

Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.
N°32. Año 12. Abril 2020-Julio 2020. Argentina. ISSN 1852-8759. pp. 75-84.

Modos heterodidácticos de la educación (corporal) en su dimensión política: aprendizajes des-atados en un semillero de investigación

Heterodydactic modes of (corporal) education in its political dimension:
untied learning in a seedbed of investigation

Elkin Orlando González Ulloa *
Universidad de los Llanos, Colombia
elkin.gonzalez@unillanos.edu.co

Sol Natalia Gómez Velásquez **
Universidad de los Llanos, Colombia
sol.gomez@udea.edu.co

Héctor Rolando Chaparro Hurtado ***
Universidad de los Llanos, Colombia
rchaparro@unillanos.edu.co

Resumen

El presente artículo presenta resultados de un trabajo de investigación desarrollado entre 2017 y 2018, cuyo objetivo central fue comprender los procesos de subjetivación política en un semillero de investigación de la Universidad de los Llanos (Colombia), a partir de las inquietudes del cuerpo y la “aparición del sujeto en el mundo mediante la acción y el discurso” (Arendt, 2002: 203), y las maneras en que atraviesa acontecimientos de transformación en clave educativa. En términos metodológicos, el proyecto se ancla a la propuesta de Bolívar (1999), la cual permitió la construcción de saber y conocimiento desde los relatos biográficos y de experiencias en dos sujetos de investigación. El análisis, a partir de cuatro momentos, muestra que la relación existente entre la educación y un semillero de investigación, constituye un lugar en el que se debaten formaciones discursivas y prácticas disciplinares poco exploradas en torno nuevas formas de aprendizaje.

Palabras clave: Procesos de subjetivación política, Semillero de investigación, Heterodidáctica; Educación corporal.

Abstract

This article presents the results of a research project developed between 2017 and 2018, whose main objective was to understand the processes of political subjectivation in a research center of the Universidad de los Llanos (Colombia), based on the concerns of the body and the “Emergence of the subject in the world through action and discourse” (Arendt, 2002: 203), and the ways in which transformation events take place in an educational key. In methodological terms, the project is anchored to the proposal of Bolívar (1999), which allowed the construction of knowledge and knowledge from biographical accounts and experiences in two research subjects. The analysis, based on four moments, shows that the relationship between education and a seedbed of research is a place where discursive formations and little explored disciplinary practices are debated about new forms of learning.

Keywords: Processes of political subjectivation; Research nursery; Heterodidactics; Body education.

* Magíster en Motricidad – Desarrollo Humano. Docente investigador de la Universidad de los Llanos.

** Doctora en Educación. Docente investigadora de la Universidad de Antioquia

*** Doctor en Estudios Sociales de América Latina. Docente investigador de la Universidad de los Llanos.

Modos heterodidácticos de la educación (corporal) en su dimensión política: aprendizajes des-atados en un semillero de investigación

Introducción

El estudio tuvo un enfoque metodológico cualitativo, apelando a la investigación biográfico narrativa en tanto modos de recordar, construir y reconstruir escenarios para el otorgamiento de “relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje” (Bolívar & Porta, 2010: 204). Igualmente, se concibe como estrategia metodológica “la narrativa corporal” por cuanto indaga la trama existencial que envuelve el cuerpo en la educación. “Con ello, se reconoce que el cuerpo necesita ser pensado desde la experiencia vivida” (Castañeda & Gallo, 2009: 5).

La narración –como medio y objeto de trabajo a la vez– capta la riqueza y detalle de los asuntos humanos (significados, motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados como axiomas o proposiciones abstractas, sino como modos de subjetivación según el sentido que confieren a sus experiencias y cómo éstas posibilitan reconfiguraciones.

En este orden de ideas, se interroga alrededor de la experiencia como manifestaciones del cuerpo que dan cuenta de los modos de ser y la intersubjetividad. A partir de lo cual, lo corporal no se entiende como *soma* (de naturaleza biológica), sino como un proceso de construcción sociocultural que permite conjuntamente comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, que tienen plena capacidad de afección en un marco educativo. Para dar cuenta de ello, nos acompañarnos de una idea de educación como *acontecimiento*, entendido como irrupción que da qué pensar. Y en este sentido, los aprendizajes que figuran en el semillero como un escenario de experiencias, la trama o la relación con lo educativo cobra valor en la medida en que “aprendemos a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (Bárcena & Mélich, 2000: 162).

Finalmente, proponemos problematizar la diferencia a partir de las heterodidácticas como punto de partida a la vez que un espacio heterogéneo de lugares y relaciones que atiende los aspectos históricos y temporales que marcan un punto de inflexión en el desvelamiento de nuevos lenguajes en los escenarios educativos.

Ruta metodológica

En lo concreto, se intentó abordar la investigación narrativa, en tanto método, debido a que fundamentalmente reclama criterios superadores del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal. Contrariamente, “el objeto de la narrativa –dice Bruner (2003: 27) – son las vicisitudes de las intenciones humanas”.

