



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Espacios desplegados para cuerpos conscientes: alternativas de pensamiento en procesos formativos

Juana Charry Sarmiento

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Artes

Bogotá, Colombia

2022

Espacios desplegados para cuerpos conscientes: alternativas de pensamiento en procesos formativos

Juana Charry Sarmiento

Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magistra en Educación Artística

Director (a):

PhD. Mónica Marcell Romero Sánchez

Codirector (a):

Mg. Mary Isbel Rodríguez Reyes

Línea de Investigación:

Creación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Artes

Bogotá, Colombia

2022

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.



Juana Charry Sarmiento

Fecha 15/12/2022

Agradecimientos.

Dado que llevo dos años escribiendo sobre la educación artística, hablando de ella con mis colegas, profesores, amigos, familiares y conocidos debo decir que todas han sido una fuente invaluable de inspiración y reflexión. Quiero darle las gracias a Juan Manuel Galindo quién sin su ayuda esto no hubiera sido posible, a Olga Lucía León y a Nayibe Páez, a Ricardo Martínez, a Miller Rivera, a Diego Casas, Andrés Puentes, Catalina Botero y a todos los estudiantes/profesores de la quinta cohorte de la MAEDAR por mover los pequeños engranajes que hacen de un gran trabajo el mecanismo perfecto. Al Gimnasio Moderno por tener consideraciones con el tiempo y por sus maravillosas instalaciones, a mis estudiantes por aguantarme las locuras y tomar mi aula como un laboratorio, a Lorena Aguirre por atender mis llamados y nutrirlos con sus grandiosas ideas, a Laura Alejandra Lozano Tibaduisa por copiarme la idea y volverla real, a la profesora Mónica Marcell porque a pesar de las dificultades siempre sentí que nos ponía como una prioridad y aun así cada vez que hablaba con ella me daban ganas de ser mamá, a la profe Mary Isbel Rodríguez por sus largas horas sentada, a Patricia Triana, a William Vázquez, a Moisés Londoño, a Juan Carlos Arias, a Juana Schlenker, a Olga Lucía Cruz, por guiarme a veces sin darse cuenta y por el esfuerzo de escoger cada palabra dicha con el cuidado debido. A la Universidad Nacional, a mi mamá y a mi papá por sus aportes sobre arquitectura y apoyo incondicional, pero en especial a Orión por soportar mis pausas activas, o como las llamé las gato-terapias, con intensos apapachos a veces acompañados por lágrimas. Gracias infinitas.

Resumen.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes: alternativas de pensamiento en procesos formativos

Siento el cuerpo como un dispositivo poderoso preparado para plegar y desplegar conocimiento. Pero en los procesos académicos tradicionales parece ser programado para ser plano y archivado. Esta investigación busca pasar por el cuerpo las “rutinas de pensamiento” con el objetivo de resignificar el concepto de “rutina” y abrir la posibilidad de alternativas de pensamiento que emerjan de la consideración de lo esencial del cuerpo en los procesos formativos. El texto se presenta en dos grandes partes: un primer estado que se encuentra desplegado y que manifiesta el cuerpo al comienzo de un proceso, donde se transita por lecturas, experiencias y reflexiones; y un segundo estado, que pretende estar plegado, donde entablo un diálogo conmigo misma sobre los redireccionamientos que he tenido a lo largo de la maestría. El lector verá desplegarse un recorrido de mi proceso de investigación, partiendo desde la comodidad de las rutinas tradicionales, pasando por incomodidades personales, tanto familiares como escolares, hasta llegar a aquellos puntos de quiebre en el tiempo y en el papel que transformaron y liberaron una acción pedagógica, la cual explora una rutina de pensamiento propia que se cuestiona sobre la incomodidad de los cuerpos inconscientes en el aula. Es el resultado de un viaje por las voces de la maestría, entre recuerdos y presencias, ecos y conciencias, claridades y confusiones, durante una investigación viva que va de lo planeado a lo inesperado, del pasado al presente y del aula a la vida, todo en un esfuerzo por reescribir un pedacito de mi propia historia.

Palabras clave: *Cuerpo, Pliegue, Despliegue, Rutina, Pensamiento, Conciencia, Historia.*

Abstract.

Deployed Spaces for Conscious Bodies: Alternatives of Thought in Formative Processes

I feel the body as a powerful device prepared to fold and unfold knowledge. But in traditional academic processes it seems to be programmed to be flat and kept away. This research seeks to pass through the body the "thinking routines" with the purpose of giving a new meaning to the concept of "routine" and opening the possibility of other alternatives which emerge from the consideration of the essentials of the body in the formative processes. The text is presented in two states: a first one that is unfolded and that manifests the body at the beginning of a process, where it goes through readings, experiences, and reflections; and a second state, pretends to be folded, where I start a dialogue with myself about the redirections that I have had throughout the masters. The reader will see a journey of my research process unfold, starting from the comfort of traditional routines, going through personal inconveniences, both from my family and from my school, until reaching those breaking points in time and in the actual paper that transformed and liberated a pedagogical action, which explores a routine of my own thought that questions the discomfort of unconscious bodies in the classroom. It is the result of a journey through the voices of the masters, between memories and presences, echoes and consciences, clarities, and confusions, during a live investigation that goes from the planned to the unexpected, from the past to the present and from the classroom to life, all in an effort to rewrite a little piece of my own history.

Keywords: *Body, Fold, Unfold, Routine, Thought, Consciousness, History.*

Contenido.

	Pág.
Resumen.....	V
Pliegue del telón: primer acto.....	1
1. Primer Despliegue.....	5
1.1 Recuerdo de una primera tarea de la Maestría y el encuentro con las rutinas de pensamiento.....	5
1.1.1 La rutina y los hábitos.....	6
1.1.2 El comienzo de la investigación: los tecnicismos y la institución.....	7
1.2 La acción que originó un pensamiento.....	9
1.3 Por qué me perdí en la labor docente? Acumulando olores.....	10
1.4 El asunto con mi historia.....	11
1.5 La experiencia y el hacer.....	14
1.6 La idea: el despliegue del archivo.....	16
1.7 El mecanismo y los botones.....	20
2. Segundo Despliegue.....	24
2.1 La charla con mi padre.....	24
2.2 Situando los vacíos, encontré mi rostro en un muro.....	26
2.3 Recuperando imágenes de la memoria.....	28
2.4 La tejedora de coronas.....	28
2.5 Un colegio.....	29
2.6 La caseta de la mona.....	29
2.7 La tradición y la institución.....	29
2.8 <i>Ecce homo</i>	30
2.9 El rostro en el muro.....	31
2.10 Situando la estructura.....	32
2.11 La repetición: dejar que el cuerpo orbite la pregunta.....	36
2.12 La arenera, el escenario y la rueda: los protagonistas de un cuerpo consciente.....	38
2.13 Recuerdos dormidos.....	43
2.14 El enfrentamiento con el aula y el acercamiento a la apropiación.....	47
2.15 La estructura física del pensamiento.....	48
2.16 Estar aquí adentro.....	50
3. Despliegue del telón para finalizar el acto.....	51
3.1 Conclusiones.....	51
3.2 Recomendaciones.....	56
3.2.1 El cuerpo.....	56

3.2.2	Conocimiento y pensamiento.....	57
3.2.3	La metodología.....	58
	Bibliografía.....	59

Pliegue del telón: primer acto.

¿Cómo empezaré a escribir? La maestría ha sido, en parte, la búsqueda de un tono particular. Sin embargo, la introducción la he escrito al estar finalizando este proceso. Es por esto que el lector entenderá lo enrevesado si me devolviera a hace dos años para evidenciar de manera lineal la transformación de la escritura. Esta breve introducción dará cuenta de mi tono enredado, el que encontré, el propio, el que lucha por darse a entender en el papel mientras da vueltas en la cabeza. Ese tono divertido y a veces esquivo que siempre me recordará un proceso invaluable. Ahora, entrar al texto escrito es como entrar al agua.

El tiempo no pasa en vano. Ya casi termino el trabajo y comienzan a aparecer asuntos nuevos. Rutas diferentes por las que pudo haber transitado la investigación. La introducción, entonces, va a tomar esa misma dirección: así como pudo haber sido otra, fue esta.

Así como me pude haber cuestionado la incomodidad constante de la visión periférica de unos cordones sueltos asomados al rabillo del ojo, me cuestioné sobre la incomodidad de las rutinas de pensamiento en el aula. Así como pude haberme cuestionado sobre los elementos que lleva en el bolsillo la maestra de preescolar (una manzana y un juguete), me cuestioné sobre los pensamientos instaurados fortalecidos por las rutinas en el aula. Así como pude haberme cuestionado sobre las curitas de animales que cubren una herida en el dedo de una mujer adulta, me cuestioné sobre las alternativas de pensamiento a través del cuerpo. Así como pude haberme cuestionado sobre las rondas y canciones infantiles, me cuestioné sobre la arquitectura. Así como pude haberme cuestionado sobre la relación con Dios, me cuestioné sobre la relación con mi padre. Y así como pude haberme propuesto desarrollar unas metodologías específicas de aprendizaje, me propuse realizar una acción pedagógica liberadora que se proyecta hacia afuera. Así como encontré los pliegues, pudo haber sido las ondas, los murmullos o el ruido. Así como sentí el cuerpo, pudo haber sido la voz. Así como fue el pensamiento pudo haber sido el sentir.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

Pude haber estudiado medicina, arquitectura o diseño industrial. Sin embargo, estudié teatro.

Así mismo, ahora me planteo muchas otras cuestiones que igual, no se resolverán en el escrito, pero que el lector podrá devolverse a este instante y entender por qué me las formulo. Es solo una invitación para que se introduzca en este mar sin tiburones y sin ningún otro animal que de miedo.

¿Mis padres habrán sentido vergüenza de que su hija estudiara algo relacionado con el arte? ¿Es la arquitectura una forma de arte? ¿En dónde radica la importancia en lo que me propongo hacer? ¿Puede haber un pensamiento crítico corporal necesario para el accionar? ¿y qué tal para resistirse ante el poder de la tradición? ¿Qué se está desarrollando con la acción pedagógica liberadora que se propone? ¿Es posible que me haya identificado con las condiciones de mis estudiantes?

Este tipo de pensamiento corporal, el cual propongo, en mi escrito es una oportunidad para todos. Tanto para aquellas personas que escuchan corporalmente al otro en un espacio de encuentro empático, como para los que a veces no tienen voz, como para los que aún están en esta búsqueda. En este sentido, los cuerpos no solo están hechos para imponerse, sino para escucharse. Así como este es un trabajo para liberarme y encontrar mi tono también es para reflexionar, generar acción, movimiento, pliegue, sin necesariamente ser metodológico en su esencia. Es una invitación a escuchar a nuestro cuerpo y al cuerpo del otro en su sabia memoria cuando él solo recuerda.

Orientación al lector.

Así como fui transitando por la maestría a través de lecturas y sesiones, la experiencia vivida atravesó mi escritura y la organizó cronológicamente. En ella, se evidencia cómo se dejan atrás modismos para darle paso a mi voz, se ve la manera como la investigación encuentra su lugar, y la forma en la que se hacen conscientes rutinas atadas irremediabilmente a una forma de razonar que involucra el cuerpo a fin de buscar una estructura de pensamiento más propia o por lo menos, más consciente. Gracias a la plasticidad que fueron encontrando mis hallazgos, el presente escrito está conformado por pliegues, los cuales se tendrán que desplegar antes o después de realizar la lectura que

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

no se encuentra plegada, eso lo podrá decidir el lector, quién experimentará en el pliegue la incomodidad corporal hallada en la investigación. En diferentes momentos del escrito, mi tono cambia, la incomodidad sobre la educación artística se vuelve personal y la rutina se separa de la estructura, dándole a ésta última un espacio físico tanto en escena como en el texto, el cual el lector podrá apreciar como un gran despliegue.

El comienzo de mi investigación se sitúa en las rutinas de pensamiento (Perkins, 2008). Lo que resonó sobre estas rutinas fue la apreciación de que todos los seres humanos “seguimos unos pasos que se repiten en procesos similares” (Pellicer, 2013). Cuestioné dicha apreciación al poner en práctica rutinas de pensamiento en el aula y hacer evidente la ausencia del cuerpo en el proceso de pensamiento que dichas rutinas proponen.

Sin embargo, la idea de construir una “rutina de pensamiento corporal” alrededor de las rutinas ya establecidas (la cual fue una idea detonante para el ingreso a la maestría) cambió. La mirada se desvió a medida que me situaba. Al siquiera modificar las rutinas de manera práctica e intentar pasarlas por el cuerpo, la estructura de estas herramientas me comenzó a incomodar. Se manifestó fuertemente un sinsentido en la repetición, un sin propósito en el hacer y una contradicción entre el comienzo de una indagación y lo que se llevaba a cabo en el aula. Todo aquello detonó una nueva ruta en la investigación.

Además, detrás de esta incomodidad, se asomaron una serie de contradicciones institucionales. Estas contradicciones tomaron la forma de pensamientos instaurados los cuales hacen parte de una cultura institucional y que se ocultan detrás de muchas cosas, pero, desde el punto de vista de mi experiencia docente, se destaca, sobre todo lo que se oculta detrás de los progresos metodológicos que buscan la modernización de la pedagogía con el fin de hacerle honor al apellido del colegio en donde sitúo mi investigación.

El texto está conformado por dos grandes partes: un primer estado que se encuentra desplegado y pretende capturar un cambio en la búsqueda del tono de la escritura a medida que se transita por lecturas, experiencias y reflexiones. Este ejercicio también me permitió entablar un diálogo conmigo misma sobre los redireccionamientos que he tenido a lo largo de la maestría. El segundo estado, el pliegue, que contiene un recorrido a través de mi propio proceso de investigación, al ir desde la comodidad de las rutinas, pasando

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

por incomodidades familiares, escolares como estudiante y como docente; pasando también por puntos de quiebre en el tiempo, en el papel, y giros decisivos en el espacio, hasta llegar a una acción pedagógica que conecta el escrito con mi cuerpo y que enlaza, a partir de una reconexión con mi padre, mis propios pensamientos divergentes artístico/teatrales/corporales con las memorias y herencias arquitectónicas, con la manifestación de lo que puedo llamar ahora, gracias a una resignificación, mi rutina de apropiación: una acción pedagógica liberadora.

Es el resultado de un viaje por las voces de la maestría, entre recuerdos y presencias, ecos y conciencias, claridades y confusiones, durante una investigación viva que va de lo planeado a lo inesperado, del pasado al presente y del aula a la vida, todo en un esfuerzo por reescribir un pedacito de mi propia historia.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

1. Primer Despliegue

1.1 Recuerdo de una primera tarea de la Maestría y el encuentro con las rutinas de pensamiento

De un primer encuentro en la maestría surgió la pregunta sobre el significado de la educación artística. Recuerdo que intenté responder correctamente en un párrafo lleno de palabras vacías para cumplir con una tarea. Al releerme después de un año, el escrito pasó casi instintivamente por mi cuerpo: rasquiña en la nuca, gorgoteo constante, muecas sin pausa y apretón fuerte de los puños. Las orejas rojas que escuchaban una definición llena de ecos que se repiten, como recuerdos dormidos, palabras entecadas e institucionalizadas. Esa escritura es un estado que quiero cambiar, pensé.

Es el deber de la educación artística, guiar y moderar la mirada estética del mundo que nos rodea para educar en formas de pensar, para facilitar la comprensión de conceptos y contenidos académicos propios del arte atrapando, de la manera más sentida y vívida, los profundos secretos del entorno natural, social y cultural de la vida cotidiana y del ser humano. Para complementar la definición anterior, traigo la experiencia de un encuentro de pedagogía. Uno de los expositores comenzó contando una anécdota de un perro:

Un profesor dice a sus estudiantes que le ha enseñado a su perro a decir "Hola". Los alumnos incrédulos le piden que traiga al perro y les muestre que en efecto hay un perro que habla. El maestro trae a su mascota al día siguiente. Los alumnos le dicen al perro que diga "Hola", pero éste no responde. Los alumnos le dicen al profesor que es mentira que le haya enseñado a su perro a saludar. El maestro, les responde que él sí le enseñó al perro a decir "Hola". Otra cosa diferente es que el perro no haya aprendido. Cuando los textos comenzaron a pasar por el cuerpo, surgió una pregunta ¿Es suficiente que el perro hable?

