

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2016-2018

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Ciencias Sociales con mención en
Género y Desarrollo

Género, corporeidad y afectos. Educación como sujeción y educación como práctica de
libertad

Blanca María Rivadeneira Kingman

Asesora: Cristina Vega Solís

Lectoras: Sofía Ortega y Thais Brandão

Quito, octubre de 2021

Dedicatoria

A mi hijo Luciano

En memoria de mi abuela Diana por sus cuidados y su amor.

Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón.

Michael Ende

Hasta cortar con los propios defectos puede ser peligroso, nunca se sabe cuál es el defecto que
sustenta todo nuestro edificio.

Clarice Lispector

Tabla de contenidos

| | |
|---|------|
| Resumen | VII |
| Agradecimientos..... | VIII |
| Introducción | 1 |
| Objetivos de la tesis..... | 3 |
| Estado de la cuestión | 4 |
| Metodología | 7 |
| Estructura de la tesis..... | 9 |
| Capítulo 1 | 11 |
| Perspectivas teóricas del cuerpo en la escuela: disciplinamiento y normatización..... | 11 |
| 1.1 Institución escolar, disciplinamiento en espacio-tiempo-movimiento | 13 |
| 1.2 La normativización y domesticación del cuerpo: concepciones desde la Sociología..... | 20 |
| Histórica..... | 20 |
| 1.3 Paulo Freire y la educación liberadora | 25 |
| 1.4 Encuentros con el cuerpo y el movimiento desde la teoría feminista | 27 |
| Capítulo 2 | 45 |
| El cuerpo, los afectos, las prácticas en instituciones educativas públicas. Las propuestas del... | 45 |
| Ministerio de Educación y la posición de las maestras | 45 |
| 2.1.- La concepción del cuerpo en el currículo sobre Educación Cultural y Artística | 45 |
| 2.2 Abrir el currículo | 56 |
| 2.3 La experiencia de las maestras | 59 |
| 2.4 El espacio escolar desde la percepción docente | 63 |
| 2.5 El lugar de la experiencia | 66 |
| 2.6 La relación con el cuerpo. La experiencia de los talleres de Biodanza | 72 |
| Capítulo 3..... | 83 |
| El cuerpo y el cuidado. Experiencias liberadoras en la educación..... | 85 |
| 3.1 Rebeca Wild: El amor, el cuidado y las necesidades auténticas | 86 |
| 3.2 Corporización del respeto y el cuidado | 89 |
| 3.3 Los fundamentos de la educación no directiva y su repercusión en el cuerpo | 93 |
| 3.4 Amor y límites | 99 |

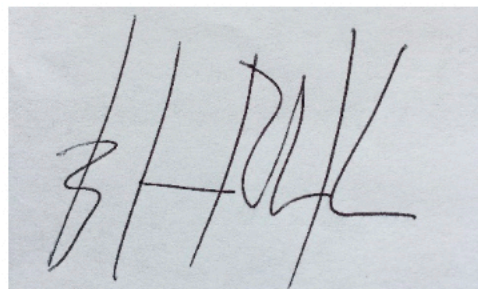
| | |
|---|-----|
| 3.5 Educación como sujeción y educación como deseo..... | 100 |
| 3.6 El cuerpo que juega | 106 |
| 3.7 Inka samana: cuidado en común..... | 111 |
| Conclusiones | 120 |
| Lista de referencias..... | 127 |
| Entrevistas | 132 |

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Blanca María Rivadeneira Kingman, autora de la tesis titulada “Género, corporeidad y afectos. Educación como sujeción y Educación como práctica de libertad” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos, de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, octubre de 2021

A handwritten signature in black ink on a light blue background. The signature is stylized and appears to be 'BMRK'.

Blanca María Rivadeneira Kingman

Resumen

El interés principal de esta tesis fue conocer cómo se conciben el cuerpo y los afectos dentro del sistema educativo en el Ecuador asumiendo para esto una perspectiva de género y una perspectiva de educación liberadora.

La problemática de la educación además de tener que ver con el aprendizaje y con la asimilación de determinados conocimientos, está atravesada por los juegos de poder, en términos de clase, raza, edad y género. El objetivo central de la tesis es mostrar, en el caso del Ecuador, la relación de la educación en general y de la educación emocional y corporal, en particular, en dinámicas institucionales de normativización y sujeción y, como contrapartida, mostrar la existencia de dinámicas liberadoras, basadas en el respeto, el cuidado y el potenciamiento del cuerpo. Estas últimas sin ser propuestas feministas se encuentran estrechamente relacionadas con los enfoques feministas.

En un primer escenario se observó cómo se organiza la educación en el Ecuador a partir de los estudios de casos y de análisis de documentos, asumiendo para esto las propuestas teóricas de Michel Foucault, Norbert Elias, Paulo Freire y pensadoras feministas.

Se evidenció en un segundo escenario, en qué medida las propuestas de educación artística en Ecuador, planteadas por instituciones educativas como el Ministerio de Educación, se ven o no entrampadas por una estructura disciplinaria y bancaria previamente existente. Y cómo lo perciben y/o resisten las maestras que la validación del conocimiento y las prácticas se dan en un marco de pensamiento binario, a pesar de que las maestras muchas veces intentan reconocer en su experiencia un saber. Se investigó para esto, desde el área de arte y la cultura planteados por el currículo oficial ecuatoriano.

Por último, se pudo conocer que en experiencias educativas en un marco de educación liberadora la noción de cuerpo y afectos es central para el aprendizaje, así como también el cuidado y la convivencia comunitaria así como la validación de la experiencia como matriz generadora de conocimiento.

Agradecimientos

Agradezco a quienes de una u otra manera hicieron posible este trabajo de investigación. A Cristina Vega y a todas las profesoras de la Maestría. A les docentes María Isabel Hidalgo, Maximiliano Pilatuña, Anita Matute, y a las profesoras que me abrieron generosamente sus puertas y su día a día. A Dara Cisneros, María Gabriela Albuja por labrar sus sueños en esta tierra. A Juan Samaniego. A Rebeca Wild por dejar su huella de amor y vida en este mundo de guerras y ambiciones. A Rolando Toro Araneda por la Biodanza.

A mi hijo Luciano, por ser mi maestro de Vida.

A mi tío Eduardo Kingman Garcés, por compartir sus sueños, sus poesías, sus pinturas, por hacer de la Academia y de las Ciencias un espacio humanizado y de libertad de pensamiento.

A Ana María Goetschel, por sus abrazos, su calidez humana, por sus aportes al feminismo.

A Gustavo Moya Villamar, por motivarme y acogerme en las buenas y en las malas, con su sensibilidad e irreverencia.

A mi hermana de Vida, Blanca Ríos Touma, por sostenerme con su amistad y ser de las que luchan toda la vida: imprescindible.

¡Y a la danza, carajo!

Introducción

El objetivo de esta tesis es discutir distintas formas de concepción de la educación, en relación con el cuidado, los afectos y la relación con el cuerpo. Desde mi perspectiva de análisis cuerpo, sensibilidad, afectos responden a la misma sustancia. Tampoco creo en la fragmentación entre cuerpo y razón, cuerpo y espíritu porque se trata de un pensamiento binario que sirve de base para la reproducción de las desigualdades sociales y de género.

La problemática de la educación además de tener que ver con el aprendizaje y con la asimilación de determinados conocimientos, está atravesada por los juegos de poder, en términos de clase, raza, edad y género. Varios estudios señalan que del mismo modo como al estudiante, y de manera particular al estudiante de las escuelas públicas, se lo llena de información lejana a su propio contexto, transmitida de manera mecánica, tomando como justificativo la autoridad del maestro y del libro de texto, su cuerpo es ejercitado para obedecer y reprimir los afectos o para responder a parámetros de comportamiento propios de una clase, una edad, un sexo. Todo esto se produce ya sea dentro o fuera del aula.

El cuerpo (particularmente el cuerpo de las mujeres, de las personas GLBTI y de los niños y adolescentes, en general) es sometido a distintas formas de violencia simbólica, de control afectivo y domesticación. En las entrevistas a actores educativos que he realizado para esta tesis, muestran cómo se ha ido pasando de un control doméstico del cuerpo a un control institucional, de carácter disciplinario y bancario, al que se ven sujetos no solo los niños y adolescentes sino las maestras y maestros. Como parte de la modernidad se trata de formar un cuerpo dócil, entrenado en el mejor de los casos, pero dócil. “En la escuela el cuerpo es un problema que se controla enclaustrándolo en salas cerradas y en tiempos restringidos, sentándolo en sillas que cansan y que dañan” (Calvo Muñoz 2005,91). Pero además de unos dispositivos corporales que operan sobre el conjunto del sistema escolar, existen programas educativos que operan sobre el cuerpo, ya sea de manera explícita, como en el caso de la educación física o de manera no explícita como en el caso de la educación artística.

En nuestras sociedades, se desarrolla una forma de violencia que diferencia y discrimina a partir del cuerpo. La educación física, por ejemplo, contribuye a diferenciar los cuerpos fuertes de los débiles, los que responden a los patrones corporales hegemónicos y los que no. Muchas niñas y niños sufren violencia porque sus cuerpos no responden a los modelos establecidos, mostrándose “demasiado femeninos” o “masculinos”. Pero esto también se relaciona con los contenidos relacionados con el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad artística, como veremos en esta tesis.

Lo que se ha dado en llamar educación artística está relacionada como el uso de los sentidos auditivo, visual, olfativo y con el movimiento corporal, la creatividad y la sensibilidad. En el currículo a este tipo de actividad se le asigna un tiempo mínimo y se le resta importancia, de modo que en lugar de desarrollar a partir de ahí la sensibilidad, generalmente se la atrofia. Todo esto he podido experimentar durante los años que me he relacionado con lo corporal y con la educación, y es lo que me motiva a hacer esta tesis. En el segundo capítulo mostraré de qué modo se recrea el arte en el currículo oficial y las maneras en que se concretan tales contenidos.

En nuestro medio y desde el sistema institucional del Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC se planteó una reforma del currículo de Arte en el año 2016. En esto influyeron programas internacionales como los impulsados por la UNESCO y por la OEA. Sin embargo, de los lineamientos planteados en el currículo a las prácticas, podemos observar la reproducción de lo que Paulo Freire llamó educación bancaria y que explicaré más adelante. Al mismo tiempo, si concebimos la educación como un campo de fuerzas y no como algo que está dado para siempre, existen al interior de las instituciones educativas muchas personas que cuestionan la forma como se concibe la educación en general, y la educación corporal y artística, en particular, aun cuando, muchas veces, sus propuestas y sus demandas caigan la mayoría de las veces en el vacío. Eso me ha llevado a pensar no solo en el peso que tienen ciertos supuestos naturalizados, en la forma cómo operan los sistemas educativos, sino las formas como los actores colocados en condiciones subalternas, responden a ello. Por un lado hay un tipo de inercia o de rutina capaz de neutralizar y subordinar cualquier propuesta de transformación, por otro, formas de resistencia y de afirmación de la autonomía y de reconocer la valía de la propia experiencia.

Existen una serie de normativas y disposiciones corporales que se han construido a lo largo del tiempo, dentro y fuera del sistema educativo, y han sido incorporadas como *habitus* tanto en los educandos como en los maestros. Una de las normativas trata sobre la antigua concepción binaria entre cuerpo y espíritu, cuerpo y razón, racionalidad y afectos, sujeto y objeto, hombre y mujer, en las que se jerarquiza y se feminiza lo que al cuerpo concierne. Se trata también, de formas de comportamientos que comienzan en el aula y se extienden más allá de ella, que se justifican a partir de criterios pedagógicos y de principios que son introducidos de modo práctico. Son roles, formas de encarnar la docencia y de relacionarse con niños y adolescentes, construidos a partir de disciplinamiento y auto disciplinamiento, que se expresan corporalmente en una serie de formas como son la rigidez, la ausencia de iniciativa y de autonomía, los movimientos automáticos, el miedo corporal, así como la inhibición de las expresiones y emociones.

Esta investigación ha sido orientada a mostrar cómo la propuesta de reforma del currículo planteada en años recientes en el Ecuador en términos corporales, creativos y perceptuales no consigue encarnarse en la acción de estudiantes y maestras.

Sin embargo, también existen, como veremos, planteamientos distintos, basados en la experiencia del cuidado, el respeto, la autonomía de los cuerpos, el reconocimiento de límites. Estos planteamientos formulados, de modo práctico, por muchas maestras y maestros en el espacio de la educación pública, han sido profundizados por propuestas educativas liberadoras como las que vamos a examinar en el tercer capítulo de la tesis. Rebeca Wild elabora una pedagogía que bautiza con el nombre de Educación No Directiva, mientras que los profesores del proyecto Inka Samana se proponen desarrollar nuevas lecturas del sentido de comunidad y de interculturalidad.

Objetivos de la tesis

El objetivo central de la tesis es mostrar, en el caso del Ecuador, la relación de la educación en general y de la educación emocional y corporal, en particular, en dinámicas institucionales de normativización y sujeción y, como contrapartida, mostrar la existencia de dinámicas liberadoras, basadas en el respeto, el cuidado y el potenciamiento del cuerpo. Estas últimas sin ser propuestas feministas se encuentran estrechamente relacionadas con los enfoques feministas.

En cuanto a los objetivos específicos me propongo:

- 1) Describir cómo se organiza la educación en el Ecuador a partir de los estudios de casos, asumiendo para esto las propuestas teóricas de Michel Foucault, Norbert Elias, Paulo Freire y pensadoras feministas.
- 2) Demostrar en qué medida las propuestas de educación artística en Ecuador, planteadas por instituciones educativas como el Ministerio de Educación, se ven o no entrampadas por una estructura disciplinaria y bancaria previamente existente. Y cómo lo perciben y/o resisten las maestras.
- 3) Identificar las propuestas educativas alternativas desarrollada en el Ecuador por Rebeca Wild y por acciones pedagógicas relacionadas con comunidades como las de Inka Samana, en la medida que cuestiona la forma cómo son tratados los cuerpos, los afectos y la sensibilidad en la educación tradicional y abre el camino a un tipo de educación basado en el cuidado comunitario.

Estado de la cuestión

La mayoría de las reflexiones críticas sobre la educación en el Ecuador actual han sido desarrolladas en relación a las políticas públicas planteadas en cada coyuntura. Estas reflexiones parten de expertos como Juan Samaniego, Edgar Isch, Milton Luna y el grupo Contrato Social por la Educación. Para Luna (2014), como ejemplo, el sistema educativo ha vivido en las últimas décadas un franco proceso de deterioro que ha afectado tanto a los estudiantes como a los docentes.

Los estudios sobre historia de la educación desarrollados por Emmanuelle Sinardet, Gabriela Osembach, Rossmarie Terán y Ana María Goetschel han arrojado algunas pistas importantes para entender la educación en la actualidad, mostrando, por ejemplo las diferencias entre la escuela laica y la católica. En su investigación sobre Maestras y esferas públicas, Ana María Goetschel (2007) hace un recuento del proceso educativo en Ecuador en la primera mitad del siglo XX y el papel social e histórico de las maestras. Ella recoge las transformaciones educativas que se dieron a partir del liberalismo y la educación activa y los cambios corporales de las maestras en ese proceso. Me ha parecido interesante para mi tesis, pues aun cuando su trabajo es de corte histórico, recoge el registro sobre la actividad motora del ser humano producto de la educación, esto es cómo el caminar se convierte en un signo, en este caso referido al papel de las mujeres que son maestras "...la mujer fuerte, capaz de caminar segura y firme por el sendero de la

libertad bien concebida...” (Goetschel 2007, 249) para mostrar un tipo de situación afectiva ligada a lo motor o puramente físico. En este caso son las mujeres las que llevan este paso seguro y firme por su rol de educadoras, son quienes marcan el paso, son referencia para otros y además tienen un lugar de autoridad, aunque muy reñido por el hecho de ser mujeres en ese momento histórico. La subordinación femenina en el acto de caminar en sociedad, en la manera en que hombres o mujeres afrontan un acto motriz, algo que se lo podría observar desde la fisiología, se convierte dentro de este sistema de relaciones en un significante y de cómo se desenvuelve un hombre o una mujer para ser identificado en cierto parámetro social. Goetschel hace alusión a un tipo de postura corporal que las maestras toman de revistas y publicaciones que construyen una imagen, proyectan un rol profesional hacia esa sociedad.

En cuanto a estudios sobre género y educación que tomen en cuenta la perspectiva de la pedagogía, Sofía Ortega (2017) realizó su tesis de maestría de FLACSO “Ideales y representaciones de ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la educación”. Basándose en un marco teórico que pone énfasis en la teoría feminista y en un análisis crítico de la “pedagogía crítica”, analiza la documentación referente a la asignatura Educación para la Ciudadanía y el Programa de Participación Estudiantil, como parte del currículo del Bachillerato General Unificado, entrevistas y el Teatro del Oprimido como experiencia de investigación en dos colegios de Quito, uno privado y otro público. Ortega constata que el tema del género ha sido abordado, pero no como un eje transversal como lo propone la normativa sino como enunciados que no alcanzan a cuestionar las relaciones de género que se producen en todos los ámbitos de la vida social, ni introduce de manera sistemática la perspectiva de género en la concepción de la ciudadanía. Ella señala que “la concepción misma del género que se transmite no contempla las relaciones de poder que entraña, ni considera que se trata de una construcción social, tampoco se cuestiona la separación entre esfera pública y privada lo que permite que se considere solamente a la esfera pública como políticamente relevante e impide mirar la dimensión política de la esfera privada” (Ortega 2018). Si bien en su trabajo no hace referencia al cuerpo, que es el tema que me interesa desarrollar, me ha permitido constatar que nociones tan significativas como la teoría crítica y la inclusión del género como eje educativo, muchas veces son utilizadas por las políticas públicas de manera superficial, sin darles su verdadero contenido y sentido.

Paula Hernández habla de cómo el carácter aparentemente inclusivo de la educación en el Ecuador esconde una serie de prácticas excluyentes. De acuerdo a ella “Los profesionales y los apoyos especializados, por sí solos, no pueden lograr el reto de la integración escolar. Es preciso un verdadero cambio de actitud en la sociedad y esto comienza en las escuelas.” (Hernández Castro 2018, 267) Su reflexión se orienta a mostrar los beneficios que aportan las prácticas artísticas en la escuela. Se trata, de acuerdo a la autora, de dotar a los estudiantes de las habilidades y estrategias necesarias que les permitan abordar el reto de la inclusión educativa real, a través del arte y la creación artística.

Por otra parte, Katherine Vergara (2016) en su tesis de maestría en Género y desarrollo de FLACSO, estudia la escuela creada por Mujeres de Frente en el centro histórico de Quito, como un ejemplo de educación liberadora. En esta escuela son importantes el sentido de cuidado y de práctica de libertad, todo esto con la intención de tener sentidos propios de lo que se aprende. De acuerdo a lo que Vergara nos plantea: “El aprendizaje, tal como lo propone la Educación Popular y la Crítica Feminista a esta corriente, está anclado a la vida de las mujeres, es por ello que en la Escuela se trabaja en relación con temas como el trabajo doméstico, el comercio ambulante, la siembra y cosecha de alimentos, la venta de comidas, entre otros temas que son cercanos para las mujeres que están aprendiendo” (Vergara 2016, 67). El conocimiento no es para esta escuela un ejercicio instrumental o mecánico, sino que parte de la vida cotidiana de las mujeres, de sus actividades para que luego pueda ser aplicable en su diario vivir. Se trata de darse cuenta qué lugar en el mundo tengo y desde donde quiero aprender (Vergara 2016). Al igual que en los casos que analizaremos en el tercer capítulo de esta tesis, en esta escuela se denomina acompañantes a las profesoras y se recalca que sin el vínculo afectivo no hay educación liberadora. Acompañar en este contexto significa “hacer juntas”, no hay un sujeto pasivo que recibe y otro activo que dirige, guía, enseña el camino. Este trabajo ha significado un aporte para mi tesis en la medida en que me ha permitido ver que existen propuestas educativas alternativas a las tradicionales.

Otra experiencia educativa a tomar en cuenta por estar comprometida con una educación no hegemónica ni uniformadora es el caso de Inka Samana, que funcionó en la comunidad de Saraguro, como centro educativo comunitario y alternativo desde 1986 hasta el 2014, año en que

fue intervenida por el gobierno de turno para dar paso a la propuesta estandarizante de la educación en Ecuador. Sus fundadores María Gabriela Albuja y José María Vacacela basan sus principios pedagógicos en la educación activa y la educación libre. El currículo fue elaborado a partir del propio proceso, y parte del mismo era estar abiertos a las prácticas de la comunidad ya que el conocimiento no era patrimonio de los docentes. Familiares y personas de la comunidad compartían sus saberes y oficios en esta escuela. La nutrición también era parte de la responsabilidad de los adultos: padres, madres y docentes. La propuesta además de ser trilingüe (quichua, español, inglés) también era polivalente (interdisciplinaria). El proyecto educativo no tenía calificaciones, horas de clase, exámenes ni uniformes pues estaban basados en la pedagogía no directiva de Rebeca Wild. En el 2020 presentaron el libro “Inka Samana: un sueño pedagógico” el cual recoge los veintiocho años que el proyecto se mantuvo con un currículo interno.

Metodología

La metodología que utilizo en la tesis es de tipo cualitativa, se basa en el análisis de documentos, en el registro de notas en el trabajo de campo, en la realización de entrevistas y en la incorporación de elementos teóricos utilizados como “caja de herramientas”. El punto de partida implícito en este trabajo es mi propia experiencia vital como educadora interesada en integrar nociones complejas sobre el cuerpo y los afectos al proceso formativo. Aun cuando he tenido una relación previa con el tema, la maestría de Género y Desarrollo me ha permitido integrar reflexiones y conceptos desarrollados por el feminismo, la pedagogía crítica y el enfoque foucaultiano, así como el de Norbert Elías y Paulo Freire. Mi acercamiento al trabajo de campo y al examen de documentos me ha ayudado a entender esto en el contexto ecuatoriano.

Para entender cómo funciona la estructura educativa, tal como se constituye desde arriba, me detuve en un caso en concreto, directamente relacionado con la corporeidad y es el rediseño del currículo de educación artística en el 2016. Para entender de qué manera perciben las maestras al cuerpo, los afectos y al género, y la forma cómo esto es activado por la reforma del currículo realicé entrevistas a maestras que están activas en el sistema público de enseñanza. Las maestras son de distintas formaciones y edades, pertenecen a tres escuelas diferentes y las entrevistas se realizaron entre el 2017 y el 2018. El acercamiento a estos grupos de maestras fue hecho a partir

de la organización de talleres de discusión en las escuelas que me dieron acceso. A partir de esos talleres pude entrevistar a Rosita Santillán, directora de la escuela Carlos Aguilar ubicada en la parroquia de Cumbayá y dos docentes de la misma escuela: Maximiliano Pilapaña y Berenice Villacís. De otra escuela del mismo sector, pude entrevistar a María Isabel Hidalgo, que al igual que Anita Matute, cumplían treinta y tres años en el magisterio, esta última activa en una escuela del sur de Quito. Me puse en contacto con la escuela para realizar la observación y comprender las dinámicas, así también realicé clases de Biodanza de manera independiente en las escuelas para comprender las dinámicas internas en relación a la educación, la corporalidad y los afectos. Al realizar entrevistas a las maestras de escuelas públicas pude registrar la opinión de ellas frente a las reformas del currículo introducidas por el Ministerio de Educación y comprobar que cualquier proyecto normatizador, bancario o disciplinario se ve matizado por la acción de los actores, en este caso las maestras. Para conocer a los actores que elaboran los contenidos curriculares entrevisté a la Analista curricular del área de Educación Cultural y Artística (ECA), dentro de la Dirección Nacional de Currículo, Mireya Cepeda. También para tener otra voz en el plano institucional entrevisté a Andrea G. quien coordinó la elaboración del ECA como parte del pedido del MINEDUC a la Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Por último para tener voces de expertos en educación que han podido analizar la situación educativa pude entrevistar a Juan Samaniego, consultor educador.

Igualmente, cuando en el tercer capítulo discuto la propuesta de Rebeca Wild, a partir de experiencias cercanas y de textos que recogen su práctica educativa de más de tres décadas, pude comprender una experiencia pedagógica que retoma nociones como las de educación no directiva, amor incondicional y cuidado, cercanas al feminismo sin ser necesariamente reconocida como feminista. Este trabajo se vio fortalecido con una larga entrevista a Maya, una ex estudiante del Pestalozzi. Para enriquecer el debate sobre prácticas de educación activa en Ecuador, en la línea de la Educación No Directiva, postulada por Wild, entrevisté a la profesora Dara Cisneros, directora del proyecto educativo Ludoteca y asesora de varios proyectos comunitarios y a María Gabriela Albuja directora de Inka Samana, proyecto educativo de escuela activa insertado en educación pública.

La incorporación de testimonios de personas relacionadas con el sistema educativo, en sus corrientes normatizadoras o en sus corrientes liberadoras, como maestras o como estudiantes, o como expertos, permite enriquecer la percepción que tenemos sobre el tema. Para incluir o no los nombres de los entrevistados hice una consulta previa con cada uno de ellos.

Estructura de la tesis

La tesis se compone de introducción, tres capítulos y las conclusiones.

En el primer capítulo examino los planteamientos de Michel Foucault sobre la escuela como espacio disciplinario y de disciplinamiento del cuerpo y nociones paralelas, que topan otros aspectos que no están presentes en Foucault, como son las de procesos civilizatorios de Norbert Elías y de educación bancaria y educación liberadora de Paulo Freire. Para Foucault el cuerpo es constituido y constituyente del sistema; se ordena mediante métodos que son los que “garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault 2002, 126). Para Elías hay un proceso de civilización de las costumbres y una diferenciación y separación entre lo corporalmente legitimado y lo ilegítimo, lo aceptado y lo inaceptable. Por último, para Freire, la educación, lo mismo puede ser una forma de sujeción que de liberación. Como parte del mismo capítulo examinaré los enfoques feministas relacionados con la educación, el cuerpo y el cuidado como algo que va más allá de la diferenciación público-privado (Comas d'Argemir 1993) y se relaciona con la constitución de comunidades que incluyen comunidades educativas. Igualmente, parte de las teorías feministas permiten entender la estandarización y diferenciación de los cuerpos y la formación de *cuerpos dóciles*. Me interesa entender esos fenómenos y por eso tomo como punto de partida las nociones de *Performatividad* (Butler), *cuidado y sujetos nómadas* (Braidotti) en su relación con la educación, el cuerpo y el movimiento. La incorporación de estos planteamientos me permitió desarrollar los dos capítulos siguientes.

En el segundo capítulo analizo la renovación curricular ensayada por el MINEDUC en el año 2016, mostrando cómo la misma, lejos de contribuir a una formación liberadora lleva a reproducir un tipo de educación bancaria. En este capítulo, a más de estudiar la forma cómo funcionan las políticas relativas al cuerpo y la sensibilidad, busco entender, valiéndome de entrevistas, la forma como muchas maestras cuestionaron, de manera práctica, estas políticas. Me

parece interesante comprobar que existe una corriente al interior del propio cuerpo docente interesado en introducir otras corporalidades en las formas de relacionarse con los estudiantes, en oposición a una educación que consideran autoritaria, directiva y en muchos aspectos violenta. Por último, y como complemento del capítulo, hago referencia a la propuesta de educación artística de la profesora y creadora Pilar Flores.

El tercer capítulo se centró en el análisis de la experiencia de pedagogía alternativa en Ecuador, desarrollada por la educadora Rebeca Wild y por el proyecto educativo Inka Samana, de uno u otro modo influido por ella. Lo hago en vista de que a pesar de la importancia de estas propuestas, no han sido tomadas suficientemente en cuenta en nuestro país (aunque sí en el extranjero). Este acercamiento me sirve para conocer la concepción sobre el cuerpo y la sensibilidad por fuera de la institucionalidad. Esto es, las búsquedas orientadas a romper con una visión binaria, incorporada y naturalizada en la sociedad.

Capítulo 1

Perspectivas teóricas del cuerpo en la escuela: disciplinamiento y normativización

Para poder llevar adelante los objetivos he realizado un recorrido por algunas teorías que se complementan. Si uno de los objetivos de esta tesis es mostrar en qué medida el sistema escolar, tal como ha funcionado en el Ecuador, ha conducido a una normativización y disciplinamiento del cuerpo, lo lógico es comenzar refiriéndome a las nociones de disciplinamiento y procesos civilizatorios de Michel Foucault y Norbert Elias, tratando de relacionarlas con la corporeidad. Igualmente me referiré a los planteamientos de Paulo Freire sobre educación bancaria y educación liberadora, ya que permite ubicar la problemática tratada en un campo de fuerzas. Paulo Freire se opuso a un tipo de educación directiva, diseñada desde el autoritarismo del maestro que representaba un tipo de sistema y propuso una educación distinta, capaz no sólo de transmitir unas enseñanzas sino de contribuir a la construcción de una pedagogía de los oprimidos. Pero han sido, sobre todo, los estudios de género los que me han permitido dar un giro en la forma de entender la corporalidad y la relación con lo corporal y lo afectivo a través de nociones como corporalidad, comunidad, cuidado, *sujetos nómadas*.

Algunos autores han puesto en cuestión la visión estática y deshistorizada del cuerpo, dominante en occidente. En las primeras décadas del siglo XX Marcel Mauss (1971), observó que el movimiento corporal es conducido por una serie de *técnicas corporales*, producidas socialmente, concepto que le permite referirse al cuerpo como lugar concreto y como espacio de interacciones. Mauss reconoce que es en la educación donde los movimientos se imitan, se repiten, se jerarquizan, se ordenan, e incluso llega a exponer que las personas adoptan la serie de movimientos exitosos que componen un acto (Mauss 1971, 341). Para Mauss movimientos como el caminar no son naturales, sino que pasan por la educación y por procesos de valoración social y cultural. Las técnicas corporales se incorporan y se convierten en significantes culturales. Movimientos concretos como la marcha, por ejemplo, se convierten en un código de pertenencia o lugar de identificación. Mauss hace uso (antes que Bourdieu) de la noción de *habitus* como “lo adquirido” con “la facultad” (Mauss 1971). Los *habitus* no aparecen únicamente como ataduras, sino como parte del punto de vista con el cual un grupo llega a reconocerse, lo que lleva incluso a defenderlos por ser identitarios. Las técnicas corporales cuestionan la idea de que las

características individuales provienen del alma, para adoptar una perspectiva según la cual estas provienen desde un lugar concreto, es decir, desde el cuerpo, donde se gesta lo abstracto. Vemos que la educación se encarga de que los movimientos corporales sean símbolo y significantes de un contexto cultural, social, histórico. Tendríamos que pensar, en el contexto de esta tesis, en qué medida estas formas naturalizadas de comportamiento, que se presentan como expresión de una sociedad o de una cultura, no están sujetas a transformaciones relacionadas con la construcción del sujeto.

Desde las teorías feministas sabemos que los usos del cuerpo en el sistema educativo están marcados por relaciones de género. Dentro del pensamiento binario que se hereda desde Aristóteles, lo femenino corresponde a lo pasivo, listo a ser activado por algo superior y relacionado con lo masculino como la razón, el espíritu, la mente. Además, en la modernidad el cuerpo instrumentalizado debe corresponder a lo útil y eficiente al sistema.

Para analizar la construcción de las corporalidades dentro del sistema educativo ecuatoriano es necesario recoger la perspectiva teórica de Michel Foucault, desarrollada desde la corriente crítica post estructuralista. Como señala Edgardo Castro, no existe ningún estudio foucaultiano que tope directamente el tema de la educación, pero el mismo es importante en su obra, dada su relación con el poder, tanto en términos discursivos como prácticos. En sus estudios, “subrayará el proceso de disciplinarización de la educación y la nueva importancia que cobrará en ese marco el tema del cuerpo” (Castro 2011, 126).

La primera parte de este capítulo abordará la relación de la institución escolar con el poder y con una forma específica de *saber-poder*, el poder sobre los cuerpos, desde una perspectiva Foucaultiana. Esto nos servirá de base para entender tanto el disciplinamiento de las y los estudiantes, en torno al trabajo y a la sexualidad, como la forma cómo los propios maestros, y de manera particular las maestras, pasan a funcionar al interior de ese entramado. En la segunda parte, entro en la discusión sobre la normativización y la domesticación del cuerpo desde la sociología histórica. Luego discuto los planteamientos de Paulo Freire sobre educación bancaria y educación liberadora. Por último, analizo los encuentros con el cuerpo y el movimiento desde la teoría feminista.

1.1 Institución escolar, disciplinamiento en espacio-tiempo-movimiento

La disciplina opera, de acuerdo a Foucault, en la escuela, en la prisión, en el cuartel, en la fábrica. El sistema escolar no está dirigido únicamente a impartir conocimiento, opera directamente sobre los cuerpos. Se trata de cuerpos atravesados por el poder y que se convierten en sí mismos en herramientas de ese poder o formas a través de los cuales el poder se produce.

Recordemos que las disciplinas modernas suprimen o esconden el ejercicio del poder, se presentan como verdades objetivas. Funcionan para producir, mantener y reproducir las condiciones del poder, pero lo hacen a partir de saberes-verdades y saberes-prácticos. En este sentido, la pedagogía es la ciencia que garantiza saber cómo conducir o acompañar a las personas para que desarrollen las herramientas de intervención sobre los educandos, tanto en términos corporales como racionales y emotivos. La propia educación física o la educación artística están concebidas en términos de objetivos pedagógicos. La forma más característica del poder no se expresa en el uso de la fuerza bruta o de la represión, sino que está envuelto en un discurso del conocimiento científico y de objetividad científica.

Para entender el fin de las instituciones educativas en la modernidad es necesario remitirnos a Vigilar y Castigar (2002), obra en la cual Foucault define las *disciplinas* como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault 2002, 126), así se crea un producto histórico relacionado con determinadas instituciones, entre las que se destaca la escuela.

La pedagogía es la disciplina que marca los parámetros de cómo formar a la persona con el objetivo de moldearse como ciudadanos, y dentro de esto, como ciudadanos de primero o segundo orden. Bajo esta premisa los niños y niñas son normalizados, obligados a seguir los protocolos de educación que consisten en acudir a una institución educativa que dote de instrumentos para incorporarse a la sociedad como gestores, burócratas, empresarios, trabajadores o quedar aislados. Como parte de un engranaje que modela los cuerpos y las conductas sociales, las instituciones educativas establecen las normas de la racionalidad bajo la premisa de que otros discursos serían antimodernos, es decir atrasados. También establece sistemas clasificatorios que

permiten diferenciar niveles de inteligencia, grados de motricidad, conductas y además las califican. En su libro *Los Anormales*, Michel Foucault (2007) muestra cómo hacia la segunda mitad del siglo XIX la psiquiatría se fue concentrando en el estudio y control de la infancia, produciendo patrones que siguen funcionando hasta nuestros días. El sistema escolar, con el apoyo de la psiquiatría y más tarde de la psicología, no sólo contribuyó a la diferenciación entre infantes capaces e incapaces, normales y anormales, sino que fue uno de los caldos de cultivo de una nueva forma de discriminación:

La psiquiatría, a partir de la noción de degeneración, a partir de los análisis de la herencia, puede efectivamente engancharse o, mejor, dar lugar a un racismo, un racismo que fue en esa época muy diferente de lo que podríamos llamar el racismo tradicional, histórico, el *racismo étnico*. El racismo que nace en la psiquiatría de esos momentos es el racismo contra el anormal, contra los individuos que, portadores de un estado, de un estigma o de un defecto cualquiera, pueden transmitir a sus herederos, de la manera más aleatoria, las consecuencias imprevisibles del mal que llevan consigo, o más bien de lo no-normal que llevan consigo (....) Racismo que permite filtrar a todos los individuos dentro de una sociedad dada (Foucault 2007, 294).

Es necesario, entonces, conocer las instituciones educativas como parte de este marco de *disciplinamiento* y normativización de los cuerpos y las maneras en que metódicamente se opera sobre los cuerpos para centrarse en las minucias de las acciones, que se evidencian entre otras, en que los movimientos sean funcionales y útiles, a diferencia de los no funcionales e inútiles. Con esa finalidad, los movimientos, el tiempo y el espacio son organizados, codificados en una “relación de sujeción estricta” (Foucault 2002, 126) al sistema de poder. Parte de ese proceso fue, como he señalado, la ubicación de los y las estudiantes anormales: zurdos, afeminados, machonas, discapacitados.

