



Apuntes sobre ser maestra/cuerpo
El devenir de un vuelo

Amada Carolina Olano Cuevas

Apuntes sobre ser maestra/cuerpo

El devenir de un vuelo

Amada Carolina Olano Cuevas

Maestría en Arte, Educación y Cultura

Diálogo: Arte, Ética y Política

Directora: Adriana Rocío Pérez Rincón

2025

Lo que encontrarás en este vuelo

<i>Lo que encontrarás en este vuelo</i> -----	3
<i>Introducción</i> -----	4
<i>¿Mi metodología? Investigar la vida misma.</i> -----	11
Sobre cómo crear el camino -----	16
<i>Planteamiento del problema</i> -----	19
Iniciar una indagación de vida -----	19
Una mirada histórica y colonial del problema-----	22
En búsqueda de trazos y huellas -----	27
<i>Interludio</i> -----	38
<i>La emancipación será con las niñeces o no será</i> -----	39
Hacia la epistemología de las niñeces-----	39
La infancia que habita en mí y en ti -----	46
<i>Ser maestra cuerpo</i> -----	55
La imagen inconsciente del cuerpo-----	56
Reconocerse cuerpo, habitarse cuerpo: una biografía corporal-----	58
El giro al cuerpo decolonial-----	66
Esta grieta donde irrumpe la pedagogía decolonial -----	73
<i>Ser maestra: interlocución entre la ética y la política.</i> -----	75
La emergencia de la pedagogía crítica -----	75
¡Somos Maestras!-----	78
La ternura como opción política -----	84
<i>Tejiendo las ramas de un árbol</i> -----	97
Sobre la experiencia encarnada y el movimiento como sanación-----	97
Des(amar)rarse: diálogos entre grietas, mariposas y raíces. -----	105
<i>Recomendaciones finales para un nuevo vuelo</i> -----	116
<i>Bibliografía</i> -----	117

Introducción

Estás a punto de sumergirte en un universo narrativo. Para mí, no había otra forma de escribir este vuelo sino por medio de la escritura fluida, personal, emocional, que une mi experiencia de vida con los planteamientos de autores, autoras, maestros, maestras y artistas. Por este motivo, emergen formas de narrar diversas, desde obras de creación realizadas a lo largo de los años como dibujos, fotografías, video ensayos y también, narraciones desde el cuerpo como las corpografías y corporelatos. Las experiencias pedagógicas también hacen acto de presencia y se articulan a la escritura dando nuevas perspectivas y apuntes para llevar esta propuesta a la vida cotidiana del ser maestra.

Es una escritura que, como la danza, dibuja, traza y esboza todo un recorrido, un vuelo, desde su impulso inicial, sus aleteos y su aterrizaje. Espero entonces, abras tu corazón a este relato, fluye en él, siéntete libre, de eso se trata.



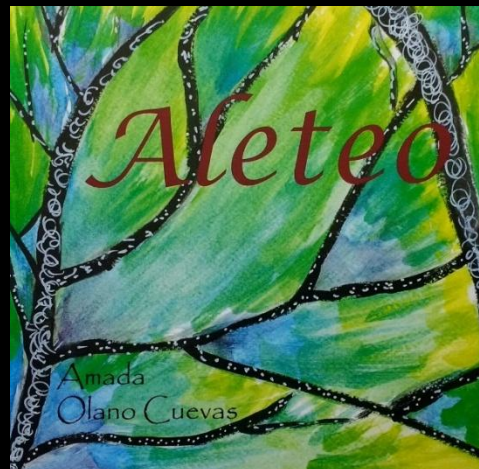
El impulso antes de volar

Siento frío mi cuerpo, la lluvia ha vuelto a la ciudad y me veo yendo y viniendo bajo su humedad. Me gusta la lluvia porque me recuerda la importancia de llorar, la liberación después de sentir los ojos empañados, la mente nublada y el corazón estrujado. Ser maestra, me ha llevado a llorar demasiadas veces, tantas, que esta tesis surge a modo de consuelo. Espero que tú, quién esté leyendo esto, también lo encuentres. Seguramente te preguntarás porque te estoy contando esto, pues bien, esta investigación trata sobre cuerpo. Un cuerpo presente y habitado, hecho que a lo largo de mi vida no siempre fue así. Hoy escribo encarnando el cuerpo de una maestra de infancias, danzante de la vida y narradora de historias, en este caso, la historia de cómo me crecieron alas. Las alas de una mariposa.

Empezaré esta historia contándote que hace unos años me invadió una profunda desesperanza, me sentía atada, pero era una atadura que yo misma me impuse. Para ese momento mi cuerpo no existía o mejor dicho, aparecía con dolores, fisuras e inquietudes. Rígido, aquietado y silenciado por el transcurso de muchos años de escolaridad busqué incansablemente la forma de liberarme y así nació *Aleteo*, un libro arte escrito e ilustrado por mi ser de 16 años, dónde exploro la esperanza y la transformación desde la metáfora del efecto mariposa. Ahora que lo pienso, probablemente nació en mi afán por volar.

Creación artística

Libro arte “Aleteo” (2016)



Con la escritura de ese libro encontré el consuelo necesario para ese momento, desatarme y volar unos centímetros. Sin embargo, no fue suficiente para afrontar la realidad. La realidad de la educación para la primera infancia en nuestro contexto moderno colonial, donde las niñas y los niños son en muchos casos subalternizados, violentados, aquietados y silenciados. Hoy también escribo encarnada como sujeto ético político pues creo que estas problemáticas deben denunciarse.

Para la primera infancia, su maestra es uno de sus primeros vínculos con la vida, es su lugar seguro y base emocional. Cuando es la persona cuidadora quién ejerce la violencia, la noción de amor que construyen los niños y niñas, se mezcla con la sensación de daño y por lo tanto, se da pie a que la violencia se siga replicando. En mi primera práctica del pregrado en Educación infantil conocí niños y niñas que vivían gritos y sacudidas estremecedoras, planas, guías y cuerpos de cinco años sentados largas horas por interminables días.

Si antes la palabra que usé fue desesperanzada, después de esa primera experiencia, la palabra era sencillamente destruida. El daño a otro ser humano, a una niña o un niño, a un universo interior gestante, latente, fue demasiado para mi incipiente conocimiento del mundo. Recuerdo sentir el cuerpo frío flotando en el vacío, internamente, temía convertirme en esa maestra opresora, temía que ella fuera mi reflejo en el espejo.

Habitándome fisurada y rota llegó a mi vida la danza y las alas de mariposa fueron reales en mi desde ese momento. Todo lo que una vez dibujé en *Aleteo* cobró vida en el movimiento del cuerpo, pero no un movimiento cualquiera, más bien uno consciente y transformador. La danza tiene la capacidad de llevarte a profundizar entre más la practiques. Nuevos músculos empiezan a ser sentidos, se vive el cuerpo de una forma diferente; despierto, fluido, flexible y así mismo, se empieza a sentir la vida. Un cuerpo en movimiento tiene la capacidad de movilizar el sentipensar y transformar el actuar.

El sentipensar, por lo tanto, es un concepto que retomo del sociólogo Orlando Fals Borda dónde se busca esa conexión constante entre el sentir y el pensar, los cuales son separados en el pensamiento occidental, pero que en el caso de cosmogonías otras, estos elementos son uno solo y es, ese sentipensar, el que orienta toda acción y forma de estar en el mundo. Desde la perspectiva de la investigación, Fals Borda (2007) plantea que “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas, así somos

sentipensantes”; por su parte, Moncayo (2015), define ser sentipensante como aquel que: “Combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (p. 10).

Siempre he sido sentipensante, para mí, es imposible que los sentimientos no atraviesen mi forma de pensar y entender el mundo, por eso, esta investigación que parte de experiencias en varias instituciones educativas, contextos reales y cotidianos, integra, mezcla, incluso diría, necesita del sentipensar. Porque debemos ir más allá de lo que ven nuestros ojos y razonamos de acuerdo con juicios y sistemas de creencias, necesitamos dejarnos atravesar de lo que sentimos, del sentimiento encarnado, pues es en el cuerpo donde todo lo que somos y realmente experimentamos se ve reflejado.

Toda sensación en el cuerpo nos habla de cómo habitamos el mundo y lo que nos es importante y significativo, por ello, aunque intentamos callarlo u ocultarlo, esa picazón en los ojos, las ganas de llorar, el nudo en la garganta, el estómago revuelto, la respiración agitada, las manos apretadas, son llamadas del cuerpo ante una injusticia, ante un hecho con el que no estamos de acuerdo. Es hora de responder esa llamada. Y por ello, es la investigación sobre la propia vida, la que necesita de esta sensibilidad, para acercarse, ver con los ojos del corazón y tener la capacidad de entender y empatizar con el recorrido, las decisiones, los devenires.

Este es un vuelo que integra diferentes lenguajes artísticos debido a mi conexión profunda con el arte y todo lo que este le brinda a la vida. Es la vida misma. De esta forma, retomo la sensibilidad tan aguda que otorga el arte a las formas de percibir el mundo, a una misma y a los demás. Sentipensar desde el arte, será entonces, mi forma de integrar lo sensible, lo estético, las perspectivas diversas, el cuerpo, la memoria, en una propuesta para deconstruir y construir mi propia vida siempre que necesite de ello, pero a la vez, para que otras subjetividades, maestras de infancia en especial, tengan nuevos elementos para transformar su práctica y repensarlo todo a la luz de las violencias que existen en este mundo moderno, colonial, patriarcal, racista y adultocéntrico.

Las violencias contra niños, niñas y maestras son entonces, el punto de quiebre en esta tesis y la razón para escribir. ¿Por qué nadie es capaz de levantarse y defender a los niños? Fue la pregunta de mi padre ante otra, de mis muchas historias, sobre violencias cotidianas contra

las niñeces; historias cargadas de gritos, humillaciones, cuerpos amarrados, empujones, halones, embutidas de comida, irrespeto, miradas tristes y llanto, lagrimas que llenarían un océano entero.

Ellos y ellas, las maestras, las preguntas interminables sobre estas situaciones son el impulso antes de volar. Y así, empieza este devenir. Gesté estas páginas con la intención de empezar a despertar un sistema sinestésico, usualmente encargado de nuestra sensibilidad hacia el mundo por medio de los sentidos, el cual ha sido convertido en sistema anestésico. De forma consciente o inconsciente nos hemos anestesiado como mecanismo de protección ante la sociedad y el shock psíquico de los eventos cotidianos y su crudeza (Buck-Morss, 2005). Desde esta perspectiva

Benjamin sostenía que esta experiencia productora de shock del campo de batalla “se ha convertido en norma” en la vida moderna (...) Como resultado, el sistema invierte su rol. Su objetivo es adormecer el organismo, retardar los sentidos, reprimir la memoria: el sistema cognitivo de lo sinestésico ha devenido un sistema anestésico. En esta situación de “crisis en la percepción” ya no se trata de educar al oído no refinado para que escuche música, sino de devolverle la capacidad de oír. Ya no se trata de entrenar al ojo para la contemplación de la belleza, sino de restaurar la “perceptibilidad” (p. 164 - 166)

Y así mismo, ha de restaurarse la perceptibilidad hacia sí mismo y hacia la otredad, la cual ha sido alterada por la normalización de violencias y aceptación de estas en el proceso educativo de un ser humano.

Esta es, por lo tanto, una narrativa del dolor, porque el dolor es parte de tener un sistema sinestésico despierto, y así mismo, es una narrativa de la reexistencia. Día a día se crean reexistencias, formas de gozar y disfrutar la vida, aún más si se trabaja y se está en interacción constante con niñeces, tanto la propia e interna niñez (Freire, Kohan) como con las niñeces cronológicas, estudiantes, amigos y amigas, en otro momento y tiempo de la vida. Los y las cuales tienen epistemologías propias y formas únicas de percibir al mundo (Magistris y Morales, 2023; Baquiro, 2012), y con los cuales podemos conectar con la potencia política de la ternura (Boff, 2002; Cussiánovich, 2010).

La reexistencia en clave de las pedagogías del Abya Yala, decoloniales (Cuevas y Bautista, 2018; Walsh, 2014; Cusicanqui, 2018), críticas (Freire, 2010; hooks, 2021) y emancipadoras también hacen su aparición para ayudar en el autoreconocimiento del ser maestra y todo lo

que implica enunciarse desde la ética y la política. Como veremos a lo largo de este vuelo, estas distintas pedagogías con raíz latinoamericana tienen sus puntos de encuentro y también sus particularidades, ellas nos ayudarán a encontrar caminos liberadores y darle nuevos sentidos a la práctica misma. Hablar de pedagogías en plural (Cuevas, 2017) permite reconocer que ellas surgen en diferentes contextos y de acuerdo con diferentes devenires y cuestionamientos, son prácticas de saber y, por lo tanto, “Dan cuenta de cómo se configuran históricamente los distintos saberes, incluidos aquellos que se gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia en el interior de estas.” (p. 22)

A estas reexistencias, las interceptan y conectan el cuerpo, las experiencias desde, con y para éste, a partir de entenderle como lugar subjetivo (Le Breton, 2010; Merleau Ponty, 1992) simbólico (Dolto, 1986; Planella, 2017), histórico (Cuevas y Bautista, 2018), político (Federicci, 2022; Planella, 2017) y cultural.

Al cuerpo lo acompaña la vivencia con la danza y cómo ella moviliza al ser desde lo profundo, la entraña y lo establecido. Es la danza que implica consciencia, implica historia y devenir, de ahí que sea fundamental entender que la metodología de este proceso es la A/r/tografía (Irwin y Corsson, 2004; Marín-Viadel y Roldán, 2019), porque en tanto danzo, escribo e investigo, me constituyo maestra. Y lo mismo en otros sentidos: en tanto soy maestra, investigo y escribo, lo llevo a mi danza.

En su carácter A/r/tográfico, encontrarán en este texto diferentes trabajos visuales, auditivos, escriturales y corporales que complementan la narrativa, la nutren y dan otras perspectivas. Gracias y en compañía a estos elementos, se establece un marco conceptual que guía la propuesta, para después, desde el tejido, culminar con el análisis y el establecimiento de caminos que aporten a la transformación de la problemática presentada. La ruta no es lineal ni establecida, por ello, no diré más y dejare que continúen, descubran por sí mismos todas las conexiones y aristas posibles.

¿Mi metodología? Investigar la vida misma.

Cuando decidí que esta investigación fuera escrita de forma narrativa y autobiográfica, llegaron a mí la incertidumbre; me cuestioné profundamente porqué mi propia vida y experiencia enseñando sería un tema interesante en esta vasta academia dónde absolutamente todo parece creado y debatido una y mil veces. Pensaba en ese inicio que me lanzaba al vacío, pues una mujer, maestra y artista empírica de tan solo 24 años, probablemente no tenía nada que decir frente a la vida, el arte o los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuan equivocada estaba y si, la verdad decidí lanzarme al vacío sin darme cuenta de lo mucho que aprendería y me transformaría en este vuelo.

Mi perspectiva cambió al asistir a la clase: “Narrativas testimoniales” pues a lo largo de 16 sesiones debatimos con profundidad la importancia de las historias de vida en la construcción de un mundo polifónico. Lo anterior, entendiendo que cada vez se ha ido dejando de lado la idea de que existen verdades únicas o más importantes que otras, así como tampoco existe una sola historia, todos y todas somos universos llenos de historias y aprendizajes de vida. (Franco, Nieto y Rincón, 2010; Mèlich, 2001; Murillo, 2011)

Esta comprensión me hizo dar cuenta de lo incoherente que fui al inicio, esto debido a que, como maestra, siempre he luchado para que la sociedad escuche las voces de los niños y niñas, por sus perspectivas únicas frente al mundo. Pero en este sentido, ¿qué pasa con las voces de las maestras? ¿no sería acaso necesario y fundamental reconocer mi propia voz para acompañar a los demás en el descubrimiento y potenciamiento de la suya? Dado el sentido de las anteriores preguntas y el panorama que abrieron, se dispararon mis dudas, en definitiva, esta será una investigación autobiográfica y narrativa, por lo cual, espero abrir el camino para que otras maestras encuentren su propia voz y la posibilidad de narrarse en un sistema que muchas veces nos quiere silenciosas y obedientes.

Me dispuse entonces, a buscar aquella metodología que se adaptara a este vuelo y así, primero me encontré con la Investigación Basada en artes (IBA), la cual toma elementos de la investigación educativa y la conjuga con la creación artística, entendiendo que desde ella se construye conocimiento. El arte, aquello inherente a lo humano se transforma en la oportunidad para hacer de la investigación una experiencia estética y por lo tanto, “acceder a

aquello que es elusivo de ponerse en palabras, como son los aspectos relacionados con nuestro conocimiento práctico, que de otra manera permanecerían ocultos, incluso para nosotros” (Hernández, 2006, p. 108).

Investigar desde la IBA implica enfocarse en el proceso investigativo tal y como si fuera una creación artística, es entender que las preguntas seguirán brotando por doquier y cualquier respuesta puede ser la ventana para nuevas preguntas. Toda exploración o momento de estancamiento, nos invita a observar el mundo desde otras perspectivas y así como en la danza, donde el movimiento puede originarse en la cabeza, los hombros, el torso, la cadera, los pies, incluso desde los órganos vitales, la respiración y el latido, para esta investigación acudo a las entrañas, a la memoria viva, a mis cuerpos, para explorar mis preguntas vitales.

Lo anterior, me lleva entonces a presentar la metodología de la A/r/tografía como parte central de todo este devenir, dado que ella se centra en el recorrido, en la vida misma. La A/r/tografía por sus siglas en inglés, plantea el tejido del sujeto artista, investigador y maestro, hecho que es muy importante pues “conecta con los conceptos de ‘pensamiento encarnado’ [embodied thought] y de ‘actividad situada’ o ‘pensamiento situado’ [situated activity, situated cognition] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p.87).

Las maestras sabemos que nuestros saberes van unidos a la experiencia en una danza de ida y vuelta. Cada suceso, por insignificante que parezca desde una mirada externa, es una puerta a la investigación para aquellas que nos dedicamos a la educación. Las experiencias adquieren más profundidad si nuestras formas de pensar se enmarañan con nuestros sentires, historias de vida y, como lo veremos a lo largo de este viaje, con nuestro cuerpo. Pero además de todo ello, debo agregar a esta investigación de vida la faceta “artista”, puesto que la idea será proponer momentos de indagación desde el arte que nos permitirán, queridos lectores, ir a lo profundo, sumergirnos, respirar.

La A/r/tografía permite este mestizaje (Irwin & Cosson, 2004) de modo que ser maestra, artista e investigadora se funden en mi ser siendo, entendiendo que

el proyecto a/r/tográfico a menudo se convierte en un acto de investigación transformador. Las preguntas de investigación están inmersas en las prácticas de los artistas, educadores o

artistas-educadores, y por tanto tienen el potencial de influir en esa práctica en el tiempo (Irwin, 2013, p.108)

Se irán dando cuenta, que esta investigación surgió de mi propia transformación y la necesidad, por lo tanto, de darle sentido a mi proceso vital en tanto cambios que experimento siendo maestra. La transformación tiene gran relación con la habilidad de movilizarse, ambas necesitan de algo o alguien que inicie la acción y en este caso, la invitación es que cada una sea su ente generador para que todo lo establecido, lo dicho, lo constituido se tambalee, se flexibilice y se deconstruya. Aquí, lo que se hacía únicamente desde la razón no genera el impacto necesario, y por ello, el cuerpo adquiere un lugar central, pero no un cuerpo como el que usualmente nos podemos llegar a imaginar, como el de un maniquí estático. El cuerpo que aquí me interesa es poroso, respira, late, explora, se mueve.

Alguna vez una maestra me dijo que la única forma de cambiar lo que establecemos como realidad, recuerdo, subjetividad es a través del movimiento del cuerpo y la flexibilidad que se genera cuando logras hacer con él cosas que creías eran imposibles. Dado este planteamiento y de la mano con la A/r/tografía, esta investigación retoma a las corpografías, los corporelatos, los textos hechos en otras clases, así como también las exploraciones artísticas y memorias pedagógicas como partes importantes de la metodología, pues son formas de conocer y expresar la experiencia desde mi ser profundo y encarnado.

Soy mi cuerpo, vivo, poroso, sensible. Tengo una imagen de él, arraigada, atemporal, encarnada. ¿Cómo puedo expresarla? Silva (2016) retoma los planeamientos de Ricoeur sobre el Homo Capax, enfatizando que, a lo largo del devenir de nuestra vida nos volvemos capaces; seres reconocidos. El ser humano puede hacer, puede contar, contar-se, narrar, narrar-se y cumplir promesas, es decir, ser un sujeto que actúa y se constituye ético ante el mundo (Silva, 2016).

Retomando y enfatizando en ideas puestas anteriormente, me interesa la capacidad de contar-se y narrar-se en tanto indican que “respecto a la acción hay un quién de ésta, alguien en construcción de identidad que recurre al narrar como puente de comunicación. En este sentido, se construyen modos narrativos y simbólicos que son expresión de identidad.” (Silva, 2016, p. 88). Una construye su identidad desde la narración que crea de la propia

experiencia en contacto con lo otro, es decir, en la intersubjetividad y ahí el cuerpo cumple un papel fundamental.

Vamos a reconocer durante este viaje, al cuerpo en su dimensión simbólica y para ello, entender que lo simbólico implica también lo comunicativo es fundamental, pues mi cuerpo siempre está expresando aquello que lo ha constituido. Dado lo anterior y para entender las corpografías, Planella (2017) plantea que el cuerpo tiene una dimensión corpográfica pues desde su existir en el mundo, sus “palabras”, podemos “llegar a descifrar signos que los cuerpos nos dicen, nos transmiten, escriben sobre sus pieles, narran desde sus entrañas, gritan a través de sus poros.” (Planella, 2017, p.40).

Asumir mi capacidad narrativa y convertirme en corpógrafa es clave en el desarrollo de esta investigación. La idea es llegar a reconocer al cuerpo-mapa dónde cada marca, huella, hendidura y sensación inscrita en la piel comunica. Aprender a escucharnos, entender cómo devenimos en sujeto y en este sentido, cómo nos estamos relacionando con lo otro, lo radicalmente opuesto, o quizá, lo íntimamente parecido.

Los corporrelatos, por su parte, dan una mirada alterna a la de los grandes discursos de la historia universal, y nos proponen enfocarnos en cada subjetividad con su experiencia vital, por supuesto, desde lo que su cuerpo narra (Villalba, 2015). Elijo esta herramienta metodológica porque es una práctica poderosa; resulta que somos un cuerpo hablante, no solo mis ideas se expresan y la voz no es el único vehículo comunicativo.

Para el caso particular del maestro o maestra, su contexto de existencia y ser, la escuela, es un lugar creado por la modernidad hegemónica, dónde prevalecen jerarquías, expectativas y estereotipos. Nuestras subjetividades se ven afectadas por esta realidad, muchas veces incluso creamos un cuerpo específico para habitar este contexto, de ahí la importancia del corporrelato para “vaciar el cuerpo y registrar la experiencia docente a través de la escritura. Su intención es reconocer las marcas en el cuerpo del docente para provocar la memoria y reconstruir la experiencia emocional y sensible a través del relato.” (Villalba, 2016, p.64)

Vayamos recordando, entendiendo que “recordar” es volver a pasar por el corazón, esas experiencias de la vida que se expresan por medio del cuerpo. Todas aquellas manchas, arrugas, dolores, sensaciones sin nombre tienen una historia por ser narrada y si lo hacemos,

dejamos que se expresen sin miedo, quizá lleguemos a nuevas formas de ser y existir, puesto que el “relato desde el cuerpo, como evidencia de la vida, es el grito del sujeto que crea una fisura a las prácticas hegemónicas que habitan en su cuerpo y en su contexto local.” (Villalba, 2015, p. 43).

Corpografía: Sobre el cuerpo lienzo

He decidido que mi cuerpo se convierta en un lienzo, un lugar que cubro de significados, he de pintar en él toda experiencia que me atraviesa, entiendo que tengo mis colores, mis imágenes plasmadas, las texturas, todo en la piel, y aunque quisiera quizá, que eso nunca cambiara, decidí convertirme en maestra. Ser maestra es abrir el cuerpo lienzo al otro, dejo que muchos más pinten en mí, dejan su huella, sus colores, sus trazos y aunque la pintura caiga, el tacto, la sensación del pincel sobre la piel es algo que se queda. Imborrable.



Sobre cómo crear el camino

Tarde o temprano entenderás, justo como yo lo hice, de que hay diferencia entre conocer el camino y recorrerlo.

Morfeo - Matrix

Esta frase cobró gran importancia en mi vida, tal vez porque la he escuchado infinidad de veces en mis revisionados de esta, mi película favorita, tal vez porque aparece en las conversaciones familiares llenas de filosofía. El hecho es que me interesa la idea de crear el propio camino desde la posibilidad de elegir, de tomar decisiones, pero en especial, por la importancia de caminar, moverse, vivir.

Como toda persona antes de iniciar una aventura como esta investigación, me llené de dudas e inquietudes sobre el camino, quería hacer de este vuelo una realidad y que tuviera la fuerza necesaria para impactar la realidad y ayudar a transformarla. Les contaré entonces algunos detalles claves que me permitieron desarrollar esta narrativa, pero sin hacer spoiler de los asuntos fundamentales que irán descubriendo en el camino. Mi intención, es que este apartado funcione como inspiración para otros caminos y rutas, de modo que se gesten otros vuelos, propuestas que como las ondas en el agua tras lanzar un objeto que las genera, lleguen cada vez más lejos, generando más ondas y resonancias.

Lo primero que siempre tuve claro fue el problema, uno que, si o si debe salir de la entraña, de aquello que te revuelve el ser y esté presente en tu sentipensar. Desde ahí, empecé a caminar, me dejé guiar por la intuición de aquello que quería narrar y profundizar, llegaron a mí, múltiples experiencias pasadas, autores, propuestas, vivencias, asuntos que se habían quedado en el tintero, más lo que siempre estuvo presente fue el tema del cuerpo. Junto a él aparecieron en lugar central las niñeces, las pedagogías y el asunto del ser maestra en constante y permanente práctica de la ética y política.

Paralelamente, se gestó la metodología, que, como ya narré con anterioridad, es la A/t/toografía. Gracias a ese puente metodológico me fue posible integrar las narraciones autobiográficas con la práctica pedagógica y las experiencias artísticas. Los temas fundamentales se desarrollaron desde esa perspectiva y por ello, además de la escritura fluida y tejida, fueron apareciendo los círculos negros, los apuntes. En este concepto de bitácora,

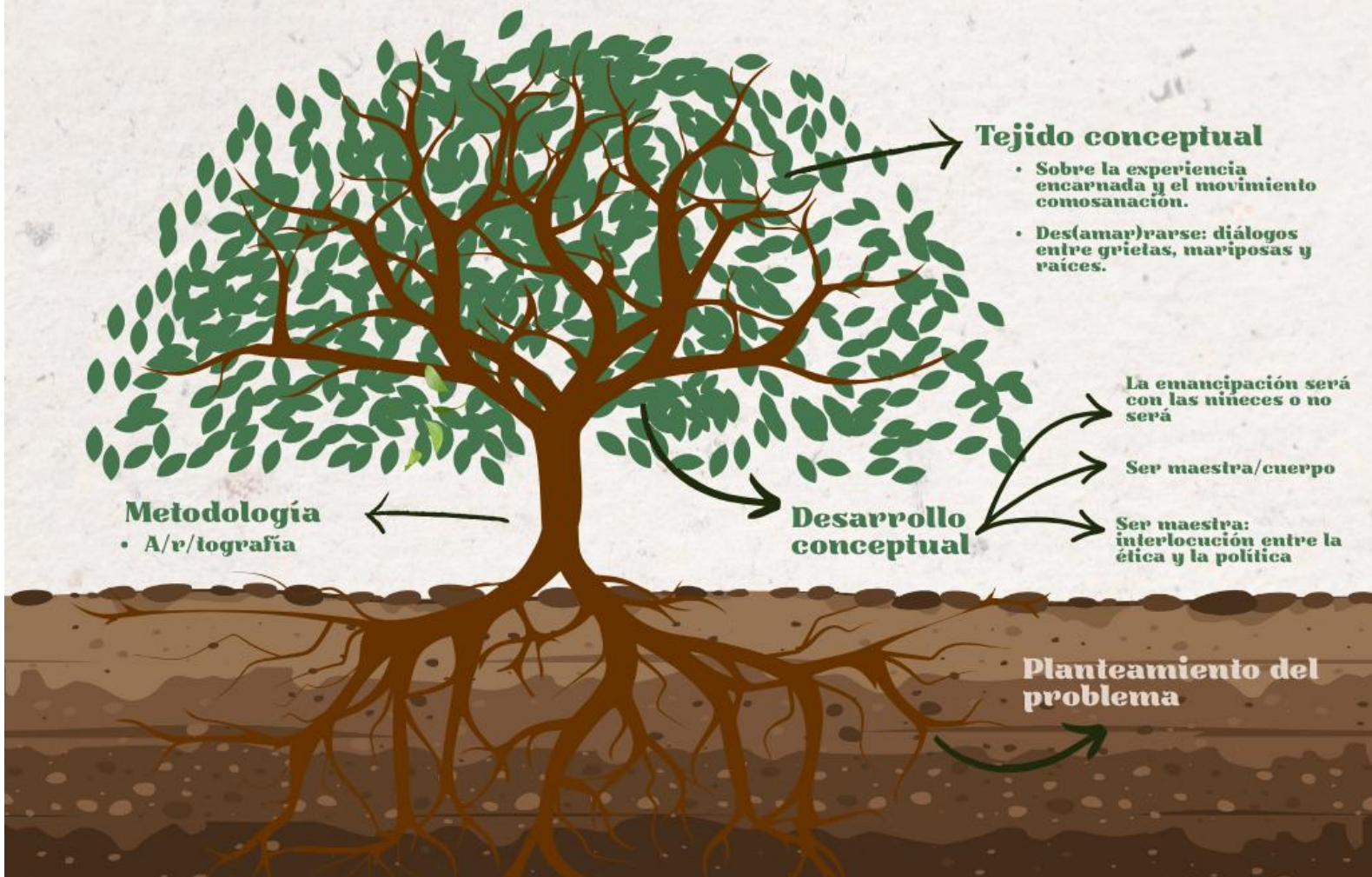
libre y personal, los apuntes lo son todo, narran la vivencia desde otras perspectivas, aquello que sorprende, interroga, invita, fue peculiar, artístico, creativo y nutre en todo sentido los planteamientos teóricos.

