

La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias

Relationality as a principle and condition of existing in ancestral motricity

SERGIO TORO-ARÉVALO*

ALBERTO MORENO-DOÑA**

EIVAR FERNANDO VARGAS POLANÍA***

YULY ELIANA CASTIBLANCO RODRÍGUEZ****

*“An act devoid of context, in sum, is an act devoid of meaning”
(Vallacher y Wegner, 2014, p. 43, citado en Gallagher, 2020)*

Este trabajo tiene como sentido fundamental presentar las aproximaciones y cosmovisiones de las comunidades originarias en torno a la relacionalidad como elemento constitutivo de lo humano y sus posibilidades de operacionalización en una propuesta para la motricidad escolar. Los elementos de análisis se articulan desde la experiencia investigativa del grupo de investigación “Motricidades amazónicas” en comunidades originarias de los departamentos del Cauca y del Caquetá, Colombia, así como de estudios y aproximaciones documentales de la culturas originarias de Chile. Se comparten los lineamientos estructurantes de la teoría enactiva como un puente epistémico entre las culturas originarias y la cultura occidental a fin de visualizar operativamente las posibilidades educativas en la motricidad escolar. Al final se presenta un modelo de motricidad relacional en el contexto de una praxis educativa más pertinente e intercultural.

Palabras clave:
motricidad escolar,
enacción, culturas
originarias

Recibido: 22 de abril de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 20 de septiembre de 2022 |

Publicado: 8 de noviembre de 2022

Cómo citar: Toro-Arévalo, S., Moreno-Doña, A., Vargas Polanía, E. F. y Castiblanco Rodríguez, Y. E. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1434. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-014)

The current work will try to present the approaches and cosmovision of the original communities around relationality as a constitutive element and its possibilities of operationalization in a proposal for school motricity. The elements of analysis of this work are articulated from the investigative experience of the Amazon Motricities research group in native communities of the department of Cauca and the department of Caqueta, as well as documentary studies of the native cultures of Chile. Finally, the structural guidelines of the enactive theory are presented as an epistemic bridge between native cultures and Western culture in order to operationally visualize the educational possibilities in school motricity. It ends by presenting a model of relational motricity in the context of a more pertinent and intercultural educational praxis.

Keywords:
school motricity,
enaction, ancestral
culture

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación en la Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: motricidad, epistemología, aprendizaje decolonial, movilidad sustentable (ciclo activista) y buen vivir. Correo electrónico: seatoro@gmail.com/http://orcid.org/0000-0002-4559-3351

** Doctor en Educación por la Universidad de Granada, España. Profesor titular de la Universidad de Valparaíso, Chile. Líneas de investigación: decolonialidad y educación crítica, educación infantil y complejidad, motricidad escolar y buen vivir. Correo electrónico: alberto.moreno@uv.cl/ https://orcid.org/0000-0002-4277-0535/https://albertomorenodona.com/

*** Magíster en Educación y estudiante de doctorado en Educación y Cultura Ambiental. Docente de la Universidad de la Amazonia de Colombia. Líder e investigador del grupo de investigación “Motricidades amazónicas” e investigador del grupo Molúfode de la Universidad Surcolombiana. Líneas de investigación: motricidades humanas y motricidades-relacionalidades en Abya Yala de diferentes comunidades originarias de los Andes y la Amazonia colombiana, con un enfoque en la comprensión de sus formas existenciales; ser, saber y conocer como sures encarnados, y como posibilidades alimentadoras para complementar relaciones del vivir para el cuidado de la vida de la Madre Tierra, la Casa Común y Gaia. Correo electrónico: eivargapolania@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-5237-0172

**** Profesora en formación. Licenciada en Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad de la Amazonía, Colombia. Grupo de investigación “Motricidades amazónicas”. Línea de investigación: comunidades originarias y educación popular. Correo electrónico: elikas06@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-9147-0547