La investigación narrativa, de modo específico, permitió la construcción de saber y conocimiento desde los relatos biográficos de las experiencias en torno a la subjetivación política y las prácticas corporales en perspectiva educativa. Con este método se configuran categorías particularmente fenomenológicas y hermenéuticas como vivencias, experiencias y acciones, en las dimensiones espaciales, temporales, corporales e intersubjetivas. Estas categorías al ser cubiertas de sentido y significado, se convierten en texto susceptible de interpretación. Según Ricoeur:

El mundo es el del lector; el sujeto es el lector mismo. Diremos que en la interpretación la lectura se convierte en una suerte de habla. No digo: se convierte en habla. Pues la lectura nunca equivale a un intercambio de palabras, a

un diálogo, sino que se acaba concretamente en un acto que es al texto lo que el habla es a la lengua, a saber, acontecimiento e instancia de discurso (2006: 153).

La narrativa como método de investigación es una forma de saber de la experiencia, de construir tramas, sentidos, de acercarnos y alejarnos de lo que le acontece al cuerpo como lugar de la experiencia “lo que este tiene para decir del cuerpo, a partir del relato biográfico” (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001). Sobre la base de esto, podemos hilar (nos), desde esta propuesta misma de investigación, con la estrategia de exploración denominada *narrativa corporal*. Un aporte y acercamiento teórico-metodológico del grupo Estudios en Educación Corporal (Castañeda & Gallo: 2009, Castañeda & Gómez: 2011), en tanto que nos permite indagar de otros modos la trama experiencial que envuelve el cuerpo y la educación, y en nuestro caso específico, los procesos de subjetivación política a través de prácticas corporales que en el semillero tienen lugar. Lo que allí proponen las autoras, entre otras cosas, consiste en el reconocimiento de la corporeidad a través de esta forma narrativa. Una corporeidad inscrita en una historia, un tiempo, una historia que puede ser contada o relatada, interesando los sentidos singulares que se narran de la experiencia vivida.

Con ello, se reconoce que el cuerpo necesita ser pensado desde la experiencia vivida con aquellas personas que se arriesgan a narrar la experiencia de las propias prácticas corporales frente a otro, por ello, es justamente en la narrativa como se dibuja aquello que ha quedado inscrito en el cuerpo (Castañeda & Gallo, 2009: 5).

Para la Educación Corporal, la perspectiva autobiográfica narrativa, de modo especial, se constituye en un medio de indagación que permite acercarse a las hermenéuticas del sí que realizan los sujetos para, si se quiere, llegar a un más allá: al mundo social de estos. Al entender el cuerpo como lugar en el que se centra la experiencia vivida y la narrativa como expresión de dicha experiencia, que permite la comprensión del ‘quién soy’, la Educación Corporal asume esta última como una estrategia que permite saber del cuerpo y de quien lo habita. En este sentido, el saber del cuerpo y dar respuesta a la pregunta por el ‘¿quién soy?’, la narrativa es el reconocimiento a los sentidos de la vida, a la forma como los seres humanos se comprenden, se narran y establecen relaciones con los sentidos de los otros, sus narraciones y auto-comprensiones.

Así, en el sentido expuesto, la narrativa se asume como estrategia de la Educación Corporal que

hace surgir la pregunta por el ‘quién soy’, porque este interrogante emerge a partir de la experiencia que se instala en el cuerpo. En lo que podría denominarse *narrativas corporales*, la experiencia posibilita, a partir del desarrollo de prácticas de sí, inscritas en el cuerpo, un acercamiento a los diferentes procesos que le han permitido al sujeto re-constituir-se, reconocer-se y re-crear-se (Castañeda & Gómez, 2011: 141).

Resultados.

Momento uno. Tramas y narrativas de subjetivación política.

En aras de indagar cuáles son las líneas diferenciadoras en relación con las lógicas hegemónicas de la enseñanza, se propuso indagar por espacios de aprendizaje heterogéneos (heterológicos) (Larrosa, 2011: 257), críticos tanto de las lógicas de la funcionalidad social como de las lógicas curriculares, por lo que interesó, inicialmente, una noción de la educación pensada como radical novedad. Por un lado, la formación del sujeto y de su corporeidad por medio del proceso de “interiorización de la vida social a través del cuerpo (...) partiendo de la idea que se puede aprender a través del cuerpo y de la interacción de este con otros cuerpos” (Planella, 2006: 186), y por otro; de la política como “forma de aparición en el mundo a través del discurso y la acción entre plurales” (Arendt, 2008: 145).

Cabe reconocer, en este contexto, al semillero de investigación hermenéutica corporal como un lugar de intersección –y creación– de subjetividades. Ese *estar juntos* para recrear el mundo, significa dar comienzo al surgimiento de acontecimientos. El semillero se piensa en el horizonte de la comunión, entre palabra y la acción, a través de cuerpos que libremente se reinventan. Es, pues, ese “otro” espacio en el que lo educativo toma matices diferenciadores.

En ese sentido, para Alejo –colaborador de la investigación–, su sentido de responsabilidad y cuidado del otro, opera siguiendo a Levinas (1998: 126) “como momento fundacional de su subjetividad”. Lo anterior infiere recuperar la extrañeza misma del diálogo, es decir, “el reconocimiento del otro, la certeza de que son nuestras diferencias las que nos vinculan, las que vuelven factible el intercambio, el abrirse a la escucha del otro” (Skliar, 2008: 92).