Existen, sin embargo, en Foucault otras aristas, que no siempre se toman en cuenta y es que el poder no es solo dominación o represión, sino un juego de relaciones. El poder tiene, además, un lado creativo. Se constituye a partir de campos de fuerzas, como una forma de relación antes que de dominación. Foucault habla de *mallas del poder* y habla, además, de procesos de subjetivación orientadas, incluso, a desarrollar una *estética de la existencia*. Como se señala en un texto sobre la enseñanza de la educación física en América Latina, la forma cómo es tratado el cuerpo no

solo tiene que ver con su disciplinamiento sino con la construcción del sujeto: “Consideramos que la tercera dimensión de la obra Foucaultea que tiene como objeto a la subjetivación, contiene ricos elementos para elaborar ese problema, en particular por la centralidad que adquiere en esa dimensión la noción de estética de la existencia” (Pich y Rodríguez 2014, 456).

Foucault (2002) nos conduce a pensar en los mecanismos, técnicas y tecnologías del poder, que se evidencian en los siglos XVII-XVIII y se enfocan en el cuerpo individual y cómo estas técnicas organizan la noción y la relación con el espacio, interviniendo en la distancia entre los cuerpos, “su alineamiento, su subdivisión y su vigilancia” (Foucault 2002, 250). Michel Foucault añade que estas técnicas permiten una organización, permiten un tipo de cuidado y perfeccionamiento de los cuerpos pero también sacan el máximo provecho de sus potenciales que se expresan sobre todo en los espacios de trabajo. Este “sistema de vigilancia, de jerarquía, de inspección, de escritura, de relaciones” constituye para el autor de Vigilar y Castigar, la “tecnología disciplinaria del trabajo” la cual servirá de punto de apoyo y de condumio de lo que sucede ya en la mitad del siglo XVIII, momento en que no utiliza únicamente el cuerpo individual, sino que se inserta en la vida misma de un compuesto que es la población, como domesticación del cuerpo de la población y como control. El sistema escolar contribuye a la formación de estos *cuerpos dóciles* así como a su clasificación.

Así es como en el siglo XVIII se empieza a medir los grados de natalidad, mortalidad, salud, enfermedad, grados de escolarización, utilidad, como parte de este nuevo mecanismo que Foucault inscribe con el nombre de *biopolítica* que se expresa en la población, y está procurada por la población. Ya en el siglo XIX se consideran mecanismos como el servicio social más acuerdos para esos colectivos que son un problema para la economía: los viejos, enfermos, locos o discapacitados (Genealogía del poder 1992, 253), pero también se da impulso a la educación y dentro de ella a la educación física como parte de una preocupación por los individuos y la población. Como apunta Donzelot en su libro La policía de las familias:

Una nueva serie de profesiones ha aparecido a finales del siglo XIX: los asistentes sociales, los educadores especializados, los animadores. Estos oficios están actualmente en plena expansión (...) No están vinculados a una sola institución, sino, al contrario, se añaden como apéndice a los aparatos preexistentes: judicial, asistencial, educativo (Donzelot 1998, 99).

Tenemos una tecnología de adiestramiento distinta a la antigua normativa; una tecnología disciplinaria y a la vez una tecnología aseguradora y reguladora: una tecnología que es, en ambos casos una tecnología del cuerpo, pero en uno es una tecnología en la que el cuerpo es individualizado como organismo, dotado de capacidades, en el otro es una tecnología en la que los cuerpos son reubicados en procesos biológicos de conjunto (Foucault 1992).

Por un lado una técnica disciplinaria centrada en el cuerpo, que produce efectos individualizantes y manipula al cuerpo para que sea útil y dócil. Por el otro una tecnología centrada sobre la vida, que recoge efectos masivos propios de una población específica y trata de controlar la serie de acontecimientos aleatorios que se producen en una masa viviente (Foucault 1992, 258).

La distribución espacial responde de manera directa a la forma cómo se estructuran estas formas de poder sobre la vida y sobre los cuerpos. Por un lado la organización del espacio de la escuela, los internados, los cuarteles, las fábricas, dentro de lo que sería una micropolítica, por otro la organización de las poblaciones. Todas estas formas espaciales forman parte de los mecanismos de *disciplinamiento* y de control del cuerpo en cuanto se decide dónde y cómo deben vivir los individuos que han concebido como población, o por lo menos señalan tendencias en esta línea (Foucault 1992, 260). Es posible que haya que hacer un paralelo entre individuo, construido antes del siglo XVII, y una construcción de población paralela a la construcción de las ciudades, y con esto del amaestramiento del ambiente. Vemos un paralelo entre cuerpo y ambiente, a medida del control y domesticación del cuerpo, como reflejo del ambiente, así como forma de sujeción del ambiente y de manera particular del cuerpo de los no humanos. Y nuevamente aparecen esas divisiones públicas/privadas (Foucault 2002, Ariés 1992, Bordo 2001, Scott 1991) que determinan un espacio para cada género y cada expresión afectiva.

Foucault considera la sexualidad como comportamiento corporal que depende de un control disciplinario a la cual se vigila desde las instituciones más cercanas como la familia o la escuela en el tema de la masturbación, por ejemplo, hasta el control de la procreación, entendiendo una vez más a la población, anulando de cierta manera a la noción de cuerpo individual en detrimento de esa “unidad múltiple” (1992, 260). Medicina e higiene se encargan a partir del siglo XIX, pero la primera es un poder saber en palabras del autor de *Genealogía del poder*, que tiene este control sobre el cuerpo/ población y sobre el organismo/procesos biológicos: al mismo tiempo disciplina

que regula. De hecho, durante los siglos XIX y XX hay una medicalización dentro de las escuelas que incluye controles corporales y de higiene, test psicológicos, cuadros de rendimiento escolar y de conducta. Se trata de un sistema de control de la infancia, del que pasa a formar parte la familia.

Partiendo de la escuela, de los problemas de inadaptación escolar, se ha pasado a los problemas de procreación, de la vida familiar y de la armonía conyugal, para finalmente volver a la escuela con la instauración de la educación sexual (...). En este círculo escuela-familia el operador de cada etapa ha sido el psicoanálisis. Él es el que autoriza el desplazamiento de los problemas de rendimiento escolar hacia los de armonía familiar, de equilibrio mental y afectivo (Donzelot 1998, 195).

En la misma línea, Foucault hace evidente que las conductas son adquiridas mediante el control del detalle, a través de los procesos educativos que se sirven de la pedagogía para hacer de los cuerpos *dispositivos* que encarnan las conductas eficientes (Foucault 2002). Ahora bien, una de las premisas para que el *disciplinamiento* actúe es la disposición espacial de los cuerpos. En la escuela estamos en una estructura que no deja al azar la ubicación de cada sujeto, sino que esta sirve para evidenciar su rol, su función y por ende las relaciones que se desprenden de ello. El espacio ordena los cuerpos, se define el orden tanto en los espacios llenos como los vacíos, y además “recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores; garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos” (Foucault 2002, 136).

Michel Foucault (2002) hace un recorrido por los minuciosos detalles del control corporal. Entre estos, los movimientos empleados bajo formas de ejercicios repetitivos, obligatorios, limpios de significados o representaciones propias se unen a la lista en la que el tiempo en el uso de horarios, las acciones rutinarias, la modulación de la voz, entre otros constituyen una serie de relaciones sistemáticas para el disciplinamiento del propio cuerpo. La vida es diseccionada en sus partes como una maquinaria en la que cada pieza tiene una función. Foucault plantea que existe trabajo sobre las partes del cuerpo visto como “una mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez, poder infinitesimal sobre el cuerpo activo” (Foucault 2002, 125). En resumen, para Foucault el

poder se sirve de encaminar al cuerpo, ya no por medio de representaciones, sino en el silencio del control cotidiano, para que sea parte funcional del sistema.

Bajo los principios de eficacia y eficiencia están los gestos, movimientos, intenciones imbricadas, que deben aparecer como un conjunto coherente donde se asienten estos principios. El ritmo, el espacio aplicado a los movimientos nos indica una intención directa de que estos elementos vitales le sean útiles al sistema, es lo que Foucault define como: *Biopolítica*. Así como el tiempo se ejerce a través de horarios, clasificaciones de edad, rutinas, el espacio cobra especial relevancia, se trata de la creación de lugares con una función específica: el control del cuerpo. Las distancias, las cercanías, las aberturas o cerraduras, lo que queda expuesto y lo que no, está controlado para que pueda ser vigilado, incluso por la misma persona hacia su conducta. Al estar un ojo omnipresente, que ya no es Dios, que no ofrece compasión o no es caritativo, es el propio ojo individual que no descansa ante sí mismo, en el propio espacio corporal por decirlo así, un control interno. Ocupar un puesto no sólo indica un lugar específico en el espacio, es también un lugar que indica la figura institucional que se ocupa en la familia, en la educación, en la sociedad. El relato de Foucault en las *Tecnologías del yo* (1990), ayuda a comprender el paso del “cuidado a sí mismo” como valor principal hacia el “sentido cristiano del pecado” y más tarde al “conócete a ti mismo”. El primero, pensamiento presocrático, impulsa el cuidado y la atención consigo para entender la importancia de cada uno en la polis. En el segundo principio aparece lo que será la base para los estoicos y luego para los cristianos, una comprensión del espíritu inmovilizado y sin autonomía, dos aptitudes necesarias para servir a Dios. El movimiento se convierte en una perturbación a la obediencia y el encuentro con Dios (Foucault 1990). Pero la noción de cuidado sirve también a Foucault para proponer una ética basada en la preocupación por sí y por los otros, como se había mencionado una ética y una estética de la existencia.

En el contexto de esta tesis uno puede llegar a concebir el sistema educativo como una maquinaria que opera normativizando y disciplinado. Sin embargo, considero importante seguir investigando sobre la forma como opera esto en Latinoamérica, específicamente en Ecuador. En el segundo capítulo de esta tesis trataré de analizar un caso de intervención de esta maquinaria, incorporada como habitus, que se despliega masivamente para configurar las nociones de arte y cultura en el sistema de educación pública. Al mismo tiempo, analizaré el caso de algunas

maestras de escuela pública que en sus prácticas no aceptan ser reducidas a piezas de un sistema educativo poco receptivo y respetuoso a sus experiencias, e imaginan, sin poder encontrar respuesta por el momento, la posibilidad de otros tiempos, otros espacios y movimientos más libres, menos normativizados.

Todo el aparataje educativo está relacionado con formas de subjetivación, que operan a partir de procesos, que aparentan ser triviales, relacionados con la distribución de tiempo, el espacio, el movimiento. Con el objetivo de ejemplificar, Foucault recurre a las prácticas de la milicia donde se evidencia que: “Educar cuerpos vigorosos, (es) imperativo de salud; obtener oficiales competentes, (es) imperativo de calidad; formar militares obedientes, (es) imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, (es) imperativo de moralidad” (Foucault 2002, 160). Este vigor, competencia, calidad, obediencia, política y moralidad rige un tipo de cuerpo que delinea la norma. Para Judith Butler, como veremos más adelante, los cuerpos que quedan fuera de esta norma se convierten en *cuerpos abyectos*. Llevando estos imperativos a un recuerdo personal dentro de mi educación en artes, específicamente en la escuela de danza en la que pasé varios años formándome, el maestro repetía casi a diario esta frase, para demostrar que siendo individuos desechables cualquiera puede reemplazarnos, exactamente como piezas de máquina: “Aquí, nadie es indispensable”. Esta frase usada en el contexto educativo de manera cotidiana activaba una alerta: si no seguías una de las normas, alguien más tomaba tu puesto, o a su vez si alguien rompía alguna normativa, sería desplazada. Este tipo de relaciones están naturalizados en el sistema educativo tradicional, las y los estudiantes corren atrás de una calificación que significa ser aceptada/o y la convivencia no se concibe como tal. Esta naturalización también de los roles jerárquicos desprende cuerpos rechazados y cuerpos aceptados, según se acerquen al ideal, como veremos más adelante. El uso de movimientos, tiempos, espacios, gestos, posturas son en sí mismo el refuerzo de saber que el control ha sido incorporado. Que los modales, en la conducta, en la repetición de técnicas corporales que están en el diario vivir aseguran relaciones instrumentales, desiguales, indiferentes.

1. 2 La normativización y domesticación del cuerpo: concepciones desde la Sociología Histórica

Valdría la pena comparar las nociones de *anatomopolítica* y *biopolítica*, tal como fueron asumidas por Foucault, en términos de control de los cuerpos de los individuos y de las poblaciones, con las nociones de civilización y de procesos civilizatorios propuestas por Norbert Elías. Ambos autores desarrollan su reflexión en relación a contextos históricos relacionados con el largo proceso de formación de la sociedad moderna. A Elías le interesa mostrar cómo la constitución de las cortes y los estados modernos no obedeció solo a procesos económicos y políticos sino a una transformación de las *estructuras de sensibilidad*, mientras que el énfasis de Foucault estaba puesto en el poder y en la forma cómo se organizaba el poder. En uno y otro caso había una domesticación o adecuación de los cuerpos. Se trata de procesos concretos relacionados con la formación de las cortes, específicamente los comportamientos y maneras corporales propios de las cortes, en el caso de Elías, como formas de distinción y formación de una cultura hegemónica o como domesticación de la infancia. Diferenciación entre seres normales y anormales, en el caso de Foucault.

Elías muestra la manera cómo se modela el cuerpo y cómo se transmite el comportamiento humano en el tránsito de la sociedad medieval a la sociedad cortesana y a partir de ahí a la sociedad occidental. Para eso utiliza textos pedagógicos como el de Erasmo de Rotterdam en el que se aconseja sobre las formas de modificar la conducta de un infante de la nobleza; el texto se titula *De civilitatem modum puerilium* y es un manual que especifica las maneras que un joven debe tener en sociedad. Desde la introducción el autor de este manual reconoce a las disciplinas como parte del “arte de formar jóvenes” (Elías 1989,100). Lo que llama la atención del texto es la descripción detallada de cada gesto, movimiento que debe hacerse en sociedad, como una danza controlada y precisa, como cuando se remite a los tipos de mirada: “los ojos muy abiertos son un signo de estupidez, la mirada fija es un símbolo de indolencia, la mirada muy penetrante indica una propensión a la ira, los desvergonzados tienen una mirada muy viva y muy elocuente, lo mejor es que la mirada muestre un ánimo reposado y una amistad respetuosa” (Elías 1989, 101). En este recorrido a las miradas vemos que el control corporal es muscular, ocular, y Erasmo se anima a dar una interpretación, un significado de cada mirada y su correspondencia existencial y afectiva.

Una actitud corporal se presta para ser desmenuzada en función de una civilidad, de ser ciudadano y de estar en relación con otros. Estos otros, reafirman este comportamiento cuando utilizan los mismos códigos que se instauran en la corporalidad y que conforman una comunicación no verbal. De esta manera, son corregidos o apartados quienes abren demasiado los ojos o fijan la mirada, pues son quienes desconocen los códigos del manual para manejarse corporalmente y quienes corrigen o apartan, reafirman un estrato social, y procuran manejar su corporalidad de tal manera que muestre una existencia reposada y respetuosa. De esta manera la expresión o inhibición corporal se convierte en un mecanismo de afirmación de lugar en la sociedad y de diferenciación con respecto a otros estratos.

El sujeto condiciona su corporalidad no únicamente en función de otros seres humanos, sino también con respecto a la disposición de los objetos; nuevamente el tema del espacio y la ubicación de los objetos dentro de éste. El juego de vínculos con los objetos resulta parte importante de la disciplina corporal, desde los instrumentos más cercanos a las pulsiones básicas: los cubiertos, la mesa, la vajilla para comer; el uso de la vestimenta en relación a secreciones corporales o funciones como escupir. El uso o no de estos, dan cuenta de la división entre alguien que es civilizado o lo contrario, lo que representa a la barbarie, a lo incivilizado. Los objetos también atraviesan al cuerpo como mediador expresivo de un tipo determinado de momento histórico, en el caso que ejemplifica Elías, momento del Renacimiento en Europa.

Resulta interesante que el autor de *El proceso de Civilización* describa como “síntomas del proceso de civilización” (Elías 1989, 104) las sensaciones sobre uno u otro relato. Cuando hablamos de sensaciones, de sensibilidad, nos remitimos a lo sensorial, a los sentidos: vista, oído, tacto, gusto, olfato. Es decir, las percepciones recibidas por nuestros sentidos serían síntomas de un momento histórico, de un estado de la sociedad, o más exactamente de un momento de las *estructuras de la sensibilidad*. El asco o la alegría, los valores, las limitaciones que podemos presentar frente a un comportamiento y a un estado corporal o gestual se vinculan a este binario civilizado/incivilizado. Lo considerado civilizado o incivilizado es parte de un proceso histórico, social, normativo y disciplinario: prácticas educativas, salubristas, de comportamiento en público, que se insertan en la relación del individuo cuando el cuerpo sirve para encarnar, concretar y reproducir estas formas de ser.

Podemos ver en el texto citado por Elías, que el comportamiento está ligado al control e inhibición de los sentidos, asociando los gestos a valores de lo que sería considerado adecuado para el desenvolvimiento social en el siglo XVI. Este estudio se convierte en una muestra de que en cada momento histórico el comportamiento se verá transformado en función de las adecuaciones sociales. Estas prescripciones de cómo comportarse se relacionan con el orden social imperante, observable en cada situación cotidiana donde hay un cuerpo controlado en sus pulsiones primarias como el comer, el dormir, la libido, etc. Norbert Elías resume el texto de Erasmo: “Su escrito sobre buenos modales es una recopilación de observaciones sobre la vida de su propia sociedad” (El proceso de la civilización 1989, 116). Así, se convierten los buenos modales en un reflejo del momento histórico, los comportamientos un espejo de las relaciones con el entorno, cómo se disciplinan y qué significan esos rituales ligados al gesto, al movimiento corporal, al vestuario, etc. Las emociones, percepciones, sensaciones también se afectan dentro de cada esfera, de la manera más sutil, en relación al tiempo, espacio, movimientos posibles dentro de cada momento social.

Como plantea Norbert Elías en El Proceso de Civilización, las normas, mandatos, ideas se impregnan en la realidad social marcando procesos civilizatorios. Vemos cómo a partir de ciertos comportamientos se diferencian o se reafirman procesos históricos sociales como la individualización, que no están marcados desde situaciones grandiosas sino más bien pequeñas pero decisivas formas de relacionarse. Resulta asombroso que la obra de Erasmo haya tenido influencia en Alemania, Inglaterra, Francia e Italia, sin tener todos en común el mismo tipo de aristocracia, nobleza o burguesía; entonces la pregunta es ¿qué identificaron estos países que trascendió fronteras e incluso posteriormente no se sitúa en una clase social definida? Finalmente, se conciben como “normas humanas universales” (Elías 1989, 121) que al mismo tiempo marcan la diferencia entre pueblos que se acercan o se alejan del ideal civilizatorio. La civilidad se convierte, entre otras cosas, en seguir normas que representan valores, los mismos que se concretan en el cuerpo, por ejemplo en el texto de Erasmo, las posibilidades motrices como caminar se convierten en signos de pertenencia de clase: “el paso no debe ser muy precipitado ni muy lento”, o también recogiendo un escrito de Galateo en el s. XVII “El hombre noble no debe correr por la calle, ni tampoco apresurarse, que esto conviene a los lacayos y no a los gentilhombres. Tampoco debe andar con tanta lentitud y gravedad como una mujer o una novia”

(Elías 1989,121). En esta norma observamos que la distinción y el control motriz no es únicamente de clases si no también se refiere al género.

El hombre se diferencia de la forma de caminar de la mujer, se refuerza en este sentido una superioridad del primero sobre la segunda que camina lento y grave, se puede decir que la manera de avanzar en las mujeres no sería tan firme, o tendría un paso menos seguro. Cabe decir que el ritmo o tiempo, al igual que el espacio, es un lugar desde donde se organizan los cuerpos. De esta manera, está organizándose un ritmo o tiempo para cada género con sus significaciones existenciales entendidas desde la cultura Occidental, en un momento histórico preciso. Nos está diciendo que hombre y mujer avanzan de modo desigual, no van juntos, está la mujer que debe andar más lento, es decir quedaría atrás de este hombre. Este manual está dedicado a los hombres, en específico a hombres de clases sociales dominantes, se hace referencia a la mujer como en el ejemplo anterior: para reafirmar la norma, lo que sería correcto de lo incorrecto. Si bien se puede aplicar la mayoría de las normas a todos, en ciertos momentos se habla directamente de la mujer como matrona o novia y la gestualidad que a ella se le atribuye siempre en relación con el ideal: el hombre.

En este sentido, revisar a la pensadora Joan Scott nos permite recordar estas construcciones corporales que se designan como adecuadas para hombres o para mujeres. En los textos de la Edad Media o el Renacimiento no hay alusión extensiva a las mujeres. En este silencio histórico debemos suponer que los manuales, cartas o registros escritos estaban dirigidos en su mayoría a los hombres, como es el caso del texto de Erasmo de Rotterdam. Se construye claramente una gestualidad o una postura corporal que si bien está dedicada a esos hombres se mantiene como referente a seguir por esos otros que no están directamente aludidos o bien deberán ser lo contrario para reafirmar ese tipo de maneras, normas para unos, que demarcan a los demás. Las normas de cortesía en la etapa cortesana mantienen una distancia con la concepción de civilidad en el Renacimiento, en cuanto la relación en sociedad y al autocontrol que va en aumento en el segundo momento (ver al respecto, del mismo autor, el libro La sociedad cortesana). Es interesante ver cómo se va configurando desde la normativa para el reconocimiento de un otro gesto, comportamiento, que servirá para recordar los límites o lo

permisible dentro de lo social. Las formas de comportamiento traen consigo maneras afectivas, con funciones identitarias y de distinción.

Elías amplía los resultados de su investigación sobre el proceso civilizatorio más allá del renacimiento y la sociedad cortesana para explicar un proceso en el que se pasa de las coacciones externas a las auto-coacciones. No se trata, de acuerdo a Elías, de algo que obedezca a un plan previo, aunque “sin embargo sigue un orden peculiar” (Elías 1989, 449). Me parece que el sistema educativo ha jugado un importante papel en este proceso de formación de *habitus* que nos conecta con lo que se ha llamado, desde hace varios siglos, civilización. El Manual de Carreño cumplió esta función en nuestro medio, pero también una serie de normativas propias de la escuela, relacionados con la higiene, el culto a los símbolos patrios, el comportamiento. En el mismo sentido, el currículo educativo cumple de manera actual, al igual que los manuales de comportamiento, con lo que se espera que los estudiantes conozcan, o dicho con palabras actuales: sean competentes. Las formas actuales de control son cada vez aún más sofisticadas, pero sus bases están ya dadas tanto en los análisis de Elías como en los de Foucault.

La vigilancia adquiere en este nuevo marco histórico matices más sutiles. El alumno no solo se sabe vigilado por aquél que ocupa un rango superior, es él mismo el que se controla o es controlado por un igual. La coevaluación y autoevaluación no dejan de ser instrumentos de un ejercicio del poder fuertemente ligado al autogobierno. Y de nuevo la autoevaluación y coevaluación reclaman a la psicología del individuo. Se exige una madurez en su realización, al mismo tiempo que su pretensión de objetividad entra en conflicto con otra de las exigencias de este sujeto en curso y emprendedor: la competitividad (Santiago Muñoz 2017, 331).

Norbert Elías nos ha ayudado a entender el carácter civilizatorio de métodos educativos como los manuales, algo que es fundamental cuando estudiamos métodos educativos en la actualidad. En el segundo capítulo de esta tesis veremos la forma cómo opera esta estructura normativa, disciplinaria y civilizatoria en la institución educativa y en el caso específico de la concepción del arte en la escuela. En el tercer capítulo veremos, en un sentido contrario, cómo cualquier propuesta alternativa solo es posible en la medida en que logra ubicarse en lugares donde el cuerpo no es un territorio a ser disciplinado.

1.3 Paulo Freire y la educación liberadora

La propuesta de Paulo Freire es la de hacer de la educación un recurso de liberación en lugar que de sujeción. Más allá de los planteamientos foucaultianos su propósito no es sólo mostrar las relaciones de la educación con el poder, sino en generar las condiciones para una educación problematizadora. En oposición a la educación bancaria, basada en cuerpos productivos para un sistema capitalista, mediante la verticalidad de relaciones y la fragmentación del aprendizaje, se propone una relación igualitaria entre el maestro y los estudiantes, semejante a la planteada por Jaques Ranciere en *El maestro ignorante*. Tanto maestros como estudiantes se educan en la medida en que mantienen una relación dialógica y se reconocen como personas que tienen mucho que aprender del otro. Yo entiendo que todo esto implica una concepción del cuerpo que permite asumir la corporalidad de manera autónoma, como un cúmulo de posibilidades abiertas a nuestras propias decisiones.

Se entiende por educación bancaria aquella en el que el estudiante se convierte en un recipiente en el que se depositan los conocimientos. Es un tipo de educación basada en la pasividad del estudiante y en el aprendizaje memorístico y mecánico. Como señala el propio Freire;

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, en Escobar 1985, 19).

Como veremos en el segundo capítulo de esta tesis, esto no solo se aplica a los niños y a los jóvenes sino a la propia capacitación de los maestros, los que pasan a ser parte o instrumentos de un engranaje basado en la reproducción de modelos normatizadores y jerarquías. Tanto unos como otros se limitan a ser receptores pasivos de conocimientos y en el caso de los maestros receptores de "sistemas de enseñanza" planteados de arriba a abajo en la pirámide institucional. La capacidad y la autoridad del maestro no se basa, en este caso, en su experiencia o su impronta sino en la reproducción de las directrices dadas por las autoridades educativas, a través de los actuales manuales: los currículos. Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los

ignorantes, lo único que le cabe al primero es transmitir los saberes legitimados a los segundos. Saberes ajenos a su propia experiencia y a la de los estudiantes. Un cambio radical, en este sentido, es el que impulsó Freire en distintas campañas de alfabetización.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto. Más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos (Freire, en Escobar 1985, 21).

Como señala Arias, resumiendo el pensamiento de Freire: "Dada que la visión de los educandos es de seres pasivos, al recibir el mundo que los penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo" (Arias s.f.). En oposición a este tipo de educación, la educación liberadora busca ser crítica, reflexiva, autónoma, problematizadora, desmitificadora:

Es crítica en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres y mujeres sobre la realidad, y responde a la vocación de estos como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora" (Arias 2014, 5).

Esta construcción de cuerpos pasivos que caracteriza el tipo de educación bancaria, toma la forma de normativas y disciplinas, pero también de auto-coacciones, auto-represiones y auto-vigilancias. Sin embargo, la educación liberadora, propuesta por Freire, nos muestra la posibilidad de provocar fisuras, resistencias, que como veremos más adelante, propugnan la necesidad de revisar la pasividad y el sometimiento del cuerpo. Se trata, en este caso, de promover un entorno que posibilite su potenciación o sus posibilidades plenas de ser. En este sentido, Susan Bordo nos recuerda el descubrimiento feminista de que "la definición y conformación del cuerpo es el punto focal de las luchas por la forma del poder" (Bordo 2001, 6).

1.4 Encuentros con el cuerpo y el movimiento desde la teoría feminista

Dentro de los estudios de género la problemática del cuerpo está directamente relacionada con el género y la sexualidad. Las teorías feministas trabajan desde distintos campos disciplinarios y desde ahí se preguntan qué tipo de construcciones conforman el cuerpo, qué relaciones con el poder, el género, la sexualidad, el placer, lo público y privado, se producen a partir de esas composiciones; desde qué lugares se piensan estos cuerpos y en qué lugares se sitúan. Estos cuestionamientos siguen distintas líneas de lo que se llama pensamiento complejo. Braidotti habla de *figuraciones*, esto es de un estilo de pensamiento que evoca o expresa salidas alternativas a las visiones hegemónicas, patriarcales. (Braidotti 2000, 26). Simone de Beauvoir, Judith Butler, Rosi Braidotti, Adrienne Rich, entre otras, contribuyen a abrir los debates sobre aquello que se ha naturalizado o se lo considera básico o sobreentendido, pensamientos que al ser reflexionados primero y deconstruidos develan muchas veces ser el asidero de prácticas y discursos de subordinación e invisibilización. Como veremos en el caso de las representaciones que se han hecho del cuerpo y algunos de los lugares que ocupa en relación a otros temas.

Se empezará con el planteamiento de Simone De Beauvoir, desde la fenomenología y desde el existencialismo y a quien Butler retoma para presentar un giro postestructuralista, por último me referiré a Rich y Braidotti que nos permiten un acercamiento a las representaciones corporales contemporáneas y que se enlazan con normativas e identidad. Las representaciones sobre el cuerpo hacen ver que se trata de un tema transversal, De Beauvoir analiza desde la fisiología, la psicología y la economía un cuerpo construido y subordinado en el contexto patriarcal, Butler encuentra en un espectro más amplio, los cuerpos que quedan por fuera de esos márgenes que se construyen, Butler se pregunta por su materialización, por su género y su sexo. Braidotti encuentra en los cuerpos nómades las posibilidades de resistencia social en el marco de la posmodernidad.

De Beauvoir, en el Segundo Sexo plantea la imposibilidad de trascendencia por la anatomía de la mujer. El cuerpo se convierte en condicionante cuando sus hormonas reclaman descanso o cambios de ánimo. Desde esta perspectiva patriarcal la mujer se encuentra encerrada, no puede relacionarse con el mundo de igual manera que el hombre, es decir, es un diferenciador de la forma en que se relacionan con el mundo. Para el hombre su anatomía, sus hormonas le ayudan a

tener una relación objetiva con el mundo, en cambio las mujeres un ser subjetivo, su cuerpo domina sus relaciones, “considera el cuerpo de la mujer como apesadumbrado por todo cuanto lo especifica: un obstáculo, una cárcel” (De Beauvoir 2014, 18).

El cuerpo de la mujer se presenta siempre en relación al del hombre, no tiene sentido por sí mismo, es un cuerpo que no le pertenece, órbita alrededor del hombre, y se delimita y define desde ese cuerpo “ella no se piensa sin el hombre” (De Beauvoir 2014, 18). De Beauvoir define las limitaciones de esta mujer como un sujeto dependiente, con un destino trazado por su fisiología –se basa en la biología- la psicología –toma del psicoanálisis y lo que Freud dice de la mujer- y lo económico -el materialismo histórico-, todo esto sobre la mujer, es decir la mujer está bajo estos paradigmas que pesan sobre ella impidiendo su movilidad, esto se traduce en libertad, capacidad de abstracción, todo esto en manos del hombre que puede manejar su cuerpo como su entorno. Es evidente que De Beauvoir propone en este punto un lugar de la mujer en relación al hombre, la sitúa espacialmente, resaltando la situación de inmovilidad, de cargadora, sobre la que se mueven los hombres (De Beauvoir 2014, 31). Aunque se podría pensar que el pensamiento de Simone De Beauvoir es distante a nuestra realidad y muchas de sus observaciones ya se han superado, resultó que cuando entrevisté a las maestras y cuando observé las escuelas pude constatar que todavía las concepciones de género giran en esos parámetros. El cuerpo materializa *eso*, que según su condición impide o permite la movilidad, física, psíquica, económica, social.

De Beauvoir pone énfasis en la penosa situación de la mujer dependiente también de su organismo. Es un cuerpo que molesta, pero no se refiere al sistema respiratorio o digestivo, se refiere al sistema reproductivo de la mujer, cómo manifestaciones como la menstruación son causa de desequilibrio, antes que de regulación nos dice nuevamente. Me surge la pregunta: ¿cuál sería ese equilibrio referencial con el que la filósofa compara? La mujer carga este cuerpo que le domina, no lo controla como el hombre; el lugar de la mujer es en relación con el hombre, ocupando el espacio que éste le deja. “Desde la pubertad hasta la menopausia, la mujer es sede de una historia que se desarrolla en ella y que no la concierne personalmente” (De Beauvoir 2014, 38). Para entender cómo el pensamiento de De Beauvoir sigue vigente me remitiré a una de las docentes a las que entrevisté, quien explicaba que los hombres llevan el machismo de manera

inherente porque el hombre es el rey o jefe naturalmente, me explicó también que la mayoría de las docentes son mujeres porque:

En inicio se puede decir que es más por un instinto maternal porque la naturaleza de la mujer nos hace sentir eso de ser madres y está relacionado íntimamente con los niños, con los hijos que la mayoría de las mujeres tenemos. El hombre siempre está más separado, por eso pocos se ven trabajando en la docencia. Pero sin embargo, la mayoría de ellos presentan un grado de interés y afectividad hacia los niños, sin querer decir con eso que pierden su machismo que es propio, que ellos tienen. Es una parte sensible que hace que ellos trabajen -como docentes- (Hidalgo, docente de escuela pública, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 2 de agosto del 2017).

En *El segundo sexo* se realiza un minucioso estudio sobre el comportamiento fisiológico, para entender, desde ese lugar, qué es la mujer; la comprensión de esto le permite cuestionar la idea de inmovilidad, al tiempo que expone que alguien más le está definiendo el destino, “un destino petrificado” en sus palabras, al cual ella se opone enfáticamente. Una de las acepciones de petrificar es “dejar a alguien inmóvil de asombro o de terror” según la Real Academia de la Lengua Española (Diccionario de la Lengua Española 2017). Además de preguntarnos quién o qué es eso que inmoviliza, por temor o asombro, a la mujer, la metáfora de De Beauvoir de esta cualidad de movimiento nos remite a una condición existencial de la mujer pero que tiene una concreción corporal, tiene un asidero en lo material; el destino se desenvuelve en el día a día. En este caso, como está petrificado diríamos que el destino se inmoviliza. Nuevamente hay alguien más que decide, que ubica jerárquicamente un sexo sobre otro.

Para De Beauvoir la mujer es un “Otro subordinado” (De Beauvoir 2014, 43). En otro momento del *Segundo Sexo* también hace referencia al movimiento refiriéndose a la dicha y a la mujer: “cuando aquellos a quienes se condena al estancamiento, en particular, son declarados felices, so pretexto de que la dicha es inmovilidad” (De Beauvoir 2014, 30). El movimiento entonces es una posibilidad masculina en este contexto. No basta decir que todos los cuerpos se mueven más allá de la voluntad, sin embargo la restricción a la movilidad resulta estar condenando a esta mujer.

Una de las consecuencias de la inmovilidad, “es la pérdida de confianza en sí mismo, por la pérdida de confianza en el propio cuerpo” (De Beauvoir 2014, 273). Pensemos que, el Universo

por ser parte de la vida, tiene movimiento, así los seres que son expresiones vitales. Cada cuerpo tiene su manera de moverse, su ritmo propio, que se contrapone con la cita que hace la autora de la expresión de Aristóteles: “la mujer es solamente materia, el principio del movimiento, que es masculino en todos los seres que nacen, es mejor y más divino” (De Beauvoir 2014, 47).

Vemos aquí que la jerarquía se la compone desde la posibilidad de movimiento, que la pasividad se realiza sistemáticamente desde la infancia, y que tiene asidero en la educación y en la sociedad y no en la condición biológica de la niña, en contraposición del niño que tiene la posibilidad de vivenciar sus capacidades de movimiento, lo que para la autora indica libertad pero al mismo tiempo un sentimiento de desprecio por las niñas (De Beauvoir 2014, 220).

Coactar el movimiento repercute directamente en la relación consigo misma, el resultado de la pasividad o su construcción tiene su anclaje sobre todo en su posibilidad de expresar su identidad, en los juegos, en la relación con el deporte, la relación de contacto consigo misma, con los demás seres humanos o con otros seres se restringe, “al igual que las peleas, les están prohibidas las escaladas; las chicas no hacen más que sufrir pasivamente su cuerpo” (De Beauvoir 2014, 233). De Beauvoir utiliza dos verbos que corresponden al resultado de esta pasividad que tiene que ver directamente con la motricidad gruesa y con el ser mujer: denegarse y mutilarse). En el campo de la pedagogía la motricidad gruesa equivale a las posibilidades de exploración corporal, la cual prepara psicológicamente a la persona a poder caer y levantarse, a fortalecer la musculatura con saltos o escaladas, la pasividad es un impedimento que va más allá de la condición física, se convierte siguiendo la línea en una situación existencial.

Como dice la autora de *El segundo sexo*, se les impide “ensanchar los límites de lo posible” y “afirmarse por encima del resto de la humanidad” (De Beauvoir 2014, 271). Vale notar que la filósofa no se incluya en la narración como esa mujer a la que describe, al hablar de ella en tercera persona, lo que hace posible una voz disidente, es decir, si existe una serie de condicionamientos hacia la mujer, por su condición física ella también es mujer, sin embargo no se considera a sí misma esa mujer pasiva, connotando que existen otras posibilidades pese a las representaciones culturales. Estas representaciones no llegan a cubrir todos los cuerpos. Con su escrito denuncia pero al mismo tiempo anuncia al mundo que esa pasividad no ha alcanzado,

teniendo las condiciones para haber sido cercada. “Es una terrible frustración no poder inscribir los movimientos del corazón en la faz de la Tierra” (De Beauvoir 2014, 272).