Como un árbol cuya raíz es el problema, el tronco la metodología y las ramas el desarrollo conceptual, cada uno de los temas centrales contó con su estado del arte, lo dicho por otros en investigaciones recientes, para después, apostar por la propia teorización y diálogo conceptual cargado de todo lo que la metodología ha posibilitado. Las ramas parecen crecer separadas en un principio, más sin embargo empiezan a encontrarse entre más suben o se van en diferentes direcciones. Estas intersecciones aparecerán entonces, a modo de categorías que analizan lo planteado y permiten una lectura desde el tejido, la forma en que diferentes temas se relacionan entre sí para darle otras aristas al problema.

En este vuelo es importante saber que no hay conclusiones, hay hojas que vuelan, preguntas emergentes, frutos como producto creativo y que al caer crean nuevos árboles, quizá un bosque entero, pues retomando Matrix como una película de filosofía profunda “No conozco el futuro. No vine aquí a decirte cómo terminará esto. Vine aquí a decirte cómo empezará” (Wachowskis, 1999).

A continuación, comparto con ustedes un mapa mental que expresa de forma gráfica el recorrido metodológico de esta investigación:

Apuntes sobre ser maestra/cuerpo: el devenir de un vuelo



Mapa mental: Recorrido metodológico de *Apuntes sobre ser maestra/cuerpo: el devenir de un vuelo*. (Creación propia)

Planteamiento del problema

Iniciar una indagación de vida

Para empezar a investigar, siempre nos dicen que debemos plantear un problema; aquello que nos atraviesa y yo agregaría, lo que nos conmueve. En este juego de ir y venir, entre pensamientos, sentimientos, experiencias, intuiciones, realidades, conceptos, temas y metodologías, para mí fue claro que debía escoger un tema de mi vida, algo que ha movilizadado mi existencia y sentipensar una y otra vez.

Como un fantasma que me lleva persiguiendo muchos años, ahí estaba mi tema. Lo nombro fantasma porque en los contextos donde he hecho prácticas y trabajado, solo yo lo veo, lo nombro, me asusta, me hace sentir escalofríos en el cuerpo, pero por más que insista en su existencia ninguna otra persona logra percibirlo.

La violencia hacia los niños y las niñas que existe en muchas de las aulas de la educación inicial es mi fantasma y mi tema de investigación; me interesa entender el porqué de su existencia, la causa de que sea invisible y las formas en las que podemos llevarle a la visibilidad y a la problematización. A lo largo de esta narrativa, nos daremos cuenta de que debemos hacernos cargo de ese fantasma que en el fondo somos nosotras mismas, las maestras, llevando en el cuerpo, aquellas huellas inconscientes e invisibles de nuestra historia de vida.

Si quisiera ponerlo en clave de preguntas valdría la pensar si: ¿Son acaso las violencias y exclusiones vividas por las maestras de primera infancia, en sus propias niñeces, un factor detonante para la rearticulación o reproducción de múltiples violencias en el espacio escolar? Por ello, y si bien mi atención, esta puesta en la violencia hacia las niñeces, me interesa comprender que sucede en ese punto bisagra, de encuentro entre maestras y niñeces, volcando la mirada hacia esta subjetividad muchas veces olvidada, las maestras, desde una sensibilidad que permita no solo identificar, diagnosticar la problemática, sino crear posibles alternativas y formas nuevas de resignificar la práctica.

Profundizando un poco más, mi fantasma se hizo visible cuando empecé la Licenciatura en Educación Infantil en el año 2017, para ese momento, solía tener la creencia de que todos los

niños y niñas, vivían la misma experiencia cercana y significativa con las artes que yo había experimentado a la misma edad. Así que viví un choque muy fuerte la primera vez que entré a un aula preescolar y me encontré con paredes decoradas por personajes animados hechos en fomi por las maestras, lo cual iba acompañado por planas, guías y dibujos para colorear sin salirse de la línea. Y para completar la escena, niños y niñas que debían estar sentados, quietos, limpios y en silencio todo el día; infancias que además vivían gritos estremecedores, sacudidas y encierro por parte de las personas que, se supone, cuidaban de ellos.

Así, en los diferentes lugares que he habitado siendo maestra, me he encontrado con personas, adúlteras, que no comprenden a los niños y niñas como subjetividades en formación y cambio. Seres complejos, como todo ser humano, que necesitan de especial acogida y cuidado.

A las infancias las acompañan unas maestras que, en su condición de mujer, muchas veces no reconocen las huellas violentas que en sus cuerpos habitan por existir en una sociedad patriarcal ejerciendo labores de cuidado del otro. Una historia que repite marcas de subalternidad, sumándose la formación limitada y que en muchas ocasiones no permite repensar el propio actuar y ver más allá. La conciencia se ve obnubilada, se aceptan condiciones indignas de trabajo y se normalizan prácticas que deshumanizan al otro. Quiero resaltar que este contexto surge de mi experiencia laboral, en la charla cotidiana con maestras, en sus ojos llenos de desilusión, de cansancio y desesperanza. Surge de visualizar prácticas donde lo normal es desconocer al otro-infante, de hacerle llorar con palabras o acciones y omitir ese daño porque: “les hace falta mano dura”.

Las relaciones pedagógicas rotas son entonces, el punto de partida para esta indagación de vida, pues es necesario resaltar que, en el trabajo con primera infancia, la maestra es una figura de suma importancia para los niños y las niñas, ya que es también su cuidadora, fuente de seguridad y vínculo con el mundo. Cuando esta persona es la que maltrata desde su no reconocimiento a la subjetividad, la invalidación emocional, el silenciamiento de sus voces y el aquietamiento de su cuerpo, entre muchas otras violencias, este vínculo vital se fragmenta. Aquello, posibilita que ese niño o esa niña cuando crezca replique la misma violencia hacia un mundo que, en efecto, no fue compasivo con su universo interior, el cual se estaba gestando y necesitaba de afecto para expandirse. Hablar de relaciones pedagógicas

rotas, es permitirnos sentipensar desde el punto de quiebre, donde es posible repensarlo todo y reconstruir en colectivo.

Invitación

Todo lo escrito ha sido fruto de mis esfuerzos investigativos de un año y medio, sin embargo, enfrentarse a la página en blanco, darle prioridad a este escrito dentro de todas las contingencias cotidianas han sido motivo de frustración. Como humanos nos olvidamos fácilmente de los motivos por los que empezamos algo, nos dejamos llevar con facilidad por el olvido o las excusas, de ahí el motivo por el cual, para este punto de la investigación haya decidido tomar mi bitácora y escribir recordando (volviendo a pasar por el corazón) los nombres de los niños y niñas que he acompañado en mi devenir como maestra. Cierro los ojos, respiro y sé que yo soy ellos y ellas.

Recupero mi propósito y reconozco que todo este vuelo es para mí yo-maestra en todos los tiempos y espacios de una vida atemporal y en ese sentido, para que las niñeces que acompaño no vivan en sus cuerpos las violencias, las cicatrices de la incomprensión, el silencio, la quietud, el aislamiento, los gritos, las sacudidas, las palabras crueles. Me hago cargo de mí misma, ahora y para siempre.

Una mirada histórica y colonial del problema

Entender el problema de la violencia contra niños y niñas, implica un corto pero significativo recorrido histórico de la construcción de la infancia, las relaciones con ella y la institucionalidad creada para su educación. Comprendiendo que fuimos infancia, vivimos estas construcciones subjetivas e intersubjetivas, y como lo veremos más adelante, esa infancia sigue viviendo en nuestro cuerpo. Esta es nuestra historia.

Creo que el develamiento más grande de esta investigación, y muchos me han dicho ¿Cómo no lo sabías? Fue descubrir que la denominación *Infancia* “viene del vocablo latino *infans*: “que no habla, incapaz de hablar”. Desde sus primeros usos designa una falta, imposibilidad o incapacidad.” (Fondo de Cultura Económica, s. f., párrafo 1). En efecto, esto no es lo primero que te dicen al iniciar la Licenciatura en Educación Infantil, pero cuán importante sería saberlo para problematizarlo y darle un giro epistémico. De eso también se trata este vuelo.

La supuesta incapacidad de hablar establece un claro ejercicio de poder, muchas violencias que he evidenciado surgen del “no se lo va a decir a nadie” como si el cuerpo no hablara, como si la mirada no hablara. La infancia, entonces, ha sido entendida por siglos desde la subalternidad y por ello Dolto (1986) resalta que, en siglos pasados, las representaciones de la infancia en la pintura y la escultura optaron por “recordarle al pueblo llano que sólo el poder es adulto. Lo inverso, siervos, pobres, niños, el mismo retrato, el mismo combate.” (p.17).

El niño desde la Edad Media es visto como el ser más cercano al pecado original, de ahí que la iglesia pidiera sospechar de él pues podía ser perverso (Dolto, 1986). Y es en este punto, cuando llegan a mi mente frases cotidianas que seguro han escuchado o te han dicho cuando intentas una aproximación pedagógica desde el vínculo afectivo como “ese niño es muy manipulador, ten cuidado” o “el mico sabe a qué palo trepar” haciendo referencia a que el niño o la niña en su perversidad sabe manipular a los adultos, e incluso, disfruta de ello. Nada más alejado de las formas como en la actualidad se entiende al desarrollo socioemocional del ser humano.

Pero las raíces de este problema van aún más allá cuando entendemos que posterior a la Edad Media, entre los siglos XV y XVIII los niños y niñas aparecen en las pinturas como adultos en pequeño, son cuerpos disfrazados, pues justamente se busca ocultar todo lo que la infancia es y significa (Dolto, 1986). Las infancias eran para este momento considerados objetos, nunca sujetos y es por esta razón que lastimosamente “el cuerpo del niño es verdaderamente encarcelado, ocultado. Sólo se lo descubre para zurrarlo, para golpearlo. Lo cual debía le ser una terrible humillación, porque se trataba de las partes que tenían que quedar ocultas.” (p.16).

Es hasta el siglo XIX que se empiezan a ver atisbos de afectividad y humanidad en las niñas y los niños, aparecen juguetes y actividades propias de la edad como el juego. La escolaridad marca el giro frente al momento inmediatamente anterior, pues hace aparecer aquello que venía oculto, la primera etapa de la vida humana, la infancia. Este nuevo interés, hace que se creen teorías desde el pensamiento científico y aunque es cierto que estos procesos han ayudado a entender muchas cosas del devenir humano, también es cierto, que es la mente adulta la que siguió definiendo aquello que consideraba mejor para la infancia, incluso si se seguía incurriendo en prácticas violentas.

Este recorrido histórico, esta forma de ver a los demás, en especial al otro-infante, llegó a nuestro imaginario social durante la colonización, dónde se sumaron los factores de raza, género, sexo, clase social, en la constitución de una sociedad heteropatriarcal, racista, clasista y adultocéntrica (Amador Baquiro, 2012; Federici, 2022; Magistris y Morales, 2023). Dado lo anterior, mi perspectiva del problema del cual apenas si tenía esbozos, llegó a su máximo sentido cuando entendí que debemos plantearnos la construcción de la infancia desde la matriz colonial, de ahí la razón por la cual nos es tan difícil desligarnos de lo que nos ha constituido y se ha internalizado hasta la médula.

El encuentro entre Europa y América fue quizá el momento de mayor inflexión en la historia para ambas culturas e inevitablemente como humanidad, nos puso frente a frente con el otro, lo radicalmente otro. Y si bien, tras este encuentro había posibilidad de intercambio cultural y diálogo de saberes, el devenir de la historia nos demostró lo que como sociedad humana podemos llegar a hacer con el otro y así, empieza la colonización, atravesada por el pensamiento moderno occidental.

Las marcas de siglos de colonización son prácticamente imborrables y en palabras de (López, 2008, p.58), el impacto fue tan grande que

En este mundo, la pregunta por el Otro se funde, se confunde, con la pregunta por la propia identidad. Pues nosotros somos el Otro. Al principio fuimos el Otro de Europa, pero como nuestra subjetividad se constituyó en la relación colonial, o sea, a partir de los discursos y del poder disciplinar de las metrópolis europeas, de a poco acabamos siendo el Otro para nosotros mismos. Por eso, la pregunta por el Otro y la pregunta por la propia identidad se confunden. Fuimos contruidos en la falta y a partir de esta. Fuimos contruidos como “no ser”, frente a un Otro que se nos presentaba como “ser ideal”. Fuimos pensados como infantes. Pero nuestra infancia no es un renacimiento, sino una minoridad. Doblemente condenados: a “no ser” y a no poder dejar de “buscar el ser”.

La colonialidad rompió lo construido durante milenios por las comunidades originarias y lo hizo de las formas más crueles e inhumanas; quebrar el cuerpo, ejercer poder sobre él de tal forma que se desposea de sí mismo. Este *proceso civilizatorio* desde la matriz moderna colonial de Europa es propiciado por *la colonialidad del poder*, *la colonialidad del saber*, *la colonialidad del ser* y *la colonialidad de la naturaleza y la vida* (Walsh, 2014).

Se buscaba la construcción de subjetividades subalternas y subyugadas que requieren del colonizador para que su existencia tenga sentido; no tienen voz, ideas propias y al igual que la naturaleza que les rodea, son tan solo un recurso. El pensamiento moderno, se encargó por su parte de clasificar y jerarquizar a las subjetividades de acuerdo con la raza y el sexo, de modo que fueran justificadas las relaciones de poder y el control biopolítico sobre el otro.

La diferencia etaria se constituyó también como parte de las formas para diferenciar al otro y constituirlo como subalterno, la infancia, especialmente alternaba entre lo íntimamente igual, pues vienen de la propia entraña, y a la vez, alguien totalmente diferente debido a que hablan su propio lenguaje y no conocen la cultura en la que nacen, por lo cual, están a “medio camino entre lo propio y lo ajeno, entre lo mismo y lo otro, entre la identidad y la diferencia, la infancia se reveló como un concepto clave en la construcción de una nueva tecnología de control social denominada “colonialismo”. (López, 2008, p.52).

El concepto infancia se empezó a usar entonces para referirse a las comunidades originarias, incluso hasta finales del siglo XX en Colombia, de modo que es el colonizador, el que ejerce su poder de tutela en un acto benéfico y natural (López, 2008). Por su parte, las infancias y

juventudes cronológicas de este momento en la historia viven la colonialidad de forma particular pues

no solo les hace asumir los ideales de humanidad de los valores modernos y capitalistas, a veces estructuralmente inaccesibles, también desencadena la negación de su pertenencia colectiva-familiar e identitaria, incluyendo el uso de la violencia contra sí mismos y contra los demás. (Da Costa Oliveira & Piña, 2025).

Amador Baquiro (2012) plantea esta situación de la infancia colonizada, expresada en adultocentrismo, cuando narra que las infancias latinoamericanas son las que han vivido el mayor impacto de todo este devenir histórico y siglos de violencia, pues mientras se empezaba a hablar de derechos, aquí, niños y niñas eran considerados recursos.

En medio de estos debates frente a la infancia y su importancia o no, se constituye la escuela en Colombia caracterizada por su perspectiva higienista y cuyo propósito era el blanqueamiento, entendiendo así, que niños y niñas

se convirtieron en objeto de la estrategia educacionalizante y de la ortopedia social, fomentada ya no por la narrativa del atavismo fisiológico sino por la degeneración cultural del pueblo colombiano, particularmente asociada con la tradición indígena, campesina y negra que se depositaba en el cuerpo y la mente del niño. (p.76)

Este panorama solo me lleva a pensar en el vaciamiento del ser, pues el proceso civilizatorio de la colonialidad y la modernidad es en muchas ocasiones, el mismo proceso que se ejerce en la educación de las infancias y juventudes actualmente. Esta sociedad, esta escuela que hasta hoy existe tiene objetos, son lindos e ingenuos, pero no pueden ser infancias porque deben quedarse quietos, limpios y en silencio. Aquí nadie puede tener pensamiento propio, opinar o sentir con intensidad, no se puede colorear a personas con otro color que no sea el “piel”, el negro o el café solo están reservados para el pelo, los ojos y los árboles. Y el cuerpo ¡Oh, el cuerpo! Aquel olvidado subyugado y dolido ¿Cuánto más resistirá? ¿Cuánto más estamos dispuestos a llevarnos? ¿Es posible repensarlo todo a la luz de esta historia, nuestra historia? ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo generar grietas?

Relato

Nociones sobre existir en un camino contrahegemónico

“hay que soñar, pero a condición de creer firmemente en nuestros sueños, de cotejar día a día la realidad con las ideas que tenemos de ella; de realizar meticulosamente nuestra fantasía”

Silvia Rivera Cusicanqui

Hace unas semanas, un miércoles para ser más específica, me encontraba buscando en mis pensamientos mientras caminaba por el patio del colegio donde trabajo, el cual es, curiosamente, el mismo lugar que habité por trece años, cuando era estudiante. Sin darme cuenta, choqué con Rafael de cinco años quién se encontraba en el piso como usualmente lo hacía, pero esta vez, notablemente consternado. Sin dudarlo, me encontré a mí misma viendo el mundo desde su perspectiva, lo miré a los ojos y le pregunté por qué estaba solo, mirando al suelo con tristeza. El niño me miró de vuelta y con voz clara, me dijo que “ya no se sentía como un Rafael de verdad, que era un Rafael de mentiras, pues no se portaba bien”.

La respuesta de Rafael ha vivido en mi sentir desde ese momento, pues en el fondo, la misma sensación de no ser de verdad venía sofocando mi corazón. He decidido caminar como una maestra contrahegemónica, el problema aquí yace en que nos han enseñado que solo hay una forma de pensar, de sentir y de habitar el mundo. Razón por la cual parece que el único camino es la obediencia y lo estándar, pues de lo contrario, constantemente te harán sentir que eres de mentiras.

El acercamiento a la voz de la maestra Silvia Rivera Cusicanqui me permitió revisitar esta experiencia con otros ojos y entender que para la sociedad occidental es muy difícil ver la realidad en más de un sentido, razón por la cual, creo que lo vivido y lo leído, me llevan a imaginarme como una maestra capaz de entender a mis estudiantes, incluso a mí misma, como seres cambiantes, porosos y emergentes. Superar la mirada que establece y homogeniza para darle lugar a asuntos más sustanciales.

Dado lo anterior y para crear coherencia entre mi pensamiento y acción, imagino a la escuela convertida en una comunidad de afinidad donde se da vida al diálogo entre homólogos y cada ser que ahí existe sea valioso por el hecho de respirar el mismo aire y vibrar al son de la misma vida. Cusicanqui es muy clara al decir que en la comunidad de afinidad, el pensamiento debe nutrirse de variadas fuentes para que este no se vuelva rancio, de ahí la llamada educación de corazón a corazón, el sentipensar: un encuentro entre latires, tiempos, memorias, cuerpos y experiencias.

Ahora siento con más esperanza...

En búsqueda de trazos y huellas

Uno no es sin lo que antes ha sido, por ello, empezando este viaje por los diferentes conceptos, experiencias, sentires e ideas que crean las bases para esta propuesta, me interesé por indagar a autores y autoras que recientemente se hayan interesado por los nuevos conceptos que desde la pedagogía se están planteando sobre las infancias, también, sobre el lugar del cuerpo en la experiencia de ser maestra, y, por último, sobre la ética y la política en la práctica pedagógica.

Estos tres componentes son los elegidos para abordar de forma holística el problema planteado con anterioridad y devenir en la propuesta de ser maestra/cuerpo. Se hizo la búsqueda en diferentes bases de datos y también, en los repositorios de diversas universidades de Colombia, pues me interesa ver cómo las mismas maestras y maestros se están sentipensando en relación con los tres pilares que me están guiando y así, encontrar caminos en común que nutran la búsqueda vital de más maestros y maestras.

Para el primer elemento, se hizo la búsqueda de “nuevas concepciones sobre la primera infancia en la pedagogía actual” y entonces, encontré variedad de artículos que se enfocaban en la historia de la infancia, la construcción del concepto desde diferentes ramas del conocimiento, hasta que finalmente y dado mi interés por reconocer planteamientos actuales, llegué al texto *Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños (2018)* del autor Alberto Moreno Doña. Esta investigación inicia reconociendo que los sistemas educativos de América latina se han creado sin tener en cuenta los contextos reales de niños, niñas y maestras, motivo por el cual

Los procesos educativos formales suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños construyen su ser y estar en el mundo (...) Esta institución, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia. (Moreno, 2018, p.14)

Dada esta caracterización, se procede a reconocer a las instituciones educativas como lugares donde impera la razón moderna, occidental, colonial y patriarcal. Aquí, he de destacar que tal y como lo presenta Moreno citando a López (2008) el concepto de hegemonía lo trabajo en relación con el concepto de normalidad donde se entiende que “mediante un criterio

cuantitativo de aproximación estadística, que ‘norma’ es igual que ‘frecuencia’. Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia” (p.4).

Podríamos llegar a pensar que la hegemonía y la normalidad sería subjetiva al observador en diferentes contextos, pues bien, me parece importante resaltar que esta al ser una investigación de carácter decolonial, entiende que la hegemonía sería lo esperado y deseable para un sujeto en una sociedad moderna colonial, entendiendo además, que según el Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos (2009) la hegemonía hace parte de las herramientas de los grupos dominantes para crear grupos subalternos y dominarlos a partir de mecanismos políticos y culturales.

Ahora bien, retomando el texto de Alberto Moreno (2018), el plantea que deberíamos ver a los jardines infantiles como espacios tan diversos como las comunidades humanas y por lo tanto, la opción por hegemonizar a los sujetos que ahí habitan es un accionar tanto violento, en tanto se ejerce poder para que todes encajen en los estándares y sean engranajes perfectos del sistema y los discursos pedagógicos adultocentricos, como también, un auténtico “epistemicidio”. El autor, retoma este concepto de Boaventura De Sousa Santos y dice que “El ‘epistemicidio’ hace referencia al rechazo y destrucción de conocimientos y lógicas epistemológicas que se alejen de la perspectiva epistemológica moderna propia del colonialismo europeo y desde donde se inventó y construyó la escuela como institución social y educativa.” (Moreno, 2018, p. 16)

Desde este punto de inflexión, el autor se dedica entonces a indagar en las formas como los niños y las niñas crean su propio conocimiento, asunto que se opone a toda lógica occidental, moderna y colonial, es la forma de decir “estamos aquí”. Es el juego, la lúdica, este nuevo lugar epistémico, se reconoce que es en estos momentos dónde niños y niñas crean y recrean el mundo, generan teorías y conocimientos sobre él. De ahí, que este momento no deba ser accesorio en el aula, un relleno, tampoco la contraposición al aprendizaje y mucho menos ser controlado.

Es el momento de intercambiar, construir con el otro, dialogar, el juego es legítimo y un derecho humano, Nos lleva a comprender que

Legitimar la vida de los niños nos compromete éticamente a realizar un esfuerzo por atender a otras formas diferentes de acercarse al conocimiento (...) entendiendo que el diálogo entre

las epistemologías infantiles y la tradicional epistemología científica no sólo es posible, sino que deseable y urgente. (Moreno, 2018, p.24)

Esta urgencia por comprender a los niños y niñas de otras formas también la expresa Johana Cortés Véliz en su texto *Hacia una comprensión de las primeras infancias como expresión de complejidad* (2024). En él expresa justo al inicio que de existir un momento de la vida humana donde existen las complejidades, esa es la infancia, puesto que es el momento dónde se viaja en el mundo sin mapa, la incertidumbre nos acompaña, nada es lineal o establecido.

La complejidad a la que ella se refiere va en relación con las ciencias de la complejidad, las cuales investigan la vida como este sistema imbricado, relacional, de los mundos posibles “cuyos puntos de partida son la interconexión, el movimiento, la multidimensionalidad, sistemas abiertos y estructuras dinámicas; perspectivas que distan de la forma en como habitualmente la ciencia clásica y el pensamiento moderno comprende la realidad” (Cortés, 2024, p.61).

Los niños y niñas serían entonces subjetividades de la complejidad por su capacidad de imaginar, su creatividad, la fantasía que provoca al mismísimo juego a jugar, vivir sin moldes o estereotipos autoimpuestos, tienen el mundo abierto a toda posibilidad. Johana (2024) nos invita a entenderles como sujetos en el entramado de la vida como un “estar-siendo-ocurriendo” y por ello, al existir y vivenciar encarnados, con su mente cuerpo en unicidad, poseen una epistemología propia.

La sensibilidad propia de niños y niñas es la que posibilita este lugar relacional en el mundo, plantean conexiones que con frecuencia no son sentidas o comprendidas por los adultos y por ello, somos llamados a habitar la vida desde la complejidad, no como una simple cadena de acción-reacción, movimientos mecánicos o sistemas preestablecidos, es importante ver a la infancia y cómo

Nacen, habitan y se transforman así mismos y a otros, son sujetos eferentes que tienen la capacidad así mismos de darse los medios y adaptarse flexiblemente al medio, como todos los sistemas abiertos. Niños y niñas en tiempo de infancia no están enfrentados a la naturaleza, ni al medio social y cultural ya que su cognición está totalmente embebida en la trama de la vida (Cortés, 2024, p. 63)

La epistemología que se plantea desde el tiempo de la infancia es, por lo tanto, la que se construye a partir de la libertad, la imaginación, la creatividad, la fantasía, el asombro, la

aventura, el cuerpo y la sensibilidad. Elementos que, tal como vimos anteriormente, tienen origen en el juego “pues pensar, sentir y jugar en la infancia son una misma experiencia” (Cortés, 2024, p.64). Finalmente, la autora nos invita a entender que la infancia como un estar-siendo-ocurriendo, son presente y oportunidad para cada nuevo día, de esta manera y quizá en un panorama más político hemos de entender que

Las infancias en medio de la dramática situación que vivimos como sociedades, constituye una bifurcación, un punto de salida, las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida y constituyen una opción esperanzadora, por tanto, asumir la infancia desde la complejidad contenidas en ella abre una opción política de un nuevo comienzo, la enunciación de un tiempo de transformación; ignorar la infancia es renunciar a otro comienzo. (Cortés, 2024, p.65)

El siguiente ítem buscado fue “El cuerpo en la formación de maestras” y prioricé aquellos textos que centraran su atención en las docentes de primera infancia. Encontré investigaciones sobre el tema en la UPN, la Universidad de Antioquia y en la Universidad Distrital, denotando que no es un tema muy profundizado en las Universidades y, por consiguiente, en la formación de las y los docentes. Noté que el tema del cuerpo es más profundizado en las licenciaturas de Educación Física, y, aun así, el enfoque casi siempre está puesto en los y las estudiantes, más no en los y las maestras.

Afortunadamente, humanamente compartimos inquietudes y así, fue como encontré la tesis “Pedagogía del cuerpo: una senda en la formación de maestros” (Castrillón Álvarez, 2016) en la cual, la autora sistematiza un espacio formativo basado en la pedagogía de cuerpo, con maestros y maestras en formación de la Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana y la Universidad de Antioquia.

El interés por indagar la corporeidad del docente emerge porque para Doris Castrillón (2016) es necesario reconocer el cuerpo del docente como un lugar con carga simbólica e histórica, elementos que entran al aula y tienen implicaciones en la relación con los y las estudiantes. La invitación de Castrillón Álvarez (2016) hacia sus lectores es que la pedagogía del cuerpo implica un ejercicio de autoconocimiento para los y las maestras, es reconocer los gestos, acciones, disposiciones e interacciones que se asumen en el aula y por lo tanto, se trata de “empoderar el cuerpo, de saberlo, de leerlo, conocerlo y aceptarlo, como una tarea necesaria

a la formación, para así tratar de respondernos que le ha faltado a la pedagogía en su relación con la corporeidad para que se fructifique la enseñanza y en el encuentro con el otro.” (p.10).

En el viaje que hace Doris Castrillón (2016) se hace un recuento histórico del concepto de cuerpo y la corporeidad, destacando en ese devenir, que, para la sociedad occidental, el cuerpo ha sido un lugar de castigo y vigilancia, un obstáculo para el conocimiento que se produce en la mente, razón por la cual se debe controlar, incluso ocultar. El giro es dado cuando se entiende las dos caras de la moneda cuerpo/símbolo (Castrillón Álvarez, 2016, p.21) y las implicaciones que tiene estas nuevas comprensiones para el plano educativo es que

La palabra, la figura, el cuerpo del maestro sigue siendo definitivo. ¿Cuántos alumnos anhelan, reclaman maestros que los miren, que los escuchen, que los reconozcan, que los identifiquen, que los convoquen y que los enuncien? Un maestro consciente de sí y de los otros, responsable en el mundo y momento histórico que habitan.