Así visto, la heteronomía de nuestra respuesta al otro, emplaza la autonomía de nuestra libertad, “tan pronto como reconozco que, al ser yo, soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el otro” (Bárcena & Mélich, 2000: 137). La heteronomía, pues, no atenta contra la constitución autónoma del sujeto, contrariamente, la hace posible. Esta dimensión ética –como apunta Levinas– se funda

en el rostro del otro, en su “presencia conmovedora” (Bárcena & Mélich, 2000: 92).

No obstante, vale decir que no hay un auténtico ejercicio ético cuando de lo que se trata es de abrigar al que habla mi misma lengua. Por el contrario, en el semillero “uno reconoce el punto de vista del otro, digamos, fuera de ese contexto escolar que a veces es tan imposibilitador” (Alejo, entrevista sep/2017). De modo que la construcción de su subjetividad pasa por aspectos que tiene que ver con la pregunta por el *quién* en la esfera pública.

Mi forma de ver el mundo, antes que mi accionar, es esperanzador. Yo rompo, por mis estudios, pero también por mis experiencias, con la idea de que los jóvenes son apáticos, son bobos, son inmaduros, y no, todo lo contrario. Después de los movimientos estudiantiles del 68 para acá, los grandes movimientos sociales en el mundo los han propiciado justamente los jóvenes y las mujeres, entonces uno tiene que ser esperanzador, incluso en términos políticos (Alejo, entrevista sep/2017).

El semillero es, entonces, un espacio intelectual y afectivo, estético y político, provisto de la sensibilidad, apertura y disposición de los jóvenes que asisten. Espacio que concita deconstruir el discurso que ha estigmatizado a los jóvenes y, por lo tanto, velar por su participación como agente que cuestiona, que explora, que desenmascara.

Llego con la necesidad de comprender esos sujetos con los que yo comparto muchas horas de mi vida, pero también con muchos significados, es necesario saber quiénes son y eso me lo permitió el semillero, las clases, de lo contrario estaría también en esa visión adulto-céntrica en la que el joven es un incompleto al que hay que predefinirle la vida (...). Me ha llamado a replantear mis ejercicios académicos y de clases (...), me ha enseñado enfáticamente a oír, a escuchar atentamente lo que decimos (Alejo, entrevista sep/2017).

El semillero, como espacio de convergencias/divergencias en el que las acciones compartidas dan vida a la condición de *sujeto político* (Lechner 1999: 14), hace posible la construcción del sujeto plural. Se convierte en escenario de acción compartida desde el que ejercer *ciudadanía*; es decir, reconocer en el otro su propia pluralidad.

Los órdenes revertidos que se despliegan disponen a nuevas agendas. Verbigracia, la *ciudadanía política* (Giddens, 1995: 14), requiere de la democratización de la vida personal, en apertura a la esencia plural de lo público. En esta democratización las relaciones íntimas tienen un fuerte protagonismo, dado que el fortalecimiento de la ciudadanía pasa por un fortalecimiento del vínculo social favorecido por los encuentros.

El semillero me ha enseñado que yo no debo ser un profesor tradicional (no me gusta la palabra y no encuentro otra), que eso no sólo es anacrónico e indeseable, sino que genera servidumbre, tal como lo plantea Rancière. Es un acto de colonización, por eso yo prefiero alejarme, aunque no tengo la formación como pedagogo ni como licenciado (por eso se me ha negado la posibilidad de hablar de esas cosas), pero yo creo que una educación sustentada en la transmisión de información, sustentada en el atontamiento como dice Rancière, es una educación que no tiene sentido en el mundo actual (Alejo, entrevista sep/2017).

Momento dos. Ideas otras sobre educación: hacia una pedagogía de la cercanía.

En este orden de ideas, entendemos las pedagogías de las diferencias como aquellas formas de educación lejanas a los modos convencionales de escolarización. Esto es, de los modos de educación sustentados en la transmisión del conocimiento que palidece frente a las necesidades y las potencialidades de los contenidos. Las pedagogías de las diferencias albergan la búsqueda de elementos en los que el asistencialismo desaparezca como herramienta subsidiaria del aprendizaje. Promueven aprendizajes que tienen que ver con la idea de extrañeza bajo la cual se erige el otro. Así las cosas, bajo el reconocimiento del otro como par del que cabe esperar lo indecible, la educación pareciera ser mejor en escenarios no convencionales:

El semillero es esa posibilidad que nos permite hablar en la misma modalidad, en el mismo tono. Eso de hecho ya reconfigura no sólo la idea de mí, sino del otro. El otro ya no es el estudiante, bajo la oposición docente-alumno, ya no es un anormal ni un diferente: Nos encontramos y hablamos en el horizonte del respeto, no estoy en tensión con él, sino todo lo contrario; porque es que el anormal se configuró desde la idea de la sospecha, del raro. El semillero rompe con la idea clásica de educación, pues las cosas no pueden agotarse en un espacio-tiempo de encuentro... La universidad no es el espacio físico, la universidad no es la clase. La universidad es todo ese repertorio de inquietudes que se plantea uno en su formación académica y como persona. La escuela debería ser eso, la escuela debería constituirse en eso. El semillero lo permite, el semillero tiene la preocupación y no la resuelve ahí en las dos horas (Alejo, entrevista sep/2017).