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

1.1.1 La rutina y los hábitos

La rutina para cumplir. Suena la alarma, sale el sol. Me levanto con el mismo discurso en mi cabeza. Tres preguntas orgánicamente estructuradas: ¿Qué tengo para hoy? ¿Debo llegar temprano? ¿Puedo seguir durmiendo? Después de visualizar el horario y responder a la segunda pregunta de manera positiva, entonces voy al baño, me ducho, me visto, desayuno y salgo. De lo contrario, duermo otro poco. Aunque entre sueños sé que finalmente la rutina se repetirá.

¿Cuál ha sido el mejor día que he tenido en los últimos meses? Para responder esta pregunta, aparentemente desestructurada, también debo situar mis costumbres. Así como los días se vuelven rutinarios, así mismo los pensamientos: 1. Definir qué es un buen día. 2. Visualizar algunos de esos días. 3. Revivir el sentimiento que tuve en esos días. 4. Comparar los días entre sí. 5. Elegir un día¹. El anterior ejercicio lo realiza Carmen Pellicer en su artículo “Generar secuencias de pensamiento en el aula”, pero pregunta cuál ha sido la mejor clase en los últimos meses, haciéndonos reflexionar acerca de los hábitos propios del profesor. La autora dice que estos procesos son intuitivos, pero que se pueden volver conscientes con el fin de entrenarse para fomentar un pensamiento crítico y creativo y da a conocer todos los beneficios que las rutinas de pensamiento traen para la vida: “Los alumnos ganan conciencia de la importancia no solo de lo que aprenden sino de cómo lo aprenden...” (Pellicer, 2013).

Para poner en contexto al lector expongo el ideal del hábito en la institución donde laboro para contrastarla con la cultura que se vive dentro del colegio y que intento plasmar en algunas partes del escrito. Este ideal que comenzó hace 108 años se considera, aún hoy en día, como modelo ideológico y como parte importante de la tradición.

Para Nieto, la formación de hábitos de trabajo, honestidad, estudio y reflexión sería la clave de la disciplina interna. Una vez adquirido el hábito, éste se convertiría en segundo instinto, permitiendo así la economía de energías. Según Nieto, los hábitos se adquirirían por medio

¹ El orden anterior lo obtuve de un artículo llamado “Generar secuencias de pensamiento en el aula” de Carmen Pellicer, presidenta de la fundación Trilema. Esta fundación tiene una trayectoria mundial en cuanto a la educación y su vínculo con la investigación.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

de la actividad más que de la enseñanza de máximas morales. Pero no se trataba simplemente de la repetición mecánica de actos para que éstos se fijaran como hábitos; se trataba más bien del despliegue de una actividad enmarcada por un régimen de confianza, libertad y cooperación, de una actividad regulada por el interés del alumno en el trabajo que realiza y especialmente por el trabajo de responsabilidad colectiva (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

1.1.2 El comienzo de la investigación: los tecnicismos y la institución

Al releerme entiendo que el cambio de tono se va dando de manera muy sutil. Pero recuerdo el esfuerzo por buscarlo. Siguen existiendo palabras vacías que se sientan en un lugar edificado. Se hallan encerradas entre las casillas del currículo, como si la escritura estuviera apenas asomando su intención por las ventanas que dejan ver una cuadrícula en un papel. Hay un intento por abarcar una cantidad de problemáticas en un desespero por describir una institución educativa sin nombrarla. Pero sobre todo es una mirada desde el exterior, que apunta hacia una incomodidad general y no se detiene a buscar una incomodidad personal.

Aún hablo de querer llevar la clase a donde yo quiero que vaya y no dejar que la clase tome un rumbo. Hablo de una conversación entre institución y maestro, pero una conversación sorda al fin y al cabo porque sé en qué debe terminar.

Otras voces en mi voz. Pensamientos de otros en mi mente. No es lo que he vivido, no son mis hallazgos, no describe cómo se siente mi cuerpo en la institución, ni toca asuntos que uno deja pasar y que hacen que haya un cambio de olor, de mirada, de propósito o de sensación general en el ambiente. Lo que percibo está en un algo de la puerta de vidrio pesada que me recibe todos los días. En el arrullo de las palomas, en el frío de la silla de plástico verde. En el mesón de granito y en los materiales perfectamente organizados, en las cajas Vanyplas. Detrás de estos elementos tan insustanciales hay un alma que se asoma ya después de tanto tiempo repetida. No puedo poner el dedo y atrapar esa esencia que me moldea y clasifica como una especie. ¿De dónde viene esa esencia tan arraigada? ¿Cuál es el propósito de su tradición?

Viene de varias imágenes no definidas. Son las figuras de pensamientos instaurados que se alcanzan a ver reflejadas en los cuerpos inconscientes y que parecen venir de una

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

disciplina interior la cual, a su vez, es víctima de sus antepasados y que, aunque se intentó llevar a instancias de colectividad, ya estaban instauradas en la educación colombiana. Se oye repetir mucho: “lo que será el maestro, será la escuela” de don Agustín Nieto Caballero. Sin embargo, como he sentido el tiempo y hablando desde la experiencia, yo empezaría por una pregunta que le antecede en una institución colmada de exalumnos y de tradiciones encarnadas: *¿Lo que es el alumno, es el maestro?*

De este modo se entiende la función de esa imagen construida acerca de la “escuela antigua”: así como la disciplina del honor combatió contra la mecanicidad de la escuela lancasteriana², la disciplina de las consecuencias, o de los intereses, nunca cesó de denunciar la “falsa interioridad” y la “violencia” que un régimen de vigilancia y emulación engendraban (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 263).

Describir de manera experiencial y artística los ejercicios y las actividades que se realizan dentro y fuera del salón de clase implica no verlos desde los tecnicismos. El ejercicio como tal está exquisitamente organizado bajo los parámetros de la institución. De un tiempo para acá, cuando se dijo que el estudiante era el actor principal de su aprendizaje, el profesor pasó a ser quien proporcionaba la guía que permitía la ejecución, seguimiento y registro del ejercicio. Sin embargo, cambiando una vez más la página sobre el rol docente, la guía se vuelve simplemente una base o incluso puede volverse traslúcida y eventualmente, como todo, desaparecer.

Desaparecer la guía implica llegar a generar una reciprocidad. Entrelazar diálogos tanto con estudiantes como con la institución para llevar las cosas a donde se quieren llevar. La reciprocidad debe acontecer en las acciones cotidianas.

En este sentido, no se trata de desobedecer a la institución, sino de conversar con ella. Encontrarse en ese límite donde se puede transitar sin tener que llegar a la agresión. La institución funciona porque estamos acostumbrados a ella. Asumir su intervención en nuestro cuerpo-adulto es parte del acompañamiento que debemos también hacerle a nuestros estudiantes como cuerpo-niños. La institución debe cambiar, igual y a la par que

² El método lancasteriano es conocido también como enseñanza mutua, permite tener una gran cantidad de estudiantes en un lugar amplio, no depende enteramente del maestro sino de monitores quienes transmitían el conocimiento del maestro a los demás estudiantes.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

todos nosotros. Los profesores, entonces, debemos asumir un rol que va más allá de ser moderador y coinvestigador.

Este último pensamiento-acción dentro de una institución funciona como un tumor benigno. Le avisa al organismo que se encuentra allí porque causa algún tipo de molestia, pero puede permanecer. No crece de manera agresiva contra el organismo. Aun así, puede que se manifieste en otras partes de este. Son rechazados porque son incómodos y van en contra de lo que dice la sociedad. ¿Qué origina un tumor benigno? La nota. La nota debería desaparecer. Esa es una lucha que se tiene que dar. El número, la nota, no es la única forma de determinar el nivel en el cual se encuentra un estudiante o si ha “mejorado” o “empeorado”. La retroalimentación cooperativa y constructiva es también efectiva y con su práctica la *cultura de la nota* se intercambiaría por la *experiencia vivida* y qué mejor lugar para comenzar que por el arte, es decir, por uno mismo. Esta propuesta vendría siendo un ejemplo de un tumor benigno para la institución.

Aunque no es tan sencillo. La cultura de la nota va mucho más allá, o por lo menos así se siente. Detrás está la negociación, la motivación por el premio, la trampa, el condicionamiento, el juego con el sistema y la competencia con el otro. En cuanto a lo que a veces se cree de esta cultura en la institución ¿qué le hace al individuo estar sumergido en ella?

Los profesores también hacemos parte de la cultura de la nota. Percibo en el ambiente que aún entendemos que lo moderno simplemente es romper con la tradición o seguir las nuevas tendencias que en realidad se han estado implementando hace más de 50 años. Nosotros, como docentes, hemos estado envueltos en esta misma concepción de modernidad, por lo que también es importante ponerlo en juego y examinarlo.

1.2 La acción que originó un pensamiento.

Hugo Zemelman (2011) detonó en mí una escritura menos académica, dado que me invitó a devolverme a mis días en el colegio. Tras su lectura, comenzó una exploración tímida y educada sobre mi historia en donde me refería a los profesores y a las monjas del colegio donde crecí de manera delicada y respetuosa. Una aproximación políticamente correcta. Va surgiendo un tono diferente, más personal, apegado a la memoria pero que aún no se inmiscuye en asuntos a los que no le han llamado. Los quince años es una edad que no quisiera volver a vivir en mi colegio. Inseguridades, manos sudorosas, el calor del saco en

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

la espalda, la incomodidad de la jardinera y el roce de la piel de las piernas en las sillas de madera. La humillación por los comportamientos que no denotaban que eras una señorita. *Para mí esos comportamientos no significaban ser o no una señorita.* Sin embargo, allí continué hasta que mi cráneo se cerró por completo. Según la profesora de biología, a estas alturas ya sabíamos si éramos hombres o mujeres.

Octavo en el colegio no fue nada fácil. Intentaban enseñarme de una forma distinta, siendo que toda mi vida la historia que me enseñaron había sido lineal. Ahora sé que, por alguna razón, ese no era el momento para comprenderlo. No estaba preparada para ver la historia política como *“un proceso complejo de construcción de voluntades sociales”*. Y menos como *“un horizonte lleno de posibilidades”*. Aunque me hubiera gustado entenderlo así. Siento que ahora le debo esa claridad a aquella adolescente confundida. Ahora, comprendo que este tipo de *“reflexión exige una apertura del razonamiento”* (Zemelman, 2011), pero mejor aún, entiendo los esfuerzos de la profesora por enseñarme la importancia de aprender la historia de otra forma.

Si yo hubiera sido mi profesora lo hubiera hecho diferente. Si yo hubiera sido mi profesora me hubiera aceptado otras formas de expresarme, de comunicarme, de decir lo que creía que tenía que decir, así no fuera lo correcto. Pero entiendo que el colegio no hubiera permitido otra forma que no fuera un escrito. Un escrito con una estructura. Una estructura que me decía cómo hacer las cosas paso a paso y de manera organizada. Estos recuerdos de mi colegio trajeron a la memoria el instante en que decidí encaminar mi trabajo a la docencia, o por lo menos el momento en que lo hice consciente y se lo debo a mi nariz.

1.3 Por qué me perdí en la labor docente? Acumulando olores.

La escritura va tomando un tono de recuerdo desde los sentidos, aparte de ser personal, de pasar por la historia, comienza a pasar por el cuerpo. Desde pequeña escuché a mi mamá cantando diferentes canciones infantiles que se le quedaban en la memoria y las traía en el momento preciso: cuando me vestía, cuando cocinaba o cuando me acompañaba a dormir. *“Pescadito de plata, enséñame a nadar, bajo el agua del río, bajo el agua del mar, quiero tener escamas y quiero tener cola, y quiero ser amigo del caracol y la caracola”*. La última carrera que estudió mi madre fue pedagogía, yo ya estaba en transición y me acuerdo de sus trabajos finales. Creo que lo hizo porque yo me estaba

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

demorando mucho para aprender a leer. Siempre acompañaban a estos cantos una actitud. Una actitud que es la que considero se debe siempre tener frente a la vida. Ahora entiendo que decidí ser docente mucho antes del evento que el lector está a punto de leer.

Le debo a mi nariz el momento en que decidí dedicar mi vida a la docencia. Fue un instante que tengo muy presente también en todo mi cuerpo ya que fue un abrazo. El abrazo de una extraña que aun siento muy apretado. Esta extraña autodidacta era una niña, una voz ronca, unas chanclas enredadas, un pelo sucio y un vestido rojo decolorado. Fue una guitarra con cuatro cuerdas, un juego, un grito y una emoción que aún perdura muy fuertemente en mi memoria.

Siento que este instante lo debo traer en algún momento porque es Colombia. El olor de esta chiquita me recuerda al lugar de donde vengo y hacia dónde me quiero dirigir. Para mí la patria es una reunión de olores que logré acumular en una gira³ por mi país. El olor de la parte de arriba de la cabeza de esta niña que nunca volví a percibir. Un olor que determinaría hacia dónde se dirigiría mi carrera. A veces busco mucho ese olor, porque se ha ido olvidando con el tiempo y de vez en cuando se va con él la motivación. Lo busco cada vez que un niño me abraza. Voy acumulando olores.

1.4 El asunto con mi historia.

Soy un ser político. Se comienza a hacer más evidente una incomodidad que tiene que ver con mi historia y con la historia aprendida. Se hace necesario tratar, de alguna forma, de reescribir mi propia historia, buscar otros puntos de vista desde donde poder narrar, buscar mi voz. Llegan a mí recuerdos del colegio. Busco un tono que me acerque a ese momento que se siente tan lejano en el tiempo, pero que tiene tantos asuntos que cuando recuerdo se manifiestan en la piel, traen aromas, escalofríos, esa risa de la nada, preguntas y sobre todo ese sentimiento de ¿qué sería de mí si todo hubiera sido diferente, si hubiera tomado otras decisiones? Pero ¿tenía la posibilidad de tomar otras decisiones? Para este momento me preguntaba si en las maneras en que fui formada podría llegar a encontrar alguna

³ Desde el año 2002 los estudiantes de la carrera de Arte Dramático del Teatro Libre, en convenio con la Universidad Central, vienen realizando el proyecto de Gira Nacional con el fin de enfrentarse a diversos escenarios y públicos para llevar espectáculos y actividades lúdicas y pedagógicas a los diferentes departamentos del país.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

incomodidad que pudiera situar en mi aula. El propósito de indagar en las formas en que fui formada podría conectar con una incomodidad más vívida, más tangible, en el ahora, conectar la niña de jardinera amarilla con la profesora de teatro.

Para este punto en la maestría entiendo que el pensamiento, en su propia trayectoria, se vuelve protagonista. Su recorrido solo reafirma que, así como nuestra historia estaba escrita antes de que nacióramos, así también estaba escrita la ruta de cómo debíamos pensar con respecto al cuerpo y al alma mientras se hace un recorrido por la religión, la filosofía, la fisiología, la biología y la psicología. Pasando por el recuerdo de la explicación de lo que una niña pequeña podría entender que era el pecado original, y tener ese concepto estático en la mente. Y claro, la relación con la moral, las virtudes y lo científico. Hacer conciencia de como fui educada ha sido en parte revivir el conflicto entre las formas como aprendí, las formas como me enseñaron y las formas como pude haber aprendido todo encontrado en el aula, en la clase que tuve hoy con los de cuarto y la que tendré mañana con los de segundo.

Al asumir la intelectualidad católica estas reglas de juego, y admitir la ampliación del campo de observación experimental, acepta hablar también, como los científicos, solo de lo científicamente visible. Evitar la desconexión entre filosofía y psicología por el camino de reconocer la autonomía de objetos de cada una, pero solo para conservar la psicología como guía moral del sentido de la experimentación: ésta es la fórmula de la modernidad católica (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 94).

Entender, de pronto, que estoy viviendo la historia que otros han pensado por mí, y no mi propia historia, es aterrador. Me sitúa en una posición cómoda y pasiva, me hace sólo pensar en las posibilidades de cambio desde lo individual y me hace reaccionar, de nuevo, impotente ante una realidad inevitable. Comienzo a comprender la importancia de estudiar el futuro, pero aún estoy en el *no-saber-cómo*. Creo que un primer paso es *escribir*, generar un escrito partiendo de preguntas sobre la práctica misma, y de dónde vienen esas prácticas. Y saber que en un futuro alguien se encontrará en mis escritos y comenzará de nuevo esa cadena sin fin porque la historia así se manifiesta.

Percatarme de que estoy viviendo una historia que ha sido escrita desde antes de que naciera, que ya estaba estructurada, me toma por sorpresa. La experiencia adquiere, entonces, un papel fundamental para tomar una decisión sobre mi proyecto. No solo me

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

moviliza hacia una acción, sino que abre la posibilidad de encontrar individuos que tengan la misma conciencia histórica, en un espacio donde podamos compartir, un lugar para sugerir proyectos a partir de una mirada crítica sobre nuestro presente: “La idea de un espacio en el que los sujetos sociales desplieguen sus capacidades constructoras, se corresponde con el planteamiento de las opciones mediante las cuales tiene lugar la construcción de los sujetos. Lo que puedo teorizar es la transformación que resulta de las prácticas de los sujetos en cuanto a que se plasma en proyectos que direccionan la realidad” (Zemelman, 2007).

