Historia de nuestro vivir cotidiano*.
- De Jaegher, H. (2009). Social understanding through direct perception? Yes, by interacting. *Consciousness and Cognition*, 18(2), 535–542.
- De Jaegher, H. & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, 485–507.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, 11–40.
- Deleuze, G., Guattari, F. & Pérez, J. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos.
- Di Paolo, E., Cuffari, E. & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. Massachusetts: MIT Press.
- Diener, I., Kargela, M. & Louw, A. (2016). Listening is therapy: Patient interviewing from a pain science perspective. *Physiotherapy Theory and Practice*, 32(5), 356–367.
- División política y gestión deportiva. (2021). *Encuesta nacional de hábitos de actividad física y deporte 2021 para la población de 5 años y más*.
- Duch, L. (2003). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. 2/1. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Trotta.
- Ekerholt, K. & Bergland, A. (2019). Learning and knowing bodies: Norwegian psychomotor physiotherapists’ reflections on embodied knowledge. *Physiotherapy Theory and Practice*.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: UC Ediciones.
- Esteves, J., Cerritelli, F., Jooham, K. & Friston, K. (2022). Osteopathic care as (En) active inference: a theoretical framework for developing an integrative hypothesis in osteopathy. *Frontiers in Psychology*, 167.
- Fonasa & Suseso. (2020). *Estadísticas de licencias médicas y subsidio por incapacidad laboral 2019*. https://www.suseso.cl/605/articles-601439_recurso_1.pdf

- Foster, N., Anema, J., Cherkin, D., Chou, R., Cohen, S., Gross, D., Ferreira, P., Fritz, J., Koes, B., Peul, W., Turner, J. & Maher, C. (2018). Prevention and treatment of low back pain: evidence, challenges, and promising directions. *The Lancet*, 391(10137), 2368–2383.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- _____. (2015). *Pedagogía de la indignación*. Routledge.
- Freire, P., Macedo, D. & Horvath, S. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*.
- Gibson, J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Gallagher, S. & Payne, H. (2015). The role of embodiment and intersubjectivity in clinical reasoning. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 10(1), 68–78.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2020). *The phenomenological mind*. Routledge.
- Gallagher, S. (2020). *Action and interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hermann, R., Ettner, S. & Dorwart, R. (1998). The influence of psychiatric disorders on patients' ratings of satisfaction with health care. *Medical Care*, 720–727.
- Lejuez, C., Hopko, D., Levine, S. & Collins, L. (2005). The therapeutic alliance in behavior therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(4), 456.
- Lin, I., Wiles, L., Waller, R., Goucke, R., Nagree, Y., Gibberd, M., Straker, L., Maher, C. & O'Sullivan, P. (2020). What does best practice care for musculoskeletal pain look like? Eleven consistent recommendations from high-quality clinical practice guidelines: systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 54(2), 79–86.
- Louw, A., Goldrick, S., Bernstetter, A., Van Gelder, L., Parr, A., Zimney, K. & Cox, T. (2021). Evaluation is treatment for low back pain. *Journal of Manual & Manipulative Therapy*, 29(1), 4–13.
- Louw, A., Zimney Kory, Puentedura, E. & Diener, I. (2016). The efficacy of pain neuroscience education on musculoskeletal pain: a systematic review of the literature. *Physiotherapy Theory and Practice*, 32(5), 332–355.
- Marshall, G., Hays, R. & Mazel, R. (1996). Health status and satisfaction with health care: results from the medical outcomes study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 380.
- Martínez-Pernía, D. (2011). Experiential neurorehabilitation: A neurological therapy based on the enactive paradigm. *Frontiers in Psychology*, 11, 924.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H., Dávila, X. & Ramírez, S. (2016). Biología cultural: consecuencias sistémicas de nuestra deriva natural evolutiva como sistemas autopoieticos moleculares. *Fundamentos de La Ciencia*, 21, 631–678.
- Maturana, H. & Varela, F. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mcgann, M., De Jaegher, H. & Di Paolo, E. (2013). Enaction and psychology. *Review of General Psychology*, 17(2), 203–209.
- Moreno, J. A. & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 6(2).
- Morin, E. (1999). Organization and complexity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 879(1), 115–121.
- Noë, A. (2004). *Action in perception*. MIT Press.
- Øberg, K., Normann, B. & Gallagher, Shaun. (2015). Embodied-enactive clinical reasoning in physical therapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 31(4), 244–252.
- Oliva, C. & Hidalgo, C. G. (2004). Satisfacción usuaria: un indicador de calidad del modelo de salud familiar, evaluada en un programa de atención de familias en riesgo biopsicosocial, en la Atención Primaria. *Psykhe*, 13(2), 173–186.

- Pakman, M. (2020). Un giro crítico-Poético Para La Práctica Sistemica. *Revista REDES*, 42, 19–24.
- Peña, S., Toro, S., Osses, S. & Beltrán, J. (2019). Neurociencia y ejercicio: un indicador de salud y aprendizaje en el contexto educativo. *Revista de Salud Pública*, 21, 469–471.
- Pol, R., Balagué, N., Ric, A., Torrents, C., Kiely, J. & Hristovski, R. (2020). Training or synergizing? Complex systems principles change the understanding of sport processes. *Sports Medicine-Open*, 6(1), 1–13.
- Quiceno, E. & Aristizabal, L. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 41.
- Ramos, L.-V. (2021). Revisitando la educación popular en el centenario de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 30, 119–130.
- Rucinska, Z. & Reijmers, E. (2014). Entre filosofía y terapia: comprensión de la terapia de juego sistémica a través de la cognición encarnada y enactiva (EEC). *Interacción*, 6, 37–52.
- Seifert, L., Hacques, G. & Komar, J. (2022). The Ecological Dynamics Framework: An Innovative Approach to Performance in Extreme Environments: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2753.
- Stewart, J., Di Paolo, E. & Gapenne, O. (2010). *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*. MIT Press.
- Stilwell, P. & Harman, K. (2019). An enactive approach to pain: beyond the biopsychosocial model. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18(4), 637–665.
- Stilwell, P., Stilwell, C., Sabo, B. & Harman, K. (2021). Painful metaphors: enactivism and art in qualitative research. *Medical Humanities*, 47(2), 235–247.
- Stoffregen, T., Bardy, B. & Mantel, B. (2006). Affordances in the design of enactive systems. *Virtual Reality*, 10, 4–10.
- Toro-Arévalo, S. (2017). Motricidad, en-acción y fenomenología. Articulación conceptual de la existencia. *Motricidades*, 1(1), 78-90.
- Toro Arévalo, S., Pazos Couto, J. M., Vargas Polanía, E. & Vega Ramírez, J. F. (2016). De la educación global a la biología del conocer: Comprender el sentido de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 42, 57–73.
- Toro-Arévalo, S. y Moreno-Doña, A. (2020). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando colonial hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 23, 199-217.
- Toro-Arévalo, S. et al. (2022). Juego, motricidad y didáctica, desde la cultura infantil en niños y niñas de 4 a 6 años. Bases teóricas desde la epistemología enactiva. *Retos* 45, 598-610.
- Varela, F. (1979). *Principles of biological autonomy*.
- _____. (2000). *El fenómeno de la vida*. Palma de Mallorca: Dolmen.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge.
- Videla, R., Rossel, S., Bugueño, H. & Urrutia, C. (2021). Diseño e implementación de entorno educativo STEM en estudiantes de tercer año básico: abordaje enactivo y ecológico de la experiencia de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(40), 408–427.
- Wood, L. & Hendrick, P. (2019). A systematic review and meta analysis of pain neuroscience education for chronic low back pain: Short and long term outcomes of pain and disability. *European Journal of Pain*, 23(2), 234–249.
- Wulf, G. & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 1382–1414.

INVESTIGACIONES

Hacia un pensamiento filosófico desde las motricidades relacionales

Towards a Philosophical Thinking from Relational Motricities

Alejandro A. Vallega^{a, b}

^a University of Oregon. Center for Gender and African Studies. EE. UU.
avallega@uoregon.edu

^b Center for Gender and Africa Studies, University of the Free State, South Africa.

RESUMEN

El estudio contemporáneo de las motricidades relacionales de los pueblos originarios americanos se enfoca en las maneras en qué sentido y conocimiento ocurren a través de eventos corpóreos pre-reflexivos más allá de la conciencia subjetiva calculativa humana. Este giro abre caminos hacia nuevas maneras de pensamiento y de entender la filosofía: Se trata de un pensamiento ecológico no-binario que va más allá de la división epistémica cartesiana entre mente y cuerpo como base del conocimiento científico y filosófico. En la movida a un pensamiento ecología relacional más allá del pensamiento moderno “egológico,” se encuentra un giro a maneras de pensar y de estar-siendo con sentidos y determinaciones de ser no-humanos. Al mismo tiempo, este conocimiento corpóreo encuentra sublimación en el lenguaje, entendido como la palabra en su devenir en tal estar-siendo-con corpóreo relacional. El giro a tal sentido del lenguaje revela las bases espacio-temporales ancestrales y cosmológicas de las motricidades relacionales y de sus modalidades de conocimiento.

Palabras clave: motricidades relacionales, pueblos originarios, estar-siendo, con-creciente, conocimiento aistético, pensamiento egológico vs ecológico, Bernardo Colipán Filgueira.

ABSTRACT

The contemporary studies of relational motricities in the originary peoples of the Américas focuses on the way meaning and understanding arises through embodying pre-reflexive happenings beyond human subjective calculative consciousness. This turn opens paths towards new ways of thinking and understanding philosophy, particularly with regards to a relational ecological non-binary thought that goes beyond the cartesian epistemic división between mind and body as the ground for scientific and philosophical understanding. In the move to an ecological relational thought beyond modern “egological” thinking, one finds a turn to ways of thinking and being with non-human senses and determinations of being. At the same time, this embodying knowledge finds its sublimation in language, understood as the words coming into being out of such relational embodying being-with. The turn to such sense of language reveals the ancestral cosmological temporal-spatial grounds of relational motricities and their modalities of understanding (*conocimiento*).

Keywords: relational motricities, originary peoples, be-ing, con-crecent, aesthetic understanding, egological vs. ecological thinking, Bernardo Colipán Filgueira.

1. “MAS ALLÁ DE LA RESTRICCIÓN DE LO REAL”¹

¿Qué significa el estudio de las motricidades relacionales en los pueblos originarios para el pensamiento filosófico? Responder a esta pregunta requiere ante todo darle atención a como nos sitúa la misma pregunta. Preguntar por el significado de los estudios de las motricidades sugiere ya de partida un error casi instintivo. El error se hace claro en tres preguntas sobre la pregunta inicial: ¿Qué quiere decir “significado,” que se busca con esa palabra? ¿Qué se entiende por pensamiento? ¿Y, por ende, que se presupone por “filosófico”? El error sería comenzar, sin casi notarlo, desde una posición epistémica dualista como la realidad cartesiana del ego cogito y su anteposición objetiva ante todo estar y ser como su otro, un “otro” al cual la racionalidad subjetiva debe otorgarle su sentido y valor (ese otro que es cuerpo, emoción, afectividad, imaginación, vida, naturaleza, mundo). Al estar situados por tal presuposición, por un lado, el error sería identificar al conocimiento como solamente posible a través del pensamiento del ego cogito, o sea a través de la conciencia racional y el juicio y deseo del sujeto autónomo. En este caso se perdería el sentido de relacionalidad en el nombre del conocimiento subjetivo racional individual y no-relacional (el conocimiento es generado por la mente al ser confrontada con el fenómeno). Por el otro, el error sería entender al conocimiento y al pensamiento filosófico como tareas de un pensamiento autónomo impermeable y apartado de aquello que se da y se articula. En este caso se perdería la dimensión vivencial, el estar-siendo con vida ecológica y cosmológica de las motricidades desde y con la cual se configura todo sentido de estar siendo. Un tercer momento problemático sería la reducción del estar-siendo vivencial a estructuras estáticas y a un sistema de identidades binarias en que el mundo se hace una serie de determinaciones e identidades entre ser o no-ser, siempre dependientes del juicio lógico-racional. Sin embargo, al hacernos conscientes de estas dificultades, queda la pregunta por el pensamiento que se abre con el estudio de las motricidades relacionales. ¿Se podrá pensar filosóficamente más allá del racionalismo y la conciencia subjetiva y del sistema de identidades binario-racionales?

Una respuesta a esta pregunta se hace compleja en cuanto consideramos que lo que se intenta es una articulación desde el estar-siendo vivencial en que nos encontramos. Sin embargo, al mismo tiempo, aparece la posibilidad de comenzar a pensarse en ese estar viviendo, y esto tienen un camino abierto al seguir algunos de los puntos fundamentales en el estudio de las motricidades de los pueblos originarios, estudios que se vienen haciendo en los últimos años a lo largo de América por grupos que trabajan en muchos casos en los márgenes de los sistemas de poder centralizados. La pregunta sería entonces: ¿Cómo comenzar a pensar desde y con las motricidades relacionales que estos estudios están tomando como pautas epistemológicas de conocimiento y enseñanza? No se trata de desarrollar una nueva teoría, o de buscar métodos científicos que puedan ofrecer un análisis de las motricidades. Se trata de buscar modalidades de pensamiento en, con y desde las motricidades dinámicas relacionales. Pensar desde las motricidades relacionales nos invita a desarrollar sensibilidades de conocimiento distintas, desde cómo se conciben imaginarios que organizan la dirección del pensamiento, a las modalidades de pensamiento

¹ Tomo esta frase del trabajo de Omar Rivera sobre el pensamiento andino, específicamente, como la usa para referirse al pensamiento andino y los sentidos relacionales de comunidad en relación con el surrealismo y al pensamiento de José Carlos Mariátegui en, Rivera, O. (2019). *Delimitations of Latin American Philosophy, Beyond Redemption*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 166.

que se pueden dar en atención al estar-siendo relacional en su articulación, sea en acción o palabra, ambos entendidos como eventos dinámicos relacionales vivenciales (en el sentido de el hecho de vivir y estar vivo).

En lo que sigue quiero indicar tres momentos que abren direcciones fundamentales al pensamiento filosófico con y desde las motricidades originarias, ecológicas, y por ende cosmológicas. El primero es una cita de Merleau-Ponty, escrita en septiembre de 1959, poco antes de su muerte. El segundo es una discusión de los estudios de las motricidades relacionales de los pueblos originarios que demuestra cómo no se trata de una temática objetiva, sino que, de la articulación de dinámicas relacionales ecológicas vivientes, que van más allá del conocimiento racional-subjetivo y de la separación entre la realidad o fenómeno y un pensamiento supuestamente autónomo racional. El punto la segunda sección es reconocer la proyección horizontal relacional de un pensamiento desde las motricidades vivenciales, ser es inseparable del estar en que se encuentra y configura. El tercer momento es un giro a una pregunta y posibilidad que surge de los primeros dos momentos: ¿qué quiere decir pensar la palabra en, con y desde la dinámica motricidad relacional viviente? Se trata de pensar desde la palabra como sublimación del estar-viviendo relacional, y de encontrar desde y con tal sentido de la palabra las dimensiones de tiempo-espacio originario en un movimiento vertical nos refiere al pasado ancestral y al borde del nacimiento, a la tensión de tiempo-espacio fundamental y germinal que se encuentra en el estar-siendo con y desde las motricidades relacionales.

Mi intención en este ensayo es hacer un pequeño aporte, al indicar que con los trabajos y estudios sobre la motricidad que se están haciendo en América se abren pautas no solamente para pensar con los pueblos originarios, o para entender un pensamiento “latinoamericano,” sino que se trata de aperturas hacia nuevas modalidades de pensamiento y hacia la transformación de aquello que llamamos filosofía. Es en parte con este último punto en mente que comienzo con el fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty, ya partiendo de un diálogo relacional que busca la fuerza transformativa del pensamiento filosófico más allá de las políticas de identidad, las cuales se basan en un pensamiento binario colonial, al insistir en categorizar al pensamiento filosófico a través de la división entre el pensamiento occidental y el de un “otro” no-occidental. Así es como tomo como presupuesta una situación del pensamiento filosófico entre tradiciones e identidades, ambigüedad a partir de la cual pienso tome su vuelo todo pensamiento contemporáneo que parta desde su situación concreta.

2. MOTRICIDAD Y LOGOS VIVENCIAL

Se trata de un logos que se pronuncia silenciosamente en cada cosa sensible, en tanto que varía en rededor a un cierto tipo de mensaje, del cual podemos tener una idea solamente con nuestra participación encarnada en su sentido, solamente al esposar nuestro cuerpo su manera de ‘significar’- o de ese logos proferido cual relación interna sublima nuestra relación carnal con el mundo (Merleau-Ponty, nota de septiembre 1959).²

² Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 261. Mi traducción.

Estas palabras de Merleau-Ponty presentan dos aspectos fundamentales del sentido de ser y estar y del conocimiento. Por un lado, el sentido se encuentra en el cuerpo, el logos se hace sentido en la participación encarnada. (Debo aclarar que por “cuerpo” entiendo aquí y en la en este ensayo en general un evento o dinámica de continua transfiguración, un nexo o portal de conocimiento y no tomo cuerpo como un objeto o cosa, o como mera materia extendida.) Al mismo tiempo, el logos nace del cuerpo y como sublimación del estar-viviendo relacional. (Para evitar mal entendidos, debo indicar desde ya, que uso aquí estar-viviendo en vez de “vivir o “el vivir” para indicar el carácter dinámico temporal-espacial del movimiento vivencial: a mi ver, las motricidades relacionales nos sitúan en el movimiento originario de sentidos, o sea, no se trata de “la” vida o de una vida que se pueda analizar como objeto, sino que se trata de pensar desde, con y en movimientos dinámicos temporal-espacial en camino a configuraciones de sentidos y maneras de ser.) De acuerdo con lo que dice Merleau-Ponty, el sentido, el logos es naciente y encarnado y por ende no determinado por el sujeto cartesiano, su deseo y racionalidad individual. Al mismo tiempo, la racionalidad no se encuentra separada del cuerpo y de su estar-viviendo relacional. Como demuestra Merleau-Ponty en *La Fenomenología de la Percepción*, nace el sentir con su sujeto y lo sentido como mundo ante el sujeto en un evento simultáneo y encarnado. El sentido tiene origen en el estar-viviendo sentido más allá de la su determinación por una conciencia subjetiva homogénea y autónoma (más allá de un sujeto central y determinante al conocimiento). El sentido pasa en un estar-siendo dinámico-relacional sublimado en la palabra. Con la palabra nos encontramos con configuraciones desde los cuerpos de una conciencia simbólica; pero tal símbolo y conciencia se van articulando con el estar-viviendo de cuerpo-mente-corazón abierto. La palabra “abierto” nos indica ya orígenes más allá del sujeto razón-deseo. El conocimiento abierto lo es por su carácter relacional: la palabra se encuentra y toma forma en un estar-siendo concreto. La palabra “concreto” viene del latín “concrecere,” o sea literalmente crecer-con. La palabra desde la motricidad se puede entender a partir de un estar-viviendo con todo el devenir, con todo el estar-siendo, viviendo, muriendo y naciendo (concrecere), y por ende nos remite a dimensiones ecológica y cosmológicas del conocimiento. Esto lo veremos claramente más adelante a través de la lectura del poema de Bernardo Colipán Filgueira.

Sin duda esta articulación del conocimiento y de la posibilidad misma de un pensamiento filosófico hace de Merleau-Ponty uno de los visionarios del pensamiento filosófico de hoy y mañana. Sin embargo, son justamente estas dimensiones del conocimiento que se hace aparentes y se llevan adelante en los estudios de motricidad-relacional de los pueblos originarios de hoy. Aun, más estos estudios dan articulación vivencial a la visión de Merleau-Ponty. Se trata de una ontología viviente que en cada una de sus configuraciones toma formas relacionales y distintas. El punto es que, como veremos a continuación, no estamos hablando de una interpretación de “la vida” sino que de un pensamiento que se articula en atención al estar-siendo, al estar-viviendo, y que va tomando su forma desde esas relacionales vivientes articuladas. El pensamiento desde las motricidades relacionales vivientes nos puede dar pautas para hacer filosofía de maneras nuevas y originarias. En el resto de este ensayo discuto dos de tales momentos. El primero es la articulación de las dimensiones del estar-viviendo de pueblos originarios a lo largo de América del Sur que ocurre con el estudio de motricidades relacionales. Se trata de comenzar a encontrarnos con una conciencia ecológica y ya no “egológica”. El segundo momento lo encontramos en el trabajo del poeta willinche Bernardo Colipán Filgueira. Una lectura detallada de uno de

sus poemas nos refiere a la palabra como sublimación del estar-siendo relacional vivencial, y a través de esa palabra, nos adentramos en la tensión germinal originaria fundamental en los conocimientos en, con y desde las motricidades relacionales.

3. EL ESTUDIO DE LA MOTRICIDADES EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS CONTEMPORÁNEOS: LAS DIMENSIONES VIVENCIALES RELACIONALES DEL PENSAMIENTO

Es muy poco conocido el trabajo de las redes de profesores de escuela que están dedicados al estudio de las motricidades y los pueblos originarios contemporáneos, estudios que están abriendo nuevos caminos para el pensamiento decolonial. El trabajo que se desarrolla en esos estudios ya lleva con si un sentido decolonial, estos estudios siguen la práctica de la afirmación de pensamientos/conocimientos de los pueblos originarios en sus configuraciones y articulaciones vivenciales contemporáneas, y toman esos conocimientos a través de la tarea epistémica de aprender a pensar una vez más nuestras preguntas y métodos a partir de esos conocimientos. En este sentido se podría seguir que estos estudios siguen la línea de las ciencias humanas trazada y abierta por Eduardo Viveiros de Castro.³ Esta característica de los estudios de motricidades relacionales en los pueblos originarios ya se hace clara en los títulos de algunos de los ensayos que sirven de base para la presente discusión: “La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias” y en “Existir desde la Relacionalidad; educaciones en la vivencia del saber vivir andino-amazónico desde las entrañas de los pueblos Nasa y Coreguaje de Colombia”.⁴

¿Pero de que se trata el estudio de la motricidad? La motricidad se refiere literalmente a la capacidad de movimiento, del Latino -movere (mover), -trix (agente femenino), y el sufijo -dad (cualidad). Siguiendo esta definición, la motricidad se entiende como “la capacidad de un cuerpo para moverse y producir movimiento.”⁵ La misma sección en el diccionario de la Academia Real Española sitúa a esta capacidad en el sistema nervioso central.⁶ El movimiento se divide en dos manifestaciones, la “motricidad fina,” “los movimientos musculares pequeños y finos,” como por ejemplo, “los que se realizan al escribir o coser.”⁷ La “motricidad gruesa” se refiere a “los movimientos del cuerpo entero,” como por ejemplo, “los que se realizan al correr o saltar”.⁸ Es valioso seguir esta serie

³ Como bien dice Viveiros de Castro, al nivel académico y de las ciencias sociales, se trata de que lo estudiado transforme la posición racional y “objetiva” del investigador. Viveiros de Castro, E. (2015). *The Relative Native: Essays on Indigenous Conceptual Worlds*. Chicago: Hau Books, 6.

⁴ Toro-Arévalo, S., Moreno-Doña, A., Vargas Polanía, E. F. y Castiblanco Rodríguez, Y. E. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1434, 1-16. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-014). De aquí en adelante RPCE, seguido por número de página; Vargas Polanía, E. F., Bolaños Iles, A., Toro Arévalo, S A. y 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 XLVIII*(2), 435-449.

⁵ RAS, DEL, <https://dle.rae.es>

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

de definiciones por que expone un prejuicio epistémico fundamental, la separación de cuerpo y conocimiento o mente. El movimiento del cuerpo se asigna al sistema nervioso del individuo. Al mismo tiempo en los ejemplos de los tipos de movimientos reconocidos como finos, nos encontramos con actividades que van más allá del mero movimiento, como “escribir” y “cocer.” Sin embargo, escribir y cocer se reconocen bajo la definición de la motricidad como meros movimientos sin sentido en sí mismos. Las definiciones hablan de cocer y escribir como “los (movimientos) que se realizan...” La situación cambia cuando comenzamos desde la educación física y sus estudios sobre el cuerpo y movimiento. En este caso la motricidad se define como, “la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad el modo del hombre de estar en él” (González Correa, González Correa, 2010).⁹ En el mismo estudio encontramos la siguiente definición: “La motricidad es concebida como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consiente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos, dentro de un proceso de complejidad humana” (González Correa, González Correa, 2010).¹⁰ En el desarrollo del estudio científico de la motricidad se hace claro que la motricidad no es simplemente movimiento. El cuerpo no es un mero objeto entre otros, sino que es un movimiento-conciencia.¹¹ Este es el punto incisivo en que podemos comenzar a ver lo significativo de los estudios de la motricidad en la educación física. Ya no será suficiente pensar desde la diferencia epistémica naturalizada entre cuerpo como cosa y movimiento y mente como sentido e in-teligencia (literalmente aquello que le da fin o sentido (telos) al movimiento). Se trata de pensar con y desde el cuerpo-mente-espíritu en su movimiento viviente o vivencial, un movimiento en sí con sentido, forma y expresión de estar y ser. Este giro nos lleva a posibilidades mucho más ricas de la mera realización de la inteligencia del cuerpo en su movimiento, este último punto ya se puede hacer con el ejemplo de la memoria muscular de los atletas y al fin de cada uno de nosotros.

Podríamos decir entonces que los estudios sobre la motricidad humana nos refieren a niveles de conocimiento, expresión y sentido pre-reflexivos: el movimiento distinto de cada cuerpo viviente es un estar-siendo que ocurre como conocimiento, aprendizaje y expresión. Es en este sentido que podemos hablar de “enacción.”¹² En otras palabras, el movimiento cuerpo no es algo mecánico, sino es justamente este estar-siendo en movimiento que hace sentido y tiene expresión. Esto quiere decir que la motricidad es al fin y al cabo una forma humana de creatividad que ocurre no solo a niveles cognitivos racionales y psicológicos, sino que a través del desarrollo dinámico continuo de cuerpos viviendo relacionamente. Se trata de una poíesis corporal-vivencial originaria (lo cual se hace claro en el uso de Varela en

⁹ González Correa, A. M. y González Correa, C. H. (julio - diciembre 2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 178.

¹⁰ EFCM, 177.

¹¹ Cabe indicar que aquí nos acercamos a la diferenciación básica que se hace en la filosofía de liberación entre proxemia y proximidad. El humano está siempre próximo con el otro, en una relacionalidad con la alteridad fundamental para su conciencia, mientras que la proxemia nos refiere al mero estar de las cosas y objetos físicos. Se comienza a pensar desde la filosofía de liberación en la claridad de un estar relacional con lo distinto que es siempre parte de estar-siendo pero que no puede ser ni determinado, ni controlado, ni abarcado por la conciencia subjetiva humana. Dussel, E. (1996/2002). *Filosofía de la Liberación*. Servicio CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 30.

¹² Para ver una discusión de la enacción en su dimensión de conocimiento ético, ver Medeiros, M. (2012). “Competencia en educación: un abordaje enactivo.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 89-102. De aquí en Adelante CE, seguido por el número de página. La enacción se relaciona directamente a los conocimientos ancestrales. RPCE, 5.

los estudios en cuestión).¹³ Esto quiere decir que se pasa de un sentido de educación física normativo de repetición de movimientos mecánicos reconocidos como ejercicio físico, a una educación original que busca abrir posibilidades para el desarrollo del conocimiento y de la expresión humana en el movimiento, la educación física se transforma en una búsqueda hacia una poiésis humana motriz. Este aspecto fundamental de los estudios de motricidad humana nos lleva a considerar el conocimiento a partir de una visión diferente del dualismo cartesiano entre cuerpo y pensamiento o juicio. El sentido de los mundos humanos se da en una relacionalidad entre y con razón y fisicalidad, entre juicio racional y aisthesis (entendida como la percepción y enacción física en que se da todo sentido y conocimiento en el estar-siendo).¹⁴ En otras palabras, nos encontramos con una invitación a pensar en la simultaneidad relacional entre cuerpo, mente, corazón, y alma. El punto es que mientras estos términos nos pueden ayudar a diferenciar dimensiones de conocimiento y a articular la riqueza de estar-siendo, esto no quiere decir que se tengan líneas rígidas de separación entre estos, o que se deba asignar el conocimiento y la relacionalidad a una razón o facultad única de hacer sentido y de expresión. En fin, el estudio de las motricidades relacionales en los pueblos originarios nos abre a pensar con y desde el sentido que se da ya en la corporalidad vivencial como un estar con todo acaecer viviente.

El estudio de las motricidades relacionales de los pueblos lleva adelante esta apertura: la relacionalidad introduce una visión no antropocéntrica o egológica del conocimiento. En este sentido, las motricidades relacionales nos sitúan en un espacio originario ecológico. Como veremos a continuación en esta sección, que las motricidades son “relacionales” indica que el conocimiento y la expresión son descentrados del humano y la subjetividad a dimensiones ecológicas vivientes. El conocimiento y el sentido se van haciendo en relaciones simbióticas vivientes, y es a partir de estas que a distintos niveles nos encontramos en el cuerpo y como individuaciones distintas. Estamos hablando de la singularidad de cada cuerpo en un estar-siendo motriz-relacional concreto, literalmente en un estar-creciendo viviendo en simultaneidad asimétrica con todos los seres vivientes. El conocimiento ocurre en, con y desde el devenir vivencial de cuerpos emergentes en configuraciones relacionales. Al mismo tiempo esa individuación dinámica es relacional en que es en la interacción de cuerpos y sistemas orgánicos vivientes que la individuación ocurre, como es también el caso en las configuraciones sociales, la comunicación y en la palabra. Este estar siendo en y con lo viviente es el sentido horizontal del pensamiento desde la motricidad relacional.

El proyecto de estudio de las motricidades relacional en los pueblos originarias se sitúa en relación con pensamientos relacionales, encarnados, que en su estar-siendo vivencial nos refieren a sentidos de estar-siendo ecológicos en el ser y estar con un cosmos dinámico viviente que crece y se transforma. O sea, estamos hablando de modalidades orgánicas y concretas a través de las cuales se hace sentido y se descubren subjetivaciones y mundos; en contraste con la fijación epistémica de todo sentido y subjetivación en la racionalidad de un ente pensante (animal racional), en su operación de juicio y cálculo autónomo y homogéneo. Las dimensiones de conocimiento encarnado relacional se refieren a tres niveles específicos a través de los cuales se articula el estar-viviendo en su sentido: “ciclos

¹³ Medeiros, M. (2012). “Competencia en educación: un abordaje enactivo.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 89-102.

¹⁴ Ibid. También, RPCE, 5.

de regulación orgánica,” “ciclos de acoplamiento sensorio-motriz,” y “ciclos de regulación intersubjetiva.” (Toro-Arévalo, Moreno-Doña, Varga-Polanía, Castiblanco-Rodríguez, 2022)¹⁵ En otras palabras, se trata de procesos biológicos de autopoiesis, de procesos relacionales en el “desenvolvimiento de patrones de actuación en el torno que se vive” y también de “procesos de relación con otras y otros seres vivos,” procesos estos últimos que sitúan al individuo en un contexto de estar con-creciendo ecológico (Toro-Arévalo, Moreno-Doña, Varga-Polanía, Castiblanco-Rodríguez, 2022).¹⁶ Lo fundamental aquí es que en todas estas dinámicas de relación el conocimiento no se orienta desde el sujeto racional, ni en torno a su lógica cuantitativa y de progreso. En vez, se trata de sentidos que ocurren en relación con lo pre-reflexivo, con lo no-humano, con lo ecológico-relacional. Es el en estar-viviendo que se hace y desde el que se hace todo sentido, y cabe agregar que es a través de tal dinámica que aparece el conocimiento. Cabe agregar, que al remitirnos a los procesos de conocimientos desde las motricidades relacionales se abre una temática tradicionalmente excluida de los estudios de motricidad, o sea las dimensiones afectivas y espirituales que se encuentran ya en el movimiento y corporalidad. Este es un punto fundamental que mira ya hacia adelante, hacia la discusión de la sublimación de la motricidad en la palabra en la sección sobre el pensamiento de Bernardo Colipán Filgueira.

Dos puntos fundamentales aparecen aquí. Uno, que en este sentido relacional-ecológico cosmológico se puede reconocer una “fenomenología del amor ecológico”: o sea un reconocimiento sentido no desde un sujeto a nivel racional, sino que con y desde la relación orgánica, sentida y afectada que significa el sentido vivencial, aquello que “sobrepasa lo inteligible en sí mismo, y se hace presencia que pulsa y orienta hacia y desde lo ontológico” (Toro-Arévalo, Moreno-Doña, Varga-Polanía, Castiblanco-Rodríguez, 2022).¹⁷ Tal sentido de estar-siendo es amor en que es relacional más allá del juicio y el cálculo racional, sin dejar de ser ese amor relacional sentido y conocimiento. Es en este amor que aparecen sujeto individuante y mundo sentido/percibido. Tal evento y proceso originario no solo va más allá de lo cuantitativo racional subjetivo y de la inteligibilidad racional objetiva. De hecho, la relacionalidad-motricidad es pre-conceptual y lleva con ella una atención vivida. Este sentido de estar-viviendo aumenta el sentido del aparecer del que percibe y o lo percibido que encontramos en Merleau-Ponty: aquí no basta un análisis especular de las dos pre-presentaciones a una conciencia. Es estar-viviendo, en una dinámica relacional, en un movimiento germinal originario que no requiere la centralidad de la conciencia subjetiva que sitúa al sentido y al conocimiento (una vez más, aquí Varela es indispensable, ya que se comienza del conocimiento como acaecer relacional biológico y también ecológico). Aún más, aparecer, la presencia, toma su sentido en estar-viviendo, no se trata de una naturaleza estática, sino que procesos en camino. Estar-siendo es estar viviendo, siempre se refiere a un movimiento en gerundio. El sentido de las motricidades relacionales es siempre vivido-viviendo y sentido-sintiendo. Se trata de eventos originarios de creación de sentidos que ocurren al estar-siendo. Estos pueden ocurrir a nivel representativo, racional, pero también ocurren simultánea o relacionalmente como actos imaginativos y en un sentir o estar-sintiendo con sentido. Esta última palabra (sentido) entendida desde las operaciones

¹⁵ RPCE, 6-7.

¹⁶ RPCE, 7.

¹⁷ RPCE, 8-9.

orgánicas más simple a la palabra y las configuraciones culturales. En otras palabras, el movimiento de un conocimiento vivencial es aisthético encarnado. Entiendo lo aisthético aquí como dimensiones emocionales, afectivas, corporeidades, memoriales vivenciales (en vez de la historia objetiva lineal), y también como dimensiones oníricas, todas las cuales entran en juego como imaginarios reales de estar-siendo. Al mismo tiempo estas dimensiones no se separan de lo relacional orgánico de estar-viviendo.

En “La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias,” los autores escriben, “Vivir, sentir y pensar desde el corazón es la manifestación del vivir en y desde la relacionalidad de los pueblos originarios” (Toro-Arévalo, Moreno-Doña, Varga-Polanía, Castiblanco-Rodríguez, 2022).¹⁸ Mientras estar-viviendo nos sitúa en relaciones orgánicas y sensorio motrices, aparece aquí el corazón como figuración de estar-siendo vivencial en su sentido, y con este, como veremos, se hace sentir la dimensión simbólica del vivir encarnado en su articulación relacional-ecológica y cosmológica. Cabe aquí notar la discusión que hace Rodolfo Kusch en *El pensamiento Indígena y Popular en América* sobre el sentido de saber en el pensamiento Aymara y Quechua y el rol del corazón. Hablando de la inteligencia, Kusch explica:

... no existen ni en Holguín ni en Bertonio muchos términos que equivalgan a la inteligencia y, en cambio, abundan las acepciones relacionadas con decisiones inteligentes, pero que se traducen en expresiones en que interviene el término corazón... Corazón se dice en quechua soncco y Holguín lo traduce como “corazón de la madera y la voluntad y el entendimiento. Bertonio, por su parte, traduce el equivalente aymara chuyma por “los bofes propiamente, se lo aplica al corazón y al estómago y a casi todo el interior del cuerpo. Todo lo perteneciente al estar interior del ánimo bueno o malo, virtud o vicio según lo que precediere.” Pero trae luego el término chuymahasitha que traduce por “comenzar a tener entendimiento y discreción”: chuymarochatha, por “encomendar a la memoria”: chuymakhatara por “sabio o entendido”: y, finalmente chuymatatha por “trazar en su pensamiento”... el juicio emitido por el corazón es a la vez racional e irracional, por una parte dice lo que ve, o sea que participa del mundo intelectual de la percepción, y por la otra siente la fe en lo que se está viendo, casi a manera de un registro profundo, como una afirmación de toda psiquis ante la situación objetiva (Kusch, 2007).¹⁹

El conocimiento y el cuerpo se encuentran en la figura vivencial del corazón, la cual no se refiere a emociones ciegas o a una corporalidad objetiva sin sentido. Aquí el corazón como conocimiento va más allá de ser extensión y cosa física. Conocer con el corazón quiere decir estar-siendo desde y con cuerpos vivientes en relacionalidades vivientes. Esto quiere decir que saber y percibir nos son nunca eventos aislados, sino que dimensiones de un conocimiento motriz ecológico viviente.

El conocimiento relacional vivencial tiene una serie de niveles específicos. Encontramos bajo las manifestaciones de las motricidades relacionales tres momentos de articulación, o “en-acción.” Cabe notar que como indican los autores, estas son diferenciaciones

¹⁸ RPCE, 8.

¹⁹ Kusch, G. R. (2007). *El pensamiento indígena y popular en América*. Obras Completas Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross. De aquí en adelante EPIPA seguido por número de página. EPIPA, 303-304.

analíticas, que en el evento vivencial “se confunden y superponen” (Toro-Arévalo, Moreno-Doña, Varga-Polanía, Castiblanco-Rodríguez, 2022).²⁰ Al nivel molecular encontramos la “autopoiesis” (autopoiesis, descanso y sueño, habilidades y noción de sí). Este movimiento ocurre con la segunda dimensión, con un continuo acoplamiento relacional con el entorno. Es en tal movimiento o poises que se pueden identificar varios niveles creación y mantención relacional: “emergencia” (construcción en torno), “afectividad” (emoción, expresión y comunicación), “hacer sentido” (conocimiento, lenguaje, aprendizajes), “experiencia” (capacidades, praxia fina, praxia global), “encarnación” (organicidad, noción del tiempo, propiocepción). Como explican los autores, estas dimensiones varias ocurren “como producto o proceso interdependiente, en dinámicas circulares o cíclicas, recursivas y recurrentes” (Toro-Arévalo, Moreno-Doña, Varga-Polanía, Castiblanco-Rodríguez, 2022).²¹ Encontramos en estas dinámicas vivenciales no solo acción, sino que afectividad, comunicación, noción del tiempo, noción de sí, y, aun mas, estas dimensiones finalmente ocurren interactivamente con el lenguaje y el conocimiento.

Las implicaciones del estudio motricidad relacionalidad para la filosofía son evidentes: se trata de pensar en, desde y con le estar-viviendo orgánico y concreto, y se trata de que tal pensamiento ocurra con la en-acción articulada de tal estar-viviendo. Pensar desde y con el estar-viviendo, no sobre este, no de manera objetivante. En lo que sigue quiero ofrecer una instancia de tal pensamiento. Se trata de comenzar a pensar con una palabra que permanece y pasa con el movimiento de estar-viviendo en dimensiones relacionales ecológicas y no ego-lógicas. Movimiento que nos refiere a la tierra, al silencio, a los antepasados y al borde del nacimiento, tensión espacio-temporal interna que se juega en el vivir-morir-nacer vivencial.

Como lo indica la cita que abre este ensayo, para Maurice Merleau-Ponty no solo es el cuerpo el nexo de todo sentido, sino que el cuerpo vivencial encuentra sublimación en el lenguaje, en la palabra. La palabra, el lenguaje, la cultura son sublimaciones de relaciones corpóreas, relaciones que como dice el autor francés en el mismo pasaje de *Lo visible y lo invisible* ya citado, no nos refieren a sentidos aislados de objetos y sujetos pensantes, o a lógicas lingüísticas, sino que a una “preñez empírica” (pregnância empirique) o sea a una fecundidad relacional en la cual se da cada objeto y conciencia como significado. (Merleau-Ponty, 1964)²² Pero si es así, la palabra como sublimación articula esa relacionalidad en la que se encuentra la realidad en su “des-posesión.” Por un lado, la fisicalidad de la palabra, lenguaje y cultura, en su estar-siendo encarnado nos invita a pensar la palabra no como producción cerebral o elemento analítico, no como parte de un sistema ya impuesto de gramáticas y significaciones, sino que, como articulación corpórea relacional, un respiro del cuerpo, que como en la poesía, deja el rastro en camino de lo vivencial aisthético articulado. Ritmo, pulso, y condición se encuentran en configuraciones encarnadas, pero en la palabra se abre la fecundidad de relaciones más allá de determinaciones de identidades presentes y como tales objetivas. Lo que me interesa en las siguientes paginas es tal

²⁰ RPCE, 12.

²¹ RPCE, 12.

²² Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard, 261. Como dice Merleau-Ponty, se trata de definir “cada ser percibido por una estructura o sistema de equivalencias alrededor de las cuales es desposeído.” Uso “preñez” de acuerdo con su etimología: “Pre” (antes) “gnaci” (nacer). La cual indica la fecundidad de relacionalidades y la potencialidad más allá de toda identidad determinada, y las lógicas binarias que acompañan al identitarianismo: ser y el otro, el no-ser.

articulación hacia la fecundidad operativa en las motricidad relacionales y originarias del estar-siendo a partir de tal palabra o sublimación. Sigamos entonces el camino que se nos abre con la palabra del poeta willinche Bernardo Colipán Filgueira, en su obra Siempre está lloviendo en la memoria.²³

4. MOTRICAD Y SUBLIMACIÓN ANCESTRAL

Noche de Wetripantu

Anochece. Una mano dibuja en los vidrios el rostro de una helada, cuyo nombre ha olvidado. Los manzanos sueñan la felicidad de compartir el mundo con los pájaros. La Nueva Salida de Sol ilumina el camino de los perdidos. El invierno hunde sus pies dejando una huella sin forma. La estación de las lluvias es nuestro único consuelo. Noche de Wetripantu. Un nuevo orden perdura en las cosas. La memoria recupera el silencio anterior a la palabra”
(Bernardo Colipán Filgueira, escrito el 23 de junio 1997).

El título del poema se refiere a la celebración de Wiñoy Tri pantu, la celebración del retorno del sol (Wetripantu), que ocurre en el solsticio de invierno en junio, y el cual coincide con el día más corto del año. El poema sitúa sujetos e identidades desde un estar-siendo vivencial que no es antropocéntrico, subjetivo o racional, sino que vivencial, relacional y ecológico. Como indican las primeras palabras, el poema se sostiene en la tensión entre el retorno del sol y la noche. La mano que dibuja no recuerda, el gesto no se refiere a un nombre en particular. No se encuentra el sentido en el deseo, la razón, o la agencia de un sujeto. No será el sujeto o la razón que le de valor al gesto, a la palabra. La subjetivación ocurre desde un acaecer relacional, en una especie de “mnemotopia” viviente. Son las manzanas que sueñan el compartir el estar-siendo con los pájaros.²⁴ Sera el sol que ilumine el camino de los perdidos. El invierno se adentra en la tierra sin dejar forma, y son las lluvias de invierno el único consuelo. Las lluvias de invierno, la noche acarrearán el retorno del sol. Es la noche de Wetripantu: se trata de un nuevo orden, de un tiempo-espacio latente que viene y que simultáneamente ya está.

El tiempo-espacio del poema se sostiene entre identidades, en un estar-siendo relacional, fuera de la realidad binaria: es una dinámica relacional, luz-oscuridad, noche-sol, la profundidad de la tierra-luz del sol, en el espacio entre cielo arriba y tierra profunda abajo. La noche de Wetripantu lleva con ella la dinámica de estar-viviendo-muriendo, de lo más profundo e invisible de las profundidades incalculables de la tierra y el aparecer a la vida y a la luz. Se trata de un solo movimiento o tensión germinal. La lógica de esta fuerza no es binaria, sino que relacional. En Mapudungun (literalmente, la palabra de la tierra), las formas verbales dicen mucho de esto.

Tras el uso de la expresión que he estado usando, “estar-siendo,” aparecen dos formas verbales en español distintas en relación, dos modalidades vivientes con implicancias

²³ Colipán Filgueira, B. (2004). Siempre está lloviendo en la memoria. Wilit Elkatun Mapu (Ed.) *El Canto Luminoso de la Tierra: Cuatro Poetas Willinches*. Editorial Proyecto Pareimonia.

²⁴ Stern, M. (manuscrito no publicado). Alluvia: The Palimpsest of African Memory. En Di Leo, Jeffrey R. (Ed.) *Philosophy as World Literature*.

ontológicas distintas. El verbo “ser” se refiere a identidades específicas de cosas o sujetos. El otro verbo, “estar,” se refiere a estados general y regionales o ecológicos, o sea a un estar-con, a un tiempo-espacio de concrescencia o estar-con todo lo que aumenta, crece, y también muere. Estar ocurre como un tiempo-espacio más allá de la reflexión antropocéntrica. No se puede decir que se trata de algo que es, como una cosa u objeto de raciocinio o cálculo. De hecho, el Mapudungun no tiene una expresión verbal equivalente al verbo ser. No tiene un verbo ser que como copula sirva a definir la relación objetiva entre sujeto y objeto. Al hablar de sujetos o cosas determinadas se le añade a la palabra el prefijo “gen.” Al mismo tiempo, si existe una función análoga al verbo “estar.” El verbo “mülen” quiere decir estar en un lugar, habitar en algún lugar, y aún más significativo, también quiere decir nacer. Estas observaciones nos llevan a una situación análoga que encontramos en el pensamiento Andino de los pueblos originarios Aymara y Quechua, como explica Rodolfo Kusch en *El pensamiento indígena y popular en América*. En Aymara, la palabra más propia del sentir indígena para el estar es “utcata.” “Ut” en utcata se refiere a “estar en casa” y también “estar sentado” (Kusch, 2007).²⁵ En la forma “utcaña,” la que se refiere a “el asiento o silla y también la madre o vientre donde la mujer concibe”.²⁶ Como concluye Kusch, esta serie de términos “reflejan el concepto de un mero dares, o, mejor aún, de un mero estar, pero vinculado con el concepto de amparo y germinación” (Kusch, 2007).²⁷ En otras palabras, se trata de sentidos de estar relacionales y concretos, hasta el punto de tener su sentido en la tensión de vida y muerte germinal o cosmológica.

Estar-siendo se hace sentir en su tensión germinal y en el estar relacional concreto que figura el amparo cosmológico en ambos el Mapudungun y el Aymara. En el caso del amparo, hablamos de un estar-siendo con lo que aumenta y crece, y con la tensión en esta dinámica siempre entre vivir y morir, un estar-siendo concreto en un vivirmuriendo no binario, sino que relacional (uso aquí la palabra vivirmuriendo para indicar un estar-entre dos determinaciones binarias que si se siguen borran la posibilidad de estar con esta tensión relacional). Esta tensión germinal no es algo, no es una cosa o un fenómeno que se pueda cuantificar, sino que es el movimiento dinámico del devenir ecológico más allá de la separación binaria entre lo vivo y lo muerto. De hecho, cabe recordar que en Mapudungun los sustantivos no están ya determinados como masculino o femenino, sino que el género se determina con un sufijo. Aún más, el tiempo presente de los verbos se usa para situaciones sin cambio, mientras que para referirse al presente en movimiento se usa en el habla de todos los días el tiempo pretérito o pasado. Esto nos lleva a reconceptualizar la temporalidad en su direccionalidad, y con relación a la tensión originaria o germinal. El uso del pasado en un presente dinámico indica que ya no estamos pensando en términos lineales bajo la separación binaria y direccional entre pasado y presente que encontramos en el sentido de historia moderna. No se trata de ser en un presente que deja atrás el pasado, sino que de estar-siendo en una tensión ecológica y cosmológica en que el pasado nos está esperando ya al nacer. Cualquier cambio o transformación, el devenir, ocurren en un movimiento que es recibido por el pasado que nos acoge en la transformación o nuevo devenir. Se trata de un tiempo-espacio que ampara, y que nos ampara, en la tensión misma de estar-siendo

²⁵ EPIPA, 268-269.

²⁶ EPIPA, 269.

²⁷ Ibid.

viviendomuriendo. En tales dis-posiciones vivencial el sujeto homogéneo y su racionalidad no tienen un lugar central o fijo, sino que se encuentran en el movimiento relacional concreto, en la tensión misma, amparados en tal movimiento germinal, ecológico, y cosmológico.

Este es un movimiento vertical del pensamiento en la palabra como sublimación, un movimiento hacia lo profundo y ancestral, hacia el conocimiento de los antepasados, que trae con él no la repetición de un pasado estático y caduco, un pasado muerto, sino que el pasaje originario articulado y encarnado de la fuerza germinal en el potencial de nacervivirmorir. Aquí nos encontramos en lo profundo del movimiento o motricidad como conocimiento, aquello que en los estudios de motricidades en los pueblos originarios se hace presente en las dimensiones afectivas y espirituales en las motricidades relacionales ya mencionadas anteriormente. Este es un espacio-tiempo germinal que se hace sentir en el poema, un tiempo-espacio germinal y no lineal racional (causa y efecto). Aquí es el este tiempo-espacio transformativo y originario que se siente en el silencio antes de la palabra. Silencio es potencialidad originaria, y solo se llega a vivir desde y con tal potencialidad al pensar relacional y ecológicamente, en la sublimación motriz en la palabra, caminos abiertos por el estudio de la motricidad en los pueblos originarios de América, caminos abiertos para el pensamiento filosófico.

5. CONCLUSIÓN

Para concluir me giro a la última línea del poema: “La memoria recupera el silencio anterior a la palabra.” El silencio nos remite un sentido de memoria, la memoria recupera el silencio anterior a la palabra.²⁸ La memoria no nos refiere o se refiere a hechos y fechas, a la gran Historia dialéctica occidental. Y sin embargo la memoria tiene sentido profundo y fecundo, sentido que se toma a partir del silencio. El silencio nos lleva a lo ancestral, al tiempo profundo, al tiempo-espacio cosmológico y ecológico que subyace toda conciencia y razón objetiva. Se abre el sentido de estar-siendo más allá de la palabra ya determinada, más allá del sujeto/identidad ya en pie, más allá del juicio racional o el análisis dialéctico, más allá del tiempo-espacio de lo inmediatamente presente como ob-jecto (del Latino ob (delante de) -iacere (lanzar)), algo arrojado adelante). Esto es lo que indica que la memoria recupera el silencio anterior a la palabra. Se trata del silencio en la tensión germinal, en el sentido de estar-siendo-con, con-crescere, el crecer y aumentar con todo. Se trata de una lógica no conceptual pero vivencial. Aún más, el poema nos recuerda en un estar-siendo germinal no binario: la tensión germinal es la de estar-siendo al viviendomuriendonaciendo con el devenir cosmológico. En el silencio se sostiene lo profundo del movimiento con-creciente, en un tiempo-espacio relacional originario. La relación no es solo entre todo el vivirmuriendo cosmológico, sino que esa dimensión cosmológica figura la tensión originaria del tiempo más profundo. La memoria de que hablamos es vivencial, es y está en la configuración de cuerpos y vidas. Una vez más lo binario se hace insuficiente, ya que estamos hablando de un silencio y una memoria originaria que solamente ocurre en su paso, en el estar-siendo viviendomuriendo. O sea, se recupera la memoria de un estar-siendo inmanente transcendental a partir del cual se encuentran sentidos, identidades, mundos.