Una pedagogía de las cercanías es también una conversación, una “interacción acerca de la relación entre el mundo y las vidas, con nuestras propias palabras, afectándonos para poder escuchar otras interpretaciones de la existencia, otras formas de vida, otras palabras” (Skliar, 2017: 155).

Pensar los discursos que llegaron de las áreas administrativas, económicas y contables a colonizar los espacios de la escuela y la educación. Hay que desmontarlos, aprendemos de forma diferente, la experiencia no puede ser estandarizada, aprendemos juntos pero diferente, en el co-aprendizaje, en las responsabilidades solidarias (Alejo, septiembre/2017).

Estas acciones se mueven en la tensión entre lo instituido y lo instituyente, impelen tomar posición en la perspectiva de *juicio* develada por Arendt, mediante ejercicios de lectoescritura en el que los integrantes reinventan su ser y propician la contemplación de su persona en un espacio reflejo que anuncia la escucha de nuevas voces. En consecuencia, pensar la lectura desde el punto de una pedagogía viva compromete nuestra capacidad de atención. Es por ello que “una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de transformación” (Larrosa, 1996: 29). En la escucha se está dispuesto a ocuparse lo que uno no sabe, no quiere o no necesita. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que en relación al texto acontece, “es algo que no puedo reducir a mi medida, pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma” (Larrosa, 1996: 30).

La lectura ha sido un refugio para mí. A veces pensaba que era una relación unilateral, porque me preguntaba algo al principio de la página y nadie respondía. Pero entendí que la lectura es un proceso, que el autor está ahí acompañándome. Siento que en la lectura puedo escuchar desiguales voces. La lectura propone una relación de tres, por lo menos así me pasa en el semillero: lo que el autor me dice, lo que yo entiendo y lo que mis compañeros del semillero dicen...La lectura posibilita nuevas formas de aprender. Nosotros siempre intentamos que esa lectura dé qué pensar, qué sentir. Intentamos releernos con lo que nos dice el autor (Leda, entrevista sep/2017).

Del mismo modo, el cine como espacio reflexivo y político es un escenario ideal en el que se toma distancia de las lógicas escolarizadas de la realidad social y la educación. Siguiendo a Rancière (2012) la naturaleza esencial del cine estriba en que

El poder político de las imágenes en movimiento, no es una cuestión de tema ni de emociones movilizadoras, sino de emancipación, de un nuevo reparto de lo sensible. De lo que se trata es tan sólo de construir, como espectador, la lógica de lo que vemos en la pantalla y de inscribirlo en una historia de las relaciones entre las formas sensibles que nos presenta el cine y las promesas políticas que les permite contener (Rancière, 2012: 162).

Momento tres. Prácticas corporales (contraculturales): el cuerpo como lugar de enunciación

Otro de los aprendizajes desatados en el semillero son los talleres corpográficos vistos como prácticas corporales en perspectiva fenomenológica, es decir, como acciones motrices vinculadas a la “comunicación de ideologías, políticas, estéticas” (Cachorro, 2013: 9). Son, pues, “configuraciones particulares de movimiento, que adquieren sentido, proyección y significado para los sujetos porque están dirigidas por una matriz de percepción, pensamiento y acción” (Cachorro et al, 2010: 13).

Vale decir que el carácter fundamental de la *práctica* no reside en su aspecto de proceso voluntario sino en entrañar una forma de verdad, entendida como desvelamiento. La práctica así, busca la transformación del sujeto en su *hacer*. Una reconstrucción en el sentido de *llevar a una presencia*. De este modo “las practicas corporales representan una experiencia de potenciación y experimentación estética” (Gallo, 2012: 840).

En este tenor, las pretensiones educativas tienen en el cuerpo un punto de arranque desde el que se ejerce resistencia y denuncia. El cuerpo es el lugar de lo posible, blanco de las metáforas que acentúan la imagen corporal según determinada concepción del ser humano, así como espacio de transgresión y subversión de las lógicas del mercado y el ideal estético.

El cuerpo ha sido re-situado como objeto central de las prácticas biopolíticas contemporáneas y, por otro lado, nos informa también de la emergencia de múltiples prácticas contraculturales que resistirían de forma subalterna el flujo del biopoder y la producción de sus saberes contemporáneos (Romaní & Sepúlveda, 2012: 12).

Dicha *resistencia* debe entenderse necesariamente como oposición consciente, beligerante. Construida desde la producción de subjetividades estratégicas que resignifican y la deconstruyen la realidad a partir de la fabulación y la virtualización de formas de agregación y sociabilidad. Un cuerpo visto como potencia porque en él se busca des-alajar operaciones de dominación (social, cultural, educativa) que se objetivan en forma de violencia. Lugar de decisión desde el cual se resalta el reconocimiento de otros modos de ver en la construcción de una historia:

El cuerpo es el lugar de enunciación, es el lugar de mi identidad, el lugar desde donde yo hablo, el lugar donde me identifiqué, el cuerpo es el lugar de la experiencia, el lugar de la existencia... y trato de ser coherente con lo que es mi cuerpo, mi discurso debe ser coherente con lo que yo estoy diciendo con

el cuerpo, dislocando, afectando. ¿De qué manera me revoca la mirada del otro? Yo reconozco, entonces, en esas miradas las alteraciones que produce mi imagen corporal” (Alejo, entrevista sep, 2017).

