

MEMORIA COLECTIVA, CORPORALIDAD Y AUTOCUIDADO



**RUTAS PARA UNA PEDAGOGÍA
DECOLONIAL**

Pilar Cuevas Marín
Judith Bautista Fajardo



Memoria
colectiva,
corporalidad
y autocuidado

Cuevas Marín, Pilar

Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado. Rutas para una pedagogía de colonial / Pilar Cuevas Marín, Judith Bautista Fajardo. 2ª. Edición. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 98 páginas. – (Colección Rescate).

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5138-10-0 (Impreso)

ISBN: 978-958-5138-12-4 (PDF)

ISBN: 978-958-5138-11-7 (ePub)

1. Memoria Colectiva. 2. Identidad Cultural. 3. Pedagogía. 4. Cultural Popular. 5. Sociología del Conocimiento. 6. Desarrollo de la Memoria. I. Bautista Fajardo, Judith. II. Tít.

306.098

Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Pilar Cuevas Marín

© Judith Bautista Fajardo

ISBN impreso: 978-958-5138-10-0

ISBN PDF: 978-958-5138-12-4

ISBN ePub: 978-958-5138-11-7

Primera edición: Bogotá, 2018

Segunda edición: Bogotá, 2020

Información institucional

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaría General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79-08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594
1894 Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Miguel Ángel Pineda
Edición

Claudia Patricia
Rodríguez Ávila

Diseño de colección y diagramación

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad. Todos los derechos reservados.

Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado

**RUTAS PARA UNA PEDAGOGÍA
DECOLONIAL**

Pilar Cuevas Marín
Judith Bautista Fajardo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Escuela para educadores

Contenido

Presentación	9
INTRODUCCIÓN	11
PEDAGOGÍAS DECOLONIALES: PARADIGMA EMERGENTE EN AMÉRICA LATINA	16
Lo que nos convoca	16
LA AUTOINDAGACIÓN EN LA MEMORIA COLECTIVA Y EL SISTEMA DE RUTAS DE AUTOCUIDADO Y COCUIDADO ENERGÉTICO	27
Genealogía de la autoindagación	27
EL TRABAJO CON EL SISTEMA ENERGÉTICO	44
DISEÑO DE RUTAS PEDAGÓGICO-DECOLONIALES	53
Módulos y rutas	53
CONSIDERACIONES FINALES	87
Referencias	92
Sobre las autoras	97

Presentación

Que cuerpos y memorias articulen resistencias y luchas populares en la ya larga historia de conflicto en nuestro país, no es nada extraño. Generaciones de colombianas y colombianos tenemos alojados en nuestro cuerpo memorias de múltiples procesos de exclusión y segregación, ya sea por razones raciales, de género, sexuales o de clase, que al no ser sanadas siguen ahí estropeando la vida y deslizándose de generación a generación. Querer instaurar políticas y pactos de silencio y olvido ha sido el más grande despropósito de las estructuras y las ideologías de poder, porque aun así cuerpos y memorias permanecen, reclaman e interpelan.

Las profesoras Pilar Cuevas Marín y Judith Bautista Fajardo elaboran una propuesta pedagógica para comprender por qué estamos en una situación de sociedad atrapada en medio de torbellinos sin fin, destructores de la vida humana y de la naturaleza, no como un destino manifiesto inmodificable, sino como estructura social estratificada y centralizada, construida por siglos de colonialismo y colonialidad. Pilar y Judith no solo elaboran una teoría de comprensión e impugnación del sistema-mundo de dominación, sino que también diseñan rutas pedagógicas para indagar desde el cuerpo y el sistema energético las memorias inscritas en ellos, y llegan a develar su capacidad emancipatoria y de restitución del ser.

De esta manera, el mundo de las pedagogías decoloniales abre una nueva perspectiva de entendimiento y creación de alternativas comunitarias de vida. Las corporeidades diversas irrumpen como lugares dinámicos de creación y de re-existencia. Es el

kaziyadu (despertar) de los cuerpos-pueblos, que anticipa y disfruta las eu-topías de revoluciones que, inconclusas y frustradas, perduran anhelantes en lo profundo de las memorias.

Autoindagar, autocuidar y cocuidar son acciones que emergen desde las posibilidades creadoras de quienes descubren las fisuras del sistema-mundo pretendidamente hegemónico y universal. Instalándose en las fisuras, ahondan en lo alternativo que le es propio y lo potencializan. Las memorias fortalecen las identidades “otras”, empoderándolas y entretejiéndolas. El autocuidado recupera las capacidades restauradoras de los cuerpos revitalizándolos en espiritualidades creativas de indignación y de subversión. Las pedagogías decoloniales hacen posible la re-creación de mundos otros re-existentes. Es lo que nos enseñan quienes durante siglos lo han vivido, lo han soñado, lo han contado. Es lo que las educadoras-autoras de este libro nos comunican con honda sabiduría.

Fernando Torres Millán
Director de Kairós Educativo-KairEd

Introducción

¿A qué nos convocan las pedagogías decoloniales? ¿Cómo entender la unicidad entre cuerpo y memoria? Es más, ¿qué lugar ocupan las prácticas de autocuidado y cocuidado en dicha relación? y ¿a qué nos invita una lectura de esta relación desde la decolonialidad?

Estas preguntas fueron las que motivaron y orientaron el desarrollo de la presente investigación, la cual contó con el respaldo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), entre marzo de 2014 y mayo de 2015. El propósito que nos inspiró fue elaborar un diseño pedagógico-decolonial, en el marco del acuerdo interinstitucional entre la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, y el proyecto “Pedagogía y teología del cuidado” impulsado por Kairós Educativo-KairEd y el equipo Effeta Escuela Taller del Alma, articulado en el espacio de práctica pedagógica con los estudiantes de la línea Memoria Colectiva, Corporalidad y Prácticas de Vida Digna.¹

El diseño que aquí recogemos forma parte de cuatro años de un proceso continuo en donde, tomando los interrogantes

1 En este proceso pedagógico e investigativo resaltamos la participación de Diana Patricia Beltrán Rodríguez y Camilo Losada Castilla, estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, como monitores de investigación. Hacemos un agradecimiento especial a Camilo Losada Castilla en lo que corresponde a la conceptualización de la noción de transgresión en este libro. Asimismo, nuestra gratitud a las docentes Anett Emilia Cañate Ulloque, Alejandra Romero Sánchez y Andrea Catalina Suárez Bautista, miembros del equipo de rutas de autocuidado y cocuidado.

señalados, nos propusimos articular, las herramientas de interpretación provenientes de la matriz moderno-colonial como estructura de dominación implementada en América Latina, con los dispositivos que incidieron en la configuración de la subjetividad, el cuerpo y la memoria en la región. Luego, aludimos a una propuesta pedagógica-decolonial que se abre hacia un paradigma otro, en dos sentidos interrelacionados: primero, porque permite visibilizar sistemas de saberes ancestrales que han estado subalternizados por la lógica de la colonialidad, y segundo, porque contribuye a develar los dispositivos que, en cuanto prácticas políticas, culturales y corporales, ligadas a estructuras de racialización, género, sexualidad y clase social, dieron lugar en América Latina a subjetividades e identidades altamente jerarquizadas y excluyentes.

Desde allí, y como iremos mostrando en el desarrollo de la investigación, nos proponemos contribuir desde el contenido de las pedagogías decoloniales, en señalar cómo dichos dispositivos se instalaron en las corporalidades y en el sistema energético, y permanecen como registros de memorias corporales marcadas por las dinámicas de exclusión, segregación y, por ende, de afectación tanto de los sujetos como de las colectividades. Por ello hacemos explícita nuestra intención de aportar a la transformación, transgresión y sanación de la memoria y los cuerpos, en un acto consciente por incidir en tales estructuras de dominación. Aludimos a ello como restitución del ser, propósito al cual dirigimos nuestra contribución.

Ahora bien, en este horizonte en el que articulamos las dimensiones de cuerpo, memoria y autocuidado, en un diseño pedagógico-decolonial, hacemos confluír dos trayectorias de trabajo que con perspectivas distintas veníamos abordando el tema del cuerpo en su relación con la memoria colectiva, y con el enfoque del autocuidado. Nos referimos a la *autoindagación en la memoria colectiva*, por una parte, y al *sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético* que aglutinó diversas experiencias en el proyecto “Pedagogía y teología del cuidado”.

La relación entre cuerpo y memoria provenía especialmente de una relectura que se empezó a hacer de las trayectorias investigativas y prácticas políticas vinculadas a la (re)construcción de la memoria colectiva y la investigación-acción participativa, que dio lugar al enfoque que se denominó autoindagación en la memoria colectiva.² Por su parte, los entramados cuerpo y política, cuerpo e historia, cuerpo y religión, cuerpo y pedagogía, cuerpo y cuidado, provenían de un amplio recorrido aunado a diversas experiencias, que mostraban la importancia que aquel tenía en procesos de fortalecimiento personal y comunitario. Este hecho derivó en la creación del sistema de rutas de autocuidado y co-cuidado energético.

A estas dos trayectorias dedicamos un capítulo, pues en el desarrollo de la práctica investigativa nos dimos cuenta de la pertinencia y novedad de esta confluencia, al asumir el cuerpo como punto de partida en la indagación de la memoria, y en especial al incorporar el sistema energético como componente que permite identificar las huellas profundas de la memoria inscritas en las corporalidades. Este hallazgo, aunado a la posibilidad de aportar a la restitución integral de seres situados, cada uno de nosotros y nosotras como participantes, con legados históricos y culturales particulares, nos permitió resignificar las nociones originales de la (re)construcción de la memoria colectiva, centrada en proceso donde el cuerpo había sido el gran ausente.

Asimismo, buscamos dar respuesta o avanzar en aquellas reconstrucciones de memoria, en especial de las múltiples violencias, donde las narrativas o relatos de vida reiteran una y otra vez lo sucedido, muchas veces sin encontrar alternativas. En consecuencia, acudir al trabajo corporal desde el sistema energético,

2 El concepto de "autoindagación en la memoria colectiva" surgió en la Fundación Ser Memoria, institución que creamos en el año 2004 como parte de una iniciativa que, desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostaba a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. No obstante, el concepto propiamente dicho deviene del trabajo de etnoeducación realizado en la década de los ochenta en el palenque de San Basilio (Guerrero, 1998).

el movimiento consciente y el despertar de la conciencia significa una nueva posibilidad que nos acerca a lo que hemos mencionado como restituir y sanar la memoria.

Con estos referentes, el diseño se abre de forma original a tres rutas y tres módulos desafiando la producción del conocimiento a partir de la experiencia corpo-sensorial. Desde el cuerpo y los sentidos nos atrevemos a conceptualizar, a dialogar y confrontar puntos de vista. Se trata de buscar los entramados históricos y culturales que han incidido en la configuración de las subjetividades que son tanto individuales como colectivas. De ahí que transitamos de la ruta corpo-sensorial a la conceptual, para llegar a la expresiva. En esta última, el arte y las expresiones culturales de diverso tipo dan paso o crean la posibilidad de reconocer, “soltar”, liberar y transgredir, memorias contenidas y silenciadas.

Estas rutas de autoindagación en la memoria colectiva interconectan –como desarrollaremos ampliamente– con las rutas de autocuidado y cocuidado energético, en los tres módulos que aquí recogemos como: Memoria y cuerpo habitado; Memoria, cuerpo y lugar; Memoria, cuerpo y transgresión. En ellos se sintetiza una visión particular del cuerpo y la memoria, en donde a la vez que histórico, es integral y holístico, pues da cuenta de todas sus dimensiones: física, emocional, espiritual y energética. Ninguna de estas aristas está separada. Por el contrario, frente a todas las fragmentaciones heredadas del pensamiento occidental, acudimos al sentido de inmanencia que desde legados ancestrales revelan la relación consustancial e inherente entre cuerpo, cultura y naturaleza. Polinizar el sentido de inmanencia como posibilidad de una vida distinta, de un paradigma “otro”, de una ética para la vida, es lo que quisiéramos dejar abierto en esta apuesta por decolonizar la memoria desde el cuerpo y crear prácticas pedagógicas y del saber, en clave decolonial.

Por lo anterior, el libro invita en el primer capítulo, a una revisión sobre la perspectiva de las pedagogías decoloniales como un paradigma otro, sus tramas e intersecciones en el pensamiento

crítico y decolonial latinoamericano, señalando su pertinencia en el presente diseño. En el segundo, y desde un enfoque genealógico, damos cuenta de las dos trayectorias señaladas. Nos referimos a la autoindagación en la memoria colectiva y el sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético.³ Con estos insumos, en el tercero, se señalan las bases para entender los elementos que componen el sistema energético en su relación con el movimiento consciente y las prácticas de autocuidado. En el cuarto, damos cuenta del diseño pedagógico-decolonial, recogiendo los módulos y rutas trazadas, así como una riqueza en criterios y pautas que, desde el contenido de la memoria, el cuerpo y el autocuidado, aportan a la continuidad de propuestas afines. Por último, dejamos abiertas algunas consideraciones en donde destacamos los aspectos más importantes que confluyen en esta investigación, y que hoy socializamos en lo que es para nosotras su primera versión.

3 Es importante anotar que en el proyecto “Pedagogía y teología del cuidado” el término *autocuidado* tiene una connotación precisa, que da cuenta de las capacidades del entramado corporal-personal y colectivo de restitución integral de los daños producidos en el mismo por contextos de violencia, exclusión e implementación de la matriz moderno-colonial. Del mismo modo, en el proyecto se acuña la categoría del *cocuidado* como una práctica colectiva y contextualizada, una nueva forma de comprender el cuidado y el autocuidado en procesos sociales y pedagógicos.

Pedagogías decoloniales: paradigma emergente en América Latina

Lo que nos convoca

Hacer una apuesta por las pedagogías decoloniales en América Latina resulta del todo desafiante por varios motivos: el primero, porque se constituye en una propuesta donde se intersecan trayectorias diversas que forman parte del llamado pensamiento crítico y decolonial en América Latina. Nos referimos, entre otras, a las provenientes de las pedagogías críticas, por un lado, y por el otro, a horizontes teóricos como el moderno-colonial-decolonial, los estudios poscoloniales, subalternos, y el proyecto de interculturalidad crítica. Todas estas trayectorias, con sus particularidades, han venido trazando posturas que empezaron a cuestionar los paradigmas modernizantes y eurocéntricos con los cuales se adelantó una particular interpretación de la implementación del proyecto civilizatorio para América Latina. Estos cuestionamientos han llevado, en especial desde mediados del siglo xx, a un descentramiento del paradigma de Occidente como pensamiento hegemónico, monocultural y monológico.

El segundo motivo, ligado al anterior, es que dicho descentramiento supone, desde las pedagogías decoloniales, desaprender lo aprendido, movilizar lo establecido, buscar otros anclajes. Visto así, y como nos lo sugiere el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado en el comentario inicial al libro *Pedagogías decoloniales*.

Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, la descolonización envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser, por lo cual la pedagogía se constituye en “el puente irreductible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder” (Walsh, 2013, p. 12).

Como se advierte, las pedagogías decoloniales no se circunscriben necesariamente al ámbito convencional de la escuela, ni significan la transmisión de un área del conocimiento en términos disciplinares. No son categorías que se definan en sí mismas. Como iremos mostrando a lo largo de la investigación y en la propuesta que presentamos, estos dos componentes: pedagogías decoloniales se disponen, en el acto mismo de generar conocimiento, en campos relacionales que nos permiten visibilizar, por una parte, sistemas de pensamiento ancestrales, cosmogonías que coexisten con el paradigma hegemónico de Occidente; y por otra, advertir sobre el alcance que la implementación del proyecto moderno-colonial produjo en América Latina. Este hecho se expresa en la configuración de subjetividades modernas que incorporan como parte de sus referentes el discurso racial, la desigualdad de género, sexual y de clase.

En otras palabras, y al detenernos en esta relación entre pedagogía y decolonialidad, buscamos visibilizar esas “otras” formas de pensamiento ligadas a sistemas ancestrales, que no son “resabios del pasado”, como señalaba Olver Quijano Valencia (s. f.), sino que, por el contrario se nos presentan como saberes y modos de relación que transgreden la lógica monocultural. Asimismo, con esta visibilización y con las pedagogías decoloniales, avanzamos en iniciativas de transformación y transgresión, de sanación y reconfiguración del ser, en una *memoria del desprendimiento* de los legados que desde la experiencia de la colonialidad perviven en las dinámicas de racialización, discriminación y exclusión contemporáneas.⁴

4 La memoria del desprendimiento es un concepto en construcción orientado a repensar y deshacer los legados coloniales inscritos en la memoria.

En la medida en que dichos sistemas de pensamiento y legados se intersecan, no hay en el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica un orden de entrada ni una linealidad en el tiempo, sino una iniciativa que en términos de producción de conocimiento parte de la dimensión corpo-sensorial para transitar hacia lo conceptual y lo expresivo. De esta manera, la investigación va dando forma y aporta al campo de las pedagogías decoloniales, desde la autoindagación en la memoria colectiva y el sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético, como dos trayectorias a las cuales dedicaremos un acápite especial. Sin embargo, vale precisar que la autoindagación y el autocuidado desde la relación que establecemos con lo pedagógico y lo decolonial apuntan fundamentalmente a una restitución del ser, a una sanación de la memoria y los cuerpos, desde una dimensión epistémica, política, ética y estética.

Son componentes novedosos, pues, como veremos, se busca en esa restitución indagar sobre los campos más profundos que han venido configurando históricamente las subjetividades desde lo corporal, y en su dimensión individual y colectiva. Es decir, partimos de comprender las dinámicas complejas que se entretajan en la experiencia corpo-emocional, de seres humanos y colectivos concretos, insertos en contextos cuyas condiciones de exclusión, subalternización y diversas expresiones de violencia estructural, afectan de modo integral su desarrollo.

Tramas e intersecciones

Como ya señalamos, hay al menos dos trayectorias que dan lugar a las pedagogías decoloniales. Una, el legado proveniente de las pedagogías críticas; la otra, corresponde a horizontes teóricos que, en el contexto de América Latina han introducido desde la década de los noventa del siglo pasado un enriquecedor debate en torno a la implementación de la modernidad en la región. Nos referimos en particular al horizonte de interpretación

moderno-colonial-decolonial, las teorías poscoloniales, los estudios subalternos, el proyecto político y epistémico de la interculturalidad crítica.

No es nuestra intención detenernos aquí en cada una de estas trayectorias, pero sí mostrar sus tramas e intersecciones, para encontrar puntos de confluencia y en especial los aspectos que aportan a la emergencia de las pedagogías decoloniales. En tal sentido, hacemos alusión a la primera trayectoria, la de las pedagogías críticas, para referir la tradición de pensamiento recogida en el campo de la educación popular, la investigación-acción participativa, y la (re)construcción de la memoria colectiva. Precisemos que estos distintos enfoques surgieron en América Latina a fines de la década de 1970, y lograron constituirse como corrientes de pensamiento durante la siguiente década.⁵

Bajo la particular influencia de activistas e intelectuales como el pedagogo brasileño Paulo Freire y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, aquellas mostraron las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política, investigativa y ética, así como desde las diversas lógicas del saber producidas entre las clases populares urbanas, los sectores campesinos e indígenas latinoamericanos. Esto fue posible debido a que se dotaron de un corpus teórico y metodológico, desde el cual se empezó a visibilizar “otras” narrativas históricas y pedagógicas que, difiriendo de las oficiales, señalaron el alcance de un conocimiento surgido a partir de los movimientos sociales y las organizaciones populares. De ahí que el interés fuese el de generar procesos de educación popular y (re) construcción de memoria, desde los mismos pobladores y sus organizaciones. Por esta razón se buscaba crear instancias que permitieran la apropiación colectiva del conocimiento histórico.