Entrando en el planteamiento del espacio formativo que hace la investigadora, ella lo plantea desde el enfoque fenomenológico hermenéutico, pues le permite entender y explicar las vivencias de los y las maestras de cara a los símbolos y significados que ellos y ellas han construido frente a su cuerpo y corporeidad (Castrillón Álvarez, 2016). Se utiliza, además, la investigación biográfica narrativa como herramienta central en el espacio formativo, llegando a una de las conclusiones que me resulta central para este vuelo:

Pedagogía del cuerpo, entonces, surge y se propone como una respuesta a las incógnitas y dificultades que surgen de la heterogeneidad, de la ausencia de autonomía y subjetividad, a la uniformidad de las modas o las deformidades de las patologías contemporáneas, de las que el cuerpo ha sido y es escenario por excelencia, porque ya es hora de que otras negociaciones partan y cuenten con el espacio educativo y con el maestro como interlocutor. Debemos saber del cuerpo partiendo del autoconocimiento hasta llegar a la lectura de sí y del entorno, aprovechando los saberes disciplinares y la pedagogía. (Castrillón Álvarez, 2016, p.54).

La segunda tesis elegida para indagar antecedentes sobre la relación maestra-cuerpo es “La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas” (Cuadros Tenjo, 2019). En esta investigación, la autora inicia destacando que, en las políticas públicas de Educación Inicial, el cuerpo de las niñas y los niños ocupan un lugar central, pero el ser cuerpo de las maestras es por completo ignorado, razón por la cual, se propone el derecho de las maestras a “buscar espacios para su despliegue, disfrute y descubrimiento de

las diversas posibilidades que puede alcanzar desde su corporeidad, como mujer, como profesional, como humano.” (p.1).

A la luz de lo mencionado anteriormente, Nidia Cuadros (2019) plantea que le fue necesario conectarse con la danza y las experiencias corporales para repensar su práctica pedagógica y vivenciar aquello que quería proponer en el aula. Así que, para dar un giro en la comprensión del cuerpo en la educación inicial, se necesita de maestras que se reconozcan en su corporeidad y vean en el movimiento una gran posibilidad de repensar la educación.

Hilando más fino, también es necesario reconocer que socialmente hay una deuda con las maestras de primera infancia en tanto a el valor de nuestro trabajo cotidiano, pues como lo menciona Cuadros Tenjo (2019, p.4)

Los cuerpos de las maestras de Educación Inicial anhelan ser reconocidos y valorados como seres-cuerpos, pues llevan consigo la responsabilidad enorme de atender inmediatamente las peticiones de los cuerpos de las niñas y los niños. Es un ser-cuerpo sensible que lee el entorno y está atento a posibilitar ambientes y materiales para que las niñas y niños exploren, prueben y creen. Debe tener ojos grandes para percibir hasta el más mínimo detalle en el aula, oídos agudos para escuchar el llamado y el silencio de las niñas y los niños, unas manos ágiles y brazos fuertes que permitan dar respuesta oportuna a todas y a todos.

En respuesta a estos planteamientos fundamentales, la autora investiga con una maestra de preescolar desde la biografía corporal, para entender la relación entre la narrativa personal del cuerpo y la práctica pedagógica (Cuadros Tenjo, 2019). La metodología fue hermenéutico-interpretativo y además de la biografía corporal, estuvo presente la observación participante, entrevistas, la bitácora del cuerpo, líneas del tiempo y diarios de campo. De esta indagación, se llegó a la conclusión de que la enseñanza es un acto profundamente humano (Cuadros Tenjo, 2019) por su alta complejidad y presencia del sujeto-maestra en completitud. Se destaca que:

La biografía corporal de la maestra no tiene fin, se encuentra en diálogo y construcción permanente con su historia, personas y contexto y a su vez le permite situarse y repensarse desde su rol, configurando otros escenarios para descubrirse y visibilizarse ante otras personas (Cuadros Tenjo, 2019, p.77).

Los antecedentes, me dan pistas entonces, de un naciente interés por parte de las maestras en formación, sobre la investigación del propio cuerpo y cómo la historia encarnada impacta en la práctica cotidiana, en el quehacer con los demás. Las investigadoras dan herramientas

fundamentales para empezar a investigar sobre el cuerpo y dan también, el importante llamado sobre la necesidad de autoindagarse, de no dejar por fuera de la experiencia al nosotros/cuerpo. Resaltando que es momento de dar el giro investigativo hacia el cuerpo de las maestras con la intención de darle significado a ese sujeto que existe en los contextos educativos, como sujeto de sentires, memorias, sensaciones e historias.

El último elemento que busqué fue “Las maestras de primera infancia y su subjetividad ética y política” pues me interesa ver cómo las maestras entienden y piensan su lugar ético y político en la interacción pedagógica con los niños y las niñas. El primer texto encontrado pertenece a una especialización de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y se titula *El docente de primera infancia como sujeto epistémico, ético y político: un análisis desde las políticas sectoriales de la SED Bogotá* (Ayala y Rodríguez, 2017). Como el título lo expresa, es un análisis de la política pública en relación con la formación docente y la teoría foucaultiana del cuidado y gobierno de sí.

Las autoras plantean como problema central el bajo reconocimiento social hacia las maestras de primera infancia, hecho que se expresa en salarios no acordes al trabajo que se realiza en la cotidianidad con las niñas y niños. Esta problemática causa que maestros y maestras no logren seguir estudiando y actualizando sus conocimientos pedagógicos. La investigación entonces es un análisis documental de las políticas públicas para lograr el objetivo de “Contribuir al empoderamiento del docente de primera infancia como sujeto epistémico, ético y político a partir de los planteamientos foucaultianos” (Ayala y Rodríguez, 2017, p.11).

Dentro del desarrollo teórico, se hace el recorrido de la historia de la educación infantil en Colombia, dónde se incluye el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, además, el énfasis está puesto en los contenidos que se deben adquirir durante la formación docente, proceso que deviene en el docente como sujeto de conocimiento

donde se presenta una interacción ética, social, económica y política que le permite como sujeto plantear, definir, construir un tema y dar soluciones sobre el mismo articulándolo con las distintas ramas del saber. Lo anterior, conduce a las prácticas cotidianas y le permite reflexionar sobre la realidad en la que se encuentra. (Ayala y Rodríguez, 2017, p.30).

Ligado a la problemática inicial, las autoras encuentran nuevas situaciones que dificultan la realización personal de las maestras y por lo tanto, de una educación significativa como el alto número de estudiantes por aula, las instituciones prefieren cantidad sobre calidad.

También, encuentran que a los programas de licenciatura les falta contextualizarse a la realidad social y, por lo tanto, la maestra egresada no es sensible a realidades interculturales, inclusivas o con enfoque diferencial. Esta cantidad de problemáticas acumuladas hacen que la maestra de primera infancia no reconozca y de valor social a su profesión, y decidan enfocarse en funciones asistenciales y recreacionistas (Ayala y Rodríguez, 2017).

En cuanto a las teorías Foucaultianas, las autoras se centran en la última etapa de la conceptualización teórica del autor francés, quien se interesó por retomar la filosofía griega y dirigirla a su interés por el cuidado de sí. Este cuidado fundamental implica una práctica ética y reflexiva de la libertad, pues en tanto cuido de mí mismo, de mi forma de actuar, de pensar, entre más me conozco a mi mismo, más me acerco al cuidado ético de los demás y por lo tanto, de la sociedad.

El cuidado de sí se relaciona directamente con el gobierno de sí y esta es una práctica política, en tanto el gobierno de sí implica decidir con libertad la postura ética y política frente a los otros y frente a los constructos sociales. En relación con la profesión docente, Ayala y Rodríguez (2017, p.47) plantean que el

docente en el gobierno de si crea una relación con los otros a través de los espacios que comparten, son sujetos capaces de que sus prácticas sean reconocidas por otros profesionales desde una mirada positiva en el construir conocimientos y buenas relaciones de poder el gobierno de si implica ocupase de sí y de este modo que el docente conduzca la conducta del otro, pero no en carácter dominante sino de libertad.

Gracias a este desarrollo conceptual y la lectura de documentos del Ministerio de Educación Nacional, las autoras llagan a comprender que la clave para que se geste el reconocimiento de las maestras como sujetos epistémicos, éticos y políticos está puesto en la formación inicial de las licenciaturas. Éstas deben empoderar a las futuras maestras en la importancia de su rol, su contextualización a la realidad social, la capacidad de pedir mejores condiciones laborales, el desarrollo de un actuar ético y político para con las niñas y los niños, lo anterior, potenciado por las prácticas de cuidado y gobierno de sí.

El segundo texto encontrado fue *Imaginario sociales del docente de primera infancia como sujeto social* (2020) de Ana cristina Gutiérrez, realizado en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE. En esta investigación, se plantea que se han dado grandes avances en materia de políticas públicas y

educativas para la primera infancia, pero que esta se está centrando de forma casi exclusiva en los niños y niñas, dejando de lado a los y las maestras que acompañan estos procesos y por lo tanto, “la atención a las condiciones y al desarrollo de este segundo e indispensable protagonista como lo es el docente, desconociendo que se trata de una relación intersubjetiva que, en consecuencia, marca procesos de configuración subjetiva de ambas partes” (Gutiérrez, 2020, p.10).

Dicho lo anterior, a la investigadora le interesa las relaciones pedagógicas poniendo especial énfasis en el lugar coprotagonico de maestros y maestras como subjetividades individuales y sociales. El objetivo de la investigación es “Develar los imaginarios sociales que subyacen en la forma como docentes de primera infancia de instituciones de educación oficial, de los grados de jardín y transición, conciben su condición de sujetos sociales y qué incidencia tiene en sus relaciones pedagógicas.” (Gutiérrez, 2020, p.24).

La investigadora propone en respuesta a su objetivo principal, el elemento metodológico de la entrevista a seis maestras para que, desde esos saberes y lugares de enunciación, se logre entender cómo las maestras comprenden este planteamiento del sujeto social. De forma particular, me interesó la categoría de análisis “*Su profesor es como su ídolo*” *Dimensión ético-política de la educación y el educador de primera infancia*, donde la investigadora comprende que la dimensión ética y política hace parte fundamental del concepto de sujeto social y que, además, se relaciona directamente con la responsabilidad que las maestras asumen hacia las niñas y niños, las familias y la comunidad.

Estas responsabilidades que cada vez parecen ampliarse más, responden al imaginario colectivo de que las maestras son agentes de cambio, guiadas por una suerte de predestinada vocación, que posibilita la “sobreatribución de responsabilidades” (Gutiérrez, 2020, p.61). Las maestras entrevistadas, comienzan reconociendo que su lugar en el aula es velar y garantizar los derechos de la infancia, además, ven la importancia de siempre contextualizarse al lugar donde se hace el ejercicio pedagógico para actuar con coherencia.

En relación a la constitución de una subjetividad ética, las maestras reconocen que se desarrolla gracias a los deberes sociales que deben de ser asumidos en esta profesión, destacando el ser un ejemplo para los niños y niñas, así como también, la importancia de

estar constantemente actualizando el saber pedagógico y en especial, tal y como lo dice una de ellas, retomando las entrevistas realizadas por Gutiérrez (2020, p.65-66)

Yo creo que soy de esas personas que me involucro al cien por ciento, sea de día, de noche, mis fines de semana, todo el tiempo siempre yo estoy pensando en cómo ser mejor, como ser mejor, como ser mejor humano, como ser más atenta, como ser más, aprender a ser más sensible a las personas que se me acercan, a ser más observadora a escuchar, me gusta ser inquieta.

El actuar ético para las entrevistadas, resulta en formas de ser y estar para el otro, en la búsqueda de ser cada vez mejor ser humano. La ética nunca se desliga de la práctica pedagógica pues esta implica responsabilidad, autonomía, compromiso, amor por la profesión y por los niños y niñas. El elegir ser maestra no puede ser sin motivo aparente, tiene que existir los elementos nombrados entendiendo que

el principio tiene que ser de Ética, tiene que tener siempre muy presente que tiene una responsabilidad y no es la responsabilidad de un objeto sino de una vida que tiene en sus manos para poderla transformar, tiene que tener un principio de ética, responsabilidad y tiene que ser siempre muy honesto, porque de honestidad, porque si yo soy honesta con el trabajo que estoy desarrollando muy posiblemente voy a poder brindar una buena educación (Gutiérrez, 2020, p. 67)

Finalmente, el lugar de la subjetividad política se ve relacionado a directamente con esta idea de la transformación social y cultural que se produce desde la educación: la inmersión a la cultura, el desarrollo del pensamiento crítico, las bases de los valores humanos. Otro elemento del lugar de la política en la relación pedagógica es la autoridad, la cual se puede ver desde diferentes perspectivas para las maestras, desde la autoridad que se confunde como autoritarismo e implica obediencia, hasta nuevos planteamientos, más orientados a la guía del otro y el diálogo horizontal.

Otros asuntos tratados, como la elección de contenidos a enseñar y cómo enseñarlos, o la pertenencia a colectivos sociales llevan a la investigadora a concluir que aunque hay nociones de subjetividad política, este no es un tema central para las maestras entrevistadas y por lo tanto,

desde esta perspectiva, la dimensión ético-política comprende los valores que las maestras promueven, en los que sobresalen el respeto y la autonomía, entre otros que tienen que ver con la formación individual y la relación con otros. Valores que dan cuenta del repertorio axiológico de las maestras mismas quienes, de forma semejante a su comprensión del carácter histórico social de su función docente, inscriben sus intencionalidades casi exclusivamente

en el plano inmediato de la interacción pedagógica, con mínima expansión de sus propósitos de incidencia a otros planos de orden organizacional o colectivo. (Gutiérrez, 2020, p.88-89).

Las investigaciones abordadas a lo largo de este apartado son una pequeña probada de lo que va a ser el desarrollo conceptual de este vuelo, por lo tanto, continuamos, agradeciendo a estas investigaciones por abrir caminos de reflexión frente a temas que nos resultan sensibles humana y pedagógicamente.

Interludio

En este momento, comienza el vuelo, uno que ha implicado hacer crecer las alas, verlas dar sus primeros aleteos, tomar impulso para empezar a volar, encontrarse con obstáculos, enfrentarse a dolorosas caídas, ver al mundo desde el suelo. Entremezclarse en vientos huracanados, encrucijadas, encadenamientos...buscar la libertad, reparar las alas, volver a aletear.

Este recorrido implica tres caminos que se interceptan. Este es un vuelo impredecible, así que tú decides cómo recorrerlos:

<i>La emancipación será con las niñeces o no será</i> -----	39
<i>Ser maestra cuerpo</i> -----	55
<i>Ser maestra: interlocución entre la ética y la política.</i> -----	75

La emancipación será con las niñas o no será

Hacia la epistemología de las niñas

Creación artística: Poesía y video arte.

Cuando el arte fue niña,
Nada la detenía
Llenaba de colores su mundo
Pintaba, danzaba y cantaba

Cuando el arte fue niña
¿Artista se consideraba?
Realmente ella no lo sabe
Solo se expresaba y disfrutaba
Incluso le crecían alas

Cuando el arte fue niña
Los adultos no le importaban
Pues de su mundo la desterraban
Y la invisibilizaban

Cuando el arte fue niña
Mundos creaba
A la hegemonía se oponía
Y su rebeldía se expandía.

QR al video "Cuando el arte fue niña"



Muchas noches me quedo sentipensando en la memoria a aquellas niñas con las cuales he tenido la oportunidad de compartir vida, veo su rostro, escucho su voz, recuerdo sus formas de ser y existir. Me gusta ser maestra porque no hay ningún día, ni uno solo, en el que no haya una historia que contar sobre la vivencia con las niñas, una travesura, un comentario, un descubrimiento, todas aquellas pequeñas cosas. Los niños y las niñas tienen una sensibilidad especial con el mundo, con todos los seres sintientes, hecho que descubrí cuando estaba profundamente triste y un niño se me acercó para decirme “¿Sabes? Creo que la vida es una aventura y uno es el protagonista de esa aventura”. Con esas sencillas palabras, él me estaba enseñando sobre la libertad de elegir el camino propio y desde ese momento en el que,

por cierto, sentí calorcito en mi corazón, empecé a vivir mi vida como una aventura, este vuelo, es parte del recorrido.

Las historias con las muñecas pueden ser infinitas y aun así, todas traen un mensaje consigo. Sin embargo, me pregunto por la cantidad de enseñanzas que hemos dejado pasar por no saber observar, escuchar o sentir al estar asentados en una perspectiva adultocéntrica, creyendo que solo nosotros tenemos la razón. Aquí vale la pena parar un momento, retomar la problemática planteada y preguntarnos cuán diferente sería la educación, incluso el mundo, si nos dedicáramos a estar con los niños y las niñas, entendiendo ese “estar” como una conexión profunda de la intersubjetividad, compartir vida, como lo mencioné anteriormente. Muy pronto entenderemos que ese niño o esa niña, no es necesariamente alguien externo a nuestro ser.

Hasta el momento tenemos vestigios, piezas del rompecabezas de lo que puede ser una nueva forma de comprender y vivir con las muñecas, no obstante, es necesario que a partir de este momento intentemos sentir al mundo de otra forma, quizás con la sensibilidad de las muñecas que fuimos. Esta es una invitación a dejar de ver y entender al mundo, a la sociedad, como algo acabado, dado por hecho, inmóvil, pues cruzar esta puerta de lo establecido es deconstruir y desaprender las estructuras de poder con las que hemos convivido por muchos años. El adultocentrismo, así como el patriarcado, el racismo o el clasismo, es una estructura profundamente jerárquica que hemos aprendido, muchas veces de la forma más violenta posible, pues la infancia siempre ha sido, ante todo, una etapa que debe ser superada.

Las estructuras sociales construidas a través de la colonialidad del poder y el saber implican la imposición de formas hegemónicas de vivir y existir en el mundo, de ahí que por muchos siglos hasta la actualidad, al hablar de la infancia ideal, la imagen que llega a nuestra mente es probablemente la de un niño blanco, siempre bien peinado, bien vestido, limpio, alegre e inocente (Morales, 2023) el cual ojalá se “porte bien” o como es común aquí en Colombia, sea “juicioso”.

Creación artística

La primera vez que me di cuenta de que mi escritura generaba resonancias fue en la clase de “Prácticas artísticas y diálogos culturales”. Ahí, una semana después de leer el texto sobre Rafael, una muy querida amiga, cómplice de este proceso, usó el rap, para darle otra narrativa a la narrativa, a partir, además, de las múltiples y diversas epistemologías que existen en este mundo. Quiero compartirlo con ustedes:

Cusicanqui, sus voces y la mía

Canción a modo de resonancia

Me acordé de Rafael
nunca lo he visto y tal vez nunca lo veré
un niño que conserva todos nuestros rostros
con preguntas tristes, y ojos de colores rotos
sentado en el piso del salón miró hacia arriba
para divisar el mundo de gigantes
y c o n f e s a r s u r e p u l s i ó n c o n s i g o m i s m o .
s u s o j o s s o n l a h u m a n i d a d
—“porque en el mundo de mayores no hay espacio para menores”
que no se definen por tamaño o por edad
ante una sociedad
de palabras en mayúsculas
que fornidas atropellan las minúsculas
/Rafael se hizo gigante
y se atrevió a manifestarle a su maestra una trascendental verdad
“Hoy me siento como un Rafa de mentiras
porque no me he portado bien”

Rafa, si te viera y te contara que somos miles
que conforman la jauría de quienes no se portan bien
y que quizá no está tan mal, si portarse bien corresponde siempre obedecer.
Tu lectura de mundo permea la lectura mía, se mezcla, se entrelaza, se estira y extiende
entiende que somos el palimpsesto
en el que se reescribe y se reimprime la historia
y entre más sean las voces,
más las versiones,
más herramientas para enunciar la realidad.

Rafael, eres tú y soy yo, es la comunidad
que converge alrededor de una afinidad: Pensar el senti-pensar
con los pies en el suelo
las manos en la acción
y ojos en la utopía y en el corazón

Darle alas a un mundo ch'ixi,
increpar esa vieja concepción de los herejes,
y escuchar la palabra de las brujas, abuelas y ancestros
escuchar con oídos puestos y ojos bien abiertos
con la mente fría, el alma tibia y la gota de sangre caliente
que nos da o nos quita la existencia
en estas circunstancias nos encontramos y hay que hacerle frente,
un ungüento colectivo pa' pensarse la identidad
ser blanco no solo es una condición racial
es la naturalización de una forma de pensar
la blanquitud tiene por detrás la base de estructuras inconscientes
que mantienen el orden convencional
en un mar de inmensidades
las islas comunitarias con el salvoconducto

Con esto voy a cerrar,
habrá que seguir, discutir e investigar
sobre las epistemologías propias
pero hay que desconfiar
para no caer en fetichismos e idealizaciones
que nos lleven a errar
entender la comunidad como al lugar que hay que volver
puede ser peligroso o por lo menos pretencioso
porque la comunidad no es una en singular,
es un universo con galaxias en plural
en cada cosmovisión hay un aglomerado abigarrado
que ha sido silenciado, que tiene mucho por contar,
sus victorias y fracasos.
Postada final: no perder de vista
cuestionarnos lo que implica el poder de la manada
y la autoridad de una colectividad,
dialogar, negociar y avanzar
Silvia nos invita a reflexionar desde la Chuyma,
con sensibilidad pero sin ingenuidad.

Tj Gmz. Tatiana Gómez

La construcción de una infancia hegemónica implica que todos los que tengan una experiencia de infancia diversa se vuelvan de forma automática un problema para la persona adulta, quien, sin ser necesariamente hegemónica, ha interiorizado los discursos adultocentristas, que se basan en el desequilibrio de poder entre clases de edad. De forma más clara, entender que vivimos en un mundo adultocéntrico, lo cual:

se refiere al carácter estructural de la dominación social, política, económica, cultural y moral que ejercemos las personas adultas sobre las niñas, niños y jóvenes. Es decir, la crítica al adultocentrismo viene a problematizar el carácter de opresión que existe en las relaciones entre clases de edad. (Morales, 2023, p.157)

Aquel mundo adultocéntrico que hemos adoptado y justificado una y mil veces, el cual desprecia a los niños y las niñas y todo lo que este momento cronológico representa, debe ser el objetivo de nuestros cuestionamientos más profundos. No se trata por lo tanto de sobreponer parte de la población sobre otra, se trata de crear vínculos intergeneracionales basados en el respeto y el reconocimiento mutuo, de modo que como humanidad crezcamos en una sociedad libre de violencias.

Un primer paso muy importante es el reconocimiento de las múltiples formas de vivir el inicio de la vida, donde se incluyen las existencias contrahegemónicas de niños, niñas y niños,

de poblaciones populares, afro, indígenas, campesinas y migrantes. Lo anterior, nos brinda la oportunidad de hablar en plural de “infancias” e incluso, si queremos ir más allá y superar la imposición histórica y etimológica del que “no habla”, es posible acoger el concepto “niñeces” tal y como lo ha propuesto esta población. (Morales y Magistris, 2023)

Aun así, me parece importante resaltar el trabajo de variedad de investigadores por resignificar la palabra “infancia”, asumiéndola esta vez como el inicio de algo, y lo “infantil” como una característica de lo humano, que será importante preservar a lo largo de la vida, pues implica la curiosidad y la transformación.

Siguiendo con esta nueva comprensión, hablar de niñeces partícipes en nuestra sociedad, es superar nuestro miedo al cambio y a la deconstrucción de lo instaurado, Santiago Morales (2023) propone pensar en cada nacimiento como una nueva oportunidad de vida, hecho que

Desafia al mundo adulto a estar disponibles a la reinención permanente de las soluciones a los problemas comunes, a hacerse preguntas constantemente y buscar crítica y creativamente modos originales de abordarlas, y a vivir con sensibilidad amplificada los sufrimientos evitables portando una actitud de máxima urgencia ante las necesidades populares, de los grupos subalternizados y del conjunto de la naturaleza. (p. 161).

La apertura a mundos, existencias y sensibilidades se ha convertido en parte fundamental, aunque retadora, de mi práctica docente. Retadora por ser un cambio de paradigma que la mayoría de las veces no será aceptada en las instituciones educativas, pero más allá de ello, en nuestro propio sistema de creencias. Y, sin embargo, el planteamiento de esta tesis será para siempre, el recordatorio de que la enseñanza-aprendizaje puede hacerse de formas otras para un mundo otro.

El acoger las ideas, perspectivas y sensibilidades de las niñeces será el siguiente paso en esta transformación, dado que el silenciamiento es una de las violencias adultistas más comunes en la interacción intergeneracional. Sobre el tema, Santiago Morales (2023) afirma que el adultismo es la expresión en acciones concretas del adultocentrismo, cuyo “origen lo encontramos en la subalternización de las personas con menor edad, y en la creencia de que -en definitiva- son un objeto que nos pertenece al mundo adulto.” (p.168). Y es justamente esta posesividad la que justifica en muchos casos el maltrato, pues no se reconoce el carácter humano del otro-infancia, quién tiene una vida independiente.

Retomando el asunto de los saberes de las niñeces, este es un caso muy claro de la colonialidad del saber, la cual se basa en el precepto de que hay formas de saber superiores a otras y, por lo tanto, formas de existir más válidas que otras. Así pues, Boaventura De Sousa Santos (2009) plantea la existencia de la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias; la primera categoría se entiende como aquellos lugares de enunciación dónde se posiciona el estudio sociológico occidental, el cual históricamente ha dejado por fuera diversas formas de habitar el mundo, a esas formas un tanto escondidas, les llamamos los “ausentes”. Por el contrario, cuando la mirada se pone en la segunda categoría, la invitación es a reconocer nuevos lugares de enunciación que se desmarcan de la academia convencional y surgen en aquellos espacios, en las grietas. Además, frente a una visión de tiempo lineal donde lo más avanzado en la línea se entiende como lo desarrollado, aquellos seres humanos que se encuentran al principio de la línea evidentemente serán entendidos como subdesarrollados y por lo tanto, no valorados en este sistema de mundo, como ya lo he recalado varias veces.

Les propongo que intentemos ver lo anterior en clave pedagógica. Resulta que he imaginado una pedagogía de las ausencias que le de paso a la pedagogía de las emergencias. Podríamos pensar a las infancias dentro de los ausentes, pues, tomando las ideas del autor, esta es una comunidad que además de variar dependiendo de cada contexto cultural, posee un conocimiento del mundo radicalmente diferente al establecido en la razón académica adulta, pues poseen la capacidad de conocer desde otros lugares: lo corporosensorial, las emociones las teorías propias, hipótesis y experimentación propia.

Una pedagogía de las emergencias, por lo tanto, nos permitirá pensar en la necesidad de que el sujeto en la infancia cronológica surja y sea importante en este proyecto colectivo que llamamos educación, sociedad, mundo; pues en la noción no vertical del conocimiento, aquellos aportes que las infancias nos regalen, probablemente nos permitan repensar este mundo colapsado y visibilizar, como primer paso importante, a la humanidad en conjunto, siendo y existiendo en un mismo momento, un instante, un parpadeo.

A la pedagogía de las emergencias la acompaña la epistemología de las infancias (Amador Baquiro, 2012) la cual, según palabras del autor, implica “construir un espacio que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas” (p.81). El diálogo

de saberes en este caso se refiere a construir con las niñeces nuevas nociones sobre lo que implica ser niño, niña o niñe en contextos reales y diversos, dónde se incluya el reconocimiento a sus intereses y necesidades.

Confundida fue la emoción en el rostro de un grupo de niñas y niños de 4 años cuando les dije que ellos y ellas iban a proponer lo que querían aprender. Pues claro, llevaban más de un año llenando guías de números y letras con papeles trozados, bolitas y quizá con suerte: plastilina. De esta experiencia llena de confianza, surgieron preguntas bellísimas, siendo la que aún me resuena ¿Por qué crecemos?

En la epistemología de las infancias, las preguntas son claves para generar el diálogo. La idea nunca será responder o imponer el punto de vista propio, ahí radica lo difícil, sino compartir saberes frente a la cuestión planteada, es una conversación entre universos-sujetos y será ante todo, una práctica que debe de humanizarnos y darnos la posibilidad de construir nuestro propio devenir.

La infancia que habita en mí y en ti

Sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar; adoro ver la nieve caer; parece incluso alienación. Algún compañero de izquierda podría decir: Paulo está perdido sin remedio. Y le diría a mi hipotético compañero de izquierda: estoy encontrado precisamente porque me pierdo mirando cómo cae la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y comienzo a crear una vida otra vez.
(Freire, 2016 [2001], p. 46)

En un momento de esta investigación me pregunté ¿cómo se puede hablar de lo difuso? No solo porque la memoria de la propia historia en sí es enrevesada, lejana y borrosa, sino que, en mi caso, es de verdad difuso. Desde muy pequeña y hasta la actualidad viví con hipermetropía, una condición visual que me hace ver al mundo borroso, pequeño y distante. Las gafas con lentes muy gruesos me acompañan también y a través de ellos, unos enormes ojos expresivos que en lo personal me parecen hermosos, pero de cara al mundo lleno de estereotipos, eran quizá... demasiado raros.

Crecí reconociéndome como una persona rara, en medio de lo difuso, aprendí a ver el mundo de muchas formas, incluso a sentirlo y ahora sé que esta historia es la que me ha constituido con unas sensibilidades peculiares. Pero una realmente no crece sola, de ahí que otro de mis recuerdos más vívidos de infancia sea preguntarle a mi madre y padre ¿por qué no me castigan? después de dar la vuelta a la manzana en busca de mis amigas y que ninguna pudiera salir por estar castigadas, y que su respuesta fuera “El castigo se abolió con la esclavitud”. Pues sí, crecí en una familia que se ha autoproclamado decolonial, que accedió a bautizarme por el hecho de venir de una familia católica, pero con la condición de hacer la ceremonia vestida naranja y con un cura cuya tradición era la teología de la liberación, siendo su sermón “altamente revolucionario” según mi madre.