Cuerpo como subjetividad política desde el que se rompen las lógicas escolarizadas de la realidad social. Cuerpo plural y múltiple en apertura al mundo, a la experiencia y al acontecimiento.

Siento y configuro un cuerpo no moldeable. Que no se deja estereotipar. Te responderé más bien desde lo que no es para mí el cuerpo: no es un cuerpo adoctrinado, no es un cuerpo instalado en las relaciones de poder, no es un cuerpo máquina, más bien intento que mi cuerpo se despliegue frente a lo que quiere y es capaz. Frente a lo que lo hace propiamente cuerpo: un cuerpo plural, múltiple, autónomo y heterónimo, un cuerpo franco consigo mismo. Un cuerpo de decisión (Leda, entrevista sep/2017).

En el taller corpográfico el cuerpo ocupa el lugar de la memoria. Requiere la vivencia de las dimensiones de la expresión corporal avistadas en contextos institucionales y cotidianos, demanda pensarse desde lenguajes que solicitan las simbologías, huellas, marcas, biografías. A decir de Planella, implican “exploraciones sobre el cuerpo en la educación y la cultura, un cuerpo que pueda presentar gran variedad de estados. De ahí su posible mirada poliédrica que nos permita traspasar lo cárnico, para adentrarnos así, en lo corpóreo” (2006: 18).

El taller corpográfico me permite resignificarme. Porque allí hacemos lo que la escuela me ha negado: el contacto. Allí surgen miradas, nuevas miradas, nos tocamos con ellas, pero también con la piel. Me aproximo al otro y eso me resignifica porque entiendo que la educación (física) se basa en eso (Leda, entrevista sep/2017)

La exploración de los sentidos de los que habla Leda y la creación de representaciones a través de la música, la fotografía, la poesía, el teatro, evocan matices desesquematisadas y revelan afecciones del cuerpo vía experiencia.

No entendemos aquí, por tanto, lo corpográfico como algo técnico, sino simplemente como la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que a través de este los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían (Planella, 2013: 3).

En este sentido, vemos una noción política sobre el cuerpo, desde la interrelación, el contacto y las formas de inscripción que pasan por la reflexión de la experiencia y de las prácticas que se instalan en la educación. Con todo, se reconoce la re-orientación de

la educación hacia la apropiación del cuerpo, con sus derechos y responsabilidades y para eso precisamos conocerlo y vivenciarlo, no como instrumento sino como posibilidad de creación de nuestras propias vidas.

Momento cuatro. El semillero de investigación como espacio asambleario

El semillero de investigación es un espacio de libertad de palabra, de la puesta en juego del poder de la palabra. Se trata de un espacio de lectura, escritura y conversación, un espacio de interiorización, de subjetivación en referencia a lo público –lo que todo el mundo puede ver y oír. Un espacio que presupone la igualdad y que, por tanto, no puede estar estructurado según el orden desigual de lo social o de lo institucional, de las posiciones o de las identidades. Un espacio común *entre* los individuos. De modo que la conexión de lo educativo y lo político apoya tanto las formas de asumir los aprendizajes como la forma en que los ciudadanos exponen sus argumentos o, por lo menos, disponen públicamente sus interpelaciones.

Es un espacio separado, desconectado, desligado de cualquier función, de cualquier finalidad: no un espacio funcional, útil, orientado a ciertos fines o a ciertas finalidades, sino un espacio vacío, heterogéneo a los otros espacios. Es un espacio libre. Pero, al mismo tiempo, es también un espacio intermedio, de paso, separado desde el punto de vista de la función, pero conectado desde el punto de vista de los sujetos y de las palabras. Por eso está vinculado a otros espacios de subjetivación y de palabra: aquellos de los que se viene y aquellos a los que se va (Larrosa, 2012: 19).

Se trata de un espacio en el que se descubre la potencia de la experiencia y lo que nos permite ver, sentir, pensar, escribir, conversar. Así, la esfera pública proporciona las herramientas necesarias para el establecimiento de nuestras identidades colectivas, para el reconocimiento de la realidad común y la revisión de las acciones de los demás. Como espacio común, “es el contexto imprescindible para que pueda surgir la acción política” (Bárcena, 1997: 209). De esta manera, Hermenéutica Corporal se presenta como ese espacio de intercambio y relación que desata las voces, las miradas, las opiniones, los acuerdos y desacuerdos entre pares.

Aprendemos a escuchar no únicamente para respetar a la gente, sino sobre todo para interpretar lo que el otro está diciendo, porque cada vez que tú pones algo en público tienes la necesidad expresiva de hacerlo, pero también tienes el derecho a que se te entienda tal como tú quieres que te entienda y no a medias. En el semillero tengo la posibilidad de

compartir, de discutir con ellos. Tomando decisiones consensuadas, opinando, refutando con argumentos y no con figuras de autoridad, ni con argumentos de autoridad sino con argumentos de razón. Eso lo que permite es dar la razón a alguien por sus argumentos, y así uno puede defender su punto de vista sin que nadie lo agreda (Alejo, entrevista/sep, 2017).