Desde este horizonte se empezó a ahondar en la crítica a los dualismos epistemológicos provenientes del pensamiento occidental, por ejemplo, la separación entre sujeto-objeto de

5 Una ampliación de estas trayectorias se recoge en el artículo de Pilar Cuevas Marín, “Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial” (2013).

investigación o la existente entre teoría y práctica, como también frente a la ausencia de un compromiso claro y decidido por parte del investigador con la “realidad” que estudiaba. Para estos enfoques, la práctica se constituía en el escenario desde el cual se debía desarrollar el conocimiento; por lo tanto, no había proceso de conceptualización cuyo asidero no fuera la práctica cotidiana de investigación, es decir, el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos. Era, ante todo, un acto “vivido”.

De ahí que coincidieran en el cuestionamiento planteado a los modelos intelectuales y académicos hegemónicos, que imbuidos por la preeminencia del proyecto moderno asumen el positivismo como ideología explicativa de la “realidad social”. Es decir, se cuestionaban los fundamentos epistemológicos, y con estos, los múltiples dualismos y fragmentaciones que las ciencias sociales y humanas habían adoptado, al considerar que en su “implementación” se desconocía el carácter geopolítico adquirido por una determinada forma de producción del conocimiento. En este contexto, los aparentes criterios de universalidad, objetividad y verdad se impusieron como fundamento de un mundo que debía funcionar sin ninguna otra opción o alternativa posible.

Esto significaba establecer, por ejemplo, un claro distanciamiento entre la “realidad social” y los instrumentos científicos con los cuales dichas ciencias han buscado interpretar la realidad. Este distanciamiento, de acuerdo con la crítica elaborada, derivó en investigaciones sociales carentes de todo compromiso con la resolución de las problemáticas estudiadas. Varias críticas con respecto a esta matriz de análisis surgieron en América Latina, algunas de ellas vinculadas justamente a las pedagogías críticas, y otras a teorías recientes como el horizonte de interpretación moderno-colonial-decolonial, las teorías poscoloniales, los estudios subalternos y el proyecto político y epistémico de la interculturalidad crítica.

Todas estas teorías coinciden, en líneas generales, en cuestionar el eurocentrismo como único paradigma de interpretación de los procesos históricos. Por esto, y para los fines de la presente

investigación, destacamos algunas de estas vertientes, entre ellas la interpretación moderno-colonial-decolonial que surge para entender la constitución del proyecto moderno en la región, más allá de la concepción que desde la lógica eurocéntrica situó el origen de este proyecto como un fenómeno exclusivamente europeo.

Las contribuciones de Immanuel Wallerstein (1999) en torno a la noción de sistema-mundo moderno mostraron que la modernidad, lejos de ser un proyecto eminentemente europeo, se habría construido históricamente a partir de una compleja red de conexiones económicas de carácter geográficamente extensivo, vinculadas a la economía capitalista mundial. Por su parte, para el filósofo e historiador Enrique Dussel, el sistema-mundo moderno se constituye en un paradigma de interpretación distinto, en un segundo paradigma, el cual denomina como *planetario* en oposición al eurocéntrico. Este surgió en 1492 con la incorporación de Amerindia; de esta manera se creó un sistema, entendido como un “fenómeno propio de centro y periferia” (Dussel, 1999, p. 148).

De ahí que, con el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, podemos entender que el sistema-mundo es, en efecto, una red de interdependencias en el que, a partir del siglo *xvi*, la vida de un número cada vez mayor de personas en todo el mundo empezaron a quedar vinculadas a una “división planetaria del trabajo, coordinada por unidades sistémicas más pequeñas denominadas Estados nacionales” (2000, p. 99). De ahí que las diferencias entre los grupos y las sociedades que integran el sistema-mundo, a decir de este autor, no se debía a su “nivel de desarrollo” industrial o a su grado de “evolución” cultural, sino a la posición funcional que ocupan dentro del sistema (p. 100). Por lo anterior, una de las mayores contribuciones a la interpretación que introduce la noción de sistema-mundo fue haber evidenciado la lógica colonial que, según el autor, condiciona su funcionamiento. El proceso de colonización llevado a cabo por los Estados hegemónicos dentro del sistema, se entendería como “algo constitutivo y no solamente aditivo a su lógica de funcionamiento, ya

que el imperativo básico del sistema-mundo ha sido y continúa siendo, la acumulación incesante de capital” (p. 100).

Ahora bien, esta noción de sistema-mundo es incorporada por el proyecto moderno-colonial, el cual se enfoca, entre otros aspectos, en el problema de la colonialidad en el actual proceso de globalización. Estos conceptos han sido trabajados en especial por Aníbal Quijano, para quien la noción de sistema-mundo-moderno-colonial permite reflexionar sobre el problema de la colonialidad como elemento constitutivo del proyecto moderno, tomando en cuenta la localización geográfica y espacial que trasciende la misma experiencia colonial para situarse en la colonialidad del poder. Esta se constituye en un modelo hegemónico desde el momento en que logra unirse con los factores de raza, capital y trabajo, y aparece rearticulada sobre las nuevas bases institucionales de los nacientes Estados en América Latina y posteriormente en el actual proceso globalizador (Quijano, 2000).

De ahí la importancia que adquiere el concepto de geopolítica del conocimiento desde la perspectiva de la modernidad-colonialidad. Siguiendo a Catherine Walsh, este concepto nos permite comprender que tanto la universalización como la subalternización son componentes intrínsecos de la modernidad, cuyas raíces se encuentran en el “horizonte largo de la colonialidad” (Walsh, 2005, p. 18). El proceso de universalización/subalternización, de acuerdo con la geopolítica del conocimiento, se sustenta en el predominio que adquieren los saberes modernos como conocimientos situados histórica y culturalmente en la Europa del siglo XIX. Esto condujo, como lo advierte Walsh, al ocultamiento y la invisibilización de otras epistemes, en el momento de dotar al conocimiento científico-europeo/occidental de un carácter universal.

De manera similar, Arturo Escobar, al situar su argumentación “más allá del paradigma moderno”, analiza la consolidación de nuevas formas de “globalidad imperial”, las mismas que subordinan desde lo económico, militar e ideológico, regiones y pueblos en todo el mundo. Estos mecanismos nos muestran así el lado

oculto del proyecto, es decir, la “colonialidad global”, que ha generado, según este autor, una mayor marginalización y supresión, así como un aumento de la marginalización e incluso supresión del conocimiento de los grupos subalternos (Escobar, 2004-2005).

De ahí el concepto de “diferencia colonial” que introduce Walter Dignolo al estudiar el proceso dirigido a la subalternización de diversos conocimientos, memorias y lenguas, lo cual nos permite analizar en particular la configuración de la memoria desde un orden hegemónico de larga duración. Por esto, y a partir de la “diferencia colonial”, le interesa reflexionar, en especial desde la “colonialidad del saber”, la relación que la epistemología moderna estableció entre localizaciones geohistóricas y producción de conocimiento, así como las posibilidades que se tendría de pensar desde un paradigma *otro*, en la perspectiva de aportar a una epistemología fronteriza, la misma que desde la subalternidad reorganiza la hegemonía epistémica de la modernidad (Dignolo, 2000, p. 9).

En este mismo sentido, se ubica la categoría de *colonialidad del ser*, postulada por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado. Esta se constituye, a nuestro parecer, en una de las más significativas para la comprensión de la memoria pues gracias a ella podemos insistir en la dimensión ontológica de la colonialidad, en especial cuando seres particulares –bajo las dinámicas y discursos de poder con los que cuentan– se imponen sobre otros seres. La colonialidad del ser nos brinda herramientas para avanzar en la reflexión sobre su comprensión, entendido ya no como una entidad universal y neutra, sino como una categoría ontológica concreta que desde el pensamiento occidental y a partir de la Conquista, impuso la superioridad y diferenciación de unos seres sobre otros (Maldonado-Torres, 2006). Desde esta perspectiva del ser, podemos identificar en gran medida la particular configuración de la memoria en América Latina, en el entendido de que lejos de ser un espacio de producción de la existencia y de la vida misma, construido de manera universal y externa a los sujetos, la memoria se ancla y representa en los sujetos y sus cuerpos.

En suma, habría que señalar cómo la noción de sistema-mundo como modelo interpretativo para entender el proyecto moderno permite reflexionar sobre la construcción de relaciones de poder dentro del sistema, y el alcance que en este sentido tiene el “legado” colonial en la configuración de los Estados nacionales en América Latina. El concepto de colonialidad que supone la rearticulación de este legado nos lleva a investigar su prolongación en el ámbito del poder, del saber y del ser. La configuración de la memoria formaría parte, de manera consustancial, de estos procesos de rearticulación de la experiencia colonial.

Ahora bien, estos postulados nos permiten señalar que este complejo desplazamiento producido en el debate sobre el pensamiento crítico latinoamericano ha dado forma a lo que actualmente se conoce como *giro decolonial*. Este, del cual se deriva el concepto sobre decolonialidad, ha sido trabajado en especial por Walter D. Mignolo y Nelson Maldonado (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; Schiwy, Maldonado-Torres y Mignolo, 2006). Para estos autores, el giro decolonial y la decolonialidad se constituyen en una nueva forma de pensamiento, en un “paradigma otro” en términos de Mignolo, un paradigma que se reconoce como “diverso” y “pluri-versal”. Es posible reconocer la pluriversalidad de la cual se dota este paradigma, desde el momento mismo en que las diversas historias locales fueron interrumpidas por la “historia local de Europa”.

El paradigma otro consistiría en tener que pensar desde la materialidad de otros lugares, lo cual significa incorporar otras memorias y cuerpos, los cuales quedaron inmersos dentro del dominio epistémico impuesto por la colonialidad. Con aquel paradigma, entonces, se puede pensar “desde lo negado por la retórica de la modernidad, bajo la lógica de la descolonialidad” (Mignolo, 2006, p. 21).

En tal sentido, el giro decolonial y la decolonialidad formarían parte de un proyecto con capacidad de moverse –conceptualmente hablando– más allá del eurocentrismo, pues empieza

por reconocer la colonialidad del poder en el entramado de las geopolíticas del conocimiento. Este es un paso necesario en la formulación de estudios que reivindiquen la emergencia de múltiples epistemes, aquellas que fueron invisibilizadas por el orden moderno-colonial. Es desde aquí que introducimos la episteme corpo-expresiva y corpo-emocional, en una apuesta de aperturas conceptuales y pedagógicas hacia el diálogo con toda la realidad compleja: corpo-expresar, razonar, emocionar, participar, aprender, decidir, transformar, que entra en juego en los procesos pedagógicos, sociales y comunitarios.

Las pedagogías decoloniales forman parte de este entramado, al incorporar los legados de las pedagogías críticas, así como los horizontes teóricos señalados. No obstante, también se distancia de algunos de ellos, por ejemplo, de las pedagogías críticas, al cuestionar no solo los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino la ciencia racional moderna y su imposición sobre otras formas y lógicas del saber.

Las pedagogías decoloniales entablan una crítica aún mucho más profunda con respecto a los efectos del proyecto civilizatorio en la región, a su carácter universalizante y homogeneizante, y al rol que en este sentido adquieren los saberes y disciplinas modernas. De ahí que dichas pedagogías, al situarse desde la diversidad epistémica, recurren en especial a cosmogonías ancestrales que, al pertenecer a la memoria del presente, reivindican la unicidad entre el sujeto-cuerpo, la naturaleza y la cultura, como paradigma posible.

También operan como transgresión de las prácticas políticas, culturales y corporales que, en cuanto dispositivos de modernización, llevaron al disciplinamiento y la normalización de los sujetos y los cuerpos. Por esto, con las pedagogías decoloniales no se alude estrictamente a la lógica del enseñar y aprender, ni se circunscriben al espacio escolar convencional, sino que nos hablan de las formas diversas del saber, a la par que aluden a expresiones de resistencia, re-existencia y de transgresión.

Al respecto, Adolfo Albán Achinte reflexiona sobre una pedagogía decolonial que se interrogue acerca de cómo enfrentar la colonialidad del ser, desde el acto creador como pedagogía emancipatoria. Para ello, el arte tendría la posibilidad de constituirse, a su vez, en una pedagogía decolonial, en una pedagogía de la existencia o, mejor aún, de la re-existencia. Esta última, según Albán, se entiende como todos aquellos dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida. Así se confronta la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la Colonia y hasta nuestros días, señala el autor, ha inferiorizado, silenciado y visibilizado de forma negativa la existencia de las comunidades, tanto indígenas como afrodescendientes (Albán, 2013).

De ahí nuestro interés por aportar a una pedagogía decolonial, que interseca el campo de la memoria colectiva, la corporalidad y el autocuidado, a partir de reconocer dos genealogías que, aunque con trayectorias distintas, confluyen en este propósito de entretejer una apuesta decolonial. Nos referimos a la autoindagación en la memoria colectiva, y al sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético. A continuación, damos cuenta de estas dos genealogías.

La autoindagación en la memoria colectiva y el sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético

Genealogía de la autoindagación

En el concepto de autoindagación en la memoria colectiva confluyeron distintas trayectorias investigativas y prácticas políticas vinculadas en especial a trabajos de (re)construcción de memoria colectiva y de investigación-acción participativa. No obstante, el principal referente que da lugar a este concepto se obtuvo del proyecto colombiano de etnoeducación denominado “Recuperación comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva”, que se adelantó en el palenque de San Basilio, departamento de Bolívar, Colombia, desde fines de la década de los ochenta e inicios de los noventa del siglo pasado.⁶

De esta experiencia, destacamos dos categorías: la de *epistemología local* y el método de *indagación en la memoria colectiva*, que concluyó en la posibilidad de pasar de lo “sensible a lo conceptual” partiendo del cuerpo y los sentidos como fuentes primeras en todo proceso de (re)construcción de memoria. Ahora bien, la categoría de epistemología local aludía a la “auto-lectura del conocimiento histórico”, que en este caso adelantaba la

6 Propuesta presentada a Colcultura por el equipo responsable del proyecto de etnoeducación “Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva”.

comunidad de San Basilio, con el propósito de narrar su propia interpretación de la historia del palenque, ya no como “objetos” o “fuentes” de estudio, sino a partir de definirse como el “otro” desde su propia lógica de conocimiento. El equipo impulsor del proyecto señalaba en ese momento que

la comunidad científica se ha constituido como monopolio del conocimiento y en consecuencia se erige como cultura dominante, frente a las prácticas y saberes comunales. Por lo tanto, es de primer orden contemplar la lectura del “otro”, en este caso la comunidad, a partir de la comunidad misma, propiciando un verdadero diálogo de saberes y no un monopolio practicado por especialistas que dictaminan quién es el “otro”. (Cordi, 1997, p. 10)

Al señalar la necesidad de construir conocimiento desde la propia lógica de la comunidad, el proyecto propuso considerar al menos tres aspectos fundamentales: la herencia de la historia, la estructura de la lengua y la vivencia de la cultura (Guerrero, 1998). De esta manera, la categoría de epistemología local emerge de la conjunción entre estos tres aspectos, e incorpora como fundamento lo que dentro del proyecto se denominó *lógicas de mentalidad*. Estas, al estar presentes en la memoria colectiva, permitían aproximarse a las múltiples interpretaciones que un pueblo logra desarrollar acerca de los contenidos de su pasado y del sentido de su presente (Cordi, 1997, p. 17).

De acuerdo con lo argumentado por Juan Cordi, el estudio de las lógicas de mentalidad expresaba la dinámica entre la permanencia y el cambio. Esto implicaba una relación entre lo constitutivo y lo esencial, entre el espacio-tiempo, en donde la memoria colectiva se transmite y actualiza permanentemente en la vida cotidiana (p. 38). Esta relación ha enfrentado de manera permanente el predominio del fraccionamiento dentro de la interpretación dominante instaurada por Occidente, es decir, la imposición de una lógica homogeneizante que supuso el reconocimiento de

una lectura en particular, basada en una noción del espacio entendido como entidad física, y una concepción lineal del tiempo y de la historia procedente de la tradición judeo-cristiana.

El problema radica en que estas concepciones, al homogeneizar unas formas específicas de producción, consumo y organización social, lograron implantar un espacio-tiempo “universal” y absoluto desde la subordinación de la existencia de los múltiples espacios-tiempos colectivos. Según Cordi, aquello impidió entender que toda experiencia temporal se corresponde con una experiencia espacial, argumento que se expresa mejor en la siguiente afirmación: “como toda representación temporal realizada por una cultura, [aquella] es creada en conformidad a cómo un grupo humano vivencia, ordena y simboliza su espacio y su entorno” (Cordi, 1997, p. 46).

Por su parte, el método de indagación en la memoria colectiva, que el proyecto de etnoeducación enunció como el tránsito de lo sensible a lo conceptual, se concibió a partir de la noción de “autoconocimiento histórico”. Esta, tal como lo argumentó Clara Inés Guerrero (Cordi, 1998, p. 193), supone que las comunidades se constituyen en “sujeto-objeto” por cuanto se investigan a sí mismas; en “fuente”, por cuanto se parte de la indagación de su memoria colectiva; y finalmente, en “método” al investigarse desde su propia lógica de conocimiento.

Al tomar como referente la relación entre sujeto-objeto, método y fuente, el proceso propuesto, de lo sensible a lo conceptual, condujo a considerar tres grandes rutas: la de la memoria corpo-sensorial; la simbólico-conceptual, y la de la memoria de la creación y la expresión. En su implementación, se contó con el diseño de talleres, entendidos como experiencias corpo-sensoriales, ya que indagaban desde el cuerpo, tomando como base los sentidos.⁷ En otras palabras, con los talleres corpo-sensoriales

7 La propuesta de rutas de indagación en la memoria colectiva, así como el diseño de los talleres entendidos como experiencias corpo-sensoriales, se concibieron desde el trabajo realizado en el palenque de San Basilio. Posteriormente, se implementó

se buscaba aportar al desarrollo de la conciencia corporal para así “despertar” los sentidos como vehículos apropiados para la indagación de las memorias individuales y colectivas. Estas memorias permiten identificar distintos parámetros desde los cuales emergen las subjetividades, corporalidades e identidades como expresiones sociales, históricas y culturales.