¿Y si estos sujetos son mis estudiantes o los profesores colegas? En mi salón de clases se despliegan una serie de imágenes que se sobreponen y van respondiendo a preguntas que no he formulado. Algunos asuntos aún son muy borrosos, como sombras que apenas se asoman y que no logro traducir. Van tomando formas de monstruos. Me encuentro a mí misma en mi aula: - *¿de dónde viene la leche? - de Carulla*. Es un eco. Empiezo a entender a mis estudiantes desde el lugar de los profesores y trato de buscar espacios diferentes para que se puedan expresar y yo me pueda expresar al igual que ellos.

Aún pensar en mi historia me causa temor. He tratado de reescribirla durante la maestría. Ahora que lo hago consciente lo siento como un juego. Pero un juego serio como lo es el teatro. Que, de una acción pequeña, se proyecta a algo grande, a un cambio en mi hacer-pensar como docente teniendo en cuenta que “nuestros argumentos se derivan de la creencia de que, si las formas de investigación basadas en las artes deben tomarse en serio como campos emergentes dentro de la investigación educativa, quizás deban entenderse como metodologías por derecho propio, no como extensiones de la investigación cualitativa”⁴ (Springgay, Irwin & Kind, 2005, p. 897).

Este juego tendría que cumplir unas reglas, como todo juego. Primero debe empoderar, es decir, “Las artes, escribió Maxine Greene (1995), tienen el poder distintivo de abrir nuestra imaginación hacia lo inimaginable y lo incierto” (Springgay, Irwin & Kind, 2005, p. 897)⁵. Ante la molestia que he ido encontrando en el aula, sobre encontrarme a mí misma y ver

⁴ Traducción de la autora. Original: “*Our arguments stem from a belief that if forms of arts-based research are to be taken seriously as emerging fields within educational research, then perhaps they need to be understood as methodologies in their own right, not as extensions of qualitative research*”.

⁵ Original: “*The arts, wrote Maxine Greene (1995), have the distinct power to open our imagination toward the unimagined and the uncertain*”.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

cómo la historia ya está escrita y la estoy repitiendo y me veo a veces a mí misma, se debe generar algún tipo de movimiento: “Esto implica ir más allá del uso de los criterios existentes que existe para la investigación cualitativa y hacia una comprensión de la interdisciplinariedad no como un mosaico de diferentes disciplinas y metodologías, sino como una pérdida, un cambio o una ruptura donde en ausencia se despliegan nuevos cursos de acción” (Springgay, Irwin & Kind, 2005, p. 897)⁶.

En este juego que propongo, el foco como tal no debe ser el movimiento del cuerpo como se nos presenta normalmente, sino el despliegue de nuevos cursos de acción. Continuando con la idea del despliegue que me proporciona Springgay, cada uno de estos despliegues debería conectar con diferentes temas seleccionados que se consideran de relevancia. En mi caso, por ejemplo, lecturas y autores que hayan trascendido en la maestría⁷, pero que, en el caso de mis estudiantes, cada uno tendrá que buscar con el fin de “ganar” el juego.

1.5 La experiencia y el hacer.

La experiencia me conecta directamente con lo que vivo en el aula. No necesariamente con lo que hago. Lo que hago es lo que planeo. Lo que planeo no es la vida. La vida es el cuerpo y cómo lo conecto con el pensar. Mi aula puede ser un espacio para pensar con el cuerpo y hacer consciente ese cuerpo pensante. Entrar a mi aula es como entrar a una piscina, pero pudiendo respirar bajo el agua, sin afanes de que te puedas ahogar. Es la sensación en el cuerpo, el encuentro con el piso, con la madera, la relajación y la seguridad de poderte mover como quieras, sin tener miedo de hacerte daño. La temperatura del agua es perfecta, la iluminación también. Aunque a veces el agua se hace densa, o viscosa y me mueve de maneras chistosas, diferentes, extrañas. Soy una actriz en mi aula y actúo a ser libre y esa libertad la expreso en mi cuerpo. *Mi cuerpo en el agua.*

⁶ Original: “*This entails moving beyond the use of existing criteria that exists for qualitative research and toward an understanding of interdisciplinarity not as a patchwork of different disciplines and methodologies but as a loss, a shift, or a rupture where in absence, new courses of action unfold*”.

⁷ “*La a/r/tografía es la unión del arte y la grafía, o de la imagen y la palabra. Es una duplicación de lo visual y lo textual donde los dos se complementan, amplían, refutan y/o subvierten mutuamente*” (Springgay, Irwin & Kind, 2005, p. 897)⁷.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Fuera del contenido que presenta Zemelman, y de las conclusiones a las que he llegado acerca de mi propia historia, aparece un texto relacionado con el hacer: “*Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística*” (Romero, 2016). En esta obra me detengo por dos razones: la primera, tiene que ver con el conformismo en la institución; y, la segunda, con ese constante pensar en el conformismo. Se manifiesta un cansancio mental por el afán de querer cambiar el sistema. Pensativa, me devuelvo a la sensación de impotencia, como la sensación de que mi historia ha sido escrita antes de que naciera. Desde el peligro de una única historia, pasando por esquivar el régimen del inconsciente para desligar lo colonial de nosotras mismas y desprendernos de todo lo enseñado, el momento en que se une mi historia y lo vivido llega a la experiencia subjetiva.

La experiencia subjetiva me hace pensar y reaccionar a lo que está pasando fuera de mí. Lo que nos hace vibrar, ser y sentir ¿A cuántas personas podemos llegar con nuestra investigación? No solo es generar un escrito, sino que ese escrito es el resultado de una experiencia. La experiencia debe atravesar el escrito. Es traducir ese pensar-en-el-conformismo en una acción que me caracterice como ser humano. Y si esa acción es artística, porque son las prácticas que he elegido, se debe entonces asumir como tal para que otro se encuentre en ellas.

Lo anterior entra en diálogo también con la idea de cambiar nuestro rol docente/moderador a ser *contadores de historias como personas que transitan para vivir la historia y enseñar a través de lo vivido* (Romero, 2016). El estudiante como protagonista de su aprendizaje es un ser que vive y aprende a la vez que genera lazos con su entorno. La experiencia se manifiesta cuando la actividad transforma. Si yo aprendí con el cuerpo al entender las situaciones por experiencias ¿Cómo he aprendido con el cuerpo? ¿Qué ejercicios puedo facilitar con el cuerpo para un aprendizaje? ¿Ese aprendizaje puede simplemente ser experiencia? ¿Cómo se puede relacionar visiblemente la experiencia y el aprendizaje en los estudiantes? ¿Sólo se crean experiencias? ¿Cómo lograr que registren lo que aprenden sin volverlo teórico, sino corporal?

Siento que es el momento de enlazar la incomodidad, y lo que se ha ido construyendo alrededor de ésta, directamente con la experiencia, con el movimiento, lo físico, lo plástico, algo.... Para visualizar y vincular mi cuerpo con la investigación decidí tomar el consejo de Zemelman y distanciarme de mi historia. Para ello comencé con un ejercicio en el hacer:

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

crear otro cuerpo para verlo desde afuera al hacer un pequeño muñeco de origami. Luego, escogí las imágenes, sonidos y objetos que, por un año, hicieron parte de la maestría, que traje a colación por recuerdos y significados o que consideré relevantes para los momentos de indagación en cuanto a cómo fueron mis formas de aprender, por qué pienso de la manera en que pienso o qué generó mi carácter.

Estas figuras, símbolos, canciones, fotos y elementos, los situé en un archivo. El archivo era una propuesta tanto de taller como de la electiva Política y Educación Artística que permitió la unión de algunos productos de la maestría y algunos objetos de recuerdos personales.

El proceso no sólo implicaba su clasificación, sino también la forma de disponerlo en el espacio para ver al muñeco de origami rodeado de los elementos escogidos. Y así lo hice. En ese instante, mi historia, la que ya se había escrito por mí, se hizo muy visual. Pero era una imagen que podía modificar, desarmar o con la que podría jugar.

1.6 La idea: el despliegue del archivo

De pronto me encontré en un momento decisivo: seguir un curso de exploración o encausar la investigación hacia el pensamiento divergente que me ofrece la investigación en las artes. Lo siento como un momento de quiebre en la investigación: la ruptura entre *rutina* y *estructura*. La exploración se aleja de la rutina, pero tiene una estructura. Hago consciente que tengo una estructura y la veo desplegada en el espacio: una línea del tiempo hecha con imágenes y objetos que traen recuerdos de mi vida. Sobre esto, Springgay, Irwin y Kind (2005) afirman, citando al filósofo francés Merleau-Ponty:

Se propone una investigación viva. Este desplazamiento de cómo se ve, que se enfoca en un producto después de haber hecho una investigación, a una participación activa que da sentido, es una ruptura que abre nuevas formas de concebir la investigación como un lugar inactivo de la investigación viva⁸.

⁸ Original: "In graduate classes at the University of British Columbia, one question that continually re-surfaces is, *But how do I engage in arts-based research?*1 This displacement from what does it

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Sin duda, todo comienza con el despliegue del archivo representado en una foto. De ella se desprende la estructura, la forma y la mirada de la presentación del archivo mismo. En cuanto a la estructura se evidencia la forma lineal y semi-circular, en representación a cómo percibo el tiempo, y el lente en cuanto a el punto de fuga o donde se sitúa mi mirada.



Después, están los pasos que le siguieron a la primera foto: aparece el cuerpo, pero representado por una figura humana de origami debido a la necesidad de mostrar el despliegue de un cuerpo. Luego el despliegue comenzó a vincularse con las imágenes del archivo ya que se comenzaron a situar en el lugar donde se sienten, donde duelen o donde se perciben en mi cuerpo.

look like, which emphasizes a product driven representation of research, to an active participation of doing and meaning making within research texts, is a rupture that opens up new ways of conceiving of research as enactive space of living inquiry”.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.



Figuras 3⁹



Figuras 3¹⁰

Al desplegar el cuerpo de origami encontré en estos pliegues cuatro espirales los cuales relaciono con una de las formas de estructurar el pensamiento y la forma como trabajo pero que tienen que ver más con la parte creativa y en contraposición a lo lineal y lo semi-circular de la primera foto. En estas espirales dispuse algunas imágenes, recuerdos y conceptos fracturados del archivo a manera de mosaico.

⁹ Charry, J. (2022). *Cuerpo de origami*. Foto. Bogotá.

¹⁰ Charry, J. (2022). *Despliegue del cuerpo de origami con imágenes*. Foto. Bogotá.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.



Figura 4¹¹

Cuando el archivo se despliega, todo se va visualizando. Todo se convierte en representaciones y símbolos. La simetría se va volviendo asimetría de manera coherente y natural. En el cuerpo de papel, fui desplegando y encontrando con las imágenes expuestas mis izquierdas y derechas, las de una disléxica. Recortar cada imagen del archivo, cada foto, implicó pasar por cada pliegue de la ropa, cada contorno del momento, cada línea de los cuerpos. Según van pasando los eventos en el tiempo lo siento ubicado en una esfera alrededor de mi cuerpo, algo que hace el tiempo cíclico en mi vida, que trae momentos que se repiten. Allí, veo la historia que ha sido escrita, pero siento que juego con sus imágenes, cambio de lugar los eventos. Si se sienten a mi derecha, los paso al centro o abajo.

Los pliegues, el sonido del papel, su olor y su tamaño. Su tamaño me provoca el movimiento. Por un motivo el doblar del papel es como doblarme a mí misma y el despliegue es como la apertura y la conversión de este personaje de papel, pasando por un pescado, a un barco y finalmente a un ser plano, al papel desplegado. En esa planitud aún se ven las dobleces por donde pasaron los dedos que lo armaron. Se ve arrugado. Nunca volverá a ser lo que fue. En este simple papel arrugado, se ve el paso del tiempo, junto con todo lo que ha dejado.

Al ver el resultado del despliegue del archivo veo una escena. Está mi cuerpo, pero no está presente. Estoy acá afuera de la escena. Veo mi cuerpo en escena, pero no estoy. Es

¹¹ Charry, J. (2022). *Espirales*. Foto. Bogotá.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

como uno de los textos sobre el cuerpo que escribe Ana María Tamayo (2013), en donde el cuerpo tan explicado por la misma autora está ausente. Se aprecia el recorrido que ha tenido mi cuerpo, pero por medio de la idea. Durante la acción de desplegar visualizo en el piso doblando un papel de 1mt x 1mt aproximadamente. Y yo: una gran joroba resalta, la cola sobre los pies, rodillas en el piso, el ceño fruncido, de vez en cuando la lengua afuera y las manos torpes pero ocupadas.

Tengo el proceso en mi mente indicado por fechas, así como lo hizo mi madre con las dos fotos casi idénticas de mí en el primer día de colegio. Aparece un cuerpo acartonado sujeto por cuerdas para que no se caiga. En el despliegue se aprecian las imágenes que percibo en mi cuerpo. En el hombro izquierdo la conciencia. Mi abuela materna aparece en las tiras del brazo derecho. Siempre del brazo derecho. El cuadro de un cristo. En el espacio, el recuerdo de un monstruo que aparece y desaparece e imágenes de un corazón a punto de estallar que despliega situaciones de una historia increíble. Las fotos de los cuadernos llenos de calcomanías de madre e hija sin nunca haberse puesto de acuerdo. Toda esta acción me hace pensar en múltiples cosas: El lenguaje del cuerpo en el montaje. El cuerpo ausente está vivo. La representación del cuerpo sin el cuerpo es válida. ¿Cuál es el lugar del cuerpo cuando no está? ¿Cuál es el valor del lugar del cuerpo en su ausencia? ¿Puede estar el cuerpo ausente y ser consciente o protagonizar?

1.7 El mecanismo y los botones.

Otra de las formas en que fui estructurando la parte física de mi trabajo fue con los botones de mi abuela. Pero en realidad primero iban a ser piñones. Cada piñón movilizaría al otro, así como cada polea desplegaría una imagen. Mi abuela no me dejaba jugar con los botones cuando era pequeña. De pronto le daba miedo que me fuera a tragar uno. Los acumulaba en una caja de galletas gigante. Hay de todo tipo: algunos incluso me recuerdan a sus abrigos y mantienen aún su olor después de tantos años. Hay muy pocos repetidos. Cuando murió, mi mamá los guardó. De todas las cosas que podría haber guardado, guardó los botones. Y de vez en cuando los usaba para arreglar algún saco o chaqueta. Ya después de algún tiempo los había olvidado. No eran tan importantes porque no me provocaba jugar con ellos.

La época en que no tuve trabajo los cogí y me puse a adornar una maleta con ellos. Cada día que estuve desempleada cocía uno. Me divertían de otra forma ahora. Y como nunca

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

salieron del radar, siempre estuvieron en mi cabeza, rondando por ahí atrás en mis recuerdos, se los pedí a mi madre para ponerlos en el salón de clase en una actividad sobre *Artografía* en la electiva de Exploratorio. Y en las manos de mis compañeros les vi el potencial. A partir de esa clase, los tuve muy cerca de mí, metiendo la mano en ellos, haciéndolos sonar, jugando con ellos.

Hasta que vi la similitud entre los piñones y las poleas que venía trabajando en la estructura final. Las poleas que me permitirían desplegar un papel de gran tamaño. Comencé a dibujar cómo estos piñones se relacionan entre ellos para movilizar otras ideas y qué ideas detonan pensamientos y así hasta lograr una conexión entre todo. Como los había tenido presentes, comencé a ver cómo cada botón giraba para que otro girara y movilizara otro y así. A partir de una cartografía del proceso intenté volver física mi escritura en una maquinaria de piñones, los cuales se volverían botones, y cadenas, los cuales se volverían hilos, para tratar de no dejar nada por fuera de la escritura.