Para Arendt (2008) toda forma de vida pública constituye una fuente de revelación de la propia subjetividad. La formación de la naturaleza política del hombre (*sic*), se transforma así, en una acción discursiva reveladora de la identidad personal de quien se ex-pone y aparece en el espacio público. Lo público entraña el escenario en el emerge la civilidad como “un tipo de sociabilidad que tiende a proteger entre sí a las personas, permitiéndoles disfrutar de la compañía de los otros” (Bárcena, 1997: 207). En lo público tiene cabida la acción que surge de la pluralidad como base del discurso de los que están, habitan y conforman el mundo.

Pensar el semillero como ágora de interacción *en y con* libertad, infiere referirnos a la política como el arte de hablar y ser escuchado con atención. De este modo, los procesos de subjetivación política conllevan sentirse afectado frente a ese otro que le perturba en su contingencia y le hace conmover en la contemplación de sus diferencias respecto a las lógicas que presiden su formación.

A mí me parece que el semillero es un laboratorio de ciudadanía política muy importante que la escuela no ha querido asumir. Básicamente porque la tarea de la escuela está más centrada en la normalización y no en la posibilidad de generar cultura política en las instituciones. Y me parece que es una deuda enorme. No se trata de nociones de civismo: oración a la patria, el himno, la bandera, no. Se trata de una verdadera participación en lo público y de reivindicar el sentido de lo público. El semillero es esa posibilidad asamblearia de encontrarnos sin jerarquías, sin rótulos, de hablar en el mismo lenguaje, bajo la misma modalidad, en el mismo tono, eso ya de hecho reconfigura no solo la idea de mí, sino la idea del otro (Alejo, entrevista/sep, 2017).

En ese horizonte el semillero de investigación anima la discusión sobre lo político. Exhorta responsabilizarse por el problema de la existencia en un espacio en el que se disponen—democráticamente— las opiniones y los pensamientos; y se deliberan los asuntos comunes, cuya atención demanda otros modos de decir:

Estar en el semillero me ha permitido poder decir no: decidir, exclamar, apelar, denunciar, interpelar con argumentos de razón. Decir no ante lo que todos dicen y aceptan como única verdad, tener

la capacidad de decir no profe, yo no creo que esto o aquello sea así, no creo que esa sea la única manera de aprender, yo no creo que mi experiencia sea nula para usted (Leda, entrevista/sept, 2017)

Así las cosas, la idea de juicio político contribuye al ejercicio ético de formación de un pensamiento propio, exhibiendo la propia subjetividad en el espacio de lo público, “porque en el ejercicio del juicio no sólo mostramos una destreza mental, sino que revelamos las formas en que tenemos construido nuestro carácter, nuestra sensibilidad ética como ciudadanos y nuestros modos de apreciación estética” (Bárcena, 1997: 235).

La comprensión del sentido de la acción pasa entonces por la capacidad de juzgar y tomar postura, para lo cual se requiere reflexionar sobre la propia historia, asumir una identidad y representarse en el lugar de los otros. En consecuencia, el juicio posibilita la comprensión de las acciones y, por consiguiente, tomar conciencia de su pertinencia y justicia.

La facultad de juzgar descansa en un acuerdo potencial sobre el otro, y el proceso de pensamiento en el acto del juicio no es, como en el proceso mental del razonamiento puro, un diálogo entre el yo consigo mismo; se encuentra siempre y primitivamente, incluso si me encuentro a solas realizando mi elección, en una comunicación anticipada con otro, con el que se debe finalmente encontrar un acuerdo. Es de este acuerdo potencial del que el juicio deriva su validez específica (Arendt, 1972: 281).

La responsabilidad que entraña el cuestionamiento político frente a los modos de formación tradicionales convoca una práctica de pensamiento heterológica. La sensibilidad, el reconocimiento y la comprensión de lo común y lo plural, permiten “reencontrar más allá de las palabras y de las representaciones la potencia por la cual las palabras se ponen en marcha y devienen actos” (Rancière, 1998b: 12). Esto es, una re-configuración subjetiva que pasa por el cuerpo y actualiza la historia a través de lenguajes y modalidades sobre educación fundados en la novedad y la imprevisibilidad del aprendizaje, ligados a la necesidad de tomar decisiones conjuntas y participar en los asuntos políticos que le son propios.

El semillero me ha permitido decir las cosas, decirlas con sentido, con razón, con ritmo. El semillero me ha sentir parte de un algo, me hace saber que estoy en la universidad, en una clase, en el aula no como los docentes quisieran. Siento que el semillero me da eso, desde la palabra y con los otros, pensar en algo... Ahora siempre que llego algún lado, tengo que decir algo y a veces no gusta mucho. Y siempre que lo hago, llevo al semillero (Leda, entrevista/sep, 2017).