Mi juego favorito en mi infancia era a la maestra, reunía a todos mis peluches, incluso a mi propia perrita para darles clase, a veces me pregunto si ese era también el juego predilecto de mis colegas, el hecho es que este juego era bastante normal con mi madre, incluso hacíamos mini cuadernos y libros. Pero lo realmente emocionante era jugar con mi padre y que el juego diera un giro radical a destruir la escuela y que fueran los peluches y la maestra los causantes de esta revolución, la verdad creo que este giro de acontecimientos fue muy acorde al gusto

de mi padre por Pink Floyd y el álbum “The Wall”, concierto que por cierto, fuimos a ver en vivo cuando recién empezaba mi Licenciatura, dejando en mi profundo sentir, la idea de que no era posible permitir que los y las estudiantes, maestros y maestras, fueran tan solo otro ladrillo en la pared.

Esta investigación, este vuelo, es la forma que he encontrado para honrar mi infancia siendo maestra, una infancia que no me ha abandonado, que me habita y me invita a ver el mundo con belleza. Por eso, cuando camino y a pesar de ir tarde, amo ver a cada pájaro, sentir el calor del sol, ver el movimiento de las nubes, detenerme si hay una flor con colores peculiares. Honrar mi infancia es aprender a cuidar mi cabello crespo para que nunca más fuera halado, es amar el color morado y el jugo de mora. Abrazar la ternura. Es esa infancia que en sus palabras expresaba lo siguiente:

Biografía

Mi nombre es Amada y me gusta vestir con vestidos azules y pantalones naranjas y verdes, también me gustan los fines de semana porque salgo a jugar futbol con mi papi y mi mami porque yo los amo y me gusta hacer dibujos con mi mami y vendo mis dibujos a mis tíos, mis abuelitos, mis primos y todos me felicitan por mis dibujos tan hermosos y coloridos.

El anterior fragmento pertenece a mi archivo de infancia siendo este, un ejercicio de biografía realizado a los 7 años. Este tipo de textos, me han permitido entablar una conversación con esa Amada de otro tiempo y descubrir en ella que seguimos siendo la misma persona. Claro que somos la misma, pero a veces, a los adultos se nos olvida. Dado lo anterior, presento un ejercicio escritural en forma de carta a mi yo niña como una forma de indagar esa conexión atemporal:

Mi querida Amada:



Quiero contarte que aún hoy te sigo viendo en mi espejo, veo tus crespos que crecen hacia diferentes direcciones y que con orgullo puedo decir, nadie logró cortar o alisar por más que nos insistieron. Veo tu piel morena, tus pecas y tus ojos brillantes tras el grueso cristal de las gafas.

Ahora mismo, me estoy alistando para el trabajo ¿Me creerías si te digo que ahora somos maestras? Pues sí, este año has estado en la vida de muchos niños y niñas, fuiste su consejera, su lugar seguro, la persona en la que más confiaron para contarte las cosas que les causaban vergüenza, miedo, tristeza, alegría y asombro.

Los has visto cambiar a cada uno y cada una, y ellos también te han visto transformada. Al principio tenías mucho miedo a abrir tu corazón, a vincularte, pero afortunadamente poco a poco entendimos que para cambiar la educación se necesita del afecto.

Eres transparente para ellos y ellas, cuando lloras lo notan de inmediato, cuando ríes, te siguen la sonrisa.

Por supuesto también nos hemos equivocado, estamos aprendiendo de cero a acompañar a otros seres humanos, a ser cada día más empáticas y flexibles en nuestro sentipensar.



Quiero agradecerte por estar para mí todo este tiempo, sin ti creo que no habría tenido la oportunidad de reflexionar, me has mostrado que nos ocurrieron cosas que nos lastimaron y me supiste advertir para no repetir las, apareciste en muchos momentos para jugar con los niños y las niñas, has sabido cómo no dejarlos solos e invitarlos a ser auténticos y siempre, me has conducido a ver el mundo con la misma curiosidad.

Tienes toda mi gratitud pues ante todo me sostienes cuando me frustró y quiero huir. Eres tú la que me ha pedido que me quede en incontables ocasiones, ya que sabes a la perfección el devenir de la vida, eres la persona que más me conoce y con la cual estoy segura, quiero estar para el resto de mi existencia. Más aún, sabiendo que hay muchas infancias que también necesitan de ti.



Invitación: Cartas a la propia infancia

Las cartas son formas de hacer aparecer a alguien que olvidamos, pues al escribir, su imagen emerge. Nos dan la posibilidad de transmitir pues en palabras de Ortega (2018, p.71-72)

La carta puede ser repasada una persona significativa, tiene un peso específico, uno infradelgado. Este peso se aplastó hasta hacerse letras, el peso se aplastó hasta hacerse letras, el sentimiento migró a la unidimensión del texto, mas no quiere decir que esas líneas sean incapaces de despertar nuevas emociones en quien la estudia.

Te invito a que le escribas una carta a tu propia infancia, de modo que puedas hablar con ella y contarle todo lo que eres actualmente, incluso, puedes expresarle lo que quieres hacer siendo maestra para sanar experiencias dolorosas y resignificar tu experiencia con los niños y niñas.

La idea de que la infancia es algo que nunca se acaba, que nos habita y siempre estará con nosotros, es quizá uno de los planteamientos más importantes y disruptivos que retomo en esta investigación. Lo he planteado con ligereza a lo largo de estas páginas, pero Santiago Morales y Gabriela Magistris (2021) nos lo dejan más claro al decir que “aunque resulte paradójico, desde esa perspectiva la infancia se realiza cuando se acaba. Por eso para el adultismo el mejor modo de ser infancia es ya no serlo, es haberlo sido.” (p. 20).

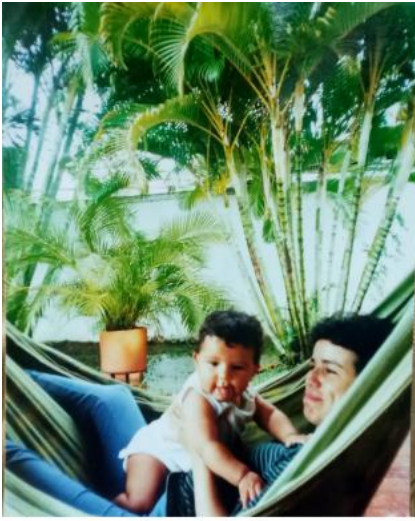
Es una realidad, en la mayoría de las instituciones educativas pensadas para la primera infancia, se espera que las niñas y niños dejen de serlo y la educación tendrá éxito cuando se dejen de mover tanto y se queden sentados en sus sillas, dejen de llorar cuando extrañan a su familia, no griten, ni se ríen, que no toquen las cosas, que pinten, pero solo con solo un dedo y sin ensuciarse. Y así mismo, se diseñan las actividades dónde el punto es llenar libros, cuadernos y guías, se reconoce la importancia del juego, pero cuando este no es tan seguido y es dirigido por el adulto. La educación es entonces, una preparación para el futuro y no un disfrute del tiempo presente.

Nuevamente, no se trata de sobreponer momentos cronológicos de la vida humana sobre otros, se trata más bien, de rescatar las características que nos hace más humanos, más sensibles, conscientes y críticos, así tengamos tres, diez, veinte u ochenta años. La escuela, por lo tanto, no puede ser la encargada de matar esa parte de nosotros, pues matar la infancia implica literalmente matar al espíritu humano, aquel dispuesto a empezar de nuevo, a levantarse a pesar del dolor de una caída, a reconciliarse, a aprender, curiosear y cuestionar el mundo.

Si bien lo anterior es sustancial para todas las personas, resulta de vital importancia en la experiencia de un maestro o maestra. Walter Kohan (2012) estudioso de la vida de Paulo Freire, cuenta que para este pedagogo fue fundamental encontrarse con su propia infancia cronológica para entender aquello que habría de construirlo como educador y en este sentido, es una invitación para nuestro ser apasionado por la educación, visitar constantemente nuestra infancia cronológica y encontrar en ella las experiencias que nos llevaron por este camino. Un ejemplo muy claro de esta introspección es la siguiente:

Paulo Freire busca (¡y encuentra!), en su tiempo de niño, el Paulo Freire maduro que es. En otras palabras, su infancia cronológica, su niñez, no es falta, sino presencia en su presente. Su tiempo de niño se hace presente con intensidad en su madurez a través de varias marcas. Una primera marca es el inicio de un educador sensible a un mundo que condena a una gran parte de quienes lo habitan a vivir una vida no humana, tanto por las condiciones en que viven como por la represión que reciben cuando se rebelan contra tal vida. (P. 158)

Archivo de Infancia



Biografía
Mi nombre es Amada y me gusta vestir con vestidos azules y pantalones naranjas y verdes, también me gustan los fines de semana porque salgo a jugar fútbol con mi papi y mi mami porque yo los amo y me gusta hacer dibujos con mi mami



Habiendo reconocido la importancia de la conexión con la infancia cronológica, posteriormente, Walter Kohan acotará que la infancia es algo que puede extenderse más allá de la edad, pues la infancia es lo que nos mantiene vivos, curiosos y cuestionadores. De ahí que la bella invitación del autor sea hablar con los niños y niñas a su altura, pues “Relacionarse como un igual con un niño es como relacionarse en pie de igualdad con una parte de sí mismo.” (Kohan, 2020, p.172)

Constantemente buscamos lo completo, lo acabado; una obra de arte, una tesis, el sentido de la vida y relacionamos lo inacabado con la falta, el vacío, nos es existencialmente complejo, incluso deprimente. En este mundo “la matriz de pensamiento adultista considera a los niños como seres “aún-no” y a los adultos como seres “ya sí”” (Morales y Magistris, 2021, p.17). La infancia es relacionada con lo inacabado y como nos cuesta tanto esta sensación, lo consideramos algo negativo y necesario de evitar en la vida adulta. Curiosamente, en esta etapa nos esforzamos de forma incansable por sentirnos completos, en vez de abrazar nuestro ser inacabado pero capaz de soñar, desear y transformarse a la par que transforma el mundo. Esa es una capacidad profundamente infantil (Kohan, 2020).

He decidido mantener viva mi propia infancia y permitir que ella me habite, me de raíces, alegría, preguntas e inquietudes y a la vez, reconozco que ella también necesita de mi yo adulta para ser abrazada y sostenida, somos el lugar seguro de la otra. Con esta nueva compañía que implica una amistad y amor incondicional, un amor propio de la infancia, he decidido presentarme a partir de este momento como una “maestra infantil”. No había encontrado el nombre apropiado, para una maestra como yo a la cual han considerado inmadura y rara por ser sensible y llorar, por abrazar, cuidar, incluso reír, por cuestionar y mover los cimientos de lo establecido. Y así mismo, para Kohan (2020, p. 177)

la educación más revolucionaria, más verdadera, más propia es una educación infantil –alegre, curiosa, preguntona–. De la misma forma, para cualquier educador o educadora, la infancia no es meramente algo a ser educado, sino, ante todo, una condición para vivir una vida educativa sensible al autocuestionamiento, al compromiso, en un acto pedagógico al mismo tiempo inquieto y creativo.

Abrazar nuestro inacabamiento, lo más infantil de nosotros mismos es quizá el acto más revolucionario, es abrazar la inquietud, las posibilidades, el futuro no establecido. Es quizá el cambio paradigmático más difícil de hacer durante el ejercicio pedagógico pues es

oponerse a un sistema-mundo constituido colonialmente desde las jerarquías, el poder y las violencias. Pero es también un mundo capaz de revolucionarse, cargado de disidencias, lleno de grietas y de múltiples formas de reexistencia.

Creación artística: Poesía y video arte.

Y así fue como todos los caminos me llevaron
hacia ti
Caminos rugosos, agrietados e inertes
Caminos pavimentados, naturales, y resbaladizos
Huecos, hendiduras, trazos
Obstáculos en el camino, piedras en él, vida
naciente
Incluso en el camino, otros caminos y más
caminos.
Un camino difuso, fragmentado, olvidado
Dejado atrás, solo, muy solo
¿Existe el atrás?
No creo, porque de todas formas volví a ti
Y quiero pensar que te recuerdo
Me conmueve recordarte
A veces me pregunto si estoy lista
Sentirte en lo profundo
Es un tanto difícil
Pero de nuevo, todos los caminos me llevan a ti.
Veo tus ojos pequeños tras el grueso lente de tus
gafas
Rizos cayendo por todo tu rostro en una absoluta
negativa a peinarte
Llevas tus peluches de un lugar a otro
Creo que has escuchado la sinfonía inconclusa del
mar más veces de lo que te imaginas
Llevas pintando cinco horas sin parar
Si, todos esos colores siguen guardados justo en
el fondo.
A veces siento que me miras
Respiras a la par
Y como el reflejo en el charco
La sombra que camina conmigo
Estoy dispuesta a recoger los pedazos
Unirlos
Y vivir, vivir como una de nuevo



QR al video "La niña que fui"

Hace unos años, en mi momento quizá, más infantil, de mi ser salieron las palabras “gracias por criarme sin odios” en una profunda gratitud a mi padre y madre por no inmiscuirme en las dinámicas del racismo, el patriarcado, la xenofobia y sin siquiera reflexionarlo como ahora lo hago, en la violencia del adultocentrismo.

La infancia que olvidamos, perdimos y dejamos de lado, hemos de recuperarla y de ser necesario, incluso reinventarla. Este será el acto de amor más profundo a la pedagogía y al compromiso con el mundo que hemos asumido los maestros y maestras, la revolución será con las infancias o no será. Para cerrar este apartado, en palabras del gran maestro:

A los 23 años, recién casado, comencé a descubrir –aunque aún no fuese capaz de expresarlo con claridad– que el único modo de mantenernos vivos, alertas y de ser verdaderamente filósofos es nunca dejar morir el niño que existe dentro de nosotros. La sociedad nos presiona para que matemos ese niño, pero debemos resistir, porque cuando matamos al niño que hay dentro de nosotros nos estamos matando a nosotros mismos. Nos marchitamos y envejecemos antes de tiempo. Tengo ahora 62 años, pero frecuentemente me siento con 10 o 20. Cuando subo cinco escalones, mi cuerpo me hace recordar la edad que tengo, pero lo que hay dentro de mi viejo cuerpo está intensamente vivo, simplemente porque preservó el niño que hay dentro de mí. Creo también que mi cuerpo es joven y tan vivo como cuando ese niño que fui otrora y que continuó siendo, ese niño que me lleva a amar tanto la vida. (Freire y Macedo, 2015 [1990], pp. 241-242)

Ser maestra cuerpo

Entender el camino

Marta Gómez

Recogí uno a uno los pedazos
Descubriendo que quizás
No esté de más respirar
Entre un paso y el otro
Entre un verso y el otro
Entre un beso y el nuevo sanar

Abracé mi dolor
Fui contando tantas piezas que juntar
De mi alma quebrantada
De lo mucho que dolía
Mi garganta no quería ni cantar

Y mirar hacia atrás
Entender el camino y andar
Andar pese a todo
Buscando algún modo más
Buscando algún modo y ya

Tara-rara, tara-rarara-laraile

Tarareando melodías
Fui silbando los acordes
Y ni yo logro entender a dónde van
Las palabras que no dije
Ese grito que contuve
El silencio recortado a la mitad

Y salir y gritar
Y cambiar de camino y andar
Andar pese a todo
Buscando algún modo más
Buscando algún modo más

Hoy no quiero un suspiro
Ante el mundo me arrodillo y digo basta
Hoy no quiero mil minutos de silencio
Que no sirven digo basta

Hoy, exijo tu respeto
Hoy, yo pido que vivir no cueste tanto
No duela tanto.

La imagen inconsciente del cuerpo

En este vuelo, y en búsqueda de hacer una biografía corporal que lograra expresar mi experiencia con mi propio cuerpo, me encontré corazón a corazón con el concepto de imagen corporal. Inicialmente, me es necesario resaltar que la imagen corporal es diferente al concepto de esquema corporal, ambas son nociones desarrolladas por el psicoanálisis, las cuales se diferencian por el plano consciente e inconsciente donde se crean y existen. El esquema corporal según Dolto (1986), resulta afín en los individuos de edades y contextos similares, es en sí la forma como existe el cuerpo de carne y hueso en contacto con el mundo y los demás.

La imagen del cuerpo se encuentra por su parte, en el inconsciente y es, en pocas palabras lo que podríamos nombrar como la “memoria inconsciente de toda la vivencia relacional y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica, a la vez narcisística e interrelacional” (1986, p.21). Dolto se refiere a la imagen del cuerpo como algo a la vez actual y antiguo, pues al realizar sus terapias con dibujo y escultura, se dio cuenta que dicha imagen es “encarnación simbólica”, de manera que el sujeto puede llegar a vivenciar en diferentes momentos, sensaciones y emociones iguales a las que quedaron inscritas en la imagen corporal en el pasado (1986).

Entendiendo lo anterior, cabe resaltar que la interacción y comunicación humana es la unión entre el esquema corporal y la imagen del cuerpo, pues el primero es el vehículo donde se encarna y se expresa la segunda (Dolto, 1986). La intersubjetividad entonces es entendida como un encuentro simbólico, pues si bien hay contacto cuerpo con cuerpo, una mirada, un toque, una palabra voz a voz, en realidad lo que entra a relacionarnos con el otro es nuestra imagen del cuerpo y con ella, la propia historia de vida.

Nasio (2008) retoma la investigación de Dolto planteando que la “Imagen Inconsciente del Cuerpo es un código íntimo, propio de cada individuo” (p.20). Íntimo porque ella se crea antes de nacer y en los primeros años de vida, está constituida por las sensaciones hechas imágenes de todas las experiencias vividas en ese tiempo, las cuales se quedan encarnadas para el resto de la vida.

Es en este punto que este concepto obtiene gran importancia para el planteamiento de la investigación. Primeramente, sirve para reconocer que nosotras las maestras somos responsables en nuestra interacción cotidiana de las diferentes sensaciones que quedan impregnadas en la imagen del cuerpo de los niños y niñas que acompañamos. Y, en segundo lugar, en palabras de Nasio (2008) “cuando lea la palabra "niño", le pido que piense no sólo en el niño, sino también en usted mismo, adulto, que conserva en su interior, siempre vivo, a la niña o el niño pequeño que fue.” (p. 18).

Vivimos de acuerdo con las propias experiencias de la niñez, en el fondo seguimos siendo ese niño o niña, nos comunicamos a través de él o ella, interactuamos y creamos nuestro mundo desde ese origen subjetivo y nuestro cuerpo lo expresa. El objetivo por lo tanto de toda esta experiencia será volver a conectar con la propia experiencia de niñez y ver en ella, en la imagen del cuerpo creada, cómo estamos interactuando con las infancias ¿Estamos repitiendo patrones que nos causaron dolor? ¿Quiero que el otro sea igual a mí? ¿Me veo a mí misma en el otro? ¿Qué clase de imagen de cuerpo estoy formando con mi pedagogía?

Nuestro cuerpo en tanto simbólico es un cuerpo relacional, se ha construido con el otro, con sus palabras, caricias, miradas, olores. Así como hay experiencias placenteras creadoras del tacto y el cuidado, es necesario resaltar las experiencias de dolor y trauma como los lugares donde la atención debe enfocarse y por lo tanto, es el espacio donde más búsquedas sanadoras y transformadoras hay que llevar.

Hacer consciente la necesidad de movilizarnos, cambiar, fluir me lleva a pensar en la importancia de reconocernos como viajeras y viajeros del tiempo pues “mis dos cuerpos, el de ayer y el de hoy, reaccionan del mismo modo al mismo tiempo; ambos vibran al mismo ritmo, como si mis sensaciones se sustrajeran al desgaste del tiempo y conservaran intacta la frescura del pasado.” (Nasio, 2008, p.26). En tanto nuestros tiempos se mezclan, la capacidad de sanar a mis “yo” siempre será una posibilidad.

Canción de la vida profunda

Porfirio Barba Jacob

Hay días en que somos tan móviles, tan móviles,
como las leves briznas al viento y al azar.
Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonrío.
La vida es clara, undívaga, y abierta como un mar.

Y hay días en que somos tan fértiles, tan fértiles,
como en abril el campo, que tiembla de pasión:
bajo el influjo pródigo de espirituales lluvias,
el alma está brotando florestas de ilusión.

Y hay días en que somos tan sórdidos, tan sórdidos,
como la entraña oscura de oscuro pedernal:
la noche nos sorprende, con sus profusas lámparas,
en rútiles monedas tasando el Bien y el Mal.

Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos...
(¡niñez en el crepúsculo! ¡Lagunas de zafir!)
que un verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza,
y hasta las propias penas nos hacen sonreír.

Y hay días en que somos tan lúbricos, tan lúbricos,
que nos depara en vano su carne la mujer:
tras de ceñir un talle y acariciar un seno,
la redondez de un fruto nos vuelve a estremecer.

Y hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres,
como en las noches lúgubres el llanto del pinar.
El alma gime entonces bajo el dolor del mundo,
y acaso ni Dios mismo nos puede consolar.

Mas hay también ¡Oh Tierra! un día... un día... un día...
en que levamos anclas para jamás volver...
Un día en que discurren vientos ineluctables
¡un día en que ya nadie nos puede retener!

Existir, implica encarnar un cuerpo, es en él donde hemos de vivir toda una vida y experimentar el mundo. Me llamo Amada, encarno un cuerpo y aunque ahora lo siento y habito, realmente es algo que no siempre fue así. Cuando fui infancia, recuerdo a ese cuerpo yendo y viniendo de un lugar a otro, corriendo y bailando a pesar de que ello provocara incontables raspones en mis rodillas. Había muchas cosas que se me dificultaban también, no sabía subir árboles o montar bicicleta, saltar con dos pies, hacer una parada de manos o una media luna; la verdad, sigo practicando en ello. Pero he de decir que era un cuerpo libre, sin ataduras o comparaciones, mi cuerpo era mi cuerpo y ya está.

Por años me negué a peinar mi cabello crespo, lo amaba libre y esponjado, resistí a toda plancha o producto químico que lo alisara pues ¡es mi cabello! ¿por qué habría de cambiarlo? Mi relación con él fue quizá, de los primeros momentos en mi vida que conocí los estándares de un mundo lleno de estereotipos, “el pelo malo”, los comentarios hirientes se fueron acumulando en él, y aunque nunca lo alisé, empecé a esconderlo, aplanarlo, contenerlo y así mismo, viví mi cuerpo por años, sin razón aparente, simplemente fue así.

Fueron quizá los diez años más difíciles de mi vida, odiar todo lo que yo era; los comentarios hirientes no venían de afuera sino de adentro y así, el cuerpo se fue contrayendo ante el mundo. Mi espalda cargó con todo ello durante esos años, de forma inconsciente, fue el lugar donde todos los sentimientos negativos se estancaron, y con la espalda arqueada, inevitablemente el torso también se contrae, el corazón se esconde y el amor por la vida también; incluso parece desaparecer.

Esta historia, la cual seguramente compartirán varios de los lectores de esta tesis, me hace pensar en un cuadro: vivir en una sociedad occidental, estudiar en una educación que privilegia el pensamiento sentado en la silla por encima del aprendizaje por medio del cuerpo, la sensibilidad y la experiencia, donde incluso la danza, el teatro, la exploración fueron algo progresivamente prohibido y por lo tanto, el propio cuerpo deviniera en un completo extraño: un ser lejano, incluso negado.

Pues bien, con la negación, la incomodidad y las heridas empecé mi formación como maestra, un momento que representó el encuentro con la realidad, donde los cuerpos de las infancias

son tratados de modo que derivan en el cuerpo que sentía en ese momento, pues como dice Planella (2017, p.17) “Aplacándolo conseguirá llegar a su mayoría de edad, a la adultez, uno de los objetivos de todo dispositivo pedagógico. Ese es, de forma general, uno de los paisajes que más se dibuja y esboza en nuestras escuelas.”

El cuerpo tiene sabiduría y frente al estado catatónico en el que me encontraba, en definitiva, decidió moverme, porque moverse es vivir, es cambiar, es transformar. La forma de movilizar el pensamiento, el sentimiento, es moviendo el cuerpo, pues es a través de él que se generan nuevas redes neuronales, se despiertan músculos, se abren canales energéticos y se da paso a un habitar más sensible. Mi cuerpo entonces apareció en forma de danza contemporánea, Street dance y danza movimiento terapia, para entender que una no “tiene un cuerpo” se es el propio cuerpo. Tal como lo expone Merleau-Ponty (1992, p.231)

Yo soy, pues, mi cuerpo, por lo menos en la medida en que tengo una experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un esbozo provisorio de mi ser total. Así, la experiencia del cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al sujeto del objeto y al objeto del sujeto, y que no nos ofrece otra cosa que un pensamiento del cuerpo o un cuerpo como idea, no la experiencia del cuerpo o el cuerpo en realidad.

Con esta nueva posibilidad de habitar el mundo dada por la danza, fue necesario reaprender a vivir el interior, cada una de las extremidades y las posibilidades que el movimiento y el reconocerse cuerpo le da a la subjetividad, así lo expresa Le Breton (2010, p.17) cuando dice que “La piel circunscribe el cuerpo, los límites de sí, estableciendo la frontera entre el adentro y el afuera, de manera viva, porosa, puesto que es también apertura al mundo, memoria viva.” Vivir siendo cuerpo provocó que mi relación con los otros también se transformara, pues la experiencia desde lo corporal permite reconocer los otros cuerpos y, por lo tanto, toda la maleta de significados que cada uno de ellos lleva.

Corporelato: La primera vez que tuve alas

Una gran coincidencia en este proceso fue el día que una maestra nos llevó alas a clase, todas estábamos vestidas como la infancia que fuimos y ella era el ángel del futuro. Aquellas alas me deslumbraron, mis dedos vibraban de emoción por tocarlas y expectante quería ponerlas en mi espalda, sentir de verdad cómo es tener alas.

Mi espalda, fue un lugar negado en mi historia corporal, era un lugar de constantes dolores y opresiones. Con la danza, aquel dolor aumentó, pero lo asumí como el proceso natural a unas alas nuevas nacientes y fuertes.

Aquel día, en aquella clase, las pude visualizar... mis alas brillan, nacieron y se quedarán conmigo, me guían, me levantan, nunca nadie podrá volverlas a cortar. Me resisto a ello.



En esta investigación, apuesto por entender al cuerpo desde su lugar simbólico de enunciación, hecho que implica llevar mi mirada y la de las y los lectores hacia un horizonte de indagación que implica dejarnos atravesar pues se trata de “Ajustar el objetivo, volver a mirar, disparar la foto, captar la esencia del alma (de las almas) de los sujetos encarnados. Acariciar el contorno de esa imagen, darse cuenta de la esencia simbólica que habita ese cuerpo” (Planella, 2017, p.33).

Como bien lo mencioné anteriormente, empezar a habitar mi cuerpo, me implicó transformación, incluso podría plantear que hasta la forma de caminar, mirar y hablar es muy diferente a cuando existía disociada de mi cuerpo. Pero, en definitiva, la mayor transformación se sintió al empezar a ser una maestra que se reconoce cuerpo y habita el mundo desde éste. Puedo decir que hay muchas investigaciones que se enfocan en el cuerpo del estudiante, incluso si hablamos de la carrera en Educación infantil, elementos de la formación del cuerpo físico de los niños y niñas están presentes. Pero ¿Y el cuerpo de las maestras? ¿Qué pasa con este cuerpo que diariamente está en relación con el cuerpo de niñas y niños? ¿Qué implicaciones pedagógicas tienen estos cuerpos cargados de historias y memorias?

El planteamiento de mi tesis está puesto en esta realidad: las maestras somos cuerpo, pero sin las herramientas necesarias para reconocerlo y habitarlo, olvidamos que existe, que nuestra piel es porosa a la experiencia y la responsabilidad de ser un cuerpo relacionado con otros cuerpos, en este caso, los de las infancias. Habitarse cuerpo al ser maestra, implica reconocer todo lo acontecido en él; las heridas, las experiencias de diferentes emociones, los gustos, placeres y dolores. Es un habitar que se conecta especialmente con las huellas de la propia educación pues hay momentos de la práctica docente que llevan a revivir sensaciones, a verse a una misma en otro lugar y momento.

Por lo anterior, me corresponde como maestra entender que la educación siempre atraviesa el cuerpo y deja rastros en muchas ocasiones dolorosas, pues históricamente la sociedad mutila al cuerpo, lo castiga e invisibiliza y la escuela como una de sus instituciones no se

desliga de ello (Gallo Cadavid, 2011). Dado este panorama, Planella (2017) plantea una pedagogía de la resistencia corporal la cual “Se trata, en definitiva, de resistir al ejercicio de la biopolítica, que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos de los otros.” (p.55).

La resistencia desde el cuerpo, también lo plantea Silvia Federici en su “Elogio del cuerpo que baila” (2022) pues para ella, la única manera de sobreponernos a estas dinámicas mutiladoras y castradoras del cuerpo es la reapropiación y por lo tanto el reconocimiento del poder individual y colectivo (Federici, 2022).