Los anteriores referentes fueron la base para pasar del concepto de *indagación* al de *autoindagación* en la memoria colectiva. A partir de la experiencia adelantada por la Fundación Ser Memoria, a partir del 2004, resaltamos el concepto de autoindagación; de esta manera ampliamos el diseño en lo que corresponde a las posibilidades de producir conocimiento desde el cuerpo. En otras palabras, este tomó una mayor centralidad. Su estudio desde una perspectiva histórica y cultural se volvió prioritario para el caso de Colombia y América Latina. Las investigaciones y análisis en torno a la constitución de un sujeto moderno en el contexto regional, sus implicaciones y alcances en una perspectiva de larga duración, encontraron asidero en los escenarios que priorizaban los estudios de la memoria en su relación con el cuerpo.

Cabe advertir que era muy novedosa esta “búsqueda”, pues en gran medida el cuerpo había sido el gran ausente de los trabajos pedagógicos, de educación popular, de investigación participativa, entre otros. No nos detenemos en los distintos matices que fueron surgiendo con la implementación de este diseño, sin embargo, quisiéramos destacar, por considerarlo de utilidad para la presente investigación, algunos criterios que han de tenerse en cuenta en un proceso de autoindagación de la memoria colectiva.

- Reconocer el cuerpo como punto de partida en la (re)construcción de la memoria, las subjetividades e identidades,

en distintas prácticas de investigación con diversos sectores urbanos, rurales e indígenas, así como en la investigación que se adelantó en el programa de Medicina Preventiva con la Pontificia Universidad Javeriana. En su diseño y posterior desarrollo se destaca el aporte de Clara Inés Guerrero y Daniel Aguirre, en especial este último con la creación de la propuesta sobre talleres corpo-sensoriales.

para acercarnos así a legados históricos y representaciones sociales inscritas en él.

- Desde el reconocimiento del cuerpo, establecer la relación del sujeto con los escenarios de “lugar”, con el territorio y la espacialidad. Hecho que permite visualizar desde la autoindagación, diversas cosmogonías.
- Analizar cómo estas distintas cosmogonías son parte de construcciones históricas en donde operan relaciones de poder que interconectan, en el caso particular de América Latina, prácticas ancestrales y coloniales. Estas últimas se manifiestan en legados históricos que han dado lugar a identidades basadas en políticas de subalternización y exclusión.
- Considerar cómo varios de estos legados se han venido rearticulando en las actuales dinámicas sociales, y más concretamente en lo que se ha denominado colonialidad global.

Genealogía del sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético

Para dar cuenta de la genealogía del sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético, se hace necesario mencionar que el autocuidado en nuestro contexto ha adquirido un lugar importante desde diferentes acepciones. Ha ido emergiendo como un llamado urgente desde diversas instancias sociales y pedagógicas, cuyos principales focos son el ámbito de la salud, desde los enfoques de prevención y del cuidado de los cuidadores, así como los enfoques ecofeministas y el presente enfoque orientado hacia el empoderamiento personal y comunitario en el uso de las facultades corporales de sanación y restitución del ser.

Resaltamos el aporte de teologías y movimientos eco-feministas, en su interés por rescatar el protagonismo de los cuerpos femeninos y la restitución del ser mujer desde experiencias de marginación y exclusión. Movimientos como Conspirando de Chile y Argentina, la experiencia de Anudando en Ecuador, la

comunidad teológica Rajab en Argentina, la experiencia de Capacitar en América Latina, y las prácticas comunitarias de autocuidado psico-espiritual desarrolladas en Colombia por el equipo Effeta Escuela Taller del Alma, así como los aportes reflexivos de teólogas como Ivonne Guevara, Elsa Tamez, Janet W. May, entre otras, dan cuenta de la amplia búsqueda que en este sentido han hecho los movimientos ecofeministas, enmarcados en las diversas vertientes de las teologías y pedagogías de la liberación.

Con este reaparecer del cuerpo, se articulan otros lenguajes teológicos, sociológicos, estéticos mediados por la danza, los rituales, las prácticas de sanación; espacios donde la vinculación acontece no solo desde la razón o la ideología, sino que se propician nuevas formas de aprendizaje y transformación sociocultural mediadas por las experiencias corpo-sensibles. Espacios en donde el fortalecimiento de las ciudadanías y lideranzas femeninas se construye también desde los sentires y las vivencias de las mujeres, desde la comprensión del entramado vital entre lo personal y lo público, y desde cuerpos que al emprender caminos de sanación asumen posturas conscientes y comprometidas de participación política, desde su lugar humano y su contexto.

Así, esta emergencia del cuerpo como escenario se ha visto multiplicado en muchas prácticas psicosociales, pedagógicas, políticas, terapéuticas y espirituales; mas su ingreso en espacios de educación comunitaria y popular, y en las dinámicas formativas de los movimientos sociales, es algo novedoso, aún incipiente, incomprendido y por construir.

Ya en los años noventa Francisco Cajiao Restrepo llamaba la atención sobre los procesos de adiestramiento, aquietamiento y disciplinamiento en la escuela tradicional, que implican un permanente control sobre los cuerpos de los estudiantes. Procesos que aún, veinticuatro años después, siguen repitiéndose en los contextos escolares, con escasísima reflexión (Cajiao, 1996).

Ahora bien, aunque la educación popular propició pedagogías más activas, dado el énfasis en la participación, encontramos una

ausencia en la reflexión acerca del cuerpo como lugar pedagógico. Apenas ahora –y este es un importante enfoque en la presente propuesta– se está comenzando a plantear el papel del cuerpo no solo como categoría reflexiva, sino como escenario pedagógico y de aprendizaje, concientización y transformación social y comunitaria.

Como esta, ecos de diversas experiencias comunitarias permiten ir develando la importancia enorme que el cuerpo va cobrando en sus itinerarios de formación y fortalecimiento personal y comunitario, en sus procesos de empoderamiento y enfoques participativos. Son estas voces, así como la tradición autorreflexiva de la educación popular y la autoindagación en la memoria colectiva, las que hoy nos convocan a retomar el camino realizado, reflexionarlo, sistematizarlo, escribirlo en este anclaje pedagógico de memoria colectiva, corporalidad y autocuidado.

En tal sentido, y para hablar de la genealogía del proceso que hemos llamado sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético, reducimos el abanico y centramos la atención en algunos momentos coyunturales, que hacen posible el nacimiento y la consolidación actual de esta propuesta en el contexto colombiano y latinoamericano.

El primer momento lo ubicamos en Bogotá, entre 2007 y 2009. Podríamos llamarlo el tiempo de los retos, las preguntas y los riesgos. En 2007 durante el encuentro “Creer en la liberación”, con la participación de diversas experiencias de carácter social, comunitario y pedagógico, y organizaciones de derechos humanos, copartes de la agencia de cooperación Mensen met een Missie, de Holanda, se constató con urgencia la necesidad de contar con espacios de autocuidado y restitución del ser, para los líderes y acompañantes de procesos sociales, tan afectados por la fuerte situación del país. Las realidades límite de agotamiento, crisis vitales, conflictos sociales, violencia estructural y falta de acompañamiento a estos líderes abocó a muchos de ellos a experiencias de enfermedad, sufrimiento y crisis de sentido.

Estos retos dieron inicio a un proceso de formulación de propuestas por parte del entonces equipo de teología de Dimensión Educativa y de Effeta, Escuela Taller del Alma, equipo pedagógico-terapéutico liderado por Judith Bautista Fajardo, presentes en dicho encuentro y quienes ese mismo año en alianza con el Servicio Colombiano de Desarrollo Social (Sercoldes) venían implementando un proceso de autocuidado con animadores locales y líderes comunitarios en diversas regiones de Colombia. Se realizaron retiros y talleres de carácter nacional en Bogotá, con la participación de líderes de organizaciones comunitarias de varias regiones del país, espacios regionales con lideresas de la Confluencia de Organizaciones de Mujeres de Palmira en el Valle, talleres en Arauca y Bogotá con líderes comunitarios, y espacios de acompañamiento a defensores de derechos humanos.

Todos estos espacios estuvieron enfocados a trabajar por la restitución del ser de los líderes y acompañantes de procesos comunitarios, no menos afectados por las historias de dolor compartidas con sus comunidades. Estos, en el ejercicio de su liderazgo, muchas veces recibían mayores afectaciones en su ser y en su persona, invisibilizadas por su labor de acompañamiento.

Constituía una novedad un proceso de formación de líderes sociales que introducía como ejes fundamentales de la propuesta los lenguajes del cuerpo y la atención a la subjetividad de los líderes como parte de los procesos de transformación social. De esta manera se estructuraron en Colombia las primeras rutas de lo que un primer momento se llamó *autocuidado psicoespiritual*, donde el cuerpo y el arte no solo propiciaron espacios de restitución integral de los líderes y comunidades acompañadas, sino que permitieron al equipo Effeta comenzar a reconocer y sistematizar los impactos de la guerra, el miedo y la exclusión en la vida y los cuerpos de los líderes de procesos comunitarios.

El segundo camino lo ubicamos en el Salvador y Nicaragua entre 1996 y 2008, con el trabajo del equipo de Bartolomé de las Casas y la teóloga alemana Yosé Höhne-Sparborth, quienes

acompañaron durante catorce años a sobrevivientes de la larga guerra salvadoreña, tiempo durante el cual constataron cómo los traumas físicos y emocionales se incrustan en el cuerpo y el sistema energético, y la manera como desde ejercicios corporales, adecuadamente desarrollados, es posible reestructurar un apropiado funcionamiento y una restitución de la persona en todas sus capacidades. Fruto de este esfuerzo fue el diseño de itinerarios de sanación a partir del trabajo corporal, que incluían prácticas de expresión corporal, masaje, meditación en movimiento, trabajo con la voz y con las emociones, en un proceso de devolver a cada persona su autonomía y sus capacidades de autosanación desde el cuerpo, como primera medicina natural.

Finalmente, esta experiencia en el Salvador converge con el camino iniciado en Colombia. En 2010, con la consolidación de una alianza entre Kairós Educativo-KairEd y Effeta, Escuela Taller del Alma, se dio inicio al proyecto “Pedagogía y teología del cuidado”, y gracias al apoyo de las Hermanas de la Providencia de Holanda, se contó con el aporte formativo de Yosé, quien durante seis años aportó en la realización de entrenamientos, talleres y en la formación de animadores y facilitadores de autocuidado energético intuitivo en Colombia.

Durante este tiempo de maduración del proyecto surgieron muchas iniciativas que abarcaron talleres de iniciación al autocuidado con líderes comunitarios, jóvenes y mujeres de sectores populares, procesos de capacitación en las regiones especialmente en Bogotá y la costa Caribe, con diversas organizaciones, como la red de mujeres REMA, Mujeres Espejo en Cartagena y Mujeres Lucha y Vida en Barranquilla, y Mujeres Dejando Huella, en Bogotá, entre otras. Este proceso fue exigiendo permanentemente el desarrollo de metodologías contextualizadas, al tiempo que fue permitiendo medir los impactos de este trabajo en diversos entornos culturales e identitarios.

A partir de este acompañamiento se fue consolidando en Colombia la propuesta de rutas de autocuidado y cocuidado

energético, comprendido como un sistema de trabajo integral cuerpo-mente-espíritu, que parte de un reconocimiento contextual de la forma como las historias de vida, así como los contextos y hechos sociales y políticos se incrustan como información en los cuerpos y afectan la vida de las personas. Se diseñaron rutas pedagógicas que apuntan a la restitución del ser, a la sanación que hace posible el empoderamiento individual y colectivo, y se empeña en una reflexión en torno a los procesos pedagógicos y sociales desde la perspectiva del cuerpo y la sanación.

Posteriormente, las rutas continuaron siendo enriquecidas y transformadas por el equipo de facilitadores que lidera la propuesta en Colombia, lo que ha llevado a nuevos replanteamientos en el sistema a fin de ubicarlo más firmemente en el contexto nacional y latinoamericano, introduciendo elementos rituales y pedagógicos fruto de la experiencia de acompañamiento a comunidades afectadas de formas diversas por el conflicto colombiano y la violencia histórica y estructural. Podemos resaltar los avances que ha hecho este equipo en el país, en torno al abordaje de la danza como proceso de sanación realizado por la bailarina Anett Emilia Cañate Ulloque, el papel del canto y el trabajo con la voz en la sanación de la memoria y los procesos de reparación colectiva desarrollados por la politóloga y cantante lírica Andrea Catalina Suárez Bautista, el papel del tacto y el uso terapéutico de las manos en los procesos de autocuidado desarrollado por Alejandra Romero Sánchez y finalmente la propuesta de integración de polaridades, la fundamentación epistemológica y los programas de formación desarrollados por Judith Bautista Fajardo, líder del equipo.

Como se ha dicho, el principal escenario y medio de trabajo es el cuerpo y el sistema energético, desde donde se aborda a toda la persona en su individualidad y su relacionalidad contextual. La inclusión de abordajes energéticos obedece a un proceso de discernimiento de la complejidad humana, sus matices y sus manifestaciones, e implica una comprensión de las nociones de energía que manejan tanto las disciplinas científicas contemporáneas como los

sistemas de pensamiento ancestrales. Los últimos avances de la ciencia, específicamente en la física subatómica o física de partículas, pero también desde la Antigüedad, las tradiciones médicas desarrolladas en Oriente, y aun las sabidurías de los pueblos originarios de América, han reconocido el universo como una configuración de información y energía.

Las investigaciones de Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr, Werner Heisenberg y Erwin Schrödinger, entre otros, hasta el hallazgo del bosón de Higgs anunciada el 4 de julio de 2012 por la Organización Europea para la Investigación Nuclear,⁸ confirman la relación entre materia y energía, entendidas como dos aspectos de la misma realidad: la materia es, en sí misma, energía, y la energía tiene en sí misma una dimensión de materialidad, de allí la concebida identificación entre “onda y partícula” de la actual física de partículas.

De igual manera muchas disciplinas y corrientes científicas reconocen los aspectos energéticos del cuerpo humano, a partir de cuya comprensión se desarrollan la medicina china y la medicina hindú, así como prácticas medicinales ancestrales latinoamericanas. De hecho, la medicina contemporánea ha aceptado, e incluso integra en sus abordajes, una comprensión de lo energético, así como la interrelación mente-cuerpo en sus diagnósticos y tratamientos.

Por otro lado, este sistema de trabajo se concibe como una articulación de “rutas” o “procesos pedagógicos”. El concepto de rutas se refiere a la intención de propiciar procesos coherentes y cuidadosamente diseñados que buscan que las personas y comunidades experimenten progresivamente una recuperación de sus capacidades de autosanación y un empoderamiento de sus experiencias vitales. En este sentido cada “momento” adquiere valor

8 El más reciente y significativo de los hallazgos fue documentado en: http://noticias.lainformacion.com/ciencia-y-tecnologia/investigacion/el-hallazgo-del-boson-de-higgs-cumple-este-jueves-dos-anos_FoIXVrmAjHmWbhkmOWrr1/

dentro de un itinerario planteado, según las necesidades de una persona o un grupo.⁹

Además, hablamos de autosanación y autocuidado. Estas dos categorías están referidas a dos momentos de un mismo proceso. En los contextos populares las rutas están especialmente diseñadas para propiciar la restitución, resiliencia y sanación de seres humanos heridos en diferentes niveles íntimos, personales, comunitarios, sociales y políticos. Partimos del reconocimiento de los daños incrustados en los cuerpos, en forma de bloqueos fruto de experiencias traumáticas personales o colectivas. Al proponer el término “autosanación” empezamos por reconocer las capacidades de cada persona y grupo de recuperar su autonomía y capacidad para sanarse y reestablecerse a partir de las facultades mismas del organismo en su integralidad.

En segunda instancia hablamos de autocuidado, e introducimos una mirada crítica a los conceptos comunes socialmente relacionados con él. En la acepción común se concibe el autocuidado como un conjunto genérico de prácticas preventivas para mantener la salud y el bienestar, a saber: hábitos alimentarios, prácticas deportivas, rutinas médicas, tiempos de descanso y recreación, hábitos sexuales sanos, entre otras. Desde nuestra perspectiva de trabajo en contextos violentos y estructuralmente afectados por pobreza, exclusión y marginación, esta categoría debe ampliarse y llenarse de mayor contenido.

En la mayoría de los casos algunas de las condiciones que han creado los daños continúan activas, y resulta importante para las personas y comunidades contar con capacidades permanentes de protección y autorrecuperación frente a ellas. Muchos de los factores amenazantes dependen de condiciones externas o globales, y tienden a ser realidades aplastantes, paralizantes e incluso situaciones que mantienen y ahondan las heridas y los daños

9 Por eso, más que hablar de ejercicios o dinámicas de autocuidado, hablamos de rutas y de momentos o pasos dentro de ellas. Un paso sacado de su ruta y llevado a otro espacio como un ejercicio suelto puede perder su valor y contundencia.

físicos, emocionales y psicológicos. Así las cosas, el autocuidado, tal como se comprende en esta propuesta, incluye el desarrollo de capacidades para enfrentar y sobreponerse incluso dentro de las situaciones amenazantes, fortaleciendo las capacidades para la resistencia y la participación activa en dichos contextos.

Por otra parte, el cocuidado surge como una categoría que reconoce la interrelación estrecha entre cada persona, su contexto y la realidad política, social o comunitaria en la que se desenvuelve.¹⁰ Se concibe el autocuidado no como una acción individual y aislada en la medida en que solo se observan los daños individuales, sino que da el paso a la acción colectiva del cocuidado, enmarcada en la comprensión de los daños o traumas colectivos o compartidos, lo que requiere una nueva postura que articula procesos individuales y colectivos, en referencia al sí mismo y a los otros-otras, en un marco social concreto. La propuesta de rutas de autocuidado y cocuidado se ubica en el vértice entre los traumas sociales y los traumas individuales, en la medida en que estos se entraman y se articulan en los cuerpos. La matriz colonial inserta en los procesos de socialización constituye la trama corporalmente vivida en la cual se alojan las memorias corporales personales y colectivas.

Una visión integral del cuerpo que incluye los factores físico-biológicos, culturales, políticos, históricos, espirituales y energéticos, entre otros, propios de las dos trayectorias en diálogo en la presente investigación, constituye una de las riquezas pedagógicas de esta propuesta. Lo energético, el autocuidado y el cocuidado se entienden como parte de un sistema, ya que suponen una concepción y una forma de trabajo con el cuerpo asumido como un entramado integral de la experiencia humana. El sistema de rutas de autocuidado y cocuidado es una propuesta integrativa que incluye trabajo corporal, movimiento consciente, terapias manuales,

10 La categoría del cocuidado fue propuesta por las profesoras Alejandra Romero Sánchez y Judith Bautista Fajardo, durante los ejercicios de sistematización consignados en el libro *Danzando la resurrección de los cuerpos*. Posteriormente se ha ampliado y profundizado este concepto en otros trabajos de próxima publicación.

expresiones artísticas, práctica de ritualidades y meditación, masaje, manejo de voz, trabajo emocional y reflexión contextual, lo que da dinamismo a un sistema coherente en el que convergen abordajes pedagógicos, herramientas terapéuticas, opciones políticas y dimensiones espirituales.