²⁸ “Remitir” quiere decir literalmente “regresar a una persona al lugar de donde vino.” Del Latino “re”- (hacia atrás) y “mittere” (enviar).

Pensar con la motricidad en su dimensión de estar-siendo relacional de manera originaria requiere entonces desarrollar sensibilidades con y desde ritmos, tiempo-espacios de crecer/morir, en el retorno cosmológico, en un sentido no binario, en una tensión más allá del pensamiento binario. Se podría decir que el silencio nos abre hacia la semilla, hacia el brote de la flor, para usar un término de la memoria en el sentido andino. Como explica Rodolfo Kusch en su trabajo, en el pensamiento andino, en Aymara, “recordar” es “am-taña,” y Bertonio en su Vocabulario de la Lengua Aymara Bertonio, Ludovico. Vocabulario de la Lengua Aymara lo escribe también en la forma “amu-tatha.” El prefijo “amu,” presente en ambos términos, quiere decir “brote de la flor.” Nos referimos al punto central del pensamiento andino, a la vida en su movimiento ecológico y cosmológico, al recordarse germinal, al vivirmuriendo naciendo concreto. El brote de la flor está al borde de que la flor aparezca en camino a su fin, es punto de nacimiento y retorno a la tierra profunda, y al silencio originario. El punto es siempre el de una tensión originaria relacional, ese movimiento tiempo y espacio, y el de tener la sensibilidad para estar con y pensar desde la relacionalidad, en vez de caer en la fijación con la presencia inmediata y su representación y lógica objetiva. El problema es como uno escucha y piensa con la tensión germinal de ese tiempo-espacio que se abre en el poema. Tensión que se encuentra en un silencio antes del mundo de las cosas y la lógica subjetivo-racional sobre ellas... estar con un silencio vivencial que no figura ninguna cosa, o teleología anterior al silencio, que no se define por la razón, que no nos lleva a determinaciones binarias, sino que nos sitúan en el estar entre y con el devenir originario. Tal es el espacio-tiempo en que se abre el conocimiento en el poema cuando lo leemos desde la motricidad, cuando escuchamos la palabra en la sublimación del estar-siendo en, con y desde motricidades relacionales vivenciales, tal es la apertura al pensamiento filosófico originario y cosmológico que encontramos al seguir el camino de la motricidad en los pueblos originarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colipán Filgueira, B. (2004). Siempre está lloviendo en la memoria. Wiluf Elkaton Mapu (Ed.) *El Canto Luminoso de la Tierra: Cuatro Poetas Willinches*. Editorial Proyecto Pareimonia.
- Dussel, E. (1996/2002). *Filosofía de la Liberación*. Servicio CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- González Correa, A. M. y González Correa, C. H. (julio - diciembre 2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173–187.
- Kusch, G. R. (2007). *El pensamiento indígena y popular en América*. Obras Completas. Rosario, Argentina: Editorial Fundación Ross.
- Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: un abordaje enactivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 89-102.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Rivera, O. (2019). *Delimitations of Latin American Philosophy, Beyond Redemption*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Toro-Arévalo, S., Moreno-Doña, A., Vargas Polanía, E. F. y Castiblanco Rodríguez, Y. E. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1434, 1-16. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-014)
- Stern, M. (manuscrito no publicado). Alluvia: The Palimpsest of African Memory. En Di Leo, Jeffrey R. (Ed.) *Philosophy as World Literature*.

- Viveiros de Castro, E. (2015). *The Relative Native: Essays on Indigenous Conceptual Worlds*. Chicago: Hau Books.
- Vargas Polanía, E. F., Bolaños Iles, A., Toro Arévalo, S. A. y 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 XLVIII*(2), 435-449.

INVESTIGACIONES

Investigando la “CRÍTICA” en el Aprendizaje Servicio Universitario: ¿una cuestión técnica?

Research about “CRITICISM” in the University Service-Learning (USL):
A technical issue?

Alberto Moreno-Doña^a
Ricardo Martín-Moya^b
Mario Fuentes-Rubio^c
Javier Giles-Girela^b
Johan Rivas-Valenzuela^b
Carmen Trigueros-Cervantes^b
Enrique Rivera-García^b

^a Universidad de Valparaíso, Chile.
alberto.moreno@uv.cl

^b Universidad de Granada, España.
r.martinm91@gmail.com, javigr@hotmial.com,
jrivas.efi@gmail.com, ctriguer@ugr.es, erivera@ugr.es

^c Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
mario.fuentes.rubio@gmail.com

RESUMEN

La polisemia del concepto de crítica y la diversidad de formas de entender el Aprendizaje Servicio Universitario [ApS(U)] nos ha llevado a proponer una revisión sistemática cuyo objetivo ha sido comprender el valor de la CRÍTICA como eje vertebrador y principio educativo fundante del Modelo Pedagógico del ApS(U). Hemos seguido el conjunto de procedimientos recomendados por PRISMA 2020 para elaborar un protocolo a través de la lista de comprobación de 27 ítems. El proceso de identificación de artículos incluyó una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science (Wos) y Scopus. La selección final consistió en 144 documentos que se analizaron en profundidad. Los hallazgos nos permiten dar cuenta de cierto activismo pedagógico en la forma de entender eso que llamamos crítica. Se visualiza cierta despolitización y eurocentrismo en dicho concepto y un énfasis en lo metodológico más que en lo político, ético, social y pedagógico.

Palabras clave: crítica, ApS(U), despolitización, eurocentrismo, activismo pedagógico.

ABSTRACT

The polysemy in the “criticism” concept and the variety of ways in which University Service-Learning (USL) can be understood have made us propose a systematic review. The goal of this review has been to understand the value of “CRITICISM” as the structural axis and the educational principle on which the USL pedagogical model is founded. The procedures recommended by PRISMA 2020 have been followed to elaborate a protocol with the 27-item checklist. The process to identify the articles included a systematic search in the Web of Science (Wos) and Scopus databases. The final selection included 144 documents that were analyzed in depth. The findings allow us to account for some pedagogical activism in the way of understanding what we call “criticism”. Some degree of depoliticization and eurocentrism is observed in this concept, besides an emphasis on methodology, rather than on the political, ethical, social and pedagogical aspects.

Key words: Criticism, University Service-Learning (USL), Depoliticization, Eurocentrism, Pedagogical Activism.

1. INTRODUCCIÓN

La crítica en las ciencias sociales es una parte esencial del proceso de análisis y comprensión de diversos fenómenos y estructuras en la sociedad (Palumbo y Vacca, 2020). La crítica está enfocada en cuestionar, analizar y evaluar diferentes aspectos de la sociedad con el objetivo de generar un conocimiento más profundo y pertinente sobre su funcionamiento y sus posibilidades de transformación en pos de mayores cuotas de justicia social, cognitiva y ecológica (Sánchez y Grosfoguel, 2022).

Hablar de crítica en las ciencias sociales requiere asumir que esta puede desplegarse en diferentes dimensiones. Es posible evaluar y cuestionar las teorías existentes en una disciplina. Esto puede involucrar la identificación de supuestos subyacentes, limitaciones conceptuales o sesgos en las teorías establecidas (García-Campos et al., 2022). También es factible la evaluación de los resultados de estudios e investigaciones en las mismas ciencias sociales. Desde aquí se busca determinar si los datos recopilados respaldan o refutan las hipótesis planteadas, así como identificar posibles problemas en la recopilación o interpretación de datos (Batthyány y Cabrera, 2011). Y, por supuesto, también es posible centrarse en la identificación y análisis de las ideologías, prejuicios y valores que pueden influir en aquello que estamos haciendo desde el punto de vista social y/o educativo (Chappi, 2023). Estos son ejemplos de posibles formas de entender, trabajar y desplegar eso que llamamos crítica.

En relación con lo anterior, la crítica en las ciencias de la educación refiere al análisis complejo y multidimensional sobre los procesos educativos, las teorías pedagógicas, las prácticas docentes y el sistema educativo en su conjunto (Alfandari y Tsubaris, 2022) Ello, asumiendo que dicho sistema educativo puede estar reproduciendo las desigualdades que la sociedad encarna, ya sean estas económicas, culturales, históricas, de género, raza, etc. (Rodríguez et al., 2023). Se asume que la crítica en el ámbito educativo requiere de un posicionamiento político (Gómez y Niño, 2015), ético (Mauri-Álvarez et al., 2022) y pedagógico (Martínez, 2001) del profesorado. Ello permitirá pensar y repensar la institución educativa formal que queremos en función de la sociedad que anhelamos construir. La justicia siempre está al centro de eso que llamamos crítica en el sistema educativo (Díez y Rodríguez, 2021).

La crítica en la pedagogía busca promover un enfoque reflexivo y transformador en la educación, donde se cuestionen las prácticas tradicionales y se busquen alternativas que sean más inclusivas, democráticas y participativas (Díez y Rodríguez, 2021).

Todo esto, llevado al ámbito de las instituciones de educación superior, específicamente las universidades, requiere, o al menos invita, a evaluar y analizar reflexiva y críticamente diferentes aspectos relacionados con la educación superior, ya sea en el ámbito de la investigación, la administración-gestión y la cultura académica de dichas instituciones (Couëdel y Blondeau, 2008). La crítica en este ámbito busca identificar problemas, desafíos y oportunidades para mejorar la calidad de la educación en dichas instituciones. Y ello, asumiendo la calidad no desde un punto de vista económico y productivo sino desde una dimensión de mayor equidad, justicia social e inclusión; además de estar orientada a cómo dichos principios se transfieren al quehacer profesional en la sociedad en general (Santos-Guerra, 2003).

En el ámbito concreto del ApS(U), uno puede asumir que es una metodología que combina el aprendizaje académico con la realización de actividades de servicio a la

comunidad. El enfoque principal consiste en asumir que los estudiantes construyan conocimientos y habilidades a través de la participación en proyectos y actividades que sean útiles y beneficiosos para la sociedad. Además, se busca fomentar el compromiso cívico, la empatía y la responsabilidad social en los estudiantes (Fong et al., 2022; Bosch et al., 2021) Desde aquí uno puede asumir que el ApS(U) incluye, en sí mismo, cierta perspectiva crítica desde la que construir el compromiso cívico mencionado, la empatía y la responsabilidad social y, desde ahí, ser aporte para la transformación de la sociedad (Mambu, 2022).

Cuando se combinan el Aprendizaje-Servicio y la perspectiva crítica se genera una herramienta educativa centrada en dos ideas que pueden relacionarse. La primera de ellas es la reflexión crítica sobre el servicio. Los estudiantes pueden analizar de manera crítica las implicaciones de sus actividades de servicio en la comunidad. Pueden cuestionar cómo sus acciones abordan las causas subyacentes de los problemas y cómo podrían generar un cambio más profundo y sostenible (Yomantas, 2020). La segunda es el análisis de sistemas y estructuras. Al involucrarse en proyectos de Aprendizaje-Servicio, los estudiantes pueden investigar y comprender las estructuras sociales y los sistemas que contribuyen a las necesidades y desafíos de la comunidad. Esto puede llevar a una comprensión más profunda de las injusticias y desigualdades presentes (Chacon-Hurtado et al., 2022). Desde lo dicho, se supone que la perspectiva crítica en las experiencias de ApS(U) busca, siempre, las acciones transformadoras desde la que los estudiantes construyan acciones que no solo aborden los síntomas de un problema, sino que, también, cuestionen y transformen los sistemas que los generan (Collazo & Geli, 2017).

La perspectiva crítica implica analizar y cuestionar de manera reflexiva y profunda la realidad, las estructuras sociales, las normas y los sistemas en los que vivimos. Se trata de ir más allá de aceptar las cosas tal como son, y en su lugar, examinar cómo se forman y mantienen las desigualdades, las injusticias y las problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, se busca comprender y transformar los factores subyacentes que contribuyen a los problemas (Collazo & Geli, 2017).

Ahora bien, en los últimos años se visualiza un problema relacionado con la crítica en las experiencias de Aps(U). Dicho problema está relacionado con la edulcoración de la misma (Moreno et al., 2018) o psicologización dirán otros y otras (Palacios-Díaz et al., 2020). Se está entendiendo, únicamente, como habilidad del pensamiento y, por tanto, como algo que ocurre en la 'cabeza' del estudiantado (Moreno et al., 2018). De tanto usarse, como ocurrió con los conceptos de participación, evaluación formativa, metodologías activas e inclusión, entre otros, (Santos-Guerra, 2003) pareciera que se le ha ido quitando uno de los componentes más relevantes de eso que llamamos crítica. Nos referimos, específicamente, al componente político. Finalmente, se genera una visión de la crítica centrada en los individuos, considerados estos individualmente, y no en la comunidad y la sociedad (Moreno et al., 2018).

Es desde aquí que, para efectos de este trabajo, hemos indagado en eso que se entiende por crítica en las experiencias de ApS(U). El objetivo del trabajo que se presenta ha sido comprender, críticamente, el valor de la CRÍTICA como eje vertebrador y principio educativo fundante del Modelo Pedagógico del Aprendizaje Servicio Universitario que con tanta fuerza se está instalando en las instituciones universitarias.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación es una revisión sistemática de la literatura existente sobre el concepto de “CRÍTICA” en las experiencias de Aprendizaje Servicio Universitario entre los años 1999 y 2022. Los motivos de irnos tan atrás en la búsqueda de trabajos están relacionados con el hecho de que el APS comienza a instalarse en las universidades norteamericanas a finales de la década de los 90 del siglo pasado; y porque nos interesa ir visualizando cómo la categoría crítica ha ido modificándose a lo largo del tiempo en las experiencias analizadas.

Hemos seguido el conjunto de procedimientos recomendados por PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Protocols*, Page et al., 2021) para elaborar un protocolo a través de la lista de comprobación de 27 ítems.

El proceso de identificación de artículos incluyó una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science (Wos) y Scopus, pues son las colecciones más grandes de revistas en todas las disciplinas y porque se consideran las indexaciones de mayor nivel de calidad (Gregorio-Chaviano, 2018).

Las ecuaciones de búsqueda utilizadas en ambas bases de datos, tanto en castellano como en inglés, fue la siguiente:

TITLE-ABS-KEY (“service learning” OR “service learning” OR “aprendizaje servicio” OR “aprendizaje-servicio”) AND TITLE-ABS-KEY (universit* OR “higher education” OR *graduate OR universi* OR “educación superior”) AND TITLE-ABS-KEY (“critical perspective” OR “critical methodology” OR “critical approach” OR “critical review” OR “critical pedagogy” OR “critical thinking” OR “perspectiva crítica” OR “metodología crítica” OR “enfoque crítico” OR “revisión crítica” OR “pedagogía crítica” OR “pensamiento crítico”

TS=(“service learning” OR “service learning” OR “aprendizaje servicio” OR “aprendizaje-servicio”) AND TS=(universit* OR “higher education” OR *graduate OR universi* OR “educación superior”) AND TS=(“critical perspective” OR “critical methodology” OR “critical approach” OR “critical review” OR “critical pedagogy” OR “critical thinking” OR “perspectiva crítica” OR “metodología crítica” OR “enfoque crítico” OR “revisión crítica” OR “pedagogía crítica” OR “pensamiento crítico”).

La búsqueda inicial dio como resultado un total de 316 documentos científicos, de los que 115 fueron duplicados. El proceso de selección de los trabajos finalmente analizados se muestra en la figura 1 y consistió en los pasos siguientes:

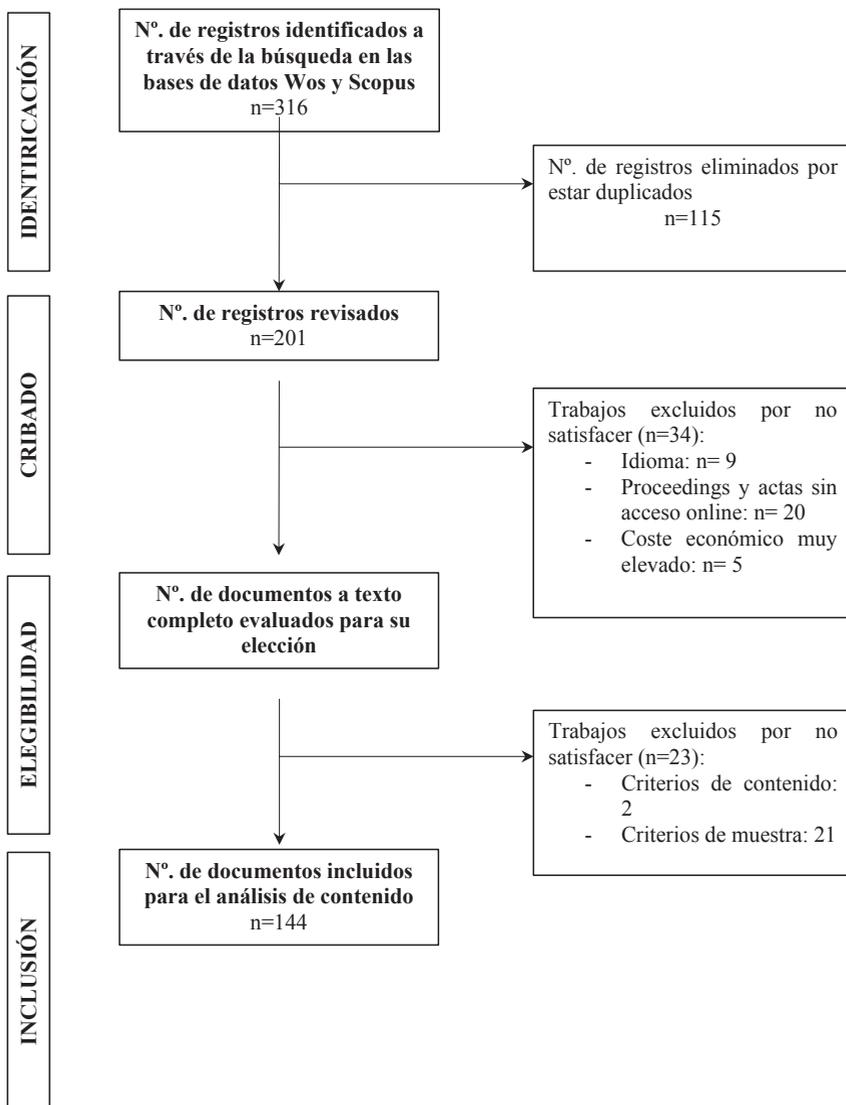


Figura 1. Flujo de información de Revisión Sistemática siguiendo a PRISMA.

Fuente. (Page et al., 2021).

En relación a los procesos seguidos por los revisores y el número de ellos se trabajó a partir de una primera revisión, realizada por la autora principal, en los títulos, resúmenes y palabras claves (García, 2015). A continuación, las otras autoras evaluaron la elegibilidad de los documentos científicos identificados por la primera, mediante un archivo colaborativo de Zotero. No existieron diferencias ni desacuerdos en la identificación y selección de los estudios.

En la figura 1 es posible visualizar los pasos de identificación, cribado, selección e inclusión de fuentes bibliográficas. En una primera fase se identificaron 316 documentos

(n=316). Se exportaron a un archivo zotero para buscar documentos repetidos (n=115). Entonces se seleccionaron 201 documentos. De ellos se excluyeron 34 siguiendo los siguientes criterios (fase de cribado): 9 fueron excluidos por estar en un idioma asiático de difícil manejo para las autoras; 20 eran documentos proceedings y actas de congresos sin acceso online; y 5 eran trabajos que para ser adquiridos requerían de una inversión económica muy alta. Se seleccionaron, entonces, 167 documentos. De estos últimos, en la etapa de elegibilidad y por criterios de contenido y muestra se excluyeron 23. El resultado final (fase de inclusión) fue de 144 documentos que se analizaron en profundidad (análisis de contenido). Para acceder al listado de los documentos científicos analizados, se puede pinchar [aquí](#).

El proceso de análisis de los documentos científicos seleccionados en la fase de inclusión siguió una lógica en la que hemos utilizado conceptos y relaciones entre ellos (Strauss y Corbin, 1990). Se ha realizado análisis de contenido del concepto de “CRÍTICA” en su relación al Aprendizaje Servicio Universitario. Nos hemos apoyado en el programa computacional NVivo 12.0. Los procedimientos de análisis que se emplearon se han ceñido a las propuestas de fragmentación y articulación de la *Grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo y, finalmente, a este artículo que se presenta. Como señalan Strauss y Corbin (1990), la primera codificación de los datos consistió en “[...] el proceso analítico, por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En la primera fase, pues, se realizó una lectura analítica de los datos con el fin de seleccionar unidades de significado en base a *criterios temáticos* (Rodríguez et al., 1996). En este sentido, se siguió un proceso fundamentalmente inductivo (Miles y Huberman, 1994). En la segunda fase se procedió a la síntesis y agrupamiento de unidades de significado en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje (Martínez, 1999; Rodríguez et al., 1996; Strauss y Corbin, 1990). La tercera fase consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo de los resultados y las conclusiones. Si bien el trabajo de análisis ha sido eminentemente de carácter inductivo, también hemos realizado un análisis con una lógica más deductiva. Ello a partir de unas categorías previas con las que la literatura actual relaciona el concepto de crítica en el ámbito social y educativo (Dussel, 2015; Fernández-Savater y Etxeberría, 2023; Grosfoguel, 2022; Mendoza, 2023; Mejía, 2011; Moreno y López de Maturana, 2020).

3. RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA LITERATURA SOBRE EL CONCEPTO DE CRÍTICA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO UNIVERSITARIO: PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS

De los 144 documentos científicos analizados en el periodo 1999-2022, se puede observar (figura 2) cómo la producción científica sobre la temática en estudio ha ido aumentando progresiva y paulatinamente. Pero es el periodo 2008-2010 donde el aumento es más

considerable (n=13). En los periodos siguientes, hasta la actualidad, la presencia es mucho mayor, a saber: en 2011-2013 n=23, 2014-2016 n=23, 2017-2019 n=29 y en 2020-2022 n=40. Lo mostrado refleja un mayor interés por la temática a lo largo de los años.



Figura 2. Número de documentos según año de publicación
Fuente. (Elaboración propia).

Como es habitual en la producción de documentos científicos, la mayor parte de los trabajos están escritos en idioma en inglés (131 de los 144), como se puede visualizar en la figura 3.



Figura 3. Publicaciones según idioma de producción.
Fuente. (Elaboración propia).

La muestra comprendía trabajos publicados por autores y autoras procedentes de instituciones repartidas a lo largo de toda la geografía mundial. Como se puede observar en la figura siguiente (figura 4), la gran parte de los documentos científicos proceden de autores pertenecientes a instituciones norteamericanas (97). En segundo lugar, estaría Europa (24) y en tercer lugar Asia (14). Las otras zonas del mundo están poco representadas.

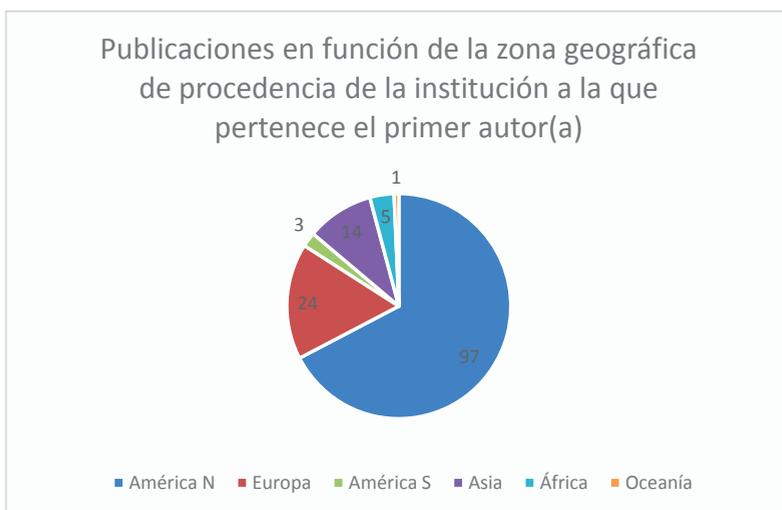


Figura 4. Publicaciones en función de la zona geográfica de procedencia de la institución a la que pertenece el primero autor(a)

Fuente. (Elaboración propia).

Sin embargo, si mostramos ahora no la zona geográfica de la que proceden los autores y autoras principales de los trabajos, sino que visualizamos la zona a la que pertenecen las editoriales en donde han sido publicados los documentos científicos, podemos percatarnos de que América del Norte y Europa muestran mayor igualdad (70 frente a 60). En la figura siguiente (figura 5) es posible, también, ver cómo quedan reflejadas las otras zonas del mundo.

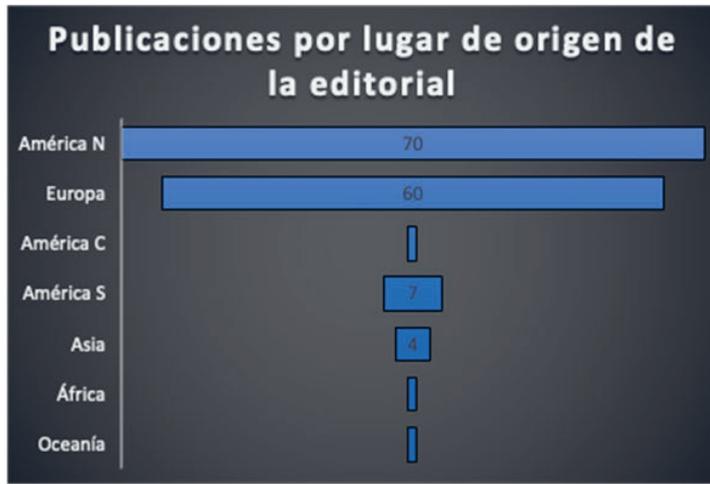


Figura 5. Publicaciones por el lugar de origen de la editorial
Fuente. (Elaboración propia).

Lo que sí podemos afirmar es que son Norteamérica y Europa las dos zonas del mundo donde la producción científica sobre crítica y Aps es mayor, ya sea porque los autores(as) pertenecen a instituciones de ambos lugares o por las editoriales a las que pertenecen las revistas, libros o congresos.

En relación a los tipos de publicaciones que conforman nuestra base de datos analizadas, hemos encontrado que no sólo contamos con artículos científicos (figura 6), sino también con 15 ponencias, 3 libros, 4 capítulos de libros y una resección.



Figura 6. Tipología de publicaciones
Fuente. (Elaboración propia).

Por último, en la figura siguiente (figura 7) nos percatamos que es la metodología cualitativa la de mayor presencia en los trabajos analizados. Lo que llama la atención es la existencia de 22 documentos en los que no se declaran los procedimientos metodológicos utilizados en el trabajo presentado.

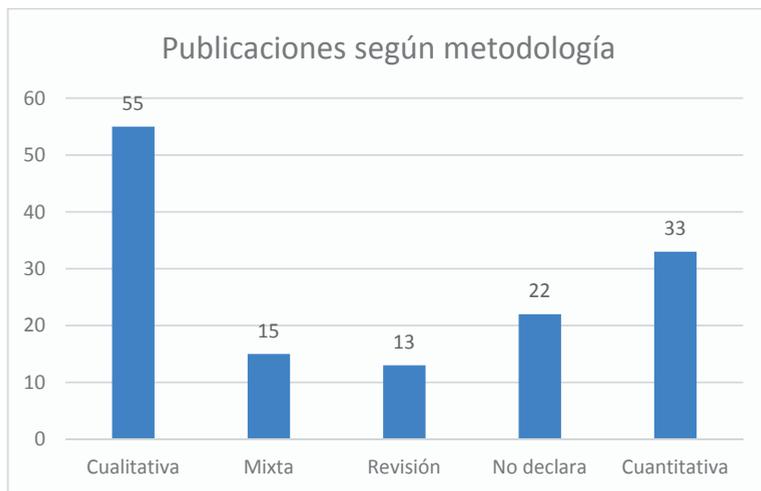


Figura 7. Publicaciones según metodología
Fuente. (Elaboración propia).

3.2. SEGUNDA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS: AVANZANDO DESDE LA NADA AL TODO

3.2.1. ¿Qué está oculto en los textos analizados?

En esta segunda aproximación centrada en el análisis de contenido, hemos querido comenzar con aquellas dimensiones del pensamiento crítico contemporáneo (Dussel, 2015; Fernández-Savater y Etxeberría, 2023; Grosfoguel, 2022; Mendoza, 2023; Mejía, 2011; Moreno y López de Maturana, 2020) que, por diferentes razones, no están presentes en los 141 documentos con los que hemos trabajado. En la figura siguiente (figura 8) es posible visualizar las dimensiones mencionadas.

<input checked="" type="radio"/>	OCULTOS		0	0
<input type="radio"/>	Amor y afectos		0	0
<input type="radio"/>	Anticapitalismo		0	0
<input type="radio"/>	Capitalismo		0	0
<input type="radio"/>	Decolonialidad		0	0
<input type="radio"/>	Epistemología		0	0
<input type="radio"/>	Eurocentrismo		0	0
<input type="radio"/>	Extractivismo		0	0
<input type="radio"/>	Movilización		0	0
<input type="radio"/>	Subvertir		0	0
<input type="radio"/>	Transgredir		0	0

Figura 8. Categorías ocultas tras los análisis

Fuente. (Elaboración propia).

Desde una perspectiva crítica contemporánea (Dussel, 2015; Fernández-Savater y Etxeberria, 2023; Grosfoguel, 2022; Mendoza, 2023; Mejía, 2011; Moreno y López de Maturana, 2020), en relación con el análisis de la “crítica” en las experiencias de ApS(U), es relevante identificar aquellas categorías ausentes, pues ello nos permite ir comprendiendo las dinámicas de poder, exclusión y marginalización que ciertos modelos pedagógicos van configurando en su propio quehacer. En la figura 8, lo que observamos son algunas categorías que nos permiten ir definiendo varias de las ausencias en la literatura revisada. Dichas ausencias (lo que hemos llamado la nada) nos invita a ir mostrando algunas líneas sobre las que profundizaremos más adelante. Identificar y abordar estas categorías ausentes es fundamental para fomentar la equidad, la inclusión y una comprensión más completa de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad, en general, y los procesos educativos en particular (Moreno y López de Maturana, 2020).

Cuando las experiencias, investigaciones y trabajos sobre ApS(U) no dicen nada sobre amor y afectos, ni sobre epistemología, por ejemplo, podemos pensar en un posible entendiendo de la crítica desde perspectivas racionalistas que siguen cayendo en la clásica dicotomía mente-cuerpo o razón-emoción. Ello, aunque la relevancia de las emociones ya ha sido ampliamente trabajada, no como una incorporación que haya que hacer sino como condición sine qua non de la forma en la que hoy se entiende el conocimiento y el proceso del conocer (Maturana y Dávila, 2015).

La ya trabajada perspectiva que entiende la crítica desde una visión despolitizada de los procesos educativos (Gómez y Niño, 2015) nos permite comprender el modo en que categorías tan relevantes en la actualidad, como anticapitalismo, capitalismo y extractivismo no estén presentes en los trabajos analizados. Pareciera que ciertos modelos pedagógicos poseen soluciones didácticas efectivas desde las que enfatizar lo metodológico sin la necesidad de atender a una comprensión crítica y transformadora donde dichas metodologías son desplegadas por el profesorado (Moreno et al., 2018). A la vez, la falta

de mención al extractivismo, ya sea este cognitivo y/o de los recursos naturales nos lleva a que los problemas actuales sobre medio ambiente sean pasados por alto en las experiencias de ApS(U) (Miriam et al., 2022).

La ausencia de cierta mención al carácter eurocéntrico de la perspectiva crítica en la actualidad (Grosfoguel, 2022) nos dirige hacia una forma homogénea de entender la crítica desde la que no se consideran, adecuadamente, formas otras desde las que acercarse al conocimiento (Grosfoguel, 2022; Dussel, 2016). Se asume a Europa como la medida de todas las cosas y ello conduce a plantear y proponer experiencias de ApS(U) desde las que se subestiman a otras culturas y logros educativos de carácter no europeo (Grosfoguel, 2022).

Desde esta situación descrita sobre las ausencias identificadas en nuestro trabajo de análisis, es relevante mencionar que, si asumimos cierto racionalismo que opera en la ‘cabeza’ de los sujetos, aislándolos del mundo emocional, y cierta despolitización de la crítica desde una mirada técnica de los procesos formativos, parece fácil entender cómo la movilización, la subversión y la transgresión son dimensiones ausentes en los trabajos revisados (Moreno et al., 2018).

3.2.2. *Lo que sí aparece: ¿qué y cómo entendemos la “crítica” en los textos sobre ApS(U)?*

El ApS(U) es una metodología educativa, para algunos, y un modelo pedagógico, para otros, que combina la enseñanza y el servicio comunitario en un solo enfoque integrado. En otras palabras, implica que los estudiantes universitarios participen en actividades de servicio a la comunidad como parte de su proceso educativo. A través de estas actividades, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos que han construido y aprendido en el aula a situaciones y problemas reales en la sociedad (Zarzuela y García, 2021).

Es por esta razón que los conceptos de comunidad y aprendizaje con tan relevantes en los análisis realizados. No es posible hablar de ApS(U) y no hacer mención del concepto de comunidad y al de aprendizaje. Son estas categorías la que más veces son referenciadas en una estrecha relación a la crítica (ver figura 9).

Las características centrales de un entorno de aprendizaje de servicio requieren que los estudiantes brinden el servicio comunitario en respuesta a las necesidades autoidentificadas de la comunidad, que el servicio esté vinculado a los objetivos académicos a través de la reflexión crítica, y que el crédito académico se otorgue por el aprendizaje, no por el servicio (Armstrong et al., 2021, p. 1275).

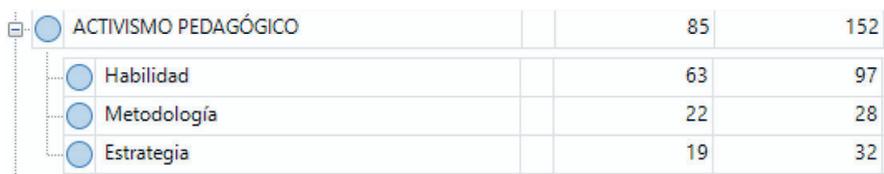
(...) para obtener una experiencia de aprendizaje estructurado que combina el servicio comunitario con objetivos explícitos de aprendizaje, preparación y reflexión. El aprendizaje servicio también tuvo como objetivo promover la integración de los conocimientos de los estudiantes en situaciones de la vida real y desarrollar una mejor comprensión de las necesidades de los adultos mayores que viven en la comunidad (Chung, 2008, p. 252).

Nombre	Archivos	Referencias
CRÍTICA	139	1506
Comunidad	98	400
Aprendizaje	88	250
ACTIVISMO PEDAGÓGICO	85	152
Justicia	35	98
Poder	32	91
Pedagogía Crítica	29	132
Política	23	46
Transformación	21	30
Patriarcado	19	48
Ciudadanía	19	25
Diversidad	9	14
Desigualdad	6	6
Racismo	5	11
Colonial	5	6
Igualdad	3	3
Neoliberalismo	2	2
Democracia	1	1
OCULTOS	0	0

Figura 9. Categorías surgidas tras los análisis
 Fuente. (Elaboración propia).

Sin embargo, las dos categorías no son definidas de manera clara y explícita. Son mencionadas asumiendo que todos y todas entendemos lo mismo cuando hacemos mención a dichas dimensiones del proceso educativo. El peligro que esto acarrea es que ambas categorías se constituyen en conceptos manidos, que de tanto uso pierden su significado original o con un sentido polisémico que no permite el ponernos de acuerdo sobre el mismo.

Lo que resulta más interesante es que la tercera categoría más referenciada -Activismo Pedagógico- (ver figura 10), nos permite ir delimitando la forma en la que la crítica es planteada en las experiencias de ApS(U). La crítica se asume, entonces, como una habilidad, una metodología o una estrategia. Este será el centro neurálgico de nuestro análisis, pues aleja a dicha crítica de ciertos fundamentos sociopolíticos e históricos (Grosfoguel, 2022; Moreno et al., 2018), de una pedagogía crítica realmente preocupada por las desigualdades de origen y por la transformación social (Mejía, 2011) y asume que la crítica es algo que se aprende como habilidad del pensamiento y que está más relacionada con la posibilidad de argumentar y contraargumentar (Moreno, Toro y Gómez, 2018) que con el compromiso por la construcción de un mundo mejor (Mejía, 2011).



ACTIVISMO PEDAGÓGICO	85	152
Habilidad	63	97
Metodología	22	28
Estrategia	19	32

Figura 10. Subcategorías de la categoría Activismo Pedagógico

Fuente. (Elaboración propia).

Si se aborda y reflexiona sobre estas complejidades, los estudiantes en formación pueden pasar de la compasión a una postura crítica, aumentando en gran medida la conciencia intercultural, el conocimiento, la sensibilidad y la competencia de los futuros docentes, así como su capacidad para comprender, respetar y comprometerse con los demás. Y, en última instancia, enseñar a diversos grupos culturales (Baecher & Chung, 2020, p. 3).

Pareciera que la reflexión sobre un contenido permite, en sí misma, un salto tan complejo como el que se da entre la compasión y la postura crítica. ¿Qué dirección debiera tomar dicha reflexión? Eso es lo que no queda del todo claro en los trabajos analizados. Y la reflexión, ¿es un procedimiento abstracto realizado desde la comodidad de las aulas universitarias o es la consecuencia ‘natural’ de un trabajo comprometido por mayores cuotas de justicia social de aquellos y aquellas que forman parte de las comunidades con las que se comparten en las experiencias de ApS(U)?

(...) se encontró que los estudiantes en los programas de ingeniería de primer año (n = 79) demostraron habilidades de pensamiento crítico estadísticamente más altas que los estudiantes en los programas de ingeniería de último año (n = 31). Esto es inesperado. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes aumentan sus habilidades de pensamiento crítico durante la universidad, aunque algunos han cuestionado si la tendencia ha disminuido. Un estudio indicó que el pensamiento divergente, que se cree que se relaciona con la capacidad de los estudiantes para abordar los problemas de nuevas maneras, permanece estancado con la progresión a través de los planes de estudios de ingeniería. (Benning et al., 2022, p. 258).

¿Cómo se está considerando y conceptualizando eso que llamamos ‘crítica’ cuando asumimos que la misma es medible ‘objetivamente’ y cuando se considera que esta aumenta o disminuye como si fuera una variable controlable por aquellos que dirigen las prácticas pedagógicas? Estas preguntas nos permiten profundizar en nuestros análisis y nos conducen a afirmar que dicha ‘crítica’ se termina asumiendo como “algo que ocurre en la cabeza” de los jóvenes y que poco tiene que ver con el trabajo comunitario realizado junto a otros y otras desde el que ‘ganar’ una nueva forma de hacer requiere de la pérdida de ciertos privilegios (Cusicanqui, 2010).

Y es desde ahí que la literatura revisada enfatiza lo metodológico por encima de los principios políticos, sociales, éticos y pedagógicos que orienten la ‘supuesta’ transformación intencionada desde las prácticas de ApS(U).

Se concluyó que la incorporación de esta metodología en la educación superior tiene un impacto, ya que trae los beneficios de las actividades de reflexión, incluyendo la académica (habilidades para el pensamiento complejo y la resolución de problemas) y el desarrollo personal (aclaración de valores, autoevaluación) (Araya et al., 2012, p. 594).

Asumir la comunidad y el aprendizaje como los grandes elementos de la crítica, aunque se planteen de manera acrítica, y el activismo pedagógico como el camino desde el que asumir la forma de entender la crítica, nos permite visualizar, en la figura 11, el intenso cruce de aprendizaje y comunidad con activismo pedagógico. Es el cruce más presente entre todas las posibles relaciones que hemos establecido entre las diferentes categorías.

	Activismo Pedagógico	Ciudadanía	Colonial	Democracia	Desigualdad	Diversidad	Igualdad	Neciberalismo	Racismo	Transformación
Aprendizaje	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comunidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Justicia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Patriarcado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Pedagogía Crítica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Poder	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Política	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura 11. Relación entre categorías
 Fuente. (Elaboración propia).

La preocupación por eso que denominamos activismo pedagógico ha ido creciendo a lo largo de los años, como se puede observar en la siguiente figura (figura 12). Si bien se han sucedido momentos de mayor presencia con bajadas importantes, el año 2022 es el que mayor presencia muestra de trabajos en donde dicho activismo pedagógico está presente en las experiencias de ApS(U). La preocupación por el cómo, más que el qué, el por qué y para qué es algo bastante común en el ámbito educativo durante la última década (Moreno et al., 2018) La sociedad actual, líquida para algunos (Bauman, 2003), del cansancio para otros (Han, 2013) hace que las preguntas por los fundamentos dejen paso a cierta visión pragmática del mundo educativo en las instituciones de educación superior (De Sousa Santos, 2007).



Figura 12. Presencia de categoría Activismo Pedagógico según año de publicación
Fuente. (Elaboración propia).

Otras de las categorías de mayor relación con la crítica y que más es referenciada en los artículos analizados es la de ‘pedagogía crítica’. Es interesante esta dimensión, sobre todo habiendo mostrado la relevancia del activismo pedagógico y la concepción de la crítica más ligada a lo metodológico que a lo político;

La pedagogía crítica comprometida con la comunidad es importante. La forma en que los instructores, de manera cuidadosa e intencional, diseñan sistemáticamente sus cursos con participación de la comunidad es esencial si quieren desafiar las desigualdades sociales en lugar de cosificarlas (...). Sin embargo, el apoyo pedagógico para el profesorado de colegios y universidades, incluso aquellos enfocados en la enseñanza, a menudo es limitado (...). Por lo tanto, el apoyo para comprender la pedagogía crítica y, aún más específicamente, la pedagogía crítica comprometida con la comunidad es, en el mejor de los casos, escaso (Coles-Ritchie et al., 2022, p. 2).

En la siguiente figura (figura 13) es posible visualizar como son las categorías de comunidad y aprendizajes, ya descritas anteriormente, las que más se relacionan con la ‘pedagogía crítica’, aunque también hay otras de las que resulta interesante poder decir algo. Nos referimos a ‘justicia’, ‘poder’ y ‘género’.



Figura 13. Relación de la categoría Pedagogía Crítica con otras categorías
 Fuente. (Elaboración propia).

“La pedagogía crítica permitió a los participantes del proyecto exponer y deconstruir un sistema de injusticia, y el conocimiento del sistema les permitió crear estrategias para la liberación colectiva, además de la resistencia” (Cate & Russ-Eft, 2020, p. 72).

Es bastante común, en los artículos de este trabajo de análisis, afirmar que lo realizado ayudó a la transformación y a una mayor justicia, pero es inexistente la explicación sobre lo que significa dicha transformación.

Es aquí donde el poder se constituye en una dimensión relevante. Al no clarificar qué vamos a entender por poder asumimos la forma en la que habitualmente se entiende -como dominación- (Dussel, 2016) y desde ahí las experiencias de ApS(U) reproducen las desigualdades existentes. Sobre todo, cuando una visión no contrahegemónica del poder nos conduce a una práctica educativa centrada en la caridad.

Así nos lo plantea Coles-Ritchie et al. (2022, p. 3) al decirnos que “los estudiantes en cursos de aprendizaje-servicio centrados en la caridad interactúan con la comunidad, pero también implícita o explícitamente absorben sistemas hegemónicos, racistas, clasistas, heterosexistas, cissexistas y capacitistas”.

Esta cita nos conduce a la tercera relación mencionada, la de la pedagógica crítica con la categoría género/sexo.

Es recurrente, en las experiencias de ApS(U) que la discriminación asociada al género se constituya en parte relevante de las mismas. “Los estudiantes (...) pusieron sobre la mesa temas relacionados con el género y el acceso de las mujeres a los recursos de salud” (Mountz et al., 2008, p. 225).

Si asumimos las 4 grandes dimensiones desarrolladas por la teoría crítica en la actualidad (raza, género, clase social y colonialidad) sin duda que la más mencionada en los trabajos analizados es la de género, haciéndose escasas alusiones a lo que se entiende, actualmente, por la interseccionalidad. Como se puede leer en la siguiente referencia;

(...) atender al lenguaje que rodea la opresión y la interseccionalidad dentro de sus cursos universitarios o redes sociales ayudó a los activistas de color a negociar identidades múltiples e investigar las interconexiones en ellas (Kornbluh et al., 2020, p. 6).

Para terminar, señalar que las otras categorías que han emergido del análisis realizado poseen una presencia mucho más modesta (ver figura 9).

4. DISCUSIÓN

Este estudio se adentra en la comprensión del valor de la CRÍTICA como eje vertebrador y principio educativo fundante del Modelo Pedagógico del Aprendizaje Servicio Universitario que con tanta fuerza se está instalando en las instituciones universitarias.

Si bien la literatura muestra cómo eso que llamamos crítica es un elemento sustancial en las experiencias de ApS(U), los análisis realizados nos permiten dar cuenta de que dicho concepto de crítica es polisémico, lo que sin duda no permite entender claramente a qué nos referimos cuando hablamos de ello. Sobre todo cuando la concepción hegemónica remite a una crítica entendida desde una comunidad despolitizada y un aprendizaje más técnico que dirigido hacia la vida (Moreno et al., 2018).

Hablar de crítica conlleva asumir que la misma invita a un posicionamiento político, ético y pedagógico sobre el trabajo educativo que estamos orientando desde las experiencias de ApS(U).

Lo que se plantea es que lo histórico, lo cultural, lo político, lo epistemológico, lo ontológico que cada uno de nosotros ha encarnado en su devenir vital va a ir determinando nuestro proceder como educadores y educadoras. Y, por tanto, las experiencias de ApS(U) son el resultado lógico de cierto posicionamiento ético, político y pedagógico. Quitarle a dichas experiencias esos fundamentos éticos, políticos y pedagógicos, donde se posiciona la crítica, es no entender que cualquier modelo pedagógico y/o metodología educativa no son solos procedimientos técnicos sino formas de entender el proceso educativo (Aguirre y McLaren, 2003).

Y hablar de experiencias de ApS(U), considerando lo ético, lo político y lo pedagógico nos remite, necesariamente, a pensar en el poder, en cómo está siendo vivenciado (Grosfoguel, 2022; Dussel, 2016).

Proponer y/o guiar experiencias de ApS(U) es seguir pensando cómo se distribuye el poder en las instituciones universitarias; es asumir que el poder debe ser distribuido y que, por tanto, las decisiones deben ser colegiadas (De Sousa Santos, 2010). Asumiendo el poder como gran parte de la literatura occidental lo asume, el poder como dominación, nos dirige a pensar y pensarnos en relación a cómo el deseo de dominar a otros está impreso en nosotros, pues es parte de la cultura occidentalocéntrica donde nos hemos desarrollado y donde vivimos (Grósfoguel, 2022). De ahí la recurrencia a caer en cierto paternalismo -disfrazado de crítica- en las experiencias de ApS(U) (Moreno et al., 2018).

Lo que surge como una práctica educativa anclada en un compromiso ético, político y pedagógico con formas críticas, democráticas, participativas y contrahegemónicas (fuerte carácter crítico) y dirigidas hacia la transformación social a través de un servicio (Zarzuela y García, 2021), se constituye, hoy en día, en una práctica (al menos discursiva) HEGEMÓNICA de las instituciones educativas que recoge gran parte de los elementos técnicos del quehacer educativo, pero que ha perdido su esencia: el compromiso con una educación otra que permita otras formas de ser y estar en el mundo (Moreno y López de Maturana, 2020).

Lo que partió como una ruptura con un sistema jerárquico, excluyente, no participativo y reproductor de saberes propios de una mirada muy tradicional del quehacer universitario, ha concluido en la imposibilidad de mantenernos fiel a ese nuevo acontecer, a ese nuevo régimen de verdad, como diría Badiou (2010) Y es aquí donde están emergiendo todas las dificultades, porque pareciera que hemos burocratizado las experiencias de ApS(U).

Hemos transitado desde la democratización de las experiencias de ApS(U) hacia una “supuesta eficiencia pedagógica” desde la que se genera una casi exclusiva preocupación por la integración de aquellas variables que queremos medir y controlar, así como los indicadores de logro. Estos son aspectos muy presentes en los discursos y propuestas sobre ApS(U) (Zarzuela y García, 2021).

La burocratización de la que hablamos es la que hace que la pedagogía crítica y eso que llamamos propuestas innovadoras comiencen a corromperse. Y en ese corromperse, las propuestas de ApS(U) comienzan a alejarse de eso que las vio nacer, de esa perspectiva que las acogía en sus utopías y que no es otra cosa que el enfoque crítico (Zarzuela y García, 2021):

El pensamiento crítico se viene ahogando en la inmediatez, se pierde en la sucesión de coyunturas en las que apuesta por el mal menor, ruta casi segura para perderse en el laberinto de los flujos de información, sin contexto ni jerarquización. El sistema aprendió a bombardearnos con datos, con las últimas informaciones que sobreabundan en medio de la escasez casi absoluta de ideas diferentes a las hegemónicas (Zibechi, 2021, s/p).

El enfoque crítico en la universidad, en general, y en las propuestas de ApS(U), en particular, ha ido desapareciendo o constituyéndose en un enfoque crítico psicologizado y edulcorado, en un enfoque no crítico (Moreno et al., 2018).

La burocratización de la que hablamos es la fetichización¹ de las nuevas propuestas desde su despolitización (Dussel, 2016). La despolitización nos conduce a la supresión de lo crítico como algo que va más allá de una habilidad del pensamiento, más allá de algo que ocurre en nuestras cabezas y que tiene que ver con una forma de vida, una forma de comprender el fenómeno educativo, una forma de ser y estar en el mundo (Walsh, 2015).

Vivimos en un tiempo de mucha crítica y de poca transgresión. La crítica acaba siendo absorbida por el sistema (Melich, 2021). ¿Acaso no han sido, o están siendo, las experiencias de ApS(U) normalizadas dentro del sistema?

Aquí hay que pensar, entonces, la relación entre neoliberalismo y universidad. Y en esta relación aparece cierta fagocitación de lo crítico (De Sousa Santos, 2010) ¿No es

¹ Fetichismo significa la divinización de diversas cosas y objetos (fetiches), atribuyéndoles fuerzas misteriosas, sobrenaturales, inasequibles para la comprensión humana.

extraño que la institucionalidad educativa, con su tendencia `natural` a conservar el status quo, hoy tenga a las experiencias de ApS(U) como uno de sus caballos de batalla?