Es en este proceso donde la danza tiene un lugar central. Si me hubieran dicho años atrás que incursionaría en el Street dance, creo que no lo hubiera creído, así como no hubiera creído que tras él, en especial, tras el Hiphop encontraría la forma de vivenciar un giro hacia la pedagogía de la reexistencia corporal. Hiphop es cultura; la forma en que una comunidad oprimida y despojada, resignificó su experiencia vital y la historia de colonialidad de sus ancestros. Hip es consciencia, hop es movimiento, cuando te acercas a esta cultura entiendes que la forma de habitar el mundo para resignificarlo es desde el movimiento consciente, la consciencia que moviliza todo (KRS-One en @the.hoodmx, 2024). Por lo anterior, para mí es claro el planteamiento de Federici (2022, p.180) al decir que

Dado que el poder de afectar y ser afectado, de mover y ser movido (una capacidad indestructible que solo se agota al morir) es constitutivo del cuerpo, en este reside una cualidad política inmanente: la capacidad de transformarse a sí mismo y a los demás y de cambiar el mundo.

La experiencia de transformación solo es posible si hacemos aparecer al *cuerpo consciente*. Es darse la oportunidad a sentir, a darle lugar a la sensibilidad en tanto conexión con el mundo y el otro, consciencia “es como despertarse de un sueño, de un letargo, es como abrir las cortinas para ver más allá, o mejor, sentir con más claridad que también somos cuerpo.” (Muñoz, 2015). Es muy interesante y ahí también entra mi experiencia en prácticas corporales, cuando se pasa del movimiento rutinario al movimiento con consciencia, es literalmente abrir la cortina, una que tapaba el ser de todas las posibilidades que el cuerpo tiene en él, latentes pero adormecidas.

Las prácticas corporales son entonces, la pieza clave en este proceso de ser maestra/cuerpo, pues es desde su ejercicio constante que se llega a lugares cada vez más profundos y es

posible llevar esa consciencia a la cotidianidad (Muñoz, 2015). Tenemos la gran fortuna de ser un cuerpo moldeable, nunca duden de ello, pues por más que este nos parezca rígido, adolorido, con una historia encarnada aparentemente estancada, es

En la medida en que se vive el cuerpo de otra manera, que se trabaja desde diversas perspectivas, también cambia la noción que sobre él se tiene, y a la vez el cuerpo también se va modificando. La noción de cuerpo se construye a partir de las vivencias y las experiencias; a medida que vamos conociendo y experimentando, vamos asumiendo una noción diferente del cuerpo. Entonces, en tanto que “vivimos” el cuerpo, de una u otra manera podemos resignificarlo. (Muñoz, 2015, p.33 y 34)

Es difícil, es un proceso largo, quizá infinito y hay que abrazarlo con amorocidad, tenerle paciencia al cuerpo como me dijo mi maestra de Dancehall, pues si se deja pasar el proceso sin interiorizarlo, sin contextualizarlo, no se logrará la transformación que buscamos, la que es profunda, de la entraña, de otra forma de ser, sentir y vivir. Con la danza he aprendido a agacharme, saltar, arrástrame, dar botes, conectar con el movimiento animal, ver al otre, sentir al otre, sentir los órganos internos, el dolor de un músculo que despierta por primera vez, aprender a caer, a levantarse, temblar, ver al mundo girar y sobre todo, confiar, confiar como nunca. Y es que la danza es la

Reinvención de los brazos, de las manos, de las piernas, del tronco, del ritmo, de los gestos, o de los movimientos, de los desplazamientos, pero también del espacio y del tiempo, de la desnudez, de la distancia con el otro, de la relación entre los individuos. Es el torbellino de una liberación respecto a toda atadura simbólica inmediata. La danza es un lenguaje en sí misma, y opera un discurso sobre el mundo al transformarlo. (Le Breton, 2010, p.106 y 107).

Presentarse ante un mundo con carácter, como un ser único e irrepetible tal y como su danza, como su movimiento “lo mejor del Hiphop, es que no es igual en las diferentes personas, cada uno tiene su propio Hiphop” dijo mi maestro de este estilo de Street dance en alguna de sus hipnotizantes charlas sobre la vida. Y es que de eso se trata la experiencia del cuerpo, uno que vive y tiene todo el derecho de estar aquí, sin mutilaciones, sin cadenas, libre siempre libre y expresivo.

"Yo danzo, luego existo", tal es, contra Descartes, el cogito contemporáneo de aquellos que no aceptan los imperativos del "horror económico" y de la todopoderosa técnica que vuelve al mundo cada vez menos hospitalario. Danzo, entonces, y mi cuerpo está siempre en medio del goce del mundo. (Le Breton, 2010, p.112).

Desde este planteamiento, mi yo maestra no busca dominar ni gobernar el cuerpo de las niñas y niños que acompaño, pues reconozco y respeto su alteridad, así como yo soy cuerpo, ellos y ellas también. Creo en la transformación que se da desde, con y para los cuerpos, por eso, para mí ha sido clave danzar y danzar sin parar, este escrito sería imposible de realizar si mi cuerpo estuviera quieto, necesito del movimiento corporal como nunca antes para no olvidar que esta soy yo, reexistiendo en un mundo moderno colonial, patriarcal y adultocéntrico, voy a mis clases de danza y me enfoco en soltar esa opresión que se impregna en el cuerpo tras la cotidianidad en espacios educativos donde vivo de forma implacable y asfixiante el motivo por el cual existe esta tesis. Me reconozco como una maestra que, desde su despertar ético, político y estético, no está dispuesta replicar lo que por siglos se les ha impuesto a los cuerpos y por lo tanto a las subjetividades.

El giro al cuerpo decolonial

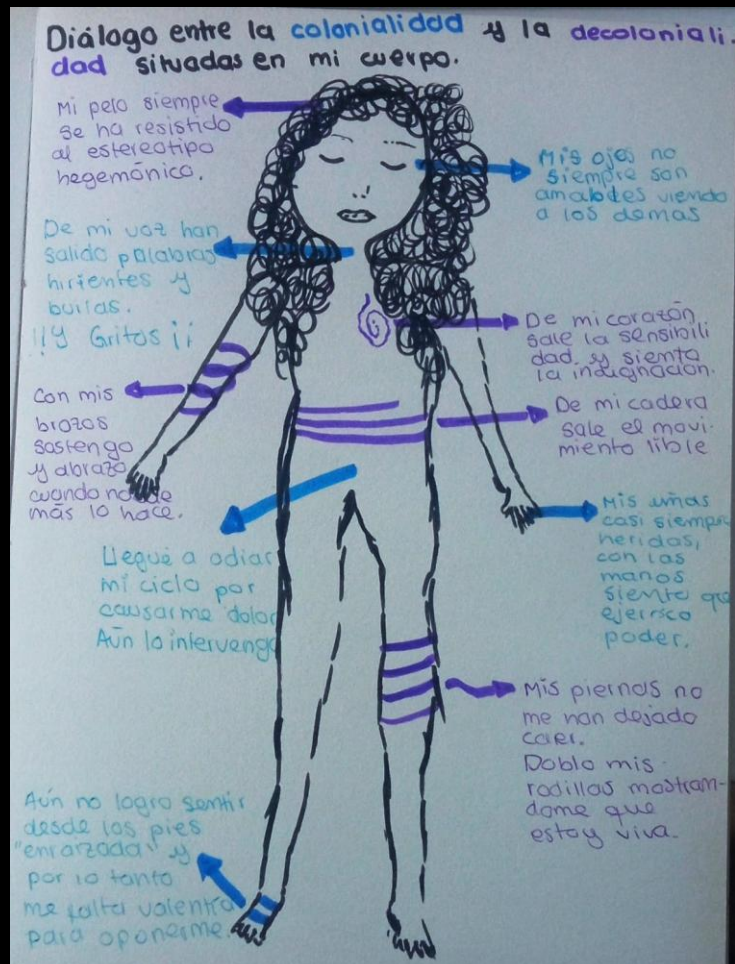
Me encanta bailar. Cuando era un niño, danzaba en todas partes. ¿Por qué caminar si se puede moverse por todo el camino? Cuando danzaba mi alma corría libre. Yo era poesía. En mis idas con mi madre al almacén, los sábados, podía zapatear, zapatear, zapatear, bailar empujando el carrito de las compras por los corredores. Mi mamá se daba vuelta y me decía “Niño, para con esa danza. Las personas blancas piensan que eso es lo único que somos capaces de hacer”. Yo paraba pero cuando ella no miraba, yo daba un puntapié en el aire y me movía. No me importaba lo que los blancos pensaban, solo adoraba bailar-bailar-bailar. Todavía bailo y sigue sin importarme lo que las personas piensan, sean blancas o negras. Cuando danzo mi alma es libre. Es triste leer sobre hombres que dejan de bailar, que dejan de ser graciosos, que dejan de permitir que sus almas vuelen libres... Creo que, para mí, sobrevivir entero es nunca dejar de bailar.

O’Neal Laron Clark - En bell hooks (2008) *“Eros, erotismo y el proceso pedagógico”*

Cuando danzo mi alma es libre. Esa es, quizá la frase más conmovedora que he necesitado escuchar, porque describe a la perfección mi realidad en este momento. Habito contextos opresores, yo misma, he oprimido a les demás; no puedo continuar este vuelo sin reconocerlo. Cada día lucho con esta idea de que un oprimido puede llegar a desear ser el opresor (Fanon; Freire) y esto es, porque, en definitiva, la colonialidad del poder, del saber y del ser (Walsh, 2014) están presentes en nuestros cuerpos, en nuestra interacción cotidiana con los otros. Es un asunto tan profundo que hemos de empezar esta búsqueda por el cuerpo decolonial, tener el valor de hacerlo, porque el cuerpo lo necesita, el ser lo necesita.

Desde este punto de vista, podemos observar que el deseo de interpelar perspectivas coloniales no es suficiente sin sospechar desde dónde se estructura y desde dónde se acciona; sin primero reconocer el colonialismo interno que impera en nuestras corporalidades. Urge ir a la médula y desde ahí decidir una reestructuración de la epistemología del conocimiento. Sería ilógico e inalcanzable pretender una transformación consistente en los parámetros educativos sin antes desestabilizar-nos en nuestras prácticas construidas desde creencias hegemónicas. (Cerde, 2020, p.40).

Corpografía: Diálogo entre la colonialidad y la decolonialidad situada en mi cuerpo.



En este punto, se genera un diálogo muy interesante entre pedagogía, cuerpo y decolonialidad, pues el cuerpo, al ser el lugar dónde la colonización desgarró al ser, es también, el primer lugar que requiere de puntadas amorosas. Un ser tejido desde una humanidad otra. Así, para mi es ineludible que las maestras seamos las primeras en restituir nuestro ser, acto que se logra desde el ser-siendo-cuerpo-en-movimiento (Cerde, 2020) como

práctica cotidiana de decolonización subjetiva hacia un mundo otro. En otras palabras, estamos en camino de construir

otra escritura de una práctica pedagógica que se movilice al ritmo de los levantamientos de un cuerpo vivido que ha sido capaz de percibir sus fisuras, grietas y su condición subalternizada; el llamado a la afección se hace cada vez más urgente, un grito a priorizar los vínculos, a reconocer una co-construcción con el universo, a ampliar y des-jerarquizar los sentidos; es decir, subvertir desde el lenguaje y la acción: tocar con la mirada, observar con la piel, abrazar la historia, construir un presente en emancipación e implicarse en la transformación. (Cerde, 2020, p. 43)

Tal y como he reconocido mi opresión hacia otras, mi danza es la forma como dejo ir y me decolonizo. Es un accionar que hago a conciencia, danzo porque lo necesito, me necesito libre, danzo para reconocermi en lo profundo y danzo con toda la voluntad de sacar de mí, de desprenderme del colonizador que a veces me habita. En este camino, vuelo, he de decir que mi principal interlocutora definitivamente ha sido mi madre Pilar Cuevas Marín, con quién comparto este gran interés por el cuerpo simbólico, histórico, cultural y decolonial lo anterior en relación con la pedagogía. Y así, tal y como jugábamos juntas por horas en nuestra infancia, ahora nos dedicamos a soñar otro mundo posible con nuestros seres-cuerpo decolonizados.

En este apartado ya hemos reconocido la necesidad del giro decolonial del cuerpo, pero seguro, si eres un maestro que a lo largo de este recorrido ha resonado con los planteamientos, te preguntarás ¿cómo llevar la decolonialidad a mi cuerpo? Pues bien, afortunadamente, mi madre en conjunto con Judith Bautista Fajardo plantea en su libro *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial*, estrategias para llevar la experiencia decolonial al cuerpo.

En este libro, se argumenta el potencial del cuerpo como lugar de sanación, transgresión y emancipación de las memorias individuales y colectivas, aquellas que, y en particular para el contexto de América Latina, han vivido la experiencia colonial. Para ello, se entiende el cuerpo en su dimensión física, emocional, espiritual y energética (Cuevas y Bautista, 2018) y a su vez, se sitúa históricamente, encarnando las huellas de la colonialidad. Las autoras muestran, como estas huellas se manifiestan de múltiples maneras, a través de prácticas de discriminación por razones de género, racialización, sexuales, de clase social, expresiones todas ellas de la forma cómo se ha configurado nuestro contexto.

Estas manifestaciones no se producen en abstracto, por el contrario, son encarnadas expresándose de forma sutil en la afección o carencia de autoestima, la construcción social de los miedos, el afianzamiento e imposibilidad de marcar límites en las relaciones de poder, los silenciamientos como hecho generalizado y que se imponen socialmente. De ahí que, y siguiendo el planteamiento de las autoras, es en los cuerpos en donde confluye una doble dimensión: por una parte, encarnar las huellas de la colonialidad, pero por la otra, contener el potencial emancipador, de transgresión, sanación y reconfiguración del ser. A esto último es a lo que las autoras aluden como memorias del desprendimiento (Cuevas y Bautista, 2018) las cuales suponen propiamente el acto u horizonte hacia la decolonización de las memorias desde los cuerpos, siendo así una de las principales contribuciones que podemos encontrar en esta investigación.

Lo anterior resulta del todo sugerente para la reflexión que acompaña mi investigación, pues como he mostrado, el adultocentrismo y sus múltiples violencias que desde aquí se ejercen sobre las infancias, harían parte de estas estructuras moderno-coloniales. Por ello, y dado que el propósito, es contribuir a procesos de visibilización, pero a su vez de concienciación y transformación, es sugerente la propuesta elaborada por Pilar Cuevas y Judith Bautista en torno a lo que denominan como: rutas para una pedagogía decolonial. Es la invitación a transitar desde la autoindagación en la memoria colectiva por medio del sistema de rutas de autocuidado y co-cuidado energético (Cuevas y Bautista, 2018) Es un proceso que incorpora tres grandes módulos el primero, articula la relación entre memoria y cuerpo habitado; el segundo, memoria-cuerpo y lugar y tercero, memoria-cuerpo y transgresión. Estos módulos se van tejiendo desde experiencias corpo-sensoriales, para desde allí conceptualizar, y avanzar en dinámicas de transformación, por medio de las distintas expresiones de las artes.

Ahondando aún más en este planteamiento, cabe destacar que en el primer módulo se caracteriza por el interés por crear las condiciones hacia lo que denominan como el “despertar” de la conciencia corporal, avanzando así en un estudio profundo sobre el alcance que dispositivos como “el racial, el de género, el sexual y el de clase, se insertan en el cuerpo y por ende en la memoria social” (Cuevas y Bautista, 2018, p.64).

El segundo, centra la atención en la relación de los cuerpos y las memorias con los escenarios y sentidos de lugar, como dimensiones situadas. De ahí que

la construcción del cuerpo como espacio vital, social y político esté permanentemente influenciada por los entornos en los cual este cobra existencia, lugares en donde el cuerpo haya concreción en su experiencia vital. Cuerpos vivos, cuerpos situados, cuerpos en relación constituyen la base de la propuesta pedagógica y el abordaje de este segundo módulo; permiten releer y reestructurar la relación con el espacio, con los lugares propios y compartidos, con los lugares habitados, perdidos y arrebatados. (Cuevas y Bautista, 2018, p. 74-75).

Por ello, esta propuesta pedagógica pasa por el reconocimiento de la experiencia corporal como territorialidad en sí misma y como espacialidades simbólicas que interactúan en los ámbitos culturales, grupales y familiares. En consecuencia, este módulo se constituye en una aproximación a la “relación entre la memoria y el cuerpo, con los sentidos de lugar, la espacialidad, la territorialidad, las movilidades y los desplazamientos, e incluso el no lugar” (p.75).

Por su parte, y en el tercer módulo, basado en la noción de transgresión, se reconoce las memorias que se han instalado y naturalizado en los cuerpos. Por ello la transgresión configura puntos de fuga, espacios de autoreconocimiento, generando otros referentes, otras formas de habitar, representar el cuerpo y los proyectos sociopolíticos más allá de lo establecido y normalizado. Por ello,

la autoindagación en la memoria y el autocuidado nos invitan a develar la memoria internalizada, a crear formas corporales otras y movimientos que nos permitan potenciar maneras de existir y reexistir, por cuanto devuelven al sujeto su posibilidad de dignificarse y sanar. (Cuevas y Bautista, 2018, p.82)

Con estos referentes, el diseño toma forma y se inscribe en las pedagogías decoloniales a partir de la ruta corpo-sensorial, conceptual y expresiva. Entendiendo que “En esta última, el arte y las expresiones culturales de diverso tipo dan paso o crean la posibilidad de reconocer, “soltar”, liberar y transgredir, memorias contenidas y silenciadas.” (Cuevas y Bautista, 2018, p. 17).

De manera similar, las artes se constituyen acá en el espacio de sanación y reconfiguración del ser. Pues tal y como he planteado en la metodología de este vuelo, la A/r/tografía y la narración biográfica, así como también la exploración consciente de la danza; el cuerpo se ha convertido en el punto neural dónde mi yo maestra da el giro a la decolonialidad del ser, en un esfuerzo por invitar a mis colegas a también buscar este giro por medio de las experiencias que hagan visible al cuerpo.

Por lo anterior mi interés es acoger la dimensión del cuerpo trabajado en esta investigación la cual fue adelantada durante cuatro años consecutivos con estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, y en donde se reconoce el cuerpo

(...) como un espacio relevante en donde confluyen y se articulan la historia y las estructuras de dominación, y es a su vez un lugar de primerísima importancia desde donde es posible desencadenar procesos de sanación de la memoria y la restitución del ser. El reconocer la forma como los sistemas coloniales se entraman, se retroalimentan y se reproducen de forma inconsciente en las corporalidades, aunado al diseño pedagógico de rutas decoloniales que permiten develar y propiciar vías de rearticulación de nuevas configuraciones, es quizás la mayor contribución a que hace alusión esta investigación. Igualmente consideramos valiosa y provocadora la visibilización del cuerpo en unidad relacional con la memoria, concibiéndolo desde su unicidad física, energética, emocional, espiritual, no abstraída sino inmersa en contextos socioeconómicos, políticos, culturales, situados en el contexto de la historicidad de América Latina. (Cuevas y Bautista, 2018, p.91)

La experiencia anteriormente mencionada, se desarrolla con maestros y maestras en formación, les cuales después de las sesiones, empiezan a reconocer al cuerpo como un punto primordial en la constitución del ser. Me interesa por lo tanto que los lectores encuentren esa relación entre cuerpo, memoria y transgresión, pues en tanto hago ese recorrido para identificar la colonialidad en la experiencia del propio cuerpo, del propio ser, logro potenciar la transgresión, la necesidad de reexistir desde este punto neural, pues es el propio cuerpo, en tanto lugar de subyugación, lugar de transformación. Todo atravesó, atraviesa y atravesará al cuerpo.

En este punto entra en escena la otredad, el otro cuerpo que intercepta la propia existencia. Este proceso de transgresión es uno que obtiene mayor hondos en tanto se realiza en colectivo, porque una nunca está sola en el mundo, los demás, los procesos colectivos de juntanza, potencian aquello que se está despertando en el interior, aquellas dudas escondidas, las sensaciones y las búsquedas. Y todo, porque de forma inevitable, irradiamos, resonamos con los demás, nuestro cuerpo conecta con el mundo a partir de los muchos canales sensibles. Coincidir sería aquí el concepto clave, pues ante las inquietudes frente a la vida, a la decolonialidad del ser, la mejor sensación será siempre ir acompañado, abrazado, acobijado.

Memorias pedagógicas

2024

Taller: Cuerpo comunicante

En el marco del proyecto “Empoderamiento y protagonismo juvenil con enfoque de género” de la Red Juvenil de Kairós Educativo: KaiRed, me invitaron a dar un taller sobre comunicación. Para mí fue claro que debía proponer cómo el cuerpo expresa emociones y se comunica con el otro de formas únicas. Lo anterior, tomando elementos de las rutas de autocuidado, co-cuidado y memoria colectiva (Cuevas y Bautista, 2018).



Esta grieta donde irrumpe la pedagogía decolonial

No me es posible concluir este apartado dónde ha aparecido el cuerpo desde un lugar decolonial sin antes abrir un espacio para la pedagogía que posibilita este tipo de experiencias y las invita a surgir. La pedagogía decolonial hemos de comprenderla como lugar base para la reflexión sobre la práctica pedagógica desde un lente disruptivo, que permite entender aristas distintas del ámbito educativo a partir de la visualización de las problemáticas estructurales que han gestado nuestro mundo moderno colonial, para después, crear toda una variedad de experiencias desestructurantes y movilizadoras del ser.

La pedagogía decolonial, por lo tanto, supone reconocer la experiencia colonial vivida por comunidades, pueblos y continentes, así como sus procesos de resistencia y reexistencia. En otras palabras, indaga, como señala Catherine Walsh (2013), sobre

cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos (p.37).

De allí que hablar de pedagogía decolonial, como parte de un conjunto de pedagogías de carácter emancipatorio (Torres, 2018), pasa por una crítica radical al sistema moderno, capitalista y también colonial (Cuevas, 2017). Esta relectura de la pedagogía ha permitido reconocer las bases de la matriz colonial, patriarcal, de racialización y discriminación por clase y género, dónde se ha venido incluyendo el factor edad y en especial, el adultocentrismo, en donde lo pedagógico decolonial supone un permanente acto de desaprender para reaprender.

Por ello conviene aludir las pedagogías en plural (Cuevas, 2017) pues ya no se trata solo de “la pedagogía crítica” sino de la “pedagogía de la tierra, feministas, del cuerpo, del cuidado, pasando por las pedagogías decoloniales, que consultan las estructuras de racialización y de género, entre otras” (p.23) Estas pedagogías “aluden a todas las prácticas de saber que emergen desde las comunidades y sus respectivos proyectos de vida. Dan cuenta de cómo se configuran históricamente los distintos saberes, incluidos aquellos que se gestan como manifestaciones de luchas de resistencia y procesos de (re)existencia en el interior de estas” (p.23).

Así las cosas, la pedagogía decolonial apuesta por la transformación social, en donde lo pedagógico incorpora la dimensión ética, política y epistemológica, ello en cuanto que reconocen los sistemáticos procesos de deshumanización y la urgente necesidad de rehumanización. En el horizonte decolonial, la humanización pasa por comprender otras humanidades, que den cuenta y visibilicen las dinámicas marcadas por la matriz colonial (Walsh, 2013).

Desde la apuesta de la pedagogía decolonial, por consiguiente, no basta únicamente con la resistencia para que sean posibles los procesos de rehumanización del ser y las comunidades cuya huella colonial hemos de verla casi que de forma diaria en la propia subjetividad y en las violencias tan cotidianas y naturalizadas. Es por ello por lo que emerge la (re)existencia como proceso fundamental del desaprender para poder aprender modos otros de percibir, sentir y vivir (Walsh, 2014).

La pedagogía desde el “modo otro” solo es posible cuando “Las grietas se transforman en el sitio y el espacio desde el cual la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia, la transgresión y/como pedagogización están avanzadas” (Walsh, 2014, p.25). En mi práctica me he dado cuenta de que estas grietas en principio aparecen de forma sutil a modo de oportunidades para hacer las cosas de forma distinta y después, una misma es la que crea esas grietas, desde el posicionamiento ético y político, incomodando y prendiendo la chispa de la curiosidad en otros. Pasar de ser sensible al “modo a otro” a ser, encarnar el “modo otro” es el proceso que implica asumir la pedagogía decolonial como parte de la subjetividad, pues ella desborda a toda institución educativa y se convierte en una práctica para toda la vida.

Ser maestra: interlocución entre la ética y la política.

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste.

Paulo Freire

La emergencia de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica emerge en un contexto de tecnificación e instrumentalización de la educación en los años 60, momento que a mi parecer y desde ciertas experiencias que he descrito a lo largo de estas páginas sigue presente hasta el día de hoy: los y las estudiantes vistos como obreros en pequeño, haciendo actividades repetitivas y sistemáticas, no hay que pensar ni sentir nada, solo ejecutar y ejecutar guías, planas, libros y manualidades. Detrás de esta realidad, las maestras y maestros siendo obreros también, imprimiendo fotocopias, pegándolas en los cuadernos, calificando guías, poniendo caritas felices o tristes, usando sellos sobre todos los temas que puedan existir y así, día tras día, no hay descanso o momento para reflexionar.

Podría continuar el resto de este texto escribiendo sobre la realidad de la educación tecnificada, hablar sobre cómo las familias se enojan si no hay libros y cuadernos llenos a fin de año o los múltiples comentarios sobre la “pereza” y “poco aguante” de las nuevas generaciones ante esta realidad y en especial, ante los malos tratos, los gritos y las “levantadas”. Es genuino mi desconcierto ante esta situación y el cómo persiste, incluso se profundiza en el momento actual, el hecho de tener que desarrollar libros y cuadernos de inglés con niños y niñas de 4 y 5 años y la vez que me dijeron “cuidado te pegan tu levantada si no haces esto o aquello”.

La situación está tan normalizada para el mundo adulto que la primera vez que escuché a alguien pensar críticamente sobre esta problemática después de graduarme de la universidad y en un contexto casual fue cuando una niña de doce años me dijo “¿Sabes Amada? A mí me parece que los colegios se parecen a las cárceles, quiero decir, estamos encerrados todo el día, las paredes son grises, debemos llevar uniforme, vernos iguales y comer en un tiempo establecido”. Quedé atónita ante aquel planteamiento, fue un panorama observado y analizado con detalle por ella, uno que personajes como Michael Foucault describieron muchos años atrás y entonces me acordé de la filosofía niña, esa que ve el mundo con nuevos sentidos y que se pregunta por todo.

Pensar esta situación hace 60 años y entender por qué alguien como Paulo Freire plantea la pedagogía crítica como alternativa a la “desprofesionalización del maestro y a los procesos de despedagogización en la escuela” (Ortega, 2009, p.27). Me lleva a traer nuevamente los planteamientos de esta pedagogía que logra mantenernos despiertos y conscientes, pues lo crítico implica preguntarse, reflexionar y profundizar. Entender la práctica como un proceso creativo parecido a una obra de arte: se conceptualiza, se esboza, se puede replantear las veces que sean necesarias, se eligen técnicas, se experimenta, incluso y de ser necesario, se pueden pintar obras encima de otras como en el arte urbano.

La pedagogía crítica entonces, hemos de entenderla como un proyecto ético y político en tanto apunta a la transformación del mundo desde la transformación de las subjetividades y comunidades. Parte del actuar esperanzado, la enseñanza y el aprendizaje desde el diálogo, el autocuidado, co-cuidado, la solidaridad, hospitalidad y la responsabilidad para con el otro (Ortega, 2009).

En este punto, he de decir que el cuidado y la responsabilidad me parecen conceptos clave de este ser maestra que se reconoce ética y política, pues en un mundo, en una educación que maltrata, cuidar es político, implica la capacidad de conectarse con la alteridad, sostener, abrazar y mirar. La pedagogía crítica nos dice que somos responsables de nuestros actos, que podemos decidir cómo llevar a cabo nuestra práctica, así sea a un nivel micropolítico, esa libertad no puede ser quitada y así mismo, la responsabilidad es mediadora de todo aquello que toca la subjetividad de los niños y las niñas que acompañamos. Hemos de cultivarla todos los días.

A modo de “continuará” tal y como lo hacen grandes obras cuando quieren dejarnos a la expectativa, cabe mencionar que la pedagogía crítica en este vuelo es la que me ha permitido caminar con dignidad en medio de la niebla y sostenerme con esperanza en cada momento difícil siendo maestra. Es ella la que hace posible repensarlo todo, reinventar, recrear y recomponer la experiencia pedagógica. A continuación, profundizaré en este lugar que asume una maestra cuando abraza la pedagogía crítica.

¡Somos Maestras!

Las palabras y los mundos que en ellas se ven expresados nunca dejan de sorprenderme. Hace algún tiempo, una colega con un espíritu crítico enraizado hasta las entrañas me preguntó “¿Por qué nombras a estas mujeres que maltratan a los niños como maestras?” Sinceramente yo quedé sin palabras. Y ahí, me detuve. En la vida me había preguntado por los distintos nombres que recibimos en esta profesión: profesora, teacher, docente, Miss, maestra, educadora. Todos en algún punto llegan a sentirse como sinónimos.

De esta cuestión me surge la necesidad de incluir la cuestión ética y política de la enseñanza; para poder autodeterminarnos, autoreconocernos y autoexigirnos. Afortunadamente, en clave de las pedagogías críticas latinoamericanas, feministas y antirracistas, me encontré con Freire y bell hooks, en sus libros respectivos “Cartas a quién pretende enseñar” (2010) y “Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad” (2021).

Freire (2010) es muy claro al plantear que estos usos del lenguaje han pretendido nada más ni nada menos que subalternizar a las maestras, haciendo hincapié en que, en Brasil, su país natal, a las mujeres dedicadas a la enseñanza, se les denomina “tías” y no maestras. Nombramiento que hace desaparecer toda la capacidad crítica y política, la posibilidad de luchar, incluso hablar. Caso similar nos pasa en Colombia cuando se nos nombra “Miss” en su traducción “Señorita” a las mujeres que nos dedicamos a la educación inicial, hecho que de inmediato, nos pone en un lugar de obediencia, de estereotipos basados en género, de reproducción del statu quo.