Los valores alrededor de lo femenino, que vemos aquí cómo se va construyendo desde la restricción de ciertos movimientos corporales, que garanticen un ser pasivo, petrificado, (asombrado o aterrado) en todo caso inmóvil. “Para ser graciosa, deberá reprimir sus movimientos espontáneos; se le pide que no adopte aires de chico frustrado, se le prohíben los ejercicios violentos, se le prohíbe pelearse; en una palabra, la comprometen a convertirse, como sus mayores, en una sirvienta y un ídolo” (De Beauvoir 2014, 222).

El psicoanálisis es el otro eje de investigación y crítica en el primer capítulo de *El segundo sexo*. En este capítulo propone una sexualidad y un cuerpo concreto, expresiones de la existencia, que son parte de la búsqueda trascendental, la sexualidad también es un camino en la “búsqueda del ser” (De Beauvoir 2014, 49). La significación de la existencia se manifiesta también en este cuerpo, en esta sexualidad, no hay un límite fijo cuando habla de ambas, casi serían lo mismo, y su significado puede abrirnos las puertas a la condición social (De Beauvoir 2014, 50). Llevemos al campo de la educación esta reflexión sobre ampliar los límites de lo posible, en cuanto al cuerpo se refiere, también se refiere al ser. Veremos más adelante cuándo estos límites se amplían o se reducen dependiendo de esos condicionamientos alrededor de los cuerpos.

En el caso de Judith Butler, quien viene desde la corriente postestructuralista, se hace imprescindible cuestionar el pensamiento binario. No va a referirse entonces a la jerarquía del hombre sobre la mujer que propone De Beauvoir. Evidentemente, estamos en otro momento de pensamiento, donde el posmodernismo plantea las relaciones en un marco de complejidad que implica pensar en múltiples ejes de poder y de inserción de poder, que maneja varias direcciones sin caer en lo relativo. Para continuar con la línea del movimiento, Butler piensa en la performatividad, como movimientos que se repiten para insertarse corporalmente y que están dentro de una normatividad regulada por las relaciones de poder. Es a través de la reiteración, que se encarnan los efectos del discurso regido por el poder (Butler 2002, 45). La postura, la gestualidad, la forma de contactarse son parte de esta reiteración, discurso aplicado al sexo que

produce un cuerpo al cual controla (Butler 2002, 18). El sexo tiene un poder de producir a partir de cómo lo han especificado. “No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el sexo y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas” (Butler 2002, 18). Pese a toda reiteración de estas prácticas reguladoras el cuerpo tiene sus puntos de fuga, sus formas de escapar y de dar la vuelta a los conceptos que intentan ser fijados en la materia.

En el Género en Disputa, Butler retoma a de Beauvoir para reflexionar sobre su consideración acerca de que el género es siempre construido y que “el cuerpo es una situación” (Butler 2006, 57). Cabe nuevamente pensar en ese cuerpo que ha sido representado, interpretado, significado para existir de cierta forma en la cultura y la cultura a la vez poder existir representada de cierta forma en lo corporal. De esta manera el cuerpo toma forma de “medio pasivo sobre el cual se circunscriben los significados culturales o como el instrumento mediante el cual una voluntad apropiadora e interpretativa establece un significado cultural para sí misma” (Butler 2006, 58). En este caso ya no está planteando un género activo y otro pasivo, sino más bien la funcionalidad de la pasividad de los cuerpos que son medios de configuración de ese poder. Sin embargo, el poder no es un ente externo, abstracto, está corporizado justamente en la pasividad o en lo que se considere más natural. Incluso se podría decir que el poder se hace imperceptible por su propia evidencia.

Los cuerpos sujetos a las normas, mediante la performatividad de lo que se considera ideal en la cultura, se aseguran de regular e imponer. Para Butler no hay distancia entre sexo y cuerpo, este sexo construido al que se asume y se reconoce como identidad de la persona. La crítica principal de Butler es saber que estas identidades se afirman en la exclusión o abyección de quienes salen de esa norma. Desde la lógica del movimiento podríamos hacer una especie de traducción a la necesidad del poder de establecer en los cuerpos ritmos definidos, esto se evidencia en la relación con los ancianos, los niños o los discapacitados. Si no entran en ese tiempo de relaciones, de producciones, quedan excluidos, no son reconocidos como sujetos, quedan aislados. Aquello que Butler denomina políticas de identidad en El Género en disputa (2007), es la fijación de sujetos únicos, estables, limitados y que dejan fuera a las identidades complejizadas por factores que constituyen la *interseccionalidad*.

Butler orienta su crítica al pensamiento binario, donde el cuerpo y el alma son esferas divididas y donde el alma llena a ese cuerpo vacío por así decirlo. Siguiendo esa lógica: lo masculino asociado a la trascendencia, lo femenino a la inmanencia, lo masculino como la libertad, la razón, contraria a lo femenino que está asociado al cuerpo, la limitación. En la educación, como revisamos en Freire, la educación bancaria consideraba que había que llenar a esos cuerpos considerados vacíos. El cuerpo, para Butler se convierte en esa materia en la que se fijarán las nociones de sexo a fin de establecer las diferencias que sustentan el dominio de la heterosexualidad. En este sentido es crítica de los esencialismos, cuestiona esa mirada que necesita creer en una sustancia inalterable que se inscribe en la gramática, en la política y en la psiquis de las personas. Lo que para Adrienne Rich pasa de ser una identificación a ser una obligación. Nuevamente las opciones no parecen decisiones personales sino más bien constructos que están sutilmente tejidos en las relaciones, normando las preferencias, en este caso sexuales, que pasan por un cuerpo que parece pasivo o reproductor de normas. En el caso educativo las preferencias alcanzan las relaciones de tiempo, espacio, movimiento, atravesados por la situación de género.

La formación de un sujeto exige una identificación con el fantasma normativo del sexo y esta identificación se da a través de un repudio que produce un campo de abyección, un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger. El nacimiento de la identidad desde la discriminación, la selección, el escoger quién si y quién no, crea la violencia simbólica desde la silenciosa invisibilización, es decir, la indiferencia. La amenaza de quedar fuera por este sentido de abyección funciona como condicionamiento para la identificación con ese sexo creado que se instala en la materialidad del cuerpo.

Butler recupera la palabra Naturaleza como la palabra moderna contrapuesta a Cultura, concepción que deja a la Naturaleza en actitud pasiva, carente de sentido, de valor si no ha sido considerada por la Cultura o lo social. Hace una relación análoga entre sexo y género, teniendo al género como el que dota de significación social al sexo.

La formación, la elaboración, la orientación, la circunscripción y la significación de ese cuerpo sexuado no serán un conjunto de acciones realizadas en observancia de dicha ley; por el contrario,

serán un conjunto de acciones movilizadas por la ley, la acumulación de citas o referencias y la disimulación de la ley que produce efectos materiales, tanto la necesidad vívida de aquellos efectos como la oposición vívida a tal necesidad (Butler 2002, 34).

Esta pensadora cita a Sigmund Freud para entender el lugar del cuerpo y dice: “el yo es primero y principalmente es un yo corporal” (Butler 2002, 36) un límite, un espacio conseguido a través de prácticas identificatorias, la identificación con lo semejante, la repetición de normas que se estructuran con una ley y estructuran en su materialización. Es el discurso el que demarcará los límites de la materialidad, así este discurso legitimará a quienes se han identificado con ciertas normas que definirán quienes son sujetos y quienes quedarán al margen o quienes llegarán a ser considerados cuerpos. Butler (2002) piensa en la construcción de los cuerpos como en la manera en que no han sido contruidos. En el caso de la escolarización de los cuerpos, quedan deslegitimada la propia potencia del cuerpo, la pregunta ¿quién soy yo? queda en segundo plano en las aulas, para estar pendientes de lo que debe ser repetido, es decir incorporado, para que ese *yo* sea aceptado.

Los cuerpos que importan serían los que materializan las normas de la estructura hegemónica heterosexual. Al ser cuerpos que materializan esa norma son cuerpos que refuerzan los cuerpos abyectos o excluidos. Judith Butler (2002) se pregunta qué estilos de vida se consideran vida, en esto también la relación con tiempo, espacio, movimiento resulta de concepciones sobre la vida. El interés de Butler es saber de qué maneras hay cuerpos que importan y cuerpos que no, en educación es una crítica a la concepción de un cuerpo que es *tabula rasa*.

La filósofa feminista plantea una similitud de nociones sobre cuerpo, naturaleza y materia, preguntándose por qué se les quita el sentido de ser también construcciones, cuando se las representa como lugares exteriores o que quedarían “debajo de la construcción misma” (Butler 2002, 55). Esta supuesta oposición lleva a la pensadora a preguntarse sobre una matriz generizada, la cual está directamente operando en el cuerpo, que como materialidad irreductible se encontraría en un espacio previo, en una situación fija, casi incuestionable. Este cuerpo está constituido por una “matriz genérica” que al mismo tiempo vacía la propia potencia. (Butler 2002, 64). Con un cuerpo vaciado, con una lógica que no reconoce su potencia tenemos fácilmente una instrumentalización del mismo. O siguiendo esas similitudes levantadas entre

cuerpo y naturaleza, si vemos la relación con la naturaleza es fácil reconocer la relación de explotación y desconocimiento de su propia potencia.

Pensando en esta noción donde el cuerpo es lo mismo que materia, y la materia está provista de un sentido previo, donde se le instaura las construcciones culturales, y de esta manera se invisibiliza las lógicas de poder que lo encarnan Butler cita a Foucault quien reflexiona alrededor de la constitución de la materialidad que es un “vector y un instrumento de poder” (Butler 2002, 62). El cuerpo también se conforma de la misma manera en relación al poder, éste no es ajeno a las relaciones de poder: lo forman y lo conforman. Aquí Butler se pregunta por los cuerpos que quedan excluidos de esta relación, los que no forman parte de este campo de inteligibilidad que requiere el poder al ser parte de la materia.

Ahora bien, toda esta crítica tiene también una base postestructuralista, donde se desbaratan los límites y restricción del pensamiento binario, pues en esta fragmentación quedan por fuera muchas otras formas, como las constelaciones o las dimensiones en las que las estructuras complejas se insertan, rompiendo de esta manera esa parte del binario femenino asociado con la materia, el cuerpo o la naturaleza en contraposición a lo masculino, asociado a la razón, el espíritu, la cultura.

Rosi Braidotti, filósofa feminista sigue la línea de Butler expandiendo aún más la ruptura con esa concepción binaria. Un cuerpo nómada, es un movimiento en muchos niveles, multiestratificado; el cuerpo no se termina de definir, no requiere ser una verdad universal ni tampoco se queda en lo particular. Insiste en romper en estos binarios que sujetan, establecen y al mismo tiempo impiden, se definen gracias a que los demás quedan indefinidos, invisibles. Rosi Braidotti propone la potencia de la experiencia y del movimiento en el *sujeto nómada* para comprender y reivindicar el poder de la diferencia en las identidades.

Cuando se habla de corporalidad pocas veces se la relaciona con la experiencia. Y es que la experiencia, en la medida que activa emociones y sentidos ha quedado colocada en un segundo plano como lugar de conocimiento por el pensamiento binario. Recurrir al verbo devenir antes que al verbo ser o estar, manifiesta un estado móvil de las identidades, así el entorno se convierte

en parte de la construcción, el territorio y el mapa son el mismo cuerpo, la misma materia. La materia, ni fija, ni inerte, ni pasiva, sino con una fuerza dinámica inmanente, “la idea de sujeto como entidad que perdura, es decir, que soporta cambios y transformaciones sostenibles y les da vida alrededor de él o de ella en una comunidad o colectividad (Braidotti 2005, 85).

Desde otra perspectiva de análisis Roger Bartra ha puesto en cuestión el antropocentrismo y ha dado paso a un “igualitarismo biocentrado” (Bartra 2006, 86). Para este autor hay formas de organización corporal que ponen en discusión la fragmentación de lo exterior con lo interior, así por ejemplo: las células están recubiertas por membranas no totalmente permeables, no totalmente impermeables, que permiten el flujo de las moléculas que pueden entrar y salir. La manera en que actúan estas membranas es ubicando lo que mantiene la vida en equilibrio, en un movimiento de fluidez, de continuidad. Lo que reivindica Bartra está más cerca de la imagen de membrana semipermeable que hace que las necesidades corporales distribuyan lo que entra en un estado y es filtrado por el cuerpo, hacia un segundo estado, siendo la primera materia y la segunda al mismo tiempo. En la materia no hay purezas absolutas, una vez que un cuerpo pasa por otro cuerpo, por ejemplo el aire que respiramos ingresa a nuestro cuerpo con una cualidad y al salir ya es otro y el mismo que seguirá siendo respirado por otros seres. Este movimiento, donde el traslado es parte de una identidad que continúa, que no es fija, y se compone de los demás está planteado por Rosi Braidotti en la forma del *sujeto nómada*. El movimiento está atado a lo vital, a las pulsiones que pueden ser sometidas al punto de ser el motor social o pueden ser liberadas por su propia fuerza.

Para Rosi Braidotti, el movimiento se convierte en su propuesta política: ser nómada en muchos sentidos, no fijar ni reducir la corporalidad a esencialismos. Para la autora de *Sujetos Nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea* el “cuerpo o la corporación del sujeto, no debe entenderse ni como una categoría biológica ni como una categoría sociológica, sino más bien un punto de superposición entre lo físico, lo simbólico, y lo sociológico” (Braidotti 2000, 29). Es importante el aporte de Braidotti desde el posmodernismo al abrir dentro de la teoría feminista las posibilidades de pensamiento en relación al cuerpo, al movimiento, a los sujetos que están experimentando de manera múltiple, aceptando las contradicciones para justamente romper con los esencialismos.

Las identidades petrificadas, jugando un poco con el término usado por De Beauvoir, entran en decadencia al pensar en la posibilidad de lo múltiple. Contrario al verbo Ser, que estabiliza, o donde el cuerpo es, el verbo devenir permite encontrar sentidos que se alinean a un cuerpo que está siendo. Braidotti hace un agudo reclamo: *cogito ergo sum*, cae por su propia expectativa de ser lo que piensas, lo que decides antes de sentir la necesidad auténtica del cuerpo, la propuesta de la autora es *Desidero ergo sum* (Braidotti 2000, 34), el deseo en el centro de las posibilidades, la capacidad de decidir en conexión profunda para ese ser o este ser que va siendo.

Pensemos nuevamente en esas niñas, invocadas por De Beauvoir impedidas de jugar, pensadas para ser pasivas frente a la necesidad humana de movimiento, de exploración, de reconocimiento de las posibilidades, incluyendo la quietud como cualidad del movimiento. La conciencia nómada, propuesta por Braidotti (2000), “combina la coherencia con la movilidad”. Nuevamente se nos presenta también la búsqueda de un pensamiento más allá de los binarios, que los incluya desde luego, pero que no impida quedarse en las concepciones dualistas, que por oposición deciden jerarquías y verdades. Este sujeto nómada “vincula en cambio el cuerpo y la mente en una nueva serie de transiciones intensivas y a menudo intransitivas” (Braidotti 2000, 71).

El cuerpo y sus posibilidades de movimiento pueden quedar atrapados si se los asocia a un tipo de memoria que fije en ellos la idea de una verdad, o una sola posibilidad de ser. Sin embargo, si consideramos la movilidad como potencia aparece un cuerpo en el cual los trazos o las huellas, son posibles y gracias a esa posibilidad hacer parte de sí los territorios, las personas, los objetos por los que se moviliza y le movilizan. La llamada *contra memoria* es un concepto de Foucault que coincide con la forma de resistencia a la homogeneización, a la asimilación de las representaciones identitarias que cercan al yo en sus múltiples posibilidades.

La Metamorfosis planteada por Braidotti (2005) no sería posible sin pensar en cuerpos que transitan, donde el movimiento se convierte en la potencia desde donde la oruga y la mariposa conviven; esto, que aparece como contradictorio o paradójico es inherente al cuerpo. Pensamos en la oruga y la mariposa pero pocas veces en el tercer elemento: la crisálida, el momento de silencio, el escondite de la transición, el tiempo invisible. Así el cuerpo transita de estado a estado para continuar siendo. Cuando oruga es también de la tierra y las hojas, cuando crisálida del

suspenso y el silencio y cuando mariposa del aire y de las flores, tres cuerpos, cada momento en vínculo intransferible con cada espacio, tiempo y movimiento.

Ese yo corporal que citaba Butler depende de su entorno para desenvolverse para luego ser también parte de ese entorno; reproductor de las normas a las que performatea. Para ejemplificar la corporización de la resistencia Braidotti cita a Sadie Plant en su estudio de los vínculos que mantuvieron las vanguardias artísticas europeas, desde los dadaístas hasta los indios metropolitanos italianos de 1970 y cuenta “Es allí, en las aventuras y las derrotas de generaciones de revolucionarios, saboteadores, artistas y poetas, donde se corporiza incontables veces la lucha por escapar a los códigos y subvertirlos” (Braidotti 2000, 63). Esto puede ser el otro lado del espejo que plantea Butler con su performatividad, cuando estas pausas a las repeticiones pueden convertirse en un modo de resistencia más que de reproducción del poder. Es una cuestión que se inscribe en el campo de la complejidad cuando vemos que las posibilidades de ser están igualmente relacionadas con el devenir.

Es en esta lógica de pensamiento que las posibilidades como sujetos se amplían, así como se amplía la forma de pensar en el género y en los cuerpos. Y es que no existe sólo uno o dos tipos de cuerpo, ni es el cuerpo, tampoco, una materia inmóvil a la que hay que dotar de cualidades, pulirle, darle forma para que empiece a tener identidad.

Es aquí donde encuentro importante el movimiento ligado al cuerpo. Desde De Beauvoir hasta Braidotti nos damos cuenta de la importancia de un cuerpo en movimiento, sin posibilidad de ser petrificado, porque hay un poder que petrifica, asombra si no asusta y se convierte en un arma que actúa desde las mismas células impidiendo la expansión del sujeto, su capacidad de probar, de rehacerse en el mundo y con el mundo. La conexión con los otros seres plantea una nueva búsqueda corporal, un cuerpo que sabe que es parte de otro cuerpo y que a su vez permite que habiten otros cuerpos. Pero además rescato la importancia de saberse contradictorio, incompleto, para no caer en la verdad absoluta y ya tener las respuestas para todo.

Por último pensando en estos límites móviles sutilmente fijados, regresemos a las formas de la vida, donde lo externo y lo interno no está definido según las leyes de la cultura, donde los

sistemas funcionan en retroalimentación y donde hay luchas también: Las células: éstas tienen una membrana semipermeable, es decir no tiene un afuera y un adentro totalmente definido, deja pasar y salir elementos que le permiten respirar, no es un sistema hermético, con un afuera y un adentro fijos, así mismo la piel, la respiración en sí tiene esa cualidad, dejar entrar, dejar salir, en ese ir y venir las densidades cambian. Sin embargo, en un estado de equilibrio la célula escoge los nutrientes del entorno, decide de alguna manera los elementos que han de permitirle posibilidades de vida. La posibilidad de decisión no solo está pensada a una voluntad o construcción o representación, también es parte de esa inteligencia de la Vida representada en la corporalidad.

En el área de estudios del cuerpo, la investigadora feminista Susan Bordo retoma la línea posestructuralista y posmoderna de Michel Foucault que centra su atención en los discursos y el poder que atraviesan la producción, la comprensión y significación de los cuerpos. Para este estudio nos centraremos en los movimientos en su relación temporo-espacial, a través de los cuales se reproduce el poder o por el contrario, los movimientos que fisuran las normativas que definen los movimientos. Los movimientos han sido generizados, racializados, o colocados bajo una lógica instrumental, además de ser clasificados por la edad de las personas que los encarnan. Digo esto porque en este sistema la producción de los cuerpos pasa por las maneras en que incorporamos ciertos movimientos, una construcción de diferencias (Scott 1991) que definen por medio del movimiento en su relación temporo-espacial lo que se considera por enumerar un número de figuras estereotipadas: mujer-hombre-trans-afrodescendiente-blancomestizo-indígena-joven-viejo-capacitado-discapacitado.

Susan Bordo realiza una genealogía de las nociones sobre el cuerpo y se refiere a la concepción binaria de Occidente, en la que el cuerpo ha sido considerado el antónimo de alma, espíritu, razón, mente, libertad, y el sinónimo de animalidad, impureza, jaula, materia. En resumen el cuerpo en el pensamiento binario ha sido un lugar para ser trascendido, domesticado o ser instrumentalizado. Para Platón el movimiento pertenece al alma. En los Diálogos de Platón en Fedro o del amor deja un legado para la concepción del movimiento:

Toda alma es inmortal, pues lo que siempre se mueve es inmortal. Pero aquello que mueve a otro y por otro es movido, por tener cesación de movimiento tiene cesación de vida. Únicamente, pues, lo que se mueve a sí mismo, como quiera que no se abandona a sí mismo, nunca cesa de moverse, y es además para todas las cosas que se mueven la fuente y el principio del movimiento. (...)Y habiéndose mostrado inmortal lo que se mueve a sí mismo, no se tendrá vergüenza en afirmar que es eso precisamente la esencia y la noción del alma (Platón 1983, 313,314).

Al ubicar en el alma al movimiento se construye un cuerpo inanimado, sin posibilidad de movimiento propio y que depende de esta animación que resulta externa, que proviene del alma. El cuerpo está animado mientras tiene alma, sin esta, permanece inmóvil, pasivo, o diseñado para engañar con sus sentidos, es aquí cuando es válido reconocer también el lugar análogo que ha jugado la representación de lo femenino con el cuerpo. Al igual que el cuerpo, en este binarismo lo femenino corresponde a “la distracción del conocimiento, la seducción lejos de Dios, la capitulación al deseo sexual... la falta de voluntad, incluso la muerte” (Bordo 2001, 15). Lo femenino (encarnado en la mujer la mayor de las veces) como el cuerpo debe ser controlado, los sentidos dominados para evitar la tentación, el deseo y la caída según la tradición judeocristiana. Los sentidos son vistos como impuros, lugar del caos y un peligro para el orden.

Desde la irrupción de la fenomenología y los paradigmas de la complejidad, el conocimiento es imposible sin un cuerpo que lo perciba y signifique. Al contrario del pensamiento binario, donde la sabiduría se aprecia desde el espíritu o la razón, y donde el cuerpo es también un obstáculo porque limita la realidad con sus sentidos. La realidad objetiva se presenta en un estado incorpóreo (Bordo 2001).

Podemos pensar al movimiento como el tercer elemento de la triada compuesta también por el tiempo y el espacio. El movimiento es parte de la construcción de las corporalidades en relación directa a cómo se formula el tiempo y el espacio. Así, en el caso de la figura de las maestras de escuela pública también existe una elaboración/construcción de sus movimientos. Para Ana María Goetschel, historiadora, en su investigación dedicada a la Educación *de las mujeres maestras y esferas públicas* sostiene que la comunicación no verbal es parte de un entramado de capital simbólico que expresado en gestos, miradas, postura corporal y tono de voz valora al mismo tiempo la austeridad – asociada a lo masculino-, y la sensibilidad, -asociada a lo

femenino- en la corporalidad de las maestras. Se construyó desde la primera etapa de la educación laica, una imagen ideal de la maestra en la escuela pública, que tenía como referente latinoamericano a Gabriela Mistral. “Ese empaque formal, distante, solvente, con ese sello de autoridad, fue parte de la construcción de la imagen de las mujeres laicas” (Goetschel 2007, 166). Esta combinación de gestos, miradas, postura y tono de voz denotaban un sentido de autoridad y al mismo tiempo de ser mujeres modernas de clases medias y populares que accedían con su actividad a incidir en la sociedad. En la primera mitad del siglo XX la esfera pública sigue teniendo para los cuerpos, múltiples parámetros de comportamiento que tienen que ver con la apariencia, el prestigio, etc.

Ya que el cuerpo y lo femenino en el pensamiento dualista han pertenecido al mismo grupo y considerando el planteamiento que Platón hace sobre el movimiento, en el que el cuerpo carece de movimiento propio, se puede decir que la mujer en este paradigma también carece de la potencia del movimiento.

En la segunda mitad del siglo XIX los médicos y los fisiólogos promovieron y consumaron un movimiento de “reforma de la gimnástica” que procuró el desplazamiento de la gimnástica alemana por el sport inglés en toda la Europa continental. Esta intervención tuvo lugar en el marco de la medicina social urbana, organizada en el siglo XVIII, cuyo emergente y correlato científico fue la fisiología. Surgida del contacto de la profesión médica con otras ciencias afines, particularmente con la química, la fisiología cambió el concepto de naturaleza, que pasó a designar no sólo el mundo exterior a la mente, como en Descartes, sino lo que debía considerarse normal respecto de los seres humanos (Goetschel 2007, 45). Los movimientos, como sabemos están cargados de significados y contruidos para la diferenciación. Las propuestas alternativas relacionadas con la danza (de cuyo movimiento formo parte) proponen deconstruir los movimientos de selección y discriminación por género, raza, clase, edad capacidad. La teoría feminista en este sentido permite salir del binario naturalizado para comprender esta construcción de las diferencias y sus alcances sociales, políticos, culturales y de lugares de poder. Bordo (2001) utiliza un poema de Schwartz donde analiza que la vida “interior” se ve amenazada por el cuerpo y “sus pasiones” (Bordo 2001, 12) lo cual recuerda el conflictivo distanciamiento que se

ha hecho de la sexualidad, el deseo y el placer con lo que se considera trascendencia en la modernidad.

Silvia Federici, investigadora y escritora feminista, amplía el concepto de “disciplinamiento del cuerpo” con el que Foucault evidencia “una de las condiciones para el desarrollo capitalista” (Federici 2016, 147) y sostiene que es la manera en la cual Estado e Iglesia transforman “las potencias del individuo en fuerza de trabajo” (Federici 2016, 147). Además sostiene, refiriéndose al pensamiento cartesiano, que “El planteamiento de que el cuerpo es algo mecánico, vacío de cualquier teleología intrínseca (...) era hacer inteligible la posibilidad de subordinarlo a un proceso de trabajo que dependía cada vez más de formas de comportamiento uniformes y predecibles” (Federici 2016, 191).

La demarcación de Descartes entre cuerpo y alma nos hereda una idea de cuerpo a ser controlado hacia los fines superiores designados por el sistema capitalista y patriarcal “...en el modelo cartesiano de la persona no hay un dualismo igualitario entre la cabeza pensante y el cuerpo máquina, sólo hay una relación de amo/esclavo, ya que la tarea principal de la voluntad es dominar el cuerpo y el mundo natural.” (Federici 2016, 205). Recordemos que cuerpo-naturaleza-mujer en este modelo de pensamiento resultan tanto pasivos como amenazantes si no son dominados, amaestrados, controlados, pues representan a lo salvaje, al descontrol, al caos. Por otro lado, la triada hombre-razón-cultura es el ideal al que hay que someterse o que se debe imponer porque representa los valores de civilización y orden. Este modelo resulta jerárquico, discriminador, y mantiene al conocimiento vinculado al cuerpo y la experiencia, la percepción, lo afectivo (es decir, lo considerado femenino) dentro de un orden subalterno.

Los enfoques feministas son altamente críticos al sistema de petrificación de la identidad que se logra por medio de roles y los estereotipos incorporados. Esto es la adjudicación de lo que “es” sobre lo que “puede ser” (Braidotti) y que mantiene al sistema patriarcal y capitalista también inamovible en los propios cuerpos. De este modo, la idea de potencial, es decir, de lo que puede ser un cuerpo, resulta una amenaza a la estructura que define, desde el control de los tiempos, espacios y movimientos, a las posibilidades de dichos cuerpos. Pero además, los estudios de género amplifican la mirada, pues permiten adentrarnos en comprender “una forma de poder que

organiza los mundos público y político, regula la distinción entre público y privado y no siempre, ni exclusivamente, está relacionado con un sentido subjetivo de sí mismo”. (Butler 2021) Esta forma de poder ha dejado por siglos a los saberes que provienen de la experiencia, de la percepción, de lo corporal enlazados con lo privado.

Otro de los aportes del feminismo al que voy a referirme por el interés que tiene para esta tesis está relacionado con el cuidado y con la constitución de comunidades de cuidado, capaces de relacionar la economía, la ecología y la reproducción de la vida. Cuando hablamos de cuidados hablamos de “prestaciones remuneradas o no remuneradas de apoyo en las cuales intervienen actividades que implican un trabajo y estados afectivos” (Keller 2017, 8) . Los cuidados han sido, generalmente colocados en manos de las mujeres, naturalizados e invisibilizados. Se trata ahora, desde el feminismo, de desarrollar una perspectiva crítica orientada al reconocimiento del cuidado, la cotidianidad y la potenciación de la vida. Un enfoque alejado del antropocentrismo una mirada que más bien “incorpora una imagen de lo viviente no como algo esencial o inmutable, sino como un elemento dinámico y en interacción” (Vega 2019, 23).

Mi idea es que al contrario de la educación tradicional basada en una relación impersonal, cuando no jerárquica y autoritaria, una educación alternativa debe basarse en el cuidado. Esas labores de cuidado deben ser repartidas entre todos los adultos a cargo que forman parte del espacio educativo, incluidos los padres, superando de ese modo la idea de que sólo cabe hablar de cuidado cuando se trata de los más pequeños o cuando se relaciona con la identificación de la maestra con la maternidad. Como veremos en el tercer capítulo esa es una de las bases de la propuesta de Rebeca Wild, aunque ella hable de amor incondicional tanto como de cuidado. Igualmente, cuando en el segundo capítulo me refiera a las maestras de las escuelas públicas, podremos ver que muchas de sus demandas se relacionan con el cuidado, tanto en lo relacionado con los niños a su cargo como con la posibilidad de contar con tiempo libre para pensar, conversar con otras maestras, relacionarse con los niños y niñas, escucharlos, leer, conversar. Todo esto en oposición con una idea instrumental y productivista de la educación, en la que está ausente una relación con una corporalidad que se hace a sí misma. Existen vínculos estrechos entre cuidado, comunes, comunidad (Vega, 2019).

Algo de esto se podrá mostrar cuando se exponga el proyecto educativo Inka samana instalado en la comunidad Saraguro. Se puede hablar en este caso de cuidado comunitario, asumido por un grupo de educadoras y educadores pero puesto en función de la educación de los niños y adolescentes de la comunidad. Esto incluye, además, estrategias de valoración de los comunes. Este proyecto no es ajeno a la discusión de problemas que le aquejan tanto desde el exterior como desde el interior como racismo, clasismo, violencia, machismo, autoritarismo y a una preocupación por el cuerpo y por los afectos. En el caso de Inka Samana los vínculos se tejen alrededor de un deseo educativo de respeto, autonomía, libertad, desarrollo de los potenciales con una comunidad activada para conseguir que estudiantes rurales puedan acceder a los colegios de pago en la urbe sin perder de vista sus propios intangibles.

A partir de los planteamientos feministas relacionados con el cuidado propongo algunos criterios que podrían aplicarse a la educación. En primer lugar, la relación entre el cuidado y determinadas condiciones materiales y emocionales/afectivas que lo potencien. En segundo lugar, la idea de que la educación debe basarse en el respeto y la consideración del otro, de manera integral e incondicional. En tercer lugar, el criterio de que la educación debe incorporar formas cooperativas de diseño y trabajo, buscando construir comunidad, pero al mismo tiempo autonomía e individualidad. En cuarto lugar la idea de que la educación debe integrar a maestros y estudiantes, en condiciones de colaboración e igualdad rompiendo con las formas directivas de concebirla. En quinto lugar, la idea de que la educación debe ser asumida de manera integral, como algo que compete al cuerpo y al ser en su integridad.

Capítulo 2

El cuerpo, los afectos, las prácticas en instituciones educativas públicas. Las propuestas del Ministerio de Educación y la posición de las maestras

En este capítulo me propongo hacer una aproximación al lugar que se asigna al cuerpo y a los afectos en la educación escolar y de manera particular en relación a la educación artística. Si bien asumo como punto de partida nociones como las de normativización y disciplinamiento de Foucault y de educación bancaria, de Freire, lo que realmente me interesa es entender cómo esto opera en el sistema educativo ecuatoriano, o de manera más específica: de qué manera el Ministerio de Educación procesó la relación con lo que se ha dado en llamar educación cultural y artística, y de qué modo esto fue percibido por educadores y particularmente las maestras, en su calidad de “actores autorizados” para transmitir el currículo a los estudiantes. Como complemento a esta indagación he hecho entrevistas a expertos en educación que han estado imbuidos en políticas públicas relacionadas con educación como Juan Samaniego. Igualmente haré uso de mi propia experiencia dentro de los talleres de Biodanza organizados en función de esta tesis.

2. 1.- La concepción del cuerpo en el currículo sobre Educación Cultural y Artística

En este acápite pasaré revista a la propuesta de reforma de la escuela pública sostenida por el Ministerio de Educación del Ecuador en años recientes, en lo que se refiere a la educación artística. Mi hipótesis es que si bien al interior de instituciones como el Ministerio muchos educadores llegan a ser conscientes del carácter disciplinario y bancario de la educación llegando inclusive a plantear políticas distintas, se topa con una maquinaria y un habitus incorporado que impide hacerlo en las prácticas. En el mismo se observará de qué maneras se llevan a cabo los objetivos de la política educativa en una institución que tiene por guía obligada el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria y me detendré en el área dedicada a la Educación Cultural y Artística y de la que toma el nombre la materia que se imparte en las escuelas y colegios. El interés en esta zona del currículo radica en que nos permite analizar de qué manera está siendo concebido el cuerpo y especialmente los afectos/emociones, la creatividad y el movimiento corporal en el proceso educativo, más allá de la Educación Física, área tradicionalmente asociada al cuerpo y al movimiento. Se entiende que se trata de un campo relacionado con la sensibilidad y

en ese sentido con lo que se concibe femenino, por lo que se transfiere de una sociedad patriarcal en un lugar secundario en el currículo. En su estudio sobre la educación de las mujeres, Goetschel muestra cómo a lo largo del siglo XIX y hasta avanzado el siglo XX la educación artística de las mujeres estuvo orientada al adorno y a las labores de mano y esto fue siendo superado por la educación activa y por la iniciativa de las maestras. En realidad existen *habitus* incorporados a lo largo del tiempo que definen la forma como niños y niñas, adolescentes y jóvenes se relacionan con el cuerpo. Los maestros y las maestras juegan, muchas veces, el rol de transmisores de esos *habitus*, pero en otros momentos buscan desactivarlos. Cabe preguntarse en qué medida esos *habitus* sufren modificaciones en el tiempo.

La educación física fue introducida en el Ecuador por la Educación Activa y las Misiones Alemanas, constituyendo un avance con respecto a una época anterior y de manera particular con respecto a la educación de las mujeres (Goetschel 2007). La educación artística estuvo, en cambio relacionada con las bellas artes, el adorno y las labores de mano y más recientemente, al desarrollo de habilidades prácticas en el dibujo o el diseño. Muy pocos educadores le han dado importancia, como parte de una educación liberadora y sensibilizadora. Tanto en la educación corporal como en la educación artística existe una tensión entre las formas normadas y las que conciben al cuerpo en movimiento y en libertad, para expresarse en términos cercanos a Rosi Braidotti.

El currículo de Educación Cultural y Artística concibe a las Artes y a la cultura “como realidades vivas y dinámicas que suceden en contextos de creación, de relaciones de negociación, de conflicto y de poder...” (ECA 2016, 51). Este currículo, lanzado en el 2016 para ser aplicado del 2017 en adelante, intenta diferenciarse y alejarse de los anteriores currículos que, según la coordinadora del equipo de elaboración del actual currículo, manejaban disciplinas y lenguajes artísticos lejanos a la realidad. En este currículo se pone énfasis en el Arte Contemporáneo como eje y esto daría cabida a lo multidisciplinario, lo que impulsa a pensar en que el docente de aula puede ser quien organice el área de cultura y artes. Lo que en la práctica resulta contradictorio es que los encargados de incorporar el “Arte contemporáneo” a la enseñanza, son docentes generalistas y no artistas contemporáneos, ni tampoco conocedores del campo artístico. De este modo se crea una escisión entre el discurso y la práctica.

En el año 2018 se realiza una guía de implementación de los contenidos, ya que en los años anteriores se vio que, siendo la única materia sin cuaderno de implementación, tuvo problemas para aterrizar en las aulas. No sabemos en qué medida esta propuesta se basó en un diagnóstico del estado de la educación en el Ecuador o en la aplicación de modelos. De hecho, este tipo de propuestas responden a discusiones y búsqueda de salidas que se desarrollan a nivel global, pero muchas veces desconocen las particularidades de cada país.