Ese neoliberalismo, entendido como sentido común más que como lógica económica (Monedero, 2013), condiciona la forma en la que nos relacionamos con las universidades y las formas de entender el proceso de construcción de conocimientos. Y pareciera que dichos procesos responden a lo que el mismo De Sousa Santos (2019) denomina extractivismo epistemológico.

5. CONCLUSIONES

En términos descriptivos podemos concluir diciendo que la producción científica sobre nuestro objeto de estudio ha ido en aumento progresivo desde el año 1999 a la actualidad. La mayor parte de dicha producción está escrita en inglés por autores y autoras procedentes de instituciones educativas norteamericanas y ha sido publicada en editoriales norteamericanas y europeas. Metodológicamente, la mayor parte de los trabajos usan metodologías cualitativas, aunque existen 22 documentos que no declaran los procedimientos metodológicos seguidos.

En términos del análisis de contenido es importante destacar las siguientes conclusiones.

Existen una serie de características propias de la teoría contemporánea sobre pensamiento crítico que no están presentes, o lo están de manera muy marginal, en los documentos analizados.

Además, ha sido posible observar cierta despolitización del concepto de crítica presente en los documentos analizados. Pareciera que ciertos modelos pedagógicos poseen soluciones didácticas efectivas desde las que enfatizar lo metodológico sin la necesidad de atender a una comprensión crítica y transformadora donde dichas metodologías son desplegadas por el profesorado.

A pesar de dicha despolitización, los conceptos de comunidad y aprendizaje son los más referenciados en relación a la crítica. Sin embargo, las dos categorías no son definidas de manera clara y explícita. El peligro que esto acarrea es que ambas categorías se constituyen en conceptos manidos.

El “activismo pedagógico” cruza transversalmente la comprensión de eso que llamamos crítica. La crítica se asume, entonces, como una habilidad, una metodología o una estrategia. Se asume que la crítica es algo que se aprende como habilidad del pensamiento y que está más relacionada con la posibilidad de argumentar y contraargumentar que con el compromiso por la construcción de un mundo mejor.

Es desde aquí que la literatura revisada enfatiza lo metodológico por encima de los principios políticos, sociales, éticos y pedagógicos que orienten la ‘supuesta’ transformación intencionada desde las prácticas de ApS(U).

El poder se constituye en una dimensión relevante en los análisis acometidos. Al no clarificar qué vamos a entender por poder asumimos la forma en la que habitualmente se entiende -como dominación- y desde ahí las experiencias de ApS(U) reproducen las desigualdades existentes. Sobre todo, cuando una visión no contrahegemónica del poder nos conduce a prácticas de ApS(U) centradas en la caridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Muñoz, L. C. y McLaren, P. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-51. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/74/134>
- Alfandari, N. & Tsubaris, D. (2022). Temas controvertidos en la ciencia: Explorando las dinámicas de poder mediante la aplicación de pedagogías críticas en educación secundaria. *Izquierdas*, 51, 1-18.
- Araya, S. B., Acuña, M. R., Núñez, M. G. & Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- Armstrong, D., Murck, B. & Poe, J. C. (2021). Service Learning Opportunity for Undergraduate Science Students: Integrating Problem-Based Learning in the High School Science Curriculum. *Journal of Chemical Education*, 98(4), 1275-1282. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01275>
- Badiou, A. (2010). *La filosofía otra vez*. Errata Naturae.
- Baecher, L. & Chung, S. (2020). Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher Development*, 24(1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1682033>
- Baththyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de La República.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benning, J., Shearer, C., Kellogg, S. & Oakes, W. (2022). Impact of Service Learning on Engineering Student Development. *International Journal of Engineering Education*, 38(1), 253-263.
- Bosch, N. V., Freude, L., Calvet, C. C., Vergés Bosch, N., Freude, L. & Camps Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
- Cate, R. & Russ-Eft, D. (2020). Expanding circles of solidarity: A comparative analysis of Latin American community social justice project narratives. *Power and Education*, 12(1), 55-77. <https://doi.org/10.1177/1757743819871320>
- Chacon-Hurtado, D., Sirota, S. & Hertel, S. (2022). Teaching Engineering for Human Rights: Lessons Learned from a case study-based undergraduate class. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
- Chappi, T. (2023). Trascendiendo textos y contextos: metodología para investigar polémicas mediáticas. *Correspondencias & Análisis*, (17), 43-70. <https://doi.org/10.24265/cian.2023.n17.02>
- Chung, J. C. C. (2008). Active learning of geriatric rehabilitation: Deliberations of an undergraduate occupational therapy programme. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 15(3), 250-256. <https://doi.org/10.1046/j.1471-6712.2001.00033.x>
- Coles-Ritchie, M., Power, C. A., Farrell, C. & Valerio, M. (2022). Pedagogy Matters: A Framework for Critical Community-Engaged Courses in Higher Education. *Gateways*, 15(1).
- Collazo Exposito, L. M. & Geli de Ciurana, A. M. (2017). Advancement in education for sustainability: Combining methodologies to work on critical and autonomous thinking, reflection and the capacity for transformation of the system. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-153.
- Couédel, A. y Blondeau, N. (2008). Una pedagogía crítica en la universidad: pedagogía de acción y de transformación social. *Enunciación*, 13(1), 110-120.
- Cuisicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-Umsa, Asdi y Plural editores.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Extensión Universitaria.
- _____. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Editorial Trotta.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Rodríguez-Fernández, J. R. (2021). *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- _____. (2016). *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Trotta.
- Fernández-Savater, A. y Etxeberria, O. (2023). *El eclipse de la atención*. Editorial NED.
- Fong, B. Y. F., Ng, T. K. C., Yee, H. H. L. & Chow, B. S. M. (2022). Ageing with Dignity Through Service-Learning—Hong Kong Experience. En *Quality of Life in Asia*, 16, 347-359. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3061-4_24
- García-Campos, J., Sarabia-López, S. & Hernández-Chávez, P. (2022). Tres grandes enigmas de los sesgos cognitivos. *SCIO: Revista De Filosofía*, 22, 99–125. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.1031
- García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las sistemáticas/metaanálisis. *Colombiana*, 24(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez Torres, F. H. y Niño Gutiérrez, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, (29), 187–198. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.17>
- Gregorio-Chaviano, O. (2018). Evaluación y clasificación de revistas científicas: reflexiones en torno a retos y perspectivas para Latinoamérica. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 166-179.
- Grósfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antimperialismo decolonial*. Editorial Akal.
- Han, B. Ch. (2013). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Kornbluh, M., Collins, C. & Kohfeldt, D. (2020). Navigating activism within the academy: Consciousness building and social justice identity formation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 30(2), 151-163. <https://doi.org/10.1002/casp.2434>
- Mambu, J. E. (2022). Co-constructing a critical ELT curriculum: A case study in an Indonesian-based English language teacher education program. *TESOL Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1002/tesj.667>
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-28. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MPV Editores.
- Mauri-Álvarez, M., Vilafranca-Manguán, I. y José-Mestre, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire.36970>
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Melich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets
- Mendoza, B. (2023). *Colonialidad, género y democracia*. Editorial Akal.
- Miles M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA, Sage.
- Miriam Andrea, H.-B., Jesús, S.-M., Isaac, C.-C. & Florentina, C.-C. (2022). Is sustainability an exhausted concept? Bridging the gap from environmental awareness to emotional proficiency in science education through integral sustainability. *Heliyon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12546>

- Monedero, J. C. (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Seix Barral.
- Moreno, A. M., Toro, S. y Gómez, F. G. (2018). Crítica de la educación física crítica: Eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society and Education*, 10(3), 349-362. Doi: 10.25115/psye.v10i3.2104
- Moreno, A. y López de Maturana, S. (2020). El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: Comprensión de la escuela desde los márgenes. En Moreno, A. y López de Maturana, S. (comp). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*, (pp. 7-24). Universidad de La Serena.
- Mountz, A., Moore, E. B. & Brown, L. (2008). Participatory action research as pedagogy: Boundaries in Syracuse. *ACME*, 7(2), 214-238.
- Page, M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios-Díaz, D., Hidalgo-Kawada, F. & Saavedra-Stuardo, P. (2020). Psicologización y lenguaje en educación: Analizando discursivamente políticas educativas latinoamericanas contemporáneas. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp62-88>
- Palumbo, M. M. y Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J. M., Martínez, L. y de Madaria, B. (2023). *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El Mapa Escolar de València. Políticas de zonificación, libertad de elección y segregación escolar*. Universidad de Valencia.
- Sánchez-Antonio, J. C. y Grosfoguel, R. (2022). ¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6634998>
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Trampas en la educación: el discurso sobre la calidad*. Editorial La Muralla.
- Strauss A. y Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. SAGE.
- Walsh C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, II(4), 1-11.
- Yomantas, E. L. (2020). Decolonizing Knowledge and Fostering Critical Allyship. En L. Parson & C. C. Ozaki (Eds.), *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education: Foundations* (pp. 303-328). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44939-1_16
- Zarzuela, A. & Garcia, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *HOLOS*, 37(2), e11986.
- Zibechi, R. (2021). Las urgencias y el pragmatismo demolieron el pensamiento crítico. *Desinformémonos. Periodismo de abajo*. <https://desinformemonos.org/las-urgencias-y-el-pragmatismo-demolieron-el-pensamiento-critico/> Recuperado el 20 septiembre 2023.

INVESTIGACIONES

Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar^{1 2}

Towards a Phenomenological Pedagogy of Feeling-thinking

Ximena A. González-Grandón^{a, 3}
Ainhoa Suárez-Gómez^{b, 4}

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

^b 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.

¹ 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.

² 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).

³ ORCID: 0000-0002-7907-2386

⁴ 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

Objetivos epistemológicos teóricos	Objetivos vinculados a competencias emocionales sentipensantes
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar situaciones en las cuales los estudiantes accedan a diversas gamas de experiencias encarnadas en el habitar compartido (con otros cuerpos) del espacio. • 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. • 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. • 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. • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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. • Desarrollar habilidades interpersonales que permitan fomentar la escucha activa y la negociación desde un encuentro corporal no-verbal. • 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.

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

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.

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

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 Caroline: 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). *Esferas 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.

INVESTIGACIONES

Juegos, ludicidad y armonía integral en la motricidad escolar

Games, playfulness and integral harmony in school motricity

Anderson David Garzón-Sichaca^a

Daysi Jurany Osorio-Hortua^a

John Jaime Pachón-Meneses^b

Natalia Stephany Morales-Eraso^c

^aCorporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.
anderson.garzon.si@uniminuto.edu.co, daysi.osorio@uniminuto.edu.co.

^bFundación Educativa de Inglaterra / The English School, Colombia.
jpachon@englishschool.edu.co.

^cUniversidad Libre, Colombia.
natalias.moralese@unilibre.edu.co

RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre la educación física en Colombia y sus transformaciones, como parte fundamental de la construcción de saberes en torno al cuerpo, al sujeto y al movimiento dentro del proceso educativo; a través de las epistemologías del sur. Desde una perspectiva teórica se argumenta que los juegos motrices entre ellos los tradicionales, ancestrales y/o autóctonos ligados a la historia y cultura de los pueblos que, contribuyen a la formación integral humana, promoviendo la armonía entre cuerpo, mente y espíritu. Se destaca la necesidad de recuperar y valorar estas prácticas lúdicas como una alternativa a la homogenización y la estandarización que promueve la globalización. En este sentido, se invita a los profesionales en educación física a reflexionar sobre su papel en la promoción y preservación de los juegos motrices y su aporte en la formación de personas más conscientes y respetuosos de su cultura y su entorno.

Palabras clave: motricidad, cuerpo, juegos motrices, prácticas lúdicas.

ABSTRACT

This article reflects on Physical Education in Colombia and its transformations as a fundamental part of the construction of knowledge around the body, the subject, and movement within the educational process; through southern epistemologies. From a theoretical perspective, it is argued that motor skill activities including traditional, ancestral, and/or autochthonous ones, linked to the history and culture of the peoples; contribute to the integral human formation, promoting harmony between body, mind and spirit. The need to recover and value these recreational practices as an alternative to the homogenization and standardization promoted by globalization is highlighted. In this sense, physical education professionals are invited to reflect on their role in the promotion and discovery of motor skill activities, and their contribution to the formation of people who are more aware and respectful of their culture and environment.

Keywords: motricity, body, skills, playful practices.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación física en Colombia ha estado marcado por el impacto que han tenido corrientes y escuelas que han influenciado diferentes conceptos y prácticas que se relacionan con sus bases epistemológicas y con ello el establecimiento de normativas asociadas a esta. “Con el surgimiento de la pedagogía activa en toda Europa, la educación física se ve fortalecida, pero el concepto dualista cuerpo alma, continúa vigente, como se requiere un hombre productivo, la educación física centra su interés en aspectos relacionados con la salud y el desarrollo de las capacidades físicas” (Camacho, 2003, p. 16) y sobre ello habría que preguntarnos si de alguna manera, ¿estas tendencias aportaron o empañaron la conservación de ciertos aspectos ancestrales que le permitan guardar una completa identidad cultural propia colombiana?

Inicialmente, la educación física colombiana, históricamente ha apropiado y reproducido saberes en torno al cuerpo, al sujeto, al movimiento, a la lúdica e incluso a los juegos tradicionales, desde la denominada universalidad epistemológica, entendida como “una epistemología contextualizada en el marco de una doble diferencia, a saber, las diferencias culturales del mundo moderno cristiano occidental respecto del mundo no occidental y la diferencia política que imponen el colonialismo y el capitalismo” (Morales, 2017, p. 105).

Consecuentemente, esto ha conducido que la epistemología dominante en el sur del continente americano se enmarque en la colonización y, por ende, los saberes ancestrales queden relegados de prácticas y conceptualizaciones importantes para desarrollar una identidad cultural que bien podría la educación física, promover y transmitir no solo a la sociedad local sino también proyectar hacia el exterior. Tal vez en un intento por rescatar este sentido, Taborda de Oliveira (2012) se cuestionó frente a las características de la educación física, preguntando, “¿No debería la Educación Física, en tanto campo de actuación e investigación, permitir que los estudiantes conozcan otras culturas, pero, sobre todo, que conozcan su propia cultura, su propio cuerpo, su propia vida?” (p. 7).

En este sentido, la historia de la educación física de Colombia narrada en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional - MEN (2010), describe que se fue formando sin la inclusión de las prácticas corporales asociadas a ritos, juegos y simbolismos ancestrales que contienen todo un saber motriz importante y autóctono, para en su lugar, darle prevalencia a prácticas corporales que fueran más acordes a una cultura laboral más orientada hacia la producción.

Complementariamente, en la perspectiva de los colonizadores, las actividades motrices de juego se debían relacionar como una estrategia de recuperación a través del movimiento para los indígenas, quienes como fuerza laboral debían ser cada vez más productivos, por lo cual, las prácticas de la recreación fueron asumidas como la “principal estrategia para recuperar el vigor, la alegría, la salud y la capacidad de trabajo de los indígenas” (MEN, 2010, p. 7).

Así las cosas, las prácticas motrices que se han venido promoviendo de manera tradicional han estado orientadas hacia las necesidades de una cultura occidental descentralizada del ser humano, abandonando la riqueza cultural de una ancestralidad que bien podría dar identidad desde la perspectiva de la herencia genética cultural de una sociedad.

Consecuentemente, la evolución normativa que ha orientado la construcción de elementos curriculares en torno a la educación física ha excluido o, no incluido totalmente

los saberes ancestrales para dar paso a enaltecer prácticas y saberes motrices foráneos, que descuidan las necesidades de los contextos sociales, culturales, políticos identitario del país. Un claro ejemplo de esa influencia extranjera, es el enfoque pedagógico que inició con el instruccionismo militar, la preparación del hombre para una guerra que se luchaba en otro continente, así como también, la formación en lo moral y en lo higiénico, sin olvidar el respeto a las normas religiosas de la época, hoy día todavía prima en muchos estamentos (Contecha, 2000).

Al respecto, entonces las prácticas corporales han estado fuertemente influenciadas por corrientes de pensamiento extranjero y normativas gubernamentales de la época, tales como la Ley 80 de 1925, que manifiestan la necesidad de inspiración foránea y, por ende, la adopción del modelo Uruguayo, así como, posteriormente, la asesoría de Alemania a través de Hans Huber, quién a través del Instituto Nacional de Educación Física Colombiano capacitó, fomentó e implementó toda la concepción gimnástica de las escuelas europeas (MEN, 2010).

Contradictoriamente y, en sentido positivo, la evolución que ha tenido la educación física en Colombia, hacia la adopción del enfoque de formación integral que, para la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia – ACODESI (2005, p. 13), define como el “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano [...] a fin de lograr su realización plena en la sociedad”. Esta definición es la más utilizada en la educación física colombiana y se ha mantenido en el tiempo hasta la actualidad.

De esta manera, se evidencian varios elementos multidimensionales que tienen que ver con el desarrollo humano del individuo, que se entiende como un proceso continuo, permanente, con miras a su autorrealización desde la mirada de Justicia de Sen y que se potencializa en virtud de su característica participativa en sociedad, sostenible, respetuosa del otro y del ambiente desde lo que sugiere el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Gozálvez-Pérez & Cortijo-Ruiz, 2023). Por tanto, es importante, entonces, abordar elementos esenciales desde la raíz del desarrollo humano como los conceptos de cuerpo, no solo individual sino colectivo, que permiten la motricidad y, con ello, el surgimiento de otras conceptualizaciones como el juego y la lúdica que posibilitan la evolución de otras dimensiones del ser humano.

En este sentido, la motricidad vista de manera biológica, como el procesamiento de múltiples programas motores en el individuo, que al ejecutarse desencadena el movimiento que se reconoce de manera particular y trascendental en los seres humanos, como el movimiento corporal humano, que es determinado por diversos factores que desbordan lo fisiológico, para incluir otras dimensiones o contextos socioculturales y ambientales que rodean al sujeto y que desde las diversas manifestaciones de la motricidad son “herramientas con gran potencial para influir de manera positiva en el desarrollo psicosocial de los individuos y el fortalecimiento de competencias para la vida; con ello se construye la relación con la educación integral que prepara la vida” (Rodríguez Martínez & Caballero Blanco, 2022, p. 1)

Al respecto, la motricidad definida en términos operativos, se orienta a que toda experiencia tiene un excedente de sentido, pues en él, se constituye en la característica y condición radical del modo de vivir; por lo tanto, “se produce como una experiencia relacional una ética desde el disfrute y la vivencia permanente de sí mismo y de las bondades de la madre tierra para el existir de la comunidad y en consecuencia para la propia persona” (Vargas Polania et al., 2022, p. 12).

Por tanto, la motricidad está en todo lo que el ser humano experimenta en su cotidianidad, se manifiesta en la individualidad y en la sociabilidad, se significa desde las vivencias y así mismo se alimenta de las percepciones y de la subjetividad, en palabras de Gonçalves Junior et al. (2012, p. 252) “el ser es comprendido en su integralidad existiendo-ahí-en-el-mundo con-los-otros, dotado de la posibilidad de trascendencia (de ser más), en condición de abertura para la experiencia y, en esa abertura, no hay posibilidad de fragmentación”.

Así pues, para Pereira Marques et al. (2010) la motricidad humana desde su concepción se pueden entender como procesos de enseñanza/ aprendizaje, que abordados desde la cognición del individuo se traducen a un saber motriz, donde confluyen además de los procesos sinápticos de percepción o motriz de ejecución, los recuerdos, los sistemas de creencias del individuo, sus presaberes, sus condicionamientos, su inconsciente consciente, y todos los demás elementos que se integran para desarrollar el movimiento.

Es por ello, que el movimiento corporal humano es objeto de estudio de muchas disciplinas que visto desde muchas aristas aportan a entender el fenómeno que vincula al individuo con su contexto y, es en este sentido, que se hace necesario asociar el saber motriz desde las concepciones o miradas de cuerpo que tenga el individuo, a través del cual su resultado de movimiento estará determinado.

Desde este entendido, se considera relevante abordar la Educación física y aquello que refiere a la motricidad escolar desde diferentes miradas y conceptos relacionados a la construcción y desarrollo de ser humano dentro de una armonía integral, con base al constructo de cuerpo y corporalidad a partir del juego como estrategia pedagógica y práctica lúdica, que permita no sólo reconocer, sino también reflexionar sobre la importancia de nuestras raíces ancestrales y culturales y su espacio dentro la educación física. Por lo cual, a continuación, será importante rescatar algunas de las perspectivas del cuerpo desde algunos autores de referencia.

2. PERSPECTIVAS DE CUERPO

A continuación, se rescatan algunas perspectivas de algunos autores que desde sus posturas filosóficas y sociológicas han aportado a lo largo de la historia sus pensamientos y estudios que intentan aproximarse al concepto de cuerpo desde diversas aristas. Inicialmente, Barthes & Dufetel (1985) ponen de manifiesto la diversidad del concepto relacionado al cuerpo por diferentes perspectivas, dependiendo la época e incluso puede ser diferente según las sociedades e incluso puede ser usado como arma política de confrontación frente a los medios de comunicación y los discursos políticos (Pino, 2015).

Así mismo, Ferrada-Sullivan (2019) hace también referencia al cuerpo refiriendo distintas aproximaciones desde los valores ideológicos, las sensaciones, las emociones y las percepciones. En su consideración supone, una superación del conocimiento científico disciplinar, en la medida que aporta a la comprensión de su existencia, a la valoración de su subjetividad y a la resignificación de su experiencia temporal, por tanto, se toma el concepto del cuerpo fenomenológico y el cuerpo como una comunidad de cuerpos, que además de contemplar el cuerpo individual también se ve como el cuerpo en la comunidad, en el mundo.

Por su parte, Levoratti (2010) evidencia las diversas tácticas que se aplicaron y aplican sobre los cuerpos en donde las intervenciones, como prácticas sociales, de los profesores

en Educación Física muestran la compleja trama de relaciones que las atraviesa, su carácter histórico y la convivencia con otras prácticas que tienen como eje al cuerpo, debiendo por tal ser analizadas como parte de un complejo proceso social localmente situado. Sin embargo, a pesar de ello, “el ser humano es cuerpo y tiene un cuerpo con tal o cual contextura, tiene vivencias y disposiciones vivenciales. Y, a la vez, está atravesado de sentidos” (Gallo, 2019, p. 3).

Justamente, a partir de los sentidos, los cuales, son estímulos del entorno social y cultural al que está expuesto el cuerpo de un individuo, es que se resalta la necesidad de construir el cuerpo desde lo local, conectado con la época, adaptado a la sociedad a la que pertenece y por ende, al contexto sociopolítico para ofrecer un diagnóstico crítico del presente como una posibilidad de reconstruir, formular y valorar alternativas que hagan sociedades más justas, a partir de los propios conocimientos de comunidades que han sufrido de manera sistemática los rigores de ser pueblos colonizados como ha sido la generalidad en Latinoamérica del sur (De Sousa Santos, 2011, p. 35).

De esta manera, el concepto del cuerpo se puede ver enriquecido, e incluso también debe ser rescatado desde los conocimientos provenientes de poblaciones que han sufrido la destrucción, la opresión, la discriminación de poblaciones (De Sousa Santos, 2011), que no necesariamente han sido minorías, y que necesita ser reconocido, dado que la aproximación del concepto de cuerpo debe ser contemplado no solo individual sino colectivamente con las diferencias de los grupos sociales, que intentan construir su identidad a pesar de las dificultades afrontadas y por tanto, merecen sin duda, también ser reconocidas e incluidas en el constructo de cuerpo, proveniente en este caso de culturas latinoamericanas, como fuente de riquezas y tesoros culturales que describen rasgos de una cultura de contrastes que pueden ser abordados desde diferentes elementos culturales como el arte, la literatura, la música, la danza, el juego entre muchos otros, que narran en sus simbología, diversos conceptos de cuerpo con una herencia cultural impresionante e incluso desde sus territorios y cosmovisiones propias (Escobar, 2015).

Precisamente, el juego es uno de estos elementos centrales, toda vez que es visto desde la antropología como un fenómeno social cuyo abordaje depende de las experiencias que puede brindar la percepción que se logre a través del cuerpo (Enriz, 2011). Esto dicho, desde lo que apunta Aguirre & Jaramillo (2020) refiriéndose al juego como práctica infantil, sugiere que es allí donde se forma la experiencia en diferentes concepciones generales y especialmente donde se ordena, configura el conocimiento y se balancea con las condiciones sociales que rodean al individuo “[...] el espacio escolar se convierte en campo de juego donde la infinitud del movimiento se hace posible gracias a las percepciones emanadas desde sus cuerpos” (Aguirre & Jaramillo, 2020, p. 338).

En este sentido, el cuerpo es la herramienta por medio de la cual se tiene la posibilidad de percibir, interpretar y conectar con los demás individuos. De esta manera, la importancia de rescatar las formas de juego en una sociedad se hace más trascendental, no solo por el valor que merece sino por la importancia que este tiene para desarrollar identidad, ideologías y fortalecer lo cognitivo, es decir, el conocimiento (Ardila-Barragán, 2022). Complementariamente, el juego facilita el ordenamiento de los saberes, la identidad de su cultura y, a nivel individual, las posibilidades de configurar a través de la percepción del cuerpo, nuevos saberes que se ligan a su cultura y que le favorecen su desarrollo humano.

Complementariamente, la evolución se puede ver enriquecida desde las dimensiones socioculturales, afectivas y especialmente, desde la dimensión corporal, toda vez que esta

entiende el juego como un proceso educativo y evolutivo de la sociedad, que utiliza los diferentes contextos en que se desempeña el ser humano, así como sus costumbres y sus formas de vida para resignificarlos en las formas de juegos. Estas formas de juego sin duda alguna tienen una expresión corporal auténtica que lleva consigo un lenguaje no verbal que se vincula con la identidad cultural local y que es importante destacar ya que esas acciones motrices tendrán características cinéticas y cinemáticas que permiten el desarrollo corporal de sus practicantes y que, por tanto, contribuyen también a su desarrollo socio-cultural, así pues, es necesario reconocer que la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y ésta es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible (Carrera & Mazzarella, 2001).

De esta manera, los juegos son una herramienta indiscutible en el desarrollo de ser humano que, en sus fases más tempranas de la vida, son llamados juegos motrices por toda la expresividad motriz de la psicomotricidad que permite al bebé, al niño, al adolescente y al adulto en general, su interacción con el medio, hacerse una idea del contexto que lo rodea, adquirir valores, criterios y conceptos que pondrá en práctica en otras dimensiones de su desarrollo social.

En adición, el juego desde el punto de vista individual implica poner en contraste la imagen y el esquema corporal, “categorías conceptuales que permiten avanzar hacia la caracterización y comprensión del aprendizaje, específicamente desde la corporeidad” (Toro & Niebles, 2013, p. 14); toda vez que, cada acción motriz implica una planeación, ejecución y refuerzo, que deja huella no solo en sus vías neuronales sino también en su configuración de conocimiento sobre él mismo, su corporeidad y sobre el mundo.

Consecuentemente, jugar implica poner en escena la imagen y el esquema corporal, para contrastar lo imaginario con lo real, al punto de crear diferentes situaciones que enriquecen al cuerpo y la corporeidad. De este modo, la corporeidad se construye y moldea, según el medio cultural en el que se halle el sujeto, permitiendo la aprehensión de la realidad para ser parte de ella.

No obstante, afirma Le Breton (2002), que la construcción de la corporeidad no es un proceso que se relativiza solo a la niñez, sino que se traslada a lo largo de la existencia del sujeto, pudiendo moldearla según diferentes tendencias sociales y culturales. Entonces, la corporeidad como la percepción del cuerpo, es un elemento característico de la especie humana y debe ser alimentado constantemente por elementos culturales como el juego.

3. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Teniendo en cuenta lo anterior, el juego es una herramienta poderosa para la formación del individuo en sus diferentes dimensiones, aporta a la construcción de identidad cultural, a la construcción de conceptos relacionados con el cuerpo y la corporeidad, así como a la promoción de valores en el interrelacionamiento con la sociedad (Guterman, 2011). De esta manera, su valor educativo es invaluable, de hecho, “la cultura y el juego son referentes para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje a nivel educativo, estos términos están relacionados históricamente [...] convirtiéndose en lugares en donde se puede forjar la cultura ancestral” (Barbecho-Benalcázar et al., 2020, p. 10).

Ahora bien, el juego desde la Educación Física es importante para lograr un aprendizaje significativo, ya que genera una mayor motivación en los estudiantes, los hace competentes, les permite identificar sus posibilidades y límites al realizar acciones motrices y resolver

tareas, desarrollar habilidades, estimular capacidades físicas, conocer y ejercitar aspectos sobre el control y cuidado de su cuerpo, desarrollar su motricidad, mejorar sus niveles de rendimiento y preservar o mejorar su salud. En este sentido, se puede concebir como una situación motriz lúdica que genera placer, diversión, aprendizajes y gusto por la actividad física en los escolares para contribuir a su formación integral (Naranjo, 2019, pp. 19-20). De este modo, el juego es un recurso importante con el cual los maestros de educación física pueden apoyarse para lograr la formación en los niños, entendiendo su interdependencia con las culturas, como bien lo manifestaría Callois (1986, p. 138) “los juegos dependen en gran parte de las culturas en que se les práctica. Revelan las preferencias, prolongan los usos y reflejan las creencias de esas culturas”.

Por tanto, el juego motriz se refiere a la estrategia didáctica que por esencia se emplea para el desarrollo de la Educación Física, Cobos (2011) afirma que “un juego motriz es uno de los recursos más utilizados por y para niños que se encuentran en sus primeros años de vida y se trata de una actividad repleta de contenido lúdico” (p. 8).

Similarmente, el juego motriz puede definirse como todas aquellas experiencias motrices que cumplen con unas condiciones específicas que permiten al niño un fortalecimiento de su identidad, un desarrollo físico y diferentes formas de relacionarse e interactuar con los otros y con el mundo que le rodea (Moreno y Rodríguez, 1996; Rodríguez Jacome y Martín Martín, 2013).

Por consiguiente, el juego motriz constituye un camino para potenciar el capital cultural colombiano representado en los juegos ancestrales, legados de las comunidades indígenas que practicaron desde tiempos antiguos y, aún hoy día algunos se conservan y pueden llegar a ser percibidos e interpretados como show, deporte o espectáculo para los turistas, contrariamente a lo que realmente para los indígenas se concebía como una alusión de un juego sacro. De acuerdo con Panqueba (2011, p. 10) el juego “toma su ordenamiento por conducto de diferentes disposiciones rituales que deben cumplirse para restaurar un equilibrio cósmico o invocar la acción divina en el desarrollo del juego mismo”.

Desde una perspectiva teórica, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia están estrechamente relacionados con las prácticas culturales y las cosmovisiones de los pueblos y comunidades locales. Según Bourdieu (1990) “las prácticas culturales son una forma de expresión simbólica que representa una distinción social y un poder simbólico para quienes las practican. Además, estas prácticas son un medio de transmisión y construcción de la identidad cultural de los pueblos” (p. 136).

Relatos desde escritos prehispánicos permiten evidenciar eventos lúdicos de aquellas épocas, donde más que dar una prelación a los gestos del juego, se refleja la manifestación como homo ludens, desde el enfoque propuesto por Huizinga (1987) en su obra *Homo Ludens*.

En el contexto colombiano podemos decir que existe gran variedad de juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales que se practican en diferentes regiones del país y por algunas de las culturas precolombinas (Tabla 1).

Tabla 1. Juegos del contexto colombiano

Nombre	Tipo de Juego	Región	Departamentos
Tejo	Autóctono	Andina	Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Valle del Cauca.
Rana		Andina	Cundinamarca, Boyacá, Caldas y Antioquia.
Turmequé		Andina	Boyacá.
Lucha tradicional		Andina	Nariño y Cauca.
Yuca		Caribe	Costa Atlántica.
Capoeira		Pacífica	Chocó y Valle del Cauca
Palo de ensebado	Tradicional	Diferentes regiones del país	Caribe y en la región Andina.
Gallito			Caribe y en la región Andina.
Papagayo			costa atlántica y en la región Andina.
El batey	Cultura Precolombina	practicado por los <i>Taironas</i>	Sierra Nevada de Santa Marta
La chaza		practicado por los <i>Quimbayas</i>	Nariño

Nota. Elaboración propia.

En la *Tabla 1*, se presenta un listado de juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia, se fundamenta en la valoración de las prácticas culturales y tradicionales como formas de expresión y preservación de la memoria e identidad de las comunidades locales. Estos juegos son considerados patrimonio cultural inmaterial, y se reconocen como formas de resistencia y resiliencia frente a los procesos de homogeneización y globalización cultural. Por lo anterior, la valoración y promoción de los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia puede ser considerada una estrategia de revitalización cultural y de fortalecimiento de la diversidad cultural y patrimonio inmaterial del país.

Los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia se han convertido en una manifestación cultural y patrimonial que destaca la riqueza motriz y cultural de los pueblos y comunidades locales. De hecho, de acuerdo con la UNESCO, estos juegos son considerados patrimonio cultural inmaterial, entendido como “tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003).

De esta manera, la necesidad de retomar desde la escuela y desde la educación física, aquellas prácticas asociadas a los juegos ancestrales, permitirá aportar en muchas herramientas didácticas para el abordaje del desarrollo motriz y psicomotriz, así como en

el conocimiento y reconocimiento de nuestras raíces culturales, también, en considerar todos los legados.

Por esta razón, en el ámbito de la actividad física y el deporte, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia son considerados una práctica corporal completa que involucra una gran variedad de habilidades motrices y físicas. Según Ruíz (2019) “La habilidad motriz es la preparación que adquiere el individuo mediante la ejercitación que le permite realizar con éxito operaciones de tipo práctico. Las habilidades motrices, se caracterizan por una alta estabilidad en la secuencia de la acción” (pp. 9-10).

Por lo anterior, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia requieren una gran cantidad de habilidades motrices específicas, tales como coordinación, equilibrio, fuerza, agilidad, velocidad y precisión. Asimismo, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia fomentan la colaboración y la empatía entre los jugadores, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales valiosas.

Por su parte, Vygotsky (2000, p. 136) afirma que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. De este modo, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia son una práctica social y cultural que fomenta el desarrollo de habilidades sociales, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía, así como afirman Jaramillo, Salazar & Del Socorro (2021, p. 636):

[...] el juego autóctono facilita la interacción de los estudiantes con gran variedad de situaciones de aprendizaje que posibilitan la resignificación de su realidad. En este sentido, la intervención pedagógica a través de los juegos ancestrales ha de propiciar la construcción de la identidad y el rescate de los valores tradicionales.

Así pues, los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia son una manifestación cultural y patrimonial que destaca la riqueza motriz y cultural de los pueblos y comunidades locales. Además, “los juegos se ensalzan como una opción didáctica cercana y efectiva para el aumento del interés sobre el ámbito de la cultura” (Barbecho-Benalcázar et al., 2020, p. 11). La promoción y preservación de estos juegos contribuye a la transmisión y construcción de la identidad cultural de los pueblos y comunidades locales, así como al enriquecimiento del patrimonio cultural inmaterial de la nación.

Teniendo en cuenta la valoración cultural identitaria de los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia, así como el canal de la motricidad y la educación física en la construcción del concepto de cuerpo a partir de los parámetros de la formación integral y la lúdica, se reconocen estos dos últimos conceptos como significantes desde la hegemonía de la ciencia dominante, pues en ellos aún se logra encontrar un matiz de concepción del ser humano segmentado en dimensiones que precisamente requieren una armonización a través de la conexión con las raíces de la naturaleza que alguna vez los ancestros indígenas mantenían a través de prácticas corporales genuinamente direccionadas hacia nuestra esencia como habitantes del territorio colombiano.

4. EL JUEGO Y LÚDICA

En este sentido, para la armonización de las dimensiones del ser humano consideramos que el fortalecimiento de los juegos ancestrales como estrategia pedagógica dentro de la educación física es vital siempre y cuando se desarrolle con el propósito de la ludicidad, lo cual no es estrictamente sinónimo a lo que se conceptualiza como lúdica.

Es curioso cómo, el término lúdica no está definido con mayor amplitud en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, de hecho, el término apropiado según esta fuente es lúdico y se define como un adjetivo -perteneciente o relativo al juego- (RAE, 2023), proveniente del latín *Ludus*, que en general se asociaba a toda palabra que estuviera relacionada con un juego, por ejemplo, los juegos de mesa como el ajedrez tenían su nombre en latín que iniciaba con esta palabra. Teniendo esto en cuenta, la lúdica como concepto se ha construido de manera complementaria a todo lo que implica actividades que, desde las dinámicas del juego, implican goce y diversión, convergiendo en aprendizajes y experiencias significativas.

Desde esta perspectiva, sería posible equiparar juego y lúdica como sinónimos, implicando con esto que, usar indiferentemente uno u otro significaría exactamente lo mismo, no obstante, “reducir lo lúdico exclusivamente a la actividad del juego sería inapropiado para comprenderlo como fenómeno humano en toda su dimensión” (Piedra, 2018, p. 96); siendo así, todo juego es lúdica, pero todo lo lúdico no es juego.

Entonces, la conceptualización en torno al juego se convierte en la base epistemológica de todo lo relacionado con la lúdica, para Huizinga (2005, p. 24) el juego es una acción u ocupación libre, que se “desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, los cuales, una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento”. Ahora bien, Cajigal (1996, p. 29) afirma que “el juego es acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual”.

De esta manera, se evidencia una tendencia conceptual del juego hacia la expresión de libertad dentro de unos límites normativos, lo cual no necesariamente implica que se expresen sentimientos de disfrute, felicidad y goce, sensaciones comúnmente asociadas a la participación en un juego pero que, al provenir de la condición humana, pueden o no brotar como producto innato del ser en sociedad. Es así como, se evidencia que el individuo puede jugar y, el juego puede proponer actividades lúdicas pero la capacidad de fluir emocionalmente con ellas depende particularmente de la actitud del ser humano, es decir, existe una decisión intrínseca que enlaza el juego con la lúdica y por ello, el juego no es sinónimo de lúdica, sino que es una manifestación de lo lúdico (Posada González, 2014, p. 28).

Por lo anterior y, retomando a Huizinga (2005), el juego es una actividad lúdica, o sea, circunscribe al juego en la esfera de lo lúdico, pero no le sinonimiza, sino que diferencia de manera acertada entre el juego como actividad lúdica y otras actividades lúdicas que, si bien es cierto, dialogan al compartir rasgos definitorios. Como también, para Reyes-Rodríguez (2021, p. 70) se particularizan, las delgadas líneas que “separan al juego de la lúdica reposan en la consciencia o capacidad natural del individuo para dejar emerger dentro sus rasgos de personalidad y en su cotidianidad, las emociones y sentimientos de diversión, disfrute, alegría y felicidad”.

Esta consciencia o capacidad se denomina ludicidad, es entendida como una dimensión del ser humano que es innata y le pertenece dentro de sus múltiples posibilidades de desarrollo, en su máxima expresión, facilita la búsqueda constante de la felicidad como núcleo de la existencia humana, consiste entonces en “una sensación, una actitud hacia la vida que atrae, seduce y convence en el sentido íntimo de querer hacerlo, de hacer parte de esto hasta olvidando tu propia individualidad” (Posada González, 2014, p. 54); siendo jugueteón, divirtiéndose incluso de los eventos menos alegres que acompañan el existir, transmitiendo alegría a través del discurso, de la danza, de la pantomima e incluso dentro de la misma competencia deportiva.

De este modo, la ludicidad es el propósito transversal que la educación física debe perseguir a través de los juegos autóctonos, ancestrales y/o tradicionales en Colombia, promoviendo la construcción del concepto de cuerpo desde nuestra conexión con nuestra naturaleza indígena, otorgando valor al saber motriz inmerso en cada una de las dinámicas que proponen nuestros juegos y, al mismo tiempo, exaltando en ellos todos los elementos identitarios que nos configuran como cultura colombiana enfocada en la continua búsqueda de nuestra armonía integral, la cual es, nuestro rasgo diferencial en una sociedad globalizada, que respondan a las necesidades de la actualidad, enfocada al ser humano, armonizando el contexto con el cuerpo y su necesidad de reconectarnos, con el apoyo de muchas actividades al aire libre, donde puedan resignificarse las calles llenas de niños del barrio que juegan yermis, escondidas de tarro, golosa, trompo, piquis y a los carritos, entre otros; entonces así la educación física pueda aportar, no al ser considerada como un aula sino como un espacio de oportunidad para el apoyo de salón.

5. CONCLUSIONES

Después de reflexionar sobre las diferentes transformaciones que a lo largo de la historia ha tenido la educación física en Colombia y su impacto en la formación escolar, podemos resaltar la importancia de los juegos motrices y su característica lúdica, concluyendo así, que estos son una estrategia pedagógica valiosa para la formación integral. Los juegos motrices ofrecen una oportunidad única para que los estudiantes desarrollen habilidades motoras, cognitivas, sociales y emocionales de una manera divertida y desafiante, encontrando de esta forma una estrecha relación entre el juego motriz y el desarrollo humano, expresándose de múltiples formas y enriqueciendo sus dimensiones desde los contextos: históricos, culturales, sociales, lúdicos y económicos. Es el juego motriz entonces un lenguaje universal que posibilita la interpretación de las diferentes realidades sociales y un escenario apropiado para reivindicar el sentido de lo humano.

Es realmente importante y trascendental el rescate de los juegos motrices para los escolares especialmente, desde dos puntos de vista de la formación integral, desde la construcción de la identidad que rescate nuestro conocimiento de las subculturas que hacen parte de nuestra historia y por otra parte desde la dimensión corporal enfocada en el desarrollo físico. Así como también, se convierte en una necesidad rescatar el juego para el desarrollo integral del niño en donde gracias a este se fortalece el cuerpo, se interactúa, se aprende, se construye con el otro y además de esto se vive y comparte cultura.

Además, cabe señalar la importancia de incluir estos aspectos de juegos motrices tanto tradicionales como ancestrales en los ejes curriculares que sugieren, ordenan y dan

línea de trabajo, de investigación a políticas y lineamientos que se deben construir entre los entes rectores que tienen el manejo y la gestión de la educación en los escolares. De esta manera, el diseño de propuestas curriculares desde la Educación física basado en los juegos motrices, se ve como una clara oportunidad de transformación social a partir de una articulación entre los entes legislativos y docentes, para el rescate identitario de las raíces del pueblo, región o país desde donde se revise.

Por tanto, es importante destacar que la inclusión de los juegos motrices como estrategia pedagógica en la educación física escolar, debe ser planificada y estructurada de manera efectiva, de modo que se puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje específicos y se pueda maximizar el potencial educativo de estas actividades. En este sentido, es fundamental que los profesionales de Educación Física, Deporte y Recreación, con conocimientos y experticia en el ámbito de la investigación y la producción escrita de artículos científicos, trabajen de manera colaborativa para desarrollar planes de enseñanza innovadores y efectivos que incorporen los juegos motrices y dentro de estos, los ancestrales como herramienta educativa que potencie y rescate no sólo habilidades sino conocimientos propios de nuestra cultura y tradición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2020). La presencia de Merleau-Ponty en los Estudios del cuerpo y la Motricidad humana. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 331-340.
- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n1.2022.2152>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia - ACODESI. (2005). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Barthes, R. & Dufetel, D. (1985). El cuerpo de nuevo. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, 21(3), 3-7. <http://www.jstor.org/stable/27935017>
- Barbecho-Benalcázar, M., Uyaguari-Guamán, J. & Torres-Toukoumidis, Á. (2020). Análisis descriptivo del juego como herramienta para aprender sobre el patrimonio cultural: estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 33-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300033>
- Bourdieu, P. (1990). *Poder, Derecho y Clases Sociales: Las Formas del Capital*. Desclée de Brower.
- Cajigal, J. (1996). *José María Cajigal: Obras Selectas* (3 volúmenes). Cádiz.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Bogotá: Kinesis.
- Callois, R. (1986). *Los Juegos y los Hombres: La Máscara y el Vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrera, B. y Mazarrella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cobos, J. A. (2011). El juego motor en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, (40), 1-11.
- Contecha, L. F. (2000). La Educación Física y el Deporte en Colombia: Una historia. Efedeportes.com. Recuperado el 3 de mayo 2023, de <https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis Latinoamericana* 16(54).
- Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, (34), 93-114.
- Escobar, M. R. (octubre 2015). Cuerpo y subjetividad en Latinoamérica: resistencia a la cultura somática del capitalismo. *Nómadas*, (43), 185-199.
- Ferrada-Sullivan, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta de moebio*, (65), 159-166. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000200159>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una

- educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231–242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gonçalves Junior, L., Corrêa, D. A., da Silva Carmo, C., Alves de Campos, S. E. & Toro-Arevalo, S. A. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela – Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 249–266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400014>
- Gozálvez-Pérez, V. & Cortijo-Ruiz, G. (2023). Desarrollo humano y redes sociales en sociedades digitales. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 41-64. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.01>
- Guterman, T. (2011). La construcción de la corporeidad: el juego como herramienta. Efdportes.com.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Jaramillo Echavarría, H., Salazar Hernández, D. & Del Socorro Silva, M. (2021). Los juegos ancestrales y su resignificación en las comunidades indígenas: Un estudio base para estructurar la cátedra relacionada. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI, Edición 4, Vol. II*, 632-641.
- Lavoratti, A. (2010). Reseña del libro: Vigarello, George: Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. *Educación Física y Ciencia*, 12, 115-119.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN.
- Morales, L. C. (2017). Epistemologías del sur. *Diálogos*, 101-123.
- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. *Aprendizaje deportivo* (pp. 70-103), Murcia: Universidad de Murcia.
- Naranjo Banda, T. (2019). *Las competencias motrices, el desarrollo de la psicomotricidad y el aprendizaje significativo durante la interacción lúdica en educación física en dicentes de quinto y sexto grado de primaria* (Maestría thesis), Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). Ámbitos del patrimonio inmaterial en la Convención del 2003. <https://ich.unesco.org/es/mbitos-del-patrimonio-inmaterial-00052#>
- Panqueba Cifuentes, J. (2011). Chaaj (juego de pelota mesoamericano): Un juego ancestral entre emergencias culturales. *Lúdica pedagógica*, 2(16), 49-55.
- Pereira Marques, F., Mesquita Ribeiro, I., Graça Santos, A. & Moreno Arroyo, M. (2010). Análisis multidimensional del feedback pedagógico en entrenamiento en voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(38), 181-202.
- Piedra Vera, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 3(2), 93. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i2.1211>
- Pino Estivill, E. (2015). El cuerpo parcelado de Roland Barthes y la escritura como kamasutra del lenguaje. *Tropelías Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (24), 124. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2015241147
- Posada González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (Tesis doctoral).
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. [https://dle.rae.es \[7/4/2023\]](https://dle.rae.es [7/4/2023]).
- Reyes-Rodríguez, A. D. (2021). Una mirada al juego desde el Homo Ludens. *Saberes andantes*, 3(8), 67-83.
- Rodríguez Jacome, D. & Martín Martín, F. (2013). *El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social*. España: Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3993/1/TFG-G%20365.pdf>
- Rodríguez Martínez, M. del P. & Caballero Blanco, P. (2022). El reto de educar y la aventura de aprender a través de la motricidad humana. *Sinéctica*, (59), e1467. Epub 13 de febrero de 2023. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059/001)

- Ruíz Aguilera, A. (2019). Teoría y Metodología de la Educación Física y el Deporte Escolar. *Pueblo y Educación*.
- Taborda de Oliveira, M. A. (2012). Reinventar la Educación Física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios Pedagógicos*, 38(Especial), 111–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400007>
- Toro A. S. & Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 269–284. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100016>
- 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>
- Vygotsky, L. (2000). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Biblioteca de Bolsillo.

INVESTIGACIONES

Motricidad Humana y colonialidad. Análisis crítico del currículum escolar en Chile

Human Motricity and coloniality.
Critical analysis of the school curriculum in Chile

Juan Hurtado-Almonacid^a

Jacqueline Páez-Herrera^a

Gustavo Herrera-Urizar^{b, 1}

^aGrupo de Investigación eFidac. Escuela de Educación Física.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
juan.hurtado@pucv.cl, jacqueline.paez@pucv.cl

^bGrupo de investigación ESBRINA.
Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, España.
gustavo.herrera@ub.edu

RESUMEN

En Chile, el currículum escolar en educación física está determinado por el Consejo Nacional de Educación, institución que aprueba o rechaza las propuestas del Ministerio de Educación. Actualmente, el currículum de educación física contempla Bases curriculares, Fundamentos, Programas y Planes de estudio que son documentos necesarios de analizar para identificar los principios ideológicos y los discursos que subyacen desde su construcción. El objetivo de este artículo es analizar desde el currículum en educación física el tratamiento de la motricidad humana y los elementos que determinen su relación con una mirada colonial. Se utiliza un método cualitativo y se realiza un análisis documental de los documentos curriculares. Los principales resultados están asociados a que las bases y fundamentos curriculares en educación física en Chile y específicamente sobre la motricidad humana establecen una declaración de principios que no se recoge necesariamente en los programas de estudios. En estos programas se evidencian características coloniales asociadas a valores coloniales como el despego a su territorio, el movimiento del cuerpo sin reflexión y la competencia deportiva para establecer vencedores y perdedores.

Palabras clave: currículum, Educación física, motricidad humana, colonialismo.

ABSTRACT

In Chile, the school curriculum in physical education is determined by the National Council of Education, an institution that approves or rejects the proposals of the Ministry of Education. Currently, the physical education curriculum contemplates Curricular Bases, Fundamentals, Programs and Study Plans that are necessary documents to analyze to identify the ideological principles and discourses that underlie their construction. The objective of this article is to analyze from the physical education curriculum the treatment of human motor skills and the elements that determine its relationship with a colonial perspective. A qualitative method is used and a documentary analysis of the curricular documents is carried out. The main results are associated with the fact that the curricular bases and foundations in physical education in Chile and specifically on human motor skills establish a declaration of principles that is not necessarily included in the study programs. In these programs,

¹ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3546-8976>

colonial characteristics associated with colonial values such as detachment from their territory, movement of the body without reflection and sports competition to establish winners and losers are evident.

Key words: Curriculum, Physical education, Human mobility, Colonialism.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la educación física es una asignatura obligatoria en el currículum escolar desde la educación básica o primaria hasta la media o secundaria, es decir, en niños desde los 5 a jóvenes de 18 años de edad cursan esta asignatura. Este curso tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes, a través de la práctica de actividades físicas y deportivas (MINEDUC, 2012). Situación que se releva en el art. 2 de la Ley General de Educación (20.370), en la cual se indica que el aprendizaje abarca las diferentes etapas de la vida de las personas, y que debe propender al desarrollo en diferentes ámbitos, entre ellos el físico, moral, valórico, entre otros (LGE, 2009).