Las implicaciones de vivir la subalternidad, de vivir siendo “Misses” es clara: salarios bajos, condiciones de trabajo indignas y desgaste emocional. Todo lleva a acomodarse, a resignarse, hasta que se deja de ver, cuestionar y actuar, se normaliza la violencia, voces que dicen sin vacilación “A él deberían darle su buena sacudida” “Lo que le falta es rejo” “Te voy a dar una verdadera razón para llorar”. Freire (2010, p.33) es claro al decir que

Por eso es que las administraciones autoritarias, que en algunos casos hasta se llaman avanzadas, buscan por diferentes caminos introyectar en el cuerpo de las personas el miedo a la libertad. Cuando se logra esto la maestra guarda dentro de sí, hospedada en su cuerpo, la sombra del dominador, la ideología autoritaria de la administración. No está sola con sus alumnos porque entre ella y ellos, vivo y fuerte, punitivo y amenazador, está el árbitro que habita en ella.

Vaya situación compleja en la que nos ha introducido la cuestión del nombrar, ahora mismo espero te estés preguntando ¿Quién eres? ¿Cómo quieres ser nombrada? El camino de la indiferencia a veces parece el más concurrido, en mi opinión, es el más fácil. El camino de la consciencia es más retador, lo camino mientras estoy escribiendo, vivir sin acomodarse, generando conflicto, hipersensible y con el desafío diario de la coherencia. Creo que ha este texto hemos llegado para caminar juntas, para devenir maestras.

bell hooks (2021) es conocida por su narrativa introspectiva y vivencial, pues considera que una maestra debe ser capaz de mostrarse vulnerable ante sus estudiantes, incluso superar esa división tan marcada entre la vida privada y pública. La práctica educativa tiene directa relación con nuestra historia y vivencias, de ahí la importancia de la reflexión crítica sobre nuestro contexto. Así, la autora nos comenta que “Para la gente negra, enseñar (educar) era un acto fundamentalmente político, porque estaba arraigado en la lucha antirracista. De hecho, mis colegios de primaria solo para niños y niñas negros se convirtieron en el lugar donde viví el aprendizaje como revolución.” (p.10).

Comprender a la enseñanza como un acto político se nos presenta aún hoy como el gran reto de la educación en un mundo tan contradictorio como el actual, nos encontramos entre el adormecimiento y el despertar, un mundo donde las diversidades ya no son escondidas o silenciadas, por el contrario, piden su lugar de enunciación y existencia. Ser maestra, exige por lo tanto apertura, sanación, conciencia, desaprender para reaprender y aquí Freire (2010, p. 26) es muy claro cuando plantea que la enseñanza

Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.

La idea de que la enseñanza es un acto de amor y cuidado para sí y para los demás, la desarrollaré con más detalle en el siguiente apartado, por lo pronto, he de resaltar que es momento de entender la fuerza política del amor y la ternura, como ejes centrales para esta educación de cuerpo inquieto. bell hooks (2021), en la misma corriente de Freire, plantea que esta es una educación como práctica de la libertad, entendiendo que

Este proceso de aprendizaje resulta más sencillo para aquellos enseñantes que también creemos que hay un aspecto de nuestra vocación que es sagrado (...) Enseñar de una manera

que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas. (p.16)

Comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje se retroalimenta constantemente pues al enseñar se aprende y viceversa, la educación como práctica de la libertad pienso debe enraizarse primero en las maestras, pues solo liberándome a mí misma soy capaz de liberar a los demás. La invitación constante de la autora es a que las maestras busquen la autorrealización holística y creen desde ahí una práctica que invite a todes les implicades a lo íntimo, lo profundo, a la hondura de la vida misma. (hooks, 2021)

Encontrar el camino a la construcción de la pedagogía crítica en la práctica y por lo tanto, ser una maestra que se reconoce sujeto ético y político, implica reconocer las estructuras de poder que han constituido a nuestra sociedad. Un mundo colonial, racializado y heteropatriarcal, donde existen jerarquías, sujetos subalternizados y sin voz. En esta investigación, apuesto por entender que las maestras y las infancias hacen parte de las subjetividades construidas a partir de estas estructuras, razón por la cual, las violencias instituidas y normalizadas son producto del sistema mundo que habitamos.

A partir del reconocer, llega un punto que he llamado el despertar de la ética. Pues solo desde la consciencia, el yo frente al mundo, soy capaz de transformarme e irradiar. Freire (2010) nos presenta una serie de cualidades fundamentales para ser maestre. Empezando por la **humildad** como la capacidad para acercarme al mundo desde el diálogo y la escucha a partir del entendimiento que el otro también está ahí para aportarme un poco de su microcosmos.

Seguimos con la **amorosidad**, en tanto esta nos permite luchar (Freire, 2010) es el afecto convertido en posibilidad, en creación de un mundo más justo. La **valentía**, enlazada con la anterior, es la que le da ramas al sueño político pues entiendo que “No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. (...) Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía.” (Freire, 2010, p.78).

La **tolerancia**, es entendida por Freire (2010) como aquella cualidad que me relaciona respetuosa con lo diferente y me posibilita aprender de él. Por su parte, la **decisión**, implica romper con lo establecido para optar por un camino el cual seguir. De las más importantes,

en clave de lo propuesto en esta tesis dado que nace de la claridad política y la entereza ética: la *seguridad*. Freire nos invita (a las maestras) a actuar con seguridad entendiendo que

Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador, tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. (Freire, 2010, p.81)

Freire continúa, nombrando a la *Tensión entre paciencia e impaciencia* como otra capacidad importante del educador transformador, pues ser en extremo paciente, puede llevar a la inmovilidad del actuar y la comodidad. Por su parte, la impaciencia lleva al activismo irresponsable (Freire, 2010). De ahí que la importancia es el equilibrio entre ambas, una tensión donde ninguno de los que la halan caiga hacia su lado.

Por último, la *alegría de vivir* nos invita a los y las maestras a entender que nuestra propia alegría y conexión con la vida es la clave para la alegría en la escuela, en tanto, tenemos razones para luchar por ella, razones que encontramos en el propio ser. Intento ser una maestra que ve en cada despertar una nueva oportunidad para crear vínculos, vibrar y latir. Freire (2012, p.84) lo enfatiza con claridad cuando dice:

La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece.

La lucha por la alegría en la escuela requiere valentía y osadía por parte de las maestras, pues implica la lucha por nuestros derechos (Freire, 2010). El camino, siempre será el de la dignidad, razón por la cual, nos construimos como sujetos éticos y políticos cuando abrimos los ojos de la sociedad sobre la importancia de nuestra labor y su necesaria retribución justa.

Las maestras pasamos años estudiando pues “La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente.” (Freire, 2010, p.46). Es evidente cuando una persona ejerce un rol de educador sin prepararse, pues se ven los vacíos en el conocimiento de los contextos, edades y propuestas para niños y niñas. Veo con el pasar de los años la necesidad volver a estudiar y repensar lo cotidiano e interiorizado.

El análisis crítico de la práctica y su relación con la teoría es aquí un punto clave, pues en esa interacción encontramos las herramientas para una educación emancipadora. Teoría y práctica no están separadas, su vínculo vital es “el proceso en último término recíproco por el cual una activa la otra. La teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Solo cumple esta función cuando le pedimos que lo haga y cuando dirigimos nuestras teorizaciones hacia este fin. (hooks, 2021, p.35).

Relato

Estoy harta del foami

“Deben venir arregladas como para impresionar a su marido” Fueron las primeras palabras que me dijeron en la inducción para empezar a trabajar en un jardín infantil, posterior a ello, me senté con mis compañeras docentes para hablar por horas sobre la decoración que debíamos hacer para la bienvenida de los niños y niñas. No hubo un solo indicio de reflexión pedagógica en todo el tiempo que estuve allí, los únicos temas que se trataban era la decoración para el día del niño, el día de la madre, alguna que otra fecha más para mantenernos ligeramente esclavizadas cortando foami, después Halloween y por último y con suerte, Navidad. Aunque para ser honesta, no soporté más de una semana en esa institución que era solo fachada y nada de contenido.

Nunca pensé que elegir ser maestra de Educación Infantil y artes me llevaría a vivir violencia de género y para empeorar las cosas, vemos que una labor tan importante como cuidar y acompañar a la primera infancia, implica un ritmo de trabajo intenso y sin parar, muchas veces las instituciones no nos permiten comer y nuestra capacidad reflexiva va disminuyendo con el tiempo, todo esto, soportado por un misero salario mínimo. Después de leer el capítulo “Desbaratar el imaginario” del libro “Art Thinking”, Maria Acaso deja muy claro que este es un problema más común del que la mayoría de la sociedad ve. En este sentido, me conmoví cuando Acaso (2017) dice:

Pero deberá ser un placer reformulado; un placer que no consista en «los ojos brillantes de los niños con unas educadoras precarizadas», sino en un uso del placer relacionado con los ojos brillantes de unas educadoras, bien remuneradas, que transforman la sociedad, la institución y también a esos niños, invitándolos a verse a sí mismos como interrogadores de la verdad. (p.87)

Estoy harta de la educación de foami que desvanece el saber intelectual, crítico y reflexivo de las maestras de primera infancia y educación artística, por ello traer a la escuela el “Art Thinking” entendiendo a éste como queer, es decir, contrahegemónico, adquiere una gran potencia, pues da pie a que desde las maestras sea posible imaginar una práctica pedagógica agritante, compleja y significativa.

Dado lo anterior, Acaso plantea desarrollar la noluntad como forma de resistir a la instrumentalización del arte en la escuela, pues esta no debe servir para algo o alguien, debe tener su lugar propio en la construcción de conocimiento y de comunidad, superando la técnica como el único foco de atención, para dar paso al sentipensar crítico y emancipador.

La ternura como opción política

Para mí, ningún encuentro es casualidad, ahora lo sé.

Hace algunos años, iba saliendo de La Feria del Libro de Bogotá, acababa de culminar mi carrera de Licenciatura en Educación Infantil hace no más de ocho meses y tras eso, había renunciado a un trabajo después de un colapso emocional por lo que implicaba trabajar por horas sin parar, sin comer, en un espacio cerrado y en condiciones indignas para los niños, niñas y las maestras. Sentía el dolor indescriptible de la desesperanza, de pensar en la posibilidad de haber perdido cuatro años y medio de mi vida en una carrera que, al momento de ejercerla, solo me traería ansiedad, decepción y adormecimiento emocional. Tengo amigas maestras que no han sido capaces de volver a pisar un aula por la inquietante opresión en el pecho.

Y entonces los ví, aquellos crespos de mi querido amigo con quién compartí vida y arte en la Universidad. Mi emoción fue tan grande y el abrazo tan cálido, que las horas transcurrieron en quizá, una de las conversaciones más importantes de mi vida. En medio de la charla, de él surgieron las palabras “Para mí, eres quizá la persona más tierna que he conocido” y diría que lo preocupé ante mi cara de completo escepticismo. Mi expresión tenía un motivo; realmente no era ni la primera ni la última vez que me había dicho algo así, pero usualmente me lo decían de forma despectiva, para hacerme quedar como una persona ingenua cuyas opiniones y perspectivas no tenían validez en el mundo.

Él de inmediato continuó “La ternura sería desde mi perspectiva, tu mayor superpoder, la ternura es capaz de cambiar el mundo” y entonces, años de comprensión cruzaron mi ser, la razón para elegir ser maestra, la innegable conexión que siempre he sentido con las infancias; la ternura siempre ha estado ahí, intrínseca, impregnada a mí. Fue un momento de reconciliación conmigo, reconocer un aspecto de mi ser que la sociedad me había llevado a odiar; abrazar la ternura fue encontrar mi lugar y quizá, la razón para seguir siendo maestra.

Los años transcurrieron, y en efecto, decidí seguir por el camino de la pedagogía, siendo cada experiencia más retadora que la anterior. Sinceramente, aprendí que el desconcierto es la sensación que me acompaña a los espacios educativos formales que he habitado, noto lo difícil que es la coherencia entre teoría y práctica, la distancia entre los planteamientos y el

aula en la cotidianidad. Aun así, son estas experiencias las que me invitan a escribir desde esta perspectiva crítica, a profundizar y a encontrar un camino, un lugar de enunciación desde la ternura.

Este capítulo sobre la ética y la política en la experiencia docente, sumado al interés por presentar cada eje central del vuelo desde una perspectiva decolonial, necesariamente me ha llevado a indagar en las pedagogías críticas, de ahí que Freire y bell hooks marcaran el inicio con sus perspectivas únicas sobre lo que implica ser y reconocerse maestra. Y ahora, la pedagogía de la ternura hace su aparición para que colectivamente, pensemos la importancia del vínculo, el respeto y el co-protagonismo en las experiencias educativas.

Me ha preocupado, por no decir alarmado, una nueva tendencia entre maestros y maestras, quienes piensan que la escuela y el hogar deben tener funciones completamente distintas. Así, se ha empezado a plantear que es en el hogar donde se educa, se crean los hábitos y los valores, mientras en la escuela, solo se aprenden materias; matemáticas, español, inglés, ciencias... Me pregunto, ¿Hasta cuándo seguiremos separando todos los ámbitos de la vida humana?

Por supuesto, difiero completamente del anterior planteamiento y creo que la escuela, así como la familia y todo lugar que habitan las infancias, deben ser lugares donde se gesten y florezcan todas las dimensiones del ser humano. Dado lo anterior, hay un asunto vital que no se puede desligar de la práctica cotidiana, y este es el cuidado. Leonardo Boff (2002) hace un planteamiento muy importante sobre el cuidado, describiéndolo como un “modo de ser”, una actitud que se asume en la vida y con relación a las otras vidas, las cuales, sin cuidado, morirían inevitablemente.

El llamado de Boff es a reconocer, además, al amor como aquella fuerza que crea a las sociedades. Es el amor un fenómeno social, pues es el que posibilita la apertura hacia el otro, el vínculo intersubjetivo, el reconocimiento y respeto. Pero lo que nos caracteriza como humanos más allá de conocer al amor, es la forma como lo usamos y ahí, la clave tal y como la expresa bell Hooks (2021) en su libro “Todo sobre el amor”, es que el amor nunca puede ser mezclado con el maltrato, pues

Para amar de verdad tenemos que aprender a combinar varios elementos: cuidado, afecto, reconocimiento, respeto, compromiso y confianza, amén de una comunicación clara y

sencilla. Si de niños hemos aprendido una definición errónea del amor, en la vida adulta nos resultará más difícil amar (...) Si por amor entendemos el deseo de fomentar nuestro propio crecimiento espiritual y el de nuestra pareja, queda claro que si la ofendemos y maltratamos, no podemos pretender amarla: el amor y el maltrato no pueden coexistir. El abuso y el abandono son, por definición, lo contrario de la atención y el cuidado. (p. 31 y 32).

Con esta perspectiva del amor, por su parte, Boff (2002) encuentra en la “ternura vital” a un sinónimo para el “cuidado esencial”, pues sentir ternura por los demás, implica salirme de mi propio individualismo y ver al otro como una historia de vida, como alguien que necesita de mí. Así mismo, es fundamental que esa mirada se devuelva a mí, e incluso, que se distribuya hacia todos los seres sintientes del mundo, entendiendo que “La ternura surge del mismo acto de existir en el mundo con los demás, no existimos; co-existimos, co-vivimos, co-mulgamos con las realidades más inmediatas. Sentimos nuestro vínculo fundamental con la totalidad del mundo.” (p. 196).

Las grandes revoluciones, serían revoluciones niña diría Freire y Walter Kohan (2020). Niña por su capacidad para iniciar algo nuevo desde el cuestionamiento a lo establecido, por ser una nueva oportunidad de vida. La ternura estaría incluida en este planteamiento por ser fuerza vital y vincular; “La ternura es la fuerza propia del corazón, es el deseo profundo de compartir caminos” (Boff, 2002, p.196).

Si me preguntaran ¿qué es compartir caminos? Para mí la respuesta tendría nombre propio: Sandra Janeth Rojas Panqueva. Amiga maestra con una trayectoria muy amplia en procesos educativos de base y fundadora con sus estudiantes del *Semillero de Investigación “La Lupita del S.I”*. Creo que no hay encuentro más poderoso que la amistad entre dos maestras y así, desde el 2021 cuando nuestros caminos se juntaron, las complicidades, sueños y esperanzas también lo hicieron.

Llegué a la Lupita del S.I cuando estaba buscando vincular mi práctica social del pregrado en la “Comisión de la verdad” con un contexto social de base en dónde pudiera implementar la investigación sobre pedagogía del autocuidado y co-cuidado que estaba llevando a cabo. Ese año, estábamos saliendo de la pandemia del COVID-19 y, para Colombia en particular, fue el año del gran estallido social, el cual mostró la fuerza de los movimientos sociales, en especial, de las juventudes y en ese marco, la importancia de la resistencia frente a un gobierno opresor y del arte como manifestación y giro hacia la reexistencia.

Corpografía: Compartir caminos

Las manos se sienten más cálidas cuando son tomadas como un abrazo por los demás. Ese apoyo que se necesita para decir “yo quiero caminar contigo”.



Por su parte, en el 2021 Sandrita llevaba un proceso de dos años con La lupita del S.I cuyos integrantes fundadores iniciaron siendo sus estudiantes de primaria de un mismo curso pero que a través de los años y múltiples cambios de escuela y ciudad, decidieron seguir juntos como colectivo. Para ese momento habían investigado temas como el machismo y la violencia en Colombia, cuestiones planteadas por las niñas y los niños desde sus realidades y preocupaciones.

Dadas las temáticas que les interesaba investigar, para Sandrita fue necesario que el grupo tuviera un acompañamiento que trabajara desde las prácticas del autocuidado y co-cuidado para que las niñas y niños investigaran a la vez que conocían y cuidaban sus emociones. En

este punto de la historia, me es importante resaltar que Sandrita y mi madre también comparten caminos desde hace 15 años en procesos de reexistencia, ecológicos y desde las espiritualidades, con comunidades de barrios populares. Así que todo estaba dado para que me conectara con el grupo y empezara un proceso de juntanza y crecimiento colectivo.

Hoy, cuatro años después de caminar juntas, incluyo esta experiencia con la Lupita del S.I por que han sido mi ancla a la realidad social y porque también, son la razón para creer que existen otras formas de hacer pedagógico y de posicionar a la ternura como oportunidad en este mundo. Es en este colectivo cuando me siento más maestra, más yo, no hay apariencias, no hay que ponerse el disfraz de “miss” y surge el cuerpo libre, surge la ternura.

Despolitizar la ternura a partir de asociarla con inocencia vacía es otra forma de violencia adultista dicen Santiago Morales y Gabriela Magistris (2023) pues es desposeer a las niñeces de su potencia política. Cabe recalcar que la ternura es entendida como “aquello que emerge del encuentro entre subjetividades que se reconocen, se respetan, se valoran y se cuidan (...) el planteo apunta a “corazonar” o ternurar la praxis” (p.26). Las niñeces hacen esto cotidianamente, de ahí que sea su potencia política: sienten curiosidad por el otro, por su vida y lo que está sintiendo, cuidan de un animal herido, conocen la compasión y el respeto.

La pedagogía de la ternura surge de la unión entre la educación popular y la teología de la liberación, con la intención de llevar estos planteamientos al mundo de las niñeces populares, trabajadoras y oprimidas. Alejandro Cussiánovich, maestro peruano y principal exponte de este planteamiento pedagógico, explica que la ternura como virtud política está puesta en la relación que ella genera con todo aquello que nos humaniza: la conexión, la belleza, la vida, la esperanza y la alegría.

Cussiánovich (2018) lo dice claramente “la invitación a que hagamos nuestro el lema: “Con Ternura, otro mundo es posible”. Porque sin cariño, sin afecto, sin reconocimiento respetuoso, sin amor, jamás tendremos un mundo otro al que nos ha tocado encontrar a millones de niños y niñas” (p.1). Y es que es otro mundo posible que se construye con las niñeces, incluso con nuestras propias niñeces que aún habitan en nuestro ser. Soñar en otro mundo posible siendo maestras es la retribución que le hacemos a nuestra propia infancia, a esa ternura rebelde que fue contenida, silenciada y ridiculizada, es un regalo de adentro hacia

afuera, de nuestras niñas a las niñas del mundo, pues sinceramente, para este momento de la existencia, deberíamos estar hartas de las violencias.

Asumo mi ternura y mi sensibilidad para hacer un llamado contundente a mi ser maestra por la coherencia; tan difícil, tan retadora y que cotidianamente se pone a prueba ante la dinámica opresor-oprimido. Mi cuestionamiento diario es ¿cómo salir de esta dinámica? ¿cómo resistir y reexistir? ¿cómo crear otro mundo posible en medio de un contexto opresor? Este vuelo es quizá el primero de muchos vuelos necesarios hacia la transformación de nuestras relaciones.

La pedagogía de la ternura llega a mi vida en este contexto de necesidad de coherencia, de constitución de mi ser maestra, y mientras busco, me motiva pensar que al menos no me he quedado quieta y silenciosa. Ya viví demasiados años de inquietante e inmovilizador silencio, tanto, que incluso tuvo que intervenir mi cuerpo, literalmente empujarme para que fuera capaz de transformarme y es aquí cuando comprendo que

Politizar es un verbo, nos invita al movimiento. Y sin movimiento no hay transformación posible. Movimiento que, freireanamente, entendemos como praxis, en el sentido de que no se limita ni a saberes ni a prácticas, sino que es esa unidad indisoluble entre reflexión y acción como par constitutivo de la transformación anhelada. (Morales y Magistris, 2023, p.26).

La pedagogía de la ternura, de cuna latinoamericana y profundamente decolonial, pone su foco en el desarrollo de la afectividad, de la ética y la política en la educación (Cussianovich, 2018). Entiende que el cambio social se dará con las relaciones intergeneracionales respetuosas, sensibles, desde el co-protagonismo, y como he mencionado anteriormente, desde el corazonar.

El corazonar, hace parte de las nuevas/ancestrales epistemologías insurgentes del Aby Yala y comparte características esenciales con la ternura, pues de acuerdo con los planteamientos de Morales y Magistris (2023) quienes a su vez retoman las ideas de Patricio Guerrero Arias (2010):

Lo que hace el corazonar es poner en primer lugar algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad. Corazon-ar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el co-razonar la nutre de afectividad, a fin de de-colonizar el carácter perverso y conquistador que la racionalidad moderna ha tenido. (p.27)

En mi experiencia, no hay mayor ejemplo de corazonar y ternurar el encuentro pedagógico que lo vivido en La Lupita del S.I. Me ha sorprendido entrar a este colectivo y escuchar las

problemáticas que les interesa investigar; el machismo, las violencias de género, la utilidad de la escuela después de la pandemia, la migración venezolana. Veo en las niñas populares, despiertas a sus contextos, el anhelo a un mundo otro y la investigación, como su forma de aportar a ello.

En este punto vale la pena mencionar que la investigación se hace desde la sensibilidad, desde el movimiento, el arte, incluso el juego y no solo porque se trate de un grupo infantil y juvenil, no, se trata de que las nuevas generaciones creen su propia forma de investigar lejos del modelo cartesiano occidental, de la objetividad absolutista y del extractivismo epistemológico. En este sentido, entender que obrar desde la pedagogía de la ternura nos debe invitar a todes a repensar la vida y las relaciones que construimos con todo lo otro, humano o no, pues, esta pedagogía emerge como un

frontal cuestionamiento a la razón cínica e indolente, a la razón de la violencia sutil, pero asesina, que exhibe la sociedad dominante; como un bastión en el que se afirme sin pausa la barbarie que significa el proceso intencional de desubjetivación (Cussiánovich, 2018, p.10)

Dada la problemática planteada al inicio de esta investigación y todo lo presentado hasta el momento, me es claro que la pedagogía de la ternura nos hace un llamado a que la relación pedagógica, en tanto ética y política, debe estar orientada a ayudar a construir la subjetividad, tanto propia como ajena. Hemos de darnos cuenta, que lo primero que hace la violencia y el maltrato es desposeer de subjetividad a los implicados en ella, pues en tanto más me encargo de vaciar al otro, más me vacío a mi mismo.

Somos seres hechos de vínculos, el hecho de existir en este mundo ya nos vincula y nos hace responsables del todo, así como el micelio que se crea en las raíces de los árboles para comunicarse y cuidarse entre ellos, el vínculo de lo humano está llamado a profundizarse, más aún, si entendemos que “No hay ni bienestar ni experiencia de felicidad sin la calidad del vínculo vivencial con el nosotros. En esta relación se funda el núcleo embrional de la ética.” (Cussiánovich, 2018, p. 21).

Finalmente, hay un aspecto crucial de la pedagogía de la ternura que no puede quedarse fuera de esta tesis, y ese es, su relación con el cuerpo. Cussiánovich describe a la pedagogía de la ternura como el encuentro entre *subjetividades corporizadas*, entre *pieles y miradas*. El encuentro pedagógico no se puede desligar de los cuerpos pues

Es en la memoria de la segunda piel en la que la acción educativa desde el enfoque de la pedagogía de la ternura está llamada a jugar un papel tan importante como delicado. Es allí donde se atrincheran temores, inseguridades, resistencias, silencios parlantes, sentimientos enrarecidos, barreras defensivas a todo (Cussiánovich, 2018, p. 21)

La segunda piel es parte de la teoría psicoanalítica de Esther Bick (1968), quién, a partir de sus estudios con niños y niñas, plantea que las experiencias desintegradoras del ser generan una segunda piel como mecanismo de defensa, la cual es como una coraza endurecida que no permite entrar estímulos, dificultando, además, la interacción con el mundo por miedo a resultar herida la psique. Se entiende, por lo tanto, que la función de la pedagogía de la ternura es ablandar la segunda piel, permitiendo al ser experimentar un clima afectivo positivo, marcado por la amistad y el cariño (Cussiánovich, 2018).

A continuación, quiero compartir la sistematización de mi práctica social con “La Lupita del S.I” para entender cómo puede plantearse una pedagogía del cuidado, el vínculo, los cuerpos y especialmente, de la ternura. Lo anterior, en relación con la temática que estaba trabajando en el momento: autocuidado, co-cuidado, conflicto armado y verdad.

Memorias pedagógicas

Mayo 2021

CAMINAR Y FLORECER EN JUNTANZA

Ruta pedagógica para construir tejido social desde la pedagogía de la verdad, el cuidado y el arte

Taller: El cuerpo como primer territorio de cuidado y verdad

La preparación

Diseñar esta ruta pedagógica implicó pensar de qué manera se pueden acercar las problemáticas del país a un grupo de jóvenes investigadores, de modo que este sea un acercamiento sensible y acorde a las experiencias vitales. Los niños y las niñas suelen aproximarse a estas temáticas del conflicto armado desde sus caras más atroces, ya sea porque lo viven en sus comunidades o lo ven en los medios de comunicación; de ahí, la intención por dar a conocer no solo el sufrimiento, sino también, la resiliencia y reexistencia de las comunidades, en su búsqueda por construir un país en paz.

Teniendo en un lugar central lo mencionado en el párrafo anterior, busqué juntar las intenciones y objetivos con los conceptos base de este proyecto: pedagogía de la verdad, cuidado y arte, llegando al lugar donde pueden confluir todos estos temas: el cuerpo. Conocer y explorar las memorias y verdades escritas en el cuerpo para llegar a entender la historia de un país, esa es la primera parte de esta ruta. Y la danza, aparece como la herramienta artística que potencia esta exploración del cuerpo en compañía de los ejercicios de cuidado y escucha.

El día del taller

Inicié invitando al grupo a prender su cámara para tener mayor conexión durante el taller e hicimos el ejercicio de respirar profundamente, cuidar el cuerpo y preparamos para la escucha atenta y sensible. A continuación, pregunté sobre el color del corazón y las respuestas fueron variadas: amarillo por la alegría; rojo en honor a tantos muertos que está poniendo nuestro país; amarillo, azul y rojo, por alegría, triste por la contaminación y la sangre de tanta violencia; azul claro por tristeza; violeta: por tristeza y un poco de esperanza (Diario de campo, mayo 8 de 2021).

Reconocer los sentimientos del grupo resultó importante pues en el contexto del Paro Nacional es necesario entender que, sin importar la edad, la violencia impacta las subjetividades y tal como lo comentó una mamá de los integrantes del semillero, se necesitan espacios para transformar los sentimientos de ansiedad, miedo y la sensación de querer irse, causados por la sistemática violencia psicológica de los últimos años.

Sobre la memoria y el cuerpo

A continuación, indagamos la cuestión de si el cuerpo tiene memoria, llegando conjuntamente a las siguientes ideas:

El cuerpo tiene memoria porque siente, porque de repente ve a alguien y recuerda que estuvo con esa persona. Cuando nos queda una cicatriz recordamos el momento en que tuvimos la situación que la produjo. El cuerpo tiene memoria de situaciones amorosas y dolorosas, hay recuerdos de sensaciones en el cuerpo. Se recuerda a la familia en una parte del cuerpo, por ejemplo, el corazón.

Gracias a las anteriores reflexiones, la invitación para empezar la danza fue primero hacer cada uno la silueta del propio cuerpo y de ahí, empezar a escuchar atentamente la música y sentipensar las memorias, significados y la importancia de las zonas del cuerpo que se mencionen durante la actividad. La dinámica transcurrió danzando de manera dirigida, para cada parte del cuerpo planeé una secuencia de movimientos que posibilitaran su exploración y después, bajaba el volumen e invitaba al grupo a ir a su silueta para darle un color a la zona del cuerpo y las reflexiones correspondientes. A continuación, este texto toma fragmentos escritos por los y las participantes en cada mapa del cuerpo, en conjunto con la narración de la experiencia.