Para la realización del actual currículo el MINEDUC solicitó ayuda a la Organización de Estados Iberoamericanos. El equipo mayormente formado por especialistas, como nos dijo la coordinadora, trabajó en coordinación desde fuera del país, luego de un proceso en el que el acuerdo era la renovación del Currículo de 1996. Las prácticas educativas están directamente ligadas a los decretos oficiales que se emiten desde el Estado ecuatoriano a través del MINEDUC. Aun cuando se trata de orientaciones en apariencia, puramente técnicas, están directa o indirectamente marcadas por las formas como se administran los cuerpos. Como señala un educador:

La escuela, como está concebida, desde el currículo, tiene una serie de materias o asignaturas que se manejan en tiempos fijados en una rutina. Cada materia corresponde a una disciplina y se la entiende de manera fragmentada de las demás formas de conocimiento. El currículo funciona para que los maestros tengan objetivos preestablecidos sobre lo que los estudiantes, en general, deben conocer por etapas. Cada etapa está marcada por edades, de esta manera las profesoras imparten de manera homogénea el conocimiento que debe dar resultados preconcebidos. Se entiende que para ello los estudiantes deben obedecer los objetivos y consignas impartidos. Si bien los Mapas de Progreso y los Logros de Aprendizajes son herramientas para optimizar las prácticas educativas, dado que están orientadas al mejoramiento de los aprendizajes, estas en ningún caso son sinónimo de Educación Integral, por cuanto hay en su seno, a mi modo de ver, una búsqueda de uniformización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; excluyendo en este sentido un sinfín de aprendizajes emergentes que se ven invisibilizados por esta rigidez (Carvajal Castillo 2013, 38).

Se trata acaso de modelos que no surgen de la experiencia situada, que están fuera de contexto y no son socializados para comprenderlos. A pesar de que desde muchos lados se han estado

ensayando propuestas válidas con respecto al lugar que ocupan las artes y la expresión corporal en la formación del sujeto, la forma como esto se implementa es, por decir lo menos, frustrante. Como se señala desde la experiencia chilena:

La reducción de las artes en el currículum escolar es una situación incomprensible bajo una lógica de educación integral; carece de sentido, sobre todo en momentos en que se busca promover una educación que le conceda al sujeto ciertas competencias de adaptación frente a los avatares de la realidad social, tan vertiginosos e inciertos. Este tipo de medidas quebranta los esfuerzos de aquella educación que no se agota simplemente en una dimensión cognitiva, en razón que la naturaleza del ser humano está conformada por diferentes dimensiones y, una de ellas, es la racional. Una educación integral supone entonces la apertura –en el sujeto– de nuevas rutas o formas personales de crecimiento; donde la acción creadora, como lo señalaba Goethe, oriente al hombre, proporcionándole continuidad a su existencia y ampliando su horizonte (Carvajal Castillo 2013, 39).

De este modo se topa un aspecto clave, y es el lugar marginal que ocupa el cuerpo, los afectos y el arte, en lo que se concibe como institución educativa. Se podría decir que la formación artística y corporal no solo es minimizada sino que se plantea fuera de toda experiencia vital, como algo que debe responder a lo que desde el exterior se ha marcado y generalizado para todo el estudiantado, sin tomar en cuenta sus procesos internos. Por un lado hay una ubicación del arte y la formación corporal en el currículo, por otra su condición marginal con respecto a asignaturas “más estructuradas”, como Lenguaje o Matemáticas (Gómez de la Errechea Cohas 2014).

En la entrevista que realicé a la especialista Andrea G., esta cuenta que el ECA, “empezó con un pedido de ayuda o llamado del Ministerio a la OEI, en el Ministerio en esa época había dos maestros que habían participado en el Currículo de Cultura Estética, “que es el antecedente de este” (Andrea G, <coordinadora ECA, en entrevista con <Blanca Rivadeneira en Quito, el 22 de octubre del 2017). Se trata de una experta en elaboración de currículos, que la OEI delegó a pedido del Estado ecuatoriano. En las primeras reuniones contó con dos maestros, una realizadora de cine y una artista visual de parte del Ministerio del Ecuador, que concertaron en aportar al Currículo un criterio distinto al de la educación tradicional. En el primer momento que duró seis meses, no hubo avances en la contraparte ecuatoriana y ella no podía hacer su trabajo como

coordinadora, así que se realizó un cambio de equipo. Para salir de esta situación, la propuesta fue tener su propio equipo desde su país de origen con expertos en arte y educación y la contraparte ecuatoriana que serían dos maestros que trabajaban en el Ministerio, quienes estaban encargados de la revisión de los avances. La OEI ha realizado asesoría a Ministerios de Educación en Latinoamérica, pero era la primera vez que un Ministerio pedía directamente a la OEI la coordinación y elaboración de un Currículo, según la misma experta.

El arte contemporáneo se propone romper con los cánones establecidos por el arte moderno y por la historia del arte, relacionando la práctica artística con otros campos, como los de las tecnologías, la sociología, el cine, así como con la producción de conceptos y la discusión de problemas. ¿Pero se puede aplicar las propuestas del arte contemporáneo al sistema educativo sin hacerlo de manera instrumental como se ha venido haciendo? De hecho lo que se estaba implementando era una medida administrativa, sin que mediara un proceso de transformación de los maestros o por lo menos de sensibilización.

Los miembros del equipo consultor intentaron diseñar un currículo cuya base era que los profesores abarquen todas las materias, sin que se requiera de profesores especialistas en ninguna de ellas, lo que incluía las artes. La intención de este giro en la educación asumida como amplia y polivalente, no era que se despida a los profesores especializados en arte que ya estaban sino que “en caso de que no haya un especialista, no se use como una excusa para no trabajar el arte en sus escuelas” (Andrea G, <coordinadora ECA, en entrevista con <Blanca Rivadeneira en Quito, el 22 de octubre del 2017). El pedido a los docentes era el de empezar desde donde sabían, sin importar si había o no una experiencia previa, lo que corroboré en un taller sobre educación artística diseñado por los mismos expertos. En el mismo se nos sugería entrar a los buscadores de internet para tomar referencias sobre arte contemporáneo que puedan ser reproducidos en las aulas.

En cuanto a la implementación de la nueva ley en el 2011 (LOEI) donde se propone al docente como generalista, Rosita Santillán, directora de una escuela pública opina:2

(...) cuando se la planteó era muy buena, pero, el especialista tiene que ser el especialista, por mucha voluntad que yo pueda tener para enseñar Lengua y Literatura, o peor Matemáticas o Artes

no va a dar el resultado, yo tendré toda la buena voluntad para decir dibujen, pinten pero yo no sé dibujar, soy pésima para el dibujo ¿entonces cómo miento? (Rosita Santillán, Directora de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de noviembre del 2018).

Se expresa así una posición frente a la institución, a sus intentos de definir lo que se debe ser y hacer para cumplir el rol de maestra. Su experiencia y sus criterios no son validados para su propia práctica. bell hooks, educadora y pensadora feminista plantea que la experiencia es parte de la propuesta pedagógica liberadora, en las instituciones donde ha enseñado, el modelo pedagógico imperante es autoritario, jerárquico que se maneja de manera coercitiva y muchas veces aburrida. Ciertamente, encuentra una relación estrecha entre los profesores que devalúan la experiencia personal de los estudiantes con los profesores que piensan que su voz es la donde la voz del profesor es la transmisora "privilegiada" del conocimiento (hooks 1994).

Así mismo, en una organización jerárquica como es el Ministerio, las maestras deben atenerse a las disposiciones, eso significa que la maestra no decide su área de enseñanza, que es como vemos en la práctica. Esto también se ve con la noción de profesores generalistas, al no ser especialistas dentro de este tipo de estructura no pueden tener el mismo manejo de conocimiento.

En nuestra institución tenemos una profe parvularia que está dando Sociales en décimo... o parvularias que están en tercer grado, no están a gusto, -yo esto no sé, yo no puedo, voy a hacer el intento, me enfermo, me estresan, ya que se acabe este año para que ya me ponga donde me corresponde- pero es que no tenemos más y te toca dar tercero...el año anterior nos enviaron cuatro parvularias y tenemos tres primeros, y ya teníamos tres parvularias para primero y había que ubicarlas donde hace falta. (Rosita Santillán, Directora de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de noviembre del 2018)

Este postulado de que las y los docentes no necesitan ser expertos en una materia también se evidenció en un artículo de prensa donde se afirma que “el mismo profesor de aula es un facilitador...no es necesario que sea un profesional en arte, cultura, deporte o ciencias” (Valeria Heredia, representante del MINEDUC, en entrevista con El Comercio en Quito, el 6 de marzo del 2018). De esta manera, como parte de la implementación del currículo en las escuelas públicas, se pretende que por ejemplo profesores formados en matemáticas o química puedan hacer

proyectos de arte. Es posible que esta propuesta tenga su razón de ser en una economía de recursos, aparentemente válida en el contexto del Ecuador, pero no es menos cierto que esa política se aplica por el lado más débil. A nadie se le ocurriría que un profesor de artes dicte una clase de física o de matemáticas. En realidad lo que está en juego es una política de género que establece diferencias entre lo que tiene menos importancia y lo que realmente importa.

M. Cepeda (2018), analista curricular del ECA del MINEDUC, me informa que los docentes generalistas están a cargo de las 6 áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Literatura, Educación Física y ECA.

Seis áreas que los docentes requieren planificar, aplicar las nuevas propuestas curriculares en el aula, “entonces lo que hacemos siempre es motivarlos” (Mireya Cepeda, analista curricular área ECA, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, 29 de mayo del 2018). Para esta analista se trata de ampliar el número de docentes generalistas, “porque tenemos un déficit de docentes, esa es la realidad en el sistema ecuatoriano, que no pasa en las instituciones particulares donde tienes un docente de acuerdo a la disciplina que vas a dar y también un espacio designado para su asignatura” (Mireya Cepeda, analista curricular área ECA, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, 29 de mayo del 2018).

En la entrevista la analista expone que “a través del ECA se puede enseñar Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura porque sus *Destrezas con Criterio de Desempeño* abarcan elementos que permiten complementar o ser disparadores de aprendizaje” (Mireya Cepeda, analista curricular área ECA, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, 29 de mayo del 2018). Hacia el 2018 se cayó en cuenta de que no estaba clara la relación con el arte y que hacía falta una guía que indique cómo aplicar los recursos relacionados con el arte a los proyectos, y el tipo de evaluaciones que se requería. Para Cepeda se trataba de una propuesta innovadora porque no se quedaba en llevar adelante proyectos como los que se manejaban en el anterior currículo bajo la forma de coros, danzas o exposiciones pictóricas, sino que el arte se convertía en un recurso para enseñar las demás materias. Así, un proyecto sobre temas de ciencias o de historia podía ser acompañado por imágenes o por exposiciones teatrales. De hecho hay un paso de un régimen de representación a un régimen en el que la “actividad artística” se convierte en un recurso de la enseñanza.

La idea es que el maestro trabaje con proyectos y que en esta perspectiva, las artes tengan una ubicación transversal en el área de trabajo. En realidad el arte pasa a cumplir una función instrumental válida para el conjunto de materias. Algo semejante a lo que se dio históricamente con el surgimiento de la publicidad, como un desprendimiento del campo del arte. Mirar desde el arte contemporáneo es otro de los puntos que se consideran un aporte para el currículo “para rescatar esta parte humana del arte comunitario, de la comunicación con el otro, el arte contemporáneo como algo que puede facilitar el encuentro con uno mismo, el encuentro con el otro, el compartir, el convivir, y el apropiarse del entorno y participar activamente en el entorno” (Valeria Heredia, representante del MINEDUC, en entrevista con El Comercio en Quito, el 6 de marzo del 2018).

Pese al cambio de contenidos dentro del currículo y la actualización de los mismos, lo que ocurre en las prácticas educativas es que un profesor de matemáticas o de ciencias, termine haciendo un proyecto para que los estudiantes sean zanqueros, mimos o diseñadores, lo que me remite de inmediato al uso que se dá del arte cuando se requiere publicitar una empresa. Esta línea de relación con el arte está planteada en el texto del ECA donde se expone que “... que el área no pretende formar artistas (aunque sí puede contribuir a detectar sujetos con talentos o intereses especiales, a quienes se podría orientar para que realizaran estudios complementarios), no tiene sentido seguir la lógica disciplinar que se aplica en los estudios especializados” (Mineduc, 2016 55; ECA, 2017 7). Cabe comparar con las demás áreas de conocimiento, donde no se advierte en el currículo, que no se pretende formar por ejemplo biólogos o matemáticos.

De acuerdo a la propuesta se pretende formar públicos, gente sensible, gente que reconozca símbolos pero, ahí me surgen preguntas que intentaré responder más adelante: ¿De este modo se está haciendo del arte un instrumento orientado a incorporar y subsumir “lo sensible” o “lo simbólico” pero anulando sus sentidos? ¿Por qué no pretender formar artistas o lo que sería más correcto porque no abrir la posibilidad de que los estudiantes elijan ese camino tanto como el de las demás materias? El interés del arte contemporáneo radica en su capacidad de formular propuestas críticas. Este pierde toda su potencialidad si se la desliga de la política, o de los contenidos políticos relacionados con la problemática de género o con la problemática social, así como de una verdadera experiencia artística. Es difícil que esto pueda ser asumido por los

maestros a partir de un pequeño seminario de capacitación o de la consulta de contenidos en internet. Al parecer no hay un problema meramente técnico sino de sentido. Existe una gran diferencia entre un “arte” formalizado e instrumentalizado, donde el cuerpo vuelve a ser nuevamente un cuerpo pasivo, desprovisto de potencia propia, y un arte liberador y sensibilizador abierto a la creatividad y a la multiplicidad.

Como un avance en la concepción curricular desde el año 2016 se implementó el Área de Educación Artística y Cultural dentro del currículo que se imparte tanto en escuelas públicas como en privadas. Según los datos, es un cambio en relación a 1996 en que las materias para Artes se dividían en Música y Artes plásticas, lo que presentaba una simplificación para quienes realizaron el actual currículo. En el currículo 2016 las Artes Contemporáneas son el eje, la línea a seguir por los docentes para alcanzar una expresión amplia y liberadora. “generando una parte significativa del capital intelectual y creativo, personal y social” (Ministerio de Educación del Ecuador s.f.).

En este punto, cabe resaltar que me he centrado en el área de cultura y artes dentro del currículo nacional obligatorio porque proponen a partir de técnicas del arte contemporáneo un tipo de conocimiento que incorpora los cuerpos así como la integración de lo afectivo y lo corporal y lo racional. De hecho, se sugiere trabajar con géneros como performance, body art, happening (Ministerio de Educación del Ecuador s.f., 57). Estos géneros, asumidos como estilos, exigen conocimiento sobre la comunicación simbólica corporal y ponen en juego la identidad a través de las corporalidades. Pero para estas escuelas, así como para los artistas que se inscriben en el arte contemporáneo, bajo distintas manifestaciones, no se trata de un problema puramente técnico o de estilos. Tampoco en el espacio educativo debería de serlo.

Bajo esta lupa lo que el currículo incorpora es un conjunto de fórmulas. La perspectiva que se tiene del cuerpo y los afectos en el currículo se lee de la siguiente manera:

Practicar un amplio repertorio de juegos tradicionales y contemporáneos que involucren el uso del cuerpo, la voz y/o imágenes (Ministerio de Educación del Ecuador s.f., O.ECA.1.7). Utilizar las posibilidades del cuerpo, la imagen y el sonido como recursos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo sus posibilidades de comunicación, con respeto por las distintas formas de

expresión y autoconfianza en las producciones propuestas (Ministerio de Educación del Ecuador s.f., O.ECA.4.7).

El currículo se convierte desde esta perspectiva en un recurso que alimenta las jerarquías y desigualdades en el conocimiento y en la formación de los individuos. Queda una vez más sesgada la franja entre ciencias duras y blandas, en específico con las artes, haciendo de estas un recurso pedagógico al servicio de las primeras antes que un espacio de producción, cuestionamiento y crecimiento, con sus propios requerimientos.

Una imagen de lo que se pretende alcanzar con esta forma de educación se puede observar ahora, con la crisis de COVID19, cuando a través de la radio se pretende organizar tareas relacionadas con el cuerpo y con las emociones a los estudiantes. Así, por ejemplo, se escucha en la radio: “recoger los objetos patrimoniales que existen en casa y hacer un museo” o “pintar con colores vivos el mapa de América Latina”. Si en los momentos anteriores a la pandemia el arte es convertido en un recurso pedagógico o en un accesorio o apéndice de materias profesionalizantes, durante la pandemia incluso este tipo de relación se corta.

Traigo a colación a Rosi Braidotti (2009) para ahondar en el arte como forma de percepción y creación que lo convierten en un modo de conocimiento multiestructurado. Al momento de ejemplificar al sujeto nómada y su condición móvil o su devenir, Braidotti invita a pensar en una artista y casi de manera poética explica el proceso de creación: “En aquellos momentos de conciencia flotante, cuando el control racional disminuye su influjo, la Vida se precipita hacia el aparato sensorial/perceptivo con excepcional vigor. Este torrente de datos, de información, de afectividad, es el vínculo relacional...” (Braidotti 2009, 203).

Como apunta Braidotti, en la lectura que hace de ella Butler, la voluntad de vida y la afirmación de la vida, viene a través del juego de la multiplicidad. “Para Braidotti la multiplicidad es una forma de entender el juego de fuerzas que actúan una sobre la otra y que generan nuevas posibilidades de vida” (Butler 2006, 274). Esta afirmación de la vida se expresa en términos creativos y corporales:

La transformación es producida por el juego de fuerzas; es importante indicar que algunas de ellas son inconscientes, pero operan a través de medios corporales, de modo que cuando la creatividad tiene lugar y algo nuevo se inaugura, este es el resultado de una actividad que precede al sujeto que conoce pero que no es -por esta razón- totalmente externa al sujeto” (Butler 2006, 276)

Podemos decir, a partir de Braidotti, y superando un pensamiento binario, que el arte tiene un punto de partida en el cuerpo y no en algo programado y fijado previamente. Se puede leer en esta descripción una concepción Biocéntrica: es la Vida misma la que llega a expresarse. Así mismo, para la autora esta sensibilidad está atravesada por una perspectiva de género. Este proceso se basa en “la atención flotante, aparentemente inconsciente, o la sensibilidad fluida porosa, permeable hacia el exterior y que nuestra cultura ha codificado como femenina” (Braidotti 2009, 203). Al hablar de corporalidades, hay que cuidarse de fijarlas en modelos estructurados, como sucede en la educación bancaria y el pensamiento binario que en éste se ampara. Este tipo de educación subordina las artes por considerarlas femeninas y por tanto no útil o menos útil que las ciencias duras, asociadas a lo masculino.

En el diario el Comercio, el 8 de mayo del 2018 se recoge el testimonio de la Subsecretaria de Fundamentos Educativos que reconoce lo poco adecuado que resulta que un profesor de matemáticas imparta artes. Sin embargo, a la misma funcionaria, le parecen positivas las experiencias de proyectos como los de zanqueros y mimos. Me preocupa el carácter igualmente empobrecido de este tipo de visión, pues no se da un lugar al arte como un recurso que permite liberar al cuerpo e integrarlo a una noción de la corporalidad en un sentido complejo, o vinculante. Aun cuando se habla de innovación, los cuerpos siguen siendo útiles a un sistema de producción y de innovación tecnológica, funcional al capitalismo. Como muestra Butler (2002) el cuerpo se conforma en relación al poder, este no es ajeno a las relaciones de poder que lo forman y lo conforman. Desde esta perspectiva, siguen siendo cuerpos sin afecto, deseo, decisión, ni autonomía, tampoco creatividad ni criticidad.

El problema no se resuelve con una sofisticación de las pedagogías supuestamente orientadas a incorporar al cuerpo, si al mismo tiempo esas pedagogías siguen siendo dirigidas a la fragmentación y se concentra en los resultados, es decir predomina el proyecto al trayecto, el control a la libertad, el deber ser al desear. Una educación que mantiene una sujeción a los

resultados individuales, atravesada por visiones sexistas o “capacitistas” empobrece lo que para Braidotti se define como libertad humana: “la capacidad de expresar e indagar la facultad del sujeto para afectar y ser afectado, es decir, su capacidad interactiva” (Braidotti 2009, 206) , y que es el fin último de la educación liberadora, biocentrada.

2.2 Abrir el currículo

Para Juan Samaniego, quien ha estado vinculado con la docencia desde las aulas y también como asesor pedagógico para políticas públicas, hay que ver el currículo educativo con una mirada crítica, pues éste define qué aprender y cómo aprender pasando por alto la observación de las *necesidades auténticas* de los estudiantes. Así, para este asesor pedagógico el currículo se convierte en una “prescripción estandarizada para todos” y cuestiona al currículo como “la mayor expresión de autoritarismo dentro de un sistema educativo” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017) De acuerdo a él lo que está tras del currículo es la idea de la progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no permite ver ni respetar las particularidades de cada estudiante, dejando de lado ritmos personales o modos de comprensión individuales para lograr un conocimiento homogéneo de un comportamiento estandarizado. “Dentro de esta prescripción el mundo de lo corporal ni siquiera aparece” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017).

Juan Samaniego, es educador, investigador y gestor en educación. Lo primero que Juan abordó fue la triada movimiento-cuerpo-educación. Para él lo que domina en el sistema escolar es la relación binaria que asocia al conocimiento con la razón, dejando de lado todo cuanto tenga que ver con las emociones. “Si algo no está presente en la escuela es el movimiento. La escuela está asignada por la cabeza, por la razón, por los contenidos” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017). Habría que añadir que la propia concepción de lo que es el movimiento depende de una lectura de género. El movimiento entendido en los parámetros del devenir, donde la estructura de la subjetividad abarca una afectividad compartida (Braidotti, 2009).

Juan Samaniego concibe la lógica escolar a la que estamos sujetos como una cotidianidad de notas, controles, informes, esto es de un cúmulo de exigencias a favor de una supuesta eficiencia en la línea del progreso. Se trata, de acuerdo al educador, de una lógica perversa a la que se ven sujetos tanto estudiantes como maestros, que se expresa corporalmente y limita todo desarrollo interior. Para entender esta lógica institucional, hay que pensar en los espacios que se han ido perdiendo en estos últimos años para el profesorado.

De acuerdo a Samaniego la escuela, desde su nacimiento, no ha integrado otras fuentes de conocimiento y de vida que no sean las de la razón. Una de las disociaciones que estructuran la escuela es la relación inhibidora del amor. “El docente es una persona cuyo elemento común es una impresionante contención emocional. Esa contención no puede canalizarse porque la escuela no facilita, ni le interesa que eso pase” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017) Ahora veo que la palabra emoción tiene en su origen al vocablo latino emotio que significa movimiento, y eso coincide con lo dicho por Samaniego. Existe, de hecho, una simplificación del movimiento y de lo corporal en la escuela, se lo asocia simplemente a la “educación física, o teatro, pero no como un elemento de expresión o de identidad de la persona” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017).

El aprovechamiento del tiempo está ligado con hacer gente que pueda competir entre sí, que apunte a su propio beneficio individual. “Lo corporal, lo sensible, lo expresivo son temas que en el mundo escolar son vistos como “pérdida de tiempo” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017). Le pregunto si eso es válido para todos los niveles y me responde que el sistema escolar parte del supuesto de que el afecto es únicamente válido en la primera infancia, como una extensión de la figura materna. Se acepta que un pequeño infante se acerque a sus docentes afectivamente, “pero en la medida en que va creciendo -la persona- el afecto y toda expresión corporal o afectiva es vista de forma, profundamente prejuiciada” (Juan Samaniego, docente y asesor pedagógico, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 17 de diciembre del 2017). En las edades también hay transiciones, sin embargo la organización está permeada por la institución, no son transiciones orgánicas, con sus propios ritmos.

Me interesa saber en qué medida esta inhibición de las emociones afecta también a los maestros y a las maestras. Juan señala que cuando se habla de educación generalmente se pone el enfoque en los estudiantes y los docentes pasan a jugar el rol de meros transmisores del saber sin que el sistema se ocupe de ellos como sujetos. El saber, tal como ahí se entiende en el currículo oficial, deja de lado el carácter creativo o no, o su relación con las dimensiones afectivas, sexuales, vitales que conlleva su referencia para los estudiantes. La relación que el propio docente tiene con lo que está enseñando no está en primer plano, el maestro se convierte en un transmisor de verdades, pero su posición, su punto de vista o sus emociones son invisibilizados. Y algo de esto sucede en relación con las artes: es una relación formal que no nos compromete con ellas ni compromete. Eso hace que la educación artística se reduzca a un conjunto de destrezas y de reglas desconectadas de todo proceso creativo y cuestionador. Se trata, de acuerdo a Samaniego, del antiguo paradigma binario, donde la razón está asociada al tiempo del progreso y civilización, mientras las emociones, en ese paradigma tienen que ver con lo salvaje y atrasado. Un tipo de partición que no sólo legitima lo “racional” frente a lo sensorial y lo sensible sino que identifica a la razón con lo masculino, mientras la sensibilidad es ubicada como lo femenino y lo pasivo, Este ser racional apunta a saber controlar sus impulsos o movimientos para poder distinguir lo que el sistema educativo espera de sí. En este sentido la pedagoga e investigadora Rebeca Wild, a cuya propuesta dedicaré el próximo capítulo, acierta en decir que en el sistema educativo “las verdaderas emociones tienen poca relevancia; la adaptación a las exigencias ocupa el primer lugar” (Wild 2003, 19).

Lo que evidencia esta conversación con Juan Samaniego es que existe toda una corriente de pensamiento crítico al interior del campo educativo, la misma que se ha desarrollado al interior de las propias instituciones y ha sido inspirada por figuras como Paulo Freire, pero no han sido tomadas en cuenta a la hora de reformas de fondo. El sistema educativo legitima un tipo de saberes y prácticas y deslegitima otros y lo hace a través de mecanismos como el currículo. Se trataría de la reproducción de lo que Freire llama educación bancaria, pero también de una visión patriarcal de la educación en la que los afectos, el movimiento, la corporeidad deben ser inhibidas para dejar lugar a la información.

2.3 La experiencia de las maestras

En un sentido parecido al de Samaniego, la profesora María Isabel Hidalgo sostiene que el trabajo del maestro se ha vuelto agotador y en ese sentido enajenante. “De unos años a acá, el trabajo del maestro es muy rápido, cumplir con peticiones, destrezas, calificaciones, temas que el ministerio manda, estamos tan recargados” (María Isable Hidalgo, docente de escuela pública en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 15 de marzo del 2018).

Señala, también, que en la escuela no existen lugares de encuentro, o si existen están bajo tensión por ser controlados:

Ya no hay el espacio para el maestro, ya no hay el espacio íntimo como aquellos donde compartíamos experiencias con las compañeras más antiguas. Nos encontrábamos, nos enriquecíamos con experiencias...tomarnos un café, sentarnos a compartir las vivencias de las horas trabajadas, eso sí se hacía antes. Teníamos ese espacio del café donde nos levantábamos el ánimo para continuar. Ya no hay momento de esparcimiento, ahora todo está prohibido, hay temor de que estemos reunidos y de que las autoridades vengan (María Isabel Hidalgo, docente de escuela pública en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 15 de marzo del 2018)

Por lo general, cuando se piensa en este tipo de constricciones que impiden crecer se lo hace en términos ideales, sin tomar en cuenta que son, al mismo tiempo, constricciones corporales. En la demanda de Hidalgo hay la idea de ausencia de un espacio para pensar, para relacionarse o para encontrarse consigo mismas. La idea de confinamiento, de un cuerpo confinado, instrumental, funcional, está sujeto a coacciones y al desarrollo de una creatividad controlada. El rasgo de lo corporal y el movimiento corporal en la escuela está ligado al afecto, a la esfera de lo sensible o lo femenino, ocupando en este sentido, un lugar subalterno, pasivo, sujeto a dominio.

En este punto me pregunto si la escuela, tal como la concibe el Estado, está hecha para el desarrollo integral de niños y niñas. ¿Son las escuelas públicas entornos adecuados para el desarrollo de las potencialidades de niños y adolescentes? ¿En qué medida las docentes, como actores fundamentales de la educación, son partícipes de las orientaciones que toman las instituciones educativas y hasta qué punto están de acuerdo con las posibilidades y limitaciones que ofrece el sistema educativo en el que están inmersas? Igualmente me pregunto si esas

maestras y maestros han podido hacer una devolución, una retroalimentación al Estado con sus sugerencias, pensamientos, análisis. Si han sido escuchadas o no con el fin de que se puede mejorar e incluso cambiar. No se puede concebir al cuerpo desde una razón instrumental sin producir corporalidades fragmentadas. ¿Quién reparte, en este sentido el tiempo escolar y quien lo define? ¿Cómo está concebido el espacio donde se desenvuelve la Vida y desde dónde? ¿Qué sucede cuando el movimiento se condiciona con la lógica de resultados?

En este último punto, coinciden algunos docentes en afirmar lo que Rosita cuenta: “Ellos (se refiere al Ministerio) tienen sus auditores, los asesores y son ellos los encargados de decir: está o no está funcionando desde su punto de vista, no desde el punto de vista del docente (Rosita Santillán, Directora de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de noviembre del 2018).

Una de las situaciones que más hostigan a los docentes, en estos últimos años, es que se tienda a eliminar las especializaciones, que les dejaba tiempo para revisar o preparar clases y profundizar en sus contenidos. Los profesores se verán obligados a dar por igual inglés, dibujo, danza o educación física.

Yo creo que se ha perdido mucho. El año anterior se jubiló la compañera que era del área de Lengua. Ella sí era profesora de Lengua y Literatura, incluso tenía una maestría. Entonces trabajar con ella era muy enriquecedor porque uno aprendía de la experiencia de ella muchas cosas. Pero, la verdad es que nosotros no podemos profundizar mucho porque hoy doy Lengua, el próximo año estoy dando Educación Física... sólo Matemáticas no me han puesto a dar (Berenice Villacís, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 2 de octubre del 2018)

Se trata de que está copado el tiempo del maestro, eso impide detenerse, pensar, buscar nuevos procedimientos, innovar los materiales, conversar con los colegas, pero sobre todo ejercer la presencia, en el sentido de escucha, de atención real a lo que está sucediendo.

El espacio escolar se convierte en un espacio empobrecedor, tanto para los niños como para los docentes, en el que lo único que cabe es ajustarse a rutinas de aprendizaje, o a experimentos sin contenido como los que se plantean en relación al arte.

En mi escuela no hay especialistas en arte, nosotros estamos en todas las materias y encima estoy dando inglés, yo no sé inglés pero me toca dar inglés me toca estar dale y dale con los videos para que ellos capten, porque yo no capto. A mí me parece bárbaro porque antes sí teníamos una profesora de música, otra de arte, de actividades prácticas, de educación física e inglés, ahora, aparte de educación física damos todas las materias” (Anita Matute, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de septiembre del 2018).

Existe una contradicción entre el discurso que pone en valor la enseñanza artística y la práctica que la descuida y subvalora:

El gobierno desde la política nos presiona y nos dice que el arte es lo más importante, pero pueden presionarnos, pueden decirnos qué es lo más importante pero no estamos preparados, no sabemos, hacemos lo mejor que podemos nada más (...) Yo leo, investigo y en base a la lectura e investigación hago algo. Música, por ejemplo, yo no sé no soy música, claro que les canto, les enseño canciones pero no soy música (Anita Matute, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de septiembre del 2018)

En algunas de las entrevistas pongo énfasis en la enseñanza de Arte. Algo que queda claro es que en el sistema de enseñanza actual hay muy pocos especialistas en Arte.

En realidad los profesores son para cumplir la carga horaria. Al que le queda horas toma la materia de Educación Cultural y Artística. Hace algunos años se jubiló una profesora y ahí nos dijeron que tenía que venir alguien para cubrir el área artística, pero ya deben ser unos tres años y hasta ahora no ha llegado Rosita Santillán, Directora de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de noviembre del 2018).

Las condiciones de trabajo tal como se presentan en el sistema educativo tradicional conllevan una relación con el control y con el manejo burocrático. Las experiencias son transmitidas por medio de informes o reuniones despersonalizadas y carentes de contenido. La teórica feminista bell hooks valida, en un sentido distinto al institucional, la experiencia como una forma de conocimiento que coexiste de forma no jerárquica con otras formas de conocimiento entonces disminuye la posibilidad de que pueda utilizarse para silenciar (hooks 1994).

Hidalgo ha participado en varios de mis talleres experienciales para docentes (a los que me referiré más adelante) y reconoce para sí y para el grupo algunos beneficios, que desgraciadamente no han tenido continuidad, ni han podido ser reproducidos en el aula escolar:

La reflexión con el movimiento, el ritmo, escuchar, sentir la música, hace que uno se apasione y salga de la realidad y al salir de la realidad se interioriza y no solamente lo siento yo, porque cuando salimos con los talleres con Anita, Jaqueline Karen, incluyendo a Hildita, no tengo buena relación con ella, ha hecho que en estos momentos incluso nos olvidemos la riña que tenemos. (María Isabel Hidalgo, docente de escuela pública en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 15 de marzo del 2018).

No obstante, para la profesora Hidalgo, el trabajo con el cuerpo debe ser renovador e innovador al darle “valor a la individualidad, en una vivencia de ser crisálida los niños y niñas jugaron con telas “si quería (un niño) quedarse acostado se quedaba debajo de la tela”. El sentido que los estudiantes encontraban según la profesora era “puedo hacer lo que yo quiero, pero con responsabilidad”, además piensa que, “se notaba la alegría, eran colaborativos, expresivos, se sentía la libertad...” (María Isabel Hidalgo, docente de escuela pública en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 15 de marzo del 2018).

No solo las maestras, también muchos maestros, están comenzando a tomar conciencia de la relación entre su apertura como docentes y su propio bienestar emocional. De acuerdo a lo que se expresa en uno de los testimonios, hay una búsqueda de una formación integral.

Luego de pasar por la universidad, tenía la sensación de que algo faltaba para trabajar con niños, y era integrar mi historia personal, que es la parte plena de ser niño, como niño de campo que le encantaba corretear por los terrenos, que le encantaba ayudar a la abuela, escucharle a la abuela...porque ella me enseñaba todo...me contaba cuentos en quichua, que todavía me los sé... que yo les cuento a ellos, es uno de los cuentos que ellos se llevan como parte de la memoria mía hacia ellos. Reconocerme como hijo frente a un papá, eso también me sirvió muchísimo para ponerme delante de los guaguas...Ser profe es mucha responsabilidad...los lazos afectivos que puedes entablar son muy enriquecedores, si uno puede aportar dentro del proceso de ellos, sin afectar su proceso de vida (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24 de septiembre del 2018).

En todas las profesoras y profesores hay una búsqueda, a veces recursiva, de formas de enriquecer el currículo diseñado por el Ministerio. Clara Osejo, por ejemplo, habla de la necesidad de encontrar mediaciones entre las directivas y la práctica escolar. Una mediación es lo que se hace para que tome forma creativa la propuesta hecha desde lo oficial; para producir cambios o renovación en lo metodológico, limando lo que hay de impuesto y autoritario. Clara pone como ejemplo la iniciativa de quitar las sillas en preescolar para que los niños y niñas tengan más espacio de juegos. Lo que se podría llamar, en un sentido figurado, “desordenar el aula”. De acuerdo a Clara, en un principio las profesoras rechazan cualquier cambio, pero al conversar y al practicar pequeñas acciones como quitar las sillas y sentarse en el suelo para poder jugar, se empieza a pensar de otra manera. En este caso el acercamiento y conocimiento de la ambientación del entorno cobra fuerza por experiencia propia. La concepción del cuerpo hace de la relación con el tiempo, el espacio, pero sobre todo con los vínculos y relaciones una corporalidad distinta que pone el acento en que el desarrollo pasa por categorías como el deseo, el juego, el disfrutar, la presencia.

El cuerpo docente sigue siendo en preescolar y básica mayoritariamente conformado por mujeres. Cuando los hombres deciden relacionarse con el cuidado, como es el caso de Maximiliano, esto les lleva a replantearse su masculinidad. De hecho el cuidado es considerado una práctica considerada femenina por su relación con la naturalización del cuidado en la maternidad.

Vengo de una sociedad machista, pero dentro de todo eso trato de pelearme con eso, con yo mismo. Por ejemplo en la Costa, el hombre no lava la ropa, ves a las mujeres golpeando la ropa en el río, los hombres no tocan la ropa, yo sí, era profe y todo eso y me voy a lavar la ropa. De pronto más que por irse contra el sistema, que tiene su aliciente, es contra uno (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24 de septiembre del 2018).