Así, podríamos designar algunos elementos sustanciales de la propuesta:

- Reconocemos el cuerpo como espacio de aprendizaje y territorio político. Comprendemos el aprendizaje como un proceso que va más allá del acopio de información, y que integra toda la persona, transforma sus sentidos de vida, su forma de ver el mundo, su cuerpo y su emocionalidad. Desde el cuerpo como escenario político, partimos de la conciencia de que “lo personal es realmente político”. “No solo tenemos derecho a hablar de lo que nos preocupa en nuestra ‘vida privada’ sino que también tenemos derecho (y la responsabilidad) de garantizar que ella se considere tan importante como nuestro trabajo político” (Dordevic y Barry, 2007, p. 4).
- Concebimos el cuerpo como ese territorio en que lo personal y lo político se encuentran. Allí, la recuperación integral de un ser humano pasa por el reconocimiento de su interioridad, en el interés por lo que siente, lo que sufre, lo que añora, con el mismo peso que tiene el que se logre un proceso de empoderamiento en el conocimiento y la defensa de sus derechos y en su capacidad de liderazgo y participación.
- El cuerpo comprendido como una realidad histórica nos permite además develar la forma como los procesos de socialización de género, condición social, las historias colectivas, al igual que las experiencias traumáticas vividas por una persona o un colectivo se incrustan no solo en la mente sino en los huesos y músculos de las personas, de tal manera que para una real recuperación no bastan procesos mentales-emocionales, sino que se requiere de la participación de abordajes corporales-energéticos. Así, el poner el

cuerpo-sistema energético en el centro de nuestra opción pedagógica es un acto en sí de integración y restitución de todas las facultades humanas para unos procesos reales de restitución y sanación.

- Abordamos el sistema energético desde una perspectiva pedagógica y lo comprendemos, no como algo separado, sino como un componente más del conjunto. Para esta comprensión se requiere un conocimiento de la forma como opera en las experiencias traumáticas y de cómo trabajar con él a fin de lograr una verdadera restitución humana. El sistema energético se entiende como otro más del cuerpo físico, al lado de sistemas como el respiratorio, el digestivo, el nervioso y el hormonal. En general, los sistemas del cuerpo humano tienen dos funciones fundamentales: mantener el equilibrio del organismo en su estructura interna y con el entorno. El sistema energético sería el encargado de este equilibrio en términos de energía. Es decir, es el que se encarga de tomar energía del entorno, almacenarla y transformarla de modo que el organismo pueda utilizarla y la persona pueda responder de modo adecuado a las diversas circunstancias de su vida (Höhne-Sparborth, Bautista Fajardo y Romero Sánchez, 2015).¹¹
- El sistema energético es responsable de la conexión entre el funcionamiento biológico y el universo mental-emocional de la persona. De allí la ya conocida relación psico-física entre las enfermedades o los síntomas físicos, muchas veces relacionados con la experiencia emocional-mental de una persona.
- Son varios los sistemas que comparten la facultad de acopiar las huellas físicas o emocionales de hechos traumáticos, entre ellos el nervioso, el muscular y el energético. Esto hace que sea importante elaborar rutas adecuadas de trabajo corporal-energético para la sanación de dichas huellas o daños

11 Parte de este material ha sido utilizado en el programa del semillero juvenil con los estudiantes de práctica docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto explica que tomemos de allí insumos para el diseño de la presente investigación.

incrustados, lo que permite contribuir en verdaderos caminos de restitución del ser.

- Partimos además de una comprensión amplia del trauma, no solo entendido desde sus aspectos clínicos, abordados por la psicoterapia, la psicología o la psiquiatría, sino desde sus expresiones sociales. Ya desde las ciencias sociales se comienza a perfilar un nuevo campo de estudio en torno al llamado trauma cultural o social, referido a la forma como hechos traumáticos afectan a grupos o colectivos humanos (Ortega, 2011).¹²

En este sentido adquieren relevancia rutas comunitarias que además de posibilitar la sanación de experiencias traumáticas personales, favorecen actitudes y procesos solidarios de coayuda hacia la sanación de traumas colectivos. Esto implica a su vez una comprensión de los mecanismos sociales, políticos, que afectan la vida de las personas y comunidades ya no solo desde un plano ideológico, sino una comprensión concreta de cómo estos contextos afectan las corporalidades individuales y colectivas, comprensión que permite diseñar rutas de restitución y sanación adecuadas, así como desarrollar una visión crítica de sistemas sociopolíticos o ideológicos y religiosos que participan aún en procesos de colonialidad de cuerpos, culturas y colectividades.

- Otro elemento relevante es la comprensión de lo planteado hasta el momento como una apuesta de espiritualidad, reconociendo el valor de la vivencia de la interioridad y la espiritualidad en la restitución integral y de sentidos de vida de las personas y comunidades. De este modo la propuesta es transversalizada por una postura transpersonal y una apuesta por espiritualidades conscientes y participativas, críticas, y la implementación de ritualidades, expresiones artísticas y espacios de comunicación auténtica y profunda.

12 Esta antología da cuenta del estado actual de las investigaciones en este campo.

En suma, podríamos decir que la genealogía recogida sintetiza el cometido asumido por la propuesta que hoy asumimos como sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético. Al igual podemos advertir cómo se logra una interesante y enriquecedora articulación con los procesos de memoria colectiva, en la medida en que dichas rutas se diseñan bajo la comprensión de los daños que las prácticas coloniales y las problemáticas sociales han generado en los cuerpos individuales y colectivos. También como una apuesta de desmonte y desvelamiento de dichas huellas grabadas en los cuerpos, propiciando espacios de restitución integral de la persona, en cuanto sujeto, pero también en cuanto ser social y político.

El trabajo con el sistema energético

En este acápite profundizamos en lo que supone, desde la perspectiva señalada, el trabajo con el sistema energético. Varios de los elementos conceptuales que aquí se recogen forman parte de la propuesta adelantada en el proyecto “Pedagogía y teología del cuidado”. Esta se halla recogida en el libro *Danzando la resurrección de los cuerpos*, que sirve de contexto a esta investigación y se constituye en un valioso aporte a la propuesta pedagógica que nos convoca, particularmente en el componente de autocuidado.

Como vimos en la genealogía del autocuidado, el origen de dicha propuesta fue la constatación de una gran cantidad de heridas, memorias traumáticas encontradas tanto en las comunidades populares que se acompañaban, como en los líderes-lideresas y animadores de dichos procesos. De ahí el aporte de este campo de saber a esta investigación, puesto que contribuye a reconocer cómo las memorias traumáticas, así como las formas de socialización e impacto de la matriz moderno-colonial, se insertan en los cuerpos.

A partir de esa comprensión, además, se busca favorecer procesos personales y comunitarios de sanación y restitución, de cara a consolidar nuevas formas de ser y habitar en nuestros contextos marcados por traumas, generados por una historia colonial de violencia e inequidad.

Ahora bien, ¿qué entendemos por trauma? La palabra trauma viene del griego *Traumat*, que significa “herida en el tejido humano”

y era usada sobre todo en el argot médico en la antigüedad. Al pasar el tiempo su uso se amplió a toda experiencia traumática vivida por una persona o un grupo de personas (trauma social o colectivo), teniendo en cuenta tres aspectos o dimensiones importantes: la presencia de un acontecimiento violento, una herida o daño sufrido, física, mental, emocional o espiritualmente y las consecuencias que se desencadenan a mediano o largo plazo y que afectan el sistema y la vida cotidiana de las personas que lo han sufrido (Ortega, 2011).

Entendiendo, como describimos en la genealogía del autocuidado, la estrecha relación entre cuerpo y sistema energético y la importancia de trabajar desde esta perspectiva en los procesos de educación popular de cara a la restitución integral de las personas y comunidades, se ha ido diseñando una comprensión del funcionamiento del sistema energético y un trabajo particular a partir de rutas pedagógicas corporales, y además con el sistema energético a partir de enfoques metodológicos como el movimiento consciente,¹³ la meditación en movimiento, masajes y abordajes manuales, juegos teatrales, trabajo con el canto y la voz, y espacios de expresión plástica, como abordajes pedagógicos integrales de restitución del ser.

Desde esta perspectiva, el sistema energético y su funcionamiento se inscriben en el total de la organización corporal, como un sistema más, que trabaja imbricado con los otros sistemas corporales y se encuentra estrechamente relacionado con el sistema endocrino, el cual, al igual que el energético, funciona como puente entre la estructura biológica y la información mental, emocional. La función principal del sistema energético, como se ha mencionado, es establecer este puente, manteniendo un balance energético que le permita a la persona conectar con sus

13 Categoría metodológica creada por Judith Bautista Fajardo e inserta en las rutas de autocuidado y cocuidado, que resalta la conciencia como un factor diferencial que coloca el movimiento corporal en una acepción pedagógica de transformación consciente.

capacidades y sus fuerzas para enfrentar de modo eficaz la vida cotidiana.

El sistema energético funciona con tres componentes principales: los *meridianos o flujos energéticos*, encargados de transportar energía y mantener la comunicación energética de todo el organismo,¹⁴ los *centros energéticos*, encargados de almacenar y transformar la energía de modo que el cuerpo pueda utilizarla en su funcionamiento, y los *cuerpos energéticos* (comúnmente conocidos como cuerpos áuricos o aura), cuyas funciones principales son manifestar la presencia de la persona y ofrecer protección al sistema ante situaciones amenazantes del entorno.

Las tensiones cotidianas, según las diversas disciplinas que trabajan con el sistema energético, afectan principalmente el flujo de energía por los meridianos, mientras que los eventos traumáticos y sus memorias afectan principalmente los centros energéticos. Por esto, para hacer una aproximación metodológica del trabajo con el cuerpo y el sistema energético es importante comprender el funcionamiento general de los centros, la forma como se expresan sus bloqueos y la manera en que los abordamos en nuestro proceso.

Trabajamos básicamente con siete centros energéticos¹⁵ que, según los estudios sobre el tema, están ubicados a lo largo de la columna y se extienden a manera de embudos desde el interior del cuerpo hacia fuera, uniéndose alrededor de él a los cuerpos energéticos, de la manera como es ilustrada en la figura 1.

14 Es conocida la práctica de la medicina china en acupuntura y moxibustión que estimula mediante agujas o calor, puntos de intersección a lo largo de los meridianos estimulando el flujo de la energía y la autoecoorganización, propia del organismo, hacia un nuevo estado de armonía y salud.

15 Las diversas tradiciones y disciplinas en general coinciden con la disposición aquí descrita de siete centros energéticos, aunque se encuentran algunas diferencias dado que ciertas disciplinas describen nueve, doce o incluso más de treinta teniendo en cuenta los llamados centros mayores y menores. Nosotros elegimos trabajar con la estructura de siete por ser la más práctica y útil para los efectos pedagógicos que proponemos.

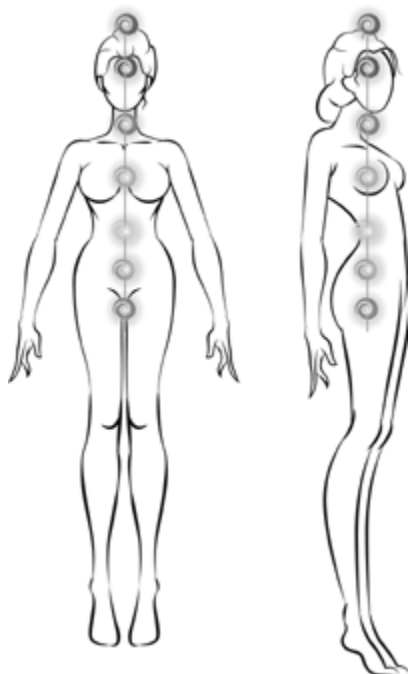


Figura 1. Centros energéticos
Fuente: elaboración propia.

El primer centro se ubica en la parte inferior de la columna y puede sentirse como si la columna se extendiera hacia abajo penetrando la tierra, en forma de una raíz. Físicamente está conectado y puede influir en la columna vertebral, las glándulas sexuales, el sistema circulatorio y sistema óseo, piernas y pies.

La energía de este centro conecta con las memorias de los antepasados, con la fuerza, la voluntad y la alegría de vivir, con la capacidad para ubicarnos en el aquí y el ahora, asumiendo conscientemente la propia historia y capacitándonos para tomar nuestra vida en nuestras manos y hacernos responsables por ella, ordenando y organizando nuestra cotidianidad: manejo de los tiempos, los espacios, la toma de decisiones, la capacidad de sentirse seguro en la propia vida y el propio cuerpo.

Traumas incrustados en este centro pueden producir agotamiento crónico, inseguridad, duda, dificultad de asumir la propia vida, tomar decisiones, culpabilizando sistemáticamente a otros o al entorno. Históricamente las memorias de esclavitud, violencia estructural, sumisión, e intimidación, o eventos traumáticos fuertes en donde la vida corre peligro, desplazamientos, inseguridad permanente o violencia constante afectan este centro desconectando a individuos, familias o colectivos de su fuerza y su confianza. Sin esta conexión con la propia fuerza no es posible para una persona, o incluso un pueblo, generar alternativas reales de resistencia y autonomía.

El segundo centro energético se ubica en medio de la barriga, debajo del ombligo, y su energía va de la mano con el trabajo de riñones, glándulas suprarrenales, y sistema respiratorio. Este centro nos conecta con nuestra capacidad para relacionarnos con nosotros mismos y con los otros, desarrollando la autonomía y la capacidad de cooperación y nos da la capacidad de discernir entre situaciones que nos ayudan y situaciones que nos afectan o dañan y tomar decisiones saludables al respecto. Este centro nos conecta con la capacidad del cuidado y el autocuidado, la conciencia de las propias necesidades, y límites.

Al verse afectado por traumas, los bloqueos en este centro se manifiestan en autodescuido, relaciones de abuso o dependencia, adicciones, falta de autonomía, y dificultad de relacionarse y cooperar con otros y otras, incapacidad para protegerse de relaciones abusivas o invasiones al no tener claros los propios límites. Las memorias de la esclavitud, en la que los lazos familiares fueron rotos y numerosas familias durante años no tenían territorio propio sino que todos vivían dentro del territorio del patrón, afectan la capacidad de establecer límites sanos y relaciones autónomas e interdependientes.

El tercer centro se ubica más o menos en la boca del estómago e influye orgánicamente en el páncreas, el estómago, el hígado, los intestinos y el sistema nervioso. La energía de este

centro nos conecta con el campo del poder, el poder personal o la falta de él, y el poder público: instituciones, empresas, estamentos jurídicos, instituciones religiosas o gubernamentales. Este centro permite contactar la vulnerabilidad propia y de otras personas y da la capacidad de tomar conciencia del propio poder y usarlo de manera adecuada y prudente.

Bloqueos en este centro se manifiestan en la dificultad de confiar en la propia fuerza, y manifestar sanamente el propio poder, lo que genera impotencia e inseguridad, desconfianza en sí mismo y en el entorno o en agresividad y explosiones de violencia al no poder balancear adecuadamente el poder y la vulnerabilidad.

La socialización de género en este centro crea lo que llamamos la deformación masculina y femenina.¹⁶ La sociedad transmite al varón el mensaje: Sea macho, sea fuerte, Si lo quiere vaya y tómelo (Höhne-Sparborth *et al.*, 2015, p. 61). Esto genera un sobre-desarrollo de este centro y restringe la capacidad de reconocer los propios límites así como los límites y necesidades del entorno. Por otro lado, a las niñas se les enseña a ser dóciles, obedientes y siempre dispuestas, lo que genera un subdesarrollo en este centro que las hace más proclives a ser invadidas, y a los hombres a convertirse en invasores.

El cuarto centro energético se ubica a la altura del corazón y se relaciona orgánicamente con corazón, sistema respiratorio, circulación y tensión sanguínea y brazos. La energía de este centro nos conecta con la ternura y la serenidad, la capacidad de amar y

16 Anotamos acá la manera como la socialización de género se incrusta en la estructura energética, desde donde se mantiene y se reproduce inconscientemente a menos que se haga un proceso serio y cuidadoso para desvelarla y configurarla. Hablamos de deformación no como un juicio moral, sino como una descripción de lo que ocurre en el cuerpo en términos de incrustaciones energéticas. Es oportuno aclarar que no todos los hombres desarrollan la deformación masculina ni todas las mujeres la femenina. De acuerdo con los procesos personales puede haber hombres que desarrollen la deformación femenina y mujeres que asuman la deformación masculina. Incluso muchas personas desarrollan diferentes combinaciones de ambas.

amarse a sí mismo, perdonar y reconciliarse consigo mismo y con la vida. Igualmente nos conecta con el respeto y el auto-respeto y la capacidad para diferenciar entre la responsabilidad propia y la de los demás.

Duelos, pérdidas, fracasos, culpas o rencores guardados por mucho tiempo pueden afectar el funcionamiento de este centro. Estos bloqueos se manifiestan en enfermedad, falta de amor propio e insensibilidad ante el dolor y las necesidades propias y de los demás, dificultad para diferenciar las propias responsabilidades de las de los demás. La socialización femenina que educa a las mujeres para estar permanentemente al servicio de los demás olvidándose de sí mismas crea un desbalance que exagera el desarrollo de este centro y limita la capacidad de conectar y responder a las propias necesidades. Al mismo tiempo, la socialización masculina limita en los varones el desarrollo de este centro, por lo que en muchos casos se tornan insensibles, distantes, incapacitados para expresar sanamente sus emociones, captar las necesidades de los demás y ejercer acciones de cuidado.

El quinto centro se ubica a la altura de la garganta e influye en la glándula tiroides, la garganta, la voz, los pulmones y el aparato digestivo. La energía de este centro está conectada con el humor, la creatividad, la capacidad de expresarse y comunicarse con otros. Nos conecta con la coordinación y el equilibrio y la capacidad de ubicarse adecuadamente en los diferentes contextos en los que nos movemos.

Traumas que han afectado directamente la posibilidad de la autoexpresión, el silenciamiento forzado o traumas en centros inferiores que han afectado el mundo de la comunicación y la autoexpresión pueden alterar este centro. Estos cambios se manifiestan en dificultad para expresarse, para ubicarse en diferentes contextos, o verbalismo como necesidad de hablar mucho, aferrándose a discursos repetidos y no siempre con capacidad de expresar ideas claras y concretas.

El sexto centro se ubica en la frente e influye en el funcionamiento de la hipófisis, el sistema nervioso, la visión, las orejas y la nariz. La energía de este centro nos conecta con la intuición como sabiduría interior y con la capacidad para analizar el entorno y desarrollar estrategias adecuadas en cada circunstancia de la vida.

Traumas fuertes en los centros inferiores pueden ocasionar un cortocircuito en el sexto, que puede manifestarse como confusión, desubicación, incapacidad de actuar adecuadamente ante circunstancias cotidianas. Una deformación de este centro es el racionalismo, como tendencia a vivir en el mundo de las ideas y los conceptos e incapacidad de habitar el propio cuerpo y de estar presente día a día en la vida real existente.

El séptimo centro se ubica en la coronilla e influye en el funcionamiento del encéfalo y los ojos. La energía de este centro conecta con el balance y la integración personal, la propia espiritualidad y la capacidad para desarrollarla manteniendo la capacidad para responder a las exigencias de la vida cotidiana.