El currículum formal y oficial de educación física en Chile se divide en tres áreas: actividad física, deporte y recreación. En la primera, se busca que los estudiantes adquieran habilidades y destrezas motrices básicas, así como también desarrollen su capacidad física y coordinación. En la segunda, se promueve la práctica de deportes individuales y colectivos, con el fin de fomentar el trabajo en equipo y la competencia sana. Para Rannau (2020), estos tópicos son producto de la génesis de la Educación Física en Chile, y siguen perpetuándose en la actualidad a través del currículum.

En la tercera, se busca que los estudiantes disfruten de actividades recreativas y de ocio, que les permitan relajarse y divertirse. Además, el currículum también incluye contenidos relacionados con la salud y el bienestar, como la alimentación saludable, la prevención de lesiones y la importancia de la actividad física para mantener un estilo de vida saludable (MINEDUC, 2012; Rannau, 2020; Schilling, 2023). Es importante destacar que la educación física no solo tiene beneficios para la salud física de los estudiantes, sino también para su desarrollo cognitivo y emocional (Sneck et al., 2019; García Hermoso et al., 2021; Gilbert et al., 2023).

La práctica regular de actividad física ha demostrado mejorar la concentración, la memoria y el rendimiento académico, así como también reducir el estrés y la ansiedad. Además, el currículum de educación física en Chile es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueve la adquisición de habilidades físicas, deportivas y recreativas, así como también fomenta la salud y el bien vivir. (MINEDUC, 2012);

Este currículum posee una dificultad importante, sobre todo por situarse en contextos particulares:

revela el empeño en participar de una tarea compleja, tanto cuando se considera la variable epistemológica, cuanto a adecuación de esta propuesta a la realidad social existente. En el área de Educación Física esa realidad posee las mismas dificultades y por veces, mayores tratándose de las características específicas del área y de las necesidades que la sociedad occidental está enfrentando (Portes & Vargas, 2012, p. 69).

Esta variable epistemológica, que, a su vez, es la forma como el currículum comprende lo que son las ciencias de la educación y específicamente las educación física, propone

cambios consistentes en redirigir el enfoque de la enseñanza de educación física en los niños. En lugar de centrarse en el desarrollo de habilidades deportivas con el objetivo de mejorar su rendimiento y potencial como atletas en el futuro, se planteó el objetivo actual de fomentar la motricidad de los niños y eliminar el sedentarismo, motivándolos a incorporar la actividad física como parte de sus intereses diarios.

Esta transformación en lo que se refiere a la especialidad de la educación física propone un punto de inflexión en lo que respecta a una lógica colonial, en donde la educación física es preparación para atletas, incluso para Mujica et al. (2022) el currículum nacional de Educación Física posee una marcada influencia biomédica y positivista. Sin embargo, lo crucial aquí es la formación crítica que cuestiona la perspectiva colonial y reconoce que la educación debe adaptarse al entorno en el que vive cada individuo. Esto respalda la necesidad de adoptar un enfoque educativo completamente nuevo.

Cabe mencionar, además, que este currículum también ha sido objeto de crítica debido a su inclinación hacia una educación biomédica que otorga una concepción mecanicista del cuerpo humano, es decir, entender al cuerpo como un ejecutor de acciones, y no uno sintiente y capaz de crear sus propios movimientos, decisiones y expresiones vitales. Esto va en contraposición a los modelos actuales que asumen un enfoque más crítico y menos dualista desde la perspectiva cartesiana en torno al cuerpo humano, o sea, la distinción por separado del cuerpo y alma (Moreno, 2018; Moreno, Gamboa & Poblete, 2014). También se ha señalado que en la actualidad la educación física chilena tiene “una fuerte tendencia a medicalizar y perder el sentido educativo y de juego como ha sido concebido a través del tiempo” (Cornejo & Matus, 2013, p. 23), lo que tiene repercusiones a la hora de planificar la enseñanza, las estrategias didácticas y procesos evaluativos (Mujica & Orellana, 2019).

Se propende entonces, en ver la educación, desde una perspectiva decolonial, es decir, centrarse en la crítica y la transformación de las estructuras educativas que perpetúan la dominación colonial y la opresión cultural. Esta perspectiva busca desafiar la enseñanza tradicional que promueve la asimilación cultural y la homogeneización, en lugar de respetar y valorar la diversidad cultural y la historia de los pueblos colonizados. En otras palabras, como señala Maturana (2006), buscar una educación contra-hegemónica desde lo humano, la libertad y su emocionalidad:

un fenómeno de transformación en la convivencia (...) experiencial en donde el educando relacionando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir». Diríamos siguiendo a Gamboa-Jiménez et al. (2020), una educación más humana, y en palabras de Jiménez (2015), una educación desarrollada desde los significados de la diada corporalidad-motricidad que da cuenta del homo-ludens, homo-faber y homo-amans, el ser humano que juega, obra y ama, que vive en nosotros desde los primeros momentos de vida, y que se expresa, precisamente, cuando la libertad y el placer motriz impregnan las propuestas pedagógicas en las aulas en general, y en la Educación Física en particular (Jiménez et al., 2022, p. 55).

Por lo tanto, creemos que la perspectiva “biologicista” sobre las prácticas no se corresponde con las recomendaciones del nivel de educación escolar chilena, ya que es una mirada colonial sobre el sujeto, que no enfatiza en el desarrollo de la autonomía, la identidad, la convivencia, la creatividad y la comunicación y expresiones de confianza en uno mismo. Tampoco desde el currículum oficial se aborda el respeto, las características

especiales de cada niño y niña, la reciprocidad y el encuentro con los pares y la cercanía con todos los seres; por lo tanto, el deber ser de la escuela se enfrenta al colonialismo presente en la sociedad neoliberal;

El plan de estudios y el lenguaje de las escuelas coloniales son, cosa nada sorprendente, los mismos que en las escuelas de los países metropolitanos, sobre todo en las escuelas para pobres. Las escuelas primarias acentúan la socialización en lenguaje, valores y normas europeos (cristiandad) y la degradación de todo lo indígena. La historia que le enseñan [al colonizado] no es la suya. Todo parece haber sucedido fuera de su país ... Los libros le hablan de un mundo que en nada le recuerda al suyo (...) Sus maestros no siguen las mismas normas que su padre; no son los maravillosos y redentores sucesores de éste, como todos los demás maestros del mundo (Carnoy, 2000. p. 77).

En el marco de lo planteado, la pregunta que emerge desde los elementos teóricos es: ¿Cómo el currículum oficial de educación física, desde el análisis de contenido, aborda el tratamiento de la motricidad humana y los elementos que determinen su relación con una mirada colonial?

A partir de la pregunta de investigación antes señalada, se espera visibilizar como la Educación Física en Chile, ha estado fuertemente influenciada por una mirada eurocentrista, como plantean Arévalo y Moreno (2021), centrada principalmente en formas de clasificar y jerarquizar a los seres humanos, normalizando la desigualdad.

De esta forma, colocar en discusión la relación entre la motricidad humana visualizada en el currículum nacional de Educación Física y la mirada colonial, se hace fundamental dado que permitiría visibilizar como en los documentos oficiales se profundiza la mirada neoliberal, y se invisibiliza tanto el sentido de comunidad como de individualidad.

2. MÉTODO

Esta investigación cualitativa se posiciona desde el análisis de contenido del currículum de educación física, específicamente de los programas de estudio de primero básico a cuarto medio del sistema escolar chileno. Krippendorff define el análisis de contenido como: “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990, p. 28).

Un elemento que agrega esta definición es el “contexto”, que sirve como marco de referencia para el desarrollo de mensajes y significados. Todo análisis de contenido debe realizarse en el contexto de los datos y justificarse en consecuencia. En última instancia, los científicos sociales pueden determinar el significado del comportamiento al ubicarse en el contexto social de la situación en la que ocurre (Abela, 2002).

La investigación, en primer lugar, desarrolla una propuesta para sistematizar la conceptualización de este marco regulatorio que es el currículum de educación física y salud que es desarrollado por la Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación de Chile que se divide en documentos de primero básico a cuarto medio, para reconocer los elementos que permiten evidenciar la presencia de la enseñanza de la motricidad humana, de forma que sea operativo para posteriores análisis. Para ello se han examinado un total de 17 por su importancia temática para la finalidad del estudio. La muestra final de documentos utilizada para el análisis se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Muestra de documentos

Nº	Identificador	Nombre del documento	Link de acceso
1	EDUFISBAS1º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Primer Año Básico. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. ISBN 978-956-292-421-4	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20738_programa.pdf
2	EDUFISBAS2º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Segundo Año Básico. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. ISBN 978-956-292-422-1	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20739_programa.pdf
3	EDUFISBAS3º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Tercer Año Básico. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. ISBN 978-956-292-423-8	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20740_programa.pdf
4	EDUFISBAS4º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Cuarto Año Básico. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. ISBN 978-956-292-424-5	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20741_programa.pdf
5	EDUFISBAS5º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Quinto Año Básico. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. ISBN 978-956-292-425-2	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20742_programa.pdf
6	EDUFISBAS6º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Sexto Año Básico. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. 978-956-292-426-9	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20743_programa.pdf
7	EDUFISBAS7º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Séptimo básico. Decreto Exento Mineduc N° 628/2016. ISBN 978-956-292-570-9	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20744_programa.pdf
8	EDUFISBAS8º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Octavo básico. Decreto Exento Mineduc N° 628/2016. ISBN 978-956-292-571-6	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-20745_programa.pdf
9	EDUFISMED1º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Primero medio. Decreto Exento N° 1264/2016. ISBN 978-956-292-598-3	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-34436_programa.pdf
10	EDUFISMED2º	Educación Física y Salud Programa de Estudio para Segundo medio. Decreto Exento N° 1264/2016 ISBN 978-956-292-599-0	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-34437_programa.pdf

11	EDUFISMED3o4°1	Programa de Estudio Educación Física y Salud 1 – 3° o 4° medio Aprobado por Decreto Exento N°496 del 15 de junio de 2020.	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-140154_programa_feb_2021_final_s_diseño.pdf
12	EDUFISMED3o4°2	Programa de Estudio Educación Física y Salud 2 – 3° o 4° medio Aprobado por Decreto Exento N°496 del 15 de junio de 2020.	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-140157_programa_feb_2021_final_s_diseño.pdf
13	EDUFISBASES1°BAS6°BAS	Bases Curriculares Primero a Sexto Básico Decreto Supremo de Educación N° 433 / 2012 Decreto Supremo de Educación N° 439 / 2012. Diciembre 2018. ISBN 978-956-292-743-7	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-22394_bases.pdf
14	EDUFISBASES7°BAS2°MED	Bases Curriculares 7° básico a 2° medio Decreto Supremo de Educación n° 614 / 2013 Decreto Supremo de Educación n° 369/2015. julio de 2016. ISBN 978-956-292-581-5	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-37136_bases.pdf
15	EDUFISBASES3°MED4°MED	Bases Curriculares 3° y 4° medio Decreto Supremo de Educación N° 193 / 2019. Noviembre de 2019. ISBN 978-956-292-807-6	https://www.curriculumnacional.cl/docente/629/articles-91414_bases.pdf
16	EDUFISFUNDA7°BAS2°MED	Fundamentos de las Bases Curriculares de Educación Física y Salud en 7° a 2° medio, diciembre de 2013	https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-246147_recurso_pdf.pdf
17	EDUFISFUNDA3°MED4°MED	Fundamentos Bases Curriculares para 3° y 4° medio. Plan de Formación General. Plan de Formación Diferenciada Humanista-Científico. Junio de 2019	https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-244031_recurso_pdf.pdf

Fuente: elaboración propia.

Tanto los documentos fueron codificadas mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, versión 23.0.1². Para llevar a cabo el análisis del contenido, se agruparon y categorizaron las definiciones presentes en los programas de estudios, bases curriculares y fundamentos curriculares en los distintos niveles, tratando de identificar los principales hallazgos existentes en los documentos que posteriormente serán discutidos con la evidencia teórica de la colonialidad en Chile en el contexto de la enseñanza de la educación física.

² Licencia facilitada por la Universidad de Barcelona.

3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales resultados de la investigación estructurados en dos puntos. En primer lugar, se ahonda en el desarrollo de las habilidades motoras. Seguidamente, en segundo lugar, se profundiza en el aprendizaje motor, así como las capacidades y destrezas motoras como objetivos de la enseñanza en la educación física.

3.1. HABILIDADES MOTORAS

En el currículum oficial de educación física en Chile, el desarrollo de la motricidad de los estudiantes es muy importante, de hecho, es un eje fundamental en los planes y programas del Ministerio de educación. Estas habilidades motoras son esenciales en el currículum oficial, pues emergen tanto como eje del currículum, así como también en cada uno de los Objetivos de Aprendizaje que delinearán el quehacer pedagógico. De tal forma, las habilidades motoras incluyen una amplia gama de movimientos y habilidades que son importantes para el desarrollo físico y el bienestar general de los niños y jóvenes. Las habilidades motoras, son indispensables para la participación en otras actividades motrices, así como también para favorecer la progresión en habilidades motoras de mayor complejidad (Hurtado et al., 2023).

El currículum, desde las bases curriculares se enfoca en el desarrollo de habilidades motoras básicas como correr, saltar, lanzar, atrapar, escalar, balancearse y coordinar movimientos. Estas habilidades se consideran fundamentales porque proporcionan la base para la participación activa en diversas actividades físicas, deportivas y recreativas.

1. Demostrar habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles, como saltar de forma continua en un pie y luego en el otro, botear un balón mientras camina, mantener el equilibrio sobre una base a una pequeña altura, realizar suspensiones, giros y rodadas o volteos.
2. Ejecutar acciones motrices que presenten una solución a un problema, por ejemplo, agrupaciones, representaciones de símbolos, letras, números o figuras geométricas.
3. Practicar una amplia gama de juegos con y sin oposición, con y sin colaboración, de persecución, individuales y colectivos.
4. Ejecutar habilidades motrices básicas en diferentes entornos, como plazas activas, patio del colegio, playa, entre otros, utilizando referencias (rutas, mapas, símbolos, etc.) guiados por el profesor.
5. Ejecutar movimientos corporales, expresando sensaciones, ideas, estados de ánimo y emociones en variados espacios y a diferentes ritmos e intensidades. (EDUFISBASES1°BAS6°BAS, p. 115).

Además de las habilidades motrices básicas, el plan de estudios también se enfoca en el desarrollo de habilidades motrices especiales, según la edad y el nivel de los estudiantes. Estas habilidades pueden ser técnicas específicas del deporte, como golpear la pelota o realizar movimientos en gimnasia.

Las Bases Curriculares promueven el desarrollo de las habilidades motrices mediante el aprendizaje de deportes individuales, de oposición, de colaboración y de oposición/

colaboración. El manejo de tácticas y estrategias individuales y grupales, y el uso de reglamentos les permitirán desarrollar la creatividad, la capacidad de tomar decisiones y la ejecución en un ambiente normado. Estas habilidades de nivel superior se pueden transferir a la vida cotidiana y a otras actividades deportivas que escojan en el futuro. La asignatura busca dar importancia a las actividades físicas que no se practican tradicionalmente en la escuela, como la escalada, las actividades acuáticas, el andinismo, caminatas y cicletadas, entre otras. Se pretende incorporar esta variedad de actividades físicas en la vida diaria de las y los estudiantes como una alternativa atractiva, flexible y de disfrute, y que las practiquen en el tiempo libre, lo que les permitirá desarrollar hábitos para una vida activa y saludable (EDUFISBASES7ºBAS2ºMED, p. 257).

El eje de Habilidades motrices proporciona oportunidades para que las y los estudiantes perfeccionen sus habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad, en un contexto de juego deportivo reglamentado, usando tácticas y estrategias de juego para ejecutar acciones motrices que requieran una mayor complejidad. Por medio del juego aprenderán a resolver problemas con éxito, a ubicarse en el tiempo y en diferentes espacios, y a coordinarse con otros cuerpos teniendo en cuenta su posición y la de sus compañeros. Asimismo, el juego y las actividades deportivas permiten potenciar aspectos sociales muy importantes, como pertenecer a un grupo, conseguir logros, trabajar en equipo y resolver problemas (EDUFISBASES7ºBAS2ºMED, p. 258).

También se incluyen en este eje oportunidades para que las alumnas y los alumnos desarrollen sus habilidades expresivo- motrices por medio de diferentes danzas y coreografías, incluyendo los bailes nacionales e internacionales. Conocer y practicar estas expresiones permite manifestaciones culturales asociadas a un estilo de vida activo en un contexto de interacción social y de identidad cultural (EDUFISBASES7ºBAS2ºMED, p. 258).

El principal objetivo de la integración de la motricidad en la educación física es promover un estilo de vida saludable y activo entre los estudiantes. Al desarrollar estas habilidades, el objetivo es fomentar la actividad física de por vida y fortalecer la confianza de los estudiantes en sus habilidades físicas.

3.2. APRENDIZAJE MOTOR

En el currículum oficial, el aprendizaje motor también es un eje clave. El aprendizaje motor se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes adquieren y mejoran ciertas habilidades motoras a través de la práctica y la experiencia.

El aprendizaje motor se basa en principios pedagógicos que promueven el desarrollo gradual de las habilidades docentes. Está diseñado para brindar a los estudiantes una base sólida en habilidades motoras básicas antes de pasar a técnicas más avanzadas. Esto se logra a través de la práctica repetida, la retroalimentación y las correcciones de movimiento basadas en el desempeño. En el currículum chileno se expresa de la siguiente manera:

De las orientaciones disciplinares y didácticas del Marco Curricular:

Su orientación disciplinaria y sus fundamentos conceptuales están definidos a partir de los siguientes cuatro referentes clave:

- Las necesidades del desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo que condicionan y singularizan las posibilidades del desempeño físico y motriz de los alumnos.

- El concepto de aprendizaje motor asumido por la definición curricular del sector y el tipo de tareas motrices estimadas necesarias y sugeridas para estos grupos etarios.
- Las demandas de pertinencia social y cultural de los diversos entornos regionales en los que se insertan las respectivas unidades educativas.
- La comprensión de la motricidad humana como una dimensión del comportamiento, que posibilita la satisfacción de tres necesidades antropológicas que inducen al ser humano a realizar movimiento (EDUFISFUNDA7°BAS2°MED, p. 27).

Además del desarrollo de habilidades motoras, el plan de estudios se enfoca en los aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje motor. Se promueve la comprensión de los principios biomecánicos y fisiológicos involucrados en el movimiento y la importancia del enfoque, el control emocional y el juicio en la ejecución de habilidades.

A partir del movimiento, el individuo adquiere conciencia de su propio cuerpo, se orienta espacialmente y se relaciona e interactúa activamente con el mundo que lo rodea. El objetivo principal de las Bases Curriculares es que, progresivamente, los estudiantes desarrollen habilidades motrices y coordinativas. Estas habilidades están asociadas a una serie de beneficios que trascienden el plano netamente físico. Por ejemplo, una adecuada destreza motriz se relaciona positivamente con la capacidad de tomar decisiones y con la ejecución prolija de las múltiples actividades físicas y cognitivas de la vida diaria (EDUFISBAS1°, p. 32).

El propósito del aprendizaje motor en el plan de estudios de educación física no es solo enseñar ciertas habilidades, sino también promover la autonomía y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades motoras. El objetivo es que los alumnos adquieran confianza en sus capacidades físicas, desarrollen una actitud positiva hacia el ejercicio y se sientan motivados a participar en él a lo largo de su vida.

Para implementar curricularmente estas asignaturas en el establecimiento educativo, son esenciales la participación, la inclusión, la diversidad, la valoración del otro en comunidad, el esfuerzo personal y colectivo, y la autosuperación en torno a las diversas manifestaciones de la motricidad humana. Se debe respetar los gustos, intereses y motivaciones de todos los alumnos y establecer la clase de Educación Física como un espacio de encuentro, salud, gratificación personal y colectiva; es inclusiva, variada y amplia en su implementación y ejecución, y fortalece la autonomía, el trabajo colaborativo y todas las expresiones humanas que incluye. Asimismo, permite que los jóvenes sean artífices de su aprendizaje, que es algo fundamental para su vida (EDUFISMED3°4°1, p. 23).

Se puede afirmar que el aprendizaje del movimiento es una parte importante del currículo escolar en educación física en Chile y que desde un análisis crítico de este concepto, los procesos de gestión de un movimiento, podría reducirse al desplazamiento en el espacio, no obstante un aprendizaje requiere entender las intencionalidades y significado que están a la base de cualquier acción, por ejemplo, desde las emociones (Maturana, 2006), nos referimos, entonces, a que estos resultados levantan aspectos de crítica y tensionan la *episteme* funcional o morfológica, omitiendo lo simbólico-cultural que tiene la acción humana. Se espera, desde el currículo oficial que el estudiante adquiera y mejore la motricidad a través de la práctica y la experiencia de acuerdo con principios pedagógicos que promuevan el progreso gradual. El objetivo es desarrollar la independencia, la confianza en sí mismos y la motivación de los estudiantes. No obstante, deja de lado el entramado de relaciones que pueden surgir en el contexto del aula, y de esta

forma favorecer el aprendizaje que puede darse con los otros, tal como plantea Toro (2012), quienes señalan que la experiencia por muy personal que sea, no se comprende fuera de lo compartido y de lo que sucede en las comunidades.

Favorecer el desarrollo motriz y de la condición física: en la clase de Educación Física y Salud, es fundamental que la acción motriz ocupe la mayor parte del tiempo. Para conseguirlo, se recomiendan las siguientes estrategias:

- Planificar actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa, respetando las pausas de descanso y recuperación.
- Evitar organizaciones, actividades y evaluaciones en las que el estudiante permanezca estático y sin realizar esfuerzo físico alguno durante la mayor parte del tiempo.
- Proponer actividades dinámicas y activas que estén de acuerdo con el Objetivos de Aprendizaje planificado.
- Planificar actividades desafiantes, entretenidas y motivantes, acordes a la edad de los alumnos y al propósito de la clase.
- Animar constante y permanentemente el desarrollo de la tarea motriz. (EDUFISBAS⁸, p. 40).

En términos de desarrollo de habilidades motoras, los planes de estudios se enfocan en desarrollar una amplia gama de movimientos y habilidades básicas y coordinación de movimientos. Estas habilidades son la base para la participación activa en una variedad de actividades físicas, deportivas y recreativas. Además, se abordan objetivos específicos para el desarrollo de la motricidad básica, la realización de movimientos motores para la resolución de problemas, la práctica de una amplia gama de juegos y la expresión de sensaciones y emociones a través del movimiento.

El currículum también enfatiza el desarrollo de habilidades motoras específicas, como técnicas específicas del deporte y actividades más avanzadas, según la edad y el nivel del estudiante. Facilitar el aprendizaje de deportes individuales, competitivos, cooperativos y competitivos/cooperativos y el manejo de tácticas y estrategias de juego. En cuanto al aprendizaje motor, se enfatiza su importancia en el currículum. Se dice que se basa en principios educativos que aseguran una base sólida de habilidades motoras básicas y fomentan el desarrollo gradual de habilidades antes de pasar a técnicas más avanzadas. También se enfatizan los aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje motor, incluida la comprensión de los principios biomecánicos y fisiológicos, la concentración y el control emocional.

En definitiva, el currículum de educación física chileno enfatiza el desarrollo motor y el aprendizaje motor. Promueve el desarrollo de habilidades motoras básicas y especializadas y la comprensión de los principios relacionados. El objetivo es promover un estilo de vida saludable y activo, fomentando así la autonomía, la confianza y la motivación de los alumnos. También se enfatiza la importancia del juego, la inclusión y la diversidad en las actividades físicas y deportivas.

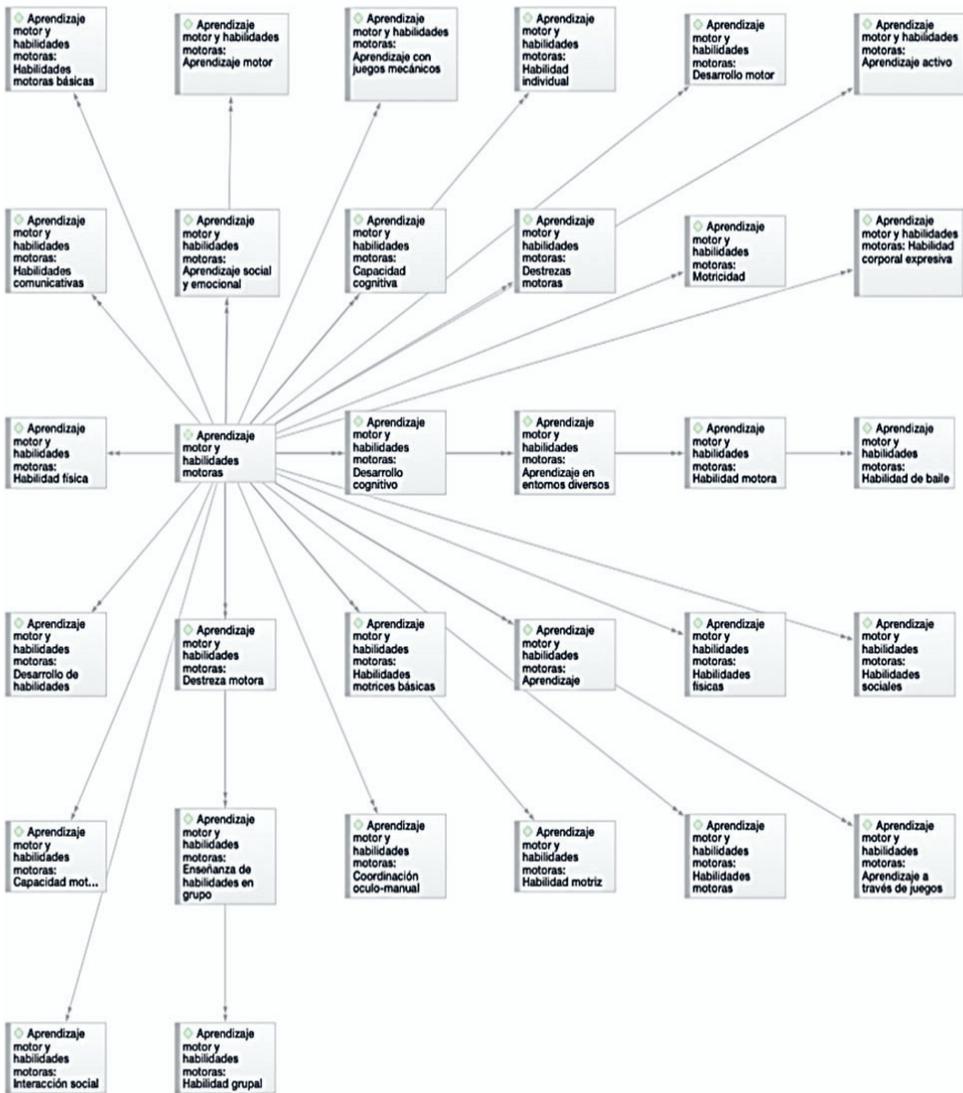


Tabla 2. Categorías en red
 Fuente: elaboración propia en atlas.ti

Ahora bien, ¿cómo se vinculan estas definiciones curriculares de la motricidad humana con el colonialismo en la educación?

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el contexto de la educación física, es crucial examinar críticamente cómo las prácticas y enfoques educativos pueden reflejar una mirada colonial. En muchas ocasiones, los currículos y métodos de enseñanza en educación física han sido influenciados por concepciones eurocéntricas y occidentales, lo que ha llevado a la subvaloración y marginalización de las expresiones corporales y motrices propias de las culturas autóctonas.

Desde una perspectiva crítica, es importante cuestionar y desafiar estas miradas coloniales en la educación física, reconociendo la diversidad de prácticas motrices presentes en diferentes culturas y comunidades. Como menciona el filósofo postcolonial Frantz Fanon: “La descolonización, que pretende cambiar el orden del mundo, es, obviamente, un programa de desorden” (Fanon, 1961, p. 7).

Es necesario revisar los estándares epistemológicos y de rendimiento físico establecidos en la educación física, cuestionando su base cultural y promoviendo una visión inclusiva que valore y celebre la diversidad de cuerpos y expresiones motrices. Como argumenta la pedagoga crítica Bell Hooks al afirmar que la educación como práctica de la libertad es un modo de enseñanza que permite a los estudiantes cuestionar el dominio y el poder (Hooks, 2021).

Además, se debe considerar la inclusión de prácticas y juegos autóctonos en el currículo de educación física, reconociendo su importancia cultural y promoviendo la equidad y el respeto hacia las diversas expresiones motrices. Como afirmaba el teórico de la pedagogía crítica, Paulo Freire: “La educación no cambia al mundo. Cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, 1970, p. 53).

Desde este marco, es que a continuación abordaremos la motricidad humana desde los elementos coloniales presentes en el currículum de educación física, específicamente, en el tratamiento de la motricidad humana.

El colonialismo ha tenido un profundo impacto en muchos aspectos de la educación, incluida la educación física. Como señala Sesanti (2019), incluso después de las luchas por la descolonización, el colonialismo persistió en diversas formas, incluida la educación. Aunque desde las bases y fundamentos curriculares en el currículum de educación física en Chile se sostiene que se busca el desarrollo integral de los estudiantes a través de la exploración y expresión de sus capacidades motrices, esto dista bastante de la implementación concreta en los establecimientos educativos, ya que la subjetividad del profesorado está marcada por una lógica colonial, en donde la gimnasia y ritualización de la competencia se encuentra en el cotidiano (Freundt, 2011).

Además, los fundamentos y bases curriculares, abordan que es necesario desarrollar habilidades básicas como el movimiento, el equilibrio y la coordinación en diferentes contextos y situaciones. En este proceso, se promueve la resolución creativa de problemas mediante el movimiento corporal, permitiendo a los estudiantes encontrar soluciones a desafíos físicos y expresar ideas y emociones de manera original y auténtica. Este ideal, se contrapone con lo establecido en los programas de estudio, en donde es posible afirmar que se busca un diseño de actividades físicas en donde surge la necesidad de concebir un entorno que trascienda la estática pasividad, en el cual los estudiantes se vean inmersos en una dinámica continua y estimulante. Es en este contexto que emerge la importancia de contemplar la intensidad moderada a vigorosa, manteniendo en consideración los períodos de descanso y recuperación. Asimismo, resulta imperativo, afirman los programas de

estudios, evitar que el estudiante permanezca inerte, sin esfuerzo físico alguno, durante extensos lapsos de tiempo. Para ello, se debe concebir actividades que estén en armonía con los objetivos de aprendizaje propuestos, fomentando el dinamismo y la activación constante. Esta búsqueda por el constante movimiento, en algunas instancias sin un sentido reflexivo, sino más bien, técnico-instrumental de la educación, en palabras de Jiménez, R. G., Jiménez, G. & Fuentes, C. (2022):

siguiendo a Moreno et al. (2014), la Educación Física, a lo menos en Chile, revela una orientación centrada en i) enseñar a moverse mejor desde estereotipos motrices impuestos unilateralmente que en nada se relacionan con los intereses y necesidades de quienes lo ejecutan, ii) atender aspectos de la salud bajo una perspectiva biomédica de dicho concepto, y iii) la enseñanza de los deportes basada en el aprendizaje de la técnica deportiva; lógicas que se han perpetuado en el tiempo (p. 55).

En la búsqueda de una experiencia física y cognitiva, los programas de educación física en los distintos niveles de enseñanza, sostiene que la planificación se erige como el cimiento desde el cual se edifican las bases del aprendizaje y la superación personal. Es así como, en el despliegue constante de la tarea motriz, se considera un espacio que trascendencia donde el ser humano puede alcanzar su pleno potencial y manifestar su conexión intrínseca con el movimiento y la expresión corporal. Además, se fomenta la participación en una amplia variedad de juegos y actividades físicas, tanto individuales como colectivas, que fomenta la competencia. Las preguntas centrales para esta declaración de intenciones por parte del currículum son: ¿Desde la enseñanza de la educación física, se puede desarrollar la integralidad del ser humano cuando, por otra parte, entendemos al sujeto como aquel cuerpo dócil que se mueve y que compite con otros y otros sin un arraigo a su territorio?, ¿esta competencia qué tipo de subjetividad construye? ¿No será que este tipo de racionalidad colonial, es decir, busca imponer un control cultural, implanta una definición valórica hacia la competencia como la única forma de entender la vida? (Arévalo & Moreno, 2021).

Otro aspecto que es abordado en los programas de estudios, es la de entender la enseñanza de la educación física como aquella que se extiende más allá de las aulas, ya que los estudiantes son alentados a aplicar sus habilidades motrices en diferentes entornos, aprovechando referencias visuales y espaciales para orientarse y desarrollar un mayor sentido de la conciencia corporal, lo que se hace muy complejo en donde el currículum parcela el conocimiento estableciendo muy pocas horas de la semana a la educación física y, además, circunscribiendo la enseñanza a un espacio fijo, que casi siempre son los patios de los colegios o liceos, impidiendo la vinculación de los estudiantes con su territorio y entorno lo que profundiza la visión colonial y neoliberal, en donde los espacios públicos y comunes no existen para el desarrollo (Bermejo-Ruifernández, 2022).

En definitiva, la educación física, desde el currículum, busca brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para expresarse a través del movimiento, fomentando el desarrollo físico, dando cuenta además la profunda fragmentación del conocimiento existente en la asignatura, aun cuando desde una perspectiva sistémica y compleja, es posible enfatizar y ampliar, pero no dividirlo (Peña et al., 2021; Moreno et al., 2021). Pero entendida esta como una profundización de la motricidad humana hacia ciertos valores coloniales, como es la deposición de su territorio, al no involucrar al alumnado con su

contexto, a excepción de actividades muy puntuales y a la competencia en las actividades (cabe mencionar que la motricidad se entiende como el movimiento y la implementación en las escuelas, colegios y liceos se traduce en deportes o gimnasia) lo que constituye una visión de mundo sobre la lucha por el interés personal o grupal.

Esta preponderancia del currículum oficial por el desarrollo de una axiología individualizante y no colectiva choca con una ética centrada en el cuidado de las diversas manifestaciones de la vida y sus entornos específicos. Asimismo, a partir de lo que plantea Toro et al. (2022), cualquier aprendizaje es una acción situada y relacional, no meramente fraccional y funcional.

Por lo tanto, se requiere una cultura que, en primer lugar, se interrogue sobre las posibilidades y condiciones del acto de vivir en su totalidad, en lugar de enfocarse únicamente en una de esas manifestaciones. Además, esta reflexión nos lleva a reconocer que, al discernir las múltiples dimensiones de la experiencia humana, no existen jerarquías ni preeminencias. En última instancia, la existencia misma es una red de identidades que, dependiendo del nivel de análisis o el énfasis que se aplique, puede ser más o menos prominente en el interior de un fractal extremadamente complejo (Arévalo & Moreno, 2021).

De acuerdo a las características coloniales del currículum oficial antes descritas y a modo de reflexión, es fundamental asimilar, planificar e implementar la tarea de repensar la educación física actual como una acción necesaria, pero compleja. De hecho, la colonialidad está oculta en tantas formas, estructuras y temas que la liberación de la colonización parece una utopía. En este sentido, conectar los puntos significa reconocer que los discursos/prácticas anteriores son fenómenos sociales históricos que se han desplegado a través de diversos mecanismos de control (Osorio & Guerrero, 2014).

En conclusión y respondiendo a la pregunta inicial de este artículo: ¿Cómo el currículum de educación física, desde el análisis de contenido, aborda el tratamiento de la motricidad humana y los elementos que determinen su relación con una mirada colonial? Podemos afirmar que bases y fundamentos curriculares en educación física en Chile y específicamente sobre la motricidad humana establecen una declaración de principios que no se recoge necesariamente en los programas de estudios. En estos programas se evidencian características coloniales asociadas a valores coloniales como el despego a su territorio, el movimiento del cuerpo sin reflexión y la competencia deportiva para establecer vencedores y perdedores.

Por último, cabe señalar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, hay que tener en cuenta que se trata de un estudio cuyo análisis se basa en documentos curriculares limitados a la educación física. De hecho, expandir el mapa de instrumentos curriculares en este sentido a través de múltiples especialidades, contextos sociales y culturales agregaría riqueza y profundidad al ejercicio de análisis. En segundo lugar, el enfoque de esta investigación está en el contexto chileno y, por supuesto, consideramos necesario promover la experiencia no solo dentro de Chile, sino en todo el mundo. Finalmente, vale aclarar que el propósito de este trabajo no es cerrar el marco analítico de la problemática de la motricidad humana y lo colonial en la educación, sino crear un fundamento que ayude e impulse otros ejercicios de investigación que apunten a profundizar el conocimiento de este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Arévalo, S. A. T. & Moreno, A. M. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: Transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199-217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Bermejo Ruifernández, A. (2022). *Propuesta de transformación de patio que potencie las habilidades motrices: un estudio de caso*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52436>
- Carnoy, M. (2000). *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI.
- Cornejo, M. & Matus, C. (2013). Educación Física en Chile. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 15(1), 1-25.
- Espoz-Lazo, S., Farías-Valenzuela, C., Reyes-Contreras, V., Hernández, P. A. F., Giakoni-Ramírez, F., Tapia-Zavala, M. & Moral, P. Á. V. (2022). Effectiveness Of Teaching Mini Handball Through Non-linear Pedagogy in Different Socioeconomic Contexts: a Pilot Study. *IJERPH*, 20(19), 13002. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013002>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freundt, A. M. R. (2011). Los contenidos de la expresión motriz y la gimnasia rítmica según la opinión de los profesores de Educación Física en Chile. *EmásF: revista digital de educación física*, (12), 9-21.
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Lubans, D. R. & Izquierdo, M. (2021). Effects of physical education interventions on cognition and academic performance outcomes in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Br. J. Sports Med*, 55, 1224–1232. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2021-104112>
- Gilbert, L., Dring, K., Williams, R., Barco, R., Sunderland, C., Morris, J., Nevilly, M. & Cooper, S. (2023). Effects of a games – based physical education lesson on cognitive function in adolescents. *Front. Psychol.*, 14, 1098861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098861>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Hurtado, J., Páez, J., Abusleme, R., Olate, F., Follegati, S., Briones, V. & Mallea, V. (2023). Motor development according to nutritional status in preschoolers. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(56), 63-81.
- Jiménez, R. G., Alvarado, G. J. y Fuentes, C. F. (2022). Una Educación Física “Otra” Pensada Desde Las Infancias (An “Other” Physical Education Thought From the Perspective Of Children). *Retos*, 45, 54-63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Junior, M. y Vargas, Á. (2012). Relación Entre El currículum en Carreras De Formación De Profesionales De Educación física Y El Manifiesto Mundial De La Educación física. *Journ. M. Health*, 2(13). [https://doi.org/10.5027/jmh-vol13-issue2\(2012\)art53](https://doi.org/10.5027/jmh-vol13-issue2(2012)art53)
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós, Comunicación.
- Ley 20.370 del 2009. Ley General de Educación [LGE]. (12 de septiembre 2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2012). *Educación física y salud programa de estudio para primer año básico unidad de currículum y evaluación, Decreto Supremo de Educación N°2960*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, República de Chile.
- Moreno, A., Toro-Arévalo, S. & Gómez, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y recreación*, 37, 1988-2041.

- Mujica Johnson, F., Santander Reveco, I., Uribe Uribe, N., Gajardo Cáceres, P., Carreño Godoy, N. & Russell Guzmán, J. (2022). Aprendizaje en Educación Física y Salud en Chile: estudio cualitativo del currículum de 7° básico a 2° medio. *Retos*, 46, 843–851. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94801>
- Mujica, F. N. & Orellana, N. d. C. (2019). Emociones En Educación Física Desde La Perspectiva Constructivista: Análisis De Los Currículos De España Y Chile. *Prax. saber*, 24(10), 297-319. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468>
- Osorio, D. I. & Guerrero, J. (2014). La opción crítica decolonial para repensar la educación física (The critical decolonial option for rethinking Physical Education). *Inclusión y Desarrollo*, 1(1), 57-71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.1.1.2014.57-71>
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Cárcamo Oyarzún, J., Hernández Mosqueira, C. & Cresp Barria, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231–237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>
- Portes J. M. & Vargas A. L. S. (2012). Relación entre el Currículum en Carreras de Formación de Profesionales de Educación Física y el Manifiesto Mundial de la Educación Física. *Mot. Hum.* 13(2), 68-73. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357923#:~:text=Texto%20completo%20\(pdf\)](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357923#:~:text=Texto%20completo%20(pdf))
- Rannau, J. (2020). Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240210>
- Schilling-Lara, C., Sánchez-Quiroz, A., Quintana-Moya, L. & Rojas-Román, M., Villanueva-Carrasco, E., Sepúlveda-Cofré, A., Valenzuela-Muñoz, M., Morales-Palma, C. & Castillo-Retamal, F. (2023). Cambios en el currículum de la Educación Física chilena: voces desde el territorio. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.2.1>
- Sesanti, S. (2019). Decolonized and Afrocentric education: For centering African women in remembering, re-membling, and the African renaissance. *Journal of Black Studies*, 50(5), 431-449. <https://doi.org/10.1177/0021934719847382>
- Sneck, S., Viholainen, H., Syväoja, H., Kankaapää, A., and Hakonen, H., Poikkeus, A-M., Poikkeus, A. M. & Tammelin, T. (2019). Effects of school-based physical activity on mathematics performance in children: a systematic review. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 16, 109–123. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0866-6>
- Toro, S. (2012). Didáctica de la motricidad, una propuesta desarrollada en relación a la infancia. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 45-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100002>
- Toro, S., Moreno, A., Vargas, E. y Castiblanco, Y. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sintética, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1434. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-014)

INVESTIGACIONES

Pedagogía y Desarrollo Humano: Una perspectiva ecológica como puente a la decolonialidad de los saberes

Pedagogy and Human Development:
An ecological perspective as a bridge to the decoloniality of knowledge

Melba Ximena Figueroa-Ángel^a
Luis Felipe González-Gutiérrez^a
Mateo Torres-Torres^b

^a Universidad Santo Tomás, Colombia.
melbafigueroa@usta.edu.co, luisgonzalez@usta.edu.co

^b Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
torrest.m@javeriana.edu.co

RESUMEN

La pedagogía y el desarrollo humano tienen una convergencia ineludible, la cual, se verifica constantemente tanto en las construcciones teóricas como en el quehacer cotidiano de quienes ejercen la labor de educar. De allí que, preguntarse cómo es la naturaleza de esta relación que se presenta en las investigaciones de un contexto como el colombiano, permite comprender los encuentros y desencuentros frente a una perspectiva ecológica, que, en esta investigación, se vislumbra como el puente para considerar la decolonialidad del saber que transita en los entornos de desarrollo humano y así, entrar en la conversación con saberes que impliquen lo local y contextual, que históricamente se han desconocido y que pueden participar en la resignificación de la relación ser humano y naturaleza. De allí se responde a la pregunta ¿cuáles son las acepciones sobre pedagogía, desarrollo humano y su relación con una perspectiva ecológica que permitan pensar lo decolonial en las investigaciones en Colombia publicadas en bases de datos? Esta pregunta se resuelve a través del análisis documental de tipo cualitativo. Se identifican 10 artículos en tres bases de datos que hacen referencia a la relación Pedagogía y desarrollo humano, y dos de ellos que evidencian algunos aspectos de la relación pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica. Se destacan comprensiones evolutivas y humanistas con respecto al desarrollo humano, una estrecha relación entre desarrollo humano como eje orientador de la pedagogía, y posturas emergentes que liberan a la pedagogía de la escuela y del desarrollo humano para dirigirse a los entornos de convivencia humana. Se destaca como punto final, las posibilidades de convergencia y divergencia entre el saber colonial y el conocimiento contextual para pensar la decolonialidad en la investigación acerca de la pedagogía y el desarrollo.

Palabras clave: pedagogía, desarrollo humano, perspectiva ecológica, decolonialidad.

ABSTRACT

Pedagogy and human development have an unavoidable convergence, which is constantly verified both in theoretical constructions and in the daily work of those who work to educate. Hence, asking how is the nature of this relationship that is presented in research in a context such as Colombia, allows us to understand the encounters and disagreements from an ecological perspective, which, in this research, is seen as the bridge to consider the decoloniality of knowledge that transits in human development environments and thus, enter into the conversation with knowledge that involves the local and contextual, that has historically been unknown and that can participate in the redefinition of the relationship between human beings and nature. From there, the question is answered: what are the meanings of pedagogy, human development and its relationship with an ecological perspective

that allow us to think about the decolonial in research in Colombia published in databases? This question is resolved through qualitative documentary analysis. 10 articles are identified in three databases that refer to the relationship Pedagogy and human development, and two of them that show some aspects of the relationship pedagogy, human development, and ecological perspective. Evolutionary and humanist understandings regarding human development are highlighted, a close relationship between human development as the guiding axis of pedagogy, and emerging positions that free the pedagogy of the school and human development to address the environments of human coexistence. It stands out as a final point, the possibilities of convergence and divergence between colonial knowledge and contextual knowledge to think about decoloniality in research about pedagogy and development.

Keywords: Pedagogy, Human Development, Ecological Perspective, Decoloniality.

1. LAS FORMAS DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía se constituye en un elemento fundamental en las sociedades occidentales, se le atribuye la responsabilidad de trazar el camino para que los saberes requeridos lleguen al destino indicado. Y, aun así, la pedagogía sigue transitando entre su versión técnica más elemental y su configuración como Ciencia de la Educación (Saldarriaga, 2011). Tal es así, que, en Colombia, el saber pedagógico aparentemente está implicado en toda formación de quienes se entrenan para educar en áreas específicas; matemáticas, ciencias sociales, biología, educación física, etc., y, sin embargo, en la práctica, este saber se difumina y queda a merced de los estilos personales, la vocación, los incentivos institucionales, las posibilidades de acción, entre otros factores que, aunque se obvian, tienen un peso significativo en eso que llega al destino antes mencionado.

Ante este panorama, emergen acciones que pretenden volver sobre la pedagogía, o sobre lo que se cree que es, para revisar aquello que no está funcionando en la escuela, en la educación superior, en la educación no formal, en los trabajadores, y en los entornos en los cuales se debería verificar el saber a través de la ejecución adecuada de funciones social y económicamente valoradas (Dussel, 2020). Dichas acciones, van desde la revisión de los programas de formación en las licenciaturas, hasta las capacitaciones en didáctica y evaluación; y, en los últimos años, en la reflexión profunda sobre el concepto de pedagogía desde las versiones filosóficas, históricas, económicas, antropológicas, psicológicas y sociológicas, que, aunque significativas, siguen sin resolver el problema central. Ante este panorama, las investigaciones en el campo de la educación, se han visto permeadas por reflexiones alrededor de las relaciones entre el sistema familiar y educativo (Figueroa, 2020; Guerrero, 2022), la pedagogía crítica y decolonial (Argüello, 2016; Muñoz, 2021; Yáñez-Duamante et al., 2019) y las reflexiones centradas al impacto de la cibercultura en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Jaramillo y González, 2020; González y Jaramillo, 2020).

De allí que, retomar la historia de la construcción del concepto de Pedagogía, remite necesariamente a las versiones más clásicas, que, a través de la acción, tal como la describe Martín-Baró (1985); “toda acción se realiza en la tela de este sistema de significaciones que constituyen la interioridad del acto mismo más allá de su forma externa” (p. 16) implica dos tareas; la primera, reconocer que las fuentes de eso que se denomina pedagogía, surgen de planteamientos europeos y norteamericanos que, en su momento, en su contexto y en su cosmovisión tenían un sentido, que aún hoy prevalece; es decir, la pregunta por el fin, los medios, las fuentes y los protagonistas de esa interacción humana que permite acceder

y transformar el mundo; y la segunda, comprender que estas perspectivas llegan a nuestros contextos de diversas formas, que pueden puntuarse como imposición, si reconocemos las tradiciones antes de la colonia, que fueron violentadas y casi extinguidas; innovación, si las puntuamos como posturas que pueden reencaucharse y venderse al mejor postor; o posibilidad, si consideramos que en ese camino participan personas que tienen la capacidad de reconstruir un mundo en el que convergen perspectivas que se de construyen en la relación y emergen como prácticas que nos dan pistas de los significados atribuidos a la pedagogía (Cataño y Cortés, 2020).

Así, Saldarriaga (2011), presenta un recorrido sobre el saber pedagógico y las prácticas culturales en Colombia entre los años 1870 a 2002. En este, se destacan las construcciones acerca de la pedagogía en sintonía con los elementos culturales, religiosos, económicos, políticos y sociales de cada modo; clásico, moderno, contemporáneo, que si bien, se refieren a esa historia después de la colonia, sin duda, destacan las interpretaciones que desde lo local intervienen en esas formas de la pedagogía:

Tabla 1. Modos del oficio de maestro
 (Saldarriaga, 2011)

Modo	Eje del saber	Eje de lasprácticas culturales	Tensiones
Clásico	Pedagogía: Ciencia y arte de educar al hombre. Oficio artesanal/Manuales escolares.	Formación: Disciplinamiento en valores humanistas-civilización. Instrucción: Transmisión de conocimientos	El método como único saber. Crisis de valores: Individualismo, voluntarismo, hipocresía, fanatismo fratricida. Escisión entre el saber clásico y el saber moderno.
Moderno	Didáctica: Saber pedométrico, "experimentalizador". Ciencias de la Educación: capacitar en el conocimiento.	Educación: "Inculturación" de valores sociológicos, públicos. Cultura: acceso a la cultura general y a la gran cultura.	"Didacticismo" Dispersión en las Ciencias de la Educación. Crisis de valores: democracia, selección natural, determinismo sociocultural. Escisión entre cultura popular, cultura de masas y cultura superior.
Contemporáneo	Saber pedagógico: identificación intelectual del maestro, reconceptualización y experimentación. Pedagogías de los saberes.	Tradiciones y costumbres: etnicidades, comunidades, géneros y edades. Producciones simbólicas, identidades ciudadanas, intertextualidades.	Separación entre pedagogos y maestros "panpedagogismo". Disciplinas y saberes que se autonomizan y aíslan. Crisis de valores: fundamentalismo, tribalización, innovacionismo. Escisión entre culturas y saberes expertos.

Nota. Elaboración propia a partir de Saldarriaga (2011).

De allí que, se establece la importancia de considerar la posibilidad de develar en estas configuraciones, formas de la pedagogía que también implican una historia antes de la colonia:

Para avanzar hacia las pedagogías decoloniales vivas, auténticas y duraderas, debemos primero abrazar nuestro pasado y el presente que vivimos; desde ahí caminar, conmemorando y celebrando a quienes nos precedieron para que nos acompañen en el sendero incierto y desconocido que depara el futuro. En consecuencia, las pedagogías decoloniales surgirán de las (re)construcciones personales y, por ende, la sanación comienza en la intimidad del ser (Ángel-Alvarado, 2021, p. 108).

2. ¿EL DESARROLLO DE QUIÉN?

En este camino por establecer una comprensión de pedagogía en relación con el desarrollo humano, es imperativo acceder también a las configuraciones que surgen de algunas disciplinas y que como ya se ha mencionado, encuentran funciones más allá de esos límites científicos, para ponerse a merced de otro tipo de desarrollo (económico) (Martín-Baró, 1985); así como las apropiaciones culturales de las versiones nacientes del desarrollo humano enmarcadas en la denominada Psicología Evolutiva.