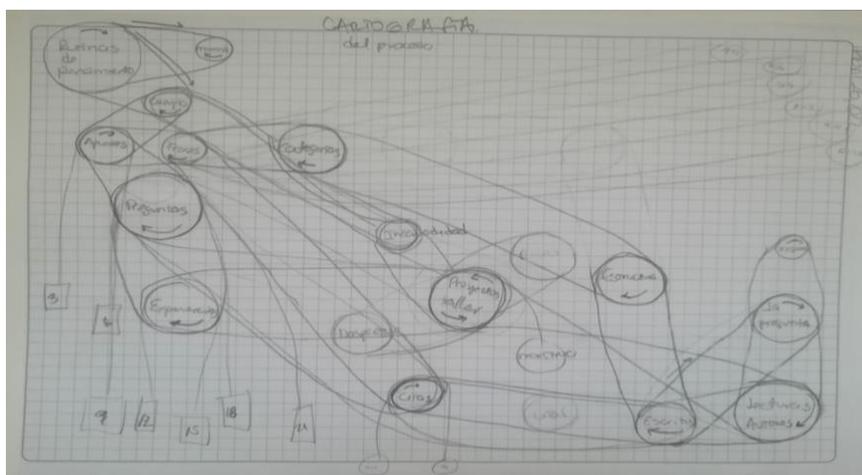


Figura 5¹²

¹² Charry, J. (2022). *Cartografía estructura de la escritura primer borrador*. Foto. Bogotá.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

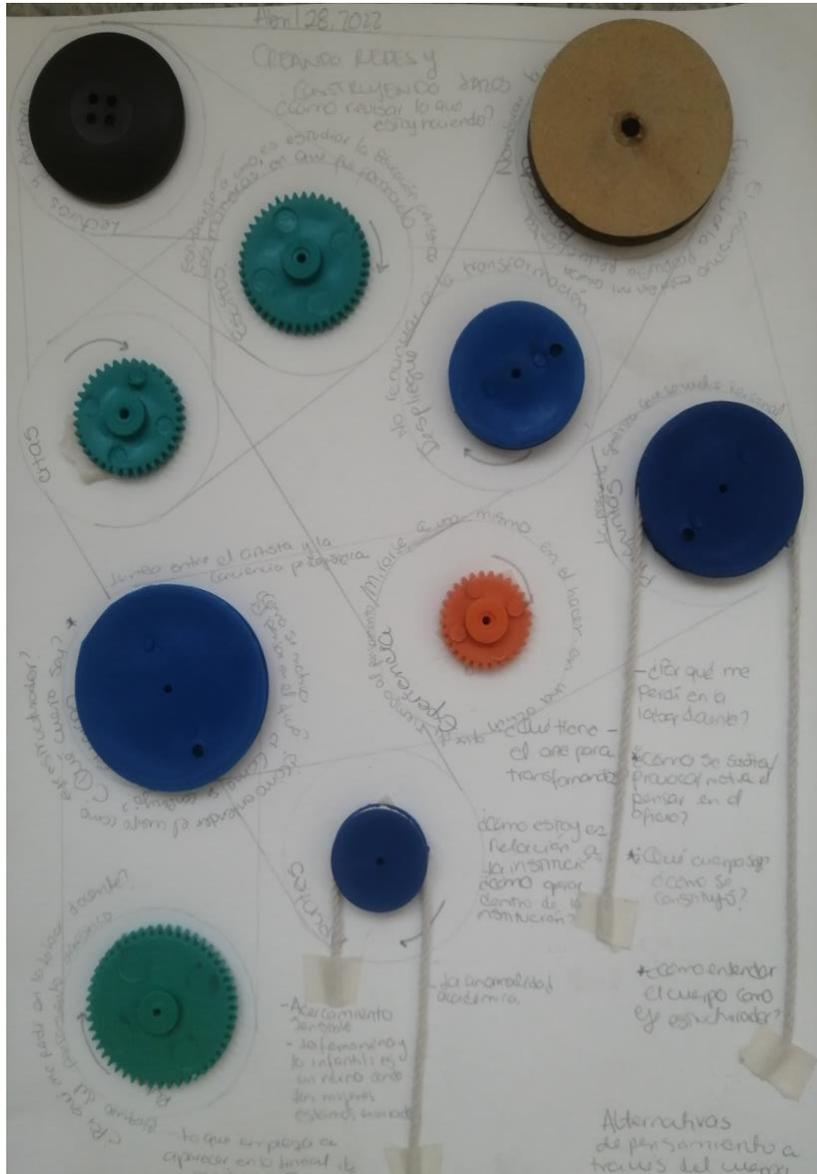


Figura 6¹³

Y funciona de la siguiente manera: *las rutinas*, hacen girar a *la memoria* y al *cuerpo*; el *cuerpo* mueve *la incomodidad*, los *apuntes de clase* y las *frases*. Éstas hacen girar *las categorías* en la escritura. Los *apuntes* también mueven el botón de *las preguntas* que, a la vez mueven, el botón de *la experiencia*. *La incomodidad*, que movió el *cuerpo*, mueve también el *proyecto* y el *despliegue* el cual está conectado con la *experiencia*. Las *frases*

¹³ Charry J. (2022). *Estructura de la escritura con piñones segundo borrador*. Foto. Bogotá.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

mueven las *citas*, las cuales están conectadas a los *escritos* y a la *estructura*, la cual está conectada con las *categorías*. Ahora entiendo que las categorías vendrían dando forma a los títulos del presente texto. Continuando: los *escritos* están movilizando a las *lecturas* y a los *autores*, al igual que a las *preguntas* (Figura 6).

Luego lo pasé a limpio, y de pronto le quité un par de piñones para sintetizar lo más posible. Le puse piñones como lo había visualizado desde un principio. Y finalmente con ayuda de unos carretes para hilo, y pegándoles los botones a los carretes, hice girar el pensamiento y las ideas una tras otra movilizándose entre ellas. Así organicé el escrito hasta cierto punto. Pero, sobre todo, así visualicé su relación con la estructura física. Las poleas se convirtieron en carretes de nylon y los piñones en carretes de hilo y botones. Los materiales comenzaron a cobrar vida, a ser parte de un pensamiento y a mover mi cuerpo hacia algo que quería decir. Elementos que se atan a mi pasado, a incomodidades físicas, como en parte son los botones, y a intervenir ese pasado de alguna manera. En un intento por escribir otra historia o de mediarla.

2. Segundo Despliegue.

2.1 La charla con mi padre

A partir de este instante encuentro un giro o un quiebre que encadené con el quiebre en el papel y que fue definitivo en mi escritura, en mi tono, detonado por el interés de saber sobre el origen de mi ser artístico y relacionado con mi familia. A partir de una pregunta relacionada con uno de los escritos de Seminario, mi papá me hizo un relato diciendo que para él la arquitectura era un arte y que yo no me alejaba mucho de sus estructuras. He encontrado una relación directa entre mi trabajo final y la arquitectura. También una forma de relacionarme con mi padre en el hacer, ya que él fue quien me guio en la construcción de la estructura para mi presentación final. En cuanto al trabajo y a la dedicación al estudio, mi padre ha sido un gran ejemplo.

Para este punto, debo admitir que la planeación del cubo, de la estructura, de la representación de mi pensamiento en físico, fue un esfuerzo que, hablando desde la profesora de preescolar de un colegio masculino que soy, requirió de una paciencia que nunca había requerido. ¿Qué si hubiera estudiado arquitectura y hubiera terminado trabajando con mi papá?

Esta es una relación compleja. Mi padre era el que decidía mantener mi pelo corto cuando era pequeña. A veces, no lo reconocía como mi padre por sus actitudes inmaduras y agresivas y por como trataba a mi mamá. De un tiempo para acá esa misma frialdad con que me trató cuando pequeña la comenzó a recibir por parte mía. Frialdad en las palabras, actitudes y promesas. A tal punto de casi no comunicarme con él. En fin, al transcurrir los últimos años, he sentido la necesidad de volver a conectar y aunque ha sido un cambio lento, cada vez entiendo más sus formas, aunque no las reconozco.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

El escrito trata ahora de una búsqueda en la familia, volviendo esta charla con mi padre un escrito mucho más visceral y a partir de este instante, la escritura se encamina por ese mismo rumbo.

Quise encontrar respuestas en las lecturas para tener herramientas de dónde agarrarme y controlar el aprendizaje en mi aula. Sin embargo, cada vez me alejo más de esa estructura que busco. De alguna forma, me doy cuenta de que no hay una única manera de hacer las cosas, ni un orden perfecto para descifrar la correcta enseñanza del arte. Me he encontrado recurrentemente con obstáculos que desvían mi mirada hacia lugares cercanos pero desconocidos; familiares, pero aparentemente alejados de lo que creo entender.

Dejándome llevar por esa corriente, quise explicarle a mi papá de qué se trataba este escrito. Mi padre, como yo, somos personas tercas, testarudas de pensamientos instaurados. Le pregunté de dónde pensaba que había venido mi vena artística, ya que nunca había sostenido esta conversación con él y me dijo una cantidad de cosas que poco o nada tenían relación. Después de cierta edad simplemente te repites indefinidamente y vuelves a puntos de los cuales o estás muy orgulloso o recientes. No es lo que busco, he escuchado lo mismo toda mi vida. Por fin tocó un tema que resonó. Quedó en enviarme fotos de cuadros que había hecho mi bisabuelo. Él era médico y también pintaba. Pensé que de pronto podría comenzar a investigar y a escribir relacionándome de alguna manera con estas pinturas.

Vi esas fotos de los cuadros que se habían dividido entre mis tíos para ver si esas pinturas lograban animarme a escribir sobre mí. Pero no fue así. Solo trajeron algunos recuerdos de mi infancia: capuchino con pan, haciendo sopitas y bocadillos con los primos. Una pintura en particular me produjo escalofríos. El “*Ecce Homo*” un cuadro de un Cristo que supuestamente hacía milagros. Es verdaderamente horrible.

Estuve mirando largamente todas las pinturas en especial la del cristo por los recuerdos que me evocaba. Y tuve diferentes reflexiones. No somos artistas porque sepamos o no dibujar, o porque sepamos o no actuar o tocar un instrumento. El ser artista va mucho más allá. Tanto así que cuando un artista no es buena persona nos cuestionamos si es un artista. Es querer intervenir de alguna manera en la realidad. Querer transformar de alguna manera esa fuerza que nos obliga a caminar hacia donde nos obligan a caminar.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

Comienzo, por fin, a escribir desde otro lugar. Partiendo de los vacíos que encuentro en las pinturas de mi abuelo o en las imágenes que me encuentro y no en lo que está allí representado. Partiendo de las figuras que hay entre formas y no en las formas en sí.

2.2 Situando los vacíos, encontré mi rostro en un muro.

El Paro Nacional, el cual inició el 28 de abril de 2021, fue un evento que me movilizó. Me levanté y salí de mi casa para caminar por las calles, respirar el aire picante y escuchar de cerca las arengas después de estar mucho tiempo encerrada. Caminé por las cercanías de mi conjunto, por el monumento a los héroes primordialmente. En estos tiempos de rabia, situarse es casi imposible. Sentirse parte de algo cuando no se es parte de nada, cuando no hay una etnia, cuando no hay un pasado claro de lo que soy, solo me queda revisarme. Sigue habiendo una historia en mí. Pero evidentemente no me define. Después de una *lectura*¹⁴ me provoca escribir sobre mi ciudad como un caminante, en relación conmigo y en relación con los acontecimientos que han venido pasando. A la vez, hacer memoria de lo que había y lo que fui, más lo que hay ahora y lo que soy.

Aún con algo de miedo, con una pañoleta que me cubre media cara, el pelo suelto y las ganas de ser parte de algo, salgo a recibir el viento de una tarde soleada. Me encuentro con varias siluetas pintadas en el piso, un número que las nombra y unas cuantas gotas de pintura roja alrededor. Siguiendo una a una estas siluetas llegué al lugar de reunión. Llamada también por el humo que salía de una gran olla en la mitad que convocaba a mucha gente de diferentes vestimentas. Mirando las banderas colgadas en distintos puntos del monumento, me crucé con una mirada muy familiar. Una guerrera dibujada en un muro. Sus facciones me impresionaron de inmediato. No pude quitarle la mirada hasta que salió de mi boca: *soy yo.*

¹⁴ Se trata del capítulo sobre pedagogía materialista de Susan Buck-Morss, desarrollado en su libro titulado “*Dialéctica de la mirada de Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*” (1991).

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.



Figura 7¹⁵

De pronto se detona una incomodidad en las rutinas, el sin sentido aparece por una imagen en un muro. ¿Pero, qué es lo que rodea esa imagen? ¿Qué está detrás en esos vacíos? ¿Es mi propio vacío? Ese arte que no te hace pensar en su estética o en su belleza sino en su esencia cargada de un mensaje que sacude. Es la incomodidad que dispara una chispa. Un pensamiento que no me deja comenzar una clase porque me siento otra, y aun

¹⁵ Galindo, J. (2021). *La guerrera*. Foto. Monumento a los Héroes, Bogotá.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

así, siento que mis estudiantes me ven como la misma de siempre porque aparento estar bien. Sin embargo, muy lejos de estar bien, el subtexto no para. *Lo que pasa afuera se distancia mucho de lo que hago aquí dentro del salón.* ¿Para qué continuar con la rutina si al fin y al cabo estoy allá fuera? ¿Cómo conecto el adentro y el afuera? ¿Qué vestigios tiene mi aula de mi historia? Recordando el rostro en el muro ¿Qué gestos tomé de mis maestros? ¿o que no gestos tomé de ellos? ¿De dónde vienen esas imágenes que se reflejan en mis gestos? ¿Para qué sirven si no están cambiando mi aula? ¿Si están repitiendo la historia?

2.3 Recuperando imágenes de la memoria.

Para este momento hago un ejercicio que también considero esencial y es escribir a partir de memorias, sin un orden específico, simplemente dejando que la ciudad me hable. Es un esfuerzo por buscar mi tono a partir de una serie de circunstancias que se dieron por el paro Nacional. Es un ejercicio que me obliga a conectar el pasado con el presente de una forma inusual. Pero sobre todo es cuando me doy cuenta de que debo dejarme hablar sin tanta explicación y sin volver a examinarme. Por lo que siento pertinente alejarme y dejar que yo misma hable a partir del proceso que surgió por la investigación y la exploración.

Estoy en paro. Mi cuerpo vuelve a la quietud para dejar que la mente camine por el tiempo. Que haga las veces de caminante y recorra la ciudad que fue. Recordar coyunturas del espacio que por algún motivo traigo al ahora. Dejarla que sola retome una serie de recuerdos. Es un recorrido por las ruinas de mi memoria las cuales conmemoran tensiones, traen imágenes junto con momentos que no me dejan olvidar por qué soy.

2.4 La tejedora de coronas.

En diciembre de 2020 se continuaban las restricciones estrictas por la pandemia en Bogotá. A pesar de los esfuerzos de la alcaldía, muchas personas de diferentes sectores salían a trabajar para sobrevivir. Solo unos pocos afortunados, podían disfrutar tranquilamente de la literatura recomendada tal vez de algún taller distrital. Como dice Germán Espinosa (2007, p. 263):

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Ahora el tiempo se me estiraba o se me encogía, o se hacía inasible entre mis dedos como una gota de luz, del mismo modo como ocurre en los sueños, en los cuales la traslación en el espacio no guarda proporción con la distancia ni con nuestra factible velocidad, de suerte que podemos recorrer muchas leguas en un segundo y, a veces, muchos años en ese mismo fragmento de tiempo.

2.5 Un colegio.

En el mármol helado, en un pasillo exterior, casi imposible de evitar, está grabada la frase: *“El buen maestro hace fácil lo difícil”* de Ernesto Bein. Se vio la necesidad intrínseca en los colegios de reconectar con el cuerpo y de encontrar un bienestar general debido a la incertidumbre, el estrés, la quietud y la repentina sobreexposición a la tecnología debido a la pandemia: una excusa más para investigar sobre rutinas de pensamiento en relación con el aprendizaje corporal, artístico y creativo. En palabras de Zemelman, “la idea de un espacio en el que los sujetos sociales desplieguen sus capacidades constructoras se corresponde con el planteamiento de las opciones mediante las cuales tiene lugar la construcción de los sujetos” (2011, p. 46).

2.6 La caseta de la mona.

La caseta era una tienda que quedaba al frente del apartamento de la 109 con 15. Estaba hecha de lata pintada de amarillo y naranja. El paquete de frunas era a dos pesos. Atendida por su dueña, una señora de cabello castaño oscuro, robusta y chapetona portaba un delantal de cuadros rojos. La movieron de allí porque le quitaba visibilidad al semáforo de dicha esquina. Gradualmente, todas aquellas casetas comenzaron a desaparecer de las esquinas de Bogotá y fueron reemplazadas por canecas.