Personas con traumas fuertes incrustados en centros inferiores pueden manifestar distorsión en este centro mediante huidas de la realidad, espiritualismos, fanatismos religiosos o ideológicos, e incapacidad de relacionarse con el mundo real existente. Es en relación con este centro en donde hallamos la principal diferencia de nuestro enfoque con los de otras disciplinas que trabajan con el sistema energético. Muchas de ellas orientan su trabajo hacia el desarrollo prioritario de este centro dirigiéndose hacia la “iluminación”, lo que ocasiona diversas formas de desbalance, activa problemas psiquiátricos y dificulta a las personas una restitución integral, y un balance adecuado para vivir plenamente la vida.

Desde nuestra perspectiva ponemos un mayor énfasis en la activación y sanación de los primeros centros energéticos, dado que en la medida en que el funcionamiento de los centros energéticos inferiores se restablece y el sistema energético en su conjunto se va fortaleciendo, los centros superiores van comenzando a recuperar su correcto funcionamiento. No obstante, en una ruta

integral, un trabajo con el séptimo centro propiciará en grupos que ya van logrando un mayor balance, el despertar de nuevas posibilidades de experimentar su pertenencia y compromiso global y experiencias de espiritualidad contextualizadas, liberadoras y plenificantes.

Dicho proceso se desarrolla mediante rutas corporales y movimiento consciente que movilizan de forma intencional la energía de dichos centros, relajando y realimentando el sistema energético, devolviendo el balance, y permitiendo a la persona contactar su propia fuerza, su confianza básica y tomar conciencia de las capacidades presentes en su cuerpo para sanar, recuperar y re-contactar las propias capacidades para vivir, en el aquí y el ahora, frente a los contextos reales y concretos en los que cada grupo o persona se desenvuelve en su cotidianidad.

Mientras vamos trabajando por la activación de los centros básicos vamos propiciando espacios de balance general del sistema a fin de que todos los centros y cuerpos vayan encontrando sus propias formas de sanación y restitución. En estas rutas, vamos diseñando itinerarios de movimiento consciente, meditación en movimiento, autoobservación, imaginación activa, arteterapia, trabajo con el canto y la voz, integración emocional y masaje energético, propio del sistema, enriquecido con algunos principios básicos de la terapia craneosacral y del masaje metamórfico, según las necesidades de cada grupo o persona. Todas estas herramientas conforman el sistema de rutas de autocuidado y cocuidado y las integramos en el diseño de rutas pedagógicas que presentamos a continuación.

Diseño de rutas pedagógico-decoloniales

Módulos y rutas

Como señalamos en las genealogías recogidas y en la profundización del sistema energético, el presente diseño se ancla principalmente en la trayectoria propuesta por la autoindagación en la memoria colectiva, y el sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético. Ambas coinciden en partir del cuerpo y de las experiencias corpo-sensoriales como lugares de indagación de la memoria, de las huellas que se alojan en aquel, y la configuración de las subjetividades de acuerdo con los contextos históricos y culturales. Del mismo modo, ambas trayectorias proponen rutas pedagógicas de restitución del ser, por cuanto propician nuevas configuraciones enmarcadas en el ejercicio de la conciencia, la libertad y la autonomía, a partir de itinerarios de desvelamiento, reinterpretación y reconfiguración de las identidades.

Ahora bien, aludimos a este punto de partida, pues es en la concepción sobre el cuerpo,¹⁷ en su relación con la memoria y con

17 Aquí entendemos el cuerpo en su dimensión histórica, social y cultural, así como fisiológica, mental, emocional y energética. Cabe mencionar que, en la actualidad, el estudio del cuerpo y la subjetividad se ha venido constituyendo para las distintas disciplinas, las organizaciones, los grupos y la sociedad en general, en un tema sensible por abordar. Dicho abordaje se detiene, entre otros aspectos, en las aproximaciones teóricas e históricas sobre el tema, y la manera como se manifiestan las

las estructuras políticas de dominación, en donde queremos sugerir, con el presente diseño, al menos tres grandes rutas las cuales son entendidas como una unidad: la ruta corporal-sensorial, la ruta simbólico-conceptual, y la ruta de la síntesis y la expresión. Estas atraviesan los módulos que proponemos: memoria y cuerpo habitado; memoria-cuerpo y lugar; memoria-cuerpo y transgresión.

Con estos módulos y rutas, nos interesa avanzar en la relación cuerpo-memoria, a partir de considerar la matriz moderno-colonial en la configuración de las subjetividades y corporalidades en el contexto de América Latina. A esta matriz integramos de manera original el sistema energético, dando cuenta de cómo cada centro energético receptiona las experiencias vividas, que se encarnan e inciden en las subjetividades.

Estas experiencias se abordan aquí desde una perspectiva histórica de larga duración, lo cual supone incorporar varias generaciones y contextos diversos. Por esta razón, aludimos al cuerpo y la memoria en su unicidad, y en relación con los discursos de poder, de dominación y también de liberación que han operado a lo largo del tiempo. De ahí la impronta decolonial del diseño, pues se trata de contribuir al reconocimiento de memorias-cuerpos silenciados, disciplinados, normalizados, pero también emancipados, que transgreden y se ubican en la frontera de la matriz moderno-colonial.

Precisamente sobre ella el proyecto civilizatorio actuó en función de lograr sujetos modernos, basados en discursos como el de la racialización, y con este la segregación y exclusión; la asimilación del género a la sexualidad y por tanto la instauración de prácticas y roles determinados; la delimitación de la estética, la estesia, y la normalización de los cuerpos, entre múltiples factores,

diversas corporalidades en los escenarios sociales. Para un balance de los estudios sobre el cuerpo para el caso de Colombia sugerimos la investigación realizada por Nina Cabra y Manuel Roberto Escobar (2014).

que obraron dejando huellas en lo que podríamos denominar la colonialidad de la memoria.

Gran parte de estos discursos, y sus correspondientes prácticas culturales y corporales, las encontramos hasta hoy ancladas en los cuerpos y las memorias. Por ello hablamos de identidades basadas en la exclusión, con lo cual se dio paso a dinámicas de silenciamiento y sustracción del ser, que afectaron las subjetividades de forma integral. Por esto, nos referimos a una desarmonía que atraviesa las corporalidades y con ello el sistema energético.

Por tanto, una decolonización, y es más, una pedagogía decolonial de la memoria y de los cuerpos supone el reconocimiento de saberes y cosmogonías ancestrales, de prácticas de insumisión, de resistencia y de (re)existir, pero asimismo implica el develamiento de los dispositivos de poder, saber y ser, provenientes de la matriz moderno-colonial. En suma, caminar desde y hacia una pedagogía decolonial supone, desde el actual diseño, concebir un campo relacional en donde confluyen al menos dos grandes escenarios a los que aludimos al inicio: aquellos sistemas de pensamiento ancestrales, los cuales fueron subalternizados o invisibilizados, y los dispositivos que como prácticas culturales y corporales, ligadas a estructuras de racialización, género, sexualidad y clase social, dieron lugar en América Latina a subjetividades e identidades altamente jerarquizadas y excluyentes.

Al situar este campo relacional desde una pedagogía en clave decolonial pretendemos avanzar en procesos de transformación, más aún de sanación de la memoria colectiva, de transgresión de la lógica monocultural y, de manera especial, en la reconfiguración del ser. Así las cosas, la apuesta por articular, como lo advierte Camilo Losada, las dimensiones de memoria colectiva, corporalidad, autoindagación y autocuidado parte del interés por

[...] develar los dispositivos de diferenciación y exclusión que operan en función de los ejes de raza, género, sexualidad y clase social, producto de la imposición del pensamiento moderno y los procesos de colonización en América Latina, y en donde el cuerpo ocupa un lugar

en la emergencia de identidades basadas en experiencias de marginación y exclusión. Por lo cual, de lo que se trata es de reconocer que existe una interiorización del sistema de pensamiento moderno, y que en ese sentido el cuerpo es un lugar que ha sido disciplinado y que a su vez es un campo en el que existen disputas entre hegemonías discursivas, es decir, en donde habitan tensiones y resistencias. De ahí la importancia que ocupa la corporalidad en los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva, ya que es al cuerpo a quien se le pregunta, es el lugar donde se han depositado las experiencias y sensaciones que configuran la memoria colectiva. (Losada, 2014).¹⁸

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, y en forma de diagrama, podríamos apreciar el diseño como en la figura 2.

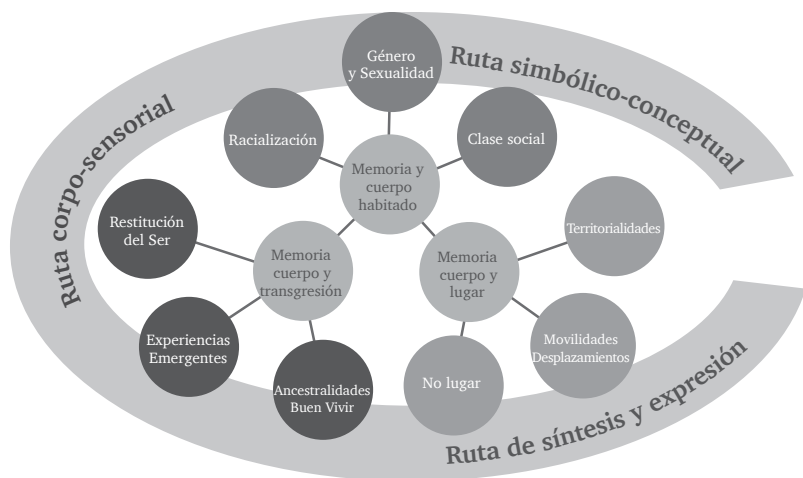


Figura 2. Rutas pedagógico-decoloniales

Fuente: elaboración propia.

18 Se hace alusión acá al documento entregado al CIUP como resultado de la investigación insumo del presente libro.

Como podemos observar, las rutas corpo-sensorial, conceptual y expresiva acompañan y están presentes en el desarrollo de los tres módulos señalados. Si bien el desarrollo de estos no necesariamente comporta un orden lineal, sí hemos optado por organizarlos en la secuencia descrita, es decir partiendo del de Memoria y cuerpo habitado, continuando con Memoria-cuerpo y lugar, para finalizar con el de Memoria-cuerpo y transgresión. Esto por cuanto la experiencia realizada nos mostró la pertinencia de iniciar con lo que denominamos como el “despertar” de la conciencia corporal, preguntándonos por el cuerpo que habitamos y nos habita. De ahí que las temáticas que surgían tenían que ver con aspectos como la racialización, el género, la sexualidad, la configuración de las clases sociales, entre otros.

Ahora bien, es importante señalar que dado que estos aspectos emergen como parte de una experiencia corpo-sensorial y de autoindagación, su manifestación se da sobre perspectivas quizás mucho más sutiles: nos referimos a la autoestima, los miedos contenidos y silenciados, las percepciones que operan social y culturalmente sobre la belleza, el amor, la felicidad, lo correcto, lo aceptable, etc. Por esta razón, el segundo módulo se abre hacia la relación del cuerpo y la memoria con el lugar. Por cuanto habitamos un lugar, los lugares y todo lo que en ellos existe nos habita también. Como iremos mostrando, aquí se trata de profundizar en los sentidos y significados que adquiere el lugar, el territorio, pero asimismo nos acerca a los múltiples desplazamientos, movilidades e inclusive se deja abierto el tema del *no lugar* como realidad que coexiste hoy día. El cuerpo habitado está en relación y se debe a un entramado histórico y cultural. Por ello, el sentido de lugar comporta una lógica espacial y a su vez epistémica, pues alude a culturas y saberes situados. Dar cuenta de ellos es de vital importancia para esta iniciativa pedagógica en clave decolonial, pero en especial nos pareció importante reconocer las marcas del colonialismo ante la invisibilización, el despojo, las violencias, y la forma en que se albergan en las corporalidades.

El último módulo, Memoria-cuerpo y transgresión, se constituye en una invitación abierta y franca a reconocer expresiones de resistencia y (re)existencia, que se ubican o irrumpen desde otros lugares alternos, transgrediendo las lógicas de poder instituidas. Aquí resulta interesante comprender la pervivencia de saberes ancestrales, a la par con la emergencia de expresiones que transgreden la normatización de las subjetividades y colectividades. Son múltiples las posibilidades que cobija este módulo, pero para nuestro caso dejamos sugerido el poder trabajar desde las sabidurías ancestrales, la transgresión de los cuerpos, y de todas maneras, con mayor énfasis sobre la restitución del ser.

En suma, y al tener este horizonte –que se traduce en un aporte para la sanación de las memorias y los cuerpos, es decir, en un ejercicio decidido por la decolonización–, fuimos confirmando el alcance que el trabajo con el sistema energético tiene en dicha restitución. En cada uno de los módulos y las rutas propuestas, se va desplegando a través de la experiencia corporal y el movimiento consciente una reconexión con cada centro energético y sus posibilidades de restitución. Se avanza paso a paso en un enfoque procesual en donde el primer módulo aborda principalmente la reconexión con las capacidades del primer y segundo centro; el segundo, retoma el trabajo con el segundo centro y explora las posibilidades del tercero, en tanto que el tercer módulo se abre a los centros cuarto, quinto, sexto y séptimo, al tiempo que propicia rutas de integración de los siete centros descritos en el capítulo tres. Dichas rutas tienen la intencionalidad de ir desplegando paulatinamente las posibilidades de restitución y autosanación presentes en el cuerpo.

Esta puntualización nos permite preparar mejor el recorrido que realizaremos a continuación por los módulos propuestos, marcando algunos de los principales referentes conceptuales que acompañaron el desarrollo de las jornadas de trabajo, así como las rutas descritas.

Módulo 1. Memoria y cuerpo habitado

Con este primer módulo nos interesa crear las condiciones hacia lo que hemos denominado como un “despertar” de la conciencia corporal.¹⁹ Si bien el conjunto de la propuesta pedagógica recurre al ejercicio genealógico como posibilidad de develar las relaciones de poder-saber-ser inscritas en la matriz moderno-colonial, en este módulo en particular lo priorizamos, pues se busca deconstruir, partiendo del trabajo corporal y el movimiento consciente, el alcance que dispositivos como el racial, el de género, el sexual y el de clase, se insertan en el cuerpo y por ende en la memoria social.

Como se ha estudiado en distintos espacios, dichos dispositivos actuaron como elementos rearticuladores del proyecto civilizatorio impulsado en América Latina.²⁰ Como proyecto, y en relación con el presente diseño, es importante señalar su alcance con respecto a la construcción de un imaginario que concibió la historia como homogénea, universal y cronológica, haciendo de esta manera frente a su contraparte: la barbarie. La dicotomía civilización-barbarie, de la cual ha dado cuenta Leopoldo Zea, se manifestó en un desplazamiento de carácter conflictivo que se inició en el llamado mundo antiguo, el que da origen a la herencia grecorromana, y que fue posteriormente incorporado en el pensamiento occidental (Zea, 1995).

Para el caso de América Latina, dichos referentes civilizacionales los encontramos desde el momento mismo de la Conquista y la posterior configuración del sistema colonial, en donde este proyecto se impuso tomando como sustento el aniquilamiento no solo físico, sino cognitivo (Dussel, 1994; Gruzinski, 1991;

19 Conceptos afines como “despertar del cuerpo” han sido trabajados por experiencias como la de Zajana Danza en el marco de los talleres sobre cuerpo orientados por Xiomara Navarro.

20 El análisis de estos dispositivos en el marco del proyecto civilizatorio y la matriz moderno-colonial implementada en América Latina se encuentra en la tesis doctoral de Constanza del Pilar Cuevas Marín (2008).

Todorov, 1987).²¹ Basados en la sujeción y el disciplinamiento de los cuerpos, los procesos de evangelización e imposición de la lengua por medio de la escritura significaron el control político, corporal, espacial y temporal de los pueblos primero conquistados y luego colonizados. Retomando a Robert Jaulin, Bernardo Rengifo muestra cómo la conquista de América se constituyó en

[el] etnocidio más cruel y masivo de la historia de Occidente, cuya realización implicó, además de los hechos de violencia trágica conocidos, relaciones de saber que es necesario desentrañar, en la medida en que fueron el correlato de una amplia red de dispositivos que sostenían directa e indirectamente prácticas específicas de poder. (2007, p. 10)

De ahí nuestra búsqueda por comprender el impacto del colonialismo sobre los pueblos originarios de América, no solo en términos físicos, como el lado más visible y recordado, sino también en el orden ontológico y epistemológico como el lado oculto e invisible de este proceso (Olano Alor, 2007). La “violencia epistémica” fue inmanente al sistema colonial y, en consecuencia, significó la destrucción sistemática de los modos de vida de los pueblos conquistados.

Dicha violencia epistémica, en palabras de Boaventura de Sousa Santos, consistió en la eliminación de conocimientos por medio del genocidio de aquellos que eran portadores de tales epistemes, como también por el intercambio desigual entre las culturas. Los intercambios desiguales entre culturas, advierte Santos, siempre “han acarreado la muerte del conocimiento propio de la cultura subordinada, y por lo mismo, de los grupos sociales que la practican” (Santos, 2003, p. 63).

Ahora bien, bajo los estatutos de normalización impuestos por España, subyace una racionalidad “humanista” y teológica que

21 Algunos trabajos significativos en cuanto al impacto de la Conquista y el proceso de colonización en la producción del “otro” en América.

encontraba una unidad en el orden de la trascendencia, el cual fue impuesto violentamente. Solo a partir de ese orden se hace inteligible la efectividad de un saber sacramental, que cumplió un papel definitivo para la estrategia evangelizadora (Rengifo Lozano, 2007, p. 12). Con esta perspectiva teológica se suscribió la idea de un “Dios supramundano”, cuya trascendencia ratificaba la negación entre lo sensible y la naturaleza, en donde esta última pasó a ser entendida de forma ambigua como “carencia, imperfección o insuficiencia de ser” (p. 17). Por lo cual, este proceso sistemático de fragmentación se produjo desde el momento en el cual se clausuró un probable orden de la inmanencia, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de la trascendencia, anclado en la negación de las condiciones senso-corporales y espacio-temporales (p. 17).

De ahí que el proceso de colonización en América sea considerado como un hecho histórico con implicaciones tanto metafísicas como ontológicas y epistémicas (Rengifo Lozano, 2007). Sentadas las bases del proyecto moderno, a partir de un sujeto centrado en la razón y teniendo como correlato las múltiples fragmentaciones introducidas por Occidente, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado (citado en Castro Gómez y Grosfoguel, 2007) considera que los dualismos mente-cuerpo y mente-materia llevaron a:

1. Convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control.
2. Concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal.
3. Elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, a nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias. (p. 145)

Ahora bien, se hace necesario precisar que las nacientes repúblicas en lo que se constituyó como América Latina le dieron continuidad a la misión civilizatoria, pero ahora respaldadas en un

discurso constituido como “científico”, que tiene como trasfondo al positivismo como ideología. Esto último fue lo que Cristina Rojas denominó, en su estudio sobre los regímenes de representación de la violencia en Colombia para el siglo XIX, como el “deseo civilizador”. Se trata de la relación ambigua de apego y desapego frente al antiguo conquistador, en el momento en que se inicia el modelo republicano bajo discursos y prácticas que buscaban asemejarse a la metrópoli, más que distanciarse de ella (Rojas, 2001).