2.4 El espacio escolar desde la percepción docente

Michael Foucault muestra en *Vigilar y Castigar* (2002), el papel que cumple la organización del espacio en el funcionamiento del sistema carcelario y el sistema escolar. La forma como se colocan los pupitres dentro de las aulas o como se diseñan los corredores o los patios, permite o

no unas formas de control. Una reforma escolar participativa podría comenzar por la creación de espacios basados en las experiencias de los niños, niñas y adolescentes, pero también de maestras y maestros, donde se sientan a gusto y encuentren las mejores condiciones para crear, aprender, experimentar. La educación alternativa, a la que me referiré en el siguiente capítulo, llama a esto “espacios preparados”. Pero eso difícilmente se da en las escuelas públicas, no solo porque la mayoría de ellas funcionan en edificaciones improvisadas y deterioradas, sino porque existe una disposición dentro del sistema escolar, de la que no se está del todo conscientes, que lleva a que se reproduzca la sensación de control panóptico. A esto se añade la sensación de encierro. Tal como están concebidos actualmente los espacios generan una corporalidad fija:

Lo que más se puede trabajar es en filas, por el tamaño de las aulas que nos quedan muy pequeñas. Sí nos han recomendado muchas veces del Distrito que se trate de cambiar la organización de las aulas, que les pongamos en grupos, pero eso no es posible porque se presta a que conversen entre ellos, o a que no pongan atención. Entonces, por la misma configuración del aula es difícil querer cambiar la forma como se coloca a los estudiantes y se vuelve a las filas. Se puede hacer otra cosa para una actividad especial pero no todo el tiempo, no funciona todos los días.” A esto hay que sumar que hay muchas aulas prefabricadas que a cierta hora se convierten en hornos, porque pega mucho el sol. (Berenice Villacís, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 2 de octubre del 2018).

Tal como está estructurado y organizado la jornada escolar está alejada de lo orgánicamente aceptable, el cuerpo sufre adaptaciones a espacios y tiempos innecesarios para su desarrollo. Otra profesora, Anita Matute, con 33 años en el magisterio, es consciente de que las instalaciones de la escuela no son adecuadas:

El gobierno (se refiere a la administración de Correa, que es cuando realicé la entrevista) invirtió al inicio, haciendo construcciones mal hechas, y vaya a ver aparentemente por fuera son bonitas, por dentro los pisos están dañados, están mal confeccionados. Nos pusieron un zinc que son un horno, pasa el calor y es insoportable.... Que va a ser pedagógico, pobres guaguas no soportan hay que estarlos sacando a cada rato para que se mojen las cabecitas, es horrible. (Anita Matute, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 18 de septiembre del 2018).

A veces lo que falta son cosas elementales, que adecuen de algún modo el espacio a las necesidades de los niños, contribuyendo a su desarrollo intelectual, emocional y corporal. Sin espacios adecuados difícilmente se puede pensar en una reforma educativa. Muchas maestras están conscientes de esas falencias. “Veo que nos hace falta dentro de la escuela un montón de cosas tan naturales como vincularse con la tierra: ¡un arenero!” Exclama inspirado. (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24 de septiembre del 2018).

Para entender la relación entre corporalidad y espacio Clara cuenta que se propuso no reducir la labor educativa a un solo lugar, buscando, por el contrario, incorporar otros espacios, de dentro y fuera del centro educativo, con el fin de ampliar la idea de lo que es un aula errada a otras posibilidades. Eso le permitió entender la tensión, siempre existente, entre “movilizarte” y “fijarte en un lugar”, marcando de ese modo una relación orgánica y al mismo tiempo dinámica con el espacio. “No había escritorio ni pupitres fijos, sino la alfombra en el suelo con las guaguas, todos los días en la mañana, era un ritual básico” (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24 de septiembre del 2018).

El ritualizar los espacios educativos, convirtiendo cada día en un “nuevo día”, sacralizando, mostrando que la maestra está abierta a recibir y escuchar, saludar, conversar, saber cómo estamos, hacer del espacio un espacio de encuentro, se ha convertido en un desafío para muchas maestras de escuelas públicas. Para ellas se trata de crear espacios creativos, en donde el juego, no es algo que no es ajeno a la enseñanza. Se trata para esas maestras -con las que pude tener un contacto directo- de hacer todos los espacios de la escuela espacios deseables. El juego, la escucha, la observación, no tanto el cumplimiento formal de deberes o la obediencia a parámetros fijados desde un requisito oficial solo se producen cuando han sido encarnados, es decir cuando la experiencia cobra un sentido propio.

Para realizar las entrevistas visité alguna escuela donde pude observar la relación directa entre la organización del sistema educativo y el espacio. Los pisos de buena parte de esas escuelas son de baldosa o materiales fríos, no aptos para andar sin calzado, sentarse o recostarse. Uno de los

principales desafíos para trabajar en esas aulas es justamente el piso; para los estudiantes, pero sobre todos para los maestros, resulta inadmisibile andar descalzos o sentarse en el suelo para escuchar una clase; es por eso que nadie cuestiona el tipo de piso que se coloca en las escuelas.

El pie está guardado todo el día, y para muchas maestras es un disgusto sacarse los zapatos, de tacos por lo general, como pude experimentar en mis talleres de Biodanza. Al trabajar descalzos conectamos con la tierra, pero además tenemos la oportunidad de trabajar una parte de nuestro cuerpo que, sobre todo en la Sierra, permanece permanentemente oculta, en parte porque el andar descalzo remite a un inconsciente colectivo relacionado con la racialización y con la pobreza.

Hay una escuela, en particular, que me llamó la atención. Se trata de una escuelita ubicada dentro de una zona de Quito, con urbanizaciones de clase media alta y restaurantes de lujo. Este ambiente poco o nada tiene que ver con la precaria edificación de bloque que sirve de escuela en la mañana y en la tarde de colegio. Son cuarenta niños y niñas aproximadamente en cada aula, hay pisos maltrechos y ventanas quebradas. El espacio verde es mínimo y sólo pueden entrar los más pequeños. Hay un par de árboles y una única cancha, de cemento. En la cancha se vive en los recreos una especie de caos, donde los grupos de niños y niñas se las arreglan para jugar al mismo tiempo canicas, fútbol, cogidas, algunos comen o intentan descansar. En los pasillos los niños se lanzan unos sobre otros, haciendo carga montón, montan sus pupitres como caballos, se arrastran, pelean y corren. Al mismo tiempo hay pequeños grupos de niñas jugando con muñecas o grupos de intercambio de cromos. Los más chicos tienen que impedir ser atropellados por alguna zancada de los más grandes. Muchos niños y niñas buscan chocarse, golpearse, se lanzan al piso y empujan. Para este lío humano hay una profesora en cada patio que en su tiempo de descanso destinado a almorzar, deben velar por la seguridad de cerca de la cancha. Las maestras con las que hablé me dijeron que su mayor preocupación era cambiar el espacio, los tiempos y no entendían cómo ayudar a que los infantes no se golpeen tanto.

2.5 El lugar de la experiencia

Para muchos de los profesores y profesoras que entrevisté uno de los mayores problemas es la separación entre el currículo y la propia experiencia, Les preocupa la organización del sistema educativo a partir de esquemas y fórmulas, sin tomar en cuenta las iniciativas y el movimiento

propio de los maestros. Uno de los aportes de la “educación activa”, introducida en el Ecuador en la primera mitad del siglo XX, fue, de acuerdo a Goetschel (2007), relacionar la enseñanza con la experimentación y la experiencia. En los textos escolares elaborados en las décadas de 1950 y 1960 se pone énfasis en la importancia de la observación y en las tradiciones locales.

Se trata de publicaciones aplicadas a nuestro medio, destinadas, fundamentalmente, a las escuelas fiscales. Lo que interesaba era ubicar a los niños en relación a una tradición y al mismo tiempo, a los nuevos requerimientos de la vida social, generar nuevas formas de ser y a la vez desarrollar un sentido nacional (Goetschel 2007, 131).

Aun cuando no se trate de una tendencia dominante, la relación entre el conocimiento y la vida sigue siendo uno de los desafíos para algunos profesores. Maximiliano Pilapaña es docente de una escuela pública, y ha participado en la elaboración de textos escolares, basados en su experiencia, para una editorial privada. Para él los textos cobran sentido cuando se encuentran con su propia experiencia: donde “un profe se pone al servicio de otro profe”. Si entendemos las vivencias personales como experiencias que cobran un sentido profundo y se asientan en la memoria corporal, es desde estas vivencias desde donde sale el material de trabajo “con sentido” que se puede transmitir a los estudiantes.

El texto de Sociales te habla de identidad, de fiestas tradicionales, de rescatar lo que nosotros somos y solo puedo hacer a partir de lo que yo soy y de lo que sé, de lo que me ha llegado, de mi propia experiencia como andino. Y eso es lo que comparto con ellos. Entiendo los cambios de ciclo porque mis abuelos sembraban así y entonces yo puedo explicar eso; puedo decir este es el ritmo de la tierra (Maximiliano palmea a un ritmo continuo), este es el ritmo del viento, el movimiento del Yumbo, que vuela que dá la vuelta. De ahí viene todo el aporte que tienen los Yumbos de Cotocollao hacia lo que es mi trabajo (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24de septiembre del 2018).

El profesor Pilapaña nos cuenta que para gestionar que el Festival Guaguas de Maíz pueda entrar en su escuela, busca que los docentes se interesen en las artes escénicas. Él resalta lo importante que es poder llevar a los niños y niñas, pero también a los maestros, a ver referentes directamente relacionados con el arte: han logrado ir al circo y al teatro, han recibido la visita de artistas.

Maximiliano tiene mucho interés en el teatro y se ha capacitado por su cuenta, dentro del marco de proyectos logró hacer una obra con sus estudiantes.

Para mí es muy importante trabajar en red, porque un profe a veces se queda corto para trabajar las cosas que propone, sin embargo hay gente que está en la capacidad de hacerlo, puede y quiere hacerlo. Entonces, para mí es importante buscar esa gente dispuesta y decir: ¡hagamos esto! (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24 de septiembre del 2018).

El profesor identifica algunas limitaciones para trabajar el currículo de artes y cultura de manera creativa. En primer lugar hay algo que responde a la estructura de las escuelas: la comisión de gestión es la encargada de revisar la planificación de cada año y depende de quién esté al cargo y qué interés tenga. De acuerdo a su experiencia, si no se está dentro del comité de gestión de la escuela, todas las propuestas quedan a un lado, entonces los deseos de un profesor de hacer una obra de arte con los niños se quedan estancada. Otro punto importante es la capacidad que se tenga para demostrar a los docentes que el arte es funcional a los contenidos curriculares e importante para el desarrollo del niño y tiene sentido que se lo tome en cuenta más allá de lo que se conoce como “el programa” o espectáculo motivado por fechas especiales como el día del maestro, o la Navidad.

De acuerdo a Pilapaña hay desconocimiento de parte de los docentes y por eso no hay interés, no se puede motivar sobre algo sobre lo que no hay conocimiento. Muchas veces se propone un producto pero no se reflexiona sobre los contenidos, los sentidos, o los beneficios, no solo para los niños y niñas sino sobre todo para los docentes. “No se reconoce un lugar para el desarrollo humano en las artes. Si no tiene un sentido para el docente, no es posible que pueda darle importancia para la formación de los niños (Maximiliano Pilapaña, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 24 de septiembre del 2018).

No es suficiente un manual para producir un hecho artístico que desarrolle cualidades en el estudiante, Tampoco es algo mecánico, que nos llega de manera simplificada y funcional. Parte crucial en el arte es que son prácticas encarnadas, en la mayoría de casos lejanas a lo considerado

“útil”. La experiencia o vivencia a la que me refiero es lo que Paulo Freire llama la *praxis significativa*.

Aunque en el discurso hay una frase coloquial que utilizan mucho los docentes para referirse a sus estudiantes: “no hay que darles todo masticado”, sucede al parecer que es de esa forma como se estructura el conocimiento en la escuela pública. De esta manera, entre la simplificación y la desvalorización de la experiencia, el conocimiento del arte sigue sin tener mucho sentido para las prácticas significativas en la educación.

Uno de los aspectos esperanzadores que he podido entrever en esta tesis, es el deseo de cambio de muchos maestros. Entrevisté a Clara Osejo, docente y música, preocupada por introducir cambios en el sistema educativo, en medio de la precariedad de recursos. Ella ha tenido experiencia en la escuela pública, donde se desempeñó como profesora generalista, donde “tienes que batirte con las diferentes áreas de desarrollo que plantea el currículo” (Clara Osejo, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 16 de septiembre del 2018). Eso significa trabajar con Lógico Matemática, Área de Expresión Oral y Lenguaje, ahí mismo está Expresión Corporal, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales. Para Clara existe una relación vertical desde el Ministerio hacia las docentes, “en cuanto tienes que cumplir con la planificación que responde a lo que en el currículo se llama experiencia significativa” (Clara Osejo, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 16 de septiembre del 2018) esto es destrezas que permitan cumplir con los objetivos del currículo. En el caso de Clara ella se empeñó en hacer adaptaciones para que los estudiantes puedan tener capacidad de decisión y algo de autonomía; para esto se involucró como coordinadora de inicial, en la junta académica. De esa manera pudo hacer una propuesta dentro de la figura de proyecto que propone el Ministerio para el espacio de inicial. Logró que ese espacio no sea compartido con otras edades haciendo lo que en sus palabras fue un “trabajo político”, porque la persona que dirigía la escuela había sido dirigente de los docentes y “entendía que tenía que haber democracia”. En la Asamblea General de Docentes de la institución educativa a la que se había integrado, existía un espacio democrático donde los docentes debatían e inclusive votaban. De este modo se lograba introducir una perspectiva crítica en el marco institucional. El proyecto educativo generado desde arriba entra en debate para ser asumido de modo más creativo. Ella afirma que depende de quien

esté en la dirección y de quienes están dispuestos a dar un vuelco, para poder hacer usos más democráticos y que muchas veces es posible lograrlo (Clara Osejo, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 16 de septiembre del 2018).

Cuando le pregunto que necesitaban para cumplir de ese modo su trabajo, ella asegura que tenían que poner de su bolsillo lo necesario porque el Ministerio solo provee materiales generales, no específicos, como son los materiales concretos necesarios para los más pequeños.

Estas Unidades Educativas no fueron pensadas para niños de niveles iniciales, son como unos panópticos, que no están adaptados para niños y niñas, entonces nos tocó invertir en construir baños para niños pequeños, se hizo un esfuerzo muy grande para materiales que “se convierten en verdaderas proezas lograr conseguir lo que necesitas y de manera permanente y sin materiales el trabajo docente es muy estresante (Clara Osejo, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 16 de septiembre del 2018).

Clara tuvo la necesidad de adaptar los ambientes a partir de contenidos, algo que demandaba mucho tiempo y energía. Al estar de coordinadora podía hacer ciertas propuestas de trabajo que consideraba importantes por su propia experiencia:

Yo tuve una experiencia linda en mi infancia, estuve en el Pestalozzi, entonces para mí siempre ha sido como hacerles un mundo hermoso a los niños. Para ellos hay que diseñar ambientes favorables con las cosas más sencillas, pero siempre tratando de darles eso, lo que yo disfruté, porque yo fui feliz. Y yo veía que mis guaguas eran felices. Entonces es esa sensación de poder sentir cómo te quieren, porque tú les estás brindando un espacio seguro, de real disfrute, de real aprendizaje donde ellos pueden ser lo que ellos son (Clara Osejo, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 16 de septiembre del 2018).

El amor y el cuidado es algo que todavía no se plantean los programas oficiales como uno de los objetivos de la educación. Cuando se habla de cuidado es en un sentido hegemónico, como algo propio de mujeres, que no se compadece con las exigencias propias de un sistema educativo basado en la competencia. Menos aún, se considere el compromiso y la responsabilidad ética; el “ponerse en los zapatos de los estudiantes” -como sostiene Osejo - para saber actuar

consecuentemente, respetando sus sentimientos, sus ideas y su corporalidad. “Es una alegría tan grande ver que están bien, y cuando había conflictos, porque hay conflictos, a veces muy serios, pensar cómo yo me habría sentido de niña si me pasaba algo grave, para poder saber qué hacer” (Clara Osejo, docente de escuela pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 16 de septiembre del 2018).

El disfrute es un eje en el discurso de Clara, al igual que el respeto. Esto nos hace pensar que aún bajo las condiciones poco favorables de las instituciones es posible ensayar salidas distintas. Para eso es necesario romper el cerco de la educación directiva y de control. Rebeca Wild, investigadora y pedagoga, a la que me voy a referir en el siguiente capítulo, reflexiona en su libro *Calidad de vida* sobre la situación de los estudiantes en la educación tradicional, yo pensaría que esto se aplica también a las condiciones que tienen los adultos a cargo de esos estudiantes:

La libertad de escoger está enormemente limitada, suponiendo que exista, y el entorno es tal que la alegría originaria con el propio hacer ha sido reemplazada por el elogio y la reprobación y cada vez más por la 'caza a las notas' (Wild 2003, 19).

Existe una estrecha relación entre estos cuestionamientos al sistema educativo y las críticas feministas a la forma como se organiza la vida. En la perspectiva de Butler hay vidas que se merecen la atención, el respeto y otras que no, pero esto se define desde la infancia.

Cuando nos preguntamos qué convierte una vida en habitable, estamos preguntándonos acerca de ciertas condiciones normativas que deben ser cumplidas para que la vida sea vida. Así pues, hay al menos dos sentidos de vida: uno que se refiere a la mínima forma biológica de vida, y el otro interviene al principio y establece las condiciones mínimas para una vida habitable con respecto a la vida humana (...) Debemos preguntar, como preguntamos sobre la violencia de género, que necesitan los humanos para mantener y reproducir las condiciones de su propia habitabilidad (Butler 2006, 65).

En síntesis, estamos hablando de que cambiar los contenidos de los currículos no es suficiente para una educación que piensa en habitabilidad para la Vida. Los contenidos pueden incorporar

concepciones feministas o de avanzada, pero lo hacen dentro de una estructura rígida en la que la sujeción y la instrumentalización del cuerpo se halla naturalizada. Al mismo tiempo, estos contenidos pueden ser nuevamente actualizados y reorganizados fuera del currículo oficial, a partir de la valoración de su propia experiencia por parte de las docentes. Nociones como las de cuidado, o de educación afectiva, implican ir más allá del currículo elaborado por los expertos; la concepción de comunidad educativa nos da luces para una convivencia que procure un mundo habitable en un marco casi de resistencia dentro de las mismas instituciones.

2.6 La relación con el cuerpo. La experiencia de los talleres de Biodanza

Comenzaré con la definición de Biodanza tal como planteó el psicólogo y antropólogo Rolando Toro, quien elaboró este sistema que conjuga música, danza y encuentro humano. Para Toro la Biodanza “es un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y reaprendizaje de las funciones originarias de vida. Su metodología consiste en inducir vivencias integradoras por medio de la música, del canto, del movimiento y de situaciones de encuentro en grupo.” (Toro 2009) Brevemente este párrafo resume los principios desde los cuales actúa este sistema somático:

En Biodanza el proceso de integración actúa mediante la estimulación de las funciones primordiales de la conexión con la vida, que permite cada individuo integrarse a sí mismo, a la especie y al universo. Es la capacidad de establecer vínculos con las otras personas. Es aprender a vivir a partir de los instintos. El instinto es una conducta innata, hereditaria, que no requiere aprendizaje y se manifiesta mediante estímulos específicos, tienen por objetivo conservar la vida y permitir su evolución. Los instintos representan la naturaleza en nosotros, y sensibilizarse a ellos significa reestablecer la ligación entre naturaleza y cultura. Es una experiencia vivida con gran intensidad en el aquí-ahora y con calidad ontológica (se proyecta sobre toda la existencia). Las vivencias en Biodanza son integradoras porque tienen un efecto armonizador en sí mismas. (Toro, 2008)

Silvia Citro en *Cuerpos Significantes* plantea que:

(...) en las prácticas que involucran el uso de movimientos corporales como uno de los más importantes medios de expresión- por ejemplo, en danzas y otras técnicas corporales-...Las

personas que participan activamente en estas prácticas usualmente experimentan procesos de cambio en sus imágenes corporales y en sus modos perceptivos, afectivos, gestuales y kinésicos, y esos cambios pueden ser una fuente para promover nuevas significaciones culturales, reformular identidades o reestructurar relaciones sociales (Citro 2009, 39).

Se trata de reflexiones generadas a partir de un trabajo con la corporeidad que deberían ser incorporadas a la teoría y la práctica feminista. La relación que pude establecer con maestras y maestros en los talleres de Biodanza que organicé en algunas escuelas, fueron, de alguna manera en esa línea. Me permitieron ver que no solo que no existe conciencia de lo importante que es trabajar desde el cuerpo y que también desde ahí se conoce y se aprende, sino de lo que esto significa en términos de relaciones de género. Al no existir esa conciencia, tampoco se es consciente de los espacios. En los talleres pude entender, aún más, en qué medida la educación tradicional pasa por negar el movimiento y por hacer que pasemos a ocupar un puesto fijo, sea un escritorio o un pupitre y en qué medida eso marca las relaciones de género.

Hay una preconcepción de cómo debemos movernos. Por lo general se asocia el movimiento con la gimnasia, el fortalecimiento muscular, la resistencia física, a partir de un modelo estático, predominantemente masculino, distanciado de lo afectivo. Desde mi experiencia con la Biodanza hay una relación entre directividad y pérdida de la autonomía corporal. Se crea cuerpos que han renunciado a la autonomía, aunque sean de adultos. He podido observar, gracias a los talleres, la presión a la que se ven sujetas las maestras y los maestros.

Cuando les espero, para dar inicio a uno de los talleres, con el espacio vacío, estoy pensando en la posibilidad de un trabajo corporal abierto a dinámicas no formalizadas como la improvisación y el juego. De ese modo intentaba mostrar que el espacio es una condición para activar el movimiento y es lo que desencadena una serie de preguntas con respecto a la educación que no pueden ser resueltas con esquemas y menos aún a partir de un currículo cerrado a toda experiencia nueva.

Al llegar a la escuela al mediodía, ya sin estudiantes, voy hacia el aula designada para trabajar con las profesoras. Para el trabajo corporal, mi único requisito es un aula donde se pueda estar sin calzado. Cuando ingreso me dedico primero a retirar los pupitres para que quede el mayor

espacio posible y poder movernos. Luego barro el piso y me doy cuenta que el mismo no se utiliza para el proceso de aprendizaje regularmente. Está lleno de polvo y basuritas, es de una especie de baldosa fría y dura. Siento que habrá que reflexionar sobre lo de llevar o no llevar calzado y si el piso no es bueno ver como adecuarlo. Ya con el aula ventilada y limpia, ubico el equipo de audio y pongo un tapete para señalar el espacio donde vamos a congregarnos.

Llegan las profesoras conversando en grupos y yo les espero sentada en el tapete. Se ubican fuera de la tela y se quedan paradas, mostrando cierta incomodidad. Les invito a sentarse, pero solo un par se acomodan en la tela, les pregunto si necesitan sillas para hacerlo, y como la respuesta mayoritaria es afirmativa me levanto para ayudar a hacer un círculo con las sillas. Al final usamos todas sillas y solo dos, las mismas que se habían sentado en el suelo, están descalzas. Comienzo contándoles de qué va el trabajo, y pregunto sobre el tema de los zapatos. Algunas se excusan por razones de salud, otras porque es lunes y ese día llevan falda y medias nylon. Se comprometen a traer ropa de cambio y disponerse a estar sin calzado, aun cuando hay dos profesoras que expresan su desacuerdo. Primero nos presentamos, les cuento que soy profesora también, que estudié pedagogía en artes y doy clases de danza y Biodanza. Les digo que mi propuesta es que el baile, la danza es un juego, pero hay que jugar con la seriedad con la que juega un niño. También les digo que yo, como profesora, participo de todas las vivencias, es decir, no soy espectadora de lo que sucede con mi clase desde fuera, sino que también la vivo. Me doy un poco de mi propia medicina, para mi suerte, porque me encanta bailar. De este modo me coloco en el centro del problema que me interesa entender: el cuerpo y las relaciones que mantienen con el cuerpo los maestros y particularmente las maestras.

Al dar paso a los talleres me encuentro con adultos que tienen mucho miedo de equivocarse o de mostrar sus debilidades corporales ante prácticas que rompen con sus hábitos como caminar por el espacio al ritmo de la música o liberar el movimiento de acuerdo a lo que les sugiere la música, encontrarse, toparse, formar una ronda. Sus cuerpos están permanentemente a la defensiva, tensionados, como si corrieran peligro. En uno de los talleres invité a que formen parejas y caminen con la sensación de dar un paseo, les dije que si deseaban se tomen de la mano, del brazo, se abracen o simplemente caminen juntos. De hecho, a las mujeres les costaba mucho menos hacerlo que a los hombres. Incluso se dio el caso de un hombre que al no haber una mujer

que le acompañe en la caminata imaginada, se negó a hacerlo con otro hombre. En ese momento surgió la posibilidad de conversar sobre lo que significa caminar por la vida, así como con quienes estamos dispuestos a hacerlo y con quienes no. No se trata de un asunto menor ya que son estas disposiciones corporales las que marcan la formación de los jóvenes, su grado de sensibilidad ante patrones de masculinidad o feminidad o su grado de libertad corporal.

La segunda vivencia fue caminar al ritmo de la música, sintiendo que avanzamos con todo el cuerpo, con todo nuestro ser. Les digo que trataremos de no verbalizar, de que las palabras quedarán para el final de la clase y que tratemos de hablar con el cuerpo. Pongo una canción y empezamos a caminar, una vez más parecería que los pies van por un lado y la mirada por otro. Como si el caminar no tendría nada que ver con la presencia, con el estar. Veo sobre todo caminar rígido, la pelvis no se mueve, los brazos no acompañan la sinergia del movimiento, la cabeza va pegada a los hombros. Les doy la imagen de caminar en la playa, sin preocupaciones y empiezan a bostezar y a conversar. Se escuchan murmullos y risitas y buscan salir del juego y empezar a ocuparse de otras cosas. Les invito a bailar tomados de las manos en una ronda, recordando que la ronda es una figura arquetípica, que está en la mayoría de las culturas y es una forma de encontrarnos en comunidad. Al tomarnos de las manos hay manos que aprietan con fuerza, otras que apenas sostienen a su compañera o compañero, otras que sudan, otras frías como hielo. Para empezar la danza les pongo una canción que tenga el tiempo marcado para que sea fácil seguir el ritmo. Empezamos la danza y veo que las miradas están en el suelo, solo dos de los treinta participantes intentan encontrar a los demás desde la mirada. Les propongo reconocer a quien tenemos al lado, al frente; al principio es un tanto forzado, pero poco a poco el baile va tomando su propia lógica y luego empieza a sentirse como un juego. Al final están un poco más relajados.

Paso a la siguiente vivencia: el juego consiste en cambiar rápidamente de pareja, sin seleccionarla previamente, integrar grupos de varias personas, bailar solos, hacerlo con libertad. Las rondas se agrandan se achican, se quedan en dos, en cuatro, en cinco. No hay demarcaciones sobre cómo usar las direcciones dentro del espacio o los tiempos, cada una se encarga de seguir lo que su propio cuerpo manda. Si bien hay una premisa de movimiento, observo que la mayoría sale de la estructura propuesta y ensaya sus propios movimientos. Sandra es muy clara en esto: repite un

movimiento como si le produjera placer hacerlo, esto es porque su cuerpo lo necesita, lo quiere, lo pide y ella responde a eso. No hay una voluntariedad desde la razón sino desde el cuerpo. Al final de esta vivencia aplauden y ríen como si estuvieran en una fiesta.

Continuamos con el movimiento de los hombros, la consigna dice: vamos a sacarnos las mochilas, los pesos que estamos cargando sobre nuestros hombros. Luego sugiero que cada persona sienta que movimientos necesita su cuerpo. Yo no interrumpo con frases de corrección, tampoco hago sugerencias, no interfiero en la forma como cada uno siente y experimenta con su cuerpo. Parto del criterio de que no hay forma correcta o forma perfecta de moverse, sino más bien movimiento que cada persona necesita y se permite expresar.

Para no agotarnos, propongo estirarnos, extender los brazos y piernas, pongo una pieza de jazz y hacemos grandes bostezos con todo el cuerpo. La respiración se expande también, escucho suspiros, bostezos, señales de oxigenación. La zona pélvica empieza a activarse con la necesidad de movimientos más amplios, veo que esta vez no es tan complicado dejar de hablar. Es como que están descargando el stress diario y empiezan a concentrarse en mitad de la clase. Van bajando esas alertas de sentir que hacen algo extraño, diferente a lo que hacen de manera rutinaria cada día, abriéndose, de este modo, a otro lenguaje. Luego simplemente les propongo hacer movimientos oscilatorios con la cabeza. La música acompaña, y cada uno toma su rumbo. Hay quienes cierran los ojos o los entrecierran y quienes de cuando en cuando regresa a ver que está sucediendo alrededor. El hecho es que no hay forma de equivocarse cuando no hay una sola manera de hacerlo, todas las formas están bien, incluso para quienes dicen que tienen dificultades para moverse.

Poco a poco, el movimiento es más pausado para poder experimentar la desaceleración en su cuerpo en este mundo acelerado. Vivimos en un mundo de velocidad, donde nuestros cuerpos, es decir nuestras vidas, están sujetas a situaciones que no permiten detenerse, pausar, desacelerar. Al terminar la sesión quedamos vernos el siguiente lunes, se despiden algunas desde la puerta, otras se acercan a darme un abrazo.

Algo que pude observar es que las maestras estaban muy cansadas, y lo están, en buena medida, porque no encuentran sentido en lo que hacen. Lo que se espera de ellas, a diferencia de los maestros, no se reducen a la cátedra, sino que se espera de ellas que hagan de la escuela una extensión de la casa. Las instituciones entre las cuáles se ubica la escuela, como espacio de cuidado, ha estado históricamente sostenida por el trabajo femenino. Goetschel menciona la forma cómo la escuela se constituyó en uno de los primeros espacios de trabajo de las mujeres. Por un lado el sistema escolar les asignó un rol dentro de una división del trabajo masculino-femenino, por otro fueron las mismas maestras quienes reivindicaron el tema del cuidado y la maternidad como estrategias políticas y de afirmación identitaria.

(...) no sólo se veía esta profesión como una prolongación la labor maternal, del cuidado a los niños sino que, en sentido contrario, la casa era concebida como espacio educativo. Constituía una vocación de servicio social, una disposición incorporada que se transmitía, de manera natural, a las estudiantes. Había por lo tanto, una conexión muy fuerte entre el hogar y la escuela. Algunas maestras trasladaron su metodología de trabajo al hogar, incorporando inclusive, aspectos normativos (Goetschel 2007, 253).

El sentido maternal y de ser cuidadoras pensado como una “virtud natural” de las mujeres hace que la carga de trabajo sea extenuante. Esta naturalización de la carga de cuidado que hace parte de su trabajo implica la presencia, la escucha, la impotencia de que muchas veces se encuentran con casos de violencia hacia ellas mismas o sus estudiantes, que no se resuelven sea por los escasos recursos y dispositivos del sistema, sea por la misma naturalización de que deben aguantar todo. La docente me comenta que hay una niña muy triste, que la mamá murió y que vive con un tío, la institución dá la salida de que la atiendan en el DECE que es el lugar para atención psicológica en las escuelas. La docente se ve afectada por la niña triste cada día, sin embargo continúa con la clase y no se puede detener ante nada ni nadie porque debe conseguir los resultados, el producto. No hay un tiempo para detenerse con los problemas de los estudiantes y no hay tiempo para dejarse afectar porque tampoco hay tiempo para sanar o hacer procesos que se alejen del resultado curricular.

Al finalizar la propuesta de Biodanza, las profesoras expresaron sentirse, renovadas, relajadas, contentas, con sueño. Si bien parecen palabras muy simples para lo comúnmente asignado a lo

intelectual y al magisterio, reflejan claramente que hubo una contraposición a su carga corporal de trabajo que condensa muchas veces tensión, descontento o cansancio. Mari Luz Esteban reconoce en la propuesta fenomenológica de Merleau-Ponty los postulados alrededor de la “experiencia de la percepción corporal como un medio de conocimiento prerreflexivo basado en la inescindibilidad del vínculo del sujeto con el mundo”(Esteban, 40) al tiempo que nombra a Nietzsche como otro pensador que propone más allá del paradigma dualista e identifica a “la experiencia del movimiento corporal el *locus* de la fuerza, la energía o el poder que empuja al sujeto hacia su acción transformadora sobre el mundo y, en los movimientos expresivos de las danzas en conjunción con la música una de las formas en que esa experiencia de poder adquiere su mayor plenitud (Esteban, 40).

Mi interés es dar continuidad al taller al que he hecho referencia. La semana siguiente, llego en un día lluvioso, al mediodía, preparada para hacer la clase. Arreglo el aula, quito los pupitres hacia los lados dejando la mayor cantidad de espacio vacío para poder movernos. Espero 10 minutos y empiezo a recorrer la escuela vacía. Pregunto por las profesoras y me dicen que están en reunión, que no podrán hacer el taller. Pasado otra semana voy directamente a la dirección y pregunto qué aula puedo utilizar porque el aula que me han designado tiene un candado. Me dicen que hay otra aula pero que solo unos pocos profesores pueden asistir porque están preparando exámenes Yo propongo hacer la clase con quienes puedan, pero finalmente nadie se compromete Me dice una profe que están con mucho trabajo y que no tienen tiempo. Así que con desilusión me retiro por segunda vez con la clase preparada y el equipo listo. La directora me dice que la falta de disposición tiene que ver talvez con que mi taller no tiene certificación. Se han acostumbrado a capacitarse siempre y cuando se otorguen certificados oficiales que les entreguen puntos, calificaciones que el sistema aprueba. De lo contrario ya no es útil para ellas pues les quita tiempo.

Mi interés con respecto al taller era que a partir del movimiento pueda abrirse un espacio de conversación y decisión entre las maestras. Que se conecten con sus deseos, esto es lo que realmente son, despojándose de los habitus generados por condiciones sociales o de género y dejándose guiar por la percepción. Entre la percepción y la expresión está el ambiente que se ha preparado con un espacio despejado para moverse a sus anchas, la música para la mayoría del

tiempo y sobre todo hace parte del ambiente estar preparados para escuchar, para estar presente no solo a las palabras sino a los gestos, las miradas, las posturas. Lastimosamente eso no fue posible.

La historia de la pedagogía occidental está dominada por el empeño, más o menos drástico, de adaptar a las normas e intereses de “la sociedad” a los seres incómodos, que no son otros que los de cada nueva generación, en la medida en que cuestionan o intentan cuestionar los modos de vida que los adultos han ido definiendo. De este modo, al instrumentalizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, los sujetos se vuelven objetos. Esa situación también afecta a los maestros. Su capacitación o mejor aún, su crecimiento como educadores, ha pasado a ser algo a lo que se ven obligados, no forma parte de una necesidad auténtica. En contraste con las propuestas institucionales me ha interesado reflexionar sobre la posibilidad de desarrollar una enseñanza no formalizada del arte, en términos de *vínculo* o convivencia, así como en su relación con el cuerpo y con el movimiento. En los talleres que organicé me inspire en la propuesta de la artista Pilar Flores de que “crear la clase” era equivalente a “crear la obra” y viceversa. Esta experiencia de “puesta en escena” o “en clase” -que para efectos prácticos era lo mismo- me permitió entender varios aspectos.

Cuando se piensa en la educación hay que romper con la idea de que se trata de modelos rígidos, ajenos a la vida misma. Al contrario de los usos tradicionales del espacio escolar se trata de convertir las aulas en espacios de “conocimiento en movimiento” y de “movilización de las emociones”. Esto nos plantea preguntas que ponen en cuestión algunos de los supuestos de la educación formal y nos conectan con propuestas como las de Freire y Braidotti ¿Qué nuevas estrategias debemos incorporar para generar movimiento corporal y relaciones sensibles, más allá de la utilidad o la adaptabilidad? ¿Qué posiciones pedagógicas posibilitan un tipo de conocimiento distinto al conocimiento estanco? La noción de aulas, en lugar de aula, es interesante, pero también las nociones de conocimiento a través del cuerpo y de aprendizaje en movimiento. No se trata de un aula, en el sentido de lo instituido, lo cerrado, sino de aulas abiertas a proyectos educativos asumidos de modo integral.