2.7 La tradición y la institución.

Aún hoy en día los padres de familia inscriben a sus hijos e hijas en instituciones educativas separada por sexos. En 1985 era tradición. Al norte de Bogotá se ubicaban la mayoría de colegios calendario B. En el barrio Verbenal, para la época, un lugar rodeado de lotes, se ubicaba el Colegio Santa María. Era un colegio donde se graduaban mujeres muy parecidas entre sí, con una Virgen o una cruz alrededor del cuello. Así estaba ya escrito.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

Todas saldrían a carreras afines, tendrían cualidades similares y habilidades parejas. Siguiendo a Zemelman (2011, p. 18):

Lo anterior supone la organización del conocimiento histórico a partir de las exigencias determinadas por los proyectos de construcción social. Ello da como resultado la subordinación del pensamiento teórico e ideológico al momento histórico que contiene esas potencialidades de futuros posibles, lo que nos lleva a la apropiación de la realidad a través del análisis de acciones y proyectos ubicados en el interior de un horizonte histórico y no de un esquema teórico.

2.8 *Ecce homo.*

“*Este es el hombre*” o “*He aquí el hombre*” era una de las primeras pinturas con las que uno se encontraba al entrar a la casa de la abuela Blanca, mujer que inspiraba a ser abuela por sus rutinas y hobbies. El cuadro lo había hecho el bisabuelo. Debajo tenía un atril en el que se encontraba una biblia, como era acostumbrado antes en las casas bogotanas. El sagrado libro estaba abierto en la página del evangelio según San Juan, con el versículo 19, 5 subrayado en lápiz: “*Jesús entonces salió fuera llevando la corona de espinas y el manto de púrpura. Y Pilato les dijo: ¡He aquí el Hombre!*”



Figura 8¹⁶

¹⁶ Charry, J. (2021). *El Ecce homo pintura del bisabuelo Gustavo Fernandez Gómez*. Foto. Bogotá.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Cita que probablemente se encontraría uno más tarde en el colegio, si éste era católico, en *Dios habla hoy*, La biblia, en la clase de religión. Un libro gordo, pequeño, de fondo azul rey, con una paloma blanca y una cruz café en la portada. Sus páginas de mantequilla rayadas por los lados con el identificador “comandos azules”, porque el libro no pertenecía a quien lo estudiaba en el momento, sino que bien fue heredado de un fanático futbolero cuya única alegría era ver a su equipo campeón en el 96.

2.9 El rostro en el muro.

Para mayo del 2021, Bogotá se encontraba en un momento de protesta constante. Sus manifestaciones fueron artísticas y se mostraban en los muros, monumentos y calles. Para muchos artistas, fotógrafos y documentalistas fue el espacio de evidenciar la estética del momento. Para otros fue el espacio de encontrar una motivación para investigar el pasado y el futuro en una imagen externa. Un sentimiento legítimo de curiosidad sobre las raíces propias causado por las imágenes de la ciudad.



Figura 9¹⁷

¹⁷ Galindo, J. (2021). *El rostro en el muro*. Foto. Monumento a los Héroes, Bogotá.

2.10 Situando la estructura.

¿Cómo se generó la estructura en mi aprendizaje? No puedo hablar de esto sin mencionar el recuerdo que tengo de cómo era cuando era pequeña. Es difícil rastrear el por qué fui así. Considero que es una actitud que no se puede enseñar puntualmente; sin embargo, la aprendí. Más que todo la considero como una disposición de la mente que se me inculcó en varios momentos de mi educación. ¿De dónde viene esta forma de disponerme y cómo se relaciona con la forma en que aprendí? Retornemos a la época del colegio.

Mi mamá me puso la canción de *“Iba un pollito para la escuela”* y me decía que no debía dejarme de nadie. A pesar de esto, ella misma no siempre fue el mejor ejemplo, porque a veces la veía muy débil frente a otros, de pronto quería que yo fuera más fuerte que ella. Nunca le di importancia a eso. Pensaba que la necesidad de la actitud vendría con la circunstancia y el ánimo del momento. También me dijo que todo tenía solución, menos la muerte. Decididamente, con estas premisas, se fue formando carácter. El apoyo constante al error desde mi casa, mezclado con el castigo en el colegio, fueron formando a esta persona.

Hubo dos experiencias que marcaron mi memoria en cuanto a las maneras y el cambio en la forma de evaluar en el colegio y por lo tanto en mi educación y en la estructura de mi forma de aprender. Una fue una clase de matemáticas cuando estaba en noveno. Me acuerdo de que el profesor nos estaba mostrando en el tablero de dónde venía una ecuación y dijo “esto es lo que el colegio considera que ahora es importante que ustedes aprendan”. Sí, se notaba un cambio porque antes aplicamos la ecuación a diferentes problemas de manera mecánica y ahora aprendíamos de dónde venía la ecuación. Pero eso fue muy confuso y difícil. Y la otra fue una vez, también en clase de matemáticas, en donde debíamos colorear los logros que ya habíamos cumplido y yo solo tenía un cuadro coloreado de bastantes sin colorear. Comenzamos una educación por logros. Eso fue en séptimo.

Otro recuerdo que tengo es la clase de arte y la de música. Ambas eran obligatorias. La de arte se enfocaba en darnos diferentes técnicas de dibujo y participar en exposiciones en otros colegios. Y la de música en realizar coros para las misas. La danza y el teatro se vieron más adelante y eran electivas, es decir no eran obligatorias. Recuerdo que en estas materias que eran electivas mi disciplina se hizo mucho más estricta que con las materias

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

obligatorias. Por algún motivo la rebeldía adolescente me dio en contra de lo que debía ser lógico, es decir llegar temprano a las materias obligatorias y dejar las otras para relajarse. Los scouts, por otro lado, me reforzaron la puntualidad, el amor por la naturaleza, el trabajo en equipo, la planeación, las rutinas, los rituales y generaron un gusto por aprender con el cuerpo.

Después de pasar por lo anterior, ahora ¿cómo estructuro el pensamiento en el aula? Esta respuesta tiene dos rutas. La primera con respecto a la apropiación y la segunda con respecto a las prácticas pedagógicas adoptadas por la institución donde laboro. El proceso de apropiación al que se refieren los autores Sáenz, Saldarriaga y Ospina en “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia” (1997) pasa por un recorrido entre “lo acumulado” y “lo actuante”.

Desde el principio de la modernidad como la conocemos hemos adoptado una gran cantidad de modelos educativos y pedagógicos. Esa adopción es la base de nuestros modelos actuales. Lo que ha pasado es que hemos venido fortaleciendo estas formas emergentes y singulares y ahora hacemos consciente el valor, en términos de experiencia, de acomodación y de resignificación, que los maestros han interpretado y le han dado a su aula según su contexto y su cultura. En dicha investigación, los autores plantean que las rejillas de apropiación provienen de diversos focos, uno de los cuales es la cultura pedagógica dominante. Esto es muy importante porque ahora se percibe, con más claridad, que la propia práctica pedagógica es activa y no pasiva en la apropiación. Ellos demuestran cómo la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega.

Y en segunda instancia, un poco de teoría. En 1882, Herbart promueve la tendencia de la necesidad de ordenar las materias conforme al desarrollo del pensamiento. En 1931, Dewey sostiene el valor del conocimiento como forma de resolver problemas de la vida cotidiana y plantea la idea de los centros de interés. Morrison, en el mismo año, introduce las unidades de trabajo y Bruner, en 1974, implementa el trabajo por temas. Todos ellos presentan estilos peculiares, pero tienen en común una preocupación por abordar las tareas de enseñanza - aprendizaje en forma de unidades integradoras del saber.

Sin embargo, el lugar de las pedagogías en el siglo XXI ha tratado de dar vuelta o complementar a muchas tendencias para dar lugar al estudiante, al diálogo, al aprendizaje

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

basado en problemas/proyectos y a la integralidad como centro del aprendizaje. Entre todas esas herramientas nuevas, una comenzó a generar un ambiente de aula diferente.

Pues, usando las unidades didácticas, en mi materia como entidad separada de las demás, (es decir, no cuando estoy en proyectos junto con otras asignaturas y profesores) trato de plantear problemas reales que se puedan representar y así, en breve, es que tiendo a estructurar la clase.

Aunque debo dar cuenta de lo que ha significado estar en estos procesos de libertad de temas reales en las representaciones. Muchos de sus problemas se llevan a cabo en aeropuertos. Dar clase en primaria ha llegado a un punto preocupante; el estudiante que no viaje o tenga algún tipo de relación cercana con otros países, está condenado a ser ignorado y a veces menospreciado por sus compañeros. Los pensamientos instaurados se hacen evidentes en el querer pertenecer o mostrar orgullo por pertenecer a un país europeo o a Norteamérica y tener una ventaja sobre los demás por este hecho. De alguna manera, este vínculo los hace sentirse superiores. Esto, asistido por lo que podría venir de casa, es complementado en el colegio por un pensamiento científico medible y evaluable, basado en los métodos Decrolyanos y deja a un lado la evaluación de lo experimental, lo cual es la base de la personalidad. (Jiménez López, M.)

Pero la voluntad y la conciencia no se pueden medir científicamente. Este otro tipo de registro le corresponde a las artes. Aunque haya una base Decroliana apropiada al contexto, es importante también evidenciar la carencia de esa otra parte humana que tiene sus propias estructuras y metodologías y que puede pertenecer a las artes.

Todos sabemos que los principios de la escuela activa son rigurosamente científicos y deben ser utilizados aún para la enseñanza de la misma religión pues ellos nada tienen que ver con los errores filosóficos de muchos de sus exponentes. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997)

Retomando la herramienta que me generó el interés por la investigación y el ingreso a la maestría fue la instrucción de evidenciar junto con la necesidad de ver el andamiaje en el pensamiento del estudiante para, de alguna manera, visibilizar el momento en donde había una desconexión entre idea y entendimiento. En el 2005, varios profesionales en educación se reunieron para estructurar una serie de rutinas de pensamiento desarrolladas a través de una serie de proyectos de investigación.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

El orden de las cosas me ha cambiado. Ahora llego al salón y siento que algo se movió. Intento que lo primero que salga de mi boca no sea una explicación (Rancière, 2003). Lo que me genera la pregunta: si no vas a explicar, ¿qué vas a decir o a hacer?

Con un primer grupo juicioso (que llega al salón, se sienta y pone atención), el silencio fue una de las situaciones que sucedió, no tanto por opción. Como que simplemente no supe qué decir. Después de un minuto en donde me miraban caminar de un lado para otro pensando sin pronunciar palabra, estos niños, de 5 y 6 años comenzaron a hablar entre ellos, uno le paga al otro. Al ver esto, lo primero que se me ocurrió fue pegar un regaño: ¡Fulanito! ¿Cómo se te ocurre pegarle al zutanito? Así que lo primero que me salió que no fue una explicación fue un regaño. La bienvenida a mi clase ese día fue un regaño. En el silencio los niños buscan ruido y movimiento. Entonces, me puse otro límite: ni regaño ni explicación. Sin planear. Antes planeaba lo que iba a explicarles a los estudiantes. Planeaba en realidad todo, mis vacaciones, mis fines de semana, mis tardes libres o mis tardes de trabajo. Ahora entro al salón sin la explicación planeada, con un paso a paso en la cabeza y una actividad preparada ¡A la improvisación! con dos condiciones: no regaño, no explicación.

El segundo grupo no tan juicioso (no llegan a sentarse en silencio, más bien se acuestan en el piso y comienzan a molestar con el otro) llegaron a darme quejas. No sabía cómo responder, sin explicación ni regaño, y salió una pregunta: ¿cómo te sentiste cuando pasó eso? Pero me quedaba mucho tiempo solo con dos estudiantes y los otros 13 niños comenzaron a dispersarse. No parecía interesarles los asuntos de los otros dos.

Me siento incapaz también de llegar a callarlos, por lo que me doy cuenta de que es esencial en estos niños una rutina de llegada que involucre el silencio. He notado que mis clases han tratado de cambiar un poco. Se me dificulta salir de mí misma para ver mi clase sin mí, porque estoy pendiente de muchas cosas y no tengo la habilidad de hacer una más.

Debo escribir lo que me sucede en el aula.

Para darle una continuación a este trabajo considero que todos estamos en la cultura de la educación, constantemente valorando lo moral, la tradición, lo que se debe enseñar, lo que es útil, lo que sirve, lo que es significativo, etc.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

Sin embargo, la cultura dentro de un colegio es difícil de definir, al igual que cualquier otra cultura, se debe vivir, y a veces se hace muy fuerte dentro de las instituciones, sin saber a qué se debe esta fuerza exactamente. Como intenté puntualizar al comienzo del escrito: es un algo en el ambiente. Y esta cultura, ya apropiada por la comunidad por muchos años, se hace muy difícil de cambiar: la cultura de la nota, la cultura de la instrucción y la cultura de comportarse juicioso y hacer lo debido cuando me están mirando, entre muchas otras que están aún más instauradas y fuera de control.

Si se piensa el aula como comunidad y cómo esta influye en la forma como pienso, es decir, si la incluyo en mi estructura, podría contribuir a la forma como me aproximo al aula. Pensar una rutina de pensamiento como una construcción, no como lo dictaminan los expertos, es hacerlo como la comunidad lo necesita. A esta idea puedo adherir otra pregunta: ¿Qué estructuras acepta una comunidad que le permita construirse a ella misma? La siguiente cita trata de plasmar el ideal de una propuesta sobre el trabajo colaborativo ¿Será que para lograrlo se necesita que el individuo tenga un cuerpo consciente?

Como ya lo había hecho en el Gimnasio Moderno, el énfasis de los programas elaborados por Nieto Caballero está en lo social y lo político, en contraposición al predominio de la racionalidad biológica y psicológica del modelo de Decroly. Al apropiarse de las concepciones de John Dewey sobre la educación para la democracia y la función social y política de la escuela, lo único que quedaba de Decroly en los programas era la técnica de la enseñanza, pero enmarcada por unas finalidades que excluyen la teleología biológica del médico belga. De esta forma, se introdujo en la educación pública una concepción de la escuela como pequeña sociedad, en la cual los niños tenían la posibilidad de actuar, ya no en función de la mirada científica sobre sus necesidades o instintos biológicos, sino, prioritariamente, a partir de sus sentimientos sociales de solidaridad y cooperación. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

2.11 La repetición: dejar que el cuerpo orbite la pregunta.

Las memorias me invaden. Imágenes en las que hace mucho tiempo no pensaba. Me detengo y miro un punto fijo. Consiento el teclado con la yema de mis dedos buscando las letras, las palabras que quiero decir. Escucho un ruido y me levanto porque me distraigo ¿por qué necesito silencio para escribir? Relajo mis hombros y me siento sobre mis pies.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Me rasco la cabeza y me arranco un poco de pelo. La boca me sabe a la comida de ayer. Bostezo y me pongo la mano en la quijada para descansar el cuello. Miro a un lado y al otro. Me dan ganas de ir al baño. Miro a mi alrededor, vuelvo y fijo la mirada en algo. Caigo en cuenta de que estoy desviándome de nuevo hacia lo que me dice la mente y no el cuerpo. Enfoco la mirada en un lazo para saltar. Tengo hambre. Repito muchas de las acciones anteriores. Huelo la piel de mi mano. Me refriego la cara. Me pongo y me quito las gafas. ¿O sí? ya no sé si estoy describiendo acciones que hago o estoy imaginando que las hago. Me detengo, pero no me pude haber detenido.

Regreso a las memorias. Empezando con el interés por saber por qué estoy acá. Paso por escritos que he hecho, por algunos referentes de mi pasado, sobre mi familia, sentimientos que me generan mis seres más queridos, la institucionalidad, la religión, el arte, el oficio y el colegio.

Para esta oportunidad, haré un recorrido por la transformación de la pregunta. Cómo comenzó, cuál era, por dónde transitó, por qué cambió, qué preguntas la interpelan y otras cuestiones que la atraviesan.

Comenzó con querer saber si era posible diseñar una rutina de pensamiento que evidenciara el conocimiento adquirido mediante el cuerpo. Pero se fue modificando a medida en que me convertí en el foco de mi investigación. Me preguntaba cuál era el interés más que académico y educativo, cuál era ese afecto especial, personal, real, de dónde venía esa atracción particular por el conocimiento sobre el cuerpo. Mi cuerpo. Comenzaron a surgir entonces preguntas desde la raíz de la inquietud: ¿Cómo se generó la estructura en mi aprendizaje?

Con respecto a mi práctica en el aula: ¿Cómo estructuro el pensamiento en el aula? ¿Cómo puedo salirme de la estructura en mi propia vida y que esto se refleje en el aula? ¿Cómo puedo reflejar el salirme de una estructura en el aula? ¿Puede ser el impulso un estímulo y una incomodidad a la vez? ¿Cómo sería mi vida si no tuviera estructura? ¿Mi cuerpo es en sí mismo una rutina de pensamiento? ¿Cómo una investigación sobre el cuerpo desaparece el cuerpo?