Por todo lo dicho, subyace un *sensorium* en el que el sujeto adopta “una crítica permanente de nuestro ser histórico” (Ranciére, 2012: 396). En este sentido, las formas de acercamiento a nociones y experiencias que trascienden la perspectiva disciplinaria, dan paso al despliegue corporal que establece relaciones consigo mismo y reaparece –políticamente– por medio de la ruptura con las relaciones de poder con sus mecanismos de dominación y sujeción en el escenario educativo.

Discusión.

Entre búsquedas y encuentros: la heterodidáctica como modo no convencional de aprendizaje en educación

Finalmente, es menester enfatizar sobre la idea de educación como acontecimiento, acción que rompe lo previsto y sorprende como potencia y posibilidad. Una actividad que tiene que ver con el pensamiento, con el poder hacer algo, de alguna manera, en algún lugar, en algún momento. En razón a ello, las heterodidácticas se corresponden con una idea que tiene asiento en el asombro, en el permanente descubrimiento. En la subjetividad que se forma en el cruce entre la acción y el discurso. Que piensa en lo que dice y hace, que está atenta a lo que pasa y sostiene la capacidad de iniciativa, el entusiasmo de la invención y del riesgo. De lo que se trata es de elaborar el sentido de lo que hacemos, de lo que decimos y de lo que nos pasa, de inventar otras palabras, textos, formas de leer, de escribir, de conversar, que puedan recuperar la potencia de vida.

Correlativamente, las heterodidácticas inspiran una actitud desafiante y crítica hacia los lenguajes convencionales de la educación, desatando otros aprendizajes, afinidades, gustos y preferencias estéticas sobre los modos tradicionales de formación de la subjetividad y la identidad. Por eso las heterodidácticas no están del lado del acuerdo sino del desacuerdo, no del consenso sino del disenso, no de la homogeneidad sino de la diferencia.

Por este motivo entrañan, como señala Larrosa, “la forma del acontecimiento, del quizá, y su posibilidad depende de la iniciativa, la invención y el riesgo de los que, en cualquier lugar y en cualquier circunstancia, se atreven a ir contra el curso ordinario de las cosas” (2012: 12).

De igual modo, las heterodidácticas infieren la posibilidad de tomarse en serio la potencia de ciertos lenguajes y, sobre todo, de ciertas formas de relación con el lenguaje, para ampliar las formas de la experiencia, para modificar las relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, para impulsar la vida.

En esta estética de la existencia, el sujeto no es ajeno a lo que le pasa y siente, es un sujeto que se detiene ante sí mismo y reconoce los acontecimientos que le ocurren y constituyen su vida, los cuales hacen alusión a la forma *vitae*, es decir, a la forma y estilo de la existencia, elementos esenciales en la estética del sí mismo. En esta estética de la existencia, el sujeto se hace, se percibe, se expresa y se interroga, convirtiéndose en el creador de su propia obra (Castañeda y Gómez, 2011: 130).

La heterodidáctica se entiende, entonces, como modos no afirmativos de la educación que se descubren como elementos políticos para aprender y hacer las cosas desde otros lenguajes desplegados, por ejemplo, a partir de las prácticas corporales mencionadas. Ponen acento en una idea de educación en comunión, sobre la base del reconocimiento, el cuidado del otro, el respeto a lo que piensa, le gusta, puede y es capaz, así como también en el disenso, que convierte la *negación* en una potencia propia para aprehender desde la diferencia.

En ese sentido, la heterodidáctica como estrategia educativa no se desentiende de lo político, de lo público. En el habitar junto-con-otros se dan auténticos modos de con-versar en relación con el saber del mundo. Se habla, por tanto, de un co-aprendizaje, es decir, de una co-educación basada en el afecto que supone, al mismo tiempo, afectar y ser afectado; pues como expresa Nancy: “es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto” (2007: 51).

La heterodidáctica así vista, infiere lo que Leda (sujeto de investigación), llama “una posición infiel con respecto al conocimiento dado, fijo y estático” (ent/sep, 2017), alberga la provisionalidad de los saberes compartidos e indica cómo “el aprender se constituye en una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender. Un poco naufrago, ciego, desorientado” (Bárcena, 2000: 11).

Así pues, las prácticas corporales desplegadas, por su condición heterodidáctica, potencian formas otras de aprendizaje como aquel que desenmascara, escinde e irrumpe. Por eso que el valor de aprender reside en el acontecer, es decir, en algo que nos extraña, que no confirma lo que ya sabíamos.

En razón a lo mencionado, insistimos en la idea que el aprendizaje humano no puede ser meramente acumulación de lo adquirido a lo ya sabido. Sino una de las formas de la educación en la que el estar juntos deviene por una relación siempre fugaz y no afirmativa del conocimiento que sugiere entender el aprender como una experiencia singular.

Como tal, es un acontecimiento ético. O, dicho de otra forma: es una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente. De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo (Bárcena, 2000: 13).

A modo de conclusión

Pensar lo educativo, lo corporal y lo político en el espacio del semillero de investigación "Hermenéutica Corporal", implicó abordar los procesos de subjetivación política como prácticas que posibilitan gestos de acogimiento y hospitalidad. Ideas para pensar el *afecto* y *amistad* como categorías emergentes a partir de la reflexión sobre las diferencias en la apuesta por nuevos lenguajes en educación.