El término *vínculos* intenta abarcar todas las relaciones en juego en un ambiente. Si se habla del juego, o del arte como derivación del juego, eso significa que todo está en movimiento, mientras que se entiende por ambiente las relaciones que surgen entre seres humanos (y no humanos) Sus percepciones, emociones, ideas, su relación con el espacio, el tiempo. En el taller, la intención vinculante aparece desde el primer minuto, cuando se invita a compartir el alimento o a ritualizar el espacio educativo dejando de lado lo que nos ata a la rutina. En este caso, al hablar de la obra, nos referimos a la clase que se dicta y a los procesos que de esta emanan. El ritualizar el encuentro en el aula provoca situaciones como las que relatan algunos de los participantes en los talleres:

La experiencia fue como si estuviéramos en otro lugar. Para nada esa sensación de venir a clase, y entrar a un aula. Ese lugar oscuro se volvió un lugar íntimo, nuevo, acogedor. Sensación de redescubrirse, de verme a mí misma. Pasar un rato solo conmigo misma. Cada vez me metía más en la experiencia. Se terminó y estaba triste porque finalizó. Taller de exploraciones cromáticas <http://pilarflores.org/bitacora/09.pdf>

Si lo que está en juego es la relación integral como el conocimiento, la producción artística y la exploración sensorial, no basta con el reconocimiento o la afirmación de texturas, formas, objetos, olores, colores, sonidos, movimiento, o con un fin utilitario, como el que propone el currículo. No se trata de que los estudiantes reafirmen algo que ya sabemos los docentes o que nos den la razón, tampoco que tengan una relación epidérmica con elementos sensoriales y con el arte. Se trata más bien de que encuentren un sentido propio a través de percepciones, sensaciones, ideas.

Incluir la noción de *vínculo* en el aula nos permite entender que el espacio, el tiempo, los materiales y las relaciones suceden y cobran sentido a través de la convivencia. Una convivencia que como plantea Carlos Skliar en su obra *Conmover la Educación* (2008), nos coloca en una lógica relacional. Una lógica que nos invita a dejar el estancamiento, la comodidad de lo utilitario y recorrer lo que muchas veces nos afecta. Nos permite entender el espacio educativo “como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia” (Skliar, 2010, pág. 108) es la manera en la que, el aprendizaje -el conocer- se llena de sentidos propios y colectivos.

Esto que ha planteado para el movimiento a través de la Biodanza puede plantearse para cualquier otra experiencia artística. Las reflexiones son íntimas y se pueden identificar directamente con la asignatura y las artes, pero también amplían el universo y la consciencia relacional, algo tan necesario para dotar de sentido a nuestra existencia en común. El color se complementa con el sonido y el movimiento, las mismas que forman frecuencias que son interpretadas por los sentidos. Para un sinestésico, para quien un color es a un sonido o un movimiento a un color, la correspondencia es evidente. El *vínculo* aparece desde muchos lugares, pero sobre todo en el momento de entender un espacio de encuentro hacia el conocimiento que depende de la percepción y la presencia de cada una de las personas involucradas.

Habitar la educación significa co-crear un espacio educativo y ambientarlo para poner a convivir nuestras propias indagaciones, a manera de desafío. Si no es un desafío, seguramente se estarán repitiendo fórmulas que otros o uno mismo ya habíamos ensayado, para conseguir resultados predecibles desde un espacio aparentemente seguro pero limitado. Al atrevernos a convivir teniendo consciencia de lo vinculante, se abre el campo de posibilidades hacia lo desconocido.

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real (Skliar, 2010, 103).

El discurso habitual, al que se refiere Skliar (2010), recae en las prácticas educativas, como una educación sin riesgos, cómoda, sin desafíos, que termina distanciando de la potencia de los cuerpos y del mundo de vida de cada uno de los actores educativos. Esta suerte de recetas que se pueden aplicar en las aulas quita el peso a lo fenomenológico y a lo vital, a lo que ocurre cada vez de nuevo; a esas capas de vivencia que van a servir para encontrarse con el arte, en su complejidad, que entienden al aprendizaje como un lugar para sumergirse.

El vínculo del que hablamos trata sobre el movimiento en la educación, no de petrificar el aprendizaje. Trata también sobre encuentros, que se dan casi a diario y que pueden bien convertirse en una pesada rutina o bien en un espacio ritual de encuentro con el conocimiento y

con el sentido. El vínculo nos lleva a pensar en la convivencia que se dá en las aulas, la que permite un aprendizaje afectivo, porque nos afecta, nos conflictúa, no nos da respuestas fáciles sino que nos abre a preguntas y a un conocimiento que nos significa. (Skliar 2010) Jean-Luc Nancy citado por Skliar (2010) postula que hay convivencia porque hay afecto, hay un ser afectado y afectar.

Así esperamos que lo que suceda en las aulas “nos toque”, nos vincule con lo que nos mueve. Lo que yo me había propuesto con los talleres de Biodanza es hacer del aula un espacio para preguntarnos a partir del movimiento, preguntas como estas: ¿Cuál es el lugar del cuerpo y las emociones en el proceso educativo? ¿Cómo concebimos al aula?, ¿Qué comprometemos? ¿Qué desafiamos y qué nos desafía como educadores? Uno no puede ser complaciente en el aula, como es lo tradicional, tampoco podemos permanecer estáticos; queremos entablar un puente con la vida, con lo que pueda pasar, incluso si esto confiere crisis al educando.

El amor y el cuidado han estado claramente feminizados, por lo tanto relegados a un grado subalterno en las prioridades educativas. El amor comprendido como la posibilidad de convivir con el otro, con la diferencia y en cuidado.

Apropiarse de la capacidad para cuidar es una forma para valorar la vida colectiva y encarnada que desplaza el beneficio y la atomización capitalista creando comunidades para las que la atención no es una cuestión menor, sino algo que entrelaza la vida en común (Vega, Martínez Buján y Paredes 2018, 17).

Las estructuras no marcan solamente la relación con el tiempo sino con la forma cómo vamos a relacionarnos niños, adolescentes, adultos, con los conflictos y con los acuerdos. Pensando en el amor en la educación, Carlos Skliar cita a Hannah Arendt de su libro *Entre el pasado y el futuro*, donde se pregunta si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar al mundo lo suficiente como para no dejar que se acabe, y abrir el paso a lo nuevo en tanto nacimiento. Si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino. Pensar en el amor para atravesar los vínculos educativos para entender que no podemos legitimar solo una educación donde se naturaliza una educación instrumental al sistema.

Un paisaje recurrente en las escuelas se compone de cantidades de pupitres azules de plástico, hechas en molde, con sus pequeñas mesas del lado derecho. Estos pupitres para diestros están en la mayoría de las aulas, en algunas clases pude ver que los niños y niñas zurdas, que son minoría, tenían que adaptarse a estas sillas. Al preguntar a la maestra si no hay pupitres para zurdos me cuenta que no le han entregado la silla para su estudiante zurdo, y que las mesas de cuatro patas las pusieron en una bodega porque llegó el cargamento de estos pupitres. De esta manera las niñas y niños zurdos tienen que adaptarse a la silla, esto quiere decir que su necesidad auténtica a nivel motriz tiene que acomodarse a lo que el sistema educativo le impone. Al hacerlo altera su postura orgánica en función de la única posibilidad que le entrega la institución. Al conversar con una estudiante me cuenta que es muy doloroso sostener la postura después de mucho tiempo. El mensaje es muy claro: el sistema no se va a adaptar a ti, ni a tus necesidades auténticas, sean estas motrices, afectivas, cognitivas, a tus deseos corporales más básicos, literalmente: aunque te duela. La metáfora del pupitre nos permite entender ese ideal, molde, norma única (Foucault, Butler) al cual todos los cuerpos, sin importar sus diferentes deseos, necesidades, situaciones, capacidades, deben someterse. Por otro lado, podemos leer que el sistema tal como está planteado, expresa permanentemente con todos sus dispositivos parafraseando a Federici (2016): no sabes, no deseas, no sientes. Así mismo vemos a niños vestidos con pantalón y pelo corto y niñas con falda y pelo largo recogido con binchas blancas. El uniforme también es un pedido de adaptación del sistema, para reconocer lo que representan y fijar en sus cuerpos las representaciones del binario masculino-femenino.

Esta anulación o desvalorización de lo que esos cuerpos tienen para decir se convierte, sin duda, en una forma de violencia simbólica. La determinación de estas representaciones del binario hombre/mujer equivalen a darle un mensaje a tu cuerpo que se traduce en: tú no sabes, tus percepciones, necesidades, no las vamos a tomar en cuenta, tus deseos no sirven, nosotros sabemos lo que debes percibir y desear y vas a elegir lo que ya está en el molde, en el ideal o en la norma. Con este molde previo inscrito en el vestuario, se fija en los cuerpos los roles binarios, además de incorporar comportamientos adecuados que corresponden al binario hombre, mujer y con ello su postura, mirada, tono de voz, postura corporal. Al igual que una persona zurda, donde su necesidad auténtica indica una postura motriz específica, las disposiciones y elecciones

identitarias muchas veces están ligadas a una necesidad auténtica, a un plan orgánico o bien a una exploración de las posibilidades de ser en el mundo.

Capítulo 3

El cuerpo y el cuidado. Experiencias liberadoras en la educación

En este capítulo analizaré las distintas propuestas de hacer de la educación una práctica liberadora. Si bien esas propuestas no van a ser tratadas con igual grado de profundidad, todas muestran la posibilidad de aprender a aprender ligado a los procesos de vida y distante al imperante esquema directivo, patriarcal, disciplinario y autoritario.

Existen en el Ecuador distintas experiencias de cuestionamiento a la forma cómo son tratados los cuerpos en el sistema educativo tradicional. Uno de los referentes de fondo de esos cuestionamientos, en Ecuador y en América Latina, es Paulo Freire, independientemente de que se lo cite o no. Freire desarrolló sus reflexiones en contextos de cambio en África y en nuestro continente. El problema que se planteaba era cómo al mismo tiempo que se alfabetizaba se creaban condiciones experienciales para la toma de conciencia de la situación social y política. Paulo Freire hizo una fuerte crítica de lo que él llamaba educación bancaria. Esto es un tipo de educación directiva, basada en la autoridad del maestro y en la repetición de contenidos, de manera acrítica. Como hemos visto en el primer capítulo, este tipo de educación se basa en la sujeción, adiestramiento y normalización del cuerpo. En el segundo capítulo hemos visto cómo las bases de esa educación bancaria se siguen reproduciendo en las políticas y prácticas educativas que se dan en el presente, haciendo de la enseñanza, al interior de las escuelas públicas, un proceso mecánico, al mismo tiempo que una forma de normativizar y disciplinar los cuerpos.

En oposición a esto, Freire propone una educación liberadora, crítica, reflexiva, autónoma. La escuela mantenida por Mujeres de Frente es un ejemplo de educación liberadora, basada en el respeto, el cuidado, y en la incorporación de una perspectiva de género. Al igual que en el caso de Freire, no se trata únicamente de incorporar al grupo de mujeres al aprendizaje escolar sino de avanzar juntas en un proyecto común, de comprometerse con sus necesidades cotidianas y tomar conciencia a partir de ellas. Al igual que en el caso del proyecto Pestalozzi, se llama acompañantes a las profesoras y se recalca que sin el vínculo no hay proceso educativo. No hay

un sujeto pasivo que recibe y otro activo que dirige, guía, enseña el camino como en la educación bancaria, sino un proceso conjunto basado en el cuidado.

En este capítulo me centraré en la experiencia del proyecto Pestalozzi, impulsado por Rebeca Wild, una educadora alemana, quien residió en el Ecuador y dedicó su vida a reflexionar y experimentar sobre un nuevo tipo de educación, que rompa con la directividad e incorpore el amor y el cuidado. A continuación me referiré, de manera más breve, a la experiencia del proyecto Inka samana y de la Ludoteca.

3.1 Rebeca Wild: El amor, el cuidado y las necesidades auténticas

En uno de los valles cercanos a Quito, durante tres décadas, los educadores Rebeca y Mauricio Wild realizaron el proyecto educativo Pestalozzi. Este proyecto sirvió de referente para la escuela pública Inka Samana dirigida por María Gabriela Albuja y José María Vacacela dentro de la comunidad de Saraguro, que detallaré más adelante. El Pestalozzi fue enmarcado dentro de la educación libre; se registró en el Ministerio en 1989 como “Educación básica ecuatoriana de 9 años sin clases, grados, ni programa” después de estar más de una década activo. La experiencia fue sistematizada por Rebeca Wild en varios libros, en uno de los cuales cierra con una postura poco convencional en las instituciones y que convoca a la idea de *sujeto nómada*:

Es el camino que hemos elegido y una y otra vez nos tomamos la libertad de orientarnos de nuevo en él, no seguimos ningún sistema cerrado, nos permitimos el lujo de aprender de nuestros propios errores sin por ello ser infieles a la dirección que nos hemos fijado: respetar los procesos de vida, tanto los nuestros propios como los de los demás (Braidotti 2006, 211).

Se trata de pensar el espacio educativo como un tiempo conjunto, donde todos los actores tengan una presencia que implique responsabilidad y compromiso y de hacer de los errores fuente de aprendizaje, cuestionando a fondo la relación con el “tiempo de eficiencia”, el “tiempo instrumental y de control”, donde los resultados ya están previstos, con objetivos marcados. La convivencia es un elemento clave para comprender que no se trata de establecer jerarquías autoritarias, sino de generar lugares de colaboración y responsabilidad entre adultos y niños. Carlos Skliar, autor de *Educación es conmovimiento* (2010) postula sobre esto: “Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar

en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “Es ser tocado y es tocar” (Skliar 2010, 105).

Esto está, además, estrechamente relacionado con la idea de cuidado, tal como ha sido desarrollado el cuidado en el sentido de hospitalidad, de apertura al otro, de comunidad. Los actuales tiempos requieren fragmentar permanentemente las relaciones o privilegiar hacia uno de los lados, por lo general del lado de los adultos. Generalmente, no se trata de cuidar del otro sino de dirigirlo, normativizarlo, administrarlo. Es cierto que Rebeca Wild no se ubica dentro del feminismo, pero sin lugar a duda, dada su condición de mujer y de maestra, seriamente comprometida con la infancia y con su lugar como cuidadora, llega a acercarse a partir de la práctica misma a muchos de sus postulados.

Cuando desde el ecofeminismo se postula el *poner la vida al centro* (Shiva 2012) hay una resonancia con los escenarios educativos, estos también son parte de reposicionar la estructura dominante en el sistema educativo que responde al Antropocentrismo y a un sistema que ha desligado la Vida de las prácticas más sensibles como la educación. Pensar qué es la vida al centro también implica recorrerla desde diferentes ángulos, de manera interseccional, transdisciplinar e interdisciplinar, así como de manera activa y afectiva, reconociendo que la vida atraviesa y está atravesada por todas las expresiones presentes. Es así, que desde la pedagogía expuesta en la experiencia del Pestalozzi, se integraban las investigaciones en pedagogía, psicología, neurociencia, con una relación reflexiva con los infantes, para comprender el comportamiento celular, el comportamiento del cosmos en relación directa con el comportamiento de organismos vivos como los seres humanos.

La mirada patriarcal, antropocéntrica y normatizadora en la Educación ha sido un modelo para instrumentalizar las relaciones en función de un resultado o una expectativa de lo que deberíamos ser como seres humanos, con roles fijados, alejados de vernos dentro de un sistema más amplio que se retroalimenta y convive.

Tomando una mirada desde las neurociencias, con lo cual revisamos las reflexiones desde muchas disciplinas para entender la convivencia, en este caso educativa, uno de los aportes viene

de la mano de ubicarnos como organismos vivos. La dimensión educativa crece, pues ya no se limita al pensamiento binario, heteronormado, adulto centrista, antropocentrista, sino que nos podemos comprender en conjunción con los demás organismos y aún más reconocer los comportamientos vitales para comprender que la materia no es un ente pasivo al cual amoldar, o como Judith Butler (2007) propone, el cuerpo no es un lugar de fijación de roles. De esta manera el cuerpo no queda anulado, enmudecido, pensado que debe ser desde una serie de normativas insertadas, sino más bien una fuente de conocimiento y sabiduría propia de los organismos vivos, propia de la vida que se expresa en las *necesidades auténticas*.

Las *necesidades auténticas* es un concepto acuñado por Rebeca Wild para referirse a los elementos fundamentales para la supervivencia de un cuerpo pero también “todas aquellas que acompañan el desarrollo y los procesos de crecimiento del organismo” (Wild 2006). No podemos limitarnos a pensar la alimentación y lo relacionado al metabolismo, como únicos nutrientes; concebimos al ambiente en su totalidad, lo que permite desenvolver los potenciales que ya están en el cuerpo. “Se trata de una interacción del organismo con su medio ambiente en el sentido más amplio de la palabra...de todas las capacidades complejas que conforman el potencial humano (...) Estas necesidades están guiadas por un plan propio, inmanente al organismo” (Wild 2006). Dicho de otro modo, esto es desde una perspectiva feminista y postestructuralista, hay un cuerpo que no es pasivo o mero receptor “feminizado”, sino que posee la sabiduría ontológica que permea a cada ser. Cada cuerpo se convierte en sí mismo en un punto de fuga al sistema patriarcal, al control, al biopoder. En todo caso, para que esto suceda se requiere saber sobre la relación vincular con el espacio, el tiempo y el cuerpo que permita una corporalidad biocentrada. Se requiere de esa manera entender el movimiento, el espacio y el tiempo como parte de la habitabilidad del cuerpo y de la vida, que procura la potencia de los cuerpos.

En su libro *Educación para Ser*, Rebeca Wild reflexiona, del siguiente modo:

La escuela de actividad espontánea (...) parte del hecho de que cada niño es diferente y que no es solamente inútil, sino hasta dañino, al insistir en una misma rutina de trabajo para todos. Ya que el ritmo vital es una de las bases de la personalidad, el mero hecho de respetarlo tiene en sí un efecto terapéutico. Al mismo tiempo, la experiencia personal es, en este tipo de educación, el centro de los procesos pedagógicos. El niño toma decisiones personales antes de entrar en cada experiencia.

Y para poder tomar una decisión tiene que entrar en contacto con su propio sentir (Wild y Wild 2002, 40).

No es posible un ser autónomo sin que este pueda tomar decisiones, y no es posible tomar decisiones sin que este ser pueda probar una convivencia lo más enriquecida posible para que la praxis sea significativa. Las decisiones además tienen que ver con qué quiero, qué deseo en convivencia conmigo mismo y con el ambiente. Hay una tremenda diferencia entre hacer lo que me viene en gana y hacer lo que deseo. El deseo no es un antojo, no se produce por compensación o sustituto, se trata de un contenido insertado en este plan orgánico que se muestra para los investigadores en patrones pero que en realidad va más allá de eso, como potencia. Este impulso interno que es muy claro en los primeros años de vida se mantiene durante toda la vida, no solamente a nivel motriz o fisiológico, sino a nivel cognitivo y afectivo. Este orden contiene el plan vital, esto está dado por miles de años de interactuar con el medio, pero además de ser constituyente se activan y potencian con lo que Braidotti llama la *afectividad compartida*. (Braidotti 2009, 207).

3.2 Corporización del respeto y el cuidado

Una de las nociones que intentamos dilucidar para integrar al ambiente educativo es el amor. Para entender este fenómeno Rebeca Wild trae a colación la investigación de Humberto Maturana y Francisco Varela sobre la historia de la evolución de la vida en la tierra y concluyen “la fuerza que hace posible todo este proceso es el amor”, más adelante, comprenden al amor como la aceptación del *legítimo otro* (2006, 82), la fuerza que impulsa la asociación de una molécula con otra y en conjunto cooperar en la creación de una tercera estructura, conservando su propia particularidad.

Desde la biología se observa el comportamiento celular cuando se conforma un tejido, las células no se diluyen en la comunidad, se encadenan en una red de células con su propio núcleo. Esta base se contrapone con las construcciones que se han hecho para estructuras sociales y que han advertido la naturaleza de la competencia y la violencia porque han sido estructuras altamente jerárquicas y ordenadas para beneficiar a un grupo en menosprecio de otro. En un sistema jerárquico se vuelve evidente que la relación que el más poderoso ejerce sobre el más débil se

transforma en una bola de nieve en descenso para quienes están en los últimos rangos, es así que si tenemos un Estado que procura un ambiente restringido para el desarrollo pleno de los docentes, estos a su vez entregarán lo mismo a los estudiantes. Aunque no voy a profundizar en este tema queda pendiente revisar la responsabilidad que tiene el Estado con sus servidores y servidoras.

Para Braidotti esta mirada interdisciplinar basada en la filosofía, la ética, la biología, la física, entre otras, permite también formular que para que exista comprensión y conocimiento, este tiene que corporizarse:

La ética se relaciona con la física y la biología de los cuerpos. Esto significa que está en contacto con la cuestión de qué puede hacer exactamente un cuerpo y cuánto puede soportar. Esta es la cuestión que he denominado *sustentabilidad*: ¿cuánto puede soportar un cuerpo en placer o en la mejora de sus potenciales, como en dolor o empobrecimiento de su *potentia*? Esto también implica una ecuación entre virtud ética, capacidad de acción, alegría y comprensión.

Representarse adecuadamente la propia *potentia* equivale a comprenderla. Sin embargo, ese acto de comprensión no es la mera adquisición cognitiva de unas ideas determinadas. Antes bien, coincide con un proceso corporal, una actividad que promulga o corporiza lo que es bueno para el sujeto, es decir, la realización de su *potentia* (Braidotti 2009, 182-183).

Por otro lado, la educación no directiva pone un acento especial en las historias de cada vida, como proceso, se contrapone a los ejes que rigen en un sistema que realza la competencia, o que siembra la discriminación a la diferencia, la falta de confianza en la vida y la prioridad por las relaciones instrumentales y la acumulación. Para hablar del amor las fuentes que toma la educadora Rebeca Wild son los neurocientíficos y biólogos como Humberto Maturana y Francisco Varela, quienes investigan el fenómeno del amor. Son este tipo de consideraciones las que ponen en contacto, a mi modo de ver, las preocupaciones pedagógicas basadas en las neurociencias y el feminismo. Pues el fenómeno del amor tiene además que ver con el fenómeno de las decisiones, de la cooperación, de la ética del cuidado y de la ética de la diferencia. Pero para que exista tal amor, deben haber límites claros; así como las células están protegidas por una membrana semipermeable que de acuerdo al programa vital de su cuerpo permite o rechaza lo que desde el núcleo se concibe como beneficioso o dañino para el mismo, en

los vínculos humanos no es posible el amor si unos se diluyen en otros o si unos dominan, condicionan el amor o se imponen sobre otros. El límite permite estar en sí mismo y dar la señal de aceptación. “Tenemos que obedecer las leyes de la percepción implícitas en nuestra biología” (Wild 2006, 89). Desde lo sensorial podemos percibir olores que anuncian un límite o aprobación con la comida por ejemplo, así mismo, percibimos las jerarquías y los caminos trazados con anterioridad para que no dejemos huella propia sino que respondamos a lo útil en cierta estructura.

Desde la experiencia pedagógica del Pestalozzi, se reconoció que el cuidado y el amor nada tenían que ver con “guiar, prever, dirigir”. El amor tiene que ver con la manera en que la vida se ha organizado desde un principio, la inteligencia cósmica que es inherente a la vida y por lo tanto a los organismos vivos. Rebeca Wild hace la diferenciación entre necesidades de desarrollo auténticas y sustitutivas, (Wild 2006, 81) las necesidades vitales y la interiorización de la calidad de vida dependen del entorno, todo ello está interrelacionado en el proceso por el que todo organismo se “hace a sí mismo” dando muchos rodeos, desde la cuna hasta la tumba (Wild 2006, 81).

En educación pocas veces nos detenemos a pensar ¿qué quiero yo?, y esa pregunta desde cada uno de los actores, pero en especial de quienes tienen la responsabilidad de crear posibilidades de desarrollo para los más jóvenes, es fundamental. De acuerdo a Wild a la pregunta ¿qué quiero? sólo es posible contestar en la interacción con un ambiente propicio para el crecimiento, como algo que es válido tanto para los niños y jóvenes como para el adulto. Con esto no se trata de pensar en relaciones idílicas, sin conflicto, sino de un campo de fuerzas en el que nos constituimos como actores y no como sujetos pasivos. Justamente aceptar los límites propios y los ajenos corresponde a saber lo que nos corresponde o no como niños y como adultos. Es por eso que se habla del sentido del cuidado, de la cooperación y la aceptación del otro. Del amor incondicional, desde esta perspectiva para que sea amor incluye límites y el respeto al otro.

El proceso educativo no puede pasar por una noción de escuela, tal como la concibe la institución, como algo inevitable, una escuela que continúa haciendo un ejercicio mecánico de dictados, tareas y obediencia, así como de sujeción y domesticación del cuerpo. Lo que se debe

aprender versus lo que aprendo a aprender, esto último tiene que ver con que el ser se hace a sí mismo (autopoiesis). Entender que la acumulación de información o el entrenamiento del cuerpo en función de un currículo, hace de la educación un medio de sujeción antes que de afirmación de la infancia. Como señala Rebeca: “El respeto significa no barrenar ni desviar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión del “legítimo otro”, no perforar las membranas del otro, no perturbar su interacción desde dentro hacia fuera ni sus propios procesos de desarrollo” (Wild 2006, 97).

El respeto, al igual que el cuidado constituye la base de un nuevo tipo de relaciones humanas:

No sólo los niños, sino también nosotros mismos, los adultos, somos parte de esos procesos vitales. Por tanto, los límites y el respeto no implican actitudes inflexibles, sino que son ingredientes de una interacción dinámica, una interacción conjunta en situaciones concretas que se vivencia siempre desde distintos puntos de vista: los adultos tienen que poner límites cuando desean cooperar con el proceso vital de un niño y van ganando experiencias en cómo poner los límites de manera que cada uno pueda seguir su propia vía de desarrollo. (...) En la época de vertiginoso desarrollo tecnológico aumenta el riesgo de tratar igual a organismos vivos que a objetos (...) (Wild 2006, 100).

Rebeca Wild concibe una educación que no disocia la capa cognitiva de la motriz y lo más importante, la capa afectiva, concibiendo al aprendizaje en capas. Este desarrollo, sin embargo, no es posible sin un componente: la relación de los adultos con los niños. Porque son los adultos, en su rol de profesores quienes se encuentran en un enorme desamparo cuando buscan en la educación otras formas de relacionarse que la tradicional. Un mundo adultocéntrico marca los tipos de convivencia en la educación “...en el desierto de una civilización que pone a disposición recursos exorbitantes para carreteras, fábricas, oficinas, etcétera, mientras que apenas se preocupa de lo que necesitan las personas que están creciendo para que puedan darse procesos de desarrollo realmente humanos” (Wild 2006, 14).

Aunque el libro *Libertad y Límites. Amor y Respeto* se centra en la relación adultos infantes, en realidad no es posible pensar en el potencial de los niños sin considerar también a los adultos como organismos vivos, potencialmente abiertos. La propia Rebeca dio inicio a su proyecto

educativo debido a una necesidad vital como madre y educadora, consciente de las tensiones institucionales. Este deseo surge, al reconocer en su experiencia, que la escuela tradicional inhibía los potenciales de su hijo y los propios.

Estoy convencida de que sólo aquellas iniciativas que se soporta y se originan realmente por la desesperación y por el deseo más profundo de los padres de vivir en un “mundo mejor”, a la larga, podrían subsistir, inclusive a pesar de las autoridades, quizá toleradas por ellas o quien sabe fomentadas por ellas (Wild 2006, 18).

Cuando pensamos en la escuela generalmente nos enfocamos en los niños y en la educación de los niños. Pero en el ambiente no sólo hay niños y niñas, hay adultos a quienes se considera ya formados o se asume como ya formados. En el contexto del proyecto Pestalozzi se daba -como recuerdan algunos de los que integraron- una interrogación constante como maestras y como padres. Esto tomó forma en verdaderos desafíos al cuerpo y al espíritu como el viaje de Quito a Manaos en bicicleta, en el que participaron tanto niños y niñas como maestras, maestros, padres. Muchos de los que formaron parte del viaje de seis meses hasta Manaos, sienten que fue su mejor escuela: ahí aprendieron a cuidarse y a cuidar al resto, desarrollaron su motricidad y su atención. Considerar el entorno de los niños es considerar también la construcción de un ambiente apropiado por parte de los adultos: el crecimiento es mutuo.

3.3 Los fundamentos de la educación no directiva y su repercusión en el cuerpo

Si bien en las propuestas pedagógicas de Wild no se evidencian todas las reflexiones sobre el cuerpo desarrollados desde los estudios de género, tienen algunos puntos de contacto. Para hacer estas propuestas Rebeca Wild se tomó el tiempo y el trabajo de “revisar con precisión el sistema educativo establecido, a menudo criticado pero finalmente aceptado por todos, para determinar si satisfacía nuestros valores y deseos de calidad de vida” (Wild 2003, 18). Las propuestas nacen de sus propias investigaciones y de la profunda necesidad de cuestionarse sobre la educación y esas “cosas sobreentendidas que se adoptan inconscientemente (“yo soy así” o “así es el mundo”) (Wild 2003, 18).

Vemos como en las prácticas impulsadas por su propuesta no existen intervenciones sobre los cuerpos que modelen los roles sexo-genéricas. De hecho se reconoce la libertad de explorar los

roles, la identidad, la subjetividad en los juegos y relaciones diarias. En los ambientes preparados para la escuela no existen límites o condicionamientos a la conducta de género, así por ejemplo se puede ver que en el ambiente preparado para jugar con vestuarios, los niños se pintan las uñas o usan vestidos y son acompañados con respeto y cuidado. Y pasa algo semejante cuando una niña juega con muchos niños en la cancha de fútbol en donde la única condición es que todos y todas respeten las reglas del juego. Las acompañantes dejan de lado sus propios condicionamientos para escuchar en el sentido más amplio del término las expresiones que surgen de los estudiantes, teniendo como norma no interferir en sus procesos vitales. En *Calidad de Vida* (2003), Rebeca Wild relata:

...Somos hijos de la industrialización. No es de extrañar que se abandere el rendimiento, la producción, el control, la competencia, la utilización y la ganancia. Pero la globalización, cada vez más presente, ya no deja ninguna duda acerca de que los humanos también son ellos mismos siervos de un sistema económico que tiene sus propias leyes. El concepto de procesos de maduración procede, sin embargo de otro paradigma” (Wild 2003, 68).

Luego Rebeca refiere con claridad política que es un paradigma en el cual “los *procesos de vida* sean humanos o no, se revisten de otro significado. Son categorías distintas de los *procesos de producción*.” (Wild 2003, 68) El patriarcado en su cordada con el capitalismo considera a los cuerpos productivos, instrumentales, demanda resultados. No se preocupa del deseo, ni valida la percepción, decisión o afectación de cada subjetividad, más bien está sumiendo a los cuerpos a los tiempos y espacios que demuestren resultados que beneficien al sistema.

Federici (2016) toma de Max Weber su análisis sobre la ética burguesa que se basa en la adquisición como “el objetivo final de la vida”, “por lo tanto necesita que perdamos el derecho a cualquier forma espontánea de disfrutar de la vida. El capitalismo intenta también superar nuestro “estado natural” al romper las barreras de la naturaleza y al extender el día de trabajo más allá de los límites definidos por la luz solar, los ciclos estacionales y el cuerpo mismo...” (Federici 2016, 182). Contrario a esto encontramos que desde el paradigma de respeto a los procesos de vida, la fuente de conocimiento tiene que ver con el contacto con sus emociones y necesidades auténticas. Rebeca Wild sistematiza su experiencia y reconoce que en los procesos de maduración que los ritmos de cada niño corresponden a sus posibilidades de cada momento

Los niños pequeños se ocupan de su entorno por iniciativa propia -no pocas veces con gran pesar de sus padres, se ponen sus propias tareas venciendo con ello las trabas que pueden aparecer, ensayan lo conocido mientras les interese, dan ellos mismos siempre con nuevas preguntas alrededor de las que van dando vueltas una y otra vez hasta que se dan por contentos aun cuando sus respuestas sean provisionales. Viven a su propio ritmo en la medida de lo posible. De sus emociones nace el impulso para sus acciones y momentos de descanso (Wild 2003, 19).

Rebeca Wild describe el ambiente de trabajo con mucho detalle, las experiencias vividas por los adultos y los niños en estos ambientes que han sido trabajados paso a paso para el desarrollo de los procesos de maduración. Nos permite reconocer en su relato las actividades de niños y niñas sin una distinción por sexos. Si bien en los juegos de rol, los chicos representan sus vivencias hasta el cansancio para poder comprenderlas, así si un niño en su familia observa a un padre autoritario representará en sus juegos de rol ese comportamiento, hasta digerirlo y quizá darle su propio significado en la interacción con los demás niños y niñas. Acá un fragmento del movido ambiente en los exteriores del centro educativo:

En mesas redondas de madera cubiertas por techos de bambú unas niñas y niños construyen aviones con madera de balsa (...) un grupo de niñas y niños pequeños con los pies descalzos están cavando en un gran montón de arena delante de la casa y (...) trabajando en equipo, sacan agua de diferentes contenedores y la echan en unos canales que previamente han construido para mantener viva una cascada de agua que amenaza con desaparecer una y otra vez en la arena. Niñas pequeñas que no dejan que nadie las moleste se han cavado una cueva debajo de un árbol caído y sólo se las puede ver cuándo van al arroyo a lavar la ropa de sus muñecas y el menaje de la última comida de muñecas. En un jardín aterrazado, dos niñas están jalonando una pequeña parcela en la que pretenden sembrar rábanos, zanahorias y lechugas. Algunas niñas y niños arrojados ensayan sus artes en una cuerda que cuelga de una rama alta. Encima de una torre de escalar de madera de seis metros de altitud (¡Dios mío!, ¿no puede pasar nada?) reina una gran agitación. Desde el nivel más alto se ponen a prueba los últimos modelos de aviones hechos con madera de balsa” (Wild 2003, 25-31).

El relato narra también varias visitas hechas al centro por padres y madres que desean conocer este experimento que tiene fama de que es un lugar donde no se enseña nada. Cuando ven a niños y niñas de diferentes edades que llevan delantal y están ocupados en limpiar y poner la mesa para

la pizza que han cocinado, les entra la duda como dice Rebeca Wild, de si eso es una escuela. Han usado cuchillos, horno a gas, han lavado platos y se han organizado para su tarea. Hay niños que traen el cabello largo, niñas con pelo corto, que es parte de respetar las decisiones sobre sus propios cuerpos. Desde el enfoque de género podemos también ver que no hay división de tareas por sexo.

Los proyectos educativos generados desde un paradigma de respeto a los procesos de vida y algunas propuestas de educación liberadora para dar un nombre amplio a aquellas prácticas e investigaciones educativas que rompen con los mandatos binarios y designios patriarcales de lo que es público y privado. Justamente, al plantear un espacio donde se supera ese orden estructural que deja en lo privado a las emociones, expresiones percepciones, sentimientos, donde se valoran la ternura, el amor, el respeto, la presencia, la vulnerabilidad, la creatividad, lo comunitario, el sentido de cuidado en corresponsabilidad y visibilidad. La valoración que se sustenta en investigaciones interdisciplinarias comparadas y cotejadas con la experiencia.

Desde este enfoque, las propias representaciones y significaciones que pueden adquirirse al reconocer un saber desde lo corporal y desde la propia percepción y experiencia pueden ser amenazantes para el control sobre los cuerpos que debieran ser uniformes y productivos. Estas nuevas representaciones consideran al cuerpo una matriz de conocimiento, superando la noción de lugar pasivo o mera construcción social. Como plantea Mari Luz Esteban al explicar el concepto de *embodiment*: “se quiere superar la idea que lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como auténtico campo de la cultura, como proceso material de interacción social y subrayar su dimensión potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional” (Esteban 2013, 25).

Si partimos de manera general de los estudios en neurociencias de Humberto Maturana y Francisco Varela, el cuerpo contiene en sí mismo el potencial de los programas genéticos de absolutamente todos los seres vivos. Es fácil verlo en el embrión o en los primeros meses de vida, se marcan las propias potencias en los ritmos, en las respuestas al medio, sin embargo si desde el entorno hay una presión por conseguir resultados de esa persona, por medio de condicionamientos, de racionamiento de amor, imposiciones, lo único que se consigue es que ese

cuerpo se inhiba o busque compensar con sustitutos de amor. Poniendo de manifiesto su gran necesidad de ser amado, deja a un lado su propio plan interior para sobrevivir afectivamente. Todo eso se expresa en el cuerpo. Siguiendo a Humberto Maturana el planteamiento de que la necesidad elemental para la supervivencia es el amor. Cuando falta el amor y la atención, el significado, el umbral de todas las demás necesidades cambian exactamente del mismo modo como nuestro estado y nuestro comportamiento se alteran profundamente cuando sufrimos carencias de elementos vitales tales como el aire, el agua, la alimentación y la temperatura adecuada.