De acuerdo con Oviedo-Palomá y Benavides-Delgado (2021), en Europa emerge el interés por la infancia desde la perspectiva científica en la segunda mitad del siglo XIX, soportada en ideas evolucionistas que concebían la infancia como un fenómeno natural, en el que niños y niñas estaban en permanente proceso de maduración y adaptación. De esta manera; “El concepto de desarrollo describió el transcurrir de la infancia en medio de continuos cambios físicos y mentales acordeamente con pautas evolutivas” (Benavides, 2015 citado en Oviedo-Palomá y Benavides-Delgado, 2021, p. 1).

De allí, se derivan concepciones que equiparan desarrollo a crecimiento, el énfasis en la infancia y la secuencia de su conducta y vida mental, el interés en los orígenes de las actividades del niño desde un plano genético, sus funciones y actividades -Funciones mnemónicas, lingüística, motriz, simbólica- (Wallon, 1948; Gessell, 2000), así como la diferenciación de lo normal y lo patológico (Debesse, 1968).

En Colombia, esta psicología evolutiva fue incorporada durante el siglo XIX de acuerdo con el ideario social-político del país (Oviedo-Palomá y Benavides-Delgado, 2021), así, el liberalismo radical usó esta nueva visión de la infancia con un propósito secularizador, apartándose de las explicaciones divinas propias de la colonia y atribuyendo al Estado la responsabilidad de la formación de la personalidad de los miembros de la sociedad. Sin embargo, este propósito rápidamente politizado, si bien condujo a nuevas consideraciones acerca de los derechos y el cuidado de la infancia, se dirigió a resolver asuntos técnicos de instituciones como la escuela, en dónde este saber científico, se puso a merced de diversos propósitos dirigidos a la al desarrollo económico y social en sus formas de rendimiento académico y homogeneidad.

Estas posturas han tenido implicaciones de las cuales hoy nos asombramos como si aparecieran de fuentes desconocidas; se constituyen en afirmaciones del desarrollo que ya no sirven para explicar lo que desborda los manuales e informes de investigaciones que soportan su rigor y poder de generalización en el número de sujetos participantes. Y

emergen de nuevo aquellas voces que convocan miradas locales, que se parezcan a lo que somos, y no a lo que deberíamos ser, según las lógicas de las teorías hegemónicas (Sánchez-Reyes y Guevara-Guerrero, 2022). Estas miradas no son nuevas. Tenemos fuentes muy ricas de corrientes que develan y proponen perspectivas a favor de un desarrollo que se construye en los marcos culturales, históricos y cotidianos, cargados de legados de violencia e invisibilización, pero también de resiliencia, tal como lo propone Martín-Baró (1985):

[...] los grupos parecen elaborar sus normas de convivencia a fin de que cada cual encuentre su función social en un universo armonioso, en lugar de soportar los embates de una estructura social discriminadora que impone presiones y aplica represiones desde las exigencias insaciables de quien controla el poder (p. 20).

Por lo tanto, podríamos empezar por considerar la escisión del sujeto en dimensiones que aparentemente le competen a disciplinas diversas; si se refiere a cognición, pensamiento e inteligencia, es probable que la Psicología aparezca como dueña de este saber; si se refiere a desempeño académico y sus componentes de lecto escritura y cálculo, podrían involucrarse los profesionales en terapia ocupacional; si se refiere a contenidos específicos del saber seleccionados para los currículos, los licenciados pueden proveer los conocimientos requeridos; si se trata de un aspecto fisiológico, sin duda los médicos son llamados a establecer sus lecturas.

Lo llamativo de esta dinámica, se centra en que los llamados problemas en el desarrollo humano no han encontrado respuesta en las explicaciones que cada saber específico aporta, de allí que se requiere no sólo cuestionar si esta escisión más allá de favorecer el abordaje de las dificultades, lo obstaculiza, y si estos problemas, emergen del deber ser y no del interior de las personas como se ha explicado desde las teorías tradicionales que hoy siguen transitando tanto en el saber popular como en el profesional (Díaz-Barriga et al., 2023).

El avance en la tecnología versus el sedentarismo, las dificultades de aprendizaje versus las inteligencias múltiples, la calidad de vida versus la inequidad social, el desbordamiento emocional versus la resiliencia, la calidad de vida versus el buen vivir, son solo algunas tensiones contemporáneas que contrastan las problemáticas, las explicaciones teóricas hegemónicas y las posibilidades alternas que tratan de conectar de nuevo a esos sujetos que en las culturas ancestrales se conciben como hijos e hijas de la Tierra y a su vez, la misma Tierra que se hace autoconsciente (Illicachi-Guzñay, 2014), y que hoy se intenta acomodar sin éxito al concepto del ser integral (Silva et al., 2020).

3. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

De acuerdo con lo anterior, llama la atención que estas discusiones acerca de las teorías sobre las personas y su desarrollo que provienen de Europa o Norteamérica, desaparezcan por un tiempo y luego emerjan en momentos de la historia para llamar la atención sobre los vacíos de aquello que debería explicar y resolver lo que nos aqueja. Y en ese sentido, es posible que los problemas humanos requieran más allá de las teorías que brinden certezas, y sea nuestra tarea acordar marcos de comprensión que nos permitan diferentes niveles de análisis y por qué no, de explicación; no en vano la historia de la humanidad se cimenta en la necesidad de las personas por hallar sentido al mundo que los rodea y a sí mismos.

De allí que, obviar la historia y los hallazgos que aún siguen vigentes de diferentes fuentes, sería desconocer las construcciones humanas que nos pueden dar pistas para de construir y construir posibilidades en la relación; asumir posición, implica negar lo que se opone, o lo que no puede conciliar. Tal como lo plantea Gómez (1998) siempre existe una tensión entre inclusión-exclusión en cada movimiento de avance en la educación, y en este caso, de la pedagogía y el desarrollo humano.

Por lo tanto, es ambicioso pretender una comprensión decolonial del desarrollo humano al margen de las construcciones históricas al respecto, todo se articula en los marcos culturales, históricos y económicos, para dar sentido a lo que hoy somos, y desconocer o condenar estas influencias, nos pueden cegar a las oportunidades que nos brinda el poder de acción, creación y transformación características del ser humano (Silva-Bezerra et al., 2020).

En ese camino, emerge una comprensión ecológica desde la perspectiva del ciclo vital humano, el cual “se convierte en un marco de referencia de tipo contextual y dialéctico, que considera la totalidad de la vida como una continuidad con cambios, destacando parámetros históricos, socioculturales, contextuales, y del acontecer cotidiano e individual...” (Dulcey-Ruiz y Uribe, 2002, p. 19).

De esta manera, la comprensión ecológica se presenta como puente entre las construcciones teóricas, las cosmovisiones invisibilizadas y los desafíos que nos reporta la vida a todos los seres humanos, y que sólo emergen en escenarios de transición ecológica como lo es la pandemia por Covid-19, que más que generar problemáticas en diversas dimensiones, devela aquello que se ha venido configurando en las acciones humanas que implican significados profundamente arraigados.

Así, se plantea como pregunta central de la investigación; ¿cuáles son las acepciones sobre pedagogía, desarrollo humano y su relación con una perspectiva ecológica que permitan pensar lo decolonial en las investigaciones en Colombia publicadas en bases de datos?

4. MÉTODO

Esta investigación se ancla en los principios de la investigación cualitativa, dado que la perspectiva de interpretación se convierte en un momento de reflexión crítico no sólo en los documentos para dicha interpretación, sino con los sentidos y significados de los investigadores. En este sentido, el proceso de la investigación rompe la distancia entre el investigador y el objeto de su interpretación (Denzin y Lincoln, 2012). Además de esta reflexión crítica, la investigación cualitativa pretende crear espacios para la construcción de saberes compartidos, por lo que la experiencia de investigar se vuelve un momento de creación de saberes entre los investigadores, los textos y su impacto en las audiencias académicas, todo lo anterior con el fin de construir sentidos alternativos a la realidad natural.

De manera específica, el método que orienta a esta investigación es el análisis documental. Se entiende por análisis documental, la lectura sistemática de un cuerpo de textos documentales, para realizar una interpretación y crear un sentido de interpretación que supera el texto, lo transforma y da nuevas posibles maneras de abordarlo. Como lo afirman los teóricos del análisis documental (Clauso, 1993; Pinto, 1989; Sánchez y Vega,

2003), este método implica el estudio de las operaciones que permiten que los documentos tengan un sentido tanto en su uso directo, como en sus posibles interpretaciones, bien sea en términos del análisis de contenido tradicional (Clauso, 1993) o de una descripción/interpretación del texto de adentro hacia fuera (Sánchez y Vega, 2003), es decir, del sentido intrínseco del texto a los posibles sentidos creados por la comunidad de lectores, con un énfasis en el desarrollo narrativo y su impacto en las comunidades de lectores (Chaves et al., 2007; Peña y Pirela, 2007).

Además de tener como método específico el análisis documental, con una perspectiva semántica y pragmática del análisis de textos, se consideran los aportes de Torruela y Llisterri (1999) para la organización del corpus textual, el cual está integrado de textos acerca de resultados de investigación que presentan la relación entre la pedagogía, el desarrollo humano y la perspectiva ecológica. Los criterios de lectura de los textos seleccionados son de dos tipos: el primero, en lo referido a la especificidad de los textos y el segundo, orientado a la cantidad de texto que se recopila de cada documento. En este sentido, se tienen tres aspectos puntuales de los artículos revisados: las comprensiones de pedagogía, las comprensiones de desarrollo humano y los aspectos ecológicos. El proceso de interpretación de la información de este corpus está dado a una codificación axial y pragmática de los textos a interpretar (Schettini y Cortazzo, 2015).

Para el desarrollo del análisis documental del corpus seleccionado para la investigación, se tienen dos líneas de abordaje: En un primer nivel, se realiza una lectura deconstructiva de los soportes conceptuales de la investigación, con el fin de realizar una lectura crítica estructural del texto como un objeto que puede ser interpretado en sus componentes ideológicos, críticos y genéricos (en tanto un texto como rizoma que conecta a otros). Para ello se consideran los aportes de (Derrida, 1989, 2005; Derrida et al., 1990) como estrategia de deconstrucción, como momento de enunciación discursiva de una realidad dada. Esto permite encontrar las correspondencias posibles entre pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica.

En segundo lugar, consecuencia de la lectura deconstructiva de los artículos, se hace una revisión documental de las convergencias y divergencias entre la pedagogía, el desarrollo humano y la perspectiva ecológica, que derivan en reflexiones teóricas acerca de las posibilidades de la decolonialidad; así:

el decolonialismo se entiende como un enfoque que valora, dignifica y perpetúa el conocimiento local en sus propios códigos de expresión, sin rechazar ni privar el acceso al saber colonial. Por consiguiente, la reflexividad ahonda en la estructura sistémica desde una perspectiva intercultural, abarcando “el pasado, el presente y el futuro que se anticipa” (Westerlund et al., 2020, p. 4).

4.1. POBLACIÓN

Para el desarrollo de este análisis documental, el corpus textual escogido se compone de artículos que en su texto hacen referencia a la pedagogía, el desarrollo humano y perspectiva ecológica publicados en Colombia. Para la identificación de los textos, se contaron con dos criterios de selección, de acuerdo con las intenciones cualitativas de escogencia del corpus textual (Valles, 1999). El primero es un criterio teórico dado que se requiere analizar las posibilidades comprensivas construidas en escenarios científicos;

y, un segundo criterio, de contexto, en tanto se identifican las investigaciones que hacen referencia a la población colombiana, lo que permite dilucidar las versiones de lo local que transitan en los investigadores interesados en la pedagogía del desarrollo. No se establece un criterio temporal en tanto el año de las publicaciones también se considera parte de la interpretación.

Estos artículos fueron extraídos de las bases de datos Scopus, Science Direct y Redalyc de acuerdo con las combinaciones de búsqueda: “Pedagogy” AND “Human Development”, “Pedagogy” AND “life cycle”, “Pedagogy” AND “Ecology Perspective”.

4.2. INSTRUMENTOS

Se contaron como instrumentos para realizar el ejercicio de deconstrucción propuesto el diseño de una matriz de análisis categorial, con el fin de identificar las comprensiones de las categorías pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica, sus convergencias y divergencias. El análisis categorial (Valles, 1990) implica la lectura sistemática de los artículos, con el fin de establecer tendencias y reiteraciones en los materiales escritos y de esta forma poder crear categorías incluyentes que permitan en una segunda matriz de análisis, contrastar las posibilidades de deconstrucción y construcción desde la decolonialidad.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los criterios de búsqueda, se identificaron 10 artículos en las tres bases de datos indicadas. A continuación, se presenta la tabla 2 resumen de la matriz de análisis categorial de nivel 1, en la que se establecen las acepciones de pedagogía, desarrollo humano y perspectiva ecológica.

Se destaca la ausencia de la perspectiva ecológica explícita en relación con las dos categorías: pedagogía-desarrollo humano, lo que se constituye en un primer resultado, dado que es posible inferir que las comprensiones sobre pedagogía en la investigación en Colombia están ancladas a las teorías del desarrollo que transitan entre las perspectivas evolutivas y las de la integralidad del ser humano en una tendencia humanista.

Así mismo, se evidencia un acercamiento a la perspectiva ecológica desde las implicaciones de la convivencia en el desarrollo, tal como lo plantea la pedagogía urbana; sin embargo, la tendencia se centra en la pedagogía desde su papel en la transmisión del conocimiento, el cual sí evidencia diferentes comprensiones; desde una postura tradicional en la relación maestro-aprendiz, en el que el maestro posee el saber se presente como verdad absoluta o como relativismo secular; y, desde una postura crítica, anclada a la necesidad de desarrollar habilidades y pensamiento crítico por parte del aprendiz.

De otro lado, es posible identificar en una investigación, una apuesta por pedagogías contextualizadas, lo que puede establecer un camino hacia la perspectiva ecológica en tanto se conecta con una comprensión del desarrollo desde dimensiones en articulación con las comunidades de práctica.

No se evidencia un cuestionamiento explícito al interior de la pedagogía, lo cual se verifica en que, aunque se desarrollen investigaciones con comunidades indígenas, se equiparan las prácticas ancestrales a las prácticas occidentales en cómo transita el saber y se

Tabla 2. Aceptaciones de Pedagogía, Desarrollo Humano y Perspectiva Ecológica

Artículo	Año	Base de datos	Comprensiones de pedagogía	Comprensión es de desarrollo humano	Perspectiva ecológica
Semiótica y ética de la relación pedagógica.	2004	Redalyc	Pedagogía de las ciencias del espíritu.	Desarrollo humano anclado a la calidad de la educación.	No se explicita
El maestro como formador y cultor de la vida.	2004	Redalyc	Propósito: Iluminar mentes y corazones con una verdad única que va más allá del relativismo secular.	Desarrollo humano integral.	No se explicita
Exploring Children's Peer Relationships through Verbal and Non-verbal Communication: A Qualitative Action Research Focused on Waldorf Pedagogy.	2007	Redalyc	Acción pedagógica dividida en septenios a lo largo de la vida humana. Pedagogía para satisfacer las necesidades de cada etapa del desarrollo.	Etapas del desarrollo psicológico con una mirada social y pedagógica.	No se explicita.
Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento.	2009	Redalyc	Pedagogía urbana.	Mejoramiento humano en el ámbito convivencial.	No se explicita
Fines y dimensiones de la educación.	2010	Redalyc	Los parámetros pedagógicos dependen de la interpretación y posición frente a ideologías, concepciones o teoría filosóficas, sociológicas, psicológicas y de quienes ostentan el poder.	Referido a la integridad biológica, sensorial, cognitiva y espiritual, trae una carga de información genética y cultural.	No se explicita
Educations and Health: a case of indigenous cultural identity in Colombia.	2014	Science Direct	En la propia ciencia, tecnologías, metodologías u formas de transformación del conocimiento.	Relacionado con la salud y nutrición.	No se explicita
Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education.	2015	Redalyc	Pedagogía crítica.	Desarrollo del pensamiento crítico.	No se explicita
Human development and critical pedagogy exploration on critical citizenship and community organizations.	2019	Scopus	Pedagogía crítica.	Dirigido a la gobernanza, autogestión, comunidad, ciudadanía crítica.	No se explicita
Pedagogical aspects of connectivism and its relationship and learning ecologies.	2020	Scopus	Pedagogías emergentes enfocadas en el eco conectivismo y el aprendizaje nómada.	Dimensiones: cognitiva, social y cultural.	Comunidad es de práctica y ecosistemas educativos.
Impact of a social-emotional skills building program (Pisotón) on early development of children in Colombia: a pilot effectiveness study.	2022	Science Direct	Pedagogías contextualizadas: implica en reconocimiento académico de los niños.	Desarrollo sensible en la infancia. Consecuencia en las siguientes etapas del ciclo vital.	No se explicita

Nota. Elaboración propia.

hace énfasis únicamente en el que se enseña como elemento diferenciador. Sin embargo, en una de las investigaciones, se alcanza a develar un cuestionamiento acerca de la dependencia de la pedagogía con relación a los marcos filosóficos, sociológicos, psicológicos y de poder hegemónicos.

De allí que, parece importante establecer puentes que permitan comprender las fuentes de explicación del desarrollo humano, que de acuerdo con Beling (2019), transitan entre las concepciones materialistas del desarrollo y el enfoque de las capacidades y agencia de las personas en relación con sus necesidades e intereses:

el discurso del *desarrollo humano* podría proporcionar la base ideológica para sustituir una política orientada al crecimiento económico por un enfoque centrado en necesidades (contextual y políticamente definidas), democratización y pluralización de la economía, y para la desmaterialización de los modos de vida actualmente prevalentes (Beling, 2019, p. 293).

Finalmente, se evidencia la publicación de investigaciones que explicitan la relación entre las categorías de interés desde el 2004 en las bases de datos seleccionadas, y hasta el 2022 se presentan intereses al respecto de una manera tímida, si se compara con el número de publicaciones relacionados con otros temas.

En la siguiente tabla, se destacan los elementos centrales de la matriz de análisis de nivel 2, en la cual, se establecen los aspectos significativos que emergen en las investigaciones revisadas y que podrían preparar el camino para participar en las construcciones acerca de la pedagogía decolonial desde el contexto colombiano.

Tabla 3. Posibilidades entre el saber colonial y el conocimiento local

Saber colonial	Conocimiento local
Tendencias de las disciplinas hacia la inter y transdisciplinariedad.	Concepciones ancestrales del ser humano como un todo en conexión con la naturaleza.
Cuestionar la relación entre maestro y aprendiz.	Comprender la relación entre maestro y aprendiz.
Exploración de los marcos que cobijan las pedagogías.	Exploración de los marcos que cobijan las pedagogías.
Cuestionar las explicaciones desde marcos rígidos: la realidad de ajusta a la teoría.	Construir en contexto teorías que permitan la acción coherente: la teoría se acerca a la realidad.
Destacar los aspectos generativos de las teorías hegemónicas y ponerlos a transitar en las comprensiones locales.	Comprensiones del desarrollo en marcos de comprensión ecológicos.

Nota. Elaboración propia.

Al respecto, es posible identificar que las construcciones de la pedagogía decolonial en nuestro contexto investigativo podrían favorecerse de la comprensión del saber colonial, dilucidando sus pretensiones, marcos y funciones, y de allí, extraer aquello que puede conversar con el conocimiento local y contextual, que está cargado de significados contruidos y que necesariamente debe ser reconocido; “los modelos contextuales son más apropiados al estudiar las trayectorias vitales, dado que éstas con cada vez más atípicas.” (Dulcey y Uribe, 2002, p. 21). A la vez, cuestionar de manera crítica esos legados coloniales que interfieren con el desarrollo humano desde una perspectiva ecológica, y que emergen como problemáticas en los entornos de desarrollo, tales como la violencia escolar, el consumo y venta de sustancias psicoactivas, el acoso escolar, entre otros (Figueroa, 2020), que emergen en un escenario que le es propio a la pedagogía.

Por lo tanto, es posible concluir que, las investigaciones colombianas publicadas en tres bases de datos indican comprensiones sobre el desarrollo humano que siguen ancladas a las perspectivas evolutivas, sin embargo, se encuentran algunos movimientos hacia perspectivas integradoras en donde se reconoce al ser humano en sus contextos de desarrollo.

La pedagogía se relaciona con el desarrollo humano en varias líneas; en la primera, se identifica una pedagogía a merced de las indicaciones de las etapas del desarrollo humano; en la segunda, se presenta una pedagogía anclada a la necesidad de reconocer los contextos de su ejercicio y a generar movilizaciones que trascienden las paredes de la escuela tradicional; y en la tercera, una pedagogía crítica que cuestiona los marcos culturales, políticos, filosóficos, psicológicos y de poder que influyen en su construcción.

Se evidencia en la perspectiva ecológica un camino para establecer puentes entre la pedagogía y el desarrollo humano que también favorezcan la decolonialidad del saber que transita en las disciplinas que se interesan por el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur, *Revista Electrónica de Leeme*, (48). Doi: <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 429-447. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Beling, A. (2019). Sinergias Sur-Norte para una “transición civilizatoria” hacia la sustentabilidad: diálogos de saberes entre buen vivir, decrecimiento, y desarrollo humano. *Revista Colombiana de Sociología*, 42(2), 279-300.
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118.
- Cataño Duque, J. A. y Cortés Arango, B. E. (2020). Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11(11), 59-71. <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.933>
- Chaves, M. (2007). *Exploración cualitativa de los clubes de lectores*. Bogotá: Colombia.
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Cosso, J., de Vivo, A. R. R., Hein, S., Silvera, L. P. R., Ramirez-Varela, L. & Ponguta, L. A. (2022). Impact of a Social-emotional Skills-Building Program (Pisotón) on Early Development of Children in Colombia: a Pilot Effectiveness Study. *International Journal of Educational Research*, 111, 101898.

- Debesse, M. (1968). Psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 22(274), 355-370. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1968.9974>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
- Derrida, J. (1989). *Manger l'autre: politiques de l'amitié*. California: UCI Library.
- _____. (2005). *Hay que comer bien. El cálculo del sujeto*. Buenos Aires: Confines.
- _____. (1990). *Le problème de la genèse dans la philosophie de Husserl*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Díaz-Barriga, Á., Dussel, I., Rodrigo, A. A., Gutiérrez, A. L. G., Andere, E., Fuentes, B. O. & de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180).
- Dulcey-Ruiz, E., y Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital hacia una visión comprensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1-2), 17-27. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534202.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES* 6(10).
- Espino- Barahona, E. A. (2004). Semiótica y ética de la relación pedagógica. *Educación y Educadores*, (7), 213-220.
- Figuroa, M. (2020). La convivencia escolar: más allá del manual. En M. Figuroa y J. Jaramillo (Eds). *Familia y escuela en el mundo contemporáneo* (pp. 301-328). Ediciones USTA.
- Gesell, A. (2000). *El niño de 5 y 6 años*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gil, M. y Sánchez, M. (2020). Desarrollo humano y pedagogía crítica. Exploración sobre ciudadanía crítica y organizaciones comunitarias. *Revista Venezolana De Gerencia*, 24(2), 39-54. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31479>
- Gómez-Buendía, H. (1998). *Educación: Agenda del Siglo XXI*. Bogotá, Ed. PNUD.
- Gómez Lacayo, J. (2021). “La guerra nuestra de cada día” Historia, violencia y pensamiento crítico en Ignacio Martín-Baró. *ÍSTMICA. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1(28), 11-32. <https://doi.org/10.15359/istmica.28.2>
- González, L. y Jaramillo, J. (2020). La era digital en la escuela: reflexiones para la sociedad del conocimiento. En M. Figuroa y J. Jaramillo (Eds). *Familia y escuela en el mundo contemporáneo* (pp. 229-272). Ediciones USTA.
- Guerrero, P. (2022). Estado de la cuestión al problema de la construcción de los saberes pedagógicos en docentes de educación superior (pp. 137-178). En L. González (Ed.). *Perspectivas de investigación en psicología. Impacto social en diversidad de contextos*. Ediciones USTA.
- Illicachi Guzñay, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (21), 17-32.
- Jaramillo, J. y González, L. (2020). La familia en el contexto de la cibercultura. En M. Figuroa y J. Jaramillo (Eds). *Familia y escuela en el mundo contemporáneo* (pp. 53-82). Ediciones USTA.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores, segunda edición.
- Martín-Sánchez, M. (2019). Education and Health: A Case of Indigenous Cultural Identity in Colombia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 166-170.
- Montenegro Mantilla, A. M. (2007). Exploring Children's Peer Relationships through Verbal and Non-verbal Communication: A Qualitative Action Research Focused on Waldorf Pedagogy. *HOW*, 14(1), 59-79.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Ortiz, J. A. T. y Correa, T. H. B. (2020). Pedagogical aspects of connectivism and its relationship with social networks and learning ecologies. *Revista Brasileira de Educação*, 25, doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250026>
- Oviedo Palomá, G. & Benavides Delgado, J. (2021). Aproximaciones a la psicología evolutiva en el siglo XIX colombiano. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14.

- Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, (16), 55-81.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/798857.pdf>
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M. & Calle M., M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281.
- Restrepo Arias, M. (2010). Fines y dimensiones de la educación. *Sophia*, (6), 22- 36.
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio Editorial.
- Sánchez, J. y Guevara, M. (2022). Educación e inclusión. Perspectivas desde la psicología educativa. Ed. Universidad Icesi; Programa Editorial Universidad del Valle, *Ascofapsi*. Doi: <https://doi.org/10.18046/EUI/ec.10.2022>
- Sánchez, M. y Vega, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60. <https://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/81>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Silva-Becerra, S, Neves de Moura, J. y Batinga-Agra, C. (2020). Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, 1(14), 95-106.
- Silva, P. M. S., Pires, C. S. & Pimenta, M. A. A. (2020). Proyecto integrador y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 181–193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181>
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En Blecua, J., Clavería, G., Sánchez, C., Torruella, J. (Eds.) *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Universidad Autónoma de Barcelona: Editorial Milenio.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wallon, H. (1948). Prefacio. En J. E. Segers, *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr Decroly*. Bruselas: R. Stoops.
- Westerlund, H., Karlsen, S. y Partii, H. (2020). Introduction. En H. Westerlund, S. Karlsen y H. Partii (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education* (pp. 1-12). Springer Open.
- Yáñez-Duamante, C., Oliva-Figueroa, I., Catalán-Verdugo, G. & Moreno-Doña, A. (2019). Espacios educativos “otros” y saberes ecológicos: Ferias de intercambio y consumo colaborativo en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 123–135.

INVESTIGACIONES

Espejismos escolarizantes en contextos de uniformidad

Schooling illusions within uniformity contexts

Carlos Calvo^{a, b}

^a Universidad Católica del Norte, Chile.
carlosmcalvom@gmail.com

^b Universidad Abierta de Recoleta, Chile.

RESUMEN

Somos diversidad, pero tendemos a la uniformidad, al igual que la escuela, que al escolarizar los procesos educativos de enseñanzas y de aprendizajes, inhibe gravemente la conformación de procesos complejos y holísticos donde se complementen los aspectos cognitivos, afectivos y axiológicos porque los enclaustra en espacios y tiempos acotados y descontextualizados de su territorialidad e historicidad. La tendencia homogeneizadora es la expresión de una cosmovisión paradigmática que ordena, promueve y justifica una concepción lineal de los procesos, al tiempo que niega, oculta y entorpece el reconocimiento de la propensión a aprender y a enseñar y su riqueza potencial. La propensión a aprender y a enseñar fluye desde la curiosidad y la indagación simplificando la complejidad de los procesos, que la escuela superficializa y complica favoreciendo la emergencia de dificultades pedagógicas. Debemos asumir la des-escolarización de estos procesos para que desafíen con misterios a quien educa y a quien aprende.

Palabras clave: educación, complejidad, relaciones, posibilidad, probabilidad.

ABSTRACT

We are diversity but with a tendency to uniformity, just like the school, when schooling the teaching and learning educational process it profoundly inhibits the formation of complex and holistic processes where cognitive, emotional, affective and axiological aspects are complemented, since it cloisters them in time and spaces constrained and decontextualized of their territoriality and historicity. The homogenising tendency is the expression of a paradigmatic cosmovision which organizes, promotes and justifies a linear conception of the processes, but conversely it denies, hides and hinders the recognition of the learning and teaching propensity and its potential richness. This latter flows from curiosity to inquiry simplifying the complexity of these processes, which the school makes superficial and turns more complex favouring the emerging of pedagogical difficulties. We must assume the unschooling of such processes so that they end up being a mysterious challenge for both, those who educate and those who learn.

Key words: education, complexity, relationship, possibility, probability.

1. DEVENIR EDUCATIVO

Somos flujo constante, pero tendemos a negarlo porque el devenir, a veces nos parece calmo, como si no sucediera. Cuando no lo es y nos altera se nos enseña que debemos recuperar la calma. Estar calmado es lo valioso, a diferencia de estar inquieto que se menosprecia y asocia con estar alterado, enajenado, en *lo otro*.

También somos diversidad y siempre estamos con personas que son distintas a nosotros/as; lo hacemos en contextos que cambian constantemente, a veces muy poco, pero en otras lo hacen de manera notable. Esto nos exige actuar atendiendo a los cambios, especialmente a los más inaprensibles, justamente por la aparente irrelevancia que pueden manifestar.

Llama la atención que en la infancia todos hemos disfrutado de lo heterogéneo, de lo desigual y lo disímil, pero también todos hemos sentido presión social para igualar, emparejar, equilibrar todo lo que acontecía cuando simplemente explorábamos por el mero placer que nos provocaba la búsqueda genuina. A lo largo del juego encontrábamos que algo se repetía una y otra vez; sin intención al inicio descubríamos que algo se repetía, que había un cierto *orden* y alguna *regularidad*: más tarde, pero ahora de manera intencional ideábamos *experimentos* para *investigar* si aquello acontecía bajo otras circunstancias y contextos. Sin saberlo actuábamos como un/a científico/a, filósofo/a (Gopnik, 2010; Gopnik et al., 2001).

El orden que emergía gracias a nuestra curiosidad nos animaba. Aunque no la formuláramos explícitamente nos guiaban preguntas generadoras que queríamos comprender, pero tal vez ni siquiera podíamos formularlas con claridad, pero eso no significa que no lasuviésemos. Muchas veces debemos haber estado a nada de descubrir la secuencia de Fibonacci, que nos habría revelado niveles de complejidades asombrosos, que algunos le denominan el *código secreto de la naturaleza*, pues en esa secuencia se esconde la *proporción áurea*, que la podríamos hallar en la organización de nuestro cuerpo, en las plantas, en la arquitectura, la música, etc. No creo errar al afirmar que solo bastaba una sugerencia pequeña, no invasiva, para que avanzáramos en la revelación de nuevas relaciones, que nos animarían a continuar *ad infinitum* y, tal vez, a lo largo de toda la vida.

Estas experiencias maravillosas dan cuenta de un aspecto cardinal de toda aventura educativa que consiste en la secuencia dinámica de observar, descubrir, experimentar y relacionar, todo ello enriquecido por consideraciones estéticas y éticas provisionarias. La secuencia no establece una taxonomía con fronteras claramente delimitadas, pues estas son difusas y se retroalimentan constantemente.

Desdichadamente es improbable que la enseñanza escolarizada suscite ese tipo de hallazgos prodigiosos, aunque siempre hay excepciones que valoramos y de las cuales aprendemos, pero que no logran replicarse por razones paradigmáticas. Me parece que la causa basal reside en la tentación de enseñar respuestas, independiente de cuál sea la metodología empleada y el marco conceptual que la oriente. El problema con las respuestas reside en que dan cuenta de preguntas formuladas por el/la docente o sugeridas por el programa de estudio y no a consultas del estudiante. Más todavía, es probable que en la mayoría de los casos ni siquiera las haya esbozado y menos formulado. Es casi imposible que esas explicaciones pedagógicas enseñadas en contextos espaciotemporales acotados, asombren y menos entusiasmen.

Además, la territorialidad artificial de la escuela y del aula, así como la enseñanza docente se refugia en una suerte de neutralidad, que no es lo mismo que seguridad, lo que entraba que el estudiantado comprenda las implicaciones y repercusiones que tiene

aquello que aprende, tal como podemos ratificar en la precariedad de la conciencia cívica y ecológica que se logra en la escolaridad. En esto me refiero principalmente a quienes tomas decisiones que han causado tantísimo daño social y ecológico. En la escuela se cree y con buena intención que sería suficiente participar en algunas actividades como crear y mantener un huerto escolar que cuesta mucho vincular educativamente con el resto de actividades escolares.

Los procesos educativos fluyen gracias al dinamismo de la vida cotidiana; en cambio, los procesos escolarizados tratan de hacerlo desde la vida rutinaria, que agota porque los grados de libertad del profesorado son pocos y los de los estudiantes casi inexistentes.

La rutina pedagógica favorece el ocultamiento de estudiantes y, también de profesores, entre otras razones porque uniformiza fenómenos y procesos negando la diversidad. Las acciones rutinarias, al reiterar una y otra vez el mismo procedimiento, generan un bucle perverso de autojustificación en el que se clonan, por lo que cada vez se parecen más a las precedentes. Esto lleva a que un buen número de profesores/as, en rigor, cualquier profesional y técnico en sus tareas específicas, no acumulan experiencias a lo largo de los años, sino solo repetición. En este sentido, induce a confusión que esa persona afirme que tiene x número de años de experiencia, cuando lo que ha acumulado a lo sumo es un año de experiencia y el resto es de repetición. Situaciones como la del alumno invisible, la profecía autocumplida y el efecto Pigmalión dan cuenta de que la rutinización del trabajo aniquila tanto la propensión a enseñar como la de aprender.

Un riesgo que amenaza siempre al especialista es dejar de prestar atención a los pequeños detalles y actuar en función de lo más recurrente, especialmente si ha dejado de sorprenderse ante lo que acontece diariamente. Este proceder aniquila todo. Para evitarlo es necesario convertir lo rutinario en cotidiano. Se logra con intencionalidad, pues se trata del mismo proceso, pero que gracias a la curiosidad se perciben matices sutiles que hacen la diferencia y transforma lo común en algo extraño, que atrae y transmuta la esterilidad de la rutina en fertilidad.

La curiosidad nutre a la automediación, gracias a la cual quien aprende se va modificando constantemente, lo que le ayuda a conocer mejor, pues puede corregir fallos, reorientar acciones y profundizar en el desarrollo de una destreza, por ejemplo. Ahora bien, cada nuevo intento es siempre diferente a los precedentes, tal como en todo juego. Cada nuevo intento responde a un interrogante que plantea una posibilidad inédita: ¿Qué pasaría sí ... ; Qué tal sí ...?, etc. (Hopkins, 2019). Estas preguntas no tienen por qué ser conscientes ni tampoco necesitan ser explicadas en detalle y con claridad. Su rol primigenio es promover el encuentro con lo nuevo. Esto ayuda aprender en contexto y holísticamente. Sin embargo, hay que estar atento porque la tentación escolarizante acecha y puede abortar el proceso educativo. Dado lo anterior, afirmamos que lo cotidiano es a la experiencia lo que la repetición es a la rutina.

2. CAMBIOS EN LA RUTINA

Hay consenso respecto a que vivimos en una época de cambios radicales e intensos que nos obligan éticamente a evitar y terminar con la tentación epistemicida de la escolarización (Calvo, 2020b). Con mayor urgencia que en el pasado, hoy debemos abocarnos a des-escolarizar a la escuela y tenemos que reinventarla recuperando la rica y formidable

potencialidad educativa que todo ser humano posee y permitirle que pueda desplegar toda su capacidad humana. Debemos cuidarnos de remozar reformas que no han dado los resultados esperados, saldo logros precarios, ocasionales y gracias a un esfuerzo desmedido. Pueden ayudarnos las experiencias de *homeschooling*, la de las escuela alternativas o *alterativas* y los de los *semilleros de investigación* colombianos (Gallardo, 2014), como las denomina Claudio di Girólamo para señalar que ellas buscan *alterar* y transformar a la escuela tradicional y no solo presentar una opción alternativa la escuela.

Sea como sea lo que viene en el futuro, la educación debe apoyarse en aquellos progresos científicos y tecnológicos porque no podrá evitarlos y difícilmente podrá sustraerse a su imperio ubicuo. Además, no hay por qué no disfrutar de sus beneficios y ventajas. La escuela desescolarizada deberá orientarse hacia aquello que los algoritmos no podrán hacer. Al decir de Joseph Aoun (2017), rector de la Northeastern University, USA, la universidad debe formar profesionales “*a prueba de robots*”, esto es, que sean creativos, mentalmente flexibles, capaces de inventar, descubrir o producir lo que se considere valioso, que escapen de lo rutinario y eviten la amenaza de la automatización.

Los seres humanos, dotados de sentido común, que los algoritmos no poseen y se duda si algún día lograrán tenerlo, pensamos de una manera donde la subjetividad predomina y que esas máquinas no pueden hacer, aunque nos sorprendan por sus increíbles capacidades de procesamiento de información. En el modo como un/a niño/a procesa la información y aprende de todo y todo radica el punto de inflexión que hará la diferencia cualitativa entre los seres de carbono y los de silicio. La educación podrá hacer, lo que la escolarización no podrá.

Al educarnos, no al escolarizarnos, vivemos inmersos en el transcurrir del *estar-siendo-ocurriendo* (González e Illescas, 2002), que integra en una totalidad dinámica y fluctuante todas nuestras manifestaciones humanas, sean cognitivas, emocionales o axiológicas, sin considerarlas por separado. Nos educamos en un aquí y ahora que integra naturaleza y cultura en los que la experiencia es crucial para comprender holística y sinérgicamente lo que está aconteciendo. El devenir del proceso sobrepasa la comprensión paradigmática que en la escuela se tiene de lo que significa enseñar y aprender. Durante la enseñanza y el aprendizaje escolarizado se explican con claridad los pasos y las fases -de “a” se pasa a “b” y a “c”, etc.-, pero no el tránsito entre uno y otro: ¿qué hay entre “a” y “b”? ¿qué sucede cuando se desdibuja “a” y comienza a ser “b”, etc. Esto es más grave aún: como cultura híbrida, en la que predomina el eurocentrismo, no comprendemos estas transiciones donde lo difuso es central y lo dicotómico no tiene sentido.

Esto nos ayuda a entender por qué en los procesos educativos somos y estamos, mientras que en los escolares, salvo excepciones, solo estamos. En la escuela la escolaridad se encuentra restringida a una práctica educativa debilitada, tanto así que contribuye a diluir la impronta indeleble de cada persona a tal grado que muchísimos/as estudiantes se vuelven invisibles ante sus profesores/as y compañeros.

Por otra parte, dado que la experiencia educativa es personal y plenamente subjetiva, la invisibilidad se torna desastrosamente catastrófica y excluyente, al tiempo que reduce radicalmente las posibilidades de comunicaciones intersubjetivas y los aprendizajes en comunidad y con la comunidad de pares y la barrial. También entraba las emergencias e impide que el aprendizaje sea sinérgico y no pueda trascender el valor de sus elementos constituyentes y provocar la emergencia de nuevos niveles de complejidad (Calvo, 2020a).

La valoración de la escolaridad va en retirada en algunos frentes. Lo interesante es que son instituciones que están creando los cambios profundos que nos afectan como sociedad

mundial. A saber, en Google evalúan a un postulante presentándole desafíos generales en vez de preguntas específicas sobre algún tópico. Lo hacen porque les interesa indagar cómo usa de su creatividad, cómo se relaciona con la innovación y cuáles son sus habilidades para el trabajo colaborativo. Claro está que también deben mostrar competencia, fluidez y fundamentos profesionales; esto es, capacidad para resolver un problema para el cual está preparada y, si no lo estuviera porque el problema es nuevo, debería tener la autonomía para estudiar por su cuenta.

En este sentido, como comunidad pedagógica debemos recuperar la resiliencia de las personas autodidactas que están atentas a que ningún fenómeno ni proceso es idéntico al anterior, porque siempre hay cambios que pueden ser menores y amplificarse en el futuro, tal como las mutaciones en el desarrollo evolutivo. Este fenómeno se conoce como el *efecto mariposa* que da cuenta de cómo una pequeña perturbación al inicio de un proceso puede incrementarse hasta causar un efecto imprevisto, que puede llegar a ser devastador o ser el chispazo serendípico aclarador de confusiones profundas. De hecho, el espectacular avance de la ciencia y de la tecnología, no es solo el producto del trabajo sistemático y riguroso de miles de personas, sino también la expresión de ideas luminosas que surgen en medio de enredos conceptuales aparentemente aporéticos y que se resisten al análisis racional hasta que la intuición sorpresiva simplifica todo en una idea sencilla y lúcida (Stevens, 2020; Strogatz, 2004).

3. PRECONCEPCIONES ESCOLARIZANTES

La visión limitada y pesimista de la escuela sobre las capacidades de los estudiantes enturbia la comprensión sobre lo que son capaces e inhibe las acciones que se puede realizar. Esta perspectiva paradigmática se centra más en las debilidades que se supone tendrían los/as educandos/as por ser pequeños/as o púberes, además de las que les podrían afectar individualmente, antes que en las fortalezas que tienen como seres humanos que propenden a aprender. Asimismo, dada la estructura clasista de la mayoría de los sistemas escolares, la escuela discrimina por origen, etnia, apariencia, ingresos, etc. También se asume que deben aprender a disciplinarse siguiendo las normas que guían a la institución escolar, entre otras razones, porque se minusvalora, si es que no se desprecia, la cultura de origen. Si no las obedece, se considera que la amonestación, el castigo y los golpes le ayudarán a corregir. Recordemos que hasta no hace mucho se afirmaba que “la letra con sangre entra”. Si bien esos criterios van en retirada, esto no significa su desaparición porque han sido reemplazados por otras formas de sanción. De hecho, se han disimulado. A pesar de la tristeza que nos depara esta situación, no perdemos la esperanza de que algo avanzamos y que no está lejano el momento en que alcancemos aquel *punto de inflexión*, a partir del cual el cambio será inminente, lo que no significa que sea paradisíaco.

Si bien, estas posturas escolares se han criticado a lo largo de décadas y se cuenta con antecedentes de investigaciones que cuestionan sus concepciones, procedimientos, logros y todo lo que ello implica, estas críticas no han logrado horadar su hegemonía escolarizante. Esto ha llevado a la educadora indígena Jo Chrona, perteneciente a la Primera Nación Kitsumkalum en la Columbia Británica, Canadá, a afirmar respecto al sistema escolar canadiense: “A menudo me pregunto si es posible descolonizar un sistema educativo que es inherentemente una construcción colonial” (2022, p. 43) porque por lo común esos

intentos no atienden a los requerimientos de los afectados por aquella colonización porque se analizan y valoran desde la cosmovisión dominante, que no logra comprenderlo, al modo como se desvalorizan sus conocimientos sobre la naturaleza simplemente porque sus procedimientos no siguen los criterios del positivismo, que guía el desarrollo científico en la cultura dominante. Análogo al desprecio occidental al conocimiento budista, que llevó al Dalai Lama a organizar diálogos con científicos occidentales (Varela, 1999, 1997).

Desde hace mucho tiempo hemos dado cuenta de la extraña seducción que ejerce este paradigma hegemónico a pesar de no garantizar enseñanzas estimulantes, desafiantes ni gratas; tampoco, aprendizajes significativos, lúdicos y placenteros, sino que promueve frustraciones y desencantos que se reiteran a través de las generaciones. También hechiza la creencia de que la mediocridad es suficiente para disfrutar del vivir y prepararse técnica y profesionalmente para los desafíos laborales. La mediocridad se manifiesta de varias maneras. Una de ellas y muy grave es la que confunde al profesorado haciéndole creer que si disminuye las exigencias en sus enseñanzas y en los aprendizajes esperados ayudará a sus estudiantes porque estaría atendiendo a sus requerimientos particulares. Esta práctica da cuenta de una cultura de autoengaño colectivo que ha terminado gestando una práctica docente, que algunos/as resumen afirmando que “el profesor hace como que enseña y el alumno hace como que aprende”.

Estas simulaciones dan la espalda a los desafíos inéditos que enfrentarán las futuras generaciones, los que serán cada vez más novedosos y exigentes dado el inminente reemplazo de los seres humanos por máquinas en muchas tareas, algunas de las cuales hoy nos parecen intocables (Ford, 2016; Kaku, 2012). ¿Cuánto, cómo y en qué afectará a la docencia? Este es un tema que debemos analizar sin dogmatismo presuntuosos. Entre profesores/as es frecuente escuchar que “es imposible que un robot reemplace a un docente”, pero muchos tutoriales de YouTube nos muestran que muchas personas aprenden bien asuntos técnicos; también los algoritmos como ChatGPT cuestionan profundamente cómo enseñamos y qué aprendizajes esperamos. En enero recién pasado escuchamos la entrevista que la periodista Paloma Ávila hizo al robot Charles Darwin durante el Congreso Futuro 2023 (<https://www.youtube.com/watch?v=PyX-NI2DmYU&t=4s>) en el llamado “Diálogo del metaverso” sobre ciencia, cambio climático y la sociedad de hoy nos quedamos impresionados. Si yo solo hubiese escuchado la conversación y no hubiera visto el video, no tendría como afirmar que no era una persona versada en el aporte e implicancias del pensamiento del gran evolucionista. También se puede ver el video “Dialogando con una IA” entre el chatbot *LaMDA* [*Language Model for Dialogue Applications*] y Blake Lemoine, ingeniero de Google), que impresiona por la claridad y calidad de los argumentos (<https://www.youtube.com/watch?v=Yg6rZk3hYqo>).

La escuela en vez de proveer a sus estudiantes con satisfactores sinérgicos, le aporta pseudosatisfactores o, en el mejor de los casos, satisfactores singulares, que solo atienden a una de sus necesidades existenciales y no a varias simultáneamente (Max-Neef et al., 1986). El satisfactor más recurrente en la escolarización es el dato, la fecha y la fórmula, que el estudiante recibe como contenido específico y que debe aprender como *respuesta* por si alguna le preguntan por ello o si lo precisara en su vida. Como es altamente improbable que esto ocurra del mismo modo como se la enseñaron es difícilísimo que pueda serle de utilidad. La *respuesta*, independiente de si es verdadera o correcta, estará descontextualizada porque se la aprendió sin atender a ninguna duda o pregunta que haya inquietado al aprendiente.

Estas prácticas fomentan efectos perversos, por ejemplo, sus actores y actrices se agotan, se estresan, deprimen, sufren de afonía por las que requieren de licencias médicas, afectando el clima laboral y propiciando problemas de aprendizajes y conductuales. Esto ha traído consigo el apoyo de una variopinta cohorte de profesionales que intentan ayudar a revertir los problemas escolares, cuyos éxitos precarios e inestables no entusiasman a nadie, salvo excepciones ocasionales. No desconozco en absoluto el apoyo que pueden brindar, pero mi observación apunta a la *patologización* de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes y a la urgencia de revertirlo para convertir a la escuela en el lugar y el tiempo del gozo lúdico del *estar-siendo-ocurriendo en el aprendizaje*. Un problema a estos profesionales es que, por más que lo intenten, no logran trabajar holísticamente ni pueden propiciar satisfactores sinérgicos con su trabajo.

En el corazón de la cultura escolar anida la creencia de que la norma debe ser respetada porque su cumplimiento garantiza el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la convivencia entre los que comparten objetivos comunes. Se asume acríticamente que los diferentes reglamentos y las normas administrativas ajustarán los comportamientos y que las desviaciones serán menores porque podrán ser monitorizadas y controladas. En este respecto, no olvidemos la rapidez con que han proliferado las cámaras de grabación en las salas de clases. Sin embargo, dado que ningún proceso se ajusta cabalmente a los reglamentos y normas porque son dinámicos y dependen de la interacción de muchas condiciones iniciales que nunca son iguales, nada de lo esperado sucede ni podrá acontecer del modo previsto. Muchas personas consideran que esto es desafortunado y se busca corregirlo con sanciones, que terminan alterando todavía más el anhelado clima organizacional, que se espera favorezca aprendizajes de calidad. Se asume que el control riguroso, claro y preciso favorecerá la convivencia y el buen desarrollo de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes. Ingenuamente se considera que todo discurrirá al modo como lo hace el agua en un remanso en el río, olvidando todas las otras peculiaridades del territorio donde hay rápidos, rocas y otros accidentes que afectan cualquier pronóstico específico, salvo el general. De este modo, se consagra la hegemonía del mapa por sobre la del territorio (Calvo, 2016; Videla, 2019). Se disgregan las territorialidades y las historias; los cuerpos pierden su habitabilidad y se diluyen sus perfiles; las contradicciones se vuelven triviales y reemplazan por coherencias impolutas y armoniosas.

Se trata de un engaño teórico y práctico tremendo porque gracias a argumentos epistemológicos y éticos erróneos se fundamentan la existencia y necesidad de la escuela, de su organización y de su cultura escolar. Este embrollo se ha enraizado profundamente en el mundo occidental desde hace siglos de clara orientación eurocéntrica. Por un lado, se admite que somos seres imperfectos y, por otro, que estamos en la cima de la evolución y que somos los reyes de la creación. Esto implica que el reinado será imperfecto, lo que es comprensible, pero se reina como si se poseyeran las perfecciones necesarias para ayudar paternalistamente a los imperfectos subordinados, a quienes hay que enseñarles a pensar, a respetarse, a trabajar la tierra, a obedecer, etc. La naturaleza también es súbdita y se la debe doblegar para que produzca según los criterios del gobernante. Esta contradicción nos aporta nuevas perspectivas para comprender por qué este reinado, bajo la protección de la cruz y de la espada, ha sido y continúa siendo tan catastrófico: conquistas de territorios, subyugación de pueblos, negación de sus lenguas, cosmovisiones y valores; omisiones históricas flagrantes; depredaciones sin límites y ecocidios injustificables. Tampoco se ha escuchado a los pueblos porque han sido silenciados, ultrajados y envilecidos.

A favor de los aportes de la cultura dominante se arguye el innegable avance de la ciencia y la tecnología que, entre otros logros ha alargado el promedio de vida, curado muchas enfermedades, mejorado las condiciones sanitarias, facilitado los viajes y acortado las distancias, favorecido la comunicación y el acceso al conocimiento, la alfabetización de millones de personas, etc., aunque ello escamotea la agudización de la pobreza ignominiosa y sus marginaciones vergonzosas ante tanta riqueza acumulada en pocas manos.

Se espera de la escuela que ayude a superar estas brechas, pero a pesar de los innegables logros en la alfabetización y la universalización de la escolaridad en varios años en la mayoría de los países, los aprendizajes siguen siendo precarios y casi inútiles para el vivir, excepto para cumplir con los requerimientos formales para obtener un trabajo o ingresar a algún estudio superior. Si bien, se puede argumentar con razón que hay aprendizajes disciplinarios y competencias adecuadas para cursar estudios superiores, sabemos que lo más frecuente es que aquellas personas no se manejen con otros temas disciplinarios que también estudiaron formalmente. Todavía escuchamos a estudiantes que argumentan su elección de carrera universitaria argumentando que para esa especialidad es bueno, pero que en las otras áreas es malo y que no le gusta.