El carácter no afirmativo de nuestros acompañantes, reposa en una ontología crítica en la que el individuo se asume como sujeto de emancipación. Frente a ello, la subjetividad política pudo ser pensada como devenir en el que se cuestiona la normalización y las homogeneidades pedagógicas. Un espacio político, si por político entendemos "una forma disensual del actuar humano, (...) formas de subjetivación específicas que, hacen existir, por encima de las leyes de la dominación y de las regulaciones de las colectividades, esa figura singular del actuar humano: la política como refiguración disensual de la partición de lo sensible por la que la dominación impone la evidencia sensible de su legitimidad" (Rancière, 1998: 12).

Estos rastros no afirmativos de la educación sugieren un nuevo tipo de persona. Una que problematice la educación tradicional que, con sus tendencias niveladoras, desplaza los intereses personales hacia los del mercado. Es por eso que las subjetividades políticas son el espacio propicio para entender una educación que fomente nuevos modos de actuación en el mundo, desde escenarios de participación común, sin rótulos ni jerarquías.

Es un ejercicio de democracia entendido desde la presencia de otros. Pues significa pensar el ágora como el lugar de la libertad intercambiar opiniones y perspectivas. Un espacio que se desarrolla y despliega en la conversación como auténtico modo de ser en democracia. Un espacio público heterológico en el que la educación en lo que se pone en juego, es la igualdad de las inteligencias. Un espacio de libertad que consiste en la producción y en la verificación de

una potencia igualmente compartida. Un espacio fraterno que consiste en la puesta en acto de una determinada manera de estar juntos, que se actualiza en una determinada manera de entender la comunidad.

Con la lectura, la corpografía o el cine, según esta figura, el semillero constituye un espacio para el (co) aprendizaje, "y en este caso, el aprender no es solo un medio para el saber. Leer no es el instrumento o el acceso a la homogeneidad del saber sino el movimiento de la pluralidad del aprender" (Larrosa, 1996: 647). El semillero hace posible la apertura de nuevas formas ser, de oír y decir. O sea, de atender no tanto a lo que se nos dice, sino a desde dónde y hacia dónde, hacia qué parte de nosotros mismos. En suma, funde la *contrariedad* en la convivencia, pues propone pensar las resistencias hacia lugares y gestos sensibles de la educación mediante oposiciones y afecciones de cuerpos que denuncian la estandarización de los modos de ser.

Referencias bibliográficas

- ARENDRT, H. (2008) *Introducción a la Política*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2002) *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- _____ (1972) *Crisis de la república*. Madrid: Taurus.
- BÁRCENA, F. (2000) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- _____ (1997) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F. & MÉLICH, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (1998) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force/Grupo Editorial Universitario.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial la Muralla
- BOLÍVAR, A., & PORTA, L. (2010) "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar" *Revista de Educación*, 1. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853-1326
- BRUNER, J. (2003) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CACHORRO, G. (2013) *Ciudad y prácticas corporales*. La Plata: 1ra Edic-Edulp.

- CACHORRO, G.A., CÉSARO, A. R., SCARNATTO, M. y VILLAGRÁN, J. P. (2010) "La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales" *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, V. 31, N°3.
- CASTAÑEDA, G. & GALLO, L. (2009) *Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza*. Viref.
- CASTAÑEDA, G. & GÓMEZ, S. (2011) *La narrativa, una estrategia de la Educación Corporal*. Medellín: Funámbulos Editores.
- GALLO, L. (2012) "Las practicas corporales en la educación corporal" *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 34, núm. 4, octubre-diciembre, 2012, pp. 825-843.
- GIDDENS, A. (1995) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, Amor y Erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- LARROSA, J. (2012) *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Bogotá: Babel Libros.
- _____ (2011) "Sobre la experiencia" *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 18, n 46.
- _____ (1996) *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- LECHEBER, N. (1999) Conferencia de clausura del IX Curso Interamericano de Elecciones y Democracia. Instituto Interamericano de Derechos Humanos –CAPEL- e Instituto Federal Electoral. Ciudad de México, pp. 17-21.
- LEVINAS, E. (1998) *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Carros Editores.
- NANCY, J.L. (2007) *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- PLANELLA, J. (2013) *Corpografías. Exploraciones sobre cuerpo en la educación*. Conferencia.
- _____ (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- RANCIÉRE, J. (2012) *Las distancias del cine*. Pontevedra: Ellago Ediciones.
- _____ (1998b) *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM.
- RICOEUR, P. (2006) *Del texto a la Acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROMANÍ, O. & SEPÚLVEDA, M. (2012) "Estilos juveniles, contracultura y política" *Polis*, 11, 2005. Consultado de: <http://polis.revues.org/5769>
- SKLIAR, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____ (2008) *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Citado. GONZÁLEZ-ULLOA, Elkin Orlando, GÓMEZ-VELÁSQUEZ, Sol Natalia y CHAPARRO-HURTADO, Héctor Rolando (2020) "Modos heterodidácticos de la educación (corporal) en su dimensión política: aprendizajes desatados en un semillero de investigación" en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, N°32. Año 12. Abril 2020-Julio 2020. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 75-84. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/541>

Plazos. Recibido: 06/07/2017. Aceptado: 10/07/2019.