Mapa del cuerpo 1. Taller: el cuerpo como primer territorio de cuidado y verdad



Mapa del cuerpo 2. Taller: el cuerpo como primer territorio de cuidado y verdad

Mi camino, mis pies

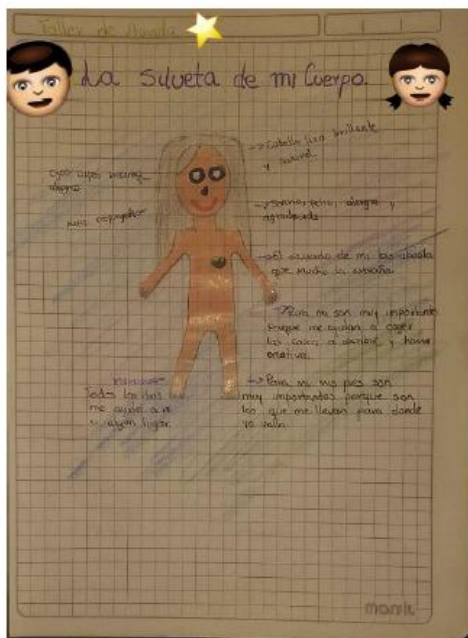
En la exploración de los significados y memorias de los pies destacaron los colores cálidos, naranjas, amarillos, cafés, dorados para representarlos y surgieron conexiones con las raíces, los orígenes, la familia y los trayectos, las marchas, el abrir caminos, destacando una participante, que para ella son muy importantes “porque me llevan a donde yo vaya”. Además, se expresaron relaciones entre los pies y la fuerza, la resistencia, los pies nos sostienen, son vida, salud, amor, paz y “significan esperanza para mí porque con ellos puedo caminar y moverme, puedo patinar y patear un balón”. Respecto a las memorias, una niña recordó el doloroso momento cuando pisó una puntilla y otra persona, revivió la experiencia de tocar la arena con los pies.

En el corazón, los sentimientos y la vida

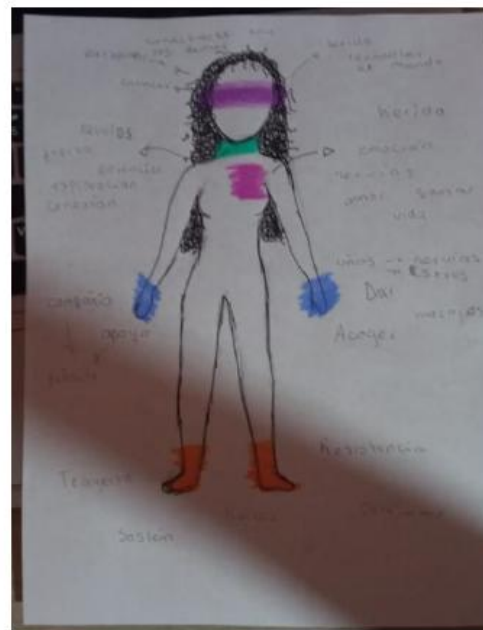
Para el caso del corazón encontramos colores variados, algunos le pusieron el color del cual expresaron, lo sienten ese día y otros optaron por los colores en la escala del rojo. La mayoría de los corazones fueron representados con una forma definida, incluso con las venas que irrigan al cuerpo de sangre. En cuanto a los significados, las participantes adultas encontraron dolores, miedos y heridas, a la vez de potencia para sanar y mantener viva la esperanza. De manera conjunta, el grupo relacionó al corazón con la vida y los sentimientos, “el corazón es muy importante en mi vida porque gracias a este puedo amar, vivir, sentir y expresar lo que siento”. También varias participantes destacaron que en el corazón guardan personas “el recuerdo de mi bisabuela que mucho la extraño” y situaciones, “las memorias que tengo con el corazón, fueron la primera vez que vi el mar”.

Las manos y la creación

La experiencia en torno a las manos se amplió en la mayoría de los casos hacia los brazos y los significados que se dieron están en relación con el hacer y las capacidades, “para mí son muy importantes porque me ayudan a coger las cosas, a escribir, y a ser creativa”. La mayoría agrega a esas capacidades, la posibilidad de hacer arte, pintar, dibujar, cocinar, amasar y dar masajes, además se identificaron sentimientos, por un lado, nervios y estrés que se expresan en las manos y uñas, por otro lado, la felicidad, la alegría y amor por todo lo que pueden hacer las manos.



Mapa del cuerpo 3. Taller: el cuerpo como primer territorio de cuidado y verdad



Mapa del cuerpo 4. Taller: el cuerpo como primer territorio de cuidado y verdad

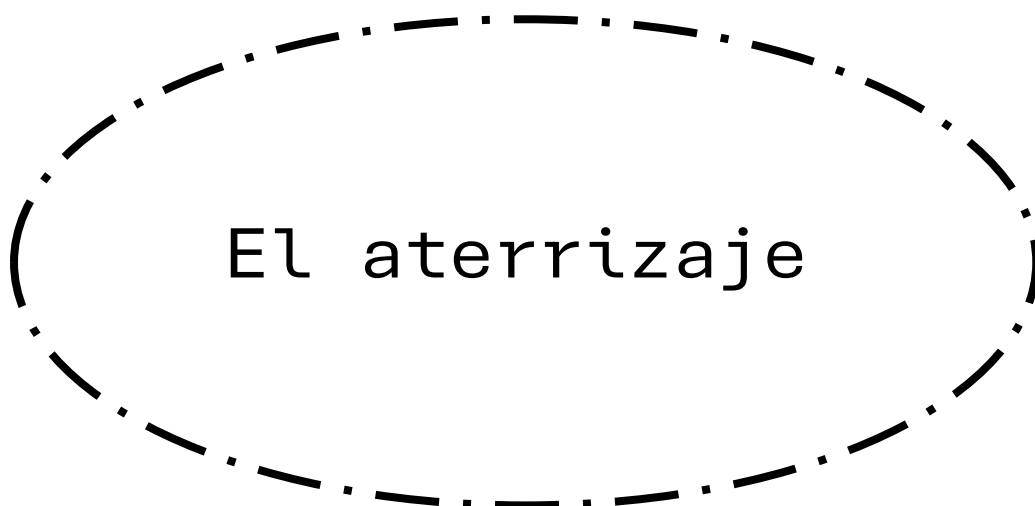
En continuidad con lo anterior, el grupo expresó relaciones entre las manos y las acciones de abrazar, sostener, apoyar y acoger a los demás. En cuanto a las memorias, una chica recordó cuando se rompió el brazo izquierdo y lo difícil que fue esa experiencia, por otro lado, una participante escribe: “he tenido quemaduras, ampollas, momentos feos pero también momentos chéveres como por ejemplo poder aplicarme cremas, poderme aplicar pintura para divertirme”. Las manos y brazos, también trajo recuerdos del apoyo que recibió una participante cuando le tomaron la mano en un momento doloroso y también, para otra persona, los recuerdos de la primera vez que intentó nadar.

La garganta, el hogar de la voz

La siguiente zona explorada fue la garganta, con la intención de reconocer la importancia, significados y memorias con respecto a la voz. Varias palabras surgieron para referirse a la voz, entre ellas: amor, fuerza, potencia, ternura, pureza, conexión, nervios al hablar; la voz es la que nos permite hablar, explorar desde el canto, narrar historias, expresar las emociones, además, una de las participantes hace hincapié en la siguiente reflexión: “Siento que la voz es una de las características más importantes en los seres humanos, pues sin ella, cómo nos comunicamos”.

Los ojos, más allá del mirar

Por último, la exploración de los ojos derivó en especial a expresar los sentimientos y el aprecio hacia ellos “son muy brillantes y lindos, con luz propia y me pertenece lo más lindo que tengo”; “mis ojos son muy importantes para mí porque con ellos puedo ver y me encanta su café hermoso”. Sentipensar en los ojos permitió al grupo encontrar otros significados para ellos, se reconoce que con los ojos se guardan memorias visuales, recuerdos, paisajes, el asombro, la tristeza, la alegría; nos permiten conectarnos con los demás, nos dan perspectivas y posibilidades de conocer y reconocer el mundo.



El aterrizaje

Tejiendo las ramas de un árbol

Sobre la experiencia encarnada y el movimiento como sanación

Que tenga el coraje de apartar las sombras de mi propio paso,
de desplegar todo lo que verdaderamente soy
y abrazar con fuerza el latido de mis anhelos más hondos.

Que me sostenga erguida en la claridad de mi verdad.
Que atraviese, sin miedo, los muros de mi resistencia
y nazca de nuevo, libre, en mi propia danza
Gabrielle Roth

Decidí aterrizar este vuelo como una forma de volver a sentir la tierra firme bajo mis pies y con esa firmeza, retomar, entrelazar lo aprendido. El vuelo me permitió explorar, ir de aquí para allá, encontrar conceptos, ideas, planteamientos, sentires, pero sobre todo, experiencias. Me ha llamado la atención cómo las experiencias se constituyen en vidas, cada una tan diferente a la otra, única e irrepetible.

Escribo este apartado poco después de ver una película maravillosa titulada “La vida de Chuck” dirigida por Mike Flanagan y basada en el cuento con el mismo título escrito por Stephen King. En ella se explora la vida humana como la creación del Universo propio, donde solo existen los paisajes vistos, las calles recorridas, las personas que has conocido y cómo, al morir, ese Universo muere contigo. Una escena muy particular de la película es cuando la maestra pone sus manos en la cabeza de un joven Chuck y le pregunta ¿Qué hay entre mis manos? El niño queda sin palabras al igual que uno como espectador, una sensación de entendimiento ha de inundarnos. La maestra prosigue diciendo que todo lo que ha pensado, todos los que conoce, todos los que conocerá o verá existe ahí. "Entre mis manos hay multitudes", concluye. "Tú contienes multitudes"

Profundamente conmovida, entre otras razones, porque el protagonista ama la danza, pero también, por la forma como la historia trabaja el tema de la muerte, me llega a mí el interrogante infinito sobre la vida ¿cómo la construimos? ¿qué somos exactamente? ¿historias? ¿heridas? ¿palabras? ¿memorias? ¿emociones? ¿cuerpo? ¿experiencias? Me atrevería a decir que somos Universos, en tanto somos infinitos al interior, interminables, tan

extensos como la mismísima imaginación y por ello, este es un concepto que planteo temprano en esta tesis cuando proponía a las niñeces cronológicas como Universos en gestación y ahora, me es interesante entender que entre más se expande la experiencia de la vida, eso mismo pasa con el Universo interior.

Las experiencias son entonces, aquello que constituye a nuestro Universo pues como propone Larrosa (2006) las experiencias son acontecimientos que suceden en mí, que “me pasan”, son encuentros con lo desconocido, lo incontrolable, lo impredecible. Dado que este encuentro se da en el plano de lo subjetivo, nos es dada la invitación a que seamos una subjetividad “que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto.” (Larrosa, 2006, p.90).

El dejar que algo pase siendo una subjetividad porosa es la clave para que aquella experiencia no solo atravesase, si no que también, transforme algo en el interior. Ser capaz de tomar esa experiencia y direccionarla a mi propio cambio y transmutación, verlo como algo natural de la vida y tan importante, algo que hacen muchos animales, la mariposa para poder volar fue capullo, oruga y huevo.

En este punto, he de saber al igual que ustedes, que las experiencias narradas me han constituido como sujeto y como maestra, entonces ¿Cuáles te han constituido a ti? ¿cómo viven en ti esas experiencias? ¿cómo tomamos esas experiencias y las usamos para nuestra propia transformación? Larrosa (2006) invita a reivindicar la experiencia como un modo de estar y habitar el mundo, desde lo sensible, más aún si esos lugares que habitamos son los diversos espacios educativos, hostiles diría él, retadores agregaría yo. Y aquí, es cuando me resuena en el interior dado que soy maestra/cuerpo, la descripción de Larrosa (2006) sobre lo que implica ser maestra y vivenciar

Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (p.111)

El vuelo nos permitió conectar con partes de un todo, desde la metodología, el planteamiento del problema, caminos recorridos por otras personas, los ejes temáticos que incluyen a las niñeces, cuerpos, pedagogías, vivencias de lo ético y lo político en la educación, todo para poder llegar a este punto y tejer el todo. Ahora que también reconocemos a la experiencia desde la perspectiva de lo sensible, la porosidad del ser y la transformación quisiera presentar el concepto de sanación como el lugar donde hemos de llegar después de tan largo viaje.

No estoy segura de si lo sabía desde antes de empezar este escrito, pero lo que terminé narrando fue, ante todo, mi viaje de sanación, de reconciliación con el ser y la experiencia de vida, dónde entre otras, caben todas las emociones, placeres y displaceres, los errores, las caídas, las heridas, los retos, el goce, las reivindicaciones, la dignidad, los afectos y por lo tanto, ser maestra/cuerpo es la síntesis de todo ello. Es hacer de la práctica y la experiencia pedagógica un lugar para la sanación del ser, de los seres, pues en tanto se está presente como maestra/cuerpo, no se es una carcasa vacía en el aula, tampoco una cabeza racional y objetiva, se es un todo, un Universo encarnado.

Curiosamente y en relación con estas nociones de sanación y síntesis, una de las autoras presentadas con anterioridad, Judith Bautista, trajo al mundo su nuevo libro *Corposíntesis. Una apuesta pedagógica por el cuerpo como territorio de reexistencia* (2024) La autora indaga y pone en tensión dos conceptos centrales: la sintaxis del desencanto y la Corposíntesis. Me es interesante ver cómo el primer concepto al igual que en el planteamiento del problema, se nos invita a reflexionar, en especial desde nuestra propia experiencia colonial, en todos aquellos modelos de dominación, de fragmentación y segregación que se instalaron como huellas en los cuerpos.

La sintaxis del desencanto esconde aquello que no se ve, lo que nos han enseñado a ocultar por vergüenza, dirá la autora, y que incluso nosotros mismos ni siquiera nos atrevemos a mirar, pues “quedan guardados literalmente en los pliegues de la piel, donde solo la danza y el movimiento consciente podría llegar a rescatarlos”. (Bautista, 2024, p. 126). En los pliegues podría estar entonces, esa niñez que fue sometida, la mujer que quiere dignidad para su vida, el cuerpo invisibilizado y flagelado, la maestra que buscaba cambiar al mundo, el ser sensible y crítico que sabe actuar desde su ética y política, la amorosidad herida, la ternura adormecida.

De lo anterior, surge entonces el segundo concepto, la Corposíntesis tal y como el cuerpo decolonial y las experiencias de movimiento y danza, opera como un punto de fuga, que interpela dichas fragmentaciones y se pregunta por ¿cómo crear experiencias que nos reconecten y nos den sentidos de unidad? Y justamente, por ¿cuál es el lugar del cuerpo, las memorias y las narrativas que emergen para transgredir los modelos de dominación impuestos? De ahí parte la idea de que

ver la completud subyacente, es ejercer una postura política; implica descolonizar la propia mirada, coartada por la fractura misma; indagar por la propia capacidad de ver más allá de la grieta, producida durante siglos, presentir la unidad, beldar -gozar de la belleza-, celebrar la vitalidad, acompasar la respiración con la trama inconsútil que permanece intacta, de donde obtenemos la pujanza para damos a la tarea de resistir, re-existir, re-vivir (Bautista, 2024, p.127)

Este planteamiento de volver a unir al ser y, por lo tanto, sanarlo, también es una propuesta de la pedagogía decolonial del corazonar. Hemos de saber de antemano y tal como se presentó con anterioridad que la pedagogía crítica, decolonial y de la ternura se diferencian entre ellas debido a que la primera encontró su límite al ser un paradigma occidental y moderno (Walsh, 2014) por lo que no lograba contextualizarse y ver otras aristas de la constitución de la sociedad y la educación. La segunda, por su parte, emerge a partir del ser de un “modo otro” para crear un mundo otro y por lo tanto, se hacen visibles experiencias vitales que hacen posible practicas pedagógicas decoloniales, dónde se incluyen las cosmoexistencias de los pueblos originarios del Abya Yala, los planteamientos feministas, queer y antirracistas. De forma paralela, pero con ciertos planteamientos comunes, la pedagogía de la ternura acoge a las niñeces cronológicas, quienes logran posicionar su lugar en el mundo y la educación para hacerle frente al adultocentrismo que les invisibiliza y oprime.

Me he dado cuenta que en este nodo o tejido de temas he tenido la oportunidad de acercarme a propuestas epistemológicas que realizan un viaje muy parecido al presentado en estas páginas y por ello, encontrarme con Patricio Guerrero y su libro *La chakana del corazonar desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes del Abya Yala* (2018) me permite sentipensar el despojo del ser para las comunidades ancestrales a partir de lo que llama él la colonización de la afectividad, de la dimensión espiritual y sagrada de la vida, de lo femenino y de la sabiduría.

Cada uno de estos elementos colonizados son Saywas o “poderes o fuerzas cósmicas generatrices de la existencia” (Guerrero, 2018, p. 20) para las espiritualidades de los Andes y por ello, aquí radica la importancia de la reexistencia, pues en respuesta a este despojo, que como ya hemos visto antes, se da por medio de la mutilación del cuerpo, se crea el corazonar como forma de revitalizar los Saywas y devolverle al ser el poder y las fuerzas que fueron despojadas a partir de procesos sanadores de la vida misma. Sanar desde el corazonar implica, por lo tanto, conectar con el

poder del Munay, la afectividad, para que sintamos la fuerza transformadora del amor y podamos tejer otras tramas de alteridad y de encuentro interhumano en la ternura; de la fuerza del Ushuay, el poder de la espiritualidad, a fin que podamos sentirnos parte de un bioverso en el que todo vive, todo tiene espíritu, corazón, energía, en donde todo comunica y todo enseña (...) del poder del Ruray, el hacer, que está ligado a la dimensión femenina de la vida, para enfrentar el sentido patriarcal dominador y fragmentador de la vida, para que sintamos la paridad sagrada habitando en nuestros espíritus y cuerpos, que redescubramos formas distintas de hacer y de sembrar “metodosabidurías” que permitan aprender viviendo, haciendo de manera otra; y del poder del Yachay, la sabiduría, para que rompamos con la tiranía del logos, del racionalismo cartesiano que no nos ha hecho ni mejores ni más felices y que fragmentó nuestra condición humana y cósmica al decirnos que solo “somos seres racionales”, por lo que ya es hora de empezar a aprender de las sabidurías del corazón y de la existencia que nos han estado siempre enseñando que “somos estrellas con corazón y con conciencia”. (Guerrero, 2018, p. 20-21)

Nos imagino entonces siendo maestras/cuerpo que, en su propio viaje de sanación y revitalización de estas fuerzas internas, logran corazonar su práctica pedagógica y dotarla del sentido profundo de la vida, de conexión intersubjetiva y con la naturaleza, desde los afectos, la mirada y escucha respetuosa. Es también la práctica del diálogo de saberes, reconociendo las epistemologías que emergen de las niñeces cronológicas a partir de las formas como sentipiensan la vida, pues más que nadie, ellos y ellas no separan la razón del corazón, están abiertos a conocer el mundo y recrearlo. Junto a las epistemologías de las niñeces se une la potencia política de la ternura y su fuerza insurgente que nos permite

empezar a corazonar la vida, nos abre posibilidades para combatir toda forma de colonialidad del poder, del saber y del ser, y para empezar a imaginar formas distintas de ser, de hacer, de sentir, de pensar, de imaginar, de decir, de nombrar y significar (Guerrero, 2010, p. 279)

Experiencias como “La Lupita del S.I” crea esa unión entre las epistemologías de las niñeces, el corazonar las prácticas y encuentros pedagógicos y la ternura como opción política, donde todes aprendemos de los demás pues no hay jerarquías ni poder que media las relaciones,

estas se dan desde el genuino cariño e interés por entender el mundo que compartimos. Cada subjetividad llega al espacio con su Universo y la disposición para compartirlo, es el diálogo intergeneracional el que guía la investigación a partir de intereses comunes analizados desde diferentes momentos de la vida y con la sensibilidad necesaria y apropiada para abordar estos temas.

La ternura siempre presente es la que da alegría y esperanza a la investigación: el asombro tras abrir un libro nuevo o realizar una entrevista, el poder jugar juntos mientras se abordan temas como la migración o el patriarcado, hacer una obra de teatro o una danza dónde se expresen los descubrimientos más importantes del proceso. Viajar, acampar, compartir el alimento después de cocinarlo en juntanza, todo ello es corazonar el proceso pedagógico, acompañar con alma y cuerpo al otro.

El corazonar a su vez, acompaña procesos de danza y cuerpo, Patricio Guerrero (2018), recopila entrevistas realizadas en estos contextos, donde se entiende que la danza es movimiento y el movimiento es vida. Cada latido y vibración desde el cuerpo es la potencia necesaria para despertar estas Saywas colonizadas y lograr sanarlas. Es en la danza que se da de corazón a corazón donde se encuentra este potencial sanador, y es que hasta abrazar al otro se nos ha olvidado, por ello, recuerdo que de las primeras cosas que me enseñó una de mis maestras de danza fue a abrazar uniendo los corazones y sintiendo los latidos de la otra y la respiración conjunta. Resueno cuando un entrevistado por Guerrero (2018, p. 609) dice:

En la danza doy y recibo, es una danza del corazón: me muestro, doy lo que soy y cuando pongo también recibo, es dar y recibir. Mientras no hemos sentido nuestro corazón, como se puede acompañar al otro, y no es que yo sane al otro, sino que en ese encuentro en esa interacción, más allá de ti y de mí, esa conexión genera sanación.

Aquí es a dónde quería llegar, a este lugar donde la danza encuentra su lugar esencial en este camino de sanación. Anteriormente expresé como el movimiento y la danza cambiaron en mi la forma de existir en el mundo, del lugar doloroso e inconsciente al goce, el disfrute y la consciencia del propio cuerpo. Pues bien, tuve la fortuna de encontrarme con la bailarina y escritora Gabrielle Roth (2010) en su texto *Mapas para el éxtasis, Enseñanzas de una chamán urbana*, quien es, a su vez, la creadora de los *5Rhythms* (5Ritmos) una técnica que conecta movimiento con sanación a partir del paso entre diferentes ritmos que, a su vez, conectan con el movimiento de la vida: Fluidez, Staccato, Caos, Lírico y Quietud.

Gabrielle (2010), nos dice que nuestra primera tarea chamánica, como la nombra ella es liberar el cuerpo para experimentar el poder del ser y así, nos invita a la siguiente reflexión dirigir la mirada a nosotros mismos e iniciar el anhelado proceso de sanación:

Ser -existencia, energía, vitalidad- significa que nuestro espíritu llena nuestro cuerpo. Nuestro ser entero está encarnado. Cuando nos miramos en el espejo, ¿qué vemos? ¿una mirada apagada y hueca? ¿un pecho hundido? ¿una sonrisa fingida? Vayamos a mirarnos. ¿Qué vemos? Si no es un ser brillante que rebosa energía y presencia, quiere decir que nos escamoteamos el don de la vida. (p.41)

Ella reconoce que en muchas ocasiones ha sido ese ser de ojos vacíos y que esa mirada es a su vez, una muy común en nuestra cotidianidad pues, aunque sea quizá demasiado reiterativa, este mundo moderno colonial se ha empeñado en separarnos, el desmembramiento psíquico, lo llamaría Gabrielle, una forma de existir que genera demasiado dolor. La rutina exhaustiva, los patrones repetitivos, el corazón entumecido, todas son tendencias a la inercia, al aburrimiento (Roth, 2010) nos convertimos en muertos en vida, dispuestos a hacer todo lo que el poder nos pide, en piloto automático, disociados e insensibles.

Entonces yo regreso la pregunta ¿En qué momento gozamos la vida? ¿Cuándo nos miramos al espejo y vemos nuestros ojos brillantes? Y dado que este es un espacio para maestras, ¿Qué prácticas interiorizar para darle sentido y vida a nuestra cotidianidad acompañando niñeces? La clave aquí está en no pensar, como podría llegar a ocurrir, que solo la felicidad y plenitud es válida en nuestra vida, sino en cómo transitamos los diferentes ritmos de la vida, los transformamos y vivenciamos, aprendiendo de cada uno de ellos. La propuesta de Gabrielle Roth (2010, p.10), por lo tanto, es:

Liberar el cuerpo para experimentar el poder del ser. Expresar el corazón para experimentar el poder del amor. Vaciar la mente para experimentar el poder del autoconocimiento. Despertar el alma para experimentar el poder de ver. Encarnar el espíritu para experimentar el poder de sanar.

Espero que llegados a este punto sientas que eres maestra/cuerpo y que justamente esta unión es la que posibilitará toda sanación necesaria para tu vida y la vida que compartes con los demás. Reconóctete siempre como una maestra capaz de ser cuerpo en movimiento para atravesar las barreras, lo aparentemente inamovible, lo establecido, lo que nos hace tanto daño, vivir el presente y expresar el ser auténtico, pues “¿Quién iba a creer que el secreto

estaba en el movimiento? ¿En hacer un hogar de esta carne que todos arrastramos como una carga?" (Roth, 2010, p.28)

A continuación, y como segundo momento de este aterrizaje, pondré finalmente en mi cuerpo este viaje de sanación y él lo expresará de adentro hacia afuera, desde su memoria corpórea, su movimiento auténtico y liberador. He entendido que

Nada puede impedir que mi espíritu se mueva, ni siquiera mí cuerpo. Me entrego, arrebatada en un remolino de movimiento, hasta lo más profundo del más intenso trance extático que haya experimentado. Me abro paso hasta penetrar en el espíritu mismo de la danza, dejando atrás toda forma. Mi danza y yo somos una. Es "mi" danza, mi cuerpo vuela. (Roth, 2010, p.26).

Des(amar)rarse: diálogos entre grietas, mariposas y raíces.

El amor es profundamente político,
nuestra revolución más profunda vendrá cuando entendamos esa verdad.
El poder transformador del amor es la base de todo cambio social significativo.
Sin amor, nuestras vidas no tienen sentido.
El amor es el meollo del asunto cuando todo lo demás se ha ido.
El amor sostiene.

Bell Hooks

Este siguiente tejido empieza con mi ensayo para el performance ***Des(amar)rarse*** próximo a presentarse en la Catedra Interdisciplinaria de la Maestría en Arte, Educación y Cultura como producto final de la acción investigativa. Es un performance de danza en el cual sintetizo lo que ha sido este vuelo, este proceso de encuentro con mi infancia, mi cuerpo y mi potencia política siendo maestra, artista, investigadora, mujer, humanidad, Universo.

En este punto, me es sumamente importante resaltar a mi metodología, la A/r/tografía como la posibilitadora de todo este proceso pues siento que he encontrado ese puente clave entre las expresiones artísticas, la investigación y el ser maestra. Investigar la vida misma desde esta perspectiva, implica la atención a cada detalle de la cotidianidad pues cuando menos se espera, emerge aquel elemento que engrana las preguntas. Ante todo, busqué esa unión entre el sentipensar crítico y la A/r/tografía, llegando a encontrar que arte, enseñar/aprender, investigar y sentipensar se potencian y retroalimentan todo el tiempo, permitiéndonos hilar fino, profundizar y expresar aquellas constantes emergentes preguntas y cuestionamientos.

La atención al detalle es parte de las prácticas somáticas y corporales, así, cuando se está en presencia plena, cada parte del cuerpo y su movimiento se siente. Esa es, la misma sensibilidad que busqué a lo largo de la investigación, pues desde las exploraciones artísticas logré sentir de forma peculiar los conceptos que intentaba entrelazar. Al grabar las calles agrietadas y hondonadas para narrar la búsqueda de mi infancia, comprendí que es el mismo cuerpo, siempre he sido el mismo cuerpo. Un asunto que a veces se olvida. Ser el mismo cuerpo implica, por lo tanto, un recorrido, una historia, conecté con la memoria encarnada, y a la vez, entendí porqué uno sigue siendo infancia aún y cuando ya no sea la edad cronológica, porque todo lo que parece pasado aún existe.

Descubrí que las violencias buscan desgarrar esa memoria, desintegrar al ser para que queden pedazos aparentemente inconexos y así olvidar, olvidar la sensibilidad que se tenía en la infancia, el cuerpo que exploraba el suelo y el cielo, el ser que no tenía prejuicios raciales, de género, especistas u adultistas. Si la violencia desgarrar, la búsqueda en este vuelo ha sido integrar, tal y como la A/r/tografía, que une aspectos aparentemente tan diferentes, es posible habitar este mundo de forma holística, siendo el cuerpo ese lugar donde todo se entrelaza y todo es posible. Ser niñez, fotógrafa, maestra, sabia, anciana, joven, danzante, investigadora, pintora al mismo tiempo.

Este viaje alado ha sido un llamado claro a mí misma y todas las maestras, lectoras, tripulantes, para que no normalicemos las violencias contra las niñeces, pues podemos llegar a entender esta problemática desde más de una perspectiva. Los estudios sobre colonialidad y decolonialidad del ser, fueron el punto de partida pues permiten ver cómo se constituyen las relaciones intergeneracionales en la historia de los pueblos originarios oprimidos y exterminados en la colonización.

Esa historia es nuestra historia, cargamos en la memoria esas violencias hacia las niñeces e inconscientemente las replicamos. Aquí es donde el ser ético y político emerge para sacudirnos y mostrarnos la necesidad de romper con esa cadena de violencias, siendo las herramientas de las pedagogías críticas y la pedagogía de la ternura las encargadas de permitir agacharnos, estar a la altura de un niño o una niña honrando su niñez y al mismo tiempo, la propia.