No objeto que a cada persona le agraden ciertas áreas del quehacer humano, pero si cuestiono que afirmemos con un soltura ingenua y crédula que no aprendimos historia o matemáticas o filosofía o artes o física o lo que sea. El problema es que en esos casos es altamente probable que no aprendimos ni el mínimo para comprender esos fenómenos. Además, como vivimos en una cultura que todo lo separa se nos dificulta establecer puentes que nos ayuden a comprender.

4. DES-ESCOLARIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DE LOS APRENDIZAJES

A nosotros nos cabe la responsabilidad ética de des-escolarizar a la escuela y transformar la cultura escolar por una que permita que todo educando propenda a aprender en comunidad. Si bien el Estado debe contraer esta responsabilidad, sabemos que la maquinaria burocrática lo dificultará por muchísimas razones. Por una parte, la burocracia tiende a evolucionar hacia su mayor imperfección y, por otra, porque pretender que los seres humanos actuemos de acuerdo a los dictados binarios de una máquina llena de engranajes no funciona simplemente porque no somos máquinas, sino organismos. No obstante lo anterior, debemos colaborar para que el Estado y el Ministerio de Educación -que mejor debemos denominar *Ministerio de la Escolarización*- puedan avanzar en este proceso de cambio de paradigma.

Considero que el cambio más significativo debe centrarse en permitir que el profesorado pueda desempeñarse como profesional heterónimo responsable y no dependiente de decenas de normas que le reglan y organizan su actuar de enseñante y que el estudiante disfrute como aprendiz situado que descubre el mundo y las relaciones que puede generar con los otros seres humanos, el medio y la naturaleza.

Esta idea no es utópica sino profundamente eutópica, entre otras razones porque la insatisfacción por los deplorables resultados académicos es compartida por la mayoría. En general casi todos buscamos cómo superar estas dificultades y que el profesorado recupere la confianza en sí mismo como persona y como profesional. Esto le permitirá reconocer que cuenta con las atribuciones pedagógicas y administrativas para tomar decisiones

apropiadas para que su enseñanza despierte el asombro, genere entusiasmo y alimente la propensión a aprender del estudiante. Dicho de otra manera: fluye con el movimiento y no a contracorriente.

Esto reta tanto al burócrata como el profesorado a superar la convención paradigmática de que quien educa sabe y que quien aprende no sabe. Esa relación dicotómica que separa saber de ignorar es tan negativa como falsa. Es nociva porque convence que ignorar es malo, cuando desde ella germinan las preguntas que cultivan el asombro y el entusiasmo. Es embustera porque opone saber con ignorancia cuando ambos forman una unidad paradójica: basta preguntar lo aparentemente más nimio para descubrir un infinito ignoto. Por esto, preguntar es la actividad más básica de la educación y no la respuesta porque esta clausura la indagación.

Esta situación me ha llevado a definir a la educación como un *proceso de creación de relaciones posibles*, que se gesta desde la pregunta, independiente de si está bien o mal formulada. Las relaciones posibles no pueden ser juzgadas o evaluadas como correctas o inexacta, verdaderas o falsa, porque solo responden a la relación provisoria que se hace entre algunos conceptos. Son relaciones circunstanciales porque se dinámicas y cambiantes, pero intensamente creativas. Basta pedirle a quien relaciona que desarrolle la idea para lo cual inventará explicaciones, imaginará causas y consecuencias y nuevas concordancias. Quien educa debe escuchar con atención lo que le dicen y no lo considera que le deberían argumentar; igualmente, debe atender con curiosidad para descubrir qué le comunican y cómo argumentan. Así podrá orientar, sugerir pintas, perspectivas, enfoques, pero *sin imponer respuestas*. Si lo hace el educando se podrá desentender de lo que le intriga y podría abandonar la aventura, no por falta de interés, sino porque desea el protagonismo para descubrir libremente. No argumento en contra de la necesidad de tener respuestas, puesto que las necesitamos en la vida, sino que cuestiono la impertinencia de ofrecerlas o imponerlas cuando no se las solicita, ni se necesita ni pueden ser comprendidas en relación contextual. Parodiando a Freire cuando se refiere a la educación bancaria, diría que son respuestas necrófilas y no biófilas.

El aprendiente podrá recabar antecedentes para poder determinar cuán *probable* es que aquello que perfiló como posible pueda acontecer. Lo obtendrá sea del monólogo consigo mismo o del diálogo con sus compañeros de juego o con su educador/a. Lo importante es que, si se le deja, continuará buscando hasta dar con una idea que le satisfará momentáneamente. En estos momentos cobra importancia averiguar si aquello es verdadero o falso, correcto o incorrecto, oportuno o inconveniente y podría ser evaluado, pero evitando entorpecer el proceso de indagación. Más bien, aquella valoración debe considerar la riqueza epistemológica que muestra la *tendencia* de lo que se hace, aunque esté errada. Recordemos el dicho popular que, si se mantiene a lo largo de los siglos, será porque anuncia una verdad: “no hay que matar a la gallina de los huevos de oro”. Lo realmente importante es mantener viva a la curiosidad para que siga alimentando la propensión a aprender y a enseñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. The MIT Press.

- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª ed.
- _____. (2020a). De la Ingenuidad y el Asombro a la Escolarización. El Desarrollo Infantil como Guía de la Educación (pp. 19-44). En E. Sandoval-Obando; E. Serra Desfilis & Ó. F. García (Eds.). *Nuevas Miradas en Psicología del Ciclo Vital*. Santiago: Ril Editores, Universidad Autónoma de Chile.
- _____. (2020b). Tentación epistemicida de la escuela (pp. 190-208). En Moreno A. Y S. López de Maturana (ed.). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. Trayectorias vitales y experiencias pedagógicas*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Chrona, J. (2022). *Wayi Wah! Indigenous Pedagogies: An Act for Reconciliation and Anti-Racist Education* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Ford, M. (2016). *El auge de los robots. La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallardo, B. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Manizales: CINDE.
- González, J. e Illescas, J. (2002). *Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el tahuantinsuyo y el qollasuyo*. Cochabamba: CEDIB (Centro de Documentación e Información).
- Gopnik, A., Meltzoff A. y Kuhl, P. (2001). *The scientist in the cribm What early learningg tells us about the mind*. New York: Harper Perennial.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida*. Madrid: Planeta.
- Hopkins, R. (2019). *From What Is to What If: Unleashing the Power of Imagination to Create the Future We Want* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Kaku, M. (2012). *La física del futuro. Cómo la ciencia determinará el destino de la humanidad y nuestra vida cotidiana en el siglo XXI*. Barcelona: Debolsillo.
- Max-Neef, M. et al. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago: CEPAAUR.
- Stevens, M. (2020). *The Knowledge Machine: How Irrationality Created Modern Science* (English Edition) [Kindle iOS version].
- Strogatz, S. (2004). *Sync: The Emerging Science of Spontaneous Order* (Penguin Press Science) (English Edition) [Kindle iOS version].
- Varela, F. (ed.). (1999). *Dormir, soñar, morir. Nuevas conversaciones con el Dalai Lama*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- _____. (ed.). (1997). *Un puente para dos miradas*. Santiago: Dolmen Edición.
- Videla, R. (ed.). (2019). *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

INVESTIGACIONES

Huellas tónico emocionales desde el paradigma decolonizador¹

Tonic-emotional traces from the decolonization paradigm

Silvia López de-Maturana^{a, b}

^a Universidad Católica del Norte, Chile.
silvialml@gmail.com

^b Universidad Central, Chile.

RESUMEN

Las infancias se vulneran desde la protoinfancia dependiendo de la epigenética originaria. Allí comienza su posicionamiento en la vida y la inscripción de las huellas tónico-emocionales que se fijan en la sensorialidad y en la propensión a aprender. Su antropológico curso vital involucra a toda la comunidad en una relación intersubjetiva, vincular y significativa con las figuras cercanas; forja la relación consigo mismo y con su entorno, y la incorporación en la sociedad. La escuela puede contribuir a colonizar las mentes infantiles si las escolariza a través de la rutina, estándares homogéneos y repetición de patrones preestablecidos. Al contrario, los procesos educativos, de creación de relaciones promueven las identificaciones personales y colectivas capaces de revertir la matriz de dominación en el pensar, sentir y actuar. Abrir una grieta decolonizadora es una muestra de resistencia cultural y re-humanización que implica desaprender estereotipos introyectados en el sentido común como únicos y verdaderos.

Palabras clave: protoinfancia, desescolarización, humanización.

ABSTRACT

Children and their childhood are violated from early infancy as a result of original epigenetics. It is at this time that children's positioning in life begins, along with the imprinting of the tonic-emotional traces that are fixed in sensoriality and in the propensity to learn. Children's anthropological life course involves the whole community in an intersubjective, interlinked and meaningful relationship with close figures; it forges their relationship with themselves and their environment, and their incorporation into society. Schools can contribute to colonising children's minds if they school them through routine, homogeneous standards and repetition of pre-established patterns. On the contrary, educational, relationship-building processes promote personal and collective identifications which can reverse the matrix of domination in thought, feeling and action. Bringing about a decolonising rupture is a sign of cultural resistance and re-humanisation that entails unlearning stereotypes which have been introduced into common sense as unique and true.

Keywords: Proto-infancy, unschooling, humanisation.

¹ Este artículo profundiza las ideas planteadas por la autora en el capítulo "Infancias Decolonizadas. Construcción sociocultural de los primeros años de vida" en el libro: López de Maturana, S; Pankova, V; y Villarroel, K. (Editoras) (2022) *Infancias vulneradas*. La Serena: Nueva Mirada.

1. INFANCIAS

Las infancias se construyen cultural e históricamente y varían respecto a la cultura en la que crecen y se desarrollan. Forman parte de una categoría antropológica y filosófica, más que cronológica, ya que no se enmarcan en un periodo evolutivo predeterminado, sino que forman parte del curso vital humano, el que difiere en cada caso. Son conducidas por los/as adultos/as e involucran a toda la comunidad en su devenir por el mundo;

...en primer lugar, correspondería separar cuidadosamente la niñez de la infancia. Por niñez podríamos entender la duración de un tiempo cronológico, un ciclo, un pasaje, que transcurre en los primeros años de vida y culmina, de acuerdo a variaciones culturales y sociales, en el pasaje a la adolescencia. Por infancia, en cambio, podríamos comprender una particular experiencia del tiempo, en el tiempo, con el tiempo, cuya duración es inmedible a no ser en términos de intensidad e instante, que algunos viven en la niñez -pero no todos-, otros no viven nunca, otros la viven más tarde y otros, en fin, viven toda la vida (Skliar, 2017, p. 11).

Si pensamos que es una etapa cronológica terminará a los seis años, si la pensamos como una etapa antropológica, surgirán posibilidades de nuevas natalidades si es que las primeras no han sido la óptimas para un desarrollo pleno. Arendt (2001) llama Natalidad a la capacidad humana de comenzar algo nuevo, inesperado, por lo tanto no solo corresponde al primer alumbramiento, sino a los momentos de libertad que encontramos en la vida. Para esta autora la primera infancia es la esperanza de un comienzo radical (1996); para Reichert (2014), la edad donde nacen las virtudes y los vicios humanos; y para Rodari (2016) la más hermosa y afortunada etapa humana.

El concepto de infancia emana de la modernidad y se construye en las relaciones sociales establecidas y dirigidas por otros/as, especialmente en la escuela. Allí se aprende a incorporarse a la sociedad de acuerdo con una visión de niño/a objetivado/a, con el riesgo de reproducir el *ethos* instaurado para su formación. Reconocer a las diferentes infancias permite desligarse, por una parte, del único concepto de infancia ideal y dominante, que no considera los cambios históricos ni la realidad de sus vidas; y por otra parte, de la “infantilización”, producto de la colonización de las infancias, que implica un rango inferior de menosprecio (Cfr. Liebel, 2019):

Por eso no hay que confundir la escuela infantil, la escuela de la infancia y para la infancia, con la escuela infantilizada e infantilizadora, esa que, como el shopping, supone que los niños son graciosos y divertidos y los convierte en protagonistas, en clientes, riéndoles todas las gracias (Larrosa, 2017, p. 103).

Hay infancias dolidas, violentadas, abandonadas, pero también queridas, protegidas y felices. Todas propenden a aprender y a vivir de manera alegre y juguetona, informal, sinérgica y caótica a través de lo que miran, escuchan y tocan en su cotidianidad. Gracias a ello, movilizan sus conocimientos, pensamientos y emociones y crean nuevos aprendizajes. Visibilizarles más allá de los estándares y de las categorías puede acercarnos a una educación más heterárquica y por ende, más humanizada.

El asombro, el juego y la intensidad con que viven su cotidianeidad necesitan de ambientes activo-modificantes, que les ofrezcan libertad para explorar y lanzarse a la errancia bajo la mirada atenta y amorosa de quienes les educan;

Ningún aprendizaje evita el viaje. Bajo la conducción de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte; ¡sál! Sál del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra que lleva la casa de tu padre y de los paisajes juveniles (Serres, 1999).

Para el mismo autor, solo quienes viven el estado de infancia pueden lanzarse libremente por un camino inseguro porque “cuentan con el heroísmo” que les hace asumir el riesgo. Por lo tanto, la tarea de quienes les educan es “seducirla para que lo asuman”. Por eso, la idea de infancia o de infancias marca el derrotero de acciones ya que no es lo mismo pensar en una infancia prefabricada, controlada y sometida, que en una en formación, con tiempos y espacios de libertad; como no es banal por donde se camina al dar los primeros pasos ni lo que se escucha al aprender a hablar.

Las infancias crean sus espacios y tiempos gracias a que organizan sus movimientos cuando comienzan a relacionarse con los objetos y los sujetos que les rodea. Esa relación intersubjetiva y vincular con las figuras significativas les ayuda a forjar la relación consigo mismo y con su entorno. Cuando se *sueltan* a la errancia sin saber dónde van a llegar, se arriesgan y corren con seguridad hacia los caminos inciertos que les atraen.

En esa relación intersubjetiva de sentir, pensar, tocar, mirar y escuchar al/a otro/a, se acoge la alteridad constitutiva mutua. El diálogo, el respeto, y la aceptación de la diferencia implican al/a la otro/a en alteridad libre, autodeterminada, responsable, respetable en su dignidad y en una relación intersubjetiva y dialógica entre dos libertades que se tocan (Han, 2018; Levinas, 2002);

El espacio y tiempo de la otredad es aquel espacio al que, generalmente, se le ha negado el poder de la representación, razón por la cual el o la otra “necesita de un mediador que lo pueda hacer visible para los registros en los que necesita ser visible” (Belasteguioitia, 2001, p. 249).

2. PROTOINFANCIA

El ser humano nace dotado de una tremenda potencialidad en todas las áreas del desarrollo, la que se activa gracias a los procesos intersubjetivos que se dan en la primera epigenética, en donde aprende cómo incorporarse a la sociedad según el modelo familiar, barrial, social y escolar del que forma parte. Este fortalecerá o vulnerará su existencia de acuerdo a las figuras de apego que son la primera experiencia de alteridad. El lenguaje materno es “un espejo que adelanta”, decía Lacan (Kuperman, 2017).

Las infancias van creciendo y desarrollándose en su interacción con el mundo y van percibiéndolo de acuerdo a sus propias particularidades. Son siempre afectadas significativamente por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que han nacido y están viviendo (Liebel, 2019). Esto ocurre porque, gracias a los procesos de alteridad, las redes cerebrales neuronales de base comienzan a constituir las matrices de aprendizaje, identidad, competencia semántica y disponibilidad

témporo espacial en la construcción de la meta comprensión de sí mismo/a (Merleau-Ponty en Aguirre, J. & Jaramillo, L., 2020; Chokler, 2021).

En la protoinfancia comienza su posicionamiento en la vida, y es allí en donde se inscriben las huellas tónico-emocionales que formarán las éticas a través de las cuáles verán, escucharán, pensarán y sentirán al mundo. Son marcas que se graban gracias a la interacción en los caóticos ambientes fundacionales que acogen a las infancias desde su nacimiento, gracias a la pregnancia del contacto y al impulso cognoscente (Chokler, 2021). La primera se fija en la sensorialidad y el otro es la base de la propensión a aprender. De esa manera, las infancias van abonando su desarrollo integral futuro.

De las huellas difusas, confusas de las sensaciones y percepciones de los intercambios tónico-emocionales, emerge el afecto que tiñe y da sentido, anclando la acción en la memoria en forma de iniciales *proto-representaciones*, también difusas, inestables, confusas. Luego, entre la maduración del sistema nervioso, del sistema postural, cognitivo y actitudinal y con la relativa reiteración e integración de las experiencias, se configuran y articulan las *representaciones mentales*, los pensamientos como premisas de ulteriores nociones y conceptos (Chokler, 2021, p. 218).

El proceso educativo resulta clave en la maduración de las infancias puesto que el contexto neuromadurativo es tierra fértil para la curiosidad epistemológica. El cerebro activa la corteza prefrontal y los ganglios basales “generándose una recompensa, experiencia que intentará ser repetida en la búsqueda del mencionado efecto incluyéndose la aprobación como efecto deseado” (Kuperman, 2017, p. 100).

La educación y la escolarización, cambian el cerebro respectivamente. Una crea y la otra reproduce. Cualquiera sea la manera de educar, van creando protagonismo en las identificaciones colectivas, los sentimientos de pertenencia y en la manera de reconocerse en tanto capacidad y autoestima.

La corteza pre frontal, desempeña un papel decisivo en las funciones ejecutivas, aquellas que posibilitan la elección de objetivos y la organización de los planes de acción para realizarlos a través de la integración de la información. El nuevo dato ingresado será archivado en el hipocampo conocido como “archivo de la memoria”, a su vez éste opera en forma conjunta y simultánea con la amígdala “centinela de las emociones”. La antedicha información es clave para pensar los mecanismos de aprendizaje y sus obstáculos, dada la interferencia del color emocional (Kupermann, 2017).

Sin embargo, la cognición no se limita solo a los procesos cerebrales ya que es emergente y autoorganizada de acuerdo a las interacciones entre el organismo y el entorno. En ese ámbito, la cognición por enacción se hace latente a través de las interacciones cotidianas en íntima relación con el ambiente, las que pueden activar la potencia o apagarla al someterla a moldes prediseñados y uniformes (Varela et al., 1997).

El alcance de esas interacciones es crucial para romper con las racionalidades instrumentales que han fabricado una única infancia desde moldes estereotipados cuyos cuerpos y mentes se aplastan ante normas, reglas y estadios del desarrollo preestablecidos.

La epigenética de las infancias da comienzo al proceso de alteridad permanente, cuyo riesgo es la colonización del pensamiento gracias a los estereotipos impuestos que imponen su subjetividad, generando el *hábitus* producto de la violencia simbólica de la que el o la

colonizado/a no es consciente (Bordieu & Passeron, 2001). De esa manera, se despolitiza la infancia y se desempodera a los niños y a las niñas de ser sujetos de derecho.

3. ESCOLARIZACIÓN COMO PROCESO COLONIZADOR

Las infancias crecen y van a la escuela, allí se encuentran con procesos educativos o escolarizados, cuya diferencia es radical. La educación es la creación de relaciones posibles, probables y realizables, y la escolarización es la repetición de patrones preestablecidos (Calvo, 2017) transformados en técnicas reproducibles que socavan el pensamiento desde la más temprana edad, sin dar posibilidad de pensar por sí mismo/a. Un ejemplo, es pensar en la infancia como pre adultez, carentes de capacidades, ya que eso justifica la escolarización, el sometimiento y el control estricto de los/as niños/as (Cfr. Liebel, 2019).

La escuela es un sistema cultural que puede reproducir o aumentar las desigualdades, pero también puede reducirlas y mitigar el impacto negativo del contexto sociocultural.

Gran parte del potencial de las infancias viene dado como propensión a aprender, la que se pierde cuando ingresan formalmente a la escuela. Allí la curiosidad, el asombro y las ganas de descubrir, connatural a cada uno/a, se va perdiendo al verse obligados/as a responder a pautas estandarizadas que la anquilosan. La pérdida de la propensión a aprender generalmente ocurre gracias a la influencia negativa de los modelos paradigmáticos de concebir los aprendizajes, que constriñen mente, cuerpo y emociones, y no por la maduración biológica, psicológica, social o cultural (Fondecyt N° 1110577).

Aquello sucede de forma soterrada lo que dificulta darse cuenta de la violencia simbólica que está detrás, e inculca paulatinamente patrones de exclusión. Por ejemplo, cuando evaluamos con pautas estandarizadas el caminar de los/as niños/as o el habla cuando relatan sus experiencias. La escuela escolarizante fragmenta los saberes, restringe las posibilidades e inhibe la creación de la propia existencia.

En educación, el pesado lastre de la visión antropocéntrica marcada por la colonialidad y la modernidad ha dejado huellas indelebles, pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y, la mayoría de las veces, el rechazo de la otredad (Solano, 2015, p. 120).

Los/as educadores/as que generan procesos genuinamente educativos crean ambientes activo modificantes que acogen, cuestionan y desafían los códigos culturales tácitos del conocimiento cotidiano. Se implican en un proceso que consideran que vale la pena dedicar tiempos y esfuerzos, y se posicionan ética y políticamente para tomar conciencia del rol ciudadano que les compete al educar (López de Maturana, 2022).

Por eso la educación no es sólo asunto de cifras porque es inequitativo valorar con la misma vara los grandes, medianos y pequeños esfuerzos que subyacen al logro de una meta educativa. Es imposible reducir a un número la alegría de aprender, la impotencia y la desolación de no entender, la vergüenza de no saber queriendo aprender (Roldán, 2016).

Los/as adultos/as, buscan ajustar a las infancias a un tiempo y espacio creado desde su visión. Imponen el *Chrónos*, tiempo cronológico de los griegos antiguos, que mide linealmente la secuencia de las acciones previamente determinadas, y el *Kairós*, el tiempo de las oportunidades, propicio para determinados aprendizajes, que no siempre se aprovechan. Sin embargo, desestiman el tiempo *Aion*, el tiempo de las infancias, casi olvidado en la vorágine de la vida, siendo el más notable puesto que es el tiempo de la intensidad y de

vivir el momento con asombro y deleite (Pulino, 2017). La tarea es recuperar el Aion, ese tiempo vibrante en donde no hay celeridad por nada, en donde todo asombra y el mundo se llena de preguntas.

Muchas prácticas docentes reflejan las pautas de la cultura escolarizante y forman un *habitus* institucional de control y coerción que respaldan las estructuras de poder (Bordieu & Passeron, 2001). Hace falta mirar y escuchar a los/as niños/as como como sujetos activos/as y curiosos/as que anhelan encontrar motivos para aprender y recuperar la potencia epistemológica que tuvieron desde la protoinfancia. De esa manera se podría revertir la “educación como fabricación” y la creación de “cuerpos dóciles” (Meirieu, 2001; Foucault, 2002), que aseguran una relación de sumisión, docilidad y utilidad gracias a los mecanismos de control.

Los/as niños/as poseen una enorme capacidad para establecer relaciones complejas cuando les dejamos que estas fluyan libremente. Conforman totalidades sinérgicas cualitativamente diferentes a la enseñanza unidireccional y dicotómica de la escuela que las inhibe y estigmatiza (Fondecyt N° 1110577) logrando en muchos casos, que la pureza de lo prístino del alma infantil se someta ante el mundo adulto lineal y preestablecido (Di Girólamo, 2017);

Los/as niños/as no son indemnes al poder del/de la adulto/a, que puede alejarles del gusto por explorar, experimentar, relacionar y equivocarse, hasta terminar, a costa de desilusiones, por creer que memorizar un contenido es el único recurso para aprender y que, en la escuela, ya no se puede fantasear (López de Maturana, 2019, p. 123).

Para Solano (2015) eso sería una muestra de antropocentrismo, desde donde se entretrejen procesos de dominación dados a través de una educación enajenante para el estudiantado [escolarización] que les convierte en reproductores de estereotipos impidiendo la educación liberadora. El mismo autor señala al *epistemocentrismo* como el proceso mediante el cual hay una sola cultura dominante y un conocimiento digno de ser aprehendido como único y verdadero. Se impone la superioridad epistemológica de los conocimientos y se crean los mecanismos ideológicos y simbólicos a través de los cuales se decreta qué saberes son dignos o no de ser considerados como válidos (Solano, 2015).

De esa manera, los/as adultos/as burgueses estarían inculcando en los/as niños/as el “patrimonio cultural” de la “pedagogía colonial” perturbando su delicada fantasía (Benjamin, 1989), e impregnando ese lenguaje en las huellas tónico emocionales de las infancias (Chokler, 2021). Por lo tanto, se trata de apelar al sentido democrático de la educación para que nadie sea “esclavo” (Rodari, 2016) ni sus rostros sean borrados por las prácticas sociales, utilitaristas y mercantiles que los ocultan tras la inequidad y la vulneración de su inocencia (Roldán, 2016);

La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia (Belasteguigoitia, 2001).

4. DECOLONIZACIÓN

Los estándares homogéneos y las racionalidades instrumentales han colonizado a las infancias desde su origen, apropiándose de su naturaleza e introduciendo códigos culturales que se reproducen en las huellas tónico emocionales que todo lo reciben. La fuerza del colonialismo se activa en las subjetividades y continúa reproduciéndose de modo endógeno (López de Maturana, 2022).

Entendemos el colonialismo como una relación de dominio entre quienes se sienten superiores y toman decisiones fundamentales sobre otros/as quienes lo quieran o no, se subyugan y adaptan. Y la colonización como el sometimiento de los territorios invadidos [la escuela] que terminan siendo una “colonización interna” (Liebel, 2019, p. 48).

Las barreras colonizadoras no son pocas y la mayoría de ellas ejerce el poder simbólico para invisibilizar la violencia epistémica, que se traduce en “la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos.” Son formas de “ninguneo”, borramiento o ausencia de mediación que traen como consecuencia los silencios e invisibilización de los grupos (Belausteguigoitia, 2001, pp. 237-238).

De esa manera se va configurando la matriz de dominación imponiendo formas de pensar, sentir, ser y estar, las que se aceptan tácitamente gracias a los mecanismos sutiles y paradigmáticos con los que se naturalizan los procesos de subordinación.

El conocimiento y la discusión en torno a estas dimensiones busca contribuir al proceso de descolonización educativa, que presupone una educación liberadora –en sentido freireano–, pero la trasciende en la medida en que deconstruye los presupuestos históricos, sociales, económicos, culturales y epistemológicos sobre los que se asienta la cultura moderna (Solano, 2015, p. 119).

Uno de los pre-supuestos es aceptar la mercantilización de la escuela, la que se inicia desde la educación Infantil y se extiende hasta las etapas universitarias delegando la responsabilidad del aprendizaje, éxitos y fracasos al/a la mismo/a niño/a, quienes finalmente terminan siendo serviles al único modelo, impidiendo formarse como personas críticas (Horcas et al., 2018).

La gran oportunidad para abrir grietas decolonizadoras es educar a toda la comunidad, provocar el pensamiento crítico, recuperar la curiosidad epistemológica, y cambiar los estilos de vida, siendo la escuela, las familias y la comunidad misma los nichos apropiados para hacerlo.

Puede abrirse una grieta desde la desescolarización de la escuela (Calvo, 2017), quitándole la rutina mecánica y repetitiva que anula el pensamiento crítico e implanta la ideología justificadora de la dominación, puesto que de allí surge el colonialismo que se interioriza e impide la liberación epistémica. Ese tipo de escuela orienta a la resignación y aceptación, creando la autoimagen de indolente, pasivo/a, resignado/a, sumiso/a (Dussel, 2016).

Desescolarizar la escuela es una muestra de resistencia cultural que requiere de maestros/as emancipadores/as (Ranciére, 2008), que visibilicen y reviertan el efecto de lo negado por el modelo opresor, desenmascaren los engaños ideológicos, las injusticias y las inequidades y que impulsen hacia la libertad. Quizá así, no habría tantas ausencias en la pedagogía, sino más presencias, más rostros que se ven y voces que se escuchan, en donde se reconozca la legitimidad de los/as otros/as.

La propuesta de descolonización de Walsh (2013), ofrece una propuesta interesante de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian a la humanidad. La autora propone tres procesos ético políticos conducentes a la descolonización: Re-sistir, re-existir, y re-vivir. Re-sistir sería una manera de encaminar un proceso de lucha con una visión de algo distinto. Re-existir, sería existir en esas condiciones distintas creando un espacio de dignidad en sociedades en donde la indignación es cada vez más profunda. Y re-vivir, sería vivir definitivamente de otra manera, recuperando lo colectivo, lo comunitario, y rescatando lo original.

La pregunta que surge es: ¿Cómo descolonizar la escuela si tenemos colonizadas las mentes? Necesitamos pedagogías de la alteridad cuya imagen de *calidad* no se confunda con Indicadores de logros, competencias, estándares, cuantificación del saber y hostilidad. Hacer de la escuela un espacio y un tiempo más humano implica transformar los códigos culturales de colonización y escolarización para evitar la perpetuación del colonialismo interno (López de Maturana, 2022).

Desde el origen los procesos colonizadores están cargados de naturalización y marcan al paradigma escolar que afecta a la educación. Por ejemplo, ¿qué tipo de cultura recreamos y profundizamos?, ¿a quiénes visibilizamos y a quiénes dejamos invisibles?, ¿qué hacemos con la experiencia subjetiva de quienes llegan a la escuela? Muchos dejan de ser lo que son para ser lo que los/as adultos/as les imponemos. De esa manera, las infancias van formando parte de contextos muy precarios, lábiles a cualquier contaminación colonizadora y separados entre sí (López de Maturana 2022, p. 87).

Los ambientes activo modificantes facilitan avanzar en los procesos de descolonización puesto que ofrecen intencionalmente desafíos y alternativas para encontrar indicios y patrones de autoorganización en medio de los contextos caóticos de las escuelas. Este tipo de ambiente educativo no es pasivo ni aceptante de lo dado como si fuese algo definitivo (*ibid.*).

Decolonizar la educación de las infancias supone cuestionar el patrón de dominación que anula e invisibiliza a los/as otros/as, para reconstruir un imaginario desde otro horizonte. Otra manera de hacerlo es cuestionar presupuestos epistemológicos, filosóficos, sociales y culturales que están detrás de la enseñanza de las diversas disciplinas, de la organización educativo escolar, de la administración, del currículo, y del papel del profesorado y alumnado, entre otros (Solano, 2015).

Eso implica desaprender estereotipos que se nos han presentado como únicos y verdaderos y que incluso, se han introyectado en el sentido común;

Las incidencias de los quebrantamientos a nuestras infancias se cuelan en nuestro vivir gracias a resquicios sociales, prácticas culturales anodinas y criterios morales acomodaticios. Esto no solo genera una cultura permisiva, sino también profundas tensiones contradictorias en nuestro convivir cotidiano que no hemos aprendido a resolver (Calvo, 2022, p. 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2020). La presencia de Merleau-Ponty en los Estudios del cuerpo y la Motricidad humana. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 331-340.
- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- _____. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Belausteguigoitia Rius, M. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, 24.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.
- Calvo, C. (2022). La escolarización como vulneración de las infancias. En: López de Maturana, S., Pankova, V. y Villarroel, K. (Ed.), *Infancias vulneradas* (pp. 29-41). La Serena, Nueva Mirada y UAB.
- _____. (2017). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Chokler, M. (2021). Protoinfancia en el camino de ser y de aprender. En: López de Maturana (Ed.), *Círculos pedagógicos. Espacios y Tiempos de Emancipación* (pp. 217-223). La Serena: Nueva Mirada y UCN.
- Di Girólamo, C. (2017). La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.), *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Dussel, E. (2016). *14 Tesis de Ética. Hacia la esencia del pensamiento Crítico*. Madrid: Trotta.
- Fondecyt N° 1110577. *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. Patrocinio: CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile). Institución: Universidad de La Serena. Periodo: 2008-2009.
- Focault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Han, Byung-Chul (2018). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Horcas, V., de Castro A., Cerveró, M. y Esplugues, M. (2018). Los peligros de la colonización neoliberal del currículum de Educación Infantil. *Revista Temas de educación* 24(2), 201-215.
- Kuperman, M. (2017). Cae el Telón. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 98-101), La Serena: Universidad de La Serena.
- Larrosa, J. (2017). La infancia de las preguntas. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 101-103), La Serena: Universidad de La Serena.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: IFEJANT.
- López de Maturana, S. (2022). Infancias Decolonizadas. Construcción sociocultural de los primeros años de vida. En: López de Maturana, S., Pankova, V. y Villarroel, K. (Eds.), *Infancias vulneradas* (pp. 81-95), La Serena: Nueva Mirada y UAB.
- _____. (2021). Implicación en el currículum. Tiempos y espacios de posibilidades y no de determinismos. En: López de Maturana, S. (Ed.) *Círculos pedagógicos. Espacios y Tiempos de Emancipación* (pp. 42-49), La Serena: Nueva Mirada y UCN.
- _____. (2019). Resacralizar la Infancia: complejidad y propensión del aprendizaje. En: Videla, R. (Ed) *Pasos para una ecología cognitiva de la educación* (pp. 117-130), La Serena: Universidad de La Serena.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pulino, L. (2017). Infancia, lenguaje y tiempo: reflexiones. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 138-141), La Serena: Universidad de La Serena.
- Rancière, J. (2008). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reichert, E. (2014). *La infancia sagrada*. Barcelona: La Llave.
- Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- Roldán, O. (2016). Tras el rostro del sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En: López de Maturana, S. (Comp y Ed) *Inclusión en la vida y la escuela. Pedagogía con sentido humano* (pp. 336-345), 2ª Ed. La Serena: Universidad de La Serena.

- Serres, M. (1999). *El tercero instruido*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, C. (2017). Querer preguntar, desear responder: la conversación entre niños y niñas en estado de infancia. Prólogo en López de Maturana, S. *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 11-13). La Serena: Universidad de La Serena.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare* [en línea]. 19(1), 117-129 [fecha de Consulta 25 de abril de 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.

INVESTIGACIONES

Decolonialidad en bici: una motricidad emergente en el contexto de un proyecto social¹

Decoloniality by bike:
an emergent motricity in the context of a social project

Clayton da Silva-Carmo^a
Luiz Gonçalves-Junior^a

^a Universidad Federal de San Carlos–UFSCar, São Carlos/SP, Brasil.
spina002@gmail.com, luizgj7@gmail.com

RESUMEN

El proceso de urbanización se encuentra impulsado por intereses elitistas que ejercen fuerte dominación colonial, imponiendo un vivir consumista, injusto e insustentable en que el coche se destaca como símbolo de progreso, velocidad y prestigio social, convirtiéndose en un fetiche, generando desigualdad y problemas socio-ambientales. Bajo el supuesto de que la ciudad está sujeta a las personas que en ella trabajan, juegan, se desplazan, habitan, forman y se conforman o transforman, argumentamos que el uso de la bicicleta tiene un gran potencial educativo contra-hegemónico. Así, estructuramos una intervención en un proyecto social al servicio de niños y jóvenes, con el objetivo de identificar los procesos educativos decurrentes del uso de la bicicleta desde la perspectiva de los participantes. La investigación se orientó desde un enfoque cualitativo fenomenológico, cuyos datos fueron obtenidos de diarios de campo. Como resultados construimos dos categorías: A) Aprender a compartir; B) Pedalear más y más lejos.

Palabras clave: bicicleta, motricidad emergente, decolonialidad.

ABSTRACT

The urbanization process is driven by elitist interests that exert strong colonial domination, imposing a consumerist, unfair and unsustainable lifestyle in which the car stands out as a symbol of progress, speed and social prestige, becoming a fetish, generating inequality and socio-environmental problems. Under the assumption that the city is subject to the people who work, play, travel, inhabit, form and conform or transform in it, we argue that the use of the bicycle has great counter-hegemonic educational potential. Thus, we structured an intervention in a social project at the service of children and young people, with the aim of identifying the educational processes resulting from the use of the bicycle from the perspective of the participants. The research was oriented from a qualitative phenomenological approach, whose data were obtained from field diaries. As results we build two categories: A) Learning to share; B) Pedal further and further.

Keywords: Bicycle, Emerging Motricity, Decoloniality.

¹ Esta investigación contó con el apoyo financiero de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES-Brasil).

1. INTRODUCCIÓN

O logras ser feliz con poco y liviano de equipaje, porque la felicidad está dentro tuyo, o no logras nada. Esto no es una apología de la pobreza. Esto es una apología de la sobriedad. Pero, como hemos inventado una sociedad de consumo, consumista, y la economía tiene que crecer, porque si no crece es una tragedia, inventamos una montaña de consumo superfluo, y hay que tirar y vivir comprando y tirando. Y lo que estamos gastando es tiempo de vida, porque, cuando yo compro algo, o tú, no lo compras con plata, lo compras con el tiempo de vida que tuviste que gastar para tener esa plata. Pero con esta diferencia: la única cosa que no se puede comprar es la vida, la vida se gasta. Y es miserable gastar la vida para perder libertad (Mujica-Cordano, 2015, 75'40"-77'10").

El epígrafe nos ayuda en la introducción de este trabajo, pues describe cómo la invención de una sociedad de consumo y de consumismo, en la que se irradia que la economía tiene que crecer, de lo contrario se producirá el caos, como anestesiados seguimos con nuestra vida como si no tuviéramos otra opción y nos amontonamos en ciudades que se organizan de manera tal que nos hace cada vez más dependientes del coche, siendo éste uno de los objetos de consumo más fetichizados.

En 2008, empezamos a dialogar con compañeros de la Sociedad de Investigación Cualitativa en Motricidad Humana (SPQMH), preocupaciones comunes sobre la insostenibilidad del transporte motorizado individual, de la problemática ambiental, de las condiciones de salud y de vida cada vez más inhóspitas y estresantes en ciudades urbanizadas. Incluido a estos diálogos, propusimos un viaje en bicicleta, y, en enero de 2009, hicimos nuestro primer viaje en bicicleta. Desde entonces hemos realizado varios viajes y utilizado la bicicleta como medio de transporte.

Con estas experiencias, la relación entre la bicicleta y la educación pasó a formar parte de nuestros horizontes, de esta forma, nuestras acciones fueron transitando desde su origen involucrada al disfrute del ocio a actividades de: enseñanza en educación básica y superior; investigación académica; incorporación de la bicicleta a lo proyecto social Vivencias en Actividades Diversificadas de Ocio (VADL), que, siendo el campo de investigación de este artículo, será más detallado en lo tópico siguiente.

En este proceso de transformación, la movilidad en bicicleta en las ciudades empezó a afectarnos cuando sentimos la hostilidad del tráfico y la incomodidad de la contaminación provocada por los vehículos a motor, pero también nos hizo redescubrir la lúdica que nos unía a la bicicleta en la infancia, jugando y divirtiéndose con los obstáculos. También pudimos percibir mejor (por la mayor exposición del cuerpo que permite la bicicleta en relación a la carrocería del coche) los paisajes recorridos por el camino, la gente, las sensaciones térmicas. Traer a colación esta experiencia personal nuestra es fundamental para entender cómo se originó la intencionalidad de este artículo que, además de una investigación, implica una acción en el mundo que busca la transformación social, que no está desvinculada del ser investigador. Así, estamos de acuerdo con los principios expuestos por Oliveira et al. (2014), que realizar investigaciones se hace *con* y no *sobre* las personas, insertándonos con ellas dentro de la propia práctica. Además, reconociendo y asumiendo el contexto histórico de América Latina, continente en el que nacimos, crecimos y vivimos, nos queda claro que la investigación implica un posicionamiento con personas o grupos

socialmente marginados, comprometiéndonos con la construcción de un mundo más justo, decolonial.

Siendo que, de acuerdo con Walsh (2017), no existe un estado nulo de la colonialidad en el actual contexto latinoamericano, pero posturas, posicionamientos y proyectos de resistir, transgredir, in-surgir. Lo decolonial denota necesidad de lucha continua para alentar tiempos-espacios de construcciones alternativas a lo colonial, de maneras para subvertir la dominación, para personas del sur seguir siendo y viviendo -decolonialmente- a pesar del poder colonial.

¿Y qué relación tienen estos principios con el uso de la bicicleta? Es decir, además de sacar a la luz a las personas que utilizan diariamente la bicicleta para transportarse como un grupo marginado ante el modelo actual de movilidad urbana en la mayoría de las ciudades, especialmente en el sur (geográfico o metafórico), trata también de comprender en profundidad el trasfondo subyacente del que surgen los debates en torno al uso de la bicicleta en la contemporaneidad.

Harvey (2014) advierte que la reproducción del capital está íntimamente relacionada con los procesos de urbanización, lo que implica, además del dominio del proceso de constitución urbana por parte de las clases dominantes, también la difusión de sus valores culturales, políticos y de estilo de vida.

El estilo de vida consumista asociado al acelerado y opulento proceso de urbanización, según Harvey (2014, p. 28), tiende a destruir la ciudad (y la vida en la Tierra) como espacio común social, político y habitable, lo que nos hace considerar con ello que : “[...] la cuestión del tipo de ciudad que queremos no puede separarse de la cuestión del tipo de personas que queremos ser, qué tipo de relaciones sociales buscamos, qué relaciones con la naturaleza nos satisfacen más, qué estilo de vida queremos tomar, cuáles son nuestros valores estéticos”.

Desde esta perspectiva, el mundo o la ciudad que queremos está sujeto al tipo de personas que somos y a cómo, en nuestras prácticas diarias, nos relacionamos con las demás personas, la naturaleza y nuestros deseos, es decir, depende de nuestras acciones, individuales y/o colectivas. En ese sentido, afirma Riechmann (2014, p. 233): “La bicicleta, por cierto, es una máquina que nos remite a una sociedad [...] sostenible -y justa”.

Creciendo vertiginosamente desde la revolución industrial, los centros urbanos han guiado nuestras actividades sensoriomotrices, haciendo recurrentes ciertas motricidades y obstruyendo muchas otras, según los intereses de los grupos dominantes. Esto nos hace observar, inspirados en los escritos de Santos (2002), que existen motricidades ausentes, es decir, modos de estar en el mundo que se transforman intencionalmente en alternativas no creíbles, negadas, frente al modo de ser impuesto por el grupo dominante.

Abordar el espacio urbano nos parece fundamental para argumentar sobre las relaciones que hemos observado entre la bicicleta y la educación, ya que su uso en las ciudades, aún frente a amplios debates en torno a la salud, la movilidad urbana y el medio ambiente, sigue siendo una motricidad ausente (negada), aunque muy utilizada por gran parte de la población menos favorecida económicamente. Muchos reconocen sus beneficios, pero siguen utilizando el coche, produciendo ciudades cada vez más impermeables con la construcción y ampliación de carreteras, viaductos, puentes, aparcamientos... Mucho asfalto y hormigón en lugar de tierra y verde. Así, muchas personas terminan por no intentar utilizar la bicicleta como medio de transporte porque está intencionalmente ausente, por la falta de políticas públicas que garanticen esta opción modal, tales como: reducción de la

velocidad de los automóviles; campañas educativas para la solidaridad en el tráfico entre personas, bicicletas y vehículos a motor; demarcación de ciclovías; provisión de paraciclós; así como vestuarios para aseo personal y cambio de ropa.

Sin embargo, nuestra intención principal proviene de la percepción del potencial educativo contrahegemónico de la bicicleta, una motricidad emergente, concepto también inspirado en Santos (2002), entendida como una forma de existencia que, vislumbrando el futuro de forma simultáneamente utópica y realista, busca constituirse en el presente.

Así, delimitamos el objetivo de este estudio: identificar la contribución del uso de la bicicleta como motricidad emergente, entendiéndola desde los procesos educativos vividos con el proyecto social VADL.

Cabe señalar que entendemos, con Gonçalves-Junior, Carmo y Corrêa (2015, pp. 176-177), que los procesos educativos ocurren:

[...] en una relación de mutuo aprendizaje y no sólo en una situación en la que uno enseña al otro, teniendo como presupuesto fundamental para su desarrollo el diálogo equitativo y la intencionalidad dirigida a la cooperación, superación, ser más, exige autonomía, posibilidad de decisión y transformación. Tales condiciones permiten a los involucrados comprender en contexto, valores y códigos del grupo, comunidad y sociedad en que viven, teniendo la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su propia condición de pertenencia al mundo con los demás, educando y educándose.

2. LA BICI EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO VADL

La investigación de campo se realizó en el contexto del proyecto social VADL, vinculado a la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), lo cual, según Gonçalves-Junior (2017), tiene como objetivo general la educación *para y por* el ocio² de niños y adolescentes, entre 7 y 17 años, de comunidades vulnerables en la ciudad de São Carlos. Como objetivos específicos, las acciones del proyecto apuntan a promover: a) actividades de ocio diversificadas; b) formación ciudadana crítica-participativa-solidaria; c) la educación *para y en* las relaciones étnico-raciales, de género y entre edades; d) educación ambiental. El marco teórico-metodológico se sustenta en la Motricidad Humana (Sérgio, 2022), Fenomenología Existencial (Merleau-Ponty, 2011) y Pedagogía Dialógica (Freire, 2011). El VADL involucra prácticas de ciclismo³, fútbol callejero, capoeira, danzas, musicalización, lectura, narración de cuentos, producción colectiva de un periódico, juegos tradicionales de las culturas africanas e indígena. Las actividades se organizan a partir de círculos de conversación entre educadores y participantes, quienes en conjunto intercambian experiencias, conocimientos y combinan actividades a realizar en la semana siguiente a

² Coincidimos con Marcellino (2004) en destacar la doble vertiente educativa del ocio: educación *para y por* el ocio, es decir, vehículo y objeto de la educación. Vehículo educativo significa aprovechar el potencial educativo de la experiencia de ocio, pudiendo trabajar valores, conductas y actitudes, en las que las personas se eduquen por medio de ella. Objeto de la educación es cuando él mismo es la razón de la educación, refiriéndose a la preparación de las personas para la experiencia del ocio, tanto en el ámbito de la creación cultural como en el del consumo no conformista, apuntando a niveles más críticos y creativos de fruición, producción o contemplación.

³ El proyecto cuenta con 33 bicicletas: 7 blancas tipo montaña, talla 26, compradas con fondos del proyecto y 26 de diferentes tamaños, modelos y colores provenientes de donaciones.

partir de los temas generadores planteados anualmente con toda la comunidad participante (niños, adolescentes, padres o tutores, educadores).

En el momento de este estudio, el proyecto se realizaba en alianza con la Asociación Deportiva, Educacional y Social de los Metalúrgicos (ADESM) en el espacio del Club del Sindicato de los Metalúrgicos de São Carlos, ubicado en la ciudad de São Carlos, interior del estado de São Paulo, Brasil. Y, la mencionada alianza, conto con el apoyo financiero de *terre des hommes*-Alemania (tdh-A).

Buscando mantener la coherencia con los objetivos del proyecto, las acciones con bicicletas, objeto de este estudio, tienen como una de sus referencias la doble vertiente educativa del ocio, así:

Educación para el ocio: Introducir la bicicleta como posibilidad de disfrutar del ocio, de descubrir nuevos lugares, así como de lugares ya conocidos desde otro punto de vista, de conocer y convivir con la gente; Garantizar un uso seguro de la bicicleta.

Educación por el ocio: Vivir la bicicleta como posibilidad de movilidad urbana; Ciclismo guiado por el Código de Tránsito Brasileño (CTB) y las normas de circulación; Use equipo de seguridad al pedalear; Experimentar un modo sostenible de transporte y ocio en áreas rurales y urbanas; Aplicar conocimientos técnicos de conducción y mantenimiento de bicicletas.

Vislumbrar estas posibilidades educativas de la bicicleta en el contexto del proyecto VADL implica enfrentar la imagen social que tiene, en Brasil y en otros países, a saber, la de un mero juguete infantil o un objeto de deporte elitista o de recreación entre adultos.

Según Carlsson (2014) la convivencia entre personas que se organizan en torno a la bicicleta puede desencadenar una experiencia crítica de ocio, pues al promover el pedaleo en diferentes espacios, a diferencia de los centros comerciales que buscan ocupar el tiempo de ocio de las personas con el consumo, ofrece la posibilidad de paseos, conversaciones, organización de eventos, talleres para aprender a reparar la bicicleta, entre otros, abriendo así otras opciones para el disfrute del ocio. Por otro lado, Carlsson (2014) advierte sobre la situación de desventaja social de las mujeres ciclistas, que se enfrentan a un constante irrespeto y discriminación de género, frente a la cultura sexista que trata de imponerles lo que deben o no deben hacer, en general tratando de restringirlos al ambiente del hogar.

Guiados por estas referencias presentadas, las actividades con bicicletas en el VADL se desarrollan en el Club del Sindicato de los Metalúrgicos de São Carlos, siendo los principales lugares utilizados la gran área de césped, el camino cementado, la rampa de acceso al campo de fútbol y el voleibol cancha de arena, a excepción del mantenimiento y mecánica que normalmente se concentraba en el garaje cubierto. Estas actividades tienen una duración aproximada de 45 minutos cuando se desarrollan en las instalaciones del club. Se orienta a los niños, niñas y adolescentes al inicio de las actividades sobre el respeto y la prioridad a los peatones que circulan por el club y a las personas que están aprendiendo a andar en bicicleta, así como se les advierte sobre las áreas por las que no pueden circular las bicicletas, como la cancha de fútbol y el interior de los vestuarios, los días que haya mantenimiento y mecánica en las bicicletas, se les invita a participar junto a los educadores.

Los educadores también participan en la actividad de la bicicleta, jugando con los niños y adolescentes, proponiendo juegos y participando de los juegos propuestos por los participantes. Fueron varias las actividades realizadas en estas ocasiones: enseñanza de andar en bicicleta, dodgeball en bicicleta, policías y ladrones en bicicleta, carrera loca,

botellas en la llanta, transporte en los pedales, cruzar la cancha de voleibol de arena, caminar sin manos, competiciones de carreras, subir y bajar planos inclinados, andar en bicicleta en posición vertical, carrera de obstáculos, seguir al maestro, perrito con bicicleta.

También realizamos recorridos fuera del club, que requerían más tiempo y, considerando el intervalo entre los preparativos para la salida y el regreso al club, duraban entre una hora y media y tres horas, según el grupo y el destino. Los recorridos mencionados tienen como principales destinos el campus dos de la Universidad de São Paulo (USP) o el camino de terracería que da acceso a la ciudad de Ibaté, vecina a la ciudad de São Carlos, a la que se accedía por el campus de la USP. Ambos lugares cuentan con poca circulación de automóviles, el primero con caminos pavimentados y señalizados según la CTB, lo que permite una experiencia de las situaciones del tránsito, el segundo al ser un espacio rural permite el contacto con la vegetación, diferentes tipos de terreno y suave movimiento debido a la ausencia casi total de tráfico de vehículos a motor.

A continuación detallaremos la trayectoria metodológica de este estudio.