2.12 La arenera, el escenario y la rueda: los protagonistas de un cuerpo consciente.

Lo único que podía reconocer fuera de la bulla del salón de clase eran los retorcijones de mi barriga. El rabillo de mi ojo alcanzó a percibir en la esquina una figura oscura y pequeña que una vez más aparecía. Se tornaba más grande mientras salía del lugar donde se escondía, comenzaba a asomarse pronosticando una oscuridad total. Así que me levanté rápidamente para hacerla desaparecer: *Chicos, hagamos silencio para escuchar al otro, por favor.*

Aunque trato de comprender la incomodidad, aquella tan difícil de mencionar, mis tripas parecen ser el cerebro de mi cuerpo. Siento en la boca del estómago una pulla que quiere salir de mí, pero no recuerdo haber comido nada pesado. Comienzo por sospechar que hay un recuerdo corporal inconfundible de haber sido parte alguna vez de una molestia en la que ahora me veo envuelta. Soy una aparición forzada. Crecí en un colegio femenino y católico, y a veces pareciera como si continuara allí, atascada en las tradiciones y rituales que se repiten año tras año. De pequeña soñaba con salir volando de ese lugar donde creí haber sido feliz.

Una jardinera de cuadros blancos y amarillos, camisa blanca, zapatos cafés, medias blancas hasta la rodilla, bombachos. Ya me decían qué estaba bien y qué mal. La camisa se me subía porque yo era gordita y me la pasaba jalándomela porque si no, no se veía como se le veía a las demás: lisa y limpia. Los cauchos de los bombachos me apretaban y los zapatos eran muy duros como bloques de madera para mis pies. Mi pelo corto, como lo mandaba a cortar mi papá. Las medias tenían rayas cafés porque me la pasaba en la arenera inventando mundos subterráneos.

El arco superior de la palma de la mano se planta en la arena sintiendo cómo cada gránulo se retuerce debajo como un primer encuentro con el elemento. Así el día anterior lo haya sentido y el día siguiente lo sintiera otra vez. Pero mañana me provoca volar, dejar impregnado en mis manos el olor de los tubos de metal, dejar ampollas en mis palmas porque no me dejó soltar. Que mi jardinera se eleve y el viento pase por todas partes. Imaginar que me desprendo del piso, que soy muy liviana y que salgo de allí. Y todas mis compañeras me miran cómo me elevo como un globito por encima de la cerca hacia el techo de las casas. *Hoy toca arenera* y los granitos se meten en mis zapatos, pero no me

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

incomodan, los meto en mi bolsillo para sentir el peso pegándole a mi rodilla cuando corro por el parque. Echo un poco de arena seca sobre arena mojada para que se haga una piedrita de colores suavcita y tierna, la cuido como algo vivo. Mis medias se escurren, me las subo porque me dicen que lo haga, siento el calor en las pantorrillas. Mis pelos mezclados con la arena mantienen las medias arriba. Me pica.

Los niños de cinco años me estaban llegando tarde a clase después del recreo por estar poniéndose las medias y los zapatos después de haber estado en la arenera. Así que acordamos encontrarnos en el límite, entre el pasto y la arena para comenzar la clase. Y allí sentada, mi cuerpo volvió a recordar cómo creaba a partir de este maravilloso elemento. La sensación casi de inmediato me llevó a hacer consciente el momento en que comencé a pensar como pienso. Es decir, a esos primeros recuerdos de la infancia. ¿En qué momento comencé a tener conciencia de quién era? ¿En qué instante comenzó ese viaje hacia lo que soy? ¿La consciencia de mi cuerpo?

Tengo un recuerdo de estar en una presentación y ser una flor. Y fui la mejor flor porque le daba al conejito protagonista un muy buen hábitat. Este, y el recuerdo de la arenera, comenzaron a formar en mí un tipo de pensamiento que se construyó en la experiencia del parque y del escenario dándole un recuerdo de consciencia a mi cuerpo. Ese recuerdo del cuerpo consciente que no quiere protagonizar. Los recuerdos del aula, no se relacionan con la forma de pensar propia, los que me hacen quien soy. En cambio, esos recuerdos narran la frustración, el castigo, la humillación y la comparación, aunque también hagan parte de mí.

Estudiar teatro y no querer ser protagonista lo entienden pocos, en especial si nadie te ha obligado. Si fue una elección propia. Es como estudiar arquitectura y tener miedo de construir, o aviación y tener miedo de volar ¿Entonces qué buscaba al dedicarme al teatro?

Se esperaría que una actriz tenga presencia. No sé si es la fascinación por los personajes que conforman la parte de atrás de una escena o por el gran peso que siento que tienen esos pequeños roles en grandes producciones. Como esas fichas que nadie nota, pero que hacen que un engranaje funcione. Engranaje, piñones, poleas, movimiento.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

Desde esos grandes esfuerzos, que pocos notan, a que se vea un gran resultado, genera en mí un sentimiento de *completud*. Sin embargo, a veces creo que en ese proceso desaparece mi cuerpo.

Al leer a Ricardo Marín y a Joaquín Roldán (2019), vi cómo se fueron volando en pedacitos y por el espacio que me rodea lo que venía construyendo sobre las rutinas. El pensamiento artístico que se quiere encasillar en rutinas de pensamiento dejaría de ser artístico y por lo tanto contradice la investigación. No tuve que llegar muy lejos en la lectura para relacionar los comentarios de la profe Patricia y para traer a colación mi búsqueda en taller sobre la investigación del aprendizaje artístico y la manera como los estudiantes apropian el conocimiento.

La memoria corporal es algo maravilloso que me hace recordarme. La investigación, entonces, habla de rutinas imposibles ya que tratar de encasillar un pensamiento artístico dentro de una rutina es contradecir mi hacer y mi ser. Y no solo eso, es también encasillar la creación y el desarrollo del pensamiento creativo como estudiante, docente y como ser humano.

Un ser humano que aprende de varias maneras como cuando agarra de su entorno, lateral superior derecho, uno de esos pedacitos de las construcciones que salieron volando. Lo agarro y lo abro para verificar qué se lleva. En el primer trozo que agarré encontré el querer resolver el pensamiento artístico en herramientas para el aula de clase, para evidenciar conocimientos, facilitar y mecanizar el fin de año escolar.

Pues bien, es una búsqueda más compleja a la que me aproximo y tiene que ver con el propio pensar y el despliegue de una cantidad de complicaciones a partir de esta forma de ver, sentir, experimentar y aprender el mundo. Al principio veía difícil las rutinas, pero ahora las prefiero. He estado entrando en una forma propia de investigación que se aleja de la rutina y se acerca a la complejidad del pensamiento, no sólo por cómo procesan los artistas, sino por cómo choca con el pertenecer a cierta comunidad, porque allí aparecí. En este sentido se unen dos aspectos: el *pensamiento artístico* y la *incomodidad de pertenecer a un aula privilegiada*.

Aunque esta forma de pensar tiene que ver con el cuerpo, me he dado cuenta de que a veces se aleja de él. La mente ve esa necesidad de unirse, de aliarse con el cuerpo, pero cada vez más válida no estar con él. De esta manera se aleja de la rutina. El cuerpo percibe

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

en la experiencia mucha información que no necesita hacer rutina ya que no se puede cuantificar, ni medir, ni encasillar. El cuerpo simplemente quiere vivir y ese vivir es el resultado de ser artista, de disfrutar de pensar y de jugar con ese pensamiento. Por esta razón, la investigación y el pensamiento artístico difícilmente se relacionan con la rutina y más bien se acercan a la experiencia. Y el cuerpo de nuevo recuerda.

Vuelvo al lugar de siempre, el olor a café me da dolor de estómago. Me da hambre. No he llegado. Ya llegué. La puerta abre pesada y el frío de la madera del techo me comienza a entrar por las paletas y baja por la parte de atrás de los antebrazos. Se me paran los pelitos. Tengo sed. La oscuridad me hace abrir los ojos para acomodarme. Primero cierro la ventana, no sin antes mirar la punta de la iglesia y el reloj que no funciona. Una paloma me pica el ojo. Guacala. Se eleva y va volando hacia el reloj. Me cambio la chaqueta y me muero de frío. Tac-tac, suena el piso con mis zapatos, me hacen sentir como una señora grande, como importante. Miro hacia abajo.

Al abrir otro pedazo de los que estallaron alrededor, en el lateral superior izquierdo, encuentro la experiencia: no solo el conocimiento de algo que he vivido sino de lo que estoy viviendo. El total involucramiento de mi pensar y de mi vida en lo que hago. Así mismo, de la manera como me siento involucrada con lo que hago, se sitúa en mí el problema del cuerpo en los colegios privados. Reconozco en los escritos de Suley Rolnik (2019) un gran poder en cuanto a pensarse como un colibrí tratando de apagar el fuego, con la diferencia de que hay miles de colibríes haciendo lo mismo. Es una tarea cuyos frutos son inciertos, pero que cada vez parecen cobrar más fuerza.

Rolnik despeja mi pensamiento a nombrar la incomodidad sin miedos. Me molesta que estemos educando contra un sistema ideológico instaurado, sin detenernos a profundizar en las concepciones culturales trastocadas por unas rutinas impuestas desde casa y que en ocasiones refuerza el colegio, dejando todo lo demás que conforma el cuerpo a un lado, hasta a la misma inteligencia, normalizando ser incluso sustituidos por máquinas.

Si se hace un intento de paralelo con respecto a las macro y micropolíticas con relación al cuerpo del estudiante en una educación privilegiada, vivimos con ellos las rutinas en su vida cotidiana, no son esporádicas, ellos viven en ese pensamiento, lo ven en la televisión, lo leen en las actitudes de sus padres, de sus iguales, lo escuchan de las palabras de sus

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

abuelos que se replican en ellos y en las palabras de sus compañeros. Y estas cualidades de pensamiento se muestran en el cuerpo en diversas maneras pasivo-violentas.

Un ejemplo de estas violencias es el protagonismo, otro el liderazgo los cuales están pensados por hombres antiquísimos siguiendo tradiciones difíciles de cambiar. El monstruo que aparece en el aula, esa sombra esquinera que trata de encontrar un molde tiene la firme convicción de que el ser líder es sinónimo de imponer su fuerza sobre otros cuerpos. Me incomoda la lucha insistente contra el pensamiento instaurado de que lo imponente es el sistema de las potencias mundiales y cómo se reafirma en la inconsciencia de los cuerpos de mis estudiantes.

¿Es la inconsciencia de los cuerpos la razón por la cual me duele el estómago? ¿y por lo que a veces aparece el monstruo en el aula? Este monstruo que no es constante por lo que me mantiene siempre en duda, pero siempre presente. Se transforma, transmuta y no sólo va creciendo, sino que generación tras generación se hace más inconsciente. Pasa de ser pequeño e inocente, aunque siempre tenebroso, a ser gigante e inmanejable a tal punto que es imposible no imaginar, por un segundo, su trágico y oscuro futuro.

Entrar al aula y enfrentarse con este monstruo es más interesante, propositivo y menos desgastante si se practica el pensamiento divergente intentando, de hecho, alejarlos del pensamiento rutinario. Junto con la fuerza vital del docente que ha pasado por un proceso artístico para hacer de su propio organismo algo más consciente a través de esa misma manera de pensar:

Las manos siempre frías, las froto y hay una tensión que sube hasta mis hombros, a mi cuello y me hace hacer caras raras. Aprieto mis labios, me los muerdo por dentro, se siente como morder un masmelo duro pero esponjoso. Abro y cierro la boca ao-ao-ao-aoooooo. Me saco las yucas de las muñecas. El anillo pesa, como el pelo al lado de la cabeza. Me río.

Calor, frío, calor, frío, calor, frío, calor. Paso por los carros. Distensiono el entrecejo y me duele una uña. Se me mete un aire por la uña. Imagino cómo ese aire queda allí, atrapado. Me soplo la uña a ver si se hincha como una pompa de jabón. Siento que estoy vacía, que me puedo inflar por una uña. Sigo soplando, pero creo más bien que el aire se escapa por los lados y no estoy haciendo nada. Tengo que tomarme la pepa. El monstruo que vuelve del lado de allá, sobre el hombro, su color negro me huele a metal.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Para complementar el escrito de Ana María Tamayo (2013) se le debe dar fuerza al cuerpo detrás de un texto. A ese cuerpo ausente hay que *validarlo*, con tal de que sea *consciente*. Y allí, en la fuerza de hacer conciencia, es de donde viene esta propuesta pedagógica que abre una vía y le da resistencia a los cuerpos que no son protagónicos sino más bien conscientes. Se apuesta a que todos los cuerpos tengan la posibilidad de transmitir y ser valorados sin tener que protagonizar, sin ser líderes, sin opacar a otros cuerpos. Abrir espacios para que se evidencie lo que sucede detrás del funcionamiento de una idea, de un trabajo en grupo o de una comunidad. Insistir en esos cuerpos valiosos que no quieren protagonizar, sino que se interesan verdaderamente por cómo es el proceso de su pensamiento para que algo funcione a favor de un bien común.

2.13 Recuerdos dormidos.

“Era roja, ondeaba sobre el prado. Entonces se puso encima un pájaro y se balanceó. Luster tiró. La bandera ondeaba sobre la hierba resplandeciente y sobre los árboles. Me agarré a la cerca. ‘Deje de gimpiar’. dijo Luster. ‘No puedo obligarlos a venir, si no quieren, no. Como no se calle, mi abuela no le va a hacer una fiesta de cumpleaños. Si no se calla, ya verá lo que voy a hacer. Me voy a comer la tarta. Y también me voy a comer las velas. Las treinta velas. Vamos, bajaremos al arroyo. Tengo que buscar los veinticinco centavos. A lo mejor nos encontramos con una pelota. Mire, ahí están. Allí abajo. Ve.’ Se acercó a la cerca y extendió el brazo. ‘Los ve. No van a volver por aquí. Vámonos’”

William Faulkner, *El ruido y la furia*

Pasamos acurrucados por la parte de atrás. Normalmente yo era más hábil que él en esas cosas. Ya me estaba calmando, aparte nadie nos podía oír o si no se acababa el juego y me estaba divirtiendo mucho. Siempre me divierten estos juegos de misiones. Cuando de pronto nos descubren. De detrás de la pared de esquina redondeada sale la abuela y ¡zaz! En efecto no me iban a hacer la fiesta. Estaba tan nerviosa, y me sale esa señora, no me acuerdo ni para dónde tiré la piedra. Cayó sobre las porcelanas de osito. No quedó ni una entera. Cuando vi lo que había hecho, solté un chorro de orina que no tuvo remedio esconderlo, sonaba la propulsión, directo al tapete porque tenía un vestido, todo se comenzó a oscurecer y de nuevo volvió el llanto. “Ahora sí que no te van a hacer fiesta de cumpleaños”.

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

No sé para qué debió tener otro hijo. Esta muchachita desbarata hasta un balín. Mire cómo me volvió las porcelanas de oso. Es una grosera. *“Con todo lo que ha sacrificado su mamá por usted y mire cómo le responde, con grosería. Malcriada. Seguro sacó esa grosería de su papá porque por este lado de la familia somos gente decente. ¿A quién se le ocurre traer una piedra y lanzarla dentro de la casa? Eso fue idea suya porque aparte de grosera salió brutica. Mire a ver cómo me va a limpiar”*. Mi marido sí me advirtió. Ese la oía venir y comenzaba a guardar sus carajaditas de colección, a cambio yo toda confiada dejo las cosas donde deben estar. En su puesto. Mi esposo era un excelente abogado y bregaba mucho para mantener siempre la casa con cosas bonitas, él leía mucho, era muy inteligente. *“Ya sabemos quién en la familia heredó la inteligencia de su abuelo. Vea a su hermano recogiendo. A ver ¡quite de ahí! si no se corta y después quién se aguanta a su papá. A ver, corra”*.

Cuando termino mi clase, mis estudiantes deben hacer una fila para salir de manera ordenada del salón, ya que hay que bajar unas escaleras y me da miedo que se empujen. El primero de la fila, en este caso, bailaba y se tocaba su entrepierna. *“¿Por qué lo dejas para última hora? ¿por qué aguantas tanto? Sabes que puedes decirme e ir al baño cuando necesites”*. Muy tarde e inapropiado el discurso. Ese llanto descontrolado de nuevo se escuchaba en el aula cuando se dan cuenta de que el chorro ya llegó a las medias. *“Cálmate. Eso les pasa a todos, incluso me pasó a mí alguna vez, no te afanes tanto, respira y piensa que ya pasó, ahora te das un baño, te pones tu muda y ya estuvo nos vamos a tomar onces. ¿Te parece?”*.