La filosofía positivista fortaleció esta ideología de civilización, enfatizando en la necesidad de llevar a cabo lo que denominó como “emancipación mental”. Para esto los positivistas propusieron, por ejemplo, la “transfusión de sangre” como mecanismo que permitiría limpiar del atraso a estos pueblos, conforme se iba eliminando la perniciosa presencia de indios y negros. La herencia colonial considerada como nefasta para los positivistas y encarnada en los cuerpos negros e indígenas, al igual que en la mentalidad servil y católica, debía transformarse radicalmente para permitir el fortalecimiento de la nación, su progreso y su inserción en la civilización occidental y cristiana (Zea, 1980).

En este contexto ideológico, intelectual y cultural, fue importante la institucionalización de modelos y prácticas vinculadas a la educación, la higienización y la urbanidad, entre una gama de dispositivos orientados a la formación de una subjetividad moderna, y encargados de transmitir en nuestras sociedades principios que formaban parte de la sociedad y cultura burguesa, aquello que previamente se había definido como las “buenas” costumbres y modales.

Por lo expuesto, es necesario recordar el papel cumplido por los modelos pedagógicos en nuestro contexto, en especial en el proceso de disciplinamiento de la subjetividad, al incorporar el método lancasteriano en la enseñanza pública. Aquel fue un modelo originado en Inglaterra, fue concebido para los hijos de los obreros en los países capitalistas, específicamente los de la industrialización temprana. Basado en la relación castigo físico-premio como instrumento disciplinario, este modelo se había propuesto

generar como efecto ético en los niños la obediencia y la subordinación (Saldarriaga Vélez, 2003). Bajo el conocido lema “a letra con sangre entra”, el modelo lancasteriano introducido en Colombia en 1822 por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander tenía como propósito, de acuerdo con el estudio realizado por Oscar Saldarriaga, constituirse en un verdadero sistema que se presentaba como una máquina escolar perfecta, en donde un solo maestro podía enseñar los fundamentos de la moral, la escritura y el cálculo a varios niños al tiempo (Saldarriaga Vélez, 2003).

Pese a que este modelo pedagógico fue sucedido, de acuerdo con Saldarriaga, por el “Sistema de enseñanza simultánea” introducido por las comunidades religiosas católicas a fines del siglo XIX y comienzos del XX, y por el “Modelo de la escuela activa”, el cual introdujo a partir de saberes modernos como la biología, la fisiología, la medicina, la psicología y la psiquiatría, una visión distinta sobre la infancia. No deja de sorprender la continuidad que el modelo lancasteriano y sus dispositivos de disciplinamiento impusieron con respecto al control del cuerpo y los efectos éticos esperados.

En este mismo sentido, los manuales de urbanidad fueron determinantes en la percepción y comprensión del cuerpo, en la definición de los comportamientos, la sensibilidad y la pulcritud. Los manuales se propusieron como un mecanismo dirigido a agudizar la sensibilidad frente a la estética, la buena presentación que debía regir en los distintos ambientes y circunstancias de la vida cotidiana (Pedraza, 1999; Restrepo, 2004).²² En tal sentido, tanto la educación como la urbanidad y la higienización se sumaron al proyecto civilizatorio al compartir una idea con la que se dio forma a la legitimación de dicho proyecto: la inminente degeneración de la raza, sobre la cual dicha educación debía actuar oportunamente para incidir en el mejoramiento fisiológico, mental y moral del cuerpo.

22 Conviene recordar que este manual se reproduce y distribuye hasta hoy.

Estas consideraciones nos permiten entender que tanto los discursos como sus correspondientes prácticas políticas, culturales y corporales, cobijados por la filosofía positivista, incidieron en la configuración de una “estructura de racialización” con la cual se dio forma, en el contexto de los Estados nacionales en América Latina, a un tipo de organización social, que reprodujo relaciones jerárquicas basadas en el reconocimiento de razas que pasaron a ser consideradas como superiores y otras como inferiores.

De esta forma, tanto los pueblos originarios de América como los de origen africano fueron subalternizados por las instituciones coloniales, y luego invisibilizados durante el periodo republicano, sobre todo cuando se pretendió construir una visión de Estado-nación monocultural, homogénea y altamente normalizada. En este último sentido los componentes de género y sexual los encontramos formando parte de dinámicas de diferenciación, en especial en los llamados procesos de ciudadanía. Estos se encargaron de clasificar a quienes podían considerarse como ciudadanos y a quienes no, de acuerdo con su condición económica, religiosa, racial, de género, sexual, y por su posición como letrados en la sociedad republicana (Castro Gómez, 2000).

Por lo dicho hasta acá, nos preguntamos desde una pedagogía decolonial por la manera en que hoy se rearticula la exclusión y diferenciación por factores al parecer similares: el “color” de la piel, la condición de género, la segregación por opciones sexuales diversas y no normalizadas, entre múltiples expresiones que dan cuenta de una construcción histórica de larga duración. Así las cosas, el cuerpo se convierte en un producto del sistema, de modo que los sujetos en cuanto individualidad quedan enajenados de su vivencia y autonomía corporal, para ser sometidos a un proceso de rearticulación, racial, de clase y de género preestablecidas por el sistema.

Es por esto que en este módulo nos detenemos en cómo operan desde el cuerpo y la corporalidad estas estructuras, cómo se manifiestan en las subjetividades, en la memoria, en los sistemas de representación y autorrepresentación, en el sistema

energético; y de qué manera la autoindagación y el autocuidado aportan en este reconocimiento, en su transformación y restitución. Con este propósito, y en lo que corresponde a este primer módulo, sugerimos las siguientes pautas, de acuerdo a cada una de las rutas que orientan la propuesta pedagógica.

Ruta corpo-sensorial y autocuidado

En esta ruta, el primer paso es el de propiciar una sensibilización y acercamiento al propio cuerpo, a sus sensaciones y lenguajes, a su historia y sus huellas. Volver a habitar el propio cuerpo se convierte en un acto decolonial, en cuanto pasa, en primera instancia por recuperar el cuerpo como lugar de resistencia y reinterpretación de la memoria. Los cuerpos enajenados y normalizados son ahora espacio de un proceso decolonial que pasa por develar y comprender la forma como el proyecto colonial se ha incrustado en ellos, y desde allí recuperar la autonomía y la libertad para deconstruir de modo consciente las huellas de la matriz colonizadora en la corporalidad.

Propiciar una ruta de retorno al cuerpo implica la apertura de un espacio intersubjetivo, ya que la enajenación vivida de forma colectiva se experimenta en la subjetividad como una ruptura en la experiencia del ser. Regresar al cuerpo es un acto íntimo que abre las puertas para recuperar la fuerza, la autonomía y las capacidades perdidas.

Una ruta para rehabilitar el cuerpo exige un inicio tranquilo y respetuoso. Se desconocen las memorias incrustadas en cada uno de los cuerpos, las cuales comenzarán a emerger en la medida en que se comienza a despertar la conciencia corporal.²³ El recurso al juego, o a una música alegre en tonos mayores ayuda a generar confianza y permite una entrada suave al proceso, que

23 Aportamos estas rutas sencillas; sin embargo, en el momento de ponerlas en práctica es importante contar con un buen equipo de facilitadores que pueda contener el proceso, o la asesoría de personas con experiencia en el manejo de rutas de trabajo corporal.

puede empezar con un reconocimiento y apropiación del espacio en el que se va a trabajar.²⁴

Es necesario también acotar algunas consideraciones en cuanto al espacio en que se desarrollan las rutas. Es importante que el lugar esté adecuadamente preparado, exceso o desorden de objetos pueden generar dispersión en el grupo por lo que se recomiendan espacios limpios, acogedores, con decoración sencilla y significativa para el grupo y con la menor cantidad de señales o interrupciones.

Estas primeras entradas a la experiencia corporal están encaminadas a un trabajo en el que se enfatiza la movilización y el desbloqueo de las memorias incrustadas en los primeros centros energéticos. El regresar al cuerpo y restablecer la capacidad de habitarlo pasa por el fortalecimiento de las funciones del primer centro energético. Este trabajo desde el primer centro, además de develar las incrustaciones traumáticas en el mismo va propiciando un restablecimiento de las bases mismas de la persona, su fuerza, su confianza básica, su seguridad, su capacidad de decidir, su relación con su ancestralidad y su historia familiar o regional, lo que permite que aquellas incrustaciones encuentren vías de salida y reorganización.

- Con música, se invita a los participantes a caminar por el espacio, haciendo conciencia del cuerpo en el lugar. Se camina en distintas direcciones y se observan todos los rincones y detalles de este. Se invita a las personas a tomar conciencia de cómo perciben el contacto de los pies con el piso, de los músculos que se mueven al caminar o al respirar, e identificar cómo sienten los lados derecho e izquierdo del cuerpo, la parte superior, inferior, adelante y atrás. Posteriormente se reflexiona sobre las sensaciones en cada dirección, los niveles

24 Es de suprema importancia crear un ambiente cálido, acogedor y respetuoso en el que las personas sientan la libertad de ser y de expresarse según sus necesidades y su personalidad, de modo que cada quien pueda ir accediendo a la experiencia a su propio ritmo y según sus necesidades particulares.

de seguridad, confianza o inseguridad, experimentadas en el movimiento.

Esta entrada mediante movimiento guiado permite a las personas entrar en un clima de confianza al mismo tiempo que comienzan a elevarse los niveles de propiocepción, sentido que permite al cuerpo ser consciente de forma permanente de sus posturas y su relación con el entorno. Esta capacidad del cuerpo de percibirse a sí mismo, por lo general inconsciente, se va haciendo consciente mediante rutas sencillas de movimiento y exploración corporal.

- Experiencias de suelo, como tenderse en él, escuchar música, jugar con diferentes partes del cuerpo y juegos con la gravedad, ayudan a recuperar la conciencia del propio cuerpo, favoreciendo la conciencia del yo como identidad corpórea.
- Se hace conciencia del cuerpo, de cada una de sus partes externas y de los órganos internos, haciendo recorridos con música e identificando cada espacio y sus sensaciones.
- Exploración de movimientos extremos, como estirar el cuerpo o buscar ocupar la mayor o la menor área posible. Juegos con ritmos variables como movimiento rápido o cámara lenta permiten volver la atención al propio cuerpo como espacio vital y de existencia.
- Exploración intersubjetiva de la forma como los sentipensamientos se ubican y se expresan a través del cuerpo. Estas experiencias forman parte de las diversas posibilidades que proveen las rutas de autoobservación.
- Los momentos de autoobservación permiten ejercitar la práctica consciente de la autoindagación en el propio cuerpo. Al constatar los componentes físicos de las vivencias psíquicas y emocionales, la persona comienza a desarrollar una apropiación consciente de sus experiencias corpo-sensoriales, recuperando su autonomía y su capacidad de auto-gestión de su propio proceso de sanación y transformación personal y comunitaria.

- Realizar cartografías del cuerpo a partir de la toma de conciencia de las memorias de vida y los lugares en que estas se hacen presentes. Memorias de gozo, dolor; partes conocidas, desconocidas, olvidadas, significativas o rechazadas del propio cuerpo. De acuerdo con los distintos escenarios se enfatiza en algunos de estos aspectos. Las cartografías corporales permiten profundizar en la propiocepción, y en la conciencia de la manera como las memorias biográficas se alojan en forma de huellas de información en el sistema corporal, factibles de reconocer y resignificar.
- Experiencias de concienciación sensorial. Otro aspecto importante en el inicio de una ruta corporal decolonial son los espacios de exploración sensorial. El reconocimiento progresivo de cada uno de los sentidos permite tomar conciencia de las múltiples posibilidades sensoriales presentes en el cuerpo, al tiempo que, mediante la estimulación cerebral se propicia la emergencia de las memorias sensoriales. Esto da oportunidad para que se restablezcan las conexiones perceptivas que posibilitan, con un adecuado acompañamiento, la sanación y la reconfiguración de dichas memorias.

Ruta simbólico-conceptual

Esta ruta permite un acercamiento conceptual y reflexivo a las experiencias vividas, de modo que se dé una comprensión analítica de la forma como el sistema colonial se entrama en la persona y se expresa en el cuerpo.

Es de aclarar que en este recorrido por la propuesta pedagógica no nos detendremos en la profundización temática de los contenidos categoriales transitados en la ruta simbólico-conceptual en cada uno de los módulos, ya que este empeño excedería el propósito de este libro. Se trata más bien de dar cuenta de los entramados conceptuales que se fueron tejiendo en el proceso y de la manera como las diversas aproximaciones categoriales hallaron eco en nuestro proceso.

Para favorecer esta comprensión simbólico-conceptual en este primer módulo, propiciamos el acercamiento mediante:

- La comprensión de los procesos civilizatorios y su introyección en el cuerpo. Se conceptualiza sobre la construcción histórica, social y cultural del cuerpo. Se realiza un ejercicio genealógico de los discursos presentes en la configuración de las subjetividades modernas. Esta comprensión, descrita al inicio de este acápite, da cuenta de la forma como los procesos de racialización y construcción de identidades de género, raza y condición social emergen en la historia y se manifiestan hasta hoy en nuestras propias configuraciones corporales.
- El acercamiento a distintas concepciones del cuerpo desde el pensamiento occidental y cosmogonías ancestrales. Descubrimos en este acápite concepciones de cuerpo más holísticas e integradoras, presentes en las cosmogonías ancestrales, en las que el cuerpo vivido y vinculado de forma integral a la vida de las comunidades y a los ciclos terrestres, se experimenta sin las dicotomías del pensamiento moderno occidental: razón vs. emoción, cuerpo vs. espíritu, materia vs. energía.

Ruta de síntesis y expresión

En este momento propiciamos espacios de síntesis creativa personal, que mediante lenguajes artísticos den cuenta de la experiencia vivida: poesía, expresión pictórica espontánea, esculturas, música, etc. La síntesis expresiva es un elemento invaluable para propiciar la asimilación de la experiencia. Es el momento en que se generan espacios reflexivos en los que la búsqueda de un lenguaje expresivo permite articular la experiencia corpo-sensorial y simbólico-conceptual, y de este modo generar la apropiación del proceso personal y colectivo, la toma de decisiones, la reconfiguración personal libre y consciente.

Entre las experiencias posibles se encuentran:

- La realización de autobiografías a partir de la historia del propio cuerpo y de las cartografías realizadas.

- La elaboración de muestras corporales a manera de síntesis.
- Danzas circulares y prácticas de ritmo que permitan la asimilación de la experiencia personal y grupal.
- Realización de bitácoras donde cada participante construye su propio relato sobre el proceso. Esta síntesis, además de generar apropiación de las experiencias vividas permite crear espacios de diálogo reflexivo rastreando los principales aprendizajes que fueron constituyéndose en insumos para consolidar la propuesta pedagógica.

Tabla 1. Primer módulo: memoria y cuerpo habitado

Módulos	Ruta corpo-sensorial	Ruta simbólico-conceptual	Ruta de síntesis y expresión
Primer módulo: Memoria y cuerpo habitado	Conciencia del cuerpo y del espacio. Experiencias de suelo, conciencia del yo como identidad corpórea. Recorridos corporales y rastreo de sensaciones. Exploración de movimientos extremos. Exploración intersubjetiva. Autoobservación y autoindagación en el propio cuerpo. Cartografías del cuerpo. Reconocimiento de los sentidos.	Procesos civilizatorios y su introyección en el cuerpo. Construcción histórica, social y cultural del cuerpo en las subjetividades modernas. Concepciones del cuerpo desde el pensamiento occidental y cosmogonías ancestrales.	Espacios de síntesis creativa personal. Autobiografía e historia del propio cuerpo. Muestras corporales. Danzas y prácticas de ritmo. Bitácoras del proceso.

Fuente: elaboración propia.

Módulo 2. Memoria-cuerpo y lugar

En el módulo anterior centramos la atención en ese primer territorio que es el cuerpo; en este, nos interesa desentrañar su relación con los escenarios de lugar. En otras palabras, abordar un proceso pedagógico decolonial desde la perspectiva de la autoindagación y el autocuidado, conlleva una aproximación al cuerpo como una realidad situada, tanto en el aspecto físico y geográfico, como epistemológico. Es decir, los saberes y conocimientos también son situados y comportan sus propias lógicas y trayectorias.

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

La comprensión del cuerpo como territorio, enmarcado por una identidad, definido por unos límites y por unas relaciones espaciales, permite abordar el ser en su totalidad como experiencia integral. De este modo, acercarnos a la memoria desde esta perspectiva, es abordar las huellas de esas relaciones con el entorno y con el sí mismo, como territorialidad.

La propuesta pedagógica pasa así por el reconocimiento de la experiencia corporal como territorialidad en sí misma y como realidad situada en contextos referidos tanto a la vivencia de la espacialidad concreta como a las espacialidades simbólicas en su relación con los ámbitos culturales, grupales, familiares, entre múltiples que crean sentido de pertenencia simbólico-afectiva desde donde se enmarca la experiencia humana de ser en el mundo. En consecuencia, este módulo se constituye en una aproximación a la relación entre la memoria y el cuerpo, con los sentidos de lugar, la espacialidad, la territorialidad, las movi- lidades y los desplazamientos, e incluso el “no lugar”. No es nuestra

intención definir aquí cada uno de estos conceptos, pero sí acercarnos a ellos en términos de repensar los referentes convencionales que, como lo señalamos en el módulo anterior, llevaron a un marcado proceso de fragmentación. En otras palabras, nos preguntamos desde la actual propuesta pedagógica-decolonial, por la posibilidad de restituir el sentido de inmanencia en la relación entre cuerpo, cultura y naturaleza, con respecto a las fragmentaciones legadas.²⁵

En tal sentido, encontramos que uno de los discursos más influyentes es el que incorpora Occidente como parte de la visión euclidiana del espacio, y su posterior difusión dentro de la geografía moderna. Tomando en cuenta lo señalado por Nicolás Gualteros, en el paradigma euclidiano el espacio se entendió como lugar medible y ocupado por un cuerpo, concepción que permitió establecer una relación entre los objetos y el espacio en términos de contenido-continente (Gualteros Trujillo, 2006). Por tal razón, la relación sujeto-espacio se estableció en términos de ocupación o permanencia en un lugar particular en donde –y para el caso específico de los sujetos– encontramos que están en el espacio y se relacionan con él, solo y en la medida en que se entienden como inmersos dentro de una extensión geográfica delimitada (p. 109). Desde la perspectiva euclidiana prima el sentido de múltiples espacios por “ocupar”, principio que se reafirmó con el despliegue adquirido por el discurso geográfico del siglo XIX. Este discurso, en especial la influencia que adquiere la ciencia espacial, ratificaron la ya fragmentada visión que se tenía del sujeto y el espacio. En el contexto de las grandes oleadas coloniales de mediados del siglo XIX, denominadas por Europa como los nuevos grandes descubrimientos, la geografía, al unísono con las llamadas ciencias

25 Este debate sobre la reconfiguración del sentido de inmanencia, con respecto a las múltiples fragmentaciones provenientes del pensamiento occidental, y su relación con la espacialidad y la geografía clásica, se trabaja en la tesis de grado de Constanza del Pilar Cuevas Marín, ya citada.

humanas y bajo el predominio del racionalismo positivista, ratificaron dicha segmentación.