El desarrollo de las posibilidades corporales tiene que ver con el deseo más que con el “deber ser”, a eso se refiere Rebeca Wild cuando dice *necesidades auténticas*, con ese deseo que es la *potentia* concepto spinoziano retomado por Braidotti que explicaré más adelante. Esta *potentia* o deseo intrínseco vital autopoiético está en el organismo vivo en conexión con el entorno. Hay un intercambio con los demás y con el ambiente, dentro de un sentido de cuidado. “En todo entorno, esté o no preparado de forma afectuosa, los adultos representan el peligro más activo para los niños, a no ser que hayan tomado la decisión de reconocer y respetar los procesos de vida” (Wild 2006, 20).

Los dilemas entre desear y deber ser, nos remiten también a lo que Wild llama *currículo interior* (Wild 2006, 153) que casi siempre se ubica en contraposición con el currículo oficial. Se refiere con ello a la dinámica de desarrollo auténtico, que con una base neurológica, y pedagógica explican de forma detallada los procesos de maduración cerebral, las etapas de desarrollo corporal y lo que aporta en cada momento para el crecimiento vital, al programa o el plan vital. “Nuestra libertad crece junto con la libertad de los niños” (Wild 2006, 179).

Lo que me pregunto es ¿a qué plan estamos siguiendo? Un plan estructurado desde el exterior, fuera de toda vivencia diaria, asume lo que masivamente la infancia *debe conocer* y los resultados que han de salir de esos años de estar sentados frente a alguien que les enseña. El plan de vida, lleno de patrones que componen la estructura cerebral, el corazón, los huesos (....) No podemos dejar de recordar que nosotros, “los adultos, somos responsables tanto de las circunstancias como del entorno en los que tienen lugar estos procesos complejos (Wild 2006, 159).

Una de las acepciones etimológicas de la palabra Educación es nutrición. Me pregunto entonces ¿Dónde se experimenta el famoso desarrollo, sino es en el cuerpo? Cuando pensamos en las maestras y maestros sujetos al cumplimiento de un currículo diseñado desde fuera de su propia experiencia, cabe preguntarse si estarán en condiciones de nutrir el desarrollo de la infancia a su cargo. Para Rebeca Wild pedagoga, quien concibe la “Educación no directiva”, la libertad y la autonomía son inherentes a ese desarrollo de la infancia. (Wild 2006, 9) “Que ellos, al revés que en casi todo el mundo, tipificados y adaptados a aquello que los adultos consideran “por su bien”, puedan saber día a día lo que significa dedicarse con cuerpo y alma a crecer con sus propias aventuras, juegos, proyectos e ideas, con sus propias alegrías y sufrimientos” (Wild 2006, 9). Siguiendo a Wild un entorno adecuado es un ambiente relajado que posibilita explorar las posibilidades tanto físicas como cognitivas y afectivas de niños y jóvenes, desarrollando sus deseos y sus necesidades auténticas. La estructura educativa no solo se apoya en una infraestructura física, también se sostiene en la manera en que el tiempo, el espacio, y el cuerpo se configuran y se adaptan a la misma. Para Rebeca no hay respeto sin amor, el amor es en lo concreto preparar un entorno adecuado para que las personas se desarrollen, acompañando su proceso sin manipular ni condicionar.

Para ampliar el concepto de afectividad y en concordancia con lo planteado, tomo la definición de Rosi Braidotti (2009) quien sigue la línea de Spinoza, “la afectividad se entiende como intrínsecamente positiva: es la fuerza que trata de satisfacer la capacidad de interacción y libertad del sujeto.” (Braidotti 2009, 206) En estos términos, la afectividad resulta la *potentia*, o “el aspecto positivo del poder” (Braidotti 2009, 206).

En los ambientes preparados, de los que los adultos son responsables y parte de los mismos, el acompañamiento buscaría afirmar la *potentia*, procurar que la *potentia* se exprese. “La expresión de aspectos positivos logra que el sujeto dure o persista: es como una fuente de energía recargable a largo plazo situada en el núcleo afectivo de la subjetividad” (Braidotti 2009, 206). Así, un sistema adultocéntrico, patriarcal, basado como hemos visto en una serie de relaciones de desigualdad y jerarquías autoritarias dentro de una estructura de sometimiento e instrumentalización de los cuerpos resulta que el amor, así como las emociones, la sensibilidad se ha instaurado como un lugar feminizado, desvalorizado. Cuando nos planteamos que el cuerpo en

sí, con todas sus potencias necesita ambientes para que pueda desarrollarse, siendo el principal ambiente a ser preparado el propio ser humano, sobre todo el adulto a cargo de las otras personas. Serían adultos que se distancian de posiciones de dominación para tomar más bien posiciones de responsabilidad con lo que él mismo genera y se presenta en el ambiente en forma de vínculos con el tiempo, el espacio, el movimiento y sobre todo, los afectos.

3.4 Amor y límites

Existe toda una discusión alrededor del amor y los límites, que va más allá de la concepción liberal, pues en medio de todo esto está el tema de la libertad, y los puntos de encuentro y diferencia entre lo autoritario y la autoridad, los derechos propios y los del resto. Dicho de otro modo, cuando como adultos nos hacemos responsables del entorno que estamos creando, hay que considerar que también los límites también son parte de ese entorno, Para esto el adulto debe ser consciente de que coloca una regla desde su cuerpo. Como explica Rebeca: “Hay una gran diferencia entre un adulto que grita desde la cocina: “Ya dejen de pelear” y otra que, por un momento deja de hacer lo que está haciendo, apaga el gas, abre la puerta, se acerca a los peleones y con su presencia física y voz firme dice: “yo no quiero que ustedes se hagan daño” (R. Wild 2006).

Para la educadora, las experiencias son diferentes por el grado de responsabilidad tanto a nivel verbal como no verbal, lo que hace que no sea una prohibición desencarnada, es decir se apoya en un cuerpo, tiene voz y forma. Esto, en la educación, adquiere también la posibilidad de poder sostener los dolores o malestares que puedan surgir del límite. El momento en que como adulto me hago cargo de ese límite también me hago cargo de sostener el dolor que esto puede conllevar.

Hay algunas condiciones fundamentales inherentes en el funcionamiento orgánico que para un adulto pueden ser triviales, pero no así para un niño que está en pleno desarrollo de la coordinación, de sus sentidos y de su motricidad. En este estado el niño necesita ver nuestra cara, orientarse por la posición de nuestro cuerpo y nuestros gestos para poder interpretar nuestras actitudes y nuestras intenciones...esta consideración le da tiempo para conectar la situación concreta con nuestras palabras (Wild, cuadernos 60).

Una anécdota, contada por Rebeca, ilustra la relación entre límites y responsabilidad y el cómo una vez que el ambiente, tiene reglas que tienen sentido para todo el grupo, se autorregula.

Hace pocos días un grupito de niños y niñas de seis a ocho años habían cogido turno en la cocina de la primaria. Pronto pude ver que era imposible que alcancen a terminar de cocinar, comer y limpiar el área en el tiempo determinado. Era un grupito especial, acostumbrado a hacer poco caso a un adulto y los límites que pueda defender. Por esta razón me limité a impedir que provoquen algún accidente con cosas calientes o cuchillos afilados. El resultado fue que el grupo que se había anotado para el segundo turno les enfrentó con toda la fuerza, les obligaron a salir de la cocina con sus papas fritas y tallarines, lavar todos los utensilios en pocos minutos, barrer y trapear el piso y recién entonces servirse sus alimentos que ya se habían enfriado (R. Wild 1996).

3.5 Educación como sujeción y educación como deseo

Un testimonio interesante fue el que me brindó Maya, quien formó parte de una de las últimas promociones de estudiantes del Pestalozzi. Voy a detenerme a reseñar lo que ella experimentó al desplazarse desde esa institución educativa a otra, cuando se cerró el Pesta. No se trataba únicamente del paso de un lugar a otro sino de la transición de una propuesta pedagógica a otra, en los inicios de su etapa adolescente. Para lo propuesto se realizaron entrevistas de una hora y treinta minutos aproximadamente de duración, al tiempo que se representaba en un mapa corporal su narración. Se le planteó varias posibilidades de ir construyendo su mapa, metodología inspirada en las cartografías corporales. Le propuse trabajar en un espacio equipado con lápices, crayones y papel y le pedí que deje surgir libremente cualquier trazo. Sugerí una silueta para pensar en el cuerpo como lugar de memoria, y al final se hicieron presentes afectos, conflictos y “el lugar del nosotros”: esto es el lugar donde somos también otros, porque los demás nos hacen parte.

A la primera institución educativa a la que asistió, ella lo define como “alternativa”, a la segunda como “tradicional”. Las primeras percepciones que presenta Maya son en relación al tiempo y a la percepción del tiempo: estuvo desde los 3 hasta los 14 años en el Pestalozzi, que ella cariñosamente llama “el Pesta”, y eso definió su vida. En el segundo lugar estuvo desde los 14 hasta los 18 años, cuando se graduó, pero eso fue asumido como un tránsito hacia un mundo de vida radicalmente distinto. Susan Bordo hace alusión a esa etapa adolescente refiriéndose a los

múltiples designios sociales, donde las mujeres empezarán a invertir su tiempo y dinero a una serie de prácticas corporales que tienen que ver con autocontrol o auto coacción de su cuerpo: “depilarse, maquillarse, desodorizarse” (Bordo 1993, 43). En el caso de Maya, ocurrió lo contrario, fue un período de transición donde sintió que el nuevo espacio educativo ejercía violencia simbólica en contra de sus expresiones y deseos, por lo que optó por vestirse de negro y usar botas, no usar maquillaje o cualquier indicio de las condiciones que ese espacio hubiera considerado *deber ser* como mujer.

Otra gran diferencia que encontró Maya fue en relación con los adultos. En el Pesta los sentía cercanos, no como “adultos que interrumpían, incentivaban o intentaban hacerte jugar; sino como seres cercanos que estaban a tu lado para acompañarte, “pero solamente te acompañaban”. En cambio en el otro espacio, la figura del adulto comenzaba a ser una figura de poder, “era una figura que te daba un poco de miedo o una figura con la que tenías que estar en contra de alguna manera” (Maya Villacreces, ex estudiante de educacion no directiva, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017) Es en este sentido que vemos que los procesos educativos por ser corporales son relacionales: es el cuerpo el lugar donde los vínculos cobran sentido. De acuerdo con el testimonio de Maya hay condiciones sociales que hacen que los adolescentes perciban a los adultos como enemigos contra los que deben rebelarse. En su caso sintió que se cumplía ese precepto social cuando pasó a la segunda institución educativa. Para ella este nuevo tipo de adultos se imponían con reglas ilógicas, sin que exista la posibilidad de ser escuchados. “Para mí, no existía diálogo”, cosa muy diferente de su antigua experiencia, que se convirtió en el punto referencial de respeto y presencia, pero sobre todo de escucha:

“Lo que me gustaba que se podía cuestionar los límites, como por ejemplo había ciertas reglas del pasado que habían perdido sentido con el tiempo, esto se decidía en asamblea y se discutía el sentido de ciertas reglas, cambiar o mejorar” (Maya Villacreces, ex estudiante de educacion no directiva, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017). Lo orgánico del cuerpo tiene que ver con que no es eternamente fijo, ni estático, así ciertos límites también pueden cambiar en función de la etapa de desarrollo o del contexto.

Hay momentos que tienen relación con la marca de la transición, con el antes y el después, con un orden interior que fue trastocado por un orden exterior, arbitrario. Esto le llevó a dejar de hacer o hacer lo contrario, antes que verse abocada a un hacer condicionado por la mirada externa, por el tiempo externo, “por el reloj que guía el éxito para todos”. Y bajo estas circunstancias “me molestó un montón el mundo, como lo formal, la expectativa que se tiene sobre tu vida empieza a ser más importante de lo que uno quiere”.

Siguiendo la línea de Bordo, quien sostiene que “la gente conoce las rutas al éxito en esta cultura —que son bastante publicitadas— y no son “bobos” al seguirlas” (Bordo 1993). Me pregunto si esto no será lo que hace que se rechace, o no sé de debida importancia a espacios educativos como el propuesto, en la medida que no condicionan a las personas para alcanzar el éxito instituido por el consumo y la llamada “sociedad del conocimiento”, llevando, por lo contrario, se prefieren espacios de coerción y disciplinamiento.

En la memoria de Maya está la percepción del Pesta como un espacio protector, “en el que ni siquiera habían muros. En la escuela formal, por el contrario “sentía que no tenía protección de ningún tipo. Si yo cuestionaba algo nadie me iba a apoyar, o si yo decía algo los adultos no me iban realmente a escuchar. Cuestionaba algo y se ponían nerviosos y te decían: es que las cosas son así y se acabó” (2017).

En el contexto del Pesta los niños no presenciaban la evaluación de los profesores. Los informes que circulaban entre los maestros y los padres se referían a los procesos de cada estudiante, las situaciones, los comportamientos, los intereses de cada niño o adolescente, intentando que no haya interpretaciones, ni juicios de parte de los profesores. El fin de los informes era el de apoyar a los estudiantes. Maya dice que no existía expectativas frente a los adultos, la figura del adulto era de alguien que protegía o contenía y no de alguien que decidía sobre su vida. Maya cuenta que “en el paso a la adolescencia, en el Pesta existían apodos, pero no tenía mucha consciencia de quién está gordo o flaco o más normal o menos normal” (Maya Villacreces, ex estudiante de educacion no directiva, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017) y se remite a un recuerdo sobre un niño que tenía parálisis cerebral y discapacidad, que en el ambiente recibía los mismos permisos y límites que los demás, así aprendió a caminar, inventó

juegos. En el otro espacio, en cambio, se podía hablar de respeto pero “no hay respeto porque no te ven, porque es muy cansado verte”. Se hablaba de igualdad pero no se consideraban los procesos diferentes de las personas a nombre de esa igualdad.

Esas relaciones están dentro de un espacio-tiempo. Maya recuerda que la conformación de las relaciones dentro del espacio-tiempo pendían de lo que Rebeca Wild (2002) llama *necesidades auténticas*, que se concretan en “poder estar horas jugando a lo mismo, dibujando horas, creo que en la adultez debería pasar lo mismo y que el pensamiento no sea: esto no es tan importante, no voy a ser exitoso con esto, de repente te ves metido en cosas que no tienen sentido para uno” (Maya Villacreces, ex estudiante de educación no directiva, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017). Wild, quien trabajó sobre los sentidos de esta educación nos recuerda que el éxito requiere de adaptación al ritmo y al vínculo con los adultos que están idealizando la homogeneización, así “los niños y niñas que comprenden la importancia de las respuestas correctas y memorizan, los que adoptan la manía adulta de explicar las cosas sin hacer perder tiempo con dudas o con insolencia de buscar caminos diferentes” (Wild y Wild 2002, 45).

La política está siempre inmersa en las “formas de vida” y en las “estructuras de sentimiento” peculiares de lugares y comunidades (Harvey 2003). En este sentido la transición experimentada por Maya es indisociable con la potencia de su experiencia inicial. No es un antes borrado, olvidado, negado, es un antes que le permite sobrevivir al después, “una mochila llena de honestidad y sin máscaras” como ella dice, que le permiten tener encarnada la relación con sus expresiones. Así en la conversación, mientras dibuja ella se centra en explicar cada juego con claridad y cuenta entonces que mientras estaba en primaria, sentía nostalgia por el kínder y le permitían ir a ver a los niños jugando por momentos, en los espacios de los disfraces, en el arenero:

Hacíamos montañas de tierra con todos los niños...hacíamos que alguien pase por este túnel que nos habíamos inventado entonces al pasar por el túnel se caía la tierra encima del niño, la persona se quedaba atrapada y sólo sus pies se veían, luego hacíamos cadena humana para sacarle al niño, era genial...solo sientes que te ahogas...presión en los pies...escuchas a lo lejos que te

sacaban(...) lo chévere era salvarle al otro.(Maya Villacreces, ex estudiante de educacion no directiva, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017).

Los demás recuerdos aluden a su relación con los animalitos en el espacio de la escuela, los juegos: tubos, palos de equilibrio. Pero luego saca a luz un recuerdo que puede ayudar a comprender algo sobre las relaciones tiempo espacio, sobre los demás, sobre la afectividad y la convivencia en el sistema educativo

Encontramos un pájaro muerto...hicimos un ataúd de balsa en la carpintería...un niño se disfrazó de cura, le pusimos un trapo y él tenía una biblia aunque no teníamos idea de qué era eso, llamamos a todos los niños y niñas que pudimos e hicimos una procesión, fue chistoso porque había unas lloronas. Lo enterramos en los huertos. Luego aprovechamos la gente reunida para hacer una marcha, unas protestas porque habían niños que hacían que se peleen arañas contra alacranes, entonces hubo un grupo de gente activistas por los animales, hicimos carteles...todo era un juego, pero teníamos convicciones, todo era verbal, cuando se salía de control llevábamos a la asamblea y los profes tenían que lidiar con las protestas (Maya Villacreces, ex estudiante de educación no directiva, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017).

En un ambiente como el Pesta, cada práctica toma sentido, en la medida en que el uso del tiempo tiene que ver con un impulso propio frente a un ambiente preparado, en el cual el respeto es la piedra angular de la educación (Wild, 2000). La propia Maya reconoce que hubiera sido “horrible” que en esa época le digan que quedarse horas viendo el viento mover los árboles era un sinsentido (Maya Villacreces, ex estudiante de educacion no directiva, en entrevista con >Blanca Rivadeneira en Quito, el 23 de julio del 2017). El sentido cuenta con parámetros según el contexto; generalmente hay un sentido que ya está demarcado socialmente, pero también sentidos personales, (por ponerles un nombre). Las necesidades auténticas, requieren de un ambiente preparado para surgir, así como de un lugar y un tiempo y un tipo de convivencia.

Al parecer, jugar es una necesidad auténtica en el niño, que se frustra si el ambiente no está preparado o cuando existen directivas y coacciones externas, como las ejercidas sin otro criterio que no sea el del sentido común, por los adultos. El juego es la manera de digerir la realidad por parte de los niños y de tratar sus dolores. Pero ¿qué pasa al entrar a lo que se concibe como

umbral o punto de entrada a la edad adulta, que es la adolescencia, cuando el juego pasa a ser ubicado entre las actividades no serias? Pensaríamos por lo menos en dos posibilidades; la que permite que la niña-adolescente se siga desarrollando a partir de sus propias necesidades y a su propio ritmo, haciendo para un uso abierto de referentes universales ofrecidos por ambientes preparados y la otra, que espera que la adolescente se adapte a cualquier precio a lo instituido, para obtener la aprobación y el agrado, de acuerdo a las expectativas previamente dadas por los adultos, las mismas que si nos atenemos a las lecturas feministas, están condicionadas por roles de género. Estamos hablando, en este caso, de condicionamientos que representan al sistema, que a más de autoritario es machista o como diría Bordo “Por medio de la rutina, la actividad habitual, nuestros cuerpos aprenden lo que es “interno” y lo que es “externo”, cuáles gestos están prohibidos y cuáles son requeridos, qué tan violables o inviolables son las fronteras de nuestros cuerpos” (Bordo 2001, 37).

Los niveles de autoestima tienen que ver muchas veces con lo que se considera mayor adaptación a un sistema, en este caso un sistema educativo profundamente homofóbico y excluyente. La identidad también está normada por género, por edad, por clase, raza, y quienes saben representar estas normas no llaman la atención “no hay necesidad de armas, violencia física, restricciones materiales. Como revisamos en el primer capítulo, las miradas, los gestos, las posturas, los tonos de voz como formas in-corporadas de auto-coacción y de reproducción de prejuicios y prácticas discriminatorias. En el caso de las instituciones educativas, estas distintas formas incorporadas de habitus entran en un juego de tensiones de poder, que se expresan bajo la forma de dominio-sumisión de la corporalidad.

Sin embargo, como hemos visto, estas relaciones de poder también tienen sus porosidades, por donde surgen las posibilidades, y se expresan las potencias de los cuerpos, las potencias de la vida. En este sentido, Braidotti (2009) considera que esa potencia está ligada a la afectividad, a la que comprende como “intrínsecamente positiva: es la fuera que trata de satisfacer la capacidad de interacción y libertad del sujeto (Braidotti 2009, 206). En esa libertad surgen espacios que permiten caminar y moverse en tiempos disidentes, haciendo de la representación corporal un espacio de experiencias que son en sí mismas el aprendizaje.

3.6 El cuerpo que juega

¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpos? ¿A qué condicionamientos y expectativa están sometidos los cuerpos? Cuando hablamos del cuerpo hablamos de movimiento, de procesos que se producen en relación con los otros, de espacios, posturas, miradas, maneras de vincularnos y de convivencia. Un cuerpo objetivado, instrumental, condicionado no es lo mismo que un cuerpo con deseos, posibilidades, en desarrollo. El cuerpo es la expresión de la vida, de esa Vida que crea cuerpos tan diversos como el de una planta, un animal o un niño. Ese cuerpo, en la educación bancaria, se encuentra sujeto por la herencia del pensamiento binario, que fragmenta y jerarquiza desde el sexo, el género, la raza, la clase, asignando roles de mando o sumisión. Desde las teorías feministas se ha cuestionado estos lugares de naturalización de un cuerpo/mujer/objeto o una razón/hombre/sujeto, esa feminización del cuerpo que ha servido para normalizar su sometimiento y desconocerlo en su complejidad y en su potencia. Desde este pensamiento binario el cuerpo es un lugar a ser controlado, domesticado por medio de la escolarización, donde los efectos de estar siendo un cuerpo tendrán que ser inhibidos, reprimidos o sometidos como parte de la adaptación a los métodos de la escolarización. Parte de esos efectos corporales tienen que ver con la percepción, la sensación, la emoción. La concreción de la normalización, disciplinamiento del cuerpo se materializa en el vínculo que se crea con el tiempo, el espacio, la mirada, la postura, los afectos, y la propia percepción de la experiencia.

Por otro lado, las experiencias con la educación activa o liberadora postulan que al ser seres corpóreos el aprendizaje se activa justamente mediante los vínculos corporales, estos vínculos están marcados por la interacción con otros cuerpos, con el espacio, tiempo, movimiento. Concibe al cuerpo como un lugar de potencias y complejidad y no como un subalterno al que hay que darle órdenes para que obedezca o como un instrumento a ser capitalizado.

En este punto es importante recalcar algo que no necesariamente escuchamos en la escuela convencional, pública o privada. Escuchamos disciplina, conocimiento, orden, competitividad, desarrollo, pero la palabra Amor es un tabú, que para Rebeca Wild es una palabra recurrente por su lugar principal en el desenvolvimiento de la vida, y nos dice: “Incluso nos atrevemos a decir que para sobrevivir un niño necesita más el amor que la alimentación” (Wild 2006, 20). Para conocer mejor las prácticas que tuvieron lugar en el Pestalozzi y sus proyecciones en el presente,

más allá de su desaparición, entrevisté a la educadora Dara Cisneros. Ella fue profesora-acompañante del Pestalozzi y ahora ha construido su propio espacio, La Ludoteca, desafiando las adversidades, en un momento en que todo el sistema educativo tiende a ser uniformizado.

Uno de los motivos por los que abrí este espacio es porque no quiero robar la infancia a los niños, una parte de la infancia del niño, y está comprobado, es el juego, yo no quiero robar esa partecita de la infancia que es el juego. Quiero prolongar la infancia, el otro año hubo niños de hasta 14, 15 años que además de cumplir su currículo digamos, sus intereses que tenían jugaban y jugaban. Un niño deja de ser niño entre los 12 y 14 años, y en esa etapa logra cerrarse una capa del cerebro y ya no tiene posibilidad de jugar porque ya sus conexiones ya le piden otro proceso (Cisneros, entrevista).

Para Cisneros, la educación no directiva propuesta por Rebeca Wild y continuada por ella, tiene su anclaje en la autonomía y en el cuerpo. En “ir sintiendo su propio cuerpo, su ritmo, su creatividad, asumir su propio aprendizaje” (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 19 febrero de 2018. Cisneros). Para ella, todo ser necesita desarrollar sus potencialidades en su relación con el mundo y tiene que tener la oportunidad de hacerlo.

Cuando llega a tener confianza en su cuerpo, en sus acciones, en su movimiento va a ser siempre él, y si algún rato se equivoca, es parte de su movimiento, que tiene que rehacer el movimiento, sin que en ningún caso se vea estigmatizado, cuestionado. El error en el movimiento es reconfortante porque te permite aprender de ese error. Si te equivocas lo vuelves parte de tu vivencia (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, el 19 de febrero de 2018).

Para eso el niño debe explorar sensorial, emocional y socialmente, con el fin de ubicarse en el mundo y desarrollar sus necesidades auténticas. La educación debe crear condiciones para esa búsqueda. Ese ser que se va formando es responsable de sí mismo y de sus acciones pero para poder lograrlo, debe ser respetado. De lo que plantea Dara me parece importante el que se valore y reconozca al niño por ser un niño en sí y no como un proyecto de adulto.

Para poder respetar el ser del niño hay que trabajar en el hacer, ahí nos involucramos como adultos, al hacer espacios, ambientes, materiales, actividades para que el niño pueda activar el ser que lleva adentro: su biología, sus conexiones neuronales, a ese ser biológico que se va desarrollando armónicamente con el cuerpo (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira en Quito, 19 de febrero de 2018).

Ese niño tiene su propia manera de hacer, de pensar, de ser, de imaginar. De acuerdo a ella el proceso educativo debe estar orientado a permitir que el niño sea y sea a partir de sus propias interacciones, de sus propias acciones. La responsabilidad de los adultos sería crear “entornos saludables”, en donde la interrelación con los espacios, con los objetos, con las personas sean saludables. El niño vive, tiene vivencias, pero todavía no tiene experiencias.

Para mí la vivencia es el presente el aquí y ahora, el niño nos muestra claramente que siempre vive el ahora, hace eso con tanto gusto, entrega, dolor, frustración, porque el crecimiento de todas las personas implica no solo satisfacción sino también dolores, frustraciones que hay que saber acompañar para que no se frustre (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018.)

Lo que se ha dado en llamar experiencia es, en realidad, un acumulado de experiencias. Cada vivencia le da al niño destrezas y esas destrezas irían formando su experiencia. El papel del adulto es aprovechar su propia experiencia para acompañar al niño y facilitar su proceso, “no para evitarle al niño que recorra el camino que tienen que recorrer, porque la vivencia la vivimos cada uno a nuestra manera” ((Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

De acuerdo a Dara, los pedagogos Piaget, Montessori, Wild, Freire, nos han dejado un legado: no solo nos ayudan a sensibilizarnos sino que nos permiten conocer a nivel científico como operan la inteligencia y las emociones. Pero lo qué hacemos con ese conocimiento es tomar conciencia sobre nuestras propias condiciones:

Aquí como hemos aterrizado (se refiera al legado de los pedagogos) no teniendo aulas sino teniendo ambientes como plantea María Montessori, yo diría que aquí está el currículo en los

ambientes y en los materiales, pero quién decide qué hacer es el niño, de acuerdo a su edad y a su proceso interno, a su contexto familiar.... Sin embargo, cuando hay apoyo y aceptación a ese ser y estar del niño, el niño confía, es sensible, coopera y hace su parte. Si él encuentra un ambiente relajado, respetuoso, él logra despertar su ser activo. ¿Y qué es lo que hace? Lo que hace es jugar, jugar, pero el juego como una necesidad de desarrollo. En el juego curioso, en el juego transforma, en el juego procesa, en el juego aprende, en el juego se interrelacionan y eso es sumamente importante para mí respetar (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

En este sentido hay que desmitificar que solo se aprende con el profesor, con el libro. De acuerdo a Dara el aprendizaje está mediado por el mismo niño. La no directividad, impulsada por Rebeca Wild y por Dara Cisneros, permitiría que el niño pruebe distintas posibilidades a través de recursos como el juego o la experimentación con materiales concretos.

Aquí tenemos cálculo, lenguaje, lectura, ciencias, todo, pero el acercamiento al currículum o al aprendizaje es desde la vivencia. Ni siquiera desde la experiencia, la experiencia viene de nosotros como adultos que decimos: es importante darle vivencias. Los materiales que tenemos aquí no sustituyen al cuaderno, en esencia el material es para que tenga vivencias operativas, porque en esa edad entre los 6 y los 14 años el niño necesita transformar cosas, está en la época operativa y lo que intentamos hacer aquí es que el niño tenga esa vivencia (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

Esto es muy importante pues, si lo único que recibimos desde el exterior son órdenes a las cuales hay que obedecer sin cuestionar, la responsabilidad queda endosada a la autoridad, sin tomar en cuenta que la acción está siendo realizada desde el propio cuerpo, necesidades y deseos:

El momento en que tú le dices qué hacer cómo y cuándo hacerlo, eso es no confiar en el niño, no confiar en su hacer; eso a la larga va tapando el verdadero ser del niño y va moldeándose de acuerdo a parámetros que te impone la cultura, No creo que todo lo que está en la cultura sea negativo, pero creo que somos una cultura adultocéntrica que cree que mientras más adulto o precoz se muestra el niño es más perfecto (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

No es que no haya un programa de aprendizaje en ciencias o en cálculo, sino que este se adapta a las necesidades de los niños. Cuando el niño tiene el chance de vivir las matemáticas o algún tipo de relación con las ciencias, sin sentir que lo hace respondiendo a presiones externas, está ganando seguridad en sus acciones, está activando todo su ser.

El lugar del adulto es importante, de acuerdo a Dara Cisneros, pero no se trata de un adulto que decide lo que debe ser el niño, que es lo que ha primado en un sistema educativo en el que se cree poder definir la verdad de las cosas desde arriba, a seres que no saben ni pueden saber, que desconocen, incluso lo que quieren y que se convierten en meros receptores. Un sistema que otorga toda la autoridad al adulto por el solo hecho de ser adulto. Para Dara se trata de una estructura instituida a partir de jerarquías, de particiones entre quienes saben y los que no saben, de quienes tienen el conocimiento sobre los que desconocen, de quienes pueden modelar el cuerpo, los comportamientos, las conductas. Algo que ya fue planteado por Freire y que ha sido actualizado por Dara con un sentido más político que el del planteó en el proyecto Pestalozzi, debido a su experiencia de acompañamiento en comunidades y barrios populares. La responsabilidad del adulto consiste de acuerdo a esta corriente pedagógica, en aceptar que un niño, un adolescente, son autónomos y pueden desarrollarse a partir de explorar distintas posibilidades como posibilidades auténticas. Este deseo dista mucho del antojo o la gana, se trata más bien de un centro de conexión con el quién soy en el mundo, quien voy siendo en el proceso vital.

Acompañar es mantener una relación horizontal, sin perder de vista que eres el adulto. Ya esa posición de adulto crea un desnivel, más allá de lo que el mismo piense. Estoy con un niño que necesita toda mi presencia y mi respeto para sentirse acompañado, para facilitar procesos de desarrollo y de crecimiento (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

El acompañamiento no es percibido por Dara en términos puramente emocionales o empíricos. Acompañar es intentar entender a cada niño, respetando su proceso, pero esto no es posible desde una posición puramente empírica. A más de una disposición por parte del maestro esto implica capacitarse para poder hacerlo.

Como voy a acompañar tengo que conocer cómo es el desarrollo socio-afectivo del niño, su proceso de pensamiento, el desarrollo del cerebro, su dinámica familiar. Pensar en cada caso como puedo acompañar al niño para que pueda desarrollar actividades sensoriales, actividades motrices que le enriquezcan, como puedo ayudarlo para que se enriquezca con el movimiento, o descubra la lectura, la escritura. Lo que hacemos aquí es generar ambientes, el niño decide y nosotros vemos cuáles son sus preguntas o si requiere materiales. Nosotros le proporcionamos alguna referencia para sus búsquedas y él puede probar (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

Lejos de lo que pudiera pensarse, no se trata de una propuesta educativa sin reglas y sin límites. Las pautas de la educación están dadas por el cuidado mutuo, así como por el sentido de respeto y de convivencia:

Cuando vemos situaciones que no son adecuadas tenemos límites de convivencia. Desde pequeños, el niño tiene que vivenciar ese respeto tanto de los acompañantes como de los otros niños. Como adultos construimos esas reglas, no son reglas arbitrarias sino lo que nos permite fluir en la vida diaria; si yo en la vida diaria no trato con respeto a otra persona, va a ser invivible. No es por la disciplina, es por convivencia, no es porque “como adulto a mí me respetas”: nos podemos comunicar llamándonos por nuestro nombre, si alguien utilizó un material primero otro puede esperar o preguntar si puede compartir, para que no sea la cultura del arranche (Dara Cisneros, Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito el 19 de febrero de 2018).

3.7 Inka samana: cuidado en común

En este acápite voy a discutir el proyecto Inka samana, dirigido por María Gabriela Albuja y José María Vacacela, en la nacionalidad Saraguro. María Gabriela retoma la memoria de su infancia, para mostrar en qué medida la educación tradicional tomó la forma de una coacción del movimiento propio. Cuando joven fue a cuidar niñas y su empleadora le propuso pagar un taller de pedagogía en el Pestalozzi, y desde ese momento se dedicó a acompañar procesos de vida. En este espacio educativo encontró a su compañero, José María Vacacela, quien trabajaba en el Pesta. José María Vacacela es indígena y su experiencia de infancia en la escuela contrastaba con la vida en el campo. Lo que quedó en su memoria corporal fue de un “espacio

encerrado, frío, sin afecto pero un dolor más fuerte...fue la discriminación de profesores y compañeros mestizos” (Vacacela 2016), que le marcó un rechazo a su propia cultura e idioma quichua. Su espacio familiar era de libertad y afecto gracias a esto y a su propia búsqueda aprendió a valorar, en su adolescencia, su comunidad. Tanto sus experiencias de vida como su encuentro con un sistema educativo alternativo fueron praxis significativas que les llevaron a pensar que la educación tenía que ser diferente.

Los dos ganaron experiencia en el Pestalozzi pero siempre su deseo era llevar esta educación a espacios comunitarios. Luego de formarse como pedagogos también en educación formal fueron a la comunidad indígena de Saraguro, con la propuesta en educación pública que duraría 28 años, la escuela que tras algunos mimbres, en el 2012 fue nombrada oficialmente: Unidad Educativa Experimental Activa Multicultural Trilingüe Inka Samana.

A partir de las experiencias o sentidos encarnados, aprendieron que problemas sociales como la discriminación, o familiares como la violencia pueden ser abordados si desde la estructura educativa se rompía con la cadena de maltrato. Como directores del proyecto Inka samana definían su espacio como un centro educativo “libre, donde los estudiantes viven” (Vacacela 2016); esta afirmación que puede resultar incomprensible a nivel oficial se concretó bajo cinco principios: libertad, responsabilidad, respeto, afecto y autonomía. La responsabilidad está ligada a estar presentes de cuerpo entero en el espacio, cosa que en la educación tradicional está escindido, como recuerda bell hooks: “Al tratar de recordar los cuerpos de mis profesores, me encuentro incapaz de recordarlos. Escucho voces, recuerdo detalles fragmentados, pero muy pocos cuerpos enteros” (bell hooks 1994).

El objetivo del centro era posibilitar ambientes que permitan a los estudiantes desarrollar sus potencialidades, para convertirse en seres autónomos. De acuerdo a ellos, la relación horizontal se presenta en la práctica, desde la postura corporal: “nos ponemos en cuclillas para poder tener una mirada de igual a igual.(María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito, el 17 de febrero de 2018) Otra de las situaciones en las que se concreta esta posición pedagógica llama mucho la atención a quienes están acostumbrados a otras prácticas, por ejemplo que “los adultos cumplíamos las mismas reglas que

ellos, que se acabó la jerarquía en la educación, que no porque nosotros éramos los facilitadores teníamos privilegios que ellos no tenían” (José María Vacacela, director y docente de escuela no directiva pública, en entrevista con La voz de los sin voz, de la Cancillería Argentina, 2016). Así mismo el respeto a las diferencias aparece en términos tan sutiles como el reconocer el ritmo de cada uno, sin ubicarlos en un molde de competencia ni “capacitistas”.

La escuela se presentó como intercultural, esto significó implicarse en la vida de la comunidad, y viceversa para valorar y reconocer el conocimiento en la cultura viva, lo que incluye de manera central el idioma quichua. Refiriéndose a este aprendizaje experiencial no únicamente individual sino colectivo, bell hooks cita a Henry Giroux para recalcar que “la noción de experiencia debe situarse dentro de una teoría del aprendizaje” (hooks 1994, 88). En este sentido, las mingas, las festividades, los rituales como experiencias corporales comunitarias cobran sentidos de aprendizaje, más aún cuando, por ejemplo, los ciclos agrícolas se conectan con los ciclos existenciales o cuando se relaciona el trabajo con el cuidado.