Respirar para reconstruir el pensamiento y por lo tanto cambiar el discurso es una forma de construir el aula, pero, sobre todo, de construir mi paciencia, de entrenarme en pensar para luego decir. Me construyo a partir de ese instante que logro extender con la inhalación. Es como parar el tiempo para ponerme en los zapatos del otro, analizar rápidamente la gravedad del asunto, junto con el siguiente paso que debo tomar a la vez que pienso lo que va a salir de mi boca para estructurar lo que quisiera que me dijeran en ese momento. Es un segundo o tal vez dos, bueno a veces cinco, de quietud donde el cuerpo y la mente se tratan de unir. La mente le envía mensajes al cuerpo para que parezca calmado, para que respire por la boca para evitar el olor, y para mirar a los ojos, tocar suavemente el hombro y hablar con un tono dulce y pausado, tratando de mantener la calma no solo del chiquito que se orinó, sino de todos de ahí para atrás.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

El cuerpo dice “no pasó nada, estas cosas son normales, están aprendiendo a controlarse”. ¿Recuerdas cuando esto te pasó? ¿Qué te hubiera gustado que te dijera tu abuela? La sensación vuelve. *Se encarna*. Llega a través del olor. Se siente el calor, la sensación del líquido escurriendo por las piernas, la angustia de quedar quemada, el pensar que no puedes parar, todo lo esencial que experimenta el cuerpo en esos momentos, que nos hace humanos, que no nos diferencia en nada de ese chiquito.

El cuerpo que se *expresa* de diferentes maneras en estos momentos de intimidad, expresiones como el llanto, o el silencio, el grito, incluso la grosería... “*los roces, el contacto con mi compañera, la falda que me quiero poner en clase, en el ejercicio de probarse telas, el maquillaje que quiero ensayar en mi cara y verme bien en ese espejo que todo el tiempo tengo al frente en donde constantemente me miro, pero de reojo, porque qué dirán mis compañeros*”. Arrodillada frente al chiquito orinado, pienso en todo lo que alcanzo a percibir en las miradas, en las relaciones en el aula, en los pensamientos de mis estudiantes mientras hacen los ejercicios que les propongo. ¿Orinarse era entonces una experiencia? Esa sensación de hacer pipí en un lugar que no es el baño, en la ropa ¿qué le debe permitir al cuerpo? ¿Un recuerdo agradable, una mano amiga, empatía?

¡Me encanta esta clase con la profe! aunque a veces nos grita, se le sale la piedra. ¡Ay! qué ganas de ir al baño tengo. Necesito decirle que tengo que ir al baño. “*Ese pedazo de plastilina es de nuestro grupo. Están haciendo trampa. - Pero ustedes no lo están usando. - Pero lo vamos a usar, tú qué sabes. ¿Eso se vale? ¿que cojan las cosas de los otros? no, ¿cierto profe? - ¿Cómo lo resolverían ustedes? - ¡Aj! Yo no quiero dar mi pedazo de plastilina es de nuestro grupo así no lo usemos, de malas si se gastaron el de ustedes muy rápido*”. Tengo muchas ganas de ir al baño, pero si salgo fijo mi grupo regala el pedazo de plastilina. “*Tengo una idea, y si ponemos estos palitos acá para que parezca que está volando. -Ya se acabó la clase, hagan una fila, por favor. - ¿Si ven? no alcanzamos por su culpa. Yo les dije que pusiéramos todo primero en una montañita. ¿Puedo ir al baño? -Ya vamos a salir, para eso es la fila, cuando salgamos todos y vayamos abajo, vas*”.

“*Yo me acuerdo de este salón. Me acuerdo de que me oriné en la puerta de este salón. Estaba como en M3 o en primero. Y Juana me dijo ¡ah! eso también me pasaba a mí, fresco que eso les pasa a todos y que no tenía por qué preocuparme. Y ese día yo le conté*

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

a mi mamá que mi profe me había dicho que tranquilo por orinarme, que eso también le pasaba a ella y mi mamá me dijo que cómo la profe me iba a decir que ella se orinaba que cómo así, que iba a hablar con el rector porque eso no se podía manejar así. Ese día no se me olvida, pero no por la orinada sino porque yo no tenía muda de cambio. A mi mamá se le había olvidado empacarla en la maleta desde principio de año y me tocó ponerme la muda de cambio de Valerio y me quedaba chiquita. Pero por lo menos estaba seca y olía a limpio. Mi mamá le escribió ese día a la profe que le parecía el colmo que no hubiera un niño con una muda de cambio de mi talla y que cómo me había mandado con una muda tan chiquita a la casa, que probablemente los demás niños se habrían burlado de mí. - ¿Te acuerdas si se burlaron de tí? - No, la verdad no me acuerdo mucho de ese día solo de lo que decía mi mamá”.

Es tan fuerte lo instaurado en casa que ni la experiencia de lo vivido logra trascender. Una vez escuché decir a un profe que el colegio perfecto era un colegio de huérfanos. Es un pensamiento un poco egocéntrico y extremista, pero entiendo la lógica detrás de él. Sólo necesitamos una apertura, un pequeño escape, una fuga para que la duda entre, para transformar y poder tomar en consideración no sólo lo que se dice en el colegio sino lo que se establece en casa.

Y entonces ¿Cómo logro que este acontecimiento, esta experiencia y este recuerdo ahora despierto que se ha construido entre la memoria del estudiante junto con la mía se vuelvan válidos en mi investigación? ¿Cómo este constante transitar entre mis experiencias y las de mis estudiantes, aquellos instantes de encuentro entre mi yo pequeña y los niños en el colegio sean una primera indagación como artista /docente? ¿Cómo la incomodidad en el aula y estos pensamientos instaurados, que en este caso se representan en un evento diario del colegio, se convierten en una investigación válida en mi vida?

El texto escrito es el resonar de algunas voces que narran partes de mi vida. La indagación que se llevó a cabo en este escrito particular sobre el accidente de baño en la casa de mi abuela junto con la de un niño en el salón y el recordar este incidente con el cuerpo, es uno de los muchos eventos que hacen parte de mi experiencia docente y que se distancian de los recuerdos sobre lo estrictamente académico. En la búsqueda de mi propia estructura he encontrado una forma de dialogar conmigo misma en un ir y venir entre pasado y presente, una forma de decantar, un caminar en círculos en una celda pues no solo me

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

siento entre instituciones, sino que vienen a mí recuerdos que quisiera olvidar. De estos diferentes recuerdos de la infancia, la relación con mi abuela, lo sucedido en el aula, lo que recuerdo que me contó un estudiante y las memorias que todos esto reunido me suscita, surge una motivación para encontrar mi propia escritura y estructura, para atravesar de nuevo mi vida y comenzar a encontrar aquellos momentos cruciales que se atraviesan frente a mí sin planeación alguna pero que conforman mi rol como docente, representan lo que digo, lo que pienso y las decisiones morales y estéticas por las cuales encamino y entrecruzo la formación y la creación en el aula.

2.14 El enfrentamiento con el aula y el acercamiento a la apropiación.

Se hace una pausa. Desde mi silla, en el escritorio, en mi salón volteo la mirada y veo un espacio vacío. La forma como siempre he dispuesto mi aula. Analizo rápidamente los pequeños cambios que he hecho desde que estoy en el colegio. Trato de comprender en un instante lo que quiero que suceda en este espacio y lo que he estado trabajando en la maestría. Aún no encuentro la relación entre mi trabajo y lo que llevo a cabo en el aula. Me siento atada de alguna forma a responder con lo urgente. Aparece una contradicción entre mi posición y lo que de pronto pasa en una sesión que ya se termina.

Reflexiono, dado que, así como hay cosas que no están bajo mi control, yo soy la que estoy a cargo de lo que puede llegar a suceder en el tiempo de este espacio. Puedo apropiarlo y transformarlo y a partir de esto continuarlo. Veo la necesidad de un enfrentamiento. Así como las constelaciones aparecen, el aula debe permitir ese enfrentamiento. Así como el enfrentamiento entre la niña y la adulta, debo confrontar el aula y lo que quiero transformar. Hago una pausa y determino lo que *no* me deja avanzar ¿o lo que me permite reflexionar?: cuerpos inconscientes, un cuerpo que necesita de una instrucción para decidir, cuerpos violentos, cuerpos que se imponen sobre otros.

No quiero concentrarme en acciones reparadoras en mi hacer, me gustaría mejor pensar mi aula como un espacio dispuesto para cuerpos conscientes, un cuerpo que comprende la situación porque no está pensando en su propio cuerpo sino en la acción y porque se conecta con el cuerpo de los demás y se permite una conversación con su entorno. Es un cuerpo abierto al espacio, que no le interesa sino la acción en el espacio y en el tiempo y

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

que es tan consciente de este momento, que se olvida de él. Ofrecer un espacio donde se explore el lugar de la conciencia, en donde un cuerpo entienda en su razón que el otro se impone con su propia forma de pensar y estructurar el mundo a través del movimiento y no a través de la fuerza física ni la violencia.

Es necesario comprender que los pensamientos instaurados y la tradición que los respalda, en este momento en la institución recalcan el tipo de fuerza que debe haber detrás de una acción para destacarse o para ser escuchado y reafirma el pensamiento de tener un derecho sobre el otro. Esto mismo pasa con las ideas, con su pronunciación. En ese sentido las rutinas de pensamiento que ya tienen los estudiantes instaurados, ¿cómo se podrían trabajar? ¿Cómo podría el estudiante estructurar su propio comportamiento en relación con un *hacer/investigar/leer/escribir/dibujar/ser/aprender*? Intento estructurar en una pregunta el resultado de un proceso eterno.

2.15 La estructura física del pensamiento.

Ante la molestia de los pensamientos instaurados que a veces se presentan en la educación tanto por parte de la institución como por parte de quienes la integramos, busco desarrollar una acción pedagógica liberadora y a la vez transformadora que permita el juego de diferentes figuras desplegándose gracias al movimiento que se genera tras de ellas. El foco como tal no es dicho movimiento, sino el despliegue en sí, siendo este el protagonista de la acción. Pongo en juego una gran maquinaria que me interviene, que mueve una acción pedagógica liberadora y que busca una cierta *metodología* para que los estudiantes encuentren una rutina de apropiación.

No es sólo el acto de desplegar lo que está lleno de significado. Dentro de cada pliegue aparece la imagen. “...no es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en lo cual lo sido se une como un relámpago al ahora en una constelación”, como dice Walter Benjamin. Los pliegues permanecen como nudos de realidad potencial, y ellos se conectan con la fuerza vital, con el movimiento, con el cuerpo y la subjetividad. Esto a su vez resuena con las constelaciones, con la pulsión, la resistencia, la forma de pensar, la potencia de creación, el arte y finalmente la polinización.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Perdí el control. Los materiales en tamaño real me dicen cómo me debo mover. Contrario a lo que planeaba, yo no soy la que defino las direcciones, la tensión, la velocidad, la fluidez, la estética, o la fuerza en el movimiento. Todas estas cualidades me las proporciona la estructura.

Así no me quiero mover, sin embargo, así me muevo. El movimiento es la evidencia de la propuesta pedagógica. Una propuesta que parte de una incomodidad. Una incomodidad que aparece en el aula. Un aula donde se manifiestan los pensamientos instaurados por las rutinas institucionalizadas: normalizar unas rutinas que enmarcan acciones repetitivas, acciones que vienen de pensamientos instaurados: el machismo, la violencia, la competencia, la superioridad y el clasismo, que a su vez están establecidas en una tradición.

Difícil es cambiar una cultura a través de procedimientos de modernización pedagógica. Por lo contrario, estos procedimientos ocultan cada vez más esa cultura que tanto incomoda. Y esos procedimientos son las rutinas. No puedo resistirme a la realidad. Estoy viva. A través de la experiencia pongo en juego esta gran maquinaria que me interviene, que mueve una acción pedagógica liberadora, *que busca una metodología* para que mis estudiantes encuentren una rutina de apropiación. ¿Cómo logro que el estudiante encuentre su rutina de apropiación? ¿Cómo apropia el estudiante? ¿Cómo pueden ellos conocer o expresar esta apropiación a través del cuerpo?

El papel se pliega y encara imágenes que se encuentran en el espacio y en el tiempo. Las imágenes están donde no las podemos ver. Así también permanecen en nuestra mente y puede que también en una constelación, aunque siento que en una constelación las imágenes no están ni plegadas ni desplegadas o pueden llegar a estar en los dos estados a la vez. El encuentro de las imágenes genera una condensación, una calma y una quietud y el despliegue un movimiento una visualización, claridad y entendimiento.

Me encontré con mi padre en el hacer. Mi papá es arquitecto, al igual que mi mamá y mi hermano. Al hacer la estructura me encontré con mi rutina de apropiación que se relaciona con un pensamiento estructurado totalmente arquitectónico. La fascinación por el espacio, la construcción de obras, el proyecto y la reconstrucción, así como tratar de volver mi pensamiento visible, me conectó a un recorrido por mi vida rodeada por maquetas, planos,

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

metros y materiales. La arquitecta y la actriz se unieron en un solo espacio, chocando con la investigadora, la artista y la docente. Las rutinas, dentro de sus casillas, con esos grandes ventanales, asemejan una edificación que ahora intento construir para que invada el espacio del aula. Mis estudiantes están atrapados dentro de esta forma de enseñar.

2.16 Estar aquí adentro.

No sólo voy a hablar desde dentro de la caja y lo que allí sucede. En este espacio que hay entre mi cuerpo y las paredes, voy a ser. Es difícil ver más allá. Y no es por el espacio en sí; cuando pequeña me encantaban estos lugares, imaginaba mundos que eran más grandes que donde estaba metida. Pero ahora siento que todo se viene encima. No hay espacio ni tiempo para ver nada más sino lo que te ponen al frente. Exploto. Salgo de allí, rompo el espacio que hay entre mi cuerpo y la caja y lo vuelvo infinito. El agua, mi cuerpo de nuevo es libre y se mueve como mejor le parezca. El sonido bajo el agua hace que mi cuerpo piense. Debo apropiarme corporalmente. Busco otro espacio, uno sin paredes, o con paredes que pueda atravesar. Allí puedo pensar. Allí adentro, quiero generar pensamiento. Encontrarme, estudiarme.

Relacionarse con ese encuentro de la manera más real posible; solucionar problemas, ser recursiva, servir al mismo material, relacionarse con él. Visualizar andamios y columnas, sin haber estudiado una carrera profesional. Que el cuerpo narre su experiencia con el material, que exprese su propia inteligencia, sus saberes previos, intereses, pasiones, para crear un resultado buscando la motivación desde mí misma. Entiendo algunas cosas por recuerdos de una casa llena de maquetas y planos. Pero también entiendo otras cosas porque no me dejaban entrar a la cocina. Pero también porque ... ¡Ya sé! creo que entiendo hacia dónde se dirige todo. Aunque aún no lo pueda puntualizar.

3.Despliegue del telón para finalizar el acto.

3.1 Conclusiones.

Es imposible no cuestionarse sobre la libertad de nuestros pensamientos, en especial para este momento tan culminante del trabajo ¿Mis pensamientos son el resultado de las lecturas? Si es así ¿por lo menos los apropié con la acción pedagógica? Me encontré en algunos autores, descubrí a los autores entre pliegues, y los autores se toparon en repliegues. Entre varios de esos pliegues a los que entré, dos de los autores discutían sobre una problemática que consideré pertinente para el cierre del escrito.

Para la última etapa del trabajo se me presentaron dos figuras importantes: un pliegue físico, es decir, un juego de *cubos* que muestra en el espacio el giro que había estado buscando el cual asemeja un nudo. Cuando estos se unen, representan los nudos de realidad potencial expuestos por Hugo Zemelman. Dándole así su lugar a un autor detonador que se muestra junto a el *torso* plegado de Suely Rolnik y las *imágenes plegadas* de Walter Benjamin. Y la segunda figura la cual emergió del escrito *El Pliegue de Deleuze*: el pliegue del alma.

Estas dos figuras comienzan a dialogar en la última etapa del viaje, cuando el telón se comienza a desplegar dándole a la escena un *continuará*. Encuentro de nuevo en estos dos autores el problema de la historia. Zemelman y Deleuze dialogan desde diferentes lugares sobre el esfuerzo de construir una relación con la realidad.