La implementación de estos “nuevos” procesos coloniales, así como la influencia del darwinismo social con sus postulados evolucionistas, le otorgaron a la geografía un carácter científico. La relevancia de este proceso se observa si tenemos en cuenta que a partir de este momento se planteó con mayor énfasis la interacción del “hombre” y el medio ambiente, dentro de una perspectiva que se asumió como “determinismo geográfico” o ambiental. Es el momento en el cual se concibe al ambiente como uno de los factores determinantes para el hombre y la sociedad en su conjunto, lo cual permitió clasificar y conferir ciertos rasgos “esenciales” a la población de acuerdo con la región que habitaba.

Con el determinismo geográfico se distinguió entre las sociedades altamente civilizadas y las sociedades atrasadas, en virtud de las condiciones favorables o desfavorables dependientes de supuestos factores climáticos. Por tales razones, el espacio llegó a concebirse como un escenario estático e inamovible, que favorecía así los discursos y las prácticas políticas y corporales vinculadas a las dinámicas de racialización, y a la asignación de características fenotípicas que se atribuyen de manera esencial de acuerdo con el lugar geográfico, el cual aparecía como imbuido de una supuesta neutralidad.

Pese a las transformaciones de la geografía, observamos que se mantiene en el mundo “globalizado” una concepción del espacio ligada a la lógica de ocupación y de intervención, bajo la racionalidad instrumental y tecnocrática. Esto ha llevado a una dinámica permanente de contradicción y de injerencia en los escenarios de “lugar”, entendido este último como categoría analítica y a la vez empírica, es decir, como una “categoría del conocimiento y como una realidad construida” (Escobar, 2005, p. 158). De ahí que, por el contrario, se habla de lugar en la medida en que da cuenta de construcciones culturales dotadas de significado y en donde se configuran subjetividades e identidades múltiples, condiciones

que conllevan a inferir que el lugar alude siempre “a la experiencia de y desde una locación particular con algún sentido de fronteras, territorialidad y ligado a prácticas cotidianas” (p. 172).

Por lo anterior, vemos la necesidad de reflexionar y retomar el concepto de inmanencia. La fragmentación del cuerpo, la cultura y la naturaleza implica, de manera no solo figurativa sino real, la imposibilidad de entender la memoria como aquella que se ancla en sus dimensiones más profundas: el cuerpo y el sentido de lugar. Es por ello que si la memoria y el cuerpo constituyen una experiencia integrada al lugar, las movibilidades, los desplazamientos espaciales, territoriales y simbólicos, representan una categoría importante al momento de abordar una propuesta pedagógica de carácter decolonial. Todo desplazamiento envuelve una transformación del cuerpo en cuanto sistema en relación, dado que el proceso de reubicación exige una nueva autoorganización del yo, el “nosotros” y las relaciones con los contextos.

La desterritorialización puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de líneas de fuga, y por ello una reterritorialización y un movimiento de construcción de nuevas territorialidades. De ahí que resulte indispensable trabajar desde la memoria tanto la territorialidad como el trauma de pérdida de territorio que atraviesa el cuerpo en todas sus dimensiones incluido el sistema energético como lo hemos venido señalando.

Por lo anterior, es que contemplamos también la categoría del *no lugar*, en donde vale recordar, tomando las contribuciones del filósofo francés Marc Augé, según el cual un lugar puede definirse como espacio de identidad, es decir relacional e histórico, que no podría definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, se entendería entonces como el no lugar (Augé, 2000). Este puede experimentarse como la negación de la posibilidad de ser y existir en sí mismo, como es el caso de las identidades cuya existencia es negada o excluida, o la imposibilidad de experimentar como propio el lugar que se habita, como es el caso

de las mayorías populares, a quienes se les niega la posibilidad de poseer un terreno, una casa, el caso de los esclavos o sirvientes que viven en casa de sus dueños o patrones, las mujeres o niños y niñas que viven impotentes en casa de su agresor, etc. No obstante, ni el lugar ni el no lugar existen bajo una forma pura, sino que se encuentran, conjugan e intersecan.

En consideración a lo anterior, tanto el lugar como el no lugar se construyen mediante relaciones con el espacio, formas distintas de relacionarse y de identificarse en él. Mientras que la identidad ha constituido hasta el momento un lugar antropológico, configurado a través de las complicidades del lenguaje, las referencias del paisaje, las reglas no formuladas del saber vivir, el no lugar se nos presenta como lo inestable e incierto. Categoría, esta última, cada vez más pertinente para el contexto actual donde los referentes que se cobijan convencionalmente para definir la “identidad”: el territorio, el género, la sexualidad, entre otros, son cada vez más inestables.

De ahí que para abrir la experiencia corporal en torno a memoria, cuerpo y lugar sea factible considerar los siguientes criterios de acuerdo con las rutas propuestas.

Ruta corpo-sensorial

En este segundo módulo abordamos un trabajo enfocado principalmente en el segundo y tercer centro energético, que como ya lo describimos permiten a la persona desarrollar sus capacidades de entrar en relación. En este sentido, la ruta corpo-sensorial busca permitir la reconfiguración de las dinámicas de relación colonial insertas en los cuerpos, hacia experiencias de reconexión con las propias capacidades de relacionamiento y de ubicación territorial.

- Experiencias de suelo. El contacto del cuerpo con la tierra permite fortalecer la conciencia del yo como realidad ubicada y territorializada, y recuperar el arraigo y la ubicación. Esto último en todos los casos, pero en especial en experiencias de no lugar.

- Caminata haciendo consciente los pies sobre el piso. Esta conciencia al tiempo que fortalece el funcionamiento del primer centro, y con él la reconexión con la propia fuerza, ayuda a desarrollar la capacidad de tomar lugar, de territorializarse.
- Juegos con los límites. Permiten la toma de conciencia del cuerpo como territorio propio y sus fronteras, y sirven como puentes mediante los cuales nos relacionamos con otros cuerpos y los contextos, fortaleciendo así las capacidades del segundo centro energético.
- Ejercicios de construcción de un lugar propio, íntimo, un nido personal. Propicia una conciencia de la relación personal con el entorno, la capacidad de reconfigurar el propio territorio en relación con otros. Espacios como estos favorecen el reconocimiento del propio lugar como una definición propia y consciente de identidad y pertenencia que permiten sanar y restituir el ser que ha vivido experiencias de tránsito y no lugar.
- Ejercicios corporales de balance individual y común. Trabajan el equilibrio propio y el de una comunidad, así como la flexibilidad para rebalancearse y reubicarse ante cambios de territorio.
- Danzas circulares y movimientos rituales. Existen una gran variedad de danzas circulares y movimientos rituales, de diversas tradiciones ancestrales que han sido recogidas por algunos movimientos estudiosos de las culturas. Muchas de ellas expresan una relación profunda con la tierra y el territorio. Se utilizan en una ruta corpo-sensorial permitiendo recuperar el arraigo perdido ante experiencias de enfrentamientos armados, desplazamiento o desastres naturales.
- Ejercicios de visibilidad e invisibilidad para recoger la propia presencia y la fuerza para quienes se han visto afectados por el desplazamiento y el no lugar impuesto de forma violenta. Del mismo modo, juegos de protección ante contextos adversos, que ayudarán a mantener la protección de un

espacio propio, establecer límites, e identificar formas de autocuidado personal.

- Trabajo con los sentidos reconstruyendo desde los sabores, olores, sonidos, texturas e imágenes, rutas de lugar: productivas, políticas, culturales y estéticas. Nótese que damos un paso adelante. En el primer módulo se propicia una exploración de los sentidos desde la perspectiva de cuerpo habitado en relación con la restitución de las memorias personales, aquí avanzamos hacia la relectura de las memorias sensoriales colectivas, en cuanto que estas se asocian con eventos históricos coyunturales, dinámicas de producción y huellas socioculturales, lo que permite desencadenar procesos de comprensión y reinterpretación de dichas memorias compartidas.

Ruta simbólico-conceptual

Como ya se explicó, esta segunda ruta pretende la ampliación simbólico-conceptual de las experiencias corpo-sensoriales vivenciadas, de modo que se van articulando categorías conceptuales y reflexivas, en este caso en torno a la relación cuerpo y lugar, como son:

- Comprensión de la construcción histórica en la relación memoria-cuerpo-lugar. Reflexión conceptual en torno a las nociones de espacio, territorio, sentidos de lugar.
- Elaboración conceptual desde cartografías de cuerpo y lugar, que permitan comprender las relaciones que se producen en los espacios habitados, a saber: casa, barrio, ciudad, redimensionando el propio lugar y la manera como se “encarnan” las relaciones en cada uno de ellos. Desde aquí sugerimos avanzar en la reflexión crítica sobre la construcción de roles culturales y de género en cada uno de los espacios.

Ruta de síntesis y expresión

- A partir de las experiencias y reflexiones el grupo genera una síntesis creativa de su experiencia, mediante lenguajes

- artísticos o simbólicos que les permitan apropiarse y expresar el proceso vivido, los cambios y aprendizajes experimentados, las nuevas preguntas, comprensiones y concepciones.
- Es el momento en el cual se socializan los trabajos cartográficos, se hacen tentativamente puestas en escena, a manera de síntesis analíticas. Todo esto se puede llevar, en últimas, a espacios rituales de cierre, que permitan reestructurar e incorporar los sentidos de las rutas compartidas.
 - Se puede finalizar con danzas y prácticas de ritmo que favorezcan la asimilación de la experiencia personal y grupal.
 - Realización de bitácoras donde cada participante construye su propio relato sobre el proceso propiciando, para esta ruta, el recurso del espacio y simbolismos de lugar y no lugar a fin de apropiarse las categorías y propiciar la recodificación de la experiencia del cuerpo ubicado.

Tabla 2. Segundo módulo: Memoria-cuerpo y lugar

Módulos	Ruta corpo-sensorial	Ruta simbólico-conceptual	Ruta de síntesis y expresión
Segundo módulo: Memoria-cuerpo y lugar.	Experiencias de suelo y contacto con la tierra. Experiencias para territorializarse y tomar lugar. Juegos con los límites. Ejercicios de Balance Danzas circulares. Ejercicios de visibilidad e invisibilidad. Ejercicios de protección ante contextos adversos y formas de autocuidado personal. Trabajo con los sentidos	Construcción histórica en la relación memoria-cuerpo-lugar. Nociones de espacio, territorio, sentidos de lugar. Cartografías de lugar: casa, barrio, ciudad. Espacio y roles culturales.	Síntesis creativa de su experiencia, mediante lenguajes artísticos o simbólicos Socialización de cartografías. Danzas y rituales de cierre Realización de bitácoras y relatos de viaje.

Fuente: elaboración propia.

Módulo 3. Memoria-cuerpo y transgresión

Con lo visto hasta el momento, podríamos decir en este tercer y último módulo que una pedagogía decolonial que parta de la perspectiva aquí trazada desde la autoindagación y el autocuidado como ejes transversales necesariamente se inscribiría en la reflexión a la que la transgresión nos invita.

Se trata de reconocer las memorias que se han instalado y naturalizado en los cuerpos y que de variadas formas ponemos en funcionamiento para hacerlas sostenibles. Más allá de esto, la transgresión nos permite ocupar otros lugares de fuga, espacios de autorreconocimiento y de creación. Se trata, entonces, de generar en el cuerpo mismo y de ahí en las memorias, otros referentes, otras formas de representar el cuerpo y los proyectos sociopolíticos que no se ciñen al establecido. Por ello, la autoindagación en la memoria y el autocuidado nos invitan a develar la memoria internalizada, a crear formas corporales otras y movimientos que nos permitan potenciar maneras de existir y (re)existir, por cuanto devuelven al sujeto su posibilidad de dignificarse y sanar.

La instauración del pensamiento moderno implicó una serie de procesos de adaptación en la vida cotidiana en términos de tiempos, espacios, labores y, por ende, rutinas y rituales que se fueron internalizando en un *habitus* social. Es decir, nos referimos a la instrumentalización de la vida cotidiana, y de ahí a los movimientos que rutinariamente ejercemos, los cuales generan condicionamientos en la forma en que presentamos y representamos nuestras realidades.

De ahí nuestro interés, como lo hemos venido señalando, por devalar desde la pedagogía decolonial, los dispositivos que operan en el cuerpo y que están en función de sostener lógicas de poder alrededor de categorías como raza, género, sexualidad y clase. Dicha enunciación nos ha llevado a reconocer que existen prácticas sociales, culturales, comunitarias que buscan narrarse por fuera o en el límite de estas estructuras de poder, de ahí que encontremos en la categoría de transgresión un espacio que reconoce dichas expresiones.

Entendemos por transgresión la posibilidad de fuga en los sistemas de opresión. Se trata de adentrarnos en un lugar fronterizo, de proponer una forma de habitar entre los intersticios del sistema. Es decir, hablamos de aquellas experiencias colectivas que fracturan la normalidad impuesta desde su seno mismo; somos críticos del hecho de sabernos pertenecientes a una cultura y sociedad específicas, que en sus distintas versiones y circunstancias nos generan su reproducción o la posibilidad de hacer un quiebre. Michel Foucault menciona que la transgresión

[...] no es pues al límite como lo negro es a lo blanco, lo prohibido a lo permitido, lo exterior a lo interior, lo excluido al espacio protegido de la morada. Más bien está ligada a él según una relación en espiral con la que ninguna fractura simple puede acabar. Algo tal vez como el rayo en la noche que, desde el fondo del tiempo, da un ser denso y negro a lo que niega, lo ilumina desde el interior y de arriba abajo, aunque le debe su viva claridad, su singularidad desgarradora y erguida, se pierde en este espacio que firma con su soberanía y finalmente calla, después de haberle dado un nombre a lo oscuro. (Foucault, 1990, p. 168)

La transgresión se da en la experiencia misma, que es continua, varía, se modifica y redefine en un fluir constante; es decir que llegar al límite puede representar de nuevo un encasillamiento que es posible volver a transgredir. Su sentido, forma y experiencia no son estáticos. La forma que adquiere el lenguaje se da en lo cotidiano, en una manera de escapar y buscar la frontera de las formas discursivas normadas, y es allí donde encuentra su libertad.

De ahí que, y en la perspectiva que hemos venido trazando, hallamos aquí un cuestionamiento significativo a las formas de dominación colonial que se han sostenido a través de la instauración del pensamiento moderno de Occidente, en donde desde la transgresión se buscaría desbordar su estructura binaria y antagonica que organiza las experiencias de la vida cotidiana. Nos referimos

entonces a una tensión entre el afuera y el adentro, la cual es móvil, cambiante.

Si comprendemos que el cuerpo se expresa en su experiencia material-sensorial, en los símbolos y representaciones sociales que se despliegan en él y que además es un lugar de poder, es posible desnaturalizar y desacralizar dicha “evidencia” para asumarnos como actores en movimiento, ser los y las protagonistas de otras formas de habitar el mundo, menos nocivas para con la humanidad y su entorno.

Cynthia Farina nos plantea que

[...] no hay forma y saber definitivos. Por ello los movimientos de la materia de creación pueden ser reactivados, porque las formas y saberes que componen no encierran conclusiones sobre la experiencia. De ahí que la transgresión no sea una posibilidad que se encuentra fuera de las formas del saber, sino que constituye su materia misma. (Farina, 2005, p. 30)

Una pedagogía decolonial no le huye a otras formas de construir conocimiento, por el contrario, cuestiona la imposición de unas sobre otras, desborda la lógica racional moderna y nos permite llevar al límite nuestra experiencia, volcarnos constantemente en múltiples acontecimientos, posibilidades que ya existen y que es necesario develar. Por esto, reconocemos en la transgresión un estadio que es posible habitar y nutrir con capacidad de invención y recreación. Con la necesidad de des-victimizarnos para presentarnos como actores, movilizadores de experiencias colectivas.

En este horizonte, el trabajo con y desde el cuerpo en cuanto pedagogía decolonial, se inscribe en ejercicios de memoria y transgresión. Consideramos transgresora, esta nueva manera de acercarse al cuerpo, de rehacerlo, de escucharlo, de restituirlo como espacio de autonomía y libertad, tanto personal como colectiva. Por ello, la propuesta invita a habitar la

frontera, aproximándonos, como lo señalamos al inicio de esta investigación, al reconocimiento de cosmogonías que coexisten, de sabidurías ancestrales como acumulado de experiencias y saberes que posibilita la reflexión y la propuesta de caminos hacia nuevas posturas humano-pedagógicas, sociales y políticas, de cara a nuevas formas de ser.

Al igual, apunta a la decolonización de las marcas de la colonialidad, reconociendo espacios de transgresión desde los cuerpos, asumidos por subjetividades y colectivos subalternizados por los sistemas de dominación, quienes crean y se reinventan nuevas posibilidades de (re)existir. En este sentido, un ejemplo serían las nuevas expresiones vinculadas al transgenerismo como lugar de enunciación desde una perspectiva transgresora, así como las distintas apuestas de soberanía y autonomía, en los diversos escenarios: soberanía alimentaria; prácticas otras del cuidado, la salud, la sanación; los proyectos de educación propia, las pedagogías y derechos emancipatorios y las expresiones de nuevas espiritualidades y ritualidades.

En suma, reconocemos este tercer módulo sobre memoria-cuerpo y transgresión, al igual que el conjunto del diseño que hemos recogido, como parte de un proceso total de restitución del ser, en el que se aborda la experiencia humana, personal y comunitaria atendiendo a su integralidad y al desarrollo pleno de todas sus dimensiones. La palabra *restitución* alude al acto de “devolver” y se utiliza en términos de derecho a la devolución o recuperación de los derechos perdidos; en términos biológicos se emplea para referirse a la recuperación de células o tejidos que han sido heridos o cortados en una planta o un tejido animal.

En ambos casos se concibe como una recuperación de un estado inherente o anterior. Para nosotros constituye un término oportuno, ya que partimos del reconocimiento por un lado de las facultades y derechos humanos innatos, la convicción de que al ser humano le son inherentes una serie de capacidades que por los mecanismos de la colonialidad le han sido arrebatados y

mediante estas rutas pedagógicas es posible devolver la conexión con ellas y propiciar una toma de conciencia y una reapropiación del cuerpo como espacio de restitución integral del ser en todas sus dimensiones.

Para propiciar la experiencia corporal en torno a la transgresión proponemos aproximaciones corpo-sensoriales, conceptuales y expresivas con los siguientes criterios y pautas.

Ruta corpo-sensorial

La ruta corpo-sensorial, aquí, se centra en el desarrollo y el desbloqueo del funcionamiento de los centros energéticos superiores, a saber, del tercero al séptimo centro, en donde se afinan las capacidades expresivas y creativas, de vinculación de sentidos, así como la capacidad de proyectar y accionar transformaciones conscientes del ser. Al mismo tiempo se desarrollan experiencias corporales que recorren todos los centros facilitando la integración del proceso.