Desde mi perspectiva, ser maestra de infancias es tener viva a la niña que fui y sigo siendo, y la honro desde la interacción respetuosa, cercana, emocional con otras infancias cronológicas. Mi cuerpo, en este caso, es el posibilitador de toda esta relación pues hemos de abrazarlo como una máquina del tiempo, es la mejor herramienta para comprender al otro, más aún, un otro que ya fuimos en tiempos distintos. Es clave embarcarse en la búsqueda de la vivencia infantil impregnada en el cuerpo y por ello, a continuación, he de narrar la experiencia para diseñar el performance *Des(amar)rarse* y también, varios elementos de orden simbólico que nos acogen en este aterrizaje.

Sinceramente, diseñé este performance a modo de disculpa, por no ser más valiente cuando necesitaron de mí en quizá mi experiencia más dolorosa siendo maestra y a la vez, la

experiencia que me miró a los ojos y me dijo “debes escribir sobre esto”. Amarrar el cuerpo es quizá de las prácticas más comunes, refiriéndome a ese amarre que busca doblar, subyugar, controlar al cuerpo, puede ser una acción tanto consciente como inconsciente, nos amarramos y amarramos a otros con palabras, con acciones. Lastimosamente, es una acción que se puede ver en algunos contextos educativos cuando se quiere a las infancias quietas y silenciosas. Lo escrito a continuación es una denuncia sincera ante las más hondas violencias, lo escribo con toda mi sensibilidad para darle fuerza y sentido a la propuesta sanadora que quiero dejarle al mundo.

En el caso de aquella experiencia dolorosa, eran primeras, primerísimas infancias amarradas a sillas con su propia ropa y tras ello, una “maestra” indolente e indiferente al dolor y la desesperación de los niños y niñas cuyo cuerpo sentirá las marcas del amarre el resto de su vida. Aún con el dolor que sentí en mi ser por esta situación, escuchar a esta mujer y saber que era migrante venezolana, que cruzó a pie la frontera y se enfrentó a todo lo que ello supone, con una vida precaria y en un empleo que necesitaba para comer cada día, vi en un punto que ella misma también estaba amarrada. Aún más al fondo de la situación, un contexto cómplice, silencioso y un poder de carácter patriarcal que ordenaba hacer ese tipo de cosas “por el bien de los niños”, me decían “Miss, piénsalo como si fuera un cinturón de seguridad”. Por supuesto, mi presencia ahí incomodaba, sabía que no estaría por mucho tiempo y por ello, me esforcé por movilizar la sensibilidad de toda persona que se me cruzara día a día.

Con el paso del tiempo noté que no había interés en cambiar las practicas violentas de la institución por el miedo a ser despedidas, hecho que me hizo llorar mucho y una gran tristeza se instaló en mi corazón. Era una situación muy compleja, con muchas capas y aristas, pues era un poder inamovible, patriarcal, colonial, adultocentrista, enfrentarse a él era perder el trabajo, pero más allá de eso, de lo monetario, era perder el vínculo con los niños y niñas el proceso con ellos y ellas. Así mismo, en medio de tan contradictoria situación, pensé en renunciar, mi corazón no soportaba ver tal sufrimiento, pero renunciar era huir, era dar la espalda y entonces, soñé con la grieta.

Esa grieta en el cemento dónde crece vida ha sido para mí una imagen poderosa a lo largo de los años. Porque la grieta implica tensión y ruptura, pero contrariamente a lo que uno vería como roto o dañado, es gracias a la ruptura que emerge la vida, incluso es ella la que ejerce

fuerza para irrumpir en el mundo. La grieta, además, solo la vemos al mirar abajo, cuando tropezamos o caemos, nos implica un cambio de perspectiva, no solo el frente o lo alto es importante, necesitamos caer y ver la grieta para apreciar un tipo de belleza único.

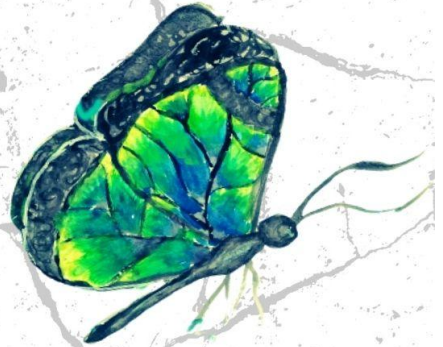
Soñar con la grieta, muy acorde al sentimiento de ese momento me permitió quedarme a pesar del dolor y así, con todo el valor del mundo pedí un salón para dictar las clases de inglés (sí, era profesora de inglés) pero esa era solo la excusa. Me dieron mi salón, mis tres metros cuadrados de resistencia y lo primero que hice fue sacar las mesas y sillas, así, cuando empecé a recibir en ese espacio a los niños y niñas, el movimiento, la curiosidad y la expresión emergieron. Al menos por cuarenta minutos de su día en el jardín, vivían desamarrados. Y así, terminó aquel año, aún recuerdo ese día cuando crucé por última vez la puerta en forma de Mickey Mouse, manifesté al universo mi deseo porque las infancias amarradas hallen libertad, y las maestras de alma herida puedan sanar y volver a mirar con el corazón abierto.

Afortunadamente, un año después, me encuentro por casualidad con una de aquellas maestras, quién me manifestó que las cosas cambiaron, el amarre no volvió a ocurrir pues se dieron la oportunidad de hacer las cosas de otra forma, los niños y niñas de aquel año encontraron la maestra amorosa que necesitaban. Parece ser que nuestro paso por el mundo no es en vano y la reexistencia es la manera más poderosa de impactar en él.

Des(amar)rar es un acto de amor, quiero que así sea entendido, por eso le puse ese nombre, porque me permite resaltar el *amar* detrás de toda esta propuesta, de este vuelo, quiero que sea la oportunidad para que todes reflexionemos sobre aquello que nos inmoviliza y nos impide volar. Admito que sigo en la búsqueda, que llevar esta propuesta a la vida cotidiana es complejo y retador, he dado pequeños pasos y retrocedido kilómetros, me he equivocado también, pero sé, porque lo siento en mí, que he abierto los ojos del corazón y abrazo la sensibilidad que la vida me ha dado para compartirla con todes ustedes.

Des(amar)rarse

El performance “Des(amar)rarse” pertenece a la fase final del trabajo investigativo “Apuntes sobre ser maestra/cuerpo: el devenir de un vuelo” en el cual planteo la necesidad de repensar la práctica pedagógica con primera infancia, agrietando la violencia naturalizada que oprime a niñeces y maestras. Lo anterior, dándole centralidad al lugar de enunciación histórico, social, cultural y simbólico del cuerpo.



En Des(amar)rarse busco entrelazar la exploración conceptual, narrativa, artística y corporal de tres pilares fundamentales que me han permitido darle sentido al planteamiento del problema, estos son: Ser maestra cuerpo; La emancipación será con las niñeces o no será; Ser maestra: interlocución entre la ética y la política.

Al ser ésta es una investigación encarnada e inspirada en el vínculo personal con diferentes prácticas corporales, invito a mi cuerpo a ser ese lugar dónde converge el poder, el colonialismo y la opresión tanto de las niñeces como de las maestras, pero que, de forma simultánea y poderosa, es el lugar que nos permite la emancipación y la reexistencia.



Ficha Técnica

Título de la pieza: Des(amar)rarse

Autora: Amada Carolina Olano Cuevas

Fecha: 07 de Mayo 2025

Técnica: Performance

Duración: 10 min

El performance *Des(amar)rarse* empieza entonces con una tela en el piso y mi cuerpo caminando alrededor de ella, mirándola siempre con escepticismo, incluso miedo. Camino y camino hasta que en un punto amarro mi cabello con ira y finalmente, resignada, tomo la tela y amarro mi cuerpo con ella, en especial mis manos sufren esa atadura. La sensación de estar atada me generaba mucha opresión en el pecho, respirar era difícil y el corazón se me agitaba, incluso me acompañaba el miedo de ver mis manos moradas, pero la convicción de que debía sentir ello para comprender lo que implica corporal y espiritualmente estar amarrada era fundamental en este proceso y más aún, para generar el contraste con la liberación posterior.

El performance continúa con una conversación conmigo usando la técnica de la voz en off, momento que me permitió expresar desde el interior esa sensación de perderse a sí mismo para después encontrarse, hecho que se relaciona a su vez con la reconciliación y el reconocimiento de la propia historia encarnada.

Canción de inicio:

Through the eyes of a child – Aurora

World is covered by our trails
Scars we cover up with paint
Watch them preaching sour lies
I would rather see this world through the eyes of
a child
Through the eyes of a child

Darker times will come and go
Times you need to see her smile
And mothers' hands are warm and mild
I would rather feel this world through the skin of a
child
Through the skin of a child

When a human strokes your skin
That is when you let them in
Let them in before they go
I would rather feel alive with a childlike soul
With a childlike soul



En un tercer momento, empieza el desamarre al ritmo de la música rap y es aquí, en este punto de inflexión cuando el desatar, el dejar ir, libera todo mi ser, siento las alas brotar y también la plenitud del movimiento. Desde el freestyle (estilo libre) busco que mi cuerpo se mueva de forma autentica, conectando holística y conscientemente todo en mí. Finalmente, al ritmo de latidos del corazón, procedo a escribir el título del performance en hojas y también la frase “Mi cuerpo son mis alas”.

Segunda canción:

La Cuerpa – Felwa Waxa

A la vida le agradezco todo por llevarme a todo esto,
le agradezco la ganada y sobre todo los intentos,
los esfuerzos, la familia y el buen tiempo,
los regalos, buenas vibras y mi cuerpo,
el que me acompaña tanto
que, aunque falle no se cae, que ha aguantado enfermedades, crisis y obscenidades,
que ha estado conmigo siempre, con los besos y los males, hasta que tengo casi 20 jugando con la danada,
la que va a contracorriente ante toda adversidad, la que difiere de la imagen que la publicidad da, la que solo por existir ya muestra la realidad, esa cuerpa que en su ser pide a gritos libertad,
le agradezco a mis pies, a mis rodillas y mis caderas, que han aguantado el peso de vidas y muertes plenas,
a mi cuello y mi espalda por llevar tantas ideas,
a mi vientre y mi vagina por ser tremendas guerreras,
me comprometo con ella a cuidarle cada parte, a no caer en cosas hueetas, ni menos cosificarle,
eres mucho más que un cuerpo, eres todo lo que tengo, expresa y todo mi aliento y eso es mucho más que un arte.

Prometo cuidarme, cuidarnos, cuidarte, prometo amar esta cuerpa en cada una de sus partes,
prometo aceptarme, no mirarme como un juez, no intentar encajar lo que soy con lo que otros ven,
liberarme del sostén, tentación compararse, sentido no tiene una misma, estar juzgándose, tentación comprarse el estándar de la TV, te vendieron imposibles como un producto te ven,
te vendieron una máscara, más cara y más falsa, te venden la pura cáscara y tienen cara para exigir que parezcas una Barbie, hermana si yo soy feliz yo prefiero liberarme.

Prometo alimentarme bien, con lo que entra por mi boca y con lo que sale también, prometo amarme diario, todos los días un cariño, un abrazo imaginario a mis abuelas,
su rastro en mi rostro, en mis gestos sus secuelas, secuelas,
su historia en esta cuerpa escuela, todos los días aprender de ella,
hacerla nuestra, honrarla, hacerla nuestra, hacerla mía pero en serio, aprender de su ciclo y todo lo que hay en ellos, de estrellas y de lunas, de la maría de la mar, del reflejo en la laguna, del fin y vuelta a empezar,
cómo no amarte, eres como un gran amigo, intentan ponernos en contra, que te odie es su objetivo,
no imagino la vida si no es contigo, las veces que te he dañado he perdido los estribos,
te escribo frente al espejo que es mi único testigo, tengo toda la intención de reconciliarme conmigo,
juntas codo a codo aun si hay piedras en el camino,
no compremos malos tratos y escribamos el destino,
no quiero que hayan dueños, no quiero que hayan patrones, pero esta cultura enferma nos quiere a todas de clones,
vivan libres las cuerpas sin mediar complicaciones y que vivan contentas, el amor y desamores,
soy mi cuerpo, soy lo único que tengo, mi herramienta de trabajo que acumula sueños bellos,
respeto por los aquellos que han creado su existencia, la libertad es el premio para el que crea irreverencia,
respeto por las aquellas, respeto por los aquellos,
mi herramienta de trabajo que acumula sueños bellos.

Y si te abrazo, abrazo nuestras diferencias,
mis pies en todo su espacio, abrazo volteretas, nuestro baile y sus caídas,
abrazo los paseos por callejas y avenidas,
te abrazo cuando estoy dormida, te abrazo por la mañana como el sol cuando nos besa,
abrazo la vida que desde nuestro vientre empieza,
abrazo toda esta cuerpa, agradezco todas sus piezas,
amo cada átomo, de mis pies a mi cabeza,
agradezco cada átomo, de mis pies a mi cabeza,
amo cada átomo, le tomo la importancia,
amo cada átomo, mi forma es resistencia,
amo cada átomo, de mi cuerpo y su danza, su fragancia, su canto, su esencia.



QR al performance Des(amar)rarse



Es un performance inacabado, como todo acto de creación diría Agamben (2014) de ahí lo interesante, porque este vuelo, que ya aterrizó, es el inicio para muchos otros vuelos. Es una creación que no se agota en sí misma por su gran cantidad de caminos posibles y entrecruces, de ahí lo humano en ella, pues me permitirá seguir mi búsqueda, complementarla, darle giros y nuevos elementos. Presentar este performance como acto decolonizador, por su posibilidad de llevar lo íntimo, lo oculto, incluso invisibilizado, al lugar de lo visible, la resistencia y la reexistencia hace parte del entender al arte como potencia transformadora del sí mismo en primera instancia, hecho que después irradiará al mundo.

La transformación, a partir del símbolo de la mariposa, es otro de los conceptos fundamentales para este Des(amar)rarse. La mariposa me ha acompañado desde los quince años, siendo especialmente interesante todo el proceso para llegar a ser una: nacer, ser oruga, capullo, mariposa. Este proceso de vida e investigación ha necesitado de todo ello; nacer, ser infancia viendo el mundo desde perspectivas otras, protegerse en el capullo, hecho que también implica un amarre, pero dónde ocurren los cambios más importantes, y finalmente, emerger al mundo con alas y una belleza singular, con algo nuevo para compartir con los demás.

Se necesita del capullo para ser mariposa al igual que se requiere del amarre para conocer el desamarre, por eso mi cuerpo son mis alas y la danza mi forma de volar. Todos necesitamos de aquello que nos ayude a volar, pero incluso si no lo encontramos, la búsqueda es parte del camino, moverse es vida. Transitar del cuerpo rígido al cuerpo fluido, es la gran invitación de esta investigación, porque mover el cuerpo es mover los conceptos de sí y del mundo, lo preestablecido. Habitar el cuerpo y potenciar su movimiento es crear y recrear las redes neuronales, es flexibilizarnos ante una sociedad cambiante, ante situaciones que requieren de nuevas perspectivas y una transformación profunda.

Dado lo anterior, es aquí donde entra otro concepto, no tan lineal, del ser mariposa. El proverbio chino “El aleteo de una mariposa puede sentirse al otro lado del mundo” es como comienza esta perspectiva: con un gesto mínimo, imperceptible, que sin embargo contiene la posibilidad de transformar el todo. Este proverbio en una suerte de intercambio de saberes deriva en lo que la ciencia llamaría “El efecto mariposa”: la idea de que pequeñas causas pueden tener consecuencias inmensas e impredecibles.

En el siglo XX, el meteorólogo Edward Lorenz descubrió, casi por accidente, que al ingresar un número redondeado a su computadora —una diferencia de menos de una milésima— el modelo climático que había simulado cambiaba por completo. Fue entonces cuando propuso su célebre pregunta, ¿Puede el aleteo de una mariposa en Brasil provocar un tornado en Texas? De esa inquietud nació la Teoría del Caos, y con ella, una nueva forma de entender el mundo, no como un mecanismo predecible, sino como una sinfonía de inestabilidades.

Lejos de tratarse de un desorden sin ley, el caos revela una estructura más profunda, una forma de orden escondido en la complejidad. Como escribe James Gleick: “El caos propone una nueva clase de ciencia, una forma de ver el universo en la que la irregularidad no es un defecto, sino una propiedad esencial” (Gleick, 1987, p. 5).

En esta irregularidad aparecen, por ejemplo, fractales, formas geométricas que se repiten en diferentes escalas, como si la naturaleza hablara en un idioma secreto. De las ramas de un árbol al diseño de los ríos, de las costas hasta los vasos sanguíneos, el caos dibuja sus patrones con una precisión que desafía la lógica lineal.

En el fondo, esta teoría no es solo una herramienta para modelar sistemas dinámicos. Es una invitación a repensar nuestra relación con la certeza, el conocimiento y el control. Nos recuerda que no siempre podemos prever lo que vendrá, pero sí podemos reconocer la belleza de lo impredecible, la profundidad de lo que escapa a la previsión humana, porque quizás, como susurra el antiguo proverbio, lo pequeño contiene lo infinito, y el mundo entero puede temblar por un solo aleteo.

El efecto mariposa, fue en su momento, la inspiración para mi libro arte *Aleteo* y lo es también para esta tesis, porque es en la belleza del caos, en la complejidad, dónde están todas las oportunidades y posibilidades para los mundos otros. En tanto despierto mi sensibilidad desde el cuerpo y su movimiento, nuevos pensamientos y reflexiones se encarnan. Y entonces, será el poder de las decisiones, las que nos guían en el camino. Por eso hablo de ética y política, porque son nuestras acciones, por pequeñas que sean, las que pueden cambiarlo todo.

Entendiendo lo anterior, desde mi experiencia siendo maestra son esas acciones desde la conciencia ética y política las que resignifican la práctica cotidiana. Mirar a las niñas históricamente rechazadas a los ojos, reconocerlas, preguntarles por aquello que les gusta, les mueve; buscar las estrategias que eliminen los gritos del aula y se orienten a una perspectiva dialógica y armoniosa; escuchar siempre y hablar con la voz del corazón; parar, respirar y actuar; reflexionar, repensarlo todo, incluso disculparse; ver al otro/infancia como la propia infancia cronológica ¿cómo me estoy hablando? ¿qué necesito escuchar? ¿qué necesito de mi maestra?; cada día es una nueva oportunidad. Es en este punto cuando cada uno puede hacer su lista de pequeñas acciones cotidianas, aleteos, que podrían generar una gran transformación.

Finalmente, traigo aquí a las raíces, éstas son estructuras de la naturaleza que siempre han llamado mi atención, que incluso coinciden con las cualidades caóticas y rizomáticas mencionadas anteriormente y que, curiosamente he dibujado desde mi infancia cronológica. Hemos llegado al aterrizaje del vuelo, el tocar la tierra y dejar que las raíces profundicen, que sean el sostén y la fuerza para el devenir. Me imagino enraizada y como un reflejo de aquellas raíces también están las ramas, todo se conecta, lo profundo y el cielo.

Curiosamente, hace poco investigué para una clase de danza al conocimiento como quinto elemento de la cultura Hiphop. Este conocimiento se presenta en clave decolonial, pues es aquel que surge de las comunidades afro y latinas del Bronx en Nueva York, a partir de las expresiones artísticas y culturales de la cultura Hiphop. Parte de este conocimiento es la propia historia de opresiones y reexistencias, de ahí que se llegue a plantear que la danza sin conocimiento es como un árbol sin raíces.

Todes tenemos raíces y necesitamos de ellas para existir en el mundo, es el autoconocimiento el que gesta estas raíces, es la historia de vida y del cuerpo. Hemos de reconocer nuestras raíces en una suerte de entender cómo nos hemos constituido, y es al nutrirlas de diversas formas como las llevamos a profundizar. Hemos de nutrir nuestras raíces con la belleza del mundo, con sentido y consciencia.

Nunca he sido de las personas que le gusten las cosas literales o lineales, por eso creo que, al haber llegado este punto, cada lector ha de convertirse en un *Espectactor* como lo propondría en su momento el teatro del oprimido de Boal. Y esto, porque en un cuadro establecido, en una experiencia pasada, incluso en esta misma tesis, se puede irrumpir y proponer otro cuadro, otra experiencia, otra tesis.

Se puede elegir cómo irrumpir en el mundo, se puede elegir cambiarlo todo, resignificarlo, perderse y volverse a encontrar. Y por ello, mi invitación es a interpretar y reinterpretar este vuelo, crear las conexiones que requieras para tu vida y subjetividad, recuerda siempre salir del cuadro, reexistir, ser tu propia infancia, tu cuerpo son tus alas, abrazar tu ternura política, des(amar)rarte, ser grieta, vuelo, viaje, oruga, capullo, mariposa, grieta, raíz.

He dado todo de mí.

Esto es lo que quiero dejar al mundo.

Un vuelo que vuelve a empezar.

Recomendaciones finales para un nuevo vuelo

Finalizo este escrito un sábado en la tarde con un tenue rayo de sol que entra por mi ventana después de la lluvia intensa. Siento mi cuerpo en pleno despertar, liberándose cada día un poco más. Ayer tuve la oportunidad de presentar por segunda vez una versión más profunda del performance Des(amar)rar y me di cuenta de la importancia de estas propuestas artísticas para movilizar sensibilidades ante problemas ocultos y fantasmagóricos como el expuesto a lo largo de estas páginas. Espero tu también te sientas diferente después de leer y vivenciar conmigo este vuelo.

He decidido dejar unas recomendaciones para que podamos seguir juntas en nuevos vuelos. Primero y el más importante, eres maestra/cuerpo, que sana y se transforma: conecta con prácticas corporales que te permitan tenerte siempre presente, siempre encarnada, que posibiliten tu autocuidado, tu autoconocimiento. Eres cuerpo, Universo, energía vital irrepetible, imborrable, que se expande y resuena.

Eres atemporal, todos tus tiempos son importantes y necesarios, todos te enseñan algo y están para acompañarte y tú a ellos. En especial, escucha a tu niñez interior, te guiará y te verá con especial amor y admiración. Puedes acompañarle, abrazarle, brindarle todo lo que necesite para sentir la vida con esperanza. En juntanza, toda herida puede ser reexistida, transformada, incluso apreciada. Y así mismo puedes acompañar a otras niñeces cronológicas.

Finalmente, abraza tu sentido crítico, ese que te avisa cuando algo en la práctica pedagógica no está siendo coherente con tu forma de sentipensar amorosa, comprensiva, responsable, ética y decolonialmente al otro. Eres maestra/cuerpo que desde su subjetividad ética y política vive su práctica en constante tensión y así mismo, en constante trasmutación, nada es inamovible, todo muro se agrieta, así que por pequeña que sea, tu sigue agrietando, agrietando y sembrando cosas bellas en esa grieta.

Bibliografía

- Acaso, M. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Agamben, G. (2014). *El fuego y el relato*. Editorial Sexto Piso.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 73–87.
- Ayala, J. & Rodríguez, L. (2017). *El docente de primera infancia como sujeto epistémico, ético y político: Un análisis desde las políticas sectoriales de la SED Bogotá*. [Trabajo de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Facultad de Ciencias y Educación.
- Bautista, J. (2024). *Corposíntesis. Una apuesta pedagógica por el cuerpo como territorio de reexistencia*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Bick, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones objetales tempranas. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 49, 484–486.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Editorial Trotta.
- Buck-Morss, S. (2005). Estética y anestésica: Una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte. En *Droga, cultura y farmacolonialidad: La alteración narcográfica* (Colección Trazos). Universidad Central de Chile.
- Castrillón Álvarez, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo: Una senda en la formación de maestros*. Universidad de Antioquia.
- Cerda, C. (2020). Re-existencias pedagógicas. Reflexiones sobre la corporalidad en la práctica pedagógica desde una aproximación decolonial. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*.
- Cortés, J. (2024) *Hacia una comprensión de las primeras infancias como expresión de complejidad*. En: Infancias Tiempos y Espacios con Sentidos y Trascendencias. Nueva mirada ediciones.
- Cuadros Tenjo, N. P. (2019). *La corporeidad de la maestra de educación inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cuevas, P. (2017). *Decolonizar la educación popular - resignificar la comunidad*. En: Sonia M. Torres Rincón (Editora). *Polifonías de la educación comunitaria y popular. Diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

- Cuevas, P., & Bautista, J. (2018). *Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana: Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2018). *La ternura como virtud política*. INFANT.
<https://www.infant.org.pe/books/la-ternura-como-virtud-politica/#info-adicional>
- Cusicanqui, S. R. (2018). *Un mundo chi'xi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Ediciones Tinta Limón.
- Da Costa Oliveira, A., & Piña, G. (2025). Colonialidad del poder centrado en los adultos y/o los derechos de los niños y los jóvenes. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 22(57), 241–273.
- Dolto, F. (1982). *La causa de los niños*. Paidós.
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Ediciones Paidós.
- Fals Borda, O. (2007-Octubre 19). Orlando Fals Borda sentipensante. Entrevista documental realizada por José Barros. [Video]. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo&feature=youtu.be>
- Federici, S. (2022). Elogio del cuerpo que baila. En *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Traficantes de sueños.
- Fondo de Cultura Económica. (s. f.). *Definición de infancia*.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=I&id=79>
- Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar [historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia]*. FES Comunicación.
<https://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07391.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante* (Obra original publicada en 2001). Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (2015). *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra* (Obra original publicada en 1990). Paz e Terra.
- Gallo Cadavid, L. E. (Ed.). (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Funámbulos Editores.
- Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. Viking Penguin.

Guerrero, P. (2010) *CORAZONAR. UNA ANTROPOLOGÍA COM PROMETIDA CON LA VIDA Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Guerrero, P. (2018) *LA CHAKANA DEL CORAZONAR Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Gutiérrez, A. C. (2020). *Imaginario social del docente de primera infancia como sujeto social* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13214/Imaginario%20Sociales%20del%20docente%20de%20PI%20como%20sujeto%20social.pdf>

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educación y Pedagogía*, 26, 85–118.

hooks, b. (2021a). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*.
<https://books.google.com.co/books?id=uWk0EAAAQBAJ>

hooks, b. (2021b). *Todo sobre el amor*. Ediciones Paidós.

hooks, b. (2008). *Eros, erotismo y el proceso pedagógico*. Seminario Educación, género y sexualidades.

Irwin, R., & Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living research inquiry*. Pacific Educational Press.

Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106–113.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. CLACSO.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Universitat de Barcelona.

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones Metales Pesados.

López, M. V. (2008). Infancia y colonialismo. *Cuestiones de Filosofía*, (10), 47–59.

Magistris, G., & Morales, S. (2023). *Educar hasta la ternura siempre: Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Editorial Chirimbote.

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895.

Mèlich, J. C. (2001a). *La ausencia del testimonio*. Anthropos.

- Mèlich, J. C. (2001b). La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 393–410). Editorial Laertes.
- Muñoz, N. (2015) Reflexiones sobre el cuerpo. Conciencia, experiencia, vivencias. En *Cuerpo y Educación: Variaciones en torno a un mismo tema*. IDEP. (p.58-74)
- Merleau-Ponty, M. (1992). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Moncayo, V. M. (2015). Presentación. Fals Borda: El hombre hicotea y sentipensante. En O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 9–19). Siglo Veintiuno Editores.
- Morales, S. J. (2023). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1), 151–193.
- Mr hood [@The.hoodmx]. (2024, agosto 11). KRS revela el símbolo del movimiento “Hip” y “Hop” en el Hip Hop Festival 51 años después de su debut en el festival DJ Kool Herc [Video]. *Instagram*. https://www.instagram.com/the.hoodmx/reel/C-jOxOMP_x4/?locale=zh_CN&hl=he
- Murillo Arango, G. J. (Comp.). (2011). *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Moreno, A. (2018). *Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños*. En: infancia juego y corporeidad [una mirada al aprendizaje desde el sur global]. Ediciones de la Junji.
- Muñoz, N. (2015). *Reflexiones sobre el cuerpo. Conciencia, experiencia, vivencias*. En *Cuerpo y educación: Variaciones en torno a un mismo tema* (pp. 58–74). IDEP.
- Nasio, J. D. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Paidós.
- Ortega, C. (2018). *Cartas de navegación. En Corpografías desde las artes*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ortega, P. (2009) *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33. Bogotá, Colombia.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universitat de Barcelona.
- Roth, G. (2010) *Mapas para el éxtasis: Enseñanzas de una chamán urbana*. Urano.

Runge Peña, A. K. (2003). *Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación*. Revista Educación y Pedagogía, 15(37).

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Silva Carreño, W. (2016). *Homo capax: Hacia una filosofía de la educación*. Editorial Aula de Humanidades.

Szurmuk, M. & Mckee, I. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Siglo XXI.

Torres Carrillo, A. (2018). *Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina*. Praxis Pedagógica, 18(22), 106-120.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>

Villalba, R. (2015). *El relato desde el cuerpo: Una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela*. Educación y Ciudad, 28, 37–43.

Villalba, R. (2016). *Corporrelatos del yo docente: El cuerpo tras la práctica pedagógica*. Enunciación, (21), 152–162.

Wachowski, L. & Wachowski, L. (Directoras). (1999). *The Matrix* [Película]. Warner Bros.; Village Roadshow Pictures.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Revista Entramados – Educación y Sociedad. (17-31)

Walsh, C. (2014). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, 9, 131–152.

<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/WALSH%202.pdf>

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Revista Entramados - Educación Y Sociedad (17-31).