El alcance del significado de *historia*, y en ese sentido de cualquier palabra de esa magnitud, condiciona nuestro comportamiento y construye una lógica burocrática dentro de la institución dándole lugar a comportamientos adecuados que son el marco de las pautas y las rutinas. El conocimiento dentro de una institución tiene como teoría estos significados tradicionales encarnados, cristalizados e instaurados.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Todo esto traducido a lo que significa el individuo dentro de su propia historia, al rol que cumple dentro de ella y la forma como se identifica con ese rol, mas no lo que lo determina, lo vuelve pasivo. Y darse cuenta de esa pasividad supone colocarse y definir lo que lo determina. Las rutinas terminan por convertirse en dimensiones de uno mismo. Y este trabajo se encamina a cuestionarse, tomar acción sobre esta determinación y reflexionar sobre ello.

La rutina no es totalmente organizada después de todo, ya que genera incomodidades que rayan con nuestra determinación, una tan sencilla como el saber que somos humanos capaces de darle vuelta a nuestra historia y de no repetirla. Hay espacios determinados por nosotros mismos, en los que podemos desplegar como lo que somos para ser constructores de las propias realidades si así lo queremos.

Hay una ruptura entonces, en el hacer-pensar. La historia no es una línea, sino es una serie de curvaturas y de pliegues, que más que historia son sujeto en la historia. La etapa en la que estamos no se define en cuanto a etapa histórica, sino que se encuentra en la práctica en cuanto a cómo funciona y pone a prueba el mismo concepto que remite a plegarse tanto en el alma como en lo material. Y si eso pasa con una época, como lo propone Deleuze, también puede pasar con cualquier momento y con todo lo que compone ese momento. La lucha contra un mecanicismo es también encontrar nuestras propias maquinarias.

Detenerme y plegar. Entender que soy parte de un momento en la historia. Volver a revivir rápidamente esos instantes que con nostalgia me motivan a seguir transformando lo que creo. Ahondar más en esas figuras que forman los pliegues y en el mundo que contengo y que me contiene. Siento que me puedo expresar de dos formas, con movimientos directos y con movimientos indirectos o curvos. El movimiento directo va a lo que va, no te deja tiempo de reflexionar. Pero esos curvos, me permiten detenerme en el tiempo y pensar en lo que estoy haciendo en este preciso instante.

Me devuelvo a los momentos que causaron un recuerdo. Debajo del pliegue existe un universo entero de pliegues que, aunque se desplieguen, siguen existiendo. A veces se ven más claros porque se despliegan, pero ahí están porque por allí pasó el cuerpo y lo

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

intervino. Este cuerpo lo movió un pensamiento que motivó primero al cuerpo y su movimiento para terminar en un pensamiento, en un espiral infinito y fluido.

Las luces titilan. Se escuchan las voces carcajeantes de la cafetería. Los niños no están y se oye el silencio. En silencio me escucho. La idea de un movimiento eterno es la idea de la vida. El contraponer del cuerpo en la danza es la idea del infinito, de la vida eterna. Cuando el cuerpo se mueve, vive eternamente. La complejidad en la que pongo la relación con mi padre debe ir más allá. Debo entender a mi padre desde otra dimensión, desde otra determinación. Debe haber un pliegue allí. Debo desplegar los asuntos sin resolver, sin miedo porque entiendo que hay otros pliegues dentro de esos pliegues que nunca serán totalmente desplegados, así que no tengo que mantenerlos plegados, no debo temerles.

Sin duda la educación la proporcionó mi padre con sus tantas acciones. Si hay diálogo con él, hay conflicto, y si no hay diálogo, no hay entendimiento. No está ni plegado ni desplegado el asunto porque está ambos a la vez. Alcancé a ver bajo un pliegue al charlar con él. Alcancé a escuchar sobre el arte de mi bisabuelo. Bisabuelo, dos veces plegado.

¿Qué hay debajo de esto? Los estudiantes son el resultado de varios pliegues. Su cuerpo está plegado y se deben dar espacios para que se desplieguen y se alcance a ver un pedazo de lo que traen dentro. Un inmenso conocimiento que solo su cuerpo sabe. Formas de aprender maravillosas que sólo ellos entienden. Que tienen plegado en sí. Conocimientos que vienen de recuerdos que el cuerpo guarda. Una criptografía que se puede descifrar únicamente por quien la tiene. Los espacios que se proponen son variados, cada ser puede descifrar su propio lenguaje de conocimiento corporal dejando que éste se relacione con personas, ambientes y materiales para que pueda generar conocimiento en cuanto a sus propias formas de conocer. Sin reglas, sin pasos, sin rutinas por lo menos en el espacio que me siento que me pertenece: mi espacio de clase que se puede desplegar hacia donde ellos quieran. Reconociendo ciertos hábitos propios y de pronto rompiendo con ellos, pero dejando que el cuerpo decida a través de una búsqueda que va desplegando y plegando conocimientos ocultos.

El más sencillo pliegue tiene una complejidad. Al igual que las relaciones con el material que se generan en el aula.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Gafas de visión nocturna, es juego de espías. Una caja de madera es un cofre o un paquete prohibido. El vaso contiene veneno y la medalla está encantada. La planta es transgénica, los audífonos están malditos, el teléfono inalámbrico se comunica con seres fuera de este mundo y las gafas para ver debajo del agua son... para ver debajo del agua. Hay una pelotita azul peluda rellena de arroz, creo. Esa, puede ser una bomba, con la que nos vamos a defender de los espías malos. Déjenme me pongo las gafas para que no nos estrellemos y los guío por la oscuridad. Hagan silencio que no sé qué hay allá afuera, pero sé que estamos en peligro, mira mi cuerpo como se hace cuando me siento en peligro. Recuerdo una vez que mi papá le iba a pegar a mi mamá y se hizo así, solo que se metió en la tina. La tina que alguna vez también fue cama y baño, que a su vez fue fría y caliente. Ya vi el cofre donde probablemente haya un tesoro. Pero ¿qué tesoro puede haber en el cofre que nos interese? El oro es muy común, igual que la plata. Debe ser una caja mágica que se abra y que haya... conocimiento allí dentro. Que haya tanto conocimiento que uno pueda entender las cosas de diferentes maneras. Pero ¿quién viene ahí? es el campeón de la medalla encantada, ¡atrás, todos! yo los protejo. Traje una bomba. Es una granada. La boto y ¡explota! Lo único que sobrevive es la medalla. La robo, me la pongo y ahora soy invencible, es una medalla encantada como las de mi primo. Cuando iba a su casa, era lo único que tenía en su cuarto. Las medallas que se había ganado durante toda su vida. Son una cantidad. Le voy a dejar una más para que me recuerde. No está, está en una competencia. Afuera de su casa hay una vista muy bonita. Me recuerda a cuando rodaba por las colinas en la finca. Pero en este caso se rueda a la nada. A la oscuridad. Por eso llevo las gafas, para no perderme. Y en la oscuridad veo una gran luz verde, es como una planta radioactiva. Me dirijo a ella rápidamente, siento que me llama que quiere que me acerque. Abajo hay mar. Me meto, me cambio de gafas. Miro cómo debajo de mis piernas flotantes aparecen unos caparazones de unas tortugas grandes. Fue lo primero que pensé cuando conocí el mar. Lo que había allá abajo eran piedras, pero parecían tortugas marinas cubiertas de algo verde por encima. Finalmente salgo cansada de ser arrastrada por las olas. Me quema la arena, es más chevere la arena fría, la del parque del colegio. Es hora de recreo, hoy toca arenera.

El más sencillo pliegue tiene una complejidad. Al igual que las relaciones con el material que se generan en la familia. La compleja relación con mi padre. ¿Cómo llegué a mi rutina de apropiación? ¿a mi propio lenguaje de conocimiento?

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

¿Existe en el universo un artefacto que logre exponerse a tal punto de organizarlo todo frente a nuestros ojos para que por fin podamos entender? Organizar el universo, el conocimiento, los saberes, las cosas. Siento el frío del piso en la espalda. Viajo por lugares conocidos que se me presentan en dobleces. Paso primero por uno grueso, pesado y oscuro. Como si mi mente no lo quisiera en realidad alzar para ver qué hay debajo. Pensamiento, sin embargo, cree que lo puede todo, así que se mete en la pequeña apertura que queda entre las partes y logra sentir las vibraciones. No las logra ver porque está muy oscuro y aún no sabe si tiene ojos. Es una oscuridad en realidad causada por una serie de instauraciones, es decir, como es pensamiento también entiende un doble enlace en su configuración. Pero penetra porque es pensamiento. Allí, prácticamente ahogado, se pregunta por qué se instaló. Y esa pregunta viene de una voz. ¿Es el pensamiento del pensamiento? ¿Cuál es esa voz que tiene el pensamiento la cual se cuestiona por qué terminó allí? El pensamiento le pregunta a la voz quién es y la voz le contesta que es la conciencia del pensamiento. Conciencia y pensamiento hablan. Ambas intentan respirar. Una vez escuché que si estás atrapado en un lugar con poco oxígeno lo mejor es quedarse quieto y respirar muy despacio, de tal forma que el pecho vaya haciendo curva en el espacio y mantenga la forma sosteniendo la misma cantidad de aire entrando y saliendo por un tiempo prolongado. Tanto conciencia como pensamiento intentaron hacer esto, aunque no supieron quién había hecho esta sugerencia primero. Sin embargo, la escucharon y la llevaron a cabo. La curvatura que comenzó a hacer el pecho se volvió cuerpo, porque al fin y al cabo el pecho existía en una idea, y el pecho es cuerpo. A partir de este pensamiento, ambas tanto conciencia y pensamiento comenzaron a respirar mejor. ¿Quién las había educado? ¿de dónde habían oído esa idea de respirar despacio? ¿Venía de ellas, o venía de pecho? ¿quién la pensó para ejecutarla? Ya no importa, ya se habían salvado, por lo menos hasta lograr salir de allí. Pensamiento, conciencia y cuerpo.

Para este momento, el viaje podría continuar sólo era cuestión de convencerse. Aparece una luz entre el pliegue. Una línea de luz como la que se ve debajo de una puerta. Es una luz que atraviesa un vidrio blanco y en él, una serie de figuras pequeñas. No se entienden parecen monos. Raya, bolita raya. Nubes verdes, cuadrados, largos, cortos, grandes, gruesos, delgados, líneas, pocas líneas curvas. Lo enrollado ya existe, pero se revela ante nosotros cuando se va desarrollando, cuando se despliega. Y allí, dibujado siempre ese código incomprensible de cuadros blancos, de líneas negras. Instrumentos extraños que rayan con lo normal, reglas que se levantan formando un triángulo, hogares para

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

hormiguitas, escaleras de tierra que llevan a la planitud. Rollos que se enrollan y desenrollan, laberintos, mundos, figurillas... codos que parecen teléfonos, túneles que llevan a mundos pequeños, planillas llenas de símbolos extraños para inventar un lenguaje extraterrestre. ¿Qué puede ser todo esto? Pensamiento alargó un brazo y agarró un tubo, agarró el papel, agarró algo elástico. De pronto se pliegan más cosas, pero en vez de oscurecerse, se ilumina todo. Dos copias de algo idéntico que se desplazan sólo un pedacito para dejarse ver. Entiendo el espacio y con el espacio el tiempo. Saco un lápiz y le apunto a una hoja. La hoja se pliega y se extiende hasta volverse yo. Estoy dentro del pliegue, pero a la vez estoy plegada y de allí me despliego. Encontré materiales para resentir lo que me incomoda, para mostrarlo, para comprenderlo. De una relación compleja se desató algo que bien podría haber tomado otro rumbo. Lo simple, que era relacionarme con mi mamá-docente, con quien entablo tan buena relación, se complejizó. Surgió la pregunta por la educación con mi madre, pero de la relación con mi padre surgió la pregunta de las formas como pienso y como aprendo. Comienzan a estructurarse con el papel, el lápiz, los tubos y las imágenes. Me propongo comenzar de nuevo.

3.2 Recomendaciones.

El presente apartado de recomendaciones se desarrolló después de la sustentación (gesto poético que complementa el escrito final en la Maestría en Educación Artística) y después de recibir la retroalimentación de los jurados Alejandra Díaz y Samuel Alberto Herrera. Aquí se presentan aspectos que consideré relevantes para fortalecer la investigación en un futuro. Los diferentes subtítulos guiarán al lector en cuanto a las categorías que merecieron un detenimiento y fueron especial o repetidamente mencionadas. Los subtítulos son: *El cuerpo*, *El conocimiento y el pensamiento* y *La metodología*. Dentro de estos subtítulos se encontrarán asuntos como la incomodidad, la evaluación y el juego.

3.2.1 El cuerpo.

El cuerpo plano y programado comienza a formarse en la institución, especialmente en el colegio, aunque éste no sea el único lugar donde se configura. No sólo porque el cuerpo del individuo se acartona, sino también porque otros cuerpos que lo componen aparecen mientras otros desaparecen. Todos ellos merecen una investigación individual y más profunda. Como el *cuerpo colectivo*, por ejemplo: *Pero no se trataba simplemente de la*

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

repetición mecánica de actos para que éstos se fijaran como hábitos; se trataba más bien del despliegue de una actividad enmarcada por un régimen de confianza, libertad y cooperación, de una actividad regulada por el interés del alumno en el trabajo que realiza y especialmente por el trabajo de responsabilidad colectiva. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997)

El desarrollo a profundidad de la idea de desaparecer la guía docente como una apuesta política que permite la manifestación de nuevos cuerpos emergentes permitiría un acercamiento a metodologías abiertas a la investigación.

Cuerpos como el aula de clase con todas sus personas, creencias y relaciones de poder quedan en la salida del salón, aún en espera de un llamado.

Sin bien lo anterior nos lleva a una relación con los cuerpos externos, también quedan asuntos por resolver en el cuerpo interno: las memorias reconstruidas del *cuerpo del olor*, el *cuerpo protagonista* como centro del aprendizaje moderno junto a la idea de progreso y competencia, y el desarrollo del *objeto-cuerpo* como detonador de recuerdos para *construirlas junto con las experiencias acumuladas*.

3.2.2 Conocimiento y pensamiento.

Como entiendo, el conocimiento es la información que se logra adquirir para poder resolver situaciones de la vida, mientras que el pensamiento es la manera como se asimila, se apropia y se registra esta información para que sea útil en algún momento. El trabajo se centra en el segundo concepto más que en el primero. Sin embargo, para lograr un desarrollo más profundo de la relación que hay entre estos dos conceptos, se podría desarrollar un paralelo al tomar el conocimiento como pliegue y el pensamiento como despliegue, encontrando en un principio una codependencia que iniciaría una discusión en torno a las alternativas de pensamiento. En razón a lo anterior, y dando vida a una nueva investigación, se presenta el despliegue como abordaje ontológico o como pensamiento y pliegue como episteme o como conocimiento como tema detonador de una nueva investigación.

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

3.2.3 La metodología.

Hay varios descubrimientos que quedan después de la acción pedagógica liberadora realizada en la sustentación. Primero: mi propio descubrimiento de porqué registro el conocimiento como lo registro. Después de haber pasado los textos de la maestría por mi cuerpo, comencé a entender cómo registraba los temas de los textos de manera artística. Los temas atravesaron mi cuerpo, pero también atravesé los temas con mis propias formas de registrar, en una búsqueda artística con la manera como pienso y guardo conocimiento. Segundo: surgió de lo anterior la necesidad para que en el aula de clase suceda lo mismo en mis estudiantes, para que estos cuerpos, que encuentro a veces tan inconscientes, se vuelvan conscientes de sus propios procesos de pensamiento. Tercero: intentar entender este proceso como una forma de investigación artística más que una metodología como tal. Cuarto: sin buscarlo, es el encuentro de una manera de resistirse a las incomodidades institucionales, de hacerlo consciente y de romper con las rutinas construyendo la incomodidad como dispositivo didáctico. Además, es pensar la evaluación de manera

Espacios desplegados para cuerpos conscientes.

Bibliografía.

Deleuze, G. (1998). *El pliegue Leibniz y el barroco*. Paidós Ibérica, S. A.,

Mariano Cubí, 92 08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 Buenos Aires.

Espinosa, G. (2007). *La tejedora de coronas*. Madrid: Alfaguara.

<https://doi.org/10.5209/aris.63409>

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.

Pellicer, C. (2013). *Generar secuencias de pensamiento en el aula*. España: Fundación Trilema.

Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Romero, M. (2016). "Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones posibles en el tránsito de una investigación en educación artística". *Artes La Revista*, 13(20), pp. 123-160. Recuperado a partir de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/326221>

Alternativas de pensamiento en procesos formativos.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Volumen I. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). "A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text". *Qualitative Inquiry*, 11(6), pp. 897–912.

Tamayo, M. (2013). "Pensar (y escribir) con el cuerpo". *Artes La Revista*, 12(19), pp.70-79. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5685455>

Zemelman, H. (2011). *De la historia a la política. La experiencia de América latina*. La Paz: Editorial Colectivo Grito del Sujeto.