3. TRAYECTORIA METODOLÓGICA

Nos guiamos por la perspectiva fenomenológica, en la que la preocupación del investigador se dirige a la experiencia de los sujetos que participan concretamente del fenómeno cuestionado, buscando así comprender qué significa un determinado fenómeno para los participantes de la investigación, y en ese sentido, el objeto de estudio no puede ser el evento en sí, sino la experiencia humana que emerge de los eventos que deseamos investigar (Martins & Bicudo, 2005).

Según Merleau-Ponty (2011, p. 18):

El mundo fenomenológico no es el puro ser, sino el sentido que aparece en la intersección de mis experiencias, y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el juego de una en la otra; es por tanto inseparable de la subjetividad y la intersubjetividad que forman su unidad al retomar mis experiencias pasadas en mis experiencias presentes, la experiencia del otro en la mía.

Insertados en el VADL, fue necesario hacer uso de registros sistemáticos en diarios de campo (Bogdan & Biklen, 1994), en los que, sin un guion preestablecido, anotamos los hechos ocurridos durante las actividades con bicicletas con los niños y adolescentes que participan en el proyecto. Esto ocurrió entre 2015 y 2016, luego de la aprobación del Comité de Ética e Investigación con Seres Humanos (Dictamen Consustanciado CEP 1.095.979) y la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado, por parte de los padres o tutores de los participantes y, de estos, en Condiciones de Asentimiento Libre e Informado. Se elaboraron 26 diarios de campo, numerados con números romanos (I, II, III...), con referencia a la cronología de actividades, y sus unidades de significado fueron numeradas con números arábigos (1, 2, 3...). Así, para cada dato presentado, hay información que permite saber exactamente de dónde proviene la afirmación dada, por ejemplo: IV-12, significa que el extracto corresponde a la duodécima unidad de significado del cuarto diario de campo. Y, cuando se trate de una unidad de sentido divergente, ésta se indicará con la letra “d” colocada después de la numeración referente a la unidad de que

se trate, así: X-16d. Observamos que, debido a su compromiso ético, los participantes y educadores son presentados con nombres ficticios elegidos por ellos.

En cuanto al análisis de datos, nos inspiramos en los referentes del enfoque de la fenomenología (Martins & Bicudo, 2005; Gonçalves-Junior et al., 2021), que se compone de los siguientes momentos: *Reducción Fenomenológica*: que consiste en el movimiento de resaltar lo que considera esencial del fenómeno; *Identificación de Unidades de Significado*: es cuando el investigador se detiene en los datos registrados y hace cuantas lecturas sean necesarias para identificar las afirmaciones significativas de acuerdo con el cuestionamiento realizado; *Organización de Categorías*: articulación de unidades de significado por medio de convergencias, divergencias o idiosincrasias formando categorías; *Construcción de resultados*: última fase de la investigación, en la que se presenta la comprensión del fenómeno cuestionado, comprensión que involucra la búsqueda del conocimiento en términos de posibilidades, respeto por perspectiva de los fenómenos en la forma en que se manifiestan cuando se les cuestiona.

De este proceso de análisis surgieron dos categorías: A) Aprender a compartir; B) Pedalear más y más lejos; que se trabajan en la construcción de los resultados, a continuación.

4. CONSTRUCCIÓN DE RESULTADOS

A) APRENDER A COMPARTIR

Esta categoría tiene a la bicicleta como punto de encuentro de diferentes motivaciones e intereses, revelando sentidos y significados que se le atribuyen, así como conflictos, consensos y puestas en común que se establecieron entre los participantes de VADL en el transcurso de su uso.

Aprender a compartir, que da nombre a esta categoría, fue el significado expresado por uno de los participantes del proyecto, entre otros, en ocasiones en que fue necesario compartir el uso de bicicletas en el proyecto, cuando el número de personas superaba al de equipos. En su momento, cuando los educadores preguntaron a todos cómo fue participar de las actividades del día, Lili expresó: “Creo que [...] también ayudó compartir, porque hay momentos en que viene más gente y hay menos bicicletas. y le dices así: Ve para allá, vas a compartir con esa persona, vas a caminar e intercambias con él” y su madre, que había llegado al proyecto a recogerlo, escuchándolo agregar: “Aprender a compartir, ¿verdad? y Lili confirma: “¡Sí!” (XXVI-14).

En el proceso de construcción de este proceso educativo, de compartir, hubo también situaciones de conflicto, de cierto egoísmo, de simple manifestación de preferencia por algo, y mucho diálogo. En general, los participantes se enfocaron en bicicletas blancas que eran más nuevas, tenían una horquilla delantera con suspensión y componentes de mejor calidad, como cambios y frenos. En ese contexto, era común que los educadores que tenían a su cargo organizar la distribución de bicicletas escucharan la afirmación “¡la blanca es mía!”, como se muestra en el siguiente fragmento:

Los niños y jóvenes pidieron las bicicletas blancas, todos apiñados alrededor de la jaula de acero que los guardaba diciendo: “¡la blanca es mía!”. o “¡Voy a usar el blanco!”. Los educadores comentaron que había bicicletas para todos, y solo había

que distribuir las adecuadamente según el tamaño. Ronaldo se puso frente a la gente y dijo que iba a usar la bicicleta blanca talla 17, en sus palabras: “¡esa baja!”. Como solo tenían tres bicicletas de ese tipo y había dos niñas y un niño más pequeños que Ronaldo, la educadora Spina le pidió que usara la talla 19, ya que él podría andar en ella y eso le dejaría las otras tres a los compañeros más pequeños. Se quejó y dijo que usaría esa de cualquier manera. Así que le dijimos que si insistía en usar esa, tendríamos que sortear la bicicleta entre los cuatro interesados y ver quién se la quedaba. Le explicamos que si usaba la 17, uno de los tres compañeros se quedaría sin bicicleta, ya que ninguno de ellos podría usar la 19. Entonces accedió a usar la bicicleta talla 19, resolviendo el problema (VIII-12).

Como se ve, el tamaño de la bicicleta influye en la elección adecuada y, aunque inicialmente no fue una preocupación para los participantes, con el tiempo notaron las diferencias y reconocieron la necesidad de utilizar la bicicleta con el tamaño adecuado a su altura, y este criterio también pasó a ser considerado por ellos y, no solamente, que las blancas eran más bonitas y de cierto, más actuales.

Aprender a compartir no es una tarea fácil, requirió mucha atención de los educadores en el cumplimiento de los acuerdos, un ejemplo de ello se puede observar en un día en que se acordó el relevo de bicicletas frente a la entrada, por donde pasarían los participantes después de cada vuelta completa en el club. Sin embargo, incluso con esta combinación:

[...] durante la actividad, varios niños y adolescentes se mantuvieron montando sus bicicletas en la parte trasera del club para evitar el relevo [...]. Cristiano Ronaldo pasó la bicicleta a otro niño y poco después cuestionaba y se quejaba con insistencia a los educadores de que su turno para recoger la bicicleta tardaba demasiado, por lo que los educadores estaban aún más atentos al relevo, tratando de que el reparto fuera equitativo (VI-16).

Si bien los relevos revelaron actitudes egoístas de algunos participantes, estos momentos también presentaron otras posibilidades de acción en la resolución de conflictos:

Ronaldinho quería la bicicleta verde, pero también Gilberto. Preguntamos si alguno de ellos podía quedarse con la rosa y Gilberto dijo que sí y nosotros dijimos que podían intercambiar algunas durante la actividad. Cuando íbamos a entregarle la bicicleta rosa a Gilberto, Ronaldinho vino y le ofreció la bicicleta verde a Gilberto diciendo que se quedaría con la rosa. Gilberto estaba feliz. Un participante le preguntó si no quería quedarse con el verde y dijo que era para que Gilberto no llorara. Argumentamos que el uso de esa bicicleta sería importante para Gilberto, ya que él todavía no sabía andar y [...] había estado practicando con la bicicleta verde, que tiene un asiento un poco más bajo (XIV-3).

Los procesos educativos entre educadores también se manifestaron en la organización de otras posibilidades de compartir, cuando el número de participantes era mayor que el número de bicicletas, una de estas formas se basó en un juego de dodgeball, en el que los participantes debían turnarse la bicicleta en la que iban cuando fueron golpeados por pelotas de periódico lanzadas por personas que no tenían bicicleta y con las que cambiaron

de lugar. Otra forma fue la alternancia de grupos en las actividades, como se puede ver en la conversación entre los participantes y los educadores que se describe a continuación:

Como casi todos los participantes querían andar en bicicleta y no teníamos suficientes bicicletas para todos al mismo tiempo, el educador Spina comentó la posibilidad de [...] dividir la clase en dos, de modo que mientras un grupo andaba en bicicleta el otro lo haría el *Fútbol Callejero*. [...] pero por la ansiedad de pedalear, nadie quería iniciarse en el fútbol. Resolver esto tomó mucho tiempo de conversación dirigido por el educador Eiri. Entonces [...], dada la división hecha, la distribución de bicicletas se hizo sin contratiempos (XIV-14).

Entre las estrategias del equipo educativo, también estuvo la preocupación por la conducta del equipo, con el uso del casco y el respeto a las normas de tránsito por parte de los educadores que acudían al club en bicicleta, además de otras posturas como la búsqueda, por a modo de ejemplo, reducir la resistencia de niños y adolescentes con el uso de bicicletas más viejas, como indica la intención del educador Flávio que al inicio de la actividad “[...] ajustó el asiento de una de las bicicletas más viejas y dijo que andaría con ella hacer publicidad, porque los niños nunca querían agarrarla para usarla” (II-8).

Los sentidos y significados que porta la bicicleta también sufren cambios que pueden estar relacionados con el involucramiento de las personas con el objeto. Como pudimos ver, las bicicletas más viejas y sencillas generalmente no eran una opción para la mayoría de los niños y adolescentes, sin embargo, esto cambió en el transcurso de las actividades, principalmente a partir de las actividades de mantenimiento de bicicletas, cuando algunos de los niños y adolescentes participaron en la reparación de dos bicicletas que recibimos como donación.

Después de que el educador Spina terminó de arreglar la bicicleta, se puso un casco y la sacó a dar una vuelta de prueba. Roberta, que lo había ayudado a ajustar los frenos, dijo que también le gustaría probarlo. Al escuchar a Roberta, Sardinha se acercó y dijo que el próximo en probarlo sería él, ya que él había ayudado a armarlo (XX-15).

Otras situaciones vividas también fueron bastante significativas en cuanto a aprender a compartir, considerando que la convivencia en las actividades de la bicicleta involucra un contexto más amplio, por lo que también se agrupan en esta categoría las unidades de significado en las que se manifiesta el cuidado del otro y el compartir en el curso de sus experiencias.

Entre las descripciones presentadas en esta categoría, algunas indican que, lamentablemente, las necesidades básicas como la nutrición adecuada, ya sea por cantidad o tipo de alimentos, no estaban garantizadas a todos los participantes de VADL en su vida diaria, ya que había varias y reiteradas solicitudes de alimentos realizados por niños y adolescentes en el transcurso de actividades relacionadas con la bicicleta. Estos pedidos se hacían en momentos más privados, cuando había poca gente alrededor, y se manifestaban a través de comentarios sobre tener hambre o pedir comida. Una de esas ocasiones ocurrió cuando, después de haber servido el almuerzo del día, un participante, Rodolfo, se quedó en el club y “[...] dijo varias veces que tenía hambre. [...] y, antes de irse, le pidió al educador Spina que le diera una barra de cereal más, lo que fue concedido” (XX-9).

Estos momentos exigieron sensibilidad de los educadores para percibir la necesidad de alimentación de algunos participantes, al mismo tiempo que requería atención, ya que no era posible servir más refrigerios para todas las personas del grupo. Esto demuestra la pertinencia de la merienda que ofrece el proyecto para los participantes, pero que debería ser más robusta, tanto así que Peppa expresó su descontento cuando: “[...] se quejó de la merienda diciendo que solo tenía fruta y que en otros proyectos siempre había comida” (XIII-35), haciéndonos percatarnos que el tipo de comida que se ofrecía en el VADL no respondía a las necesidades y/o expectativas de los participantes.

Los pedidos de alimentos también fueron recurrentes durante los paseos en bicicleta. Debido al mayor esfuerzo y ya conscientes de las necesidades alimentarias de los niños y adolescentes del proyecto, los educadores llevaron en estas ocasiones una merienda extra que, además de contribuir a la reposición de energía, favorecía un momento de descansar durante el recorrido y favoreció la interacción y el compartir entre los participantes, incluyendo sus propios refrigerios que algunos participantes llevaron de sus casas y también en el compartir del agua, que se dio cuando la “[...] Agua de Sardinha se le acabó y le pidió a sus compañeros, quienes cada uno de ellos le dieron una pequeña cantidad” (XXI-29).

También surgieron a través del intercambio de conocimientos, como la actitud de los educadores que, durante la hora de la merienda, hablaban con los niños y jóvenes sobre la atención al tipo de alimentos que consumían, ya que era muy común tener bocadillos, galletas rellenas y bocadillos con bocadillos incrustados traídos por algunos participantes.

Kika y Renata se llevaron dulces galletitas rellenas y bocadillos industrializados [...]. El educador Da Lua les dijo para tener cuidado, ya que este tipo de producto tenía mucha sal, glutamato monosódico y que la población brasileña sufre mucho de presión arterial alta. [...] y el azúcar también era un problema [...], además de contribuir a la obesidad, puede causar diabetes (IV-9).

Nos detuvimos bajo la sombra de unos pinos para merendar, [...] pasó un tren y Rodrigo dijo que había sentido su vibración en la vía, y que el tren todavía estaba lejos en ese momento, pero dijo que sabía que el tren estaba cerca. Joana nos llamó la atención sobre un insecto mariquita, Rodrigo comentó que es un insecto carnívoro, ante el asombro de la gente al escuchar tal información, el niño aclaró que se alimentan de pulgones y por lo tanto son considerados carnívoros (XXIV-11).

Este intercambio de conocimientos entre los participantes también se produjo cuando daban consejos y orientaciones a los compañeros durante las actividades en bicicleta, especialmente en ocasiones cuando alguien estaba aprendiendo a pedalear. El participante Rodrigo, por ejemplo, “pasó varias veces por nuestro lado y, casi siempre, se detenía y daba consejos a Gilberto sobre cómo usar el freno en la bajada, para no girar demasiado el manubrio” (X-7).

Por otro lado, las relaciones de género se presentaron como un problema en la convivencia durante el uso de la bicicleta:

Camino a la USP Rodolfo dijo en voz alta, en medio de una conversación entre él y Cristiano Ronaldo, que Lili y María Joaquina se iban a caer en la bajada de la entrada

a la USP. El educador Spina comentó que no se caerían, ya que nadie necesitaba descender a gran velocidad (XIX-13d).

No observamos en los diarios de campo un comentario similar hecho en relación a ningún chico, ni siquiera a los menos hábiles para andar en bicicleta. Así, además del malestar que haya podido generar en los participantes, el discurso del chico lleva implícitos una serie de prejuicios, como por ejemplo: la bicicleta es cosa de chicos o chicas que no saben andar en bicicleta.

Actitudes de discriminación de género, expresadas en la actitud descalificadora de algunos niños en relación a las niñas durante las actividades, nos llevan a las reflexiones de Carlsson (2014), cuando afirma que las mujeres ciclistas asumen la continuación de una lucha histórica por la liberación de la mujer y, al pedalear, desafían la cultura machista imperante. Situaciones como esta fueron inmediatamente contestadas por los educadores e incluso por otros participantes del VADL. Cabe señalar, sin embargo, que tales actitudes no fueron la tónica, revelando mucho más cuidado y respeto de los chicos hacia las chicas, ayudándolas cuando tenían dificultades.

Situaciones de falta de respeto, como la mencionada anteriormente, son entendidas como divergencias en el aprender a compartir, y la necesidad de enfrentarlas posibilitó la ocurrencia de procesos educativos relacionados con el establecimiento de conductas en la organización de actividades. Entre ellas estaba la que establecía, en base a una decisión discutida entre todos, que el participante que reincidiera en una conducta irrespetuosa hacia las personas o incluso que pudiera dañar el equipo, no participaría en la marcha en bicicleta fuera del club, lo que obligaba a los participantes a adoptar una actitud respetuosa con las personas.

El educador Spina habló con el educador Da Lua sobre no participar en la vuelta ciclista Rodolfo, Messi y Cristiano Ronaldo [...], porque [...] se habían envueltos en situaciones de falta de respeto [...], con los más pequeños. [...] decidimos dejarlos sin autorización (XXII-8d).

Sin embargo, en el ejercicio de convivencia y diálogo entre educadores y participantes, se hicieron cada vez más presentes manifestaciones de compartir y cuidar al prójimo, como la de Hulk quien, tras caer, siendo rescatado por el educador, dijo que estaba pedaleando” “[...] en la acera arriba de las gradas, pero Amora, que estaba frente a él, hizo un movimiento brusco hacia un lado y, para no chocar con la niña, que era más pequeña que él, se desvió hacia el lado de las gradas y cayó en el primer escalón con la bicicleta, afortunadamente solo sufrió un rasguño superficial en la mano” (V-18).

Incluso participantes que en algunas ocasiones mostraban posturas irrespetuosas, en otras actuaban de forma colaborativa, como Cristiano Ronaldo, que ayudó “[...] a organizar una cola para la distribución de cascos, [...] incluso ayudando a los niños más pequeños a ponérselos y ajustarlos” (XII-4).

Según Oliveira *et al.* (2014), valoramos el *hacer-con* en el proceso de investigación, observando una idéntica postura en el proceso de educar y educarse en el VADL, que se fundamenta en la Pedagogía Dialógica de Freire (2011), es decir, en *haciendo -con* personas y no *sobre*.

El cuidado del prójimo y el ejercicio del compartir no se restringieron al universo de los participantes del proyecto y de los educadores, ya que la presencia de niños y adolescentes

del VADL en el club, ocupando un espacio que estuvo la mayor parte del tiempo inactivo, provocó inicialmente malestar para quienes lo frecuentaban exigiendo aclaraciones constantes a la directiva del club, según informa la madre de Lili (también asociada al club y empleada de ADESM, institución en alianza con el proyecto y mantenedora del espacio):

[...] había algunos que se quejaban en el club, porque los niños estaban en la piscina, porque los niños estaban usando el campo, porque los niños... Pero entonces la persona nunca mira hacia adelante, [...] solo veo tu pequeño mundo ahí, tu ombligo ahí: estoy bien, todo está bien. Y no creas que, de repente, estos niños tienen la oportunidad de estar aquí, por ejemplo. Este espacio estaba casi vacío [...] ahora vienen los niños y lo ocupan [...]. Como dice el presidente del club, es como si fuera un delito que estos niños de por aquí vean todo este espacio y muchas veces no lo puedan aprovechar (XXVI-23).

Incluso fuera del proyecto, pudimos contar con el aporte de personas y entidades que, simpatizantes de las acciones de VADL, ayudaron con donaciones, principalmente bicicletas, tenis, partes de bicicletas usadas. En una de las reuniones, por ejemplo, “[...] el educador Da Lua llegó con una bicicleta roja [...] los participantes preguntaron por eso y Da Lua dijo que esa bicicleta, así como las otras bicicletas de colores tenían, habían sido donado al proyecto” (XXII-4).

Cerrando esta categoría, tenemos un momento expresivo con los participantes, que muestra el surgimiento de procesos educativos, tal como los entienden Gonçalves-Junior, Carmo y Corrêa (2015), de: cuidado por el otro, dialogicidad, amorosidad, compartir:

[...] notamos que, además de Katlen, Renata, Frynkin, David Luiz y Maria Joaquina también tenían los ojos enrojecidos y llenos de lágrimas [...] porque se enteraron del viaje de la educadora Spina para estudiar un doctorado en el exterior, que estaría fuera del proyecto por siete meses, lo que ocurriría en dos semanas [...], ante la situación, el educador Spina se sintió muy emocionado, pues consideró que [...] la convivencia alrededor de la bicicleta era algo bastante significativo, además de él, también para los niños y adolescentes (XXV-19).

Esta situación desencadenó, a la semana siguiente, una gran fiesta sorpresa de despedida, que fue organizada por los participantes del VADL con la ayuda de los educadores, con torta, merienda, jugo, bombones y refrescos proporcionados por ellos, además de carteles con dibujos festivos. y una carta grande deseándole buen viaje y gracias por los paseos, enseñanzas y diciendo que extrañarían al educador Spina en la convivencia.

B) PEDALEAR MÁS Y MÁS LEJOS

Esta categoría expresa la ampliación de horizontes producto de las actividades ciclistas realizadas en el proyecto VADL, que fue vivida de manera diferente por participantes, educadores y familiares. Las unidades de significado que lo componen proceden, principalmente, de las ocasiones de paseos exteriores realizados en el entorno del club.

Como pudimos observar durante la primera categoría presentada, los niños y adolescentes estaban muy interesados en andar en bicicleta. Esto se intensificó con los

recorridos, sin embargo, cabe señalar que, desde el inicio de las actividades en bicicleta, los participantes expresaron la necesidad de salir a la calle, como podemos ver en los siguientes extractos: “Al empezar, Helena pregunta si íbamos a montar el circuito de ejercicios con las bicicletas y también cuándo saldríamos del club con ellas. Dijimos que tendríamos que entrenar más para salir con las bicicletas del club” (VI-4). En otra ocasión, el educador Helder preguntó “[...] si caminar dentro del club era como caminar por la calle. Rodolfo y Cristiano Ronaldo decían que en la calle era mucho mejor” (XIII-15).

El deseo de pedalear fuera del espacio del club fue manifestado por varios participantes, pero esta posibilidad se vio limitada por la necesidad de organización por parte de los educadores al considerar los riesgos que implican las nuevas rutas, las personas que saldrían por primera vez, así como el acondicionamiento del grupo para cubrir mayores distancias dentro del cronograma del proyecto.

Rodolfo se acercó y preguntó dónde sería la gira de la próxima semana y el educador Spina respondió que iríamos de nuevo a la USP, ya que había mucha gente que haría la gira por primera vez. Dijo que habíamos acordado que en el próximo viaje solo los mayores irían a un lugar más lejano. Le dije que me había hecho esa sugerencia a mí y el educador Da Lua, pero en esa ocasión no se había acordado y todavía estábamos evaluando esa posibilidad (XX-6d).

Situaciones como estas fueron entendidas como divergencias, pues también revelan la preocupación de los educadores con los niños y adolescentes que salen a los paseos, que se presentó ante el deseo manifestado por los participantes de salir a pedalear cada vez más lejos.

Esta motivación para participar en los recorridos se pudo notar en la llegada antes de la hora habitual y en la organización de la merienda, inquietudes presentadas espontáneamente por los participantes en los días que tenían salidas programadas.

Llegamos al club alrededor de las 7:50 am, ya estaban los tres chicos que iban a dar el primer paseo en bicicleta fuera de las instalaciones del club, Aduino, Rodolfo y Cristiano Ronaldo. Aduino, que vive en la región del Barrio Gonzaga y suele tomar el autobús que transporta a los participantes del proyecto, optó por tomar el autobús regular, ya que le preocupaba llegar a tiempo. Los tres parecían muy ansiosos por la gira, ya que constantemente preguntaban: “¿A qué hora nos vamos a ir?” (XV-1).

El gran interés mostrado por los niños y adolescentes motivó la frecuencia en las caminatas y, con ellas, surgió la ampliación del horizonte perceptivo de los participantes, sentir la distancia y, más que eso, reconocer la propia capacidad al recorrerla.

Cuando pasábamos por una calle ubicada en el punto más alto del campus de la USP, Roberta, al ver un parque de diversiones que estaba instalado al lado del club, dijo: “¡Vaya, qué lejos estamos!”. Luego llama la atención de Sofía diciendo: “¿Viste lo lejos que caminamos?” (XIX-39).

La percepción de avances en el condicionamiento producto de la materialización de la dimensión geográfica en los músculos también retrata el contacto con este horizonte ampliado, como podemos ver en los siguientes registros: “Rodrigo comentó que sus piernas

estaban más fuertes y que no estaba tan cansado. Cuando se le preguntó cómo había notado el aumento de fuerza en las piernas, respondió que notaba que sus patadas en el fútbol eran más fuertes” (XXIV-12). Incluso cuando relataron cansancio, este se asoció con el placer de estar en la vereda, jugar y divertirse en lugares nuevos, como Roberta y Sofía que manifestaron: “[...] me gusta mucho salir. Roberta dijo que le dolían las piernas, pero que valía la pena ir. Sofía dijo que le diría a su Madre que había andado mucho en bicicleta, que no se había caído y que todavía había usado una bicicleta grande” (XIX-38).

La posibilidad de andar en bicicleta fuera del club y para distancias más largas fue relatada por niños y adolescentes en varios momentos. Tanto es así que el nombre de esta categoría proviene del discurso de David Luiz quien dice: “Me gusta mucho el recorrido. La parte que me gustaba es que podíamos *pedalear más y más lejos*” (XXV-13).

Con los recorridos por las calles, los horizontes se ampliaron aún más y, la lenta velocidad de desplazamiento de la bicicleta con relación al automóvil, permitió fijar la atención en los detalles del camino, como la erosión provocada por la fuerza de las lluvias, cambios en la flora y la fauna, los olores.

Cuando pasamos por el bosque de camino al club, Júlio César y David Luiz comentaron que la erosión aumentaba cada vez más y dijeron que pronto tomarían el camino por el que pasábamos con las bicicletas. Júlio César también comentó que los hormigueros eran muy grandes y llamaron la atención de sus colegas para mirar (XXIV-13).

Cuando nos acercábamos a la entrada del sendero forestal, Roberta nos llamó la atención diciendo: “¡Mira esas hermosas flores amarillas!” (XXIII-36).

Rodolfo dijo que estaba sintiendo “olor a bosque de ribera” (XXI-14).

Andar en bicicleta expuesto al sol llenó de significado los espacios de sombra, como lo expresaron dos de los participantes en el mismo lugar, pero en días y horarios diferentes: “Cuando el grupo entró en el sendero del bosque, Roberta dijo: ‘Wow, qué lindo para andar en este sendero ¡sombriilla!’” (XIX-33); “Cuando íbamos por el tramo que daba acceso a la pista forestal, Cristiano Ronaldo nos pidió que nos detuviéramos a la sombra, y al llegar nos comentó ‘¡Vaya, qué hora sería para hacer un picnic aquí!’” (XVII-17).

Estar en bicicleta permitió a los participantes explorar y conocer el entorno a través del disfrute de juegos que surgieron de acuerdo al contexto. Como dice Guerreiro: “[...] estábamos jugando, en esa rampa...” (XXVI-36). Ronaldo expreso: “¡Wow! Profesor, casi me caigo al barro (risas)” (XXVI-38).

Además de la diversión, podemos considerar que esta experimentación con la bicicleta contribuyó con procesos educativos relacionados con la conducción de bicicletas, ya que exploramos diferentes tipos de terrenos y situaciones.

En un tramo de terreno irregular, Renata, al pasar por una pequeña zanja con su bicicleta, tuvo un resbalón con la rueda delantera que la desequilibró y la hizo caer. La caída fue ligera y la niña no resultó herida. Apenas se levantó revisamos si todo estaba bien y la educadora Spina la llevó hasta el lugar del accidente y la guió diciendo que no pasara por las zanjas en sentido longitudinal, porque sus paredes inclinadas hacen que las llantas patinen (XXIV- 7).

Todo el camino estaba abierto a la exploración lúdica, el educador Kenobi, por ejemplo, dijo que “[...] durante la caminata jugaba con el grupo, mostrando una huella en el suelo y diciéndoles que era un puma. Después de ese comentario, Júlio César y David Luiz comenzaron a jugar, apostando pequeñas carreras, huyendo de él, diciendo que él era el puma que los perseguía” (XXVI-10). En otra ocasión, “[...] pasó un tren y los niños corrieron con el tren hasta que se cansaron y el tren los adelantó” (XXIV-21).

En medio de estos juegos aprender a hacer un uso adecuado de los engranajes hacía más sentido e, incluso aquellas personas dentro del club que parecían saber usarlos, en ocasiones necesitaban ayuda, porque la variación del relieve del suelo exigió una mayor frecuencia en el uso de los aparejos, lo que favoreció la problematización y desarrollo de esta habilidad, especialmente en situaciones de ascenso.

En la última subida [...], por el cambio de marchas muy rápido que hizo Cristiano Ronaldo, se le salió la cadena de la bicicleta y tuvo que bajarse. Entonces comentamos que no tenía sentido correr tanto y cambiar de marcha de forma inapropiada, porque si estuvieras en una carrera real, como bromeaba, terminarías perdiendo aunque fueras bastante rápido, porque el que fuera más lento ganaría la carrera por haber cambiado de marcha marchar correctamente. (XVII-16).

En ambientes sin presencia de automóviles, la sensación de seguridad y menor necesidad de orientación por parte de los educadores estuvo más presente, por otro lado, la experiencia en la calle contribuyó para la ocurrencia de orientación sobre la circulación en el tráfico, especialmente con la mayor preocupación de educadores con la seguridad de los participantes, para que, antes de cada salida, retomen las siguientes normas:

[...] fuimos al lobby del club para instruir al grupo, ya que tres personas salían por primera vez a dar un paseo. El educador Da Lua reenvió la orientación, acordó con el grupo que haría algunas preguntas para que las personas que ya habían hecho otros recorridos pudieran responder [...], preguntó sobre la circulación de las manos y los participantes respondieron correctamente. Luego preguntó por dónde debía circular la gente en bicicleta, el grupo respondió que sería en la calle (XXIII-6).

El uso constante de equipos de seguridad en las actividades del proyecto también permitió que los participantes reconocieran la necesidad de usarlos e incluso les resultara extraño que no los usaran cuando caminábamos por las calles, como se puede apreciar en el fragmento: “[...] íbamos en el puente cuando un joven [...] pasa en bicicleta sin casco. [...] Cuando el joven pasó por el puente, Hulk, asombrado, [...] comentó: ‘¡No lleva casco!’” (XIX-41).

Entendemos que la ampliación de horizontes también se dio con el surgimiento de conocimientos y valores relacionados con la educación ambiental en varias ocasiones, como en las siguientes:

Sardinha vio el contenedor de compuestos orgánicos donde ya habíamos parado en otro recorrido. Luego sugirió que almorzáramos allí, para que los demás participantes pudieran conocer el lugar y también que pudiéramos tirar las cáscaras de las frutas en la composta para convertirlas en fertilizante orgánico (XXI-26).

Roberta le comentó al educador Spina que su papá había vendido algunos materiales reciclables, con lo cual le había ganado alguno dinero y, por eso, su mamá quería que ese día faltara al proyecto para que la acompañara al centro a comprar calzas para pantalones. Sin embargo, Roberta le dijo a su madre que no quería perderse el proyecto, ya que tendría un paseo en bicicleta (XXIII-27).

Entendemos en este contexto, que no conviene ir a la escuela a *aprender sobre* sostenibilidad, movilidad y medio ambiente, hay que experimentar estos temas, sentirlos. Salidas orientadas al club (*¿y por qué no a las escuelas?*), visitas a lugares de interés de la ciudad, puede repercutir en la constitución de un nuevo espacio de convivencia donde el uso de la bicicleta surge como una posibilidad de superación del actual y problemático modo de vida. Y, según Riechmann (2014), la bicicleta responde a urgente necesidad de mantener la vida en la Tierra con justicia social.

El extracto mencionado también indica que un paseo en bicicleta con amigos fue una experiencia más placentera y atractiva para el participante del VADL que una tarde de compras. En este contexto, la bicicleta y los valores, sensaciones, emociones asociados a ella pueden poner en peligro la dominación de las clases dominantes en el proceso de constitución urbana y sus valores culturales, políticos y de vida, exigiendo mayor seguridad en las calles, la democratización del espacio público, la reducción de las ganancias de las empresas petroleras y automotrices, que pueden incidir en la reducción del flujo de personas a los centros comerciales y fortalecer el consumo local, entre otros.

Destacamos que los aspectos de seguridad y confianza en el equipo de educadores fueron cruciales para que las madres permitieran la participación de sus hijos e hijas. La madre de Frynkin y David Luiz, por ejemplo, dijo: “[...] Creo que solo porque somos conscientes, hablaré por mí, solo porque soy consciente de que hay un equipo, ¿no? Los educadores que van a ir lo van a estar cuidando, así que para mí estaba muy tranquila” (XXVI-9).

La participación en el proyecto también repercutió en la reanudación de la bicicleta en algunos hogares, como podemos ver en el fragmento de diario que trae el diálogo entre una educadora y el participante Súper Mário, en el que comenta que: “[...] su hermano había abandonado la bicicleta, se oxidó mucho y dañó la cadena. Dijo que después que el empezó a andar en bicicleta en VADL, se entusiasmó y [...] ahora quiere que su papá repare la bicicleta de su hermano” (XIV-27).

Incluso algunos de los educadores del proyecto adquirieron bicicletas y comenzaron a utilizarla como su principal medio de transporte. Por tanto, esta categoría nos remite a la potencialidad de una motricidad emergente, y nos hace coincidir con una de las madres cuando afirma que el resultado: “[...] tal vez no sea tan inmediato, así que ya. Espero que sigan [...] cultivando las ganas de seguir pedaleando cada vez más” (XXVI-18).

Recuperamos que nuestra acción pedagógica con bicicletas con los participantes del VADL se inspiró en la sociología de las ausencias, propuesta por Santos (2002), con el objetivo de romper con la racionalidad basada en el dominio epistemológico del saber científico y afirmar la contemporaneidad y el paralelismo en que las más diversas epistemologías surgidas de prácticas sociales marginadas, intencionalmente negadas, convertidas en motricidades ausentes, entre las que ubicamos el uso de la bicicleta. En este sentido, la construcción de los resultados aquí presentados a partir de las unidades de significado levantadas en nuestros registros de campo, revelan el potencial alternativo

presente en la práctica del pedaleo, una motricidad emergente (Carmo & Gonçalves-Junior, 2017; Campos, Corrêa & Gonçalves-Junior, 2022), que pueden contribuir a enfrentar la hegemonía del modelo económico capitalista.

Observamos, por ejemplo, transformaciones en la concepción de los niños y adolescentes participantes, sus madres, los educadores, tanto en el contexto interno del proyecto, como en repercusiones en el día a día con la familia, con los amigos en el barrio donde viven o en la escuela, en la recuperación o adopción de la bicicleta para el contexto de ocio, así como para el transporte, incluido el de los educadores. Revelando así el potencial contrahegemónico, decolonial (Walsh, 2017), de las actividades ciclistas que se desarrollan en el VADL, proyecto que apunta centralmente a la educación para y a través del ocio, campo que, como afirma Marcellino (2004), posibilita la transformación a nivel cultural a través de la construcción de un nuevo conjunto de valores sociales.

Finalizando esta categoría, destacamos que a pesar de las dificultades y limitaciones enfrentadas, las situaciones vividas con una bicicleta en el VADL anuncian posibilidades para el *ser más, de trascendencia* (Sérgio, 2022; Merleau-Ponty, 2011; Freire, 2011), y decolonialidad, apoyados en Walsh (2017), de nuevas posturas, posiciones, resistencia, luchas, favoreciendo alternativas al estilo de vida consumista e insostenible del capitalismo, eurocentrismo y colonialismo, oponiéndose a la hegemonía del automóvil. En otras palabras, para un sentido amplio de *pedalear más y más lejos*.

5. CONSIDERACIONES

Apoiados en textos académicos e investigaciones de campo realizadas con participantes de la práctica de pedalear en bicicleta en el VADL, y guiados desde la sociología de las emergencias, buscamos expandir simbólicamente este potencial, levantando expectativas, radicalizando las posibilidades para convertirlo en una alternativa creíble, una motricidad emergente.

Creemos que los aprendizajes básicos con bicicleta realizados en el proyecto, como aprender a pedalear, moverse con seguridad en el tráfico, ampliar las habilidades de conducción, realizar mantenimientos y reparaciones, que, en principio, pueden parecer banales, por sí mismos, por aparentemente no garantizar grandes transformaciones sociales, fueron aprendizajes imprescindibles, al fin y al cabo, pues son fundamentales para que las personas, en el transcurso de su vida, tengan efectivamente la posibilidad de optar por este medio de transporte. Porque, siendo socialmente negada, la práctica del pedaleo quedaría ausente. En este contexto, consideramos que las actividades del proyecto VADL configuraron un tiempo-espacio de convivencia en torno a la práctica del pedaleo, en el que muchos niños y adolescentes tuvieron su primer contacto con la bicicleta o intensificaron su relación con esta.

La aparentemente sencilla experiencia ciclista vivida por las niñas del VADL también revela la dimensión política de esta práctica, ya que promovió un movimiento de ruptura frente a la supuesta fragilidad de las mujeres en el uso de la bicicleta a partir de la acción de las propias niñas participantes, quienes sabiendo cómo moverse en bicicleta con seguridad, dicen, sobre su elección de ir en bicicleta, cuando y donde quieran.

En un sentido similar, la dimensión política se reveló cuando los aprendizajes relacionados con el pedaleo y el interés de los participantes por ir cada vez más lejos, resignificaron el esfuerzo y el cansancio como algo placentero. Moverse más y más lejos y

sentir el poder de hacerlo con la propia energía evocaba una sensación de libertad y placer. También animó a los participantes a distinguir el esfuerzo de la incomodidad. Creemos que en esta motricidad emergente, el reaprendizaje de la noción de comodidad es fundamental para que podamos cambiar nuestra forma de vida con miras a una sociedad sostenible.

Como hemos visto, la acción de pedalear requiere compromiso, es decir, la presencia, atención y esfuerzo constante de quien lo realiza, al mismo tiempo que no tiene una carcasa protectora como un coche y no alcanza grandes velocidades. Tales condiciones exigen proximidad y un ritmo lento, favoreciendo percepciones como: el gusto por las bajadas, la necesidad de estar atento al circular entre vehículos a motor, el placer de pedalear por una zona sombreada, la diversión o la tensión al atravesar irregularidades en el terreno, la admiración por la fauna y la flora, el deleite de los aromas, el agradable sabor de la comida en sí y de compartirla con amigos. Todas estas situaciones pueden generar lazos afectivos que acaban por encariñarnos con personas y lugares, y este recuerdo nos acompaña a lo largo de nuestra vida, permitiéndonos el placer estético con personas y lugares afines, empapando nuestro día a día de convivencia ética y solidaria. El vínculo afectivo también puede ser un punto de anclaje para futuros cambios de hábitos, a través de los diversos testimonios de los participantes, sus madres, los educadores, manifestados en el inicio, en la reanudación, en la reparación o en la compra de una bicicleta con el objetivo de pedalear en el contexto del ocio y/o del transporte.

Entendemos que el uso de la bicicleta en el tiempo-espacio del VADL trajo subsidios en la acción-implementación-evaluación de este y otros proyectos sociales que involucran la bicicleta, así como estudios académicos. Sin embargo, tiene límites, pues si bien entendemos que las transformaciones observadas entre participantes y educadores fueron significativas, debemos aclarar que no existen indicios que permitan afirmar que los participantes se convertirán en usuarios permanentes de la bicicleta.

Finalmente, con base en esta investigación, consideramos que: *El uso de la bicicleta, por el reencuentro con el mundo sensible que ella brinda, por la gran eficiencia en el desplazamiento realizado únicamente en base a la energía humana y la marginalidad (motricidad ausente) que representa frente a la hegemonía del transporte particular motorizado, tiene un gran potencial educativo (motricidad emergente), que puede ser intencionalmente potenciado.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 149-175.
- Campos, S. E. A., Corrêa, D. A. & Gonçalves-Junior, L. (2022). Motricidades del sur: Congada de San Benedicto en Ilhabela-Brasil. *Retos*, 44(2), 918-927.
- Carmo, C. S. & Gonçalves-Junior, L. (2017). Motricidades ausentes e o mito da modernidade: reflexões acerca do falso anacronismo imposto ao uso da bicicleta como transporte na contemporaneidade. En: *Anais do Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Ecomotricidade e Bem Viver*, 7, Aracaju; São Cristóvão: SPQMH, 157-168.
- Carlsson, C. (2014). Cicloativismo. En: Chris Carlsson. *Nowtopia: iniciativas que estão construindo o futuro hoje*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 143-184.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gonçalves-Junior, L., Carmo, C. S. & Corrêa, D. A. (2015). Cicloviagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. *Licere*, Belo Horizonte, 18(4), 173-208.
- Gonçalves-Junior, L., Silva, P. B. G. S., Carmo, C. S. & Ayala-Zuluaga, J. E. (2021). Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. En: Sergio Alejandro Toro-Arévalo & Javier Vega-Ramírez, (org.). *Manifestaciones de la motricidad humana: brotes desde el sur*. Valdivia: Ediciones UACH, 59-80.
- Gonçalves-Junior, L. (2017). *Plano de trabalho da parceria entre os projetos vivências em atividades diversificadas de lazer (DEFMH/UFSCar) e mais que futebol (ADESM)*. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marcellino, N. C. (2004). *Lazer e educação*. 11 ed. Campinas: Papirus.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (2005). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5 ed. São Paulo: Centauro.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Mujica-Cordano, J. A. (2015). Depoimento. En: Yann Arthus-Bertrand. *Human: extended version v. 1*. Paris: Goodplanet Foudation. Película en línea (83min). Disponible en: <https://youtube.com/watch?v=vdb4XGVTHkE>. Acceso em: 02 set. 2021.
- Oliveira, M. W., Silva, P. B. G. E., Gonçalves-Junior, L., Montrone, A. V. G. & Joly, I. Z. I. (2014). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. En: Maria Waldenez de Oliveira & Fabiana Rodrigues de Sousa, (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 29-46.
- Riechmann, J. (2014). *Un buen encaje en los ecosistemas*. 2 ed. Madrid: Catarata.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 237-280.
- Sérgio, M. (2022). Motricidade humana: o itinerário de um conceito. *Motricidades. Rev. SPQMH*, 6(1), 15-25.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Equador: Abya-Yala.

INVESTIGACIONES

Por una ética popular en la formación docente

For a popular ethics in teacher education

Paulo César Antonini-de-Souza^a

Fabio Ricardo Mizuno-Lemos^b

^aUniversidad Federal de Mato Grosso, Campo Grande/MS, Brasil.
paulo.antonini@ufms.br

^bInstituto Federal de São Paulo, São Carlos/SP, Brasil.
mizunolemos@gmail.com

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la asunción de una ética progresista y rigurosa que valore la experiencia y el mundo vivido en la formación docente. Basadas en un enfoque fenomenológico, las reflexiones presentes en el texto abordan la formación docente en el contexto del magíster profesional, estableciendo un paralelo entre la estructura de ese programa, las vivencias de los autores en la investigación y en la educación, y el análisis del desarrollo de investigaciones en la posgraduación. Al final, el ensayo enfatiza la valoración del mundo vivido para una formación que reconozca las culturas populares y el saber de experiencia de discentes y docentes.

Palabras clave: experiencia del mundo vivido, fenomenología, magíster profesional, Artes Visuales, Educación Física.

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the adoption of a rigorous and progressive ethics that values the experience and lived world in teacher education. Grounded in a phenomenological approach, the reflections presented in the text address teacher education in the context of professional master's programs, drawing parallels between the structure of these programs, the authors' experiences in research and education, and the analysis of research development in postgraduate studies. Ultimately, the essay emphasizes the importance of valuing the lived world in forming an education that recognizes the cultures and experiences of both students and teachers.

Key words: Lived World Experience, Phenomenology, Professional Master's Degree, Visual Arts, Physical Education.

1. INTRODUCCIÓN

Si me falta la fe, sobra el aprecio por los ritos del pueblo (Simas, 2019, p. 44).

Al iniciar este texto con la referencia de Luiz Antonio Simas, en un artículo en el que cuestiona y denuncia el crecimiento del fundamentalismo religioso en varios sectores de la sociedad brasileña, cuya perspectiva afecta especialmente a las manifestaciones culturales populares, proponemos expandir el alcance de este enunciado a una perspectiva que se organiza en el ambiente académico institucionalizado, más específicamente en la posgrado. Mientras que el escenario básico por el cual se organiza el pensamiento de Simas involucra la celebración del Círio de Nazaré¹, nuestro enfoque en este ensayo se delinea por la experiencia situada en la enseñanza y orientación en programas de maestría profesional en el área de Educación, fenomenológicamente basados en conocimientos de una epistemología que se ordena inicialmente por la experiencia del mundo vivido, dado que por esta elección: “se comprende el enfoque fenomenológico mediante fundamentos filosóficos que se organizan por una concepción ontológica, epistemológica y metodológica para la conducción de la investigación, en la cual los procedimientos contemplan el mundo vivido de sus participantes” (Souza, 2022, p. 198).

Nuestra perspectiva engloba el encantamiento que surge del contacto que los docentes y las docentes² de la educación básica desarrollan al buscar formación después de años alejados y alejadas del ambiente académico, de las lecturas y discusiones conceptuales, como resultado de las demandas de trabajo en las escuelas. En este proceso de reaproximación, la relación establecida por los y las estudiantes de posgrado es inmediata, directa y constitutiva del ser docente que cada uno y cada una de ellos dedica a construir, después de todo, desde las primeras discusiones sobre la creación de maestrías profesionales en Brasil, se identificó como objetivo central de estas la “aplicación y extensión de conocimientos a fines profesionales o vocacionales” (Capes, 1995a, p. 17).

En consecuencia, no se trata de una creencia ciega en una ciencia abstracta desvinculada de la experiencia -una episteme clásica que alude al empirismo del idealismo-, sino de la elaboración y/o reconocimiento de una epistemología que se configura a partir y con la doxa, es decir, la sabiduría de la experiencia vivida. Por lo tanto, con esta afirmación, no se pretende establecer una disputa entre el magíster académico y el magíster profesional, ya que conocemos por experiencia la relevancia, profundidad y legitimidad de la formación brindada por ambos, cuyos cursos ofrecen enfoques complementarios e importantes para

¹ Según Bitar y Reymão (2022), el Círio de Nazaré, cuyo origen se remonta al siglo XVIII, es una expresión cultural popular de matriz religiosa, basada en el mito del hallazgo de la imagen de Nuestra Señora de Nazaré en las aguas de la Bahía de Guajará, en Belém do Pará - región norte de Brasil. Actualmente, el evento que involucra las festividades del Círio de Nazaré ha tomado mayores dimensiones y, además de los fieles religiosos, atrae a miles de turistas para las celebraciones.

² Utilizaremos la flexión de género a lo largo de todo el texto, en coherencia con nuestro marco de referencia freireano. Coincidimos con Freire (2022a, pp. 92-93) al referirse al lenguaje machista que puede estar presente en nuestros escritos, cuando reconoció, a partir de críticas recibidas en cartas enviadas por mujeres estadounidenses, entre 1970 y 1971, que: “En cierto momento de mis intentos, puramente ideológicos, de justificarme a mí mismo, la lengua machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: ‘Cuando hablo de hombre, la mujer está incluida’. ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: ‘Las mujeres están decididas a cambiar el mundo’? [...] ¿Cómo explicar, sino ideológicamente, la regla según la cual si hay doscientas mujeres en una sala y sólo un hombre debo decir: ‘Ellos todos son trabajadores y dedicados’? Esto no es, en realidad, un problema gramatical, sino ideológico”.

el desarrollo de profesionales capacitados para la investigación y/o para la enseñanza en sus áreas de actuación.

Así, a través de las memorias que tenemos de nuestra existencia y nuestras identidades como docentes, destacamos en este ensayo la importancia de una ética rigurosa y progresista que valora cada pequeño gesto y reflexión presente en los momentos de enseñanza y aprendizaje.

2. UNA REINVENTACIÓN DEL MUNDO

Al reflexionar sobre nuestra experiencia como formadores del magíster profesional, resulta relevante destacar nuestra procedencia cultural de las regiones del interior del estado de São Paulo, Brasil, conocidas popularmente como culturas caipiras. Esta procedencia resulta paradójica, ya que São Paulo es visto por los medios de comunicación como un centro cosmopolita y financiero del país, y su capital, São Paulo, es un símbolo de relevancia global.

Sin embargo, esta contradicción cultural es una realidad presente en la formación de muchos estudiantes brasileños y muchas estudiantes brasileñas, quienes llevan consigo las tradiciones y saberes de las culturas regionales, incluso cuando están insertados en un contexto urbano y cosmopolita. En este sentido, la experiencia de la formación académica se enriquece con la diversidad cultural presente en cada individuo.

En este contexto, al reflexionar sobre las culturas caipiras de las que provenimos, podemos identificar una serie de encantos típicos de la vida en el interior, como la simplicidad y la conexión con la naturaleza a través de actividades como los juegos callejeros y los baños en arroyos y riachuelos en los días calurosos. Además, la memoria de diversos rituales también está presente, incluyendo procesiones, bendiciones, momentos de compartir alimentos y acuerdos para juegos como capturar y quemar.

Estas manifestaciones culturales evidencian la riqueza y diversidad de la cultura brasileña, especialmente la cultura popular, que a menudo es descuidada y subestimada en detrimento de otras formas de cultura consideradas más eruditas o sofisticadas, perpetuándose una verdadera invasión cultural, sobre la cual Freire (2022b) afirma:

Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que el dominador [y la dominadora] tiene de invadir culturalmente al dominado [dominada]. [...] Lo que la invasión cultural pretende, entre otras cosas, es precisamente la destrucción, lo que afortunadamente no logra en términos concretos. Es fundamental para el dominador [y la dominadora]: triturar la identidad cultural del dominado [dominada]. Y cuando se echa un vistazo a las experiencias de los países colonizados, incluyendo Brasil, se ve la barbarie, la disputa, el comportamiento colonizador en África; [...] Se percibe exactamente, en todo y en todos, esa presencia y esa guerra de un gobierno imperialista, colonialista, de dominación en el sentido de despedazar la identidad cultural del pueblo, del grupo, de la clase dominada, para que así fácilmente haga la expropiación material de los dominados [y de las dominadas] (pp. 28-29).

Como destacó Oliveira Júnior (2020), es necesario resistir a las opresiones impuestas por el pensamiento occidental dominante, ya que:

Devolver a la universidad el espíritu de contacto y contagio con saberes que han sido excluidos de nuestras prácticas de pensamiento es devolver la universidad a la pluralidad cultural, haciéndola una pluriversidad, donde la idea de universalidad del pensamiento y de la vida sea solo una entre las variadas ideas sobre lo que es el pensamiento y la vida; es devolver a la universidad racionalidades y sensibilidades distintas, activadas por diversas cosmovisiones (p. 19).

Es importante enfatizar que, incluso en un ambiente académico institucionalizado, es posible y necesario valorar e incorporar estas manifestaciones culturales en nuestra formación y práctica pedagógica, con el fin de promover una educación más inclusiva, diversa y significativa.

Concordamos con Lemos, Gonçalves Junior y Rodríguez Fernández (2020, p. 734): “Estamos tan inmersos en una realidad donde prevalece la marginalización social y la imposibilidad de ser uno mismo que es necesario buscar otras realidades para revelar y extraer los valores humanos más genuinos”.