En las propuestas oficiales, las metodologías y contenidos anulan las diferencias, el situar la educación es parte de pensar en cuerpos que devienen. Resulta muy complicado desarrollar acciones de cuidado o de respeto cuando se intenta uniformizar, pues como apunta Tronto citada por Braidotti:

Sugiero que juzguemos el hecho de “cuidar” como una actividad de la especie que incluye todo lo que podemos hacer para mantener, continuar y reparar nuestro mundo, de tal modo que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, a nosotros mismos y a nuestro ambiente, es decir, todos aquellos elementos que pretendemos interrelacionar en una red compleja en defensa de la vida. El cuidado consiste, pues, en la suma total de las prácticas mediante las cuales nos ocupamos de nuestro bienestar de los demás y del mundo natural” (Braidotti 2009, 169).

La importancia de haber elaborado una metodología en base al proceso experiencial ha permitido que en Inka samana se de una presencia adecuada por parte de los adultos. Por ejemplo, en el caso de secundaria tienen dos tipos de pasantías, una de investigación y otra de trabajo y por último una pasantía grupal para lo cual, los facilitadores hacen convenios para que

los estudiantes puedan vivenciar oficios, profesiones o participar en prácticas comunitarias. Esta es la manera de probar su vocación in situ, además de conocer las dinámicas laborales reales. Estas experiencias de vida, valoradas como aprendizaje práctico o vivencial, pueden ir ayudándoles a definir sus propios quereres. En la pasantía de investigación los proyectos tienen una duración mínima de un año y máxima de tres, en ciclos donde se incluye la autogestión. Por último en una pasantía de grupo se plantean un destino para ir de viaje, para esto generan dinero para todos y se involucra toda la comunidad (María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista para el documental *La Educación Prohibida*, 2012). “A un chico de aquí no le puedes hacer que haga algo que no le gusta, porque sabe que tiene el derecho de elegir, no se puede obligar, no hay esto de que el estudiante se sobrepasa al profesor, más bien son acuerdos entre facilitador y estudiante” (María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista para el documental *La Educación Prohibida*, 2012).

Esta elección se da entre todas las áreas posibles de conocimiento, de juego y de relación. La autonomía permite decidir, pero no es una autonomía individualista, es una decisión sobre el propio cuerpo, lo que nutre al propio cuerpo, pero también de respeto al cuerpo del otro. El lugar de los afectos es parte importante de la propuesta, no se lo deja aparte como si se tratara de un sentido natural o como parte de una vocación innata de las maestras o acompañantes. Las y los acompañantes son conscientes de que lo afectivo es un componente en desarrollo a ser trabajado de forma permanente, así como los vínculos con el entorno. Uno de los ejes es tratar en asamblea los temas que van surgiendo en el proceso, con la participación horizontal de adultos, jóvenes y niños; sabiendo que el papel de los adultos es sobre todo mantener ambientes relajados para el desarrollo.

Aunque parecería que la educación escolar está solventada y resuelta para la mayoría, no es menos cierto que eso no se da desde experiencias y propuestas propias. Tampoco se puede hablar de una educación sin hablar de la crisis de la educación (Skliar 2008) que generalmente tiene su origen en que se la concibe fragmentada, desde el lugar de cada actor, hasta el mismo aprendizaje compartimentado, desligado de los propios saberes y memorias.

En el caso de Inka Samana los vínculos se tejen alrededor de un deseo educativo de respeto, autonomía, libertad, desarrollo de los potenciales con una comunidad activada para conseguir que estudiantes rurales puedan acceder a una educación solvente sin perder de vista sus propios intangibles. En este centro sucede algo poco frecuente, ya que articula una propuesta pedagógica diseñada desde la comunidad Saraguro y financiada con fondos del Estado. Se trata de un proyecto de escuela pública y al mismo tiempo comunitario, que logró funcionar de modo no convencional. Es solo como resultado de una lucha incansable por parte de la comunidad que el estado accedió a conferir fondos para la realización de un proyecto propio, bajo sus propias condiciones.

Resulta interesante pensar en un cuidado que se encuentra fuera del espacio privado y que tiene al mismo tiempo autonomía con respecto al Estado a nivel curricular y normativo. Si bien Inka Samana obtuvo ayudas por parte del Estado, se orientó por el criterio no depender de ellas, con el fin de lograr la autonomía y el desarrollo integral de todos sus actores. Así cuando en secundaria los jóvenes vieron la necesidad de conocer el mundo y se plantearon un viaje, pasaron por la experiencia de recolectar fondos. Tanto jóvenes y docentes como miembros de la comunidad Saraguro se plantearon eso como objetivo. El proyecto no se rige por las normativas institucionales oficiales, y crea lazos con la comunidad en el sentido de cooperación, poniendo al servicio de la escuela saberes y formas de entender el sostenimiento y el cuidado de la vida en común. Con lo cual la noción de Organización social del cuidado, que es una composición en función del Estado, familia, organizaciones comunitarias y mercado se pone en juego en las dinámicas alrededor de la educación en este caso (Vega 2019).

A partir de esta experiencia encontré lógico pensar que los recursos del Estado no tienen por qué ser utilizados de manera uniforme, como se pretende cuando existe un solo currículo para todas las instituciones educativas. (Ver capítulo dos). En el caso de Inka Samana se presentaron algunas situaciones dignas de análisis. En primer lugar, al ser recursos estatales estaban condicionadas a que se actué de acuerdo a lo que se instituye desde el Ministerio de Educación, sin embargo esto fue discutido y se halló la manera de que se apruebe una metodología y pedagogía escogida por el colectivo, asumiendo la responsabilidad de mostrar que eso era lo beneficioso para todos los actores: estudiantes, docentes, familias y comunidad. En

segundo lugar, el proyecto logró incorporar una perspectiva de género en el sistema educativo de una comunidad que hasta ese momento se había mostrado poco receptiva. Al poner en el centro el amor, los afectos y el cuidado en el entramado educativo, se puso en debate la violencia dentro de las familias y la naturalización de la competencia y la indiferencia dentro de la misma escuela. Con esto se ven cuestionados las violencias producto de la estructura patriarcal dentro de las comunidades educativas, y el interés por poner en el debate lo útil y lo inútil. Por último, me parece importante que los conocimientos que están en la comunidad representados en los oficios o en las prácticas agrícolas, domésticas, ceremoniales sean valorados dentro de un contexto generalizado de racismo, desprecio o romantización alrededor a lo indígena y lo comunitario. En este último punto, la valoración a estas prácticas de conocimiento se da dentro de las rutinas de aprendizaje, y además se valora no solo internamente sino también con estudiantes de intercambio de otras escuelas públicas fuera de la comunidad.

Las y los acompañantes son conscientes de que el afecto es un componente en desarrollo a ser trabajado de forma permanente para sí mismas en vínculo con el entorno.

En el caso del currículo, si bien muchas directivas vienen desde el Ministerio de Educación se discuten y se redefinen en asamblea general. También las evaluaciones se hacen por medio de observación, no existen calificaciones cuantitativas. Esta observación es para registrar la actitud con el entorno, para compartir con los padres y madres y como forma de tener conciencia del propio desarrollo. Este informe pedagógico es personalizado y descriptivo. Los padres y madres también eligen con responsabilidad participar de una educación libre, para esto el centro emite una carta de compromiso. Esto quiere decir que por escrito se comprometen a por ejemplo “erradicar la violencia intrafamiliar, a dialogar con los miembros de la familia, a jugar con mis hijos por lo menos una hora diaria, a no obligar a trabajar sino a repartir responsabilidades, a asistir con las reuniones y mingas” (María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista con Blanca Rivadeneira, en Quito, el 17 de febrero de 2018) entre otras. Además de la carta de compromiso, los padres y madres saben que el 75% de la educación es responsabilidad de la familia, los principios, el amor y valores por ejemplo. El 25 % corresponde a los referentes académicos que se da en la escuela.

En cuanto a lo afectivo dentro de la escuela, la presencia es fundamental, porque lo afectivo requiere una atención, por ejemplo en el caso de un estudiante, niño o niña que está triste y está llorando, la expresión es atendida, recibida y acompañada, María Gabriela describe: “más que verbal, la atención física, una atención de sostener, de contener, tanto en el jugar como el de abrazar o amarrar, arrodillarse en el suelo hasta que el niño termine de llorar”(María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista para el documental La Educación Prohibida, 2012).

El fin último del proyecto Inka Samana no tiene que ver tanto con la escuela como con la vida misma, lo que incluyó pensar en la economía “generar una vida comunitaria porque la vida comunitaria que tenemos ahora está muy manipulada por el capitalismo...sería una economía comunitaria...si sigues vendiendo tu fuerza de trabajo afuera, que es algo que aquí no se hacía. Tenemos Ingapak es una asociación de vida comunitaria donde todos los miembros trabajamos por el bien común y por tener unos ingresos económicos extra” María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista para el documental La Educación Prohibida, 2012). Vemos que el rol del docente sufre un cambio cuando se valora la propia experiencia, cuando el cuerpo del docente tiene una relación con su propia experiencia y se responsabiliza de las relaciones vinculares que se encarnan a través de su posicionamiento con el tiempo, el espacio y los vínculos.

Para María Gabriela Albuja hay que olvidar ese ser maestro aprendido en las universidades para pasar a ser el ser humano que eres. A lo que se refiere con este olvidar, es a no fijarse o petrificarse en roles fijados, sino más bien transitar hacia ese sujeto multiestratificado que supone el devenir, no solo propio sino de los estudiantes, con quienes se convive. Para los maestros “uno de los principios es no evadir el dolor, ni los niños ni los adultos, si evadimos el dolor tapamos lo que nos está pasando y no podemos avanzar” (María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista para el documental La Educación Prohibida, 2012), para esto, si hay un profesor con depresión es sostenido coordinadamente por ser parte de esta comunidad educativa. bell hooks recuerda en este sentido que “nada en la forma en que me capacitaron como maestra realmente me preparó para presenciar la transformación de mis alumnos”. Es cuando

reconoce al amor (eros) como fuerza vincular, potenciadora de Vida que logra entender el deseo como fuerza motivadora de conocimiento.

Me gustaría que haya muchos adultos felices, que quiera ser maestro porque le den ganas de jugar, de abrazar, de aprender de los chicos...que la escuela sea un lugar donde todos nos sintamos realizados, donde el adulto se sienta realizado, donde le encante ser profesor, que tenga un buen sueldo para poder vivir bien y le guste lo que hace...que sea comunitario, que la escuela no subraye capitalismo (María Gabriela Albuja, Directora de la Escuela no directiva pública, en entrevista para el documental La Educación Prohibida, 2012)

La formación como docentes tiene la comprensión de que es un proceso que no es mecánico, María Gabriela dice “Si vamos a atender a chicos libres tenemos que procurar ser adultos libres”. Para esto, parte del cuidado como adultos de su propio bienestar y su salud emocional es acudir a los “yachaks”, los sanadores de la comunidad, a veces individualmente o en limpias grupales. Además las mujeres adultas se reúnen alrededor del fuego, a rever sus propias relaciones vinculares en coincidencia con los ciclos lunares para apoyarse. Esta postura educativa no se entiende fuera de la propia experiencia y toma de posición de María Gabriela. Proveniente de una familia quiteña, mestiza, se identifica como parte de la comunidad de Saraguro, su vestimenta es de indígena de la comunidad. Su condición de clase también transita, en principio identificada como clase media urbana, su transición hacia las clases llamadas populares, nos deja ver que no hay identidad fija. El devenir, que para Braidotti es la *potentia* se hace visible también como docente mujer, no identifica la maternidad como consecuencia directa de su vocación, sino más bien el juego y el placer, la realización. Este nomadismo se encarna y hace de su corporalidad un lugar de crítica y de afectos donde el sujeto no queda petrificado por roles de género, raza, edad, clase o actividad profesional, se reinventa, deviene guiado por el placer y la alegría de desarrollar su *potentia*.

En el caso de María Gabriela Albuja, el *sujeto nómada* se reconoce encarnado de manera política, simbólica y ética, tomando como referente a Braidotti que describe este sujeto en devenir:

Ante todo, el sujeto encarnado intenso o nómada es una entidad transversal que incorpora influencias externas y que, simultáneamente, despliega afectos hacia afuera. Este sujeto, que es

una unidad móvil de en el espacio y el tiempo y, por lo tanto, una especie de memoria encarnada, no sólo está en proceso sino que además es capaz de perdurar a través de múltiples variaciones discontinuas sin dejar de conservar una extraordinaria fe en sí mismo (Braidotti 2009, 216).

Conclusiones

Un primer objetivo de esta tesis fue analizar la relación de la educación con el cuerpo, la sensibilidad y la creatividad en el contexto de la propuesta de reforma curricular del Ministerio de Educación del Ecuador, así como la forma como percibieron las maestras esos cambios. Adicionalmente reflexioné sobre mi propia experiencia de organización de talleres de Biodanza en algunas escuelas, con el fin de captar la relación de los profesores con el cuerpo y con el movimiento. El segundo objetivo fue analizar los proyectos de educación liberadora impulsados, entre otros, por Rebeca Wild, la Ludoteca Inka samana. La tesis fue hecha a partir de entrevistas a actores de: docentes, expertos y egresados de centros educativos, así como de la lectura y valoración de los textos pedagógicos producidos por Rebeca Wild. Para mí ha sido una experiencia enriquecedora que me ha ayudado a tomar conciencia de mi propia práctica como docente, relacionada con las expresiones corporales y artísticas. A continuación voy a señalar algunas conclusiones:

1) La tesis, tuvo como uno de sus puntos de partida, la percepción de inspiración foucaultiana de que las instituciones educativas se sirven de disciplinas y normativas, para el control de los cuerpos con propósitos instrumentales y civilizatorios. De acuerdo a esto las regulaciones educativas contribuyen a construir cuerpos dóciles; fijan lo normal para desde ahí fijar también las diferencias. Lo que pude entender posteriormente es que esta lectura crítica tiene puntos en común pero también algunas diferencias con la ensayada por Paulo Freire, las feministas o educadoras como Rebeca Wild y que la tesis debía orientarse a encontrar tanto puntos de quiebre como propuestas alternativas frente a la educación tradicional. Esto es pasar a entender el problema de la educación en términos de una micropolítica.

Freire, en particular, diferencia la educación bancaria de la educación liberadora, colocando la discusión sobre la educación en un campo de fuerzas. Para Freire la pasividad y docilidad que la educación bancaria requiere se fisura en un medio crítico, creativo, liberador de las propias posibilidades cognitivas, emocionales y corporales. El aporte de filósofas feministas como Judith Butler o Rosi Braidotti, consiste en mostrar cómo bajo las condiciones del patriarcado las identidades se ven condicionadas por determinadas relaciones de género. Las teóricas feministas

hablan de exclusión o abyección de quienes salen de la norma, pero también muestran la construcción de identidades distintas, en movimiento o en disputa. Por un lado la sujeción de los cuerpos a través del sistema escolar, condiciona los vínculos y los roles, creando corporalidades inhibidas, por otro o ese cuerpo pasivo, materia moldeable, adaptable, receptiva, obediente, dócil, feminizado, subalterno, es también un cuerpo abierto a la insubordinación y a la contestación.

2) En el segundo capítulo muestro cómo propuestas de educación artística aparentemente renovadoras como las planteadas dentro de una estructura como el Ministerio de Educación del Ecuador, se han visto entrampadas por una maquinaria burocrática, bancaria y patriarcal, incorporada a la conducta de los actores a manera de habitus.

Para hacer esta indagación me puse en contacto tanto con funcionarios y consultores relacionados con una propuesta de reforma del sistema de educación artística en el Ministerio, así como con educadores con un sentido crítico, que mostraban en qué medida se estaba haciendo del arte un recurso instrumental, llevándola a que pierda su potencia en el desarrollo de la subjetividad, los afectos y la corporeidad. Pasar por la experiencia de organización de talleres de Biodanza en las escuelas fue, en este sentido, esclarecedor ya que en los mismos se buscaba entender el tipo de relaciones que se establecía en la escuela con el cuerpo y hacerlo de modo práctico y contracorriente.

Como pude comprobar, el currículo no se elaboró en conjunto con los docentes y tampoco validó su experiencia, ni valoró sus esfuerzos por encontrar salidas dentro del proceso mismo de enseñanza. Así quedó reducido el Arte y la Cultura a técnicas y palabras que en las prácticas educativas no están encarnadas, por estar fuera de sus procesos vinculantes. El currículo, tal como es concebido, se convierte en una rutina en la que están ausentes preocupaciones fundamentales como el respeto y el cuidado. En el caso de la educación artística en particular los docentes se vieron condicionados a cumplir un programa, orientado a dar forma a los contenidos de otras materias sin ocuparse emocionalmente de los estudiantes. Bajo esas circunstancias la educación artística ha pasado a convertirse en un recurso formal, desprovisto de contenidos, en donde espacios favorables a la creación y a la expansión de la conciencia como el del arte, van siendo instrumentalizados, desconociendo sus potencialidades formativas, en

términos emocionales y de desarrollo de las capacidades cognitivas y creativas. La teoría feminista nos brinda herramientas para entender que las expresiones de diferencia, muchas veces asociadas a lo creativo, a lo sensible se feminizan dentro de un orden patriarcal, para darles un lugar subordinado. Todo esto ha condicionado las iniciativas de las propias maestras.

3) Mi relación con las maestras que se veían sujetas a una nueva rutina productivista y extenuante que desvalorizaba las artes, asumidas como femeninas y en ese sentido “poco serias”, me permitió ver los conflictos que se estaban generando en la educación pública, en términos de resistencias. Dentro de la educación convencional cada actor cumple un rol asignado. Las maestras y maestros reciben disposiciones emitidas desde arriba y se ven sujetas a una rutina de cumplimiento de objetivos. Esto es transmitido a los estudiantes y conlleva unos comportamientos y una corporalidad fijos. Las diferencias son tamizadas mediante una metodología que clasifica y condiciona a los individuos por sus capacidades, sexo, clase, raza o edad. Una reforma curricular, para que tenga sentido, pasa por los cuerpos y por asumir de manera vivencial y crítica lo que estoy enseñando o aprendiendo. Uno de los problemas de una reforma educativa como la impulsada desde el Ministerio es la ser implementada en términos administrativos, o de una economía de recursos, sin que se consulte a las maestras ni que ellas se sientan comprometidas.

La resistencia de las maestras a este tipo de políticas se expresó bajo la forma de malestar, tanto por no haber sido tomadas en cuenta al momento de tomar decisiones, desconociendo sus años de experiencia, como por someterlas a la rutina de una educación pobre en recursos y sin horizontes claros. Los espacios educativos, se han vuelto agobiantes, poco creativos y reflexivos, de acuerdo a lo que manifiestan las maestras entrevistadas. Los espacios de encuentro y deliberación son esenciales para una educación crítica, pero estos han desaparecido. En las entrevistas que hice pude evidenciar su malestar frente a un sistema educativo reducido al cumplimiento de una serie de resultados mecánicos, desligados de una real experiencia. Ese malestar se hizo igualmente evidente en los talleres de Biodanza. Existe un sentimiento entre algunos maestros de que el trabajo del educador está atravesado por una ausencia de objetivos y falta de tiempo. Cualquier cosa es valorada sólo si es reconocida por el Ministerio en términos administrativos,

mermando, cada vez más, los espacios de búsqueda autónoma de nuevos horizontes para la educación. Ventajosamente no se trata de algo generalizado.

La valoración de la experiencia en cuanto praxis significativa o vivencia tiene que ver con la valoración de nosotros mismos como seres de atención y de afectos, esto es como seres en los que la afectividad y el cuidado atraviesa todos los procesos, incluidos los de aprendizaje. La afectividad, entendida como la fuerza que busca encontrar la libertad y el vínculo como sujeto, es algo difícil de concebir en un sistema que solo valora los llamados resultados objetivos. Pude escuchar muchas veces entre maestras y maestros que la vocación por la educación tiene que ver con un deseo de cambiar el mundo, de cambiar las maneras de enseñar y los objetivos de la enseñanza, independientemente de si eran escuelas alternativas o públicas. Esto provoca que algunos docentes en la escuela pública busquen ampliar las posibilidades de aprendizaje, más allá de las directrices del Ministerio, incluyendo el arte no solo para los estudiantes sino también para sus colegas.

Estos intentos que corresponden a su deseo se ven truncados por la misma estructura jerárquica y de utilidad que no se interesa en desarrollar cuerpos sensibles. Captar el malestar de esos maestros y particularmente de las maestras, ha sido uno de los logros de esta tesis, al igual que rescatar y poner en valor proyectos que se han dado en nuestro medio y que ahora se encuentran invisibilizados como el de Rebeca Wild y de Inka Samana. Ahora encuentro en el pensamiento y la práctica feminista o en educadores como Paulo Freire o Wild una valoración de las vivencias y praxis significativas, como parte medular en la propia aprehensión del conocimiento. Para Freire esa pasividad que la educación bancaria requiere se fisura en un medio crítico, creativo, liberador de las propias posibilidades corporales para la transformación de sus condiciones. Cómo vimos, se abren fisuras desde las propias necesidades de ser y surge la posibilidad de horizontalidad entre maestros y estudiantes. De esta manera los cuerpos no quedan anclados a la pasividad, algo que va de la mano de las teorías feministas que hacen de la construcción de otro tipo de corporalidad, donde las relaciones con el poder, el género, la sexualidad, del placer se vean cuestionadas, uno de sus objetivos.

4) En oposición a un tipo de educación bancaria, disciplinaria y adultocéntrica me interesó estudiar y poner en valor la propuesta educativa alternativa desarrolladas en el Ecuador por Rebeca Wild, la Ludoteca e Inka samana, en la medida que cuestionan la forma como son tratados los cuerpos, las emociones y las sensibilidades en la educación tradicional y abre el camino a un tipo de educación basada en el respeto, el cuidado y el reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad en términos sociales y de género. En la tesis pasé revista a los planteamientos de Rebeca Wild así como testimonios sobre el Pestalozzi, para luego pasar a hacer una síntesis apretada de otras dos propuestas inspiradas en Wild, pero sujetas a sus propias dinámicas, esto es al proyecto Inka samana instalado en la comunidad Saraguro y al proyecto La Ludoteca, coordinada por Dara Cisneros. Una de las cosas que pude comprobar, a la luz de estas experiencias, en comparación con de la reforma curricular impulsada por el Ministerio de Educación es que la pedagogía, si quiere ser no directiva y liberadora no puede ser uniformizante ni masificable. De hecho, cualquier patrón fijo como el del currículo, afecta su autonomía y su capacidad de resolver cada problema educativo que se presente de manera concreta y creativa.

Esta herencia de Descartes y toda la filosofía mecanicista que se refleja hasta la actualidad, Federici la sintetiza claramente: “El cuerpo es concebido como materia en bruto, completamente divorciado de cualquier cualidad racional: no sabe, no desea, no siente.” (Federici 2016, 190). Así pues las propuestas pedagógicas referidas en el tercer capítulo plantean desde sus prácticas y sus reflexiones teóricas el golpe más estructural a este sistema, pues apuestan a que el cuerpo siente, sabe y desea. Estas propuestas investigan sobre las consecuencias del respeto, el cuidado y la potencia de los cuerpos, y descubren el valor de dar nuevas representaciones y sentidos propios al saber alcanzado desde sus propias vivencias. Alcanzando de esta manera una ruptura con el binario cartesiano, hacia un cuerpo que es agente generador de cultura.

El proyecto Inka samana nos ha ayudado a ver cómo su constitución como comunidad educativa, estrechamente relacionada con la comunidad Saraguro, ha permitido negociar una propuesta pedagógica propia, en relación a los distintos actores y al mismo estado. Para eso es importante que categorías como presencia, escucha, respeto, límites, amor, cuidado, sean incorporados al debate sobre educación. El entorno de cuidado y comunitario puede permitir otras construcciones corporales, donde el sujeto deviene, desarrollando sus propias potencialidades, sin dejar de

reconocer y respetar límites. Pero esto supone dar un giro que no siempre se compadece con la estructura educativa. Es posible que la idea del progreso o lo moderno tenga ataduras difíciles de librar, por ejemplo, el tema de lo útil o funcional, el terror a que las cosas no funcionen de la manera en que están preconcebidas, que funcionen diferente. Sin cuidado no hay mundo pero el cuidado es lugar de conflicto. Es difícil pensar que experiencias, basadas en el amor incondicional, la comunidad o el cuidado puedan definir una educación que sea masificable, o replicable o que promulgue resolver el problema de la educación en el país. Más bien se trata de ir encontrando propuestas educativas y corporales alternas, sin un resultado generalizable y de problematizar el lugar desde donde las concebimos.

Tanto el proyecto Inka samana como el de la Ludoteca muestran en qué medida el entorno de cuidado y comunitario puede permitir otras construcciones corporales, donde el sujeto deviene; donde los cuerpos tienen su propio vínculo con el tiempo, el espacio y el movimiento en conjunción con los demás y con la Vida. En el caso de la Ludoteca la comunidad está construida a partir de la relación con los padres y el cuidado está concebido como una forma de garantizar el respeto a los niños por parte de los mayores. En los dos proyectos los profesores cumplen la función de acompañantes, capaces de transmitir a los niños experiencias y conocimientos enriquecedores.

5) Para terminar, debo hacer énfasis en la relación entre el cuidado y las condiciones materiales que lo hacen posible. Wild, por ejemplo, habla de espacios preparados y de autonomía. En mi reflexión sobre los talleres de Biodanza incorporé la noción de aulas en movimiento en lugar de la concepción de las aulas como espacios fijos que coartan las iniciativas de los niños y su contacto con la tierra. La educación no puede concebirse alejada de la Vida, la misma que necesita de prácticas de cuidado y de la generación de condiciones para que esto se dé. En segundo lugar, la idea de que la educación debe basarse en el respeto y la consideración del otro, así como en la aceptación de la existencia de límites. En tercer lugar, el criterio de que la educación debe incorporar formas cooperativas de diseño y trabajo como las ensayadas en el proyecto de Saraguro. En cuarto lugar la idea de que la educación debe integrar a maestros y estudiantes, en condiciones de colaboración e igualdad, rompiendo con las formas directivas de concebirla. En quinto lugar, la idea de que la educación debe ser asumida de manera integral,

como algo que compete al cuerpo y al ser en su integridad, rompiendo con esto con la diferenciación entre lo manual e intelectual y lo socialmente reconocido y lo no legitimado ni reconocido.

Lista de referencias

- Albuja, María Gabriela. 2012 . *La Educación Prohibida-Archivos abiertos #4* .
<https://www.youtube.com/watch?v=tcy3wYETjv8>
- Arias, Matías. 8 de junio de 2019. *La enseñanza desde la educación bancaria (y desde el sistema educativo tradicional) sesgada androcéntricamente: una propuesta superadora desde la Educación Popular*. 24-26 de septiembre de 2014. Cuerpos y Derechos en disputa 3er Congreso de Género y Sociedad. Voces
<<http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/3gyc/paper/viewFile/2572/709>>.
- Ávila, Rafael. 2002. Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*: 9-26.
- Bartra, Roger. 2006. *La conciencia y los simbólicos*. México: FCE-Pretextos.
- Bordo, Susan. 2001. "El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo". En *Unbearable Weight. Feminism Western Culture and the Body*, 32-46. California: University of California Press.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braidotti, Rosi. 2000. *Sujetos Nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. 2005. *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Ediciones Akal
- _____. 2009. *Transposiciones*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Buitrago, José Penalva. 2009. "Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos de la educación emocional". *Revista Iberoamericana de Educación* n°49
- Butler, Judith. 2002. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. 2006. *Desahacer el género*. Barcelona: Paidós.
- _____. 20 de agosto de 2021. Conferencia presentada en la *Feria Internacional del Libro Virtual 2021. Universidad Veracruzana. México* .
<https://www.youtube.com/watch?v=dN9Svx3EAWU>>.
- _____. 2007. "Sujeto de Género/Cuerpo/deseo". Butler, Judith. *El Género en Disputa*. México: Paidós. capítulo 1.

- Calvo, Carlos. 2005. "Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada". *Revista Iberoamericana de educación* 39: 91-106. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/63>.
- Carvajal Castillo, Mario. 2013. "El papel del arte en la educación. Una mirada crítica desde el contexto actual" *Revista de Pedagogía en Música* 1: 35-51.
- Castro, Edgardo. 2019. *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Citro, Silvia. 2009. *Cuerpos significantes: travesías por los rituales tobas*. Buenos Aires: Biblos.
- Comas d'Argemir, Dolors. 1993. "Perspectivas en el estudio del parentesco y la familia". *Sobre el apoyo y el cuidado. División del trabajo, género y parentesco*. Tenerife: Asociación Canaria de Antropología: 65-82. <https://www.amazon.com/Perspectivas-parentesco-Congreso-Antropologi%CC%81a-Tenerife/dp/8488429045>.
- Dávila, Ximena y Maturana Romesín, Humberto. 2009. "Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*: 49.
- de Beauvoir, Simone. 1999. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Delgado Lombana, César Augusto. 2010 "El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad". *Folios* 31: 21-32.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa. 2001. "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos." *Revista Iberoamericana de Educación* 25.
- Eliás, Norbert. 1989. *El proceso de la civilización*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Esteban, Mari Luz. 2013 *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Farina, Cynthia. 2005. *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Federici, Silvia. 2016. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Fierro, Alfredo. 1993. "El ciclo del malestar docente". *Revista Iberoamericana de Educación* :2
- Foucault, Michel. 1990. "Tecnologías del yo ". Foucault, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós/ICE-UAB.
- Foucault, Michel. 2007. "El sexo verdadero" En *Herculine Barbin. Llamada Alexina B. de* Madrid: Talasa, 2007. 9-20.
- , 1992. *Genealogía del poder* . Madrid: La Piqueta.

- ., 2007. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ., 2002. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo. 1971 *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Gallo, Luz Elena y Leidy Martínez. . julio-septiembre de 2015. Líneas Pedagógicas para una Educación Corporal. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143215>.
- García, Esteban. 2002, Maurice Merleau-Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción.» *Cuadernos de Filosofía*, 58 : 77-79.
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya-Yala.
- Gómez de la Errechea Cohas, Maricel. 2014. "El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformación de sujeto pedagógico". *Investigación y Postgrado* 29: 61-81. .
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1316-00872014000200004&lng=es&tlng=es.
- Herder, Gervilla. 2000. "Valores del cuerpo educando, Antropología del Cuerpo y Educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38: 183-189.
- Heredía, Valeria. 2018. "En las clases de arte faltan especialistas.» 6 de marzo de 2018". *El Comercio.com*. . <http://www.elcomercio.com/actualidad/clases-arte-especialistas-docentes-educacion.html>.
- Hernández Castro, Paula. 2018. "Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Educativa en Ecuador". *Revista de Educación Inclusiva* 11.1 : 267-276.
<<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/329>>.
- hooks, bell. "Don't make me hurt you. Black male violence." En *We Real Cool. Black Men and Masculinity*. New York and London: Routledge, 2004. 43-66.
- ., 1994. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Isch, Edgar. 2011. "Las actuales propuestas y desafíos en Educación: El caso ecuatoriano." *Educ. Soc.* 32.115 (2011): 373-391. <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>.
- Keller, Christel. 2017. *Hacia una agenda feminista de los cuidados*.
<https://www.fuhem.es/ecosocial>.
- Le Breton, David. 2002. "La sociología del cuerpo". Buenos Aires: Nueva Visión.

- Luna, Milton. 2014. "Revista Iberoamericana de Educación". 2014. *RIE*.
<<https://rieoei.org/RIE/artic>>.
- Matínez Barreiro, Ana. 2004. "La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas". *Papers. Revista de Sociología* 73: 127-152.
- Mauss, Marcel. 1971. "Técnicas y movimientos corporales". Mauss, Marcel. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos, 1935. 337-354.
- Mc Laren, Peter. 2003. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores,.
- MINEDUC. 2016. "Educación Cultural y Artística" <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Guia-de-implementacion-del-Curriculo-de-ECA.pdf>.
- , marzo de 2015. *Estadística Educativa. Reporte de Indicadores*, vol 1.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Publicaciones/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf.
- , febrero de 2011. *Estándares de Desempeño Profesional Docente*.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf.
- , 2011-2012. *Indicadores Educativos*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf.
- Najmanovich, Denise. 2009. "El cuerpo del conocimiento, el conocimiento del cuerpo".
Cuadernos de campo 7.
- Ortega, Sofía. 2017 "Ideales y representaciones de la ciudadanía con enfoque de género, una mirada desde la educación". Quito: FLACSO Ecuador.
- Platón. 1983 *El Banquete. Fedón. Fedro*. Barcelona: Editorial Labor.
- Rodríguez Giménez, Raumar. .2013. "Educación del cuerpo y Políticas Educativas: de la formación superior al patio escolar". *Revista Iberoamericana de Educación* 62: 107-117.
- Santiago Muñoz, Ana. 2017. "La sociedad de control: Una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault" *Revista de Filosofía* 73: 317-336. 2020.
<<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfilosof/v73/0718-4360-rfilosof-73-01-00317.pdf>>.
- Scott, Joan. 1991. "The evidence of experience". *Critical Inquiry* 17.4: 773-797.

- Skliar, Carlos. 2008. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- . 2010. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación.» *Revista Educación y Pedagogía* 22.56: 101-111.
- Toro Araneda, Rolando. 2008. *Biodanza*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Toro, Rolando. «Contacto y Caricias.» Toro, Rolando. *Curso de Formación Docente de Biodanza*. International Biocentric Foundation, s.f.
- . «Definición de Biodanza.» 6 de agosto de 2008. *Biodanza.org*. 20 de agosto de 2017. <<https://www.biodanza.org/es/biodanza/definicion-de-biodanza>>.
- Toro, Rolando.s.f. "Educación Biocéntrica". Toro, Rolando. *Curso de formación para profesores de Biodanza*. International Biocentric Foundation 4.
- Torres, Rosa María. 2016. "Ecuador: El cierre de la escuela comunitaria Inka Samana.» s.f. *Otra educación*". <https://otra-educacion.blogspot.com/2016/11/ecuador-el-cierre-de-la-escuela-comunitaria-Inka-Samana.html>.
- Vacacela, José María. 2016. *La voz de los sin voz* Cancillería Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=WZWcvfu-qX8>
- Vandana, Shiva. 22 de octubre del 2012 "La mirada del ecofeminismo (tres textos)." *Polis* 9. <https://journals.openedition.org/polis/7270>.
- Vega, Cristina. 2019. "Reproducción social y cuidados en la reincención de los comunes. Aportes conceptuales y analíticos desde los feminismos." *Revista de Estudios Sociales*.
- Vega, Cristina, Raquel Martínez Buján y Myriam Paredes. 2018. "Introducción: Experiencias, ámbitos y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida." Vega, Cristina, Raquel Martínez Buján y Myriam Paredes. *Cuidado, comunidad y común: experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida*. Madrid: Traficantes de sueños. 15-50.
- Vergara, Katherine. 2016. "Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender." Quito: FLACSO Ecuador.
- Wild, Rebeca. 2003. *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- . diciembre de 1996. "La vida orgánica es vida dentro de límites". *Boletín No.60*. -- Pestalozzi.
- . 2006. *Libertad y Límites Amor y respeto*. Barcelona: Herder.

Wild, Rebeca y Mauricio Wild. 2002 *Educación para ser*. Quito: Fundación Educativa Pestalozzi

Entrevistas

Albuja Izurieta, María Gabriela. Directora de la Escuela Intercultural Pública INKA SAMANA, en entrevista con la autora, 17 de febrero de 2018.

Cepeda, Mireya. Analista curricular área ECA en entrevista con la autora, 29 de mayo de 2018.

Cisneros, Dara. Directora de Escuela no directiva Ludoteca, en entrevista con la autora, 19 de febrero de 2018.

G, Andrea. Coordinadora ECA, en entrevista con la autora, 22 de octubre de 2017.

Hidalgo, María Isabel. Docente de Escuela Pública, en entrevista con la autora, 2 de agosto de 2017.

_____. Docente de escuela pública, en entrevista con la autora, 15 de marzo de 2018.

Matute, Anita. Docente de escuela pública, en entrevista con la autora, 18 de septiembre de 2018.

Osejo, Clara. Docente de escuela pública, en entrevista con la autora, 16 de septiembre de 2018.

Pilapaña, Maximiliano. Docente escuela pública, en entrevista con la autora, 24 de septiembre de 2018.

Samaniego, Juan. Docente y asesor pedagógico, en entrevista con la autora, 17 de diciembre de 2017.

Villacís, Berenice. Docente de Escuela pública, en entrevista con la autora, 2 de octubre de 2018.

Villacreces, Maya. Estudiante de Educación no directiva, en entrevista con la autora, 23 de julio de 2017.

_____. Estudiante de Escuela no directiva, en entrevista con la autora, 22 de julio de 2017.