Se proponen de este modo experiencias corporales como:

- Exploración corporal de las relaciones de poder, vulnerabilidad, resistencia que ayudan a comprender la propia ubicación y las formas de relación que se tienen con los entornos de dominación/subyugación.
- Experiencias de balance personal y en parejas, lo que permite fortalecer la autonomía y la capacidad de relacionarse en libertad con el entorno sin perder el propio lugar.
- Experiencias de diálogo corporal creativo, que conectan con la creatividad, la capacidad de crear estrategias y buscar caminos alternativos que desarrollan la capacidad del diálogo y la transgresión.
- Espacios para vivenciar y reconfigurar las memorias de experiencias vividas a partir de las fortalezas, y los aprendizajes y las fuerzas logradas a partir de la superación de eventos traumáticos.

- Ejercicios de diálogo interno, y actualización corporal de la memoria, lo que permite reconfigurar sentidos de vida a partir de la relectura de la historia personal o comunitaria.
- Incorporación del canto y la voz como rutas de recuperación de la expresión, la libertad y la capacidad de tomar decisiones autónomas y conscientes.
- Meditaciones guiadas que favorezcan el reencuentro con la sabiduría ancestral e interior de cara a la reconstrucción de sentidos de vida y esperanza.
- Cartografías de poder: permiten comprender las dinámicas de poder presentes en los entornos sociales y políticos, y la manera como se interconectan con la corporalidad.

Ruta simbólico-conceptual

En esta ruta propiciamos reflexiones en torno a experiencias de restitución del ser presentes en culturas ancestrales o en experiencias actuales de transgresión.

- Acercamiento a las nociones de ancestralidad, inmanencia y filosofía del buen vivir. Reflexionamos en torno a las cosmogonías y prácticas de vida de los pueblos andinos originarios, afrodescendientes, los provenientes de la cultura rom, entre otros. En el caso de los primeros, enmarcados en el discurso crítico de la idea del desarrollo apuntalando hacia el bienestar colectivo: el *Sumak kawsay* que, en lengua quechua, expresa la idea de plenitud de la vida, en interrelación de la comunidad y el cuidado de la naturaleza. Esta visión implica comprensiones de cuerpo como organismo en relación, cuerpo individual, cuerpo colectivo, cuerpo cósmico.
- Conceptualización de la noción de transgresión, entendida –como lo describimos en la entrada al presente módulo– como una actitud vital, una apuesta amorosa y decidida por la transformación del ser, enfocando las premisas ya anotadas en prácticas pedagógicas concretas.

- Conceptualización de la noción de restitución del ser. Entendida en una doble acepción, lo que supone una visión intersubjetiva, apuntando a una restitución que pasa por la apropiación de la sanación y el restablecimiento de las capacidades vitales a nivel personal, a procesos colectivos, de incidencia social, política, en el accionar de nuevas lideranzas y acciones colectivas de carácter decolonial, en concordancia con el proceso propuesto: memoria y cuerpo habitado, memoria-cuerpo y lugar, memoria-cuerpo y transgresión.
- Comprensión de la forma cómo desde el sistema energético se pueden favorecer procesos de empoderamiento. Profundizamos aquí en las nociones de pedagogías del autocuidado y el cocuidado, pautas metodológicas del trabajo con el cuerpo en comunidad desde la perspectiva de la restitución del ser; aproximaciones epistemológicas hacia nuevas concepciones pedagógicas que suponen estos nuevos acercamientos desde el conjunto cuerpo-memoria.

Ruta de síntesis y expresión

- La expresión artística y simbólica es por excelencia un espacio de recuperación de la memoria y de restitución integral del ser. Por esto, finalizando este módulo, favorecemos un espacio de síntesis expresiva que, mediante la utilización de lenguajes artísticos, lúdicos y simbólicos, aporte creativamente a las memorias reconstruidas durante el proceso. Cada participante incorpora la experiencia vivida, la relee, y la reinterpreta dándole palabra, color, movimiento y textura, mediante una expresión libre de su vivencia personal y grupal.
- Entre las experiencias sugeridas también se encuentra el uso de los mandalas. El dibujo, la exploración corporal o la construcción de estos, propicia una “experiencia de la circularidad, acceder a una cierta firma de aislamiento, de ingreso hacia el centro de sí mismo”. El trabajo con mandalas “facilita

una forma de cerrar procesos vividos de tal manera que el sistema, al incorporarlos, asegure su conservación y asimilación” (Höhne-Sparborth, *et al.* 2015, p. 126).

- Acudimos igualmente a rituales grupales de cierre y celebración que permiten ahondar en los sentidos personales y comunitarios de las rutas vividas. Una de las actividades más significativas que sirvió de cierre a uno de los semestres de trabajo con los estudiantes, fue la siembra de semillas de chíá propuesta por una de ellos. Meses después continuó siendo ocasión de reflexión, en la medida en que las plantas personales fueron germinando.

Tabla 3. Tercer módulo: Memoria-cuerpo y transgresión

Módulos	Módulos	Ruta simbólico-conceptual	Ruta de síntesis y expresión
Tercer módulo: Memoria-Cuerpo y transgresión	<p>Exploración corporal de relaciones de poder dominación/ subyugación. Balance personal y en parejas. Diálogo corporal creativo. Rutas para reconfigurar las memorias de experiencias vividas. Incorporación del canto y la voz como rutas de recuperación de la expresión. Meditaciones guiadas. Cartografías de relaciones de poder.</p>	<p>Nociones de ancestralidad, inmanencia, reconstrucción de cosmogonías andinas, afro, rom. Análisis de la filosofía del buen vivir o <i>Sumak kawsay</i>. Conceptualización de la noción de transgresión y restitución del ser. Comprensión del sistema energético y procesos de empoderamiento.</p>	<p>Incorporación expresiva de la experiencia. Uso de mandalas. Rituales grupales de cierre para ahondar en los sentidos personales y comunitarios de las rutas vividas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

A lo largo de la presente investigación, abordamos algunos interrogantes centrales en torno al horizonte que se abre cuando consideramos la unicidad entre cuerpo, memoria y autocuidado desde una perspectiva pedagógica decolonial. Por esto planteamos como base del diseño pedagógico propuesto la necesidad de entablar un diálogo entre las herramientas de interpretación provenientes de la matriz moderno-colonial como estructura de dominación implementada en América Latina, con los dispositivos que incidieron en la configuración de la subjetividad, el cuerpo y la memoria en la región.

Esto nos llevó a sugerir el hecho de que estábamos frente a un paradigma otro, por cuanto nuestro interés ha sido el de aportar con el diseño pedagógico en la visibilización, por una parte, de aquellos sistemas de pensamiento ancestrales que coexisten con el paradigma hegemónico de Occidente; y por otra, advertir sobre el alcance que la implementación del proyecto moderno-colonial produjo en América Latina. Este hecho, como lo señalamos ampliamente, se expresa en la configuración de subjetividades modernas que incorporan como parte de sus referentes el discurso racial, la desigualdad de género, sexual y de clase.

En este horizonte, argumentamos cómo estos dispositivos de raza, género, sexualidad y clase se instalaron en las

corporalidades y en el sistema energético, e incidieron en la conformación de identidades altamente jerarquizadas y excluyentes. De ahí nuestro interés de proponer rutas de interpretación y deconstrucción pedagógica de dichas identidades, a fin de posibilitar caminos de restitución y transformación del ser desde una perspectiva decolonial.

Buscamos contribuir desde el enfoque de las pedagogías decoloniales en dicho develamiento, mostrando las posibilidades de transformar, transgredir y sanar la memoria desde un ejercicio consciente que parte por considerar el cuerpo como territorio histórico, cultural y político, y como escenario privilegiado de procesos pedagógicos liberadores.

Desde este lugar avanzamos, tal y como está sugerido, en genealogías que reconstruyen críticamente los discursos que estarían en la base de la formación de una subjetividad moderna hegemónica, pero a su vez, de los discursos y prácticas de transgresión, sobre las cuales se sustenta la propuesta. En suma, nos proponemos incidir en las estructuras de dominación de larga duración instauradas en América Latina, en el marco de una interpretación moderno-colonial que irrumpe propiamente en el siglo *xvi*.

En este propósito se enmarca la revisión inicial que dejamos abierta y que incorporó varios horizontes. Uno de ellos, lo que significa hablar de pedagogías decoloniales como proyecto reciente en América Latina, y sus correspondientes anclajes tomando el antecedente y trayectoria de las pedagogías críticas, por un lado, y por el otro, horizontes teóricos como el moderno-colonial-decolonial, los estudios poscoloniales, subalternos, y el proyecto de interculturalidad crítica.

Mostramos cómo estas distintas trayectorias de pensamiento, desde sus particularidades, cuestionan los paradigmas modernizantes y eurocéntricos que se impusieron en América Latina y con los cuales se dio lugar a un amplio despliegue del proyecto civilizatorio. Estos cuestionamientos proponen un descentramiento del paradigma de Occidente como pensamiento único, hegemónico,

monocultural y monológico, en el marco de lo que en la región pasó a considerarse como el giro decolonial. De ahí que las pedagogías decoloniales, decíamos, signifiquen en este contexto un (des)aprender y movilizar lo establecido, para rearticular nuevos procesos conscientes del ser latinoamericano.

Cobijados por estos referentes surge el diseño pedagógico aquí presentado, en donde consideramos a profundidad dos trayectorias: la autoindagación en la memoria colectiva y el sistema de rutas de autocuidado y cocuidado energético. Como señalamos, ambas conciben y parten del cuerpo como lugar de indagación de la memoria, desde el cual se conceptualiza, se expresa, se reinterpreta y se sana. Esta es la intencionalidad de las rutas propuestas: la corpo-sensorial, la simbólico-conceptual, y la ruta de la síntesis y la expresión, que atraviesan los módulos planteados: Memoria y cuerpo habitado; Memoria-cuerpo y lugar; Memoria-cuerpo y transgresión.

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

Finalmente, quizá el mayor logro de este proceso fue aterrizar dichas comprensiones en una propuesta pedagógica, puesta

en práctica durante cuatro años consecutivos con estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, y re-otorgada paralelamente con prácticas de los estudiantes y las docentes investigadoras en diversos espacios comunitarios y académicos. Resaltamos algunos de ellos:

- Proceso “Re-habitando mi cuerpo, re-estableciendo mis vínculos” con mujeres víctimas de violencia ginecobstétrica, desarrollado por las estudiantes Natalia Díaz y Carolina Giraldo, de la Colectiva Mujeres Gestante de Paz, bajo la asesoría de la profesora Anett Emilia Cañate Ulloque.
- Varios de los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. Entre ellos, el de Camilo Losada Castilla, *Pedagogías decoloniales y cocuidado: un aporte en la reconstrucción y restitución de la memoria colectiva de hombres transgénero de la organización social Hombres en Desorden*; el de Elver Daniel Aguilar García, *Proyectos de vida de las mujeres de base de los sectores populares de la ciudad de Bogotá en la construcción del buen vivir urbano*; el de Karen Hernández Daza, *Reconstruyendo nuevas subjetividades desde las pedagogías corporales; El cuerpo como lugar de (re)existencia y restitución del ser: una reflexión a partir de la pedagogía del cuerpo con perspectiva decolonial*, de Andrea Natalia Rodríguez Infante; *Nuestro cuerpo como primer territorio de aprendizaje y transformación individual y colectiva*, de Diana Patricia Beltrán Rodríguez, Nataly Correa Ochoa y Johana Marcela Olaya Narváez; y, finalmente, el trabajo de Laura Carolina Hernández Cubillos y Carol Viviana Saray Latorre, *Infancia, cuerpo y protección: reflexiones alrededor de la educación comunitaria y espacios de protección comunitarios, en el trabajo adelantado con niños y niñas de la vereda la Requilina, Usme. (Bogotá, D. C.)*.

- Acompañamiento en autocuidado a la Corporación Casitas Bíblicas, realizado por Judith Bautista Fajardo, Andrea Catalina Suárez y Anett Emilia Cañate Ulloque.
- Acompañamiento al Semillero Reencantarte de Canto y Auto-cuidado con las Madres de Soacha, mujeres de la Corporación Fasol, y Proceso Mujeres Recuperando la Voz con la Secretaría de la Mujer, realizado por Andrea Catalina Suárez.
- Proceso con estudiantes de Naturismo de la Corporación Educativa Unihombre de la comunidad claretiana, realizado por Judith Bautista Fajardo y Alejandra Romero Sánchez.
- Proceso con jóvenes campesinas en la provincia de Arcatao, municipio del departamento de Chalatenango, realizado por el equipo de rutas de autocuidado y cocuidado, con un equipo internacional de facilitadores y el Centro Bartolomé de las Casas en El Salvador.

Quedan abiertos horizontes de exploración, perspectivas de ampliación y profundización, e invitaciones al diálogo. Pero, ante todo, es nuestro deseo dejar sobre la mesa la provocación para continuar creando propuestas innovadoras que asuman el reto de incorporar la unidad cuerpo-memoria, en desarrollos pedagógicos decoloniales. Auguramos que sean numerosas las nuevas contribuciones que se sumen a este derrotero desplegado, nutrido de reto y novedad.

Referencias

- Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo 1). Quito: Abya-Yala.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Cabra N. A. y Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá, IDEP-Universidad Central Iesco.
- Cajiao, F. (1996) *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Castro-Gómez, S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En S. Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar-CEJA.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central-Iesco, Siglo del Hombre Editores.
- Cordi Galat, J. (1997). *Reconstrucción comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva: fundamentos e indicaciones prácticas*. Bogotá: manuscrito.

- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I). Quito: Abya-Yala.
- Dordevic, J. y Barry J. (2007). *¿Qué sentido tiene la revolución si no podemos bailar?* (Trad. A. Sardá). Oakland, E.U.: Fondo de Acción Urgente por los Derechos Humanos de las Mujeres.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del indio: 1492. (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. México: Cambio XXI.
- Dussel, E. (1999). Más allá del eurocentrismo: el sistema mundo y los límites de la modernidad. En S. Castro Gómez, O. Guardiola y C. Millán (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2004). Más allá del tercer mundo: Globalidad imperial, colonialidad global, y movimientos sociales antiglobalización. *Nómadas*, 20, 86-100.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.
- Farina, C. (2005) *Arte cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Foucault, M. (1990) *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales* (vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gualteros Trujillo, N. (2006). La ciudad creada: algunas pautas para definir el sentido de pertenencia a Bogotá en la actualidad. En N. Gualteros Trujillo (ed.), *Itinerarios urbanos, París, la Habana, Bogotá: narraciones, identidades y cartografías*. Cuadernos Pensar en Público 2. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Guerrero, C. I. (1998). *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica* (tesis de doctorado). Universidad Alcalá de Henares, España.
- Höhne-Sparborth, Y., Bautista Fajardo, J. y Romero Sánchez, A. (2015). *Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética*. Bogotá: Códice.
- Maldonado-Torres, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. En F. Schiwy, N. Maldonado-Torres y W. Mignolo (eds.), *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Cuadernos 1. Buenos Aires: Edición del Signo.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón posoccidental. En S. Castro-Gómez (comp.). *La reestructuración de las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Pensar-CEJA.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En F. Schiwy, N. Maldonado-Torres y Walter Mignolo (eds.), *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Cuadernos 1. Buenos Aires: Edición del Signo.
- Olano Alor, A. (2007). La paradoja como paradigma: la (in) gobernabilidad democrática en el Perú. En B. Vela Orbegozo (coord.), *Dilemas de la política* (tomo 1). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ortega, F. (2011). *Trauma, cultura e historia: reflexiones interdisciplinarias para un nuevo milenio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pedraza Gómez, Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano Valencia, O. (s. f.) Cambiar el mundo no viene de arriba ni de afuera. Recuperado de <http://www.nasaacin.org/informativo-nasaacin/nuestra-palabra-kueta-susuzza-2013/6988-cauca-cambiar-el-mundo-no-viene-de-arriba-ni-de-afuera>
- Rengifo Lozano, B. (2007) *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Restrepo, G. (2004). *Arqueología de la urbanidad de Carreño: los oficios de un rastreador y baqueano de la cultura*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, Instituto Superior de Pedagogía.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Norma.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Santos, B. de Sousa. (2003). *La caída del Angelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA-Universidad Nacional de Colombia.
- Schiwy, F., Maldonado-Torres, N. y Mignolo, W. (2006). *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1999). La cultura como campo de batalla ideológica del sistema-mundo moderno. En S. Castro- Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto Pensar-CEJA.

- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.
- Walsh C. (ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I). Quito: Abya-Yala.
- Zea, L. (1980). *Pensamiento positivista latinoamericano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Zea, L. (1995). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. La Habana/Cali: Biblioteca Americana, Instituto Cubano del Libro, Universidad del Valle.

Sobre las autoras

Constanza del Pilar Cuevas Marín

Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Historiadora con énfasis en el estudio de los países andinos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Sede Ecuador). Licenciada en Filosofía e Historia por la Universidad Santo Tomás de Aquino. Docente, investigadora y activista en los campos de la historia y el pensamiento latinoamericano, la interculturalidad crítica, las pedagogías emancipatorias y la memoria colectiva decolonial.

Judith Bautista Fajardo

Doctora en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle (Costa Rica). Licenciada en Filosofía y Letras. Especialista en Desarrollo de Procesos Afectivos con énfasis en Estética y Corporalidad. Consultora, docente e investigadora en las áreas de arte y cuerpo, biopedagogía y espiritualidad. Comprometida con la gestión de itinerarios pedagógicos decoloniales que propugnan por la restitución integral de personas y comunidades. Con estudios en Desarrollo Humano, Psicología Transpersonal e Integrativa y disciplinas terapéutico-corporales como *Emotional Freedom Technique* (EFT), Masaje Energético, Usui-Imara Reiki, Movimiento Auténtico, gemoterapia, análisis bioenergético, entre otras, que ofrece en consultoría individual y organizacional en Colombia y América Latina. Facilitadora de rutas de autocuidado y cocuidado energético.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

“Las profesoras Pilar Cuevas Marín y Judith Bautista Fajardo elaboran una propuesta pedagógica para comprender por qué estamos en una situación de sociedad atrapada en medio de torbellinos sin fin, destructores de la vida humana y de la naturaleza, no como un destino manifiesto inmodificable, sino como estructura social estratificada y centralizada, construida por siglos de colonialismo y colonialidad. Pilar y Judith no solo elaboran una teoría de comprensión e impugnación del sistema-mundo de dominación, sino que también diseñan rutas pedagógicas para indagar desde el cuerpo y el sistema energético las memorias inscritas en ellos, y llegan a develar su capacidad emancipatoria y de restitución del ser. De esta manera, el mundo de las pedagogías decoloniales abre una nueva perspectiva de entendimiento y creación de alternativas comunitarias de vida. Las corporeidades diversas irrumpen como lugares dinámicos de creación y de re-existencia”.

Rescatado de la presentación de la primera edición

ISBN: 978-958-5138-10-0



9 789585 11381001