Para Freire (2022a), la formación de los docentes debería enfatizar la importancia del conocimiento sobre el contexto ecológico, social y económico en el que vivimos, junto con el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores y las profesoras trabajan. Además, destaca la influencia de las condiciones materiales en las que viven los educandos y las educandas en su comprensión del mundo y su capacidad de aprendizaje. Es necesario, por lo tanto, abrirse a la realidad de estos alumnos y alumnas con quienes se comparte la actividad pedagógica.

En un texto publicado recientemente, uno de nosotros expresó que, al ser hijo de trabajador y trabajadora de clase popular, pudo experimentar de cerca, durante su infancia y adolescencia, las dificultades que enfrenta esta parte significativa de la población. Aunque no tenía una conciencia clara de las diferencias y desigualdades de clases en ese momento, se puede afirmar que esas experiencias permanecieron incorporadas y culminaron en (y justificaron) investigaciones y orientaciones actuales derivadas de prácticas sociales escolares y no escolares relacionadas con contextos de opresión y marginación socioculturales; y la valoración consecuente de saberes y prácticas considerados no académicos (Mizuno Lemos, 2022).

Como destaca Freire (2022b):

no es posible pensar en la escuela, en la educación, fuera de la relación de poder; es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político. Los educadores [y las educadoras] deben estar advertidos de esto, porque en la medida en que el educador [y la educadora] percibe que la educación es un acto político, se descubre a sí mismo [a sí misma] como un político [una política] (p. 40).

Y, considerando que es esencial estar conscientes de la naturaleza política de la educación, ya que no hay neutralidad en nada, incluyendo la ciencia y la tecnología (Freire, 2022b), por coherencia existencial, definimos de qué lado estamos, ya que “no podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin preguntarnos cómo hacer concreto lo ‘inédito viable’ que requiere de nosotros la lucha por él” (Freire, 2022a, p. 136).

Estamos del lado de quienes denuncian la invasión de América, la “presencia depredadora del colonizador, su descontrolado gusto por imponerse, [...] su poder avasallador sobre las tierras y las gentes, su incontenible ambición de destruir la identidad cultural de los [y de las] nacionales, considerados [y consideradas] inferiores” (Freire, 2022c, pp. 83-84) y anuncian la voluntad y el derecho de ser nosotros mismos y con “este fuerte deseo, alentados [y alentadas] por el sueño posible, por la UTOPIA tan necesaria como viable, que marchamos los progresistas y las progresistas de estas Tierras de América hacia la concreción, la realización de los sueños [...]. El futuro es de los Pueblos y no de los Imperios” (Freire, 2022c, p. 86).

Creemos y nos movemos en busca de ejercitar el concepto de la sabiduría ancestral indígena “La Gente Somos”. Como señala Munduruku (2020):

La expresión “la gente somos” tiene un significado muy profundo. Podría confundirse con una cacofonía gramatical, pero aquí no se trata de eso. Se trata de una comprensión cósmica, aunque no sea común que nuestra gente ancestral lo defina de esa manera. El hecho es que, consciente o inconscientemente, las Gentes indígenas saben que forman parte de un universo que los convierte en hermanos de todos los seres vivos. Esta comprensión es la piedra angular que compone la filosofía y la cosmovisión indígenas. Es ella la que cuestiona el mundo materialista occidental que confunde ser y tener; poseer y pertenecer; cuidar y detonar... Mientras las personas sigan pensando como individuos, el mundo estará en peligro, porque pensar de esa manera es considerarse superior a todas las cosas y tratar de controlar, dominar, comprar, consumir y destruir. ¿Cuándo podrás también decir: la Gente Somos? (p. 216).

Así, coincidiendo con Mizuno Lemos y Gonçalves Junior (2021), valoramos las relaciones humanas presentes en los procesos educativos de la existencia “siendo-más-en-acción [...] ampliamente presente en el compartir, en el diálogo, en la interacción, en la amistad, en la participación, en la unión, en el trabajo en grupo, en la preocupación por el semejante” (p. 245).

3. SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MAGÍSTER PROFESIONAL EN BRASIL

En el año 1995, la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), una fundación del Ministerio de Educación (MEC) cuyo papel fundamental es la expansión y consolidación de la posgrado stricto sensu (maestría y doctorado) en todos los estados brasileños, designó una comisión para discutir la implementación de maestrías dirigidas más directamente a las necesidades de las prácticas profesionales, la cual elaboró un documento titulado “Magíster en Brasil – La Situación y una Nueva Perspectiva” (Capes, 1995b).

En este documento, se presentaron consideraciones sobre dos tipos de Magíster con objetivos centrales diferentes. Uno con el objetivo de profundizar el conocimiento en una disciplina específica sin necesariamente enfocarse en su aplicación, y el otro enfocado en la aplicación práctica y extensión del conocimiento adquirido para fines profesionales o vocacionales (Capes, 1995a).

El documento continúa afirmando que, en Brasil, el posgrado ha dado lugar a programas de magíster que, en general, son el primer paso para la calificación académico-científica necesaria para una carrera universitaria. El énfasis académico estaría justificado por la suposición de que esta formación también sería suficiente para asegurar la formación de personal altamente calificado para actuar en áreas profesionales, institutos tecnológicos y laboratorios industriales (Capes, 1995a).

Sin embargo, la rápida evolución del conocimiento ha exigido que los graduados y graduadas tengan una formación actualizada y avanzada para atender a la demanda profesional, lo que ha llevado a la búsqueda de recursos humanos que permitan una transposición más rápida de los conocimientos generados en la Universidad hacia la sociedad (Capes, 1995a). Este documento elaborado por la comisión dio origen a una propuesta al Consejo Superior de CAPES, titulada “Programa de Flexibilización del Modelo de Posgrado Stricto Sensu en Nivel de Magíster”, en la que se indicó lo siguiente:

Considerando, por tanto, la necesidad y conveniencia de implementar programas de Magíster dirigidos a la formación profesional [...], la Dirección propone que se aprueben por el Consejo Superior la implementación en CAPES de procedimientos apropiados para la recomendación, seguimiento y evaluación de este tipo de cursos (Capes, 1995b, p. 21).

Como resultado de la recomendación, se publicó la Ordenanza n° 47 el 17 de octubre de 1995, que determinó la implantación en la Capes de procedimientos adecuados para la recomendación, seguimiento y evaluación de cursos de magíster orientados a la formación profesional (Capes, 1995c). La Ordenanza n° 47/1995 fue revocada por la Ordenanza n° 80, del 16 de diciembre de 1998, que disponía sobre el reconocimiento de los másteres profesionales y en su artículo 2° deliberaba “Se clasificará como ‘magíster profesionalizante’ al curso que cumpla con los siguientes requisitos y condiciones: a) estructura curricular clara y consistentemente vinculada a su especificidad, articulando la enseñanza con la aplicación profesional” (Capes, 1999, p. 14).

A su vez, la Ordenanza n° 80/1998 fue revocada por la Ordenanza n° 131, del 28 de junio de 2017, destacando lo dispuesto en el artículo 4° “Los títulos de maestros y doctores obtenidos en los cursos profesionales, [...] homologados por el Ministro de Estado de Educación, tendrán validez nacional” (Capes, 2017a, p. 17). Actualmente en vigencia, la Ordenanza n° 60, del 20 de marzo de 2019, revocó la Ordenanza n° 131/2017. Se destaca de la Ordenanza n° 60/2019 lo dispuesto sobre los trabajos de conclusión de curso, que en su artículo 12° permite que se construyan: “[...] formatos innovadores, con énfasis en la relevancia, innovación y aplicabilidad de esos trabajos para el segmento de la sociedad en el cual el egresado podrá actuar” (Capes, 2019, p. 26).

En una situación vigente también se encuentra la Ordenanza n° 389, del 23 de marzo de 2017, que dispone sobre el magíster y doctorado profesional en el ámbito de la posgrado stricto sensu (Capes, 2017b), siendo precedida por la Ordenanza Normativa n° 17, del 28 de diciembre de 2009 (Capes, 2009a) y por la Ordenanza n° 7, del 22 de junio de 2009 (Capes, 2009b), que disponen sobre el magíster profesional en el ámbito de la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior CAPES. Se destacan de las ordenanzas el párrafo 3° del artículo 6°, que enumera diferentes formatos de trabajo de conclusión final del curso:

tesis de magíster, revisión sistemática y exhaustiva de la literatura, artículo, patente, registros de propiedad intelectual, proyectos técnicos, publicaciones tecnológicas; desarrollo de aplicaciones, materiales didácticos e instructivos y de productos, procesos y técnicas; producción de programas de medios, edición, composiciones, conciertos, informes finales de investigación, software, estudios de casos, informe técnico con reglas de confidencialidad, manual de operación técnica, protocolo experimental o de aplicación en servicios, propuesta de intervención en procedimientos clínicos o de servicio relevante, proyecto de aplicación o adaptación tecnológica, prototipos para el desarrollo o producción de instrumentos, equipos y kits, proyectos de innovación tecnológica, producción artística, sin perjuicio de otros formatos, de acuerdo con la naturaleza del área y la finalidad del curso, siempre y cuando se hayan propuesto y aprobado previamente por la CAPES (Capes, 2009a, p. 21).

El párrafo único del artículo 5º (Capes, 2009b) destaca la importancia de la aplicación práctica del conocimiento y el ejercicio de la innovación para valorar la experiencia profesional. Este énfasis es un indicativo de una ética progresista, que valora no solo el conocimiento teórico, sino también la aplicación práctica de ese conocimiento. Por esta aproximación, se valora la experiencia profesional de los individuos y, al señalar su relevancia, es posible promover una cultura de innovación y excelencia profesional, en la que se anime a las personas en formación a buscar nuevas soluciones para el ejercicio de sus prácticas.

4. POR UNA ÉTICA PROGRESISTA

En el proceso de búsqueda constante para estar guiados por una ética progresista, encontramos cercanía con las ideas de Paulo Freire, que enfatiza la importancia de la indignación en la búsqueda de una educación crítica y transformadora, ya que:

toda práctica educativa liberadora, que valora el ejercicio de la voluntad, la decisión, la resistencia, la elección; el papel de las emociones, los sentimientos, los deseos, los límites; la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y no como determinación, es sustancialmente esperanzadora y, por lo tanto, provocadora de la esperanza (Freire, 2022c, p. 54).

Considerando la reflexión de Paulo Freire, cuya configuración reconocemos como un proceso epistemológico, se vuelve visible el sentido manifiesto de la reinención del mundo - un enfoque presente en la escritura de Simas (2019) y significativo para la aproximación de los saberes populares en el universo académico. Observamos esta reinención, que se manifestó en el fenómeno de la formación en el posgrado al acompañar a nuestros tesis de magister en los últimos dos años en los programas de Maestría Profesional en Artes y Educación Física.

En esta aproximación fenomenológica (Martins, 1992), observamos la voluntad, elección, decisión y resistencia de estos estudiantes para elaborar una comprensión de los afectos que mueven la posibilidad ética de organizar, a través de sus historias, una

investigación a nivel de posgrado basada en sus experiencias profesionales en el aula. Una de las principales preocupaciones en relación a la formación de los estudiantes de los programas de magíster que fueron analizados en este texto es la posibilidad de que no puedan cumplir con las exigencias del posgrado en términos de profundización teórica, cumplimiento de asignaturas y, sobre todo, el enfoque de la investigación a desarrollar durante la formación.

Coincidiendo con la perspectiva que buscamos reflexionar aquí, Bondía (2002) destaca la importancia de la experiencia en la formación del sujeto y en la construcción del saber, argumentando que el saber de la experiencia se adquiere a través de cómo las personas responden a lo que les sucede a lo largo de la vida y, por lo tanto, al sentido atribuido a esos acontecimientos. De esta manera, se percibe que la experiencia se construye en el ámbito de un contexto que involucra no solo el conocimiento teórico, sino también la vivencia vinculada a la existencia del individuo, ya que:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos suceda o nos conmueva, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere detenerse para pensar, detenerse para mirar, detenerse para escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio; detenerse para sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos sucede, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio (Bondía, 2002, p. 19).

En este sentido, destacamos la relevancia de un enfoque pedagógico que valore las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la configuración de la experiencia, específicamente aquella que emerge de los saberes populares, fomentando así una formación más amplia y significativa para los sujetos involucrados. Esta postura, que ordena una elección metodológica, también se relaciona con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), un documento que establece los aprendizajes esenciales que todos los estudiantes brasileños deben desarrollar a lo largo de la educación básica.

La BNCC reconoce la importancia de la experiencia como uno de los ejes estructurantes del proceso educativo, destacando la necesidad de promover una educación integral que contemple las dimensiones cognitiva, socioemocional y cultural de los estudiantes y de las estudiantes. Este reconocimiento es enfatizado en el documento por la valoración de los principios de igualdad, equidad y diversidad, considerando que:

El Brasil, a lo largo de su historia, ha naturalizado las desigualdades educativas en relación al acceso a la escuela, la permanencia de los estudiantes y su aprendizaje. Son ampliamente conocidas las enormes desigualdades entre los grupos de estudiantes definidos por raza, sexo y condición socioeconómica de sus familias (Brasil, 2018, p. 15).

En este sentido, los enfoques que valoran las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la construcción de la experiencia pueden contribuir significativamente a una formación que se organiza en respeto a los saberes de origen popular, teniendo el potencial de proporcionar un repertorio amplio y significativo. Destacamos que este repertorio formativo

puede contribuir al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas no solo con el conocimiento escolar formal, sino también contemplando todos los procesos educativos derivados de prácticas sociales humanas.

Joel Martins (1992) defiende que la comprensión del ser humano y del mundo debe realizarse a partir de su facticidad, es decir, de la manera como él es lanzado al mundo y sujeto a las contingencias. En ese sentido, el ser humano se ve en constante lucha para encontrarse y reconocerse en el mundo vivido.

Esta perspectiva es fundamental para la postura progresista de los docentes y de las docentes de posgrado, que buscan comprender y valorar las singularidades de cada estudiante y crear un ambiente que favorezca el desarrollo pleno de sus potencialidades. En este contexto, debemos recordar que la episteme se elabora a través de significados que se muestran en el sentido de lo que conocemos en el mundo, y:

Todo lo que sé del mundo, incluso a través de la ciencia, lo sé a partir de una visión que es mía y de una experiencia de mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no significan nada. Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si deseamos pensar en la ciencia con rigor, apreciar exactamente su sentido e importancia, es necesario que primero despertemos a esta experiencia del mundo, frente a la cual la ciencia es solo una experiencia de segundo orden (Martins, 1992, p. 55).

Así como Joel Martins (1992), no pretendemos negar la ciencia aquí, sino señalar que la instrumentalización racional de los fenómenos y experiencias de mujeres y hombres en el mundo debe ser una de las etapas del proceso epistemológico que involucra la formación educativa. Con la conciencia alertada sobre esta premisa, es posible asegurarse de que la educación orientada hacia los saberes populares no se limite a romantizar, por ejemplo, manifestaciones culturales populares, saberes regionales, la vida en comunidades y espacios no urbanos o alejados de los grandes centros urbanos.

La postura docente responsable, progresista y ética se preocupa por la integración de todas las personas que comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje en movimiento, sin necesidad de imitar una figura maternal o paternalista. Entre estos otros escenarios del mundo vivido, también es importante considerar las regiones periféricas de las ciudades, ya que la experiencia situada de las periferias urbanas puede ser un elemento importante para el trabajo en el ambiente escolar, como señala Paulo Freire:

Como educador [y educadora] necesito leer cada vez mejor la lectura del mundo que hacen los grupos populares con quienes trabajo de su contexto inmediato y del mayor del cual forman parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: no puedo, de ninguna manera, en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares, ignorar su saber de experiencia hecho. Su explicación del mundo en que se encuentran forma parte de la comprensión de su propia presencia en el mundo. Todo esto se explica o sugiere o se esconde en lo que llamo “lectura del mundo”, que siempre precede a la “lectura de la palabra” (Freire, 2022c, p. 94).

En este sentido, es fundamental que las docentes y los docentes estén atentos a los desafíos y dificultades encontrados en las periferias urbanas, ya que son estos contextos los que moldean el saber de experiencia de los alumnos y de las alumnas. Ignorar estas

vivencias puede resultar en un enfoque pedagógico distante de la realidad de los alumnos y de las alumnas, lo que perjudica su formación.

Esto se debe al hecho de que la vida en estas comunidades está marcada por una serie de desafíos y particularidades que a menudo son desconocidas o ignoradas por los profesionales de la educación. Por ejemplo, la falta de infraestructura adecuada, la violencia, la desigualdad social y la falta de acceso a servicios básicos como la salud y el transporte, son problemas enfrentados diariamente por los residentes de estas áreas, lo que demuestra la importancia de que los profesionales de la educación busquen comprender las experiencias, historias y luchas de estos grupos, con el fin de construir un ambiente escolar más inclusivo y participativo.

Destacamos que con este enfoque es posible desvelar contribuciones para la valorización de la cultura y las tradiciones locales, así como para el desarrollo de una pedagogía más crítica y reflexiva. Como señala Souza (2023) en el contexto de la investigación de las manifestaciones culturales de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil, el aprendizaje no se limita solo al entorno escolar, por lo que es importante problematizar lo que sucede más allá de las paredes de la escuela y situar la enseñanza en el entorno vivido por el alumno. La vida social, familiar y cultural que compone el mundo del individuo se manifiesta en su comunicación no verbal (mirada, gestos y silencio), reflejando su forma de interactuar con el entorno.

Para ello, es necesario que los profesionales de la educación estén preparados para lidiar con la diversidad cultural y social presente en las periferias urbanas. Esto implica una formación continua que permita el conocimiento y la comprensión de esas realidades, además del desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan la participación y el diálogo con las comunidades locales. Es fundamental establecer una conexión con los valores periféricos, comprendiendo que las narrativas de la población buscan garantizar la supervivencia y el acceso a condiciones sociales mínimamente dignas para alcanzar derechos y oportunidades (Salvador, 2023), ya que “sólo el sujeto de la experiencia está, por lo tanto, abierto a su propia transformación” (Bondía, 2002, p. 26).

Sin embargo, es importante destacar que este enfoque no debe ser visto como una solución mágica para los problemas educativos, sino que es necesario reconocer que existen factores estructurales que afectan profundamente a estas comunidades, como el racismo, la desigualdad económica y la exclusión social. Por lo tanto, se requiere que existan políticas públicas e inversiones que busquen abordar estos temas de manera más amplia y sistemática.

5. CONSIDERACIONES

Necesitamos trazar con nuestros cuerpos otras formas de inscribir la vida, después de todo, tener esperanza no es solo un deseo, sino una necesidad, una política para la emergencia de otras presencias (Rufino, 2020a, p. 91).

La cita de Luiz Rufino apunta a la importancia de romper con patrones de vida y pensamiento ya establecidos, y encontrar nuevas formas de existencia que estén en consonancia con nuestras necesidades y deseos. En este sentido, el máster profesional surge como una posibilidad de formación para profesionales que deseen dedicarse a áreas

específicas del conocimiento, y que busquen en su formación un enfoque cargado por su experiencia de vida, organizándose epistemológicamente por otras formas, otros métodos y teorías, dejando de lado, como nos indica Bondía (2002), la urgencia que nos es impuesta por el signo de la información.

En este sentido, destacamos la importancia de la formación continua de maestras y maestros para la construcción de una educación más inclusiva y democrática, reconociendo la diversidad cultural presente en cada individuo como un factor enriquecedor para la formación académica. Enfatizamos aquí la necesidad de una aproximación asertiva entre la escuela y el entorno vivido por el alumnado, en la perspectiva investigada por Souza (2023) y Salvador (2023), teniendo en cuenta los saberes populares y las referencias del mundo vivido en las periferias.

El magíster profesional, que permite la especialización de un grupo diverso de profesionales, ya sea en gestión pública, administración, derecho, pero también en la atención a personas con profesión docente, como las que enseñan Arte y Educación Física. Esta especialización es fundamental para que estos profesionales puedan desarrollar otras formas de pensar y actuar, que sean más efectivas en la solución de los problemas que enfrentan en la factibilidad de sus áreas de actuación.

Además, la formación ofrecida por el magíster profesional ha demostrado tener el potencial de desarrollar una postura más crítica y comprometida frente a los problemas sociales y políticos que nos rodean, lo que posibilita la emergencia de nuevas presencias que representan un cambio significativo en relación a las formas de inscribir la vida que ya conocemos. En este contexto, y dialogando con Rufino (2020b), cuando él el baile de la supervivencia que las personas en la periferia desarrollan, el máster profesional lleva la posibilidad de circunscribirse por una “escrita corporal propia de las sabidurías” (Rufino, 2020b, p. 77).

Al considerar y valorar las diferentes culturas y experiencias individuales, es posible construir una educación inclusiva y democrática que respeta las singularidades de cada uno. Por eso, es necesario que los docentes y las docentes estén abiertos a aprender con la diversidad y a establecer una relación más cercana con sus alumnos y alumnas, para poder ofrecer una educación de calidad y relevante para todos y todas.

Tenemos que renunciar a nuestro poder para definir lo que es mejor para el otro, reconocer nuestras limitaciones y dificultades, respetar la lectura del mundo de las personas que comparten la existencia a nuestro lado, cercanas o distantes, dialécticamente, estéticamente, políticamente, por elecciones que se ordenan por la ética (Souza, 2022, p. 232).

En este sentido, es importante destacar que la formación académica de los profesores y de las profesoras debe enriquecerse con la diversidad cultural presente en cada individuo, y que la conexión con los encantos típicos de diferentes culturas puede enriquecer su formación académica. La educación inclusiva y democrática que reconoce y respeta las singularidades de cada uno es una tarea continua y desafiante, pero que puede lograrse a través de la constante búsqueda de una educación significativa y transformadora, capaz de preparar a los estudiantes y a las estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Además, la elaboración de una epistemología que considere la sabiduría de la experiencia vivida, la valoración de las diferentes culturas y experiencias individuales y

la comprensión de la realidad concreta en la que los profesores y las profesoras trabajan son elementos fundamentales para la construcción de una educación más significativa y transformadora. Para ello, la unión entre la formación académica y la sabiduría popular, conducida de manera ética y progresista, sin la hipocresía paternalista que enmascara el poder docente, se revela estratégica para esta otra y distinta forma de pensar en la posgraduación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bitar, H. F. & Reymão, A. E. N. (2022). De Nazaré para Sé: Círio de Nazaré, cultura, exonomia e direito ao desenvolvimento. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, 27(3), 50–71.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC.
- Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019, marzo 22). Portaria nº 60, de 20 de março de 2019: Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União* (número 56, seção 1). p. 26. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884#anchor>
- _____. (2017a, junio 30). Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017: Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. *Diário Oficial da União* (número 124, seção 1). p. 17. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1051#anchor>
- _____. (2017b, marzo 24). Portaria nº 389, de 23 de março de 2017: Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. *Diário Oficial da União* (número 58, seção 1). p. 61. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241#anchor>
- _____. (2009a, diciembre 29). Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. *Diário Oficial da União* (número 248, seção 1). pp. 20-21. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753#anchor>
- _____. (2009b, junio 23). Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. *Diário Oficial da União* (número 117, seção 1). p. 31. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=762#anchor>
- _____. (1999, enero 11). Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998: Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União* (número 6, seção 1). p. 14. Recuperado de <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=858#anchor>
- _____. (1995a). Mestrado no Brasil - A Situação e Uma Nova Perspectiva. *INFOCAPES, Boletim Informativo*, 3(3-4), 16-20. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn3e41995.pdf>
- _____. (1995b). Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado. *INFOCAPES, Boletim Informativo*, 3(3-4), 20-21. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn3e41995.pdf>
- _____. (1995c). Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. *INFOCAPES, Boletim Informativo*, 3(3-4), 21-22. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn3e41995.pdf>

- Freire, P. (2022a). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (31ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- _____. (2022b). *Pedagogia da tolerância* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2022c). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lemos, F., Gonçalves Junior, L. & Rodríguez Fernández, J. E. (2020). Praxis con ociomotricidad: procesos educativos movilizados con estudiantes de pregrado en Educación Física del interior de São Paulo, Brasil. *Retos*, (38), 733-738. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73970>
- Martins, J. (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. São Paulo: Cortez.
- Mizuno Lemos, F. R. (2022). Significando a própria história: memórias da trajetória de vida. En *Anais do I Encontro de Ensino, Cultura e Sociedade* (pp. 1-3). São Carlos: IFSP.
- Mizuno Lemos, F. R. & Gonçalves Junior, L. (2021). Ocio en motricidad escolar. En S. Toro Arévalo y J. Vega Ramírez (ed.). *Manifestaciones de la Motricidad Humana. Brotes desde el Sur* (pp. 231-249). Valdivia: Ediciones UACH.
- Munduruku, D. (2020). O que vem a ser uma Casa dos Saberes Ancestrais? En W. M. Oliveira Júnior y A. Wunder (org.). *Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas* (pp. 214-218). Campinas: BCCL/UNICAMP.
- Oliveira Júnior, W. M. (2020). Sonhos em rede: Encontros com uma universidade porvir. En W. M. Oliveira Júnior y A. Wunder (org.). *Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas* (pp. 16-25). Campinas: BCCL/UNICAMP.
- Rufino, L. (2020a). Apanhador de sonhos. En L. A. Simas, L. Rufino y R. Haddock Lobo. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira* (pp. 89-92). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- _____. (2020b). Seu Zé para prefeito. En L. A. Simas, L. Rufino y R. Haddock Lobo. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira* (pp. 76-79). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Salvador, G. (2023). *Tematização do lazer no contexto de uma escola pública periférica* [Dissertação de Mestrado, UFSCar].
- Simas, L. A. (2019). *Pedrinhas miudinhas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Mórula Editorial.
- Souza, P. C. A. (2022). Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência. En P. C. A. Souza, Abreu, S. R. Abreu y Fernandes, V. L. P. Fernandes (org.). *Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas* (pp. 194-241). Campo Grande: Ed. UFMS. Recuperado de <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115>
- Souza, V. H. A. (2023). *O olhar no ensino de arte: sei que vi, mas nunca reparei* [Dissertação de Mestrado, UFMS].

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN XLVIX, Número Especial, 2023

Información básica

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS es una revista científica inter-transdisciplinaria en Ciencias de la Educación, que acoge artículos de investigación y revisión en las áreas de epistemología, gestión educacional, políticas educativas, didácticas generales y específicas, psicología y sociología de la educación.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS es publicada desde el año 1976 por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

La revista recibe sólo trabajos inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente para su publicación en otra revista. Se publican dos números por año, julio y diciembre respectivamente.

Además se publica un Número Especial.

Indizada en

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACh
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

Representante legal

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

Editor jefe

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

Editores asociados

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.
Pamela Tejada Cerda. Universidad Austral de Chile
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Comité Científico

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile. Chile.
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

Gestor de tecnologías de información

Italo Costa Roldán

Secretaria

Carolina Schick Carrillo

Revisión de traducciones

Claudia Herrera Martínez (inglés)

Vera Lucia Gonçalves (portugués)

Producción editorial

- **Gestión, Difusión y Corrección de pruebas.**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de publicaciones

Universidad Austral de Chile

Instrucciones a los autores (as)

Forma y preparación de los manuscritos

Consideraciones generales:

- Cada artículo debe ser enviado en formato Word Office 97-2003 (.doc), tamaño carta, en sistema operativo Windows.
- El tipo de fuente para la totalidad del documento debe ser Times New Roman, tamaño 12, empleando interlineado simple y margen estándar.
- En la primera línea debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y portugués.
- Los títulos de los artículos deben ser registrados en minúsculas, siguiendo los estándares y reglas ortográficas del idioma correspondiente.
- En caso que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución debe ser simbolizado en el título en castellano por medio de un asterisco (*) y luego especificado como nota al pie de página.
- Cada resumen no debe superar las 150 palabras y debe incluir los tres idiomas antes mencionados.
- Posterior a cada resumen se deben incluir tres a cinco palabras clave.
- Cada artículo no debe superar las 10.000 palabras ni contener menos de 4.000, incluyendo título, resúmenes, descriptores y referencias bibliográficas.
- El documento que contenga el artículo debe estar completamente anonimizado, tanto en el nombre del archivo como en el cuerpo del texto, de forma que no aparezca identificación de autores(as).
- Toda la información debe estar contenida en el cuerpo del texto, es decir, no se incluirán anexos posteriores a las referencias bibliográficas.
- Cada trabajo debe incluir un documento externo, en el mismo formato que el artículo en cuanto a sistema operativo y detalles formales, en el que se especifique como ficha de identificación los siguientes datos: nombre y apellidos de cada autor(a), títulos y universidades en las que se obtuvieron, institución donde actualmente desarrolla su carrera académica, correo electrónico y teléfono.

Consideraciones referidas al texto

- Si el artículo está dividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en mayúscula e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1 o 2, según corresponda.
- En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- Las notas a pie de página deben emplear fuente Times New Roman tamaño 9. Serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado.
- Las tablas y gráficos deben estar incluidos en el cuerpo o desarrollo del artículo. Deben además contener su título y numeración decimal respectiva.
- En el caso de adjuntar imágenes, estas deben poseer una alta resolución y estar en formato .jpg, .tiff, .png y/o .gif.

Consideraciones referidas a la citación

Todas las fuentes que sean citadas en los artículos o a su vez mencionadas en el cuerpo del texto, deberán estar claramente identificadas siguiendo las normas otorgadas por la American Psychological Association (APA).

- Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido del autor(a) y el año.
- Si se trata de una fuente con dos autores(as) se mencionarán ambos(as) autores(as) seguidos de una coma y el año entre paréntesis.
- Si las fuentes contienen de tres a cinco autores(as) la primera vez que se citen se deben mencionar todos los apellidos seguidos de una coma y el año. Posteriormente se citará solo el primer apellido y se agregará “et al.”.
- En el caso de una fuente con más de seis autores(as) se mencionará el primer autor(a) seguido de la abreviación “et al.”.
- Si la cita procede de una fuente indirecta se indicará entre paréntesis el documento citado, año, dos puntos y página de la obra desde la que se obtuvo.
- Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original) serán presentadas de la siguiente manera: cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página.
- Solo si las o los autores(as) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis *sic*.
- En caso de numeración de citas deberá emplearse un patrón cronológico.
- La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoco.

Referencias bibliográficas

- Al final del documento se presentará un listado con todas las obras citadas bajo el título Referencias Bibliográficas.
- En las referencias deberá incluirse solo aquella bibliografía citada en el cuerpo del texto.
- Cuando se cita una obra editada en una lengua extranjera, se conservan en el idioma original tanto el nombre del autor o autora, título y editorial.
- Tratándose de capítulos de libros deberá emplearse “En/”In” y “2da Ed. / 2nd Ed.” según el idioma respectivo.
- Cada referencia se ordenará alfabéticamente según el primer apellido del autor o autora principal citado(a). Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor o autora, estas se ordenarán cronológicamente poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido solo en esta, en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de este (a, b, c).

Las Referencias Bibliográficas se elaborarán de acuerdo a las siguientes indicaciones:

Libro completo de un solo autor o autora:

- Apellido en minúscula, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo: García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

Libro completo de varios(as) autores(as):

- Se indicarán todos los autores siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y último autor/a (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo: Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

Libro de autores(as) corporativos:

- Nombre de la institución y organismo, año de publicación entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo: American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

Capítulo de libro:

- Se indica autor(a), siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación y tras un punto, se escribirá “En” agregando la inicial y el apellido (este último en minúscula) del editor(a) o compilador(a) del libro (Ed.). Después de una coma se escribirá en cursiva el título del libro agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guion). Finalmente se indica ciudad seguido de dos puntos y editorial.

Ejemplo:

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

Artículo de revista:

- Se debe indicar apellido, letra inicial del nombre, punto, año de aparición de la revista entre paréntesis, punto. A continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva), punto, nombre de la revista en cursiva. Después de una coma se señalará el volumen y el número de la revista entre paréntesis. Tras otra coma, la página inicial y final del artículo unidas por un guion.

Ejemplo: Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

- Cabe señalar que todo artículo que cuente con DOI (Digital Object Identifier System) debe estar especificado al final de la referencia.

Documentos electrónicos

Para todo documento que se encuentre en línea se debe proceder del mismo modo señalado anteriormente incorporando al final de cada referencia tanto la fecha de consulta como la dirección electrónica del documento.

Ejemplo: Ambrosy, I. (2012) Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Recuperado el 30 de marzo de 2015 desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>

Compromiso de Originalidad y Cesión de Derechos de Difusión

Para iniciar el proceso de envío y posterior evaluación de cada artículo, se solicita a cada autor(a) adjuntar una carta de compromiso con la originalidad de la contribución, cumplimiento de las normas editoriales y de cesión de derechos de difusión. **La carta tipo o modelo puede ser descargada en este sitio web.**

Proceso editorial

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS recibe cada artículo en el formato anteriormente señalado. El no cumplimiento de las consideraciones generales y las referidas al texto involucra automáticamente el rechazo de la contribución. Sin embargo, se otorgará una oportunidad de subsanar los errores cometidos. Por tanto, en el caso de que en una segunda oportunidad el texto mantenga errores vinculados a esta normativa, el artículo quedará rechazado de forma definitiva.

Al momento de recepción e inclusión del artículo en el proceso evaluativo, se enviará acuse de recibo del artículo por la misma vía de ingreso (correo electrónico). Además, en caso de aceptación o rechazo se enviarán las cartas correspondientes a cada autor o autora notificando la decisión del comité evaluador.

Envío de contribuciones

Revista Estudios Pedagógicos

Email

eped@uach.cl

Fono Revista: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Valdivia

**Región de los Ríos
Chile**

Basic Information

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS is an inter-transdisciplinary scientific journal in Educational Sciences which takes research papers and reviews in the epistemological field, educational management, educational policies, specific and general didactics, educational psychology and sociology.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS has been published since 1976 by the Philosophy and Humanities Faculty from Universidad Austral de Chile.

The journal only accepts unreleased papers which have not been sent to any other journal for publication. Two issues are published every year in July and December; also a special issue is released every year.

Indexation

The articles published in **ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** are indexed according to:

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

Legal representative

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

Main editor

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

Associated editors

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.
Pamela Tejada Cerda. Universidad Austral de Chile
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Scientific committee

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

Secretary

Carolina Schick Carrillo

Revision of translations

Claudia Herrera Martínez

IT

Italo Costa Roldán

Editors

- **Management, Dissemination and Proofreading**

Pedro Ignacio Tapia León

Publishing Department

Universidad Austral de Chile

Directions to authors

Structure and preparation for manuscript submission

General aspects:

- Every article must be sent respecting the following format: Word Office 97-2003 (.doc), letter size, for Windows O.S.
- Font format must be Times New Roman 12 for the entire document. Simple line spacing and standard indentation must also be applied.
- First line must present the Title of the paper in Spanish, English, and Portuguese.
- Titles must be written in lower case, following the corresponding language rules for writing and punctuation.
- In case the research has been sponsored or funded by any institution, this must be signed by the inclusion of an asterisk (*) at the end of the title in Spanish and then specified in a footnote.
- Abstracts cannot exceed 150 words and must be presented in Spanish, English and Portuguese.
- Following every abstract three to five key concepts must be included.
- Papers must not exceed 10.000 words or, on the contrary, contain less than 4.000 words. Including title, abstracts, descriptors and bibliographic references.
- The file including the paper must be completely anonymized in the title of the file or the body in order to avoid any author(s) identification.
- The entire information must be contained in the body of the paper, no later attachments after the bibliographic references.
- Every paper must include an external document, with the same formatting rules of the paper where an identification form includes: Names and last-name of every author(s), degrees and the institutions where these were obtained, authors' current working institution, email and telephone.

Considerations related to the text.

- In case the article is divided into sections, titles must be written in capital letter beginning with number 1 and followed by 1.1 or 2, as needed.
- The first line in a new paragraph will have a left indentation of 5 blank spaces. A paragraph located right after a title or subtitle will not contain indentation in the first line.
- Footnotes will use the font Times New Roman size 9. These will be used, preferably, to make comments, add information, or explain deeply any aspect mentioned in the article's body. There is no limit in the number of footnotes, as long as all above mentioned specifications are respected.
- Tables and charts must be included in the paper corpus or development. All must contain the corresponding title and numbering.
- In case of using images, these will have the following formats: high resolution .jpg, .tiff, .png and/or .gif.

Considerations related to quotes

All the sources quoted within the papers or mentioned in the body of the text must be clearly identified following the quotation norms established by the American Psychological Association (APA).

- For non-literal or general references, the last name of the author and the year of publication will be shown between brackets.
- If it is a source with two authors both of them will be mentioned followed by a comma and the year of publication between brackets.
- In sources with three to five authors, the first time the source is quoted all the last-names must be mentioned followed by a comma and the corresponding year. From then on, only the first last-name will be mentioned followed by the abridging “et al.”.
- In case the source quoted includes more than six authors only the first one will be mentioned followed by the abridging “et al.”
- If the reference comes from an indirect source, it will be included the quoted document, year, colon, and the page number of the corresponding document between brackets.
- Literal quotes (in which no italics will be used unless if in the original text are) will be presented as follow: when quotes do not exceed four lines will be presented between quotation marks and included within the paragraph. Quotations which exceed four lines will be incorporated in a separated and exclusive paragraph, with an indentation of 10 blank spaces and without quotation marks. At the end of both types of quotations the last-name, year of publication and the corresponding page number of the source will be included between brackets.
- Only when the author(s) and the year have been clearly presented before including the quote, then only the page number will be included. In case the quote comes from an internet source, following the last-name the expression “on line” will be added (the specific internet address will be presented in the list of references).
- The fidelity of the quote to the original text will be complete, reproducing even expressive singularities in it, in which case following the corresponding expression the Word *sic* will be written between brackets.
- In case of numbering the quotations a chronological pattern must be used.
- The exclusion or omission of any part of the original text (one or more words) must be noted in the quotation with the sign [...] where it belongs. At the same time, square brackets will be used when adding words which are not part of the original text but which result necessary to incorporate in order to provide more fluency when reading, or for contextualizing an expression or any information which might be confused.

Bibliographic References

- At the end of the document a list with all the works cited must be presented under the title Referencias Bibliográficas.
- The reference list must include only bibliographic works quoted or mentioned within the body of the text.
- When quoting a work published in a foreign language the original name of the author(s), title, and publishing house are kept.
- When referencing a book chapter authors must use “En/”In” and “2da Ed. / 2nd Ed.” According to the corresponding language.
- References must be ordered alphabetically according to the authors’ last-name or the main author quoted. When two or more works of a same author are quoted, the order will be chronological beginning with the latest one and writing the authors’ name only in this case (the following ones will be preceded by a line). If references of the same author have the same year of publication the difference will be given by the use of letters afterwards (a,b,c,)

Bibliographic references must respect the following guidelines:

Complete book by one author:

- Last-name in lower case, comma, first name initial, dot, publication year between brackets, dot, book title in italics, dot, city of publication, colon, publishing house, dot.

Example: García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

Complete book from several authors

- Following the above mentioned order, all authors will be mentioned. Between the penultimate and the last author (or between the first and the second one, if there are only two) “&” will be written.

Example: Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

Book by corporate author(s):

- Name of the institution and organism, year of publication between brackets, dot, book title in italics, dot, city of publication, colon, publishing house, dot.

Example: American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

Chapter in a book

- The name of the author will be shown (following the above mentioned order). Afterwards, the year must be included and then the name of the chapter (no inverted commas and no italics). After the name of the chapter and following a stop, “In” will be written, including the initial of the first name and then the last name (in lower case letter) of the editor or compiler. After a comma, the title of the book will be written in italics, and the starting and ending page numbers for the chapter will be written between brackets (with a hyphen between the numbers). For example:

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. In M. Elkaim (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

Article in a journal

- The name of the article will be written (no inverted commas and no italics) after the year it was published in. Following a stop, the name of the journal will be written in italics. The volume of the journal will be shown between commas, then the number of the journal and after another comma, the first and last page of the article (separated by a hyphen).

For example:

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, vol.35, n.1, 221-238.

- It is necessary to note that any article with DOI (Digital Object Identifier System) must specify its information at the end of the reference.

Electronic Documents

- Any document online must be referenced as it has been explained previously adding at the end of every reference the specific date of retrieval as well as de electronic address of the document.

Example: Ambrosy, I. (2012) Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Retrieved on March 30th, 2015 from <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>

Originality commitment and Cession of rights for publicity

To start the application and pater evaluation of each paper, every author must attach a letter of commitment related to the originality of the contribution, the fulfillment of publishing norms and the cession of publicity rights. **The letter format can be downloaded from this website.**

Publishing Process

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS will receive papers following the format previously mentioned. Not fulfilling general considerations automatically implies the rejection of the contribution. Nonetheless, there will be chance to change mistakes committed. Thus, in case the document still presents mistakes in its second version submitted, the article will be rejected definitely.

When receiving and including articles for evaluation an immediate response will be sent via email. In case of approval or rejection the corresponding letters will be sent to the authors notifying the committee's decision.

Submit articles

Revista Estudios Pedagógicos

Email

eped@uach.cl

Telephone: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Valdivia

Región de los Ríos

Chile

Informação básica

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS é uma revista científica intertransdisciplinar em Ciência da Educação que aceita artigos de pesquisa e revisão nas áreas de epistemologia, gestão e política educacional, didática geral e específica, psicologia e sociologia da educação.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, editada desde 1976 pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidad Austral de Chile, aceita apenas trabalhos inéditos que não tenham sido enviados simultaneamente para serem avaliados por outro periódico. A Revista é publicada semestralmente, em julho e dezembro. Também se publica um Número Especial.

Indexação

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

Representante legal

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

Editor chefe

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

Editores asociados

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.
Pamela Tejeda Cerda. Universidad Austral de Chile
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Comité Científico

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

Secretário

Carolina Schick Carrillo

Revisão das traduções

Vera Lucia Gonçalves

Gestor de tecnologías de informação

Italo Costa Roldán

Produção editorial

- **Gestão, Disseminação e Revisão**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de Publicações

Universidad Austral de Chile

Instruções aos autores

Apresentação formal dos originais

No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- Os originais, digitados em processador de texto Word for Windows, em fonte Times New Roman em todo o documento, tamanho 12, espaço simples, margem padrão, em folha formato Carta, devem ser salvos no formato Office Word 97-2003 (.doc). Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.
- A primeira linha deve conter o título do trabalho em Castelhana, Inglês e Português. Ele deve ser registrado com letra minúscula, na ortografia oficial do idioma.
- Se o trabalho foi patrocinado ou financiado por qualquer instituição, empregar um asterisco (*) após o título em Castelhana e inserir nota de rodapé explicativa na página.
- O Resumo não deve exceder 150 palavras e deve ser apresentado nas três línguas.
- As palavras-chave devem ser de três (3) a cinco (5).
- O original, incluindo título, resumo, notas e referências bibliográficas, não deve conter mais de 10.000 palavras ou menos de 4.000.
- O(s) autor(res) não deve(m) ser identificado(s) no nome do arquivo ou no corpo do texto.
- Todas as informações devem estar contidas no corpo do texto, não devendo ser incluídos anexos após as Referências Bibliográficas.
- Um segundo documento com as mesmas informações, no mesmo sistema operacional e formato, deve conter nome completo de cada autor (a), titulação, vinculação institucional, correio eletrônico (e-mail) e telefone.

No texto, deverá ser observado o seguinte:

- Nos textos dividido em seções, os títulos devem estar em letra maiúscula e ser numerados por números cardinais, começando por 1, seguido de 1.1 ou 2, conforme apropriado.
- Na linha que iniciar um novo parágrafo deve ser utilizado um recuo de 5 (cinco) espaços na margem esquerda. O parágrafo, depois de um título ou subtítulo, não terá recuo.
- A nota de rodapé, em fonte Times New Roman, tamanho 9, será empregada para comentar ou adicionar informações para expandir a perspectiva de referência feita no corpo do texto. Não há limite de notas de rodapé, desde que cumpram as funções.
- Tabelas e figuras devem ser incluídas no corpo do texto, ser numeradas e intituladas. As imagens anexadas devem ter alta resolução e estar no formato .jpg, .tiff, .png e / ou .gif..

Na citação, deverá ser observado o seguinte:

- Todas as fontes citadas ou mencionadas no corpo do texto devem ser claramente identificadas de acordo com as normas da American Psychological Association (APA).
- Para as citações não textuais ou de referência geral, citar o sobrenome do autor ou autora e ano da publicação entre parênteses.
- Para as citações de dois autores ou autoras, citar o sobrenome de ambos (as) seguido por uma vírgula e o ano da publicação entre parênteses.
- Se as fontes citadas contêm de 3 (três) a 5 (cinco) autores ou autoras, devem ser mencionados todos os sobrenomes, seguidos por uma vírgula e o ano da publicação apenas na primeira citação. Posteriormente, citar apenas sobrenome do primeiro, seguido da expressão “et al”.
- No caso de uma fonte com mais de 6 (seis) autores, citar o sobrenome do(a) primeiro (a), seguido da expressão “et al”.

- Se a citação é indireta, deve ser indicada entre parênteses a obra citada, o ano seguido de dois pontos (:) e a página de onde foi retirada.
- As citações textuais, nas quais não se emprega o itálico (apenas em conformidade com o texto original), deverão ser apresentadas da seguinte maneira: quando contêm até 4 (quatro) linhas deverão estar entre aspas (“ ”) e incorporadas ao parágrafo; caso tenham mais de 4 (quatro) linhas, deverão estar em parágrafo exclusivo, sem aspas (“ ”), com recuo de 10 (dez) espaços. Em ambos os casos, ao final da citação, citar o sobrenome do autor ou autora, o ano da publicação e o número da página de onde foi retirada entre parênteses.
- No caso de os autores ou as autoras e o ano da publicação terem sido explicitados claramente antes da citação, será indicada apenas o número da página. Caso a citação provenha da Internet, após o sobrenome deve ser escrita a palavra “online” (o endereço eletrônico será citado nas Referências Bibliográficas).
- A reprodução da citação deve ser idêntica ao texto original, o que implica a reprodução das singularidades expressivas contidas no texto, junto das quais se deve empregar a expressão sic entre parênteses (sic).
- No caso de citação numerada, deve ser empregue um padrão cronológico.
- A exclusão de alguma parte do texto original (seja uma ou mais palavras) será explicitada na citação, empregando-se três pontos entre colchetes [...]. Do mesmo modo, palavras ou expressões que, mesmo não estando no texto original, precisam ser incorporadas para facilitar a fluência da leitura ou melhor contextualizar uma expressão ou conteúdo que poderia causar equívoco, devem ser colocadas entre colchetes.

Nas Referências Bibliográficas, deverá ser observado o seguinte:

- Ao final do texto, abaixo do título Referências Bibliográficas, serão apresentadas, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, todas as obras citadas no texto. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do autor ou autores dos trabalhos.
- No caso de citação de obra publicada em língua estrangeira, deve ser preservado o idioma da publicação, bem como o nome do autor, o título e a editora.
- No caso de capítulo de livro, deve ser utilizado “in/”In” e “2ª/2nd ed” de acordo com o respectivo idioma.
- Cada referência será ordenada alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor citado (a). Se o texto citar duas ou mais obras de um mesmo autor ou autores, elas serão ordenadas cronologicamente, partindo da obra mais recente (nesse caso, o sobrenome do autor aparece apenas diante da primeira obra citada e, nas demais, uma linha no lugar do sobrenome do autor). Se o ano da publicação for o mesmo, as obras devem ser distinguidas por meio da adição de uma letra (a, b, c).

Alguns exemplos de Referências bibliográficas

Livro de um autor ou autora:

Sobrenome em letras minúsculas, vírgula, inicial do primeiro nome, ponto, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, período, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas de sistemas complexos de Jean Piaget*. Barcelona: Gedisa.

Livro de vários autores ou autoras:

Todos os autores, seguindo a instrução anterior, devem ser citados. Entre o penúltimo e último (ou entre o primeiro e segundo, se houver dois) se deve escrever um “e” (&, em inglês), ponto.

Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

Livro de autores corporativos:

Nome da instituição ou organização, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, ponto, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

Capítulo de livro:

O autor é indicado conforme orientação anterior. Após o ano, o nome do capítulo é indicado (sem aspas ou itálico). Em seguida, escrever “Em” e acrescentar a inicial, ponto, o sobrenome (em minúsculas) da editora ou compiladora do livro (Ed.). Depois, uma vírgula, o título do livro (em itálico), acrescentar, entre parênteses, “pp” e a primeira e a última página do capítulo (ambas ligadas por um hífen). Depois vem a cidade, dois pontos, editoria e ponto.

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

Artigo de Revista ou Periódico:

Indica-se o sobrenome em letras minúsculas, primeira letra do nome, ponto, ano de publicação da revista entre parênteses, ponto. Título do artigo (sem aspas ou itálico), ponto, nome da revista ou periódico em letras minúsculas, vírgula, o volume e, entre parênteses, o número da revista ou periódico. Depois de outra vírgula, a primeira e última página do artigo, ligados por um hífen e ponto.

Villalta, M. (2009). Análise de conversação: Uma proposta para estudar ensino na interação em sala de aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

* Vale ressaltar que todo artigo que tenha um DOI (Digital Object Identifier System) estedeve ser especificado no final da referência.

Documentos eletrônicos:

Para todos os documentos que estão online deve-se seguir a orientação anterior, mas acrescentar a data do acesso e o endereço eletrônico do documento.

Ambrosy, I. (2012) Teoria Queer: Mudança de paradigma, novas metodologias para a investigação social mais digno ou promoção da qualidade de vida?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Acesso em: 30 de mar. de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>.

Compromisso de originalidade e Cessão de Direitos de divulgação

Para iniciar o processo de envio e posterior avaliação de cada texto, os autores ou autoras devem anexar uma Carta de Compromisso com a originalidade do texto, com o cumprimento das normas editoriais e cessão de direitos de divulgação. **O modelo de Carta de Compromisso pode ser encontrado sobre este site.**

Processo Editorial

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS recebe cada item no formato previamente definido e sua inobservância poderá implicar a recusa da contribuição. No entanto, será dada aos autores a oportunidade de reformular o texto. No caso de uma segunda oportunidade, se a inobservância das orientações persistir, o texto será recusado imediata e definitivamente.

No momento da recepção e inclusão do texto no processo de avaliação, será acusado seu recebimento pela mesma via de entrada (e-mail). No caso de aceitação ou rejeição, serão emitidas cartas aos autores ou autoras informando a decisão da Comissão de Avaliação.

Envio de contribuições

Revista Estudios Pedagógicos

E-mail

eped@uach.cl

Telefone: (56) 63 2221262

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Valdivia

Región de los Ríos

Chile

Las colaboraciones, suscripciones y correspondencia deben ser dirigidas a la Dirección de la revista: Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Fono/Fax: 56 63 221275, Isla Teja s/n, Valdivia, Chile. E-mail: eped@uach.cl

Las suscripciones incluyen los gastos de envío:
Chile: cheque o vale vista por \$ 10.000. Otros países: US\$ 15.
El canje debe ser enviado a Biblioteca Central, Universidad Austral de Chile,
Correo 2, Valdivia