ACTUAR DESDE DONDE ESTAMOS SIENDO. EL DESAFÍO DE SENTIPENSAR DESDE NUESTRA VIVENCIA

Según Vallega (2021), pensarse en la valentía transformadora y situada implica revisar críticamente la articulación afirmativa de un cuestionamiento centrado en nuestras sensibilidades, haceres, teorías, ideas, creencias y prejuicios, es decir, en nuestras maneras de estar-siendo en el mundo, las comunidades de las que somos parte y nuestras propias identidades. Ello, en el entendido que las identidades responden a procesos de actuaciones, que en su devenir se transforman en patrones y modos de existencia que permiten y favorecen el acoplamiento estructural (Maturana y Varela, 1984) de personas y comunidades situadas en entornos específicos, los cuales, a su vez, se ven alterados y modificados por las acciones emprendidas, esto es, están en una mutua co-definición dinámica a partir de sus interacciones recíprocas.

En consecuencia, los procesos de individuación o personalización responden a una base comunitaria que posibilita modos de actuación favorecedores de ciertos despliegues o desempeños de formas y configuraciones simbólicas que posibilitan el sostén, la construcción de condiciones de significados o de sentidos compartidos en el grupo o comunidad de acogida (Tomasello, 2019).

La acción, por tanto, es un fenómeno naturalmente social, pues unifica y coordina sentidos que se comparten en un determinado grupo. No obstante, los primeros registros, perturbaciones o efectos de la interacción social se generan en y desde la encarnación, es decir, el tono muscular de un bebé o la afición sentida de forma directa y concreta en los primeros días de vida ocurren en la interacción de la organicidad que constituye a cada uno que se incorpore al vivir en la interacción con otra persona que integra la comunidad de acogida. La intensidad y el sentido de ese encuentro dependerá, en especial, del afecto o carácter de la perturbación que esa experiencia provoca en la capacidad sensible de cada uno de ellos; por ejemplo, desde el frío, el hambre, el calor, la alimentación y el cuidado directo. Esto último es propio de toda vida humana, o mamífera al menos. No obstante, dependiendo de las formas de vida de cada cultura, cada una de ellas expresa particularidades y especificidades que implican diferencias que llevan impresas sus cosmovisiones y modos de entendimiento.

En términos más situados, en el Abya Yala, nos encontramos con una infinidad de formas y tipos de manifestaciones sobre diversas espiritualidades, sensibilidades y contextos de sentir, dependiendo de las ancestralidades, las luchas, los entornos y paisajes, las resistencias vividas y que se están viviendo, las historias de cada pueblo. Desde ahí, las culturas construyen y recrean su devenir, así como desde el intercambio y la confluencia de matrices culturales que se funden y entremezclan en el flujo de devenires políticos y económicos que en esta parte del mundo se generan.

No obstante, en esa diversidad no es un descuido epistémico ni ontológico sostener que, al menos desde la matriz de los pueblos originarios o ancestrales, como también a partir de la llegada de poblaciones de la cultura bantú (Dussel, 2022), se expresan sentires y modos de vida que comparten aspectos fundamentales de inspiración sistémica y cosmogénica que propician maneras sistémicas y complejas de comprensión sobre el vivir. Perspectivas profundamente diferentes de lo que se ha impuesto como cultura hegemónica desde la modernidad, a saber, la ontología fragmentaria, racionalista y dualista (Vallega, 2021; Bouteldja, 2017; Dussel, 2022).

El sentido de nuestro trabajo, por tanto, tiene dos dimensiones. Por un lado, explicar una matriz ontológica relacional de las culturas originarias y mestizas y, por otro, una propuesta que nos permita entender la motricidad humana y sus posibles desafíos disciplinares. Una motricidad humana como base teórica-interpretativa que sea capaz de mirarse y corregirse a sí misma en función del *buen vivir* (inspiración ética-existencial de las culturas originarias) y que potencie tanto lo humano como lo planetario; es decir, que desarrolle una propuesta ética y estética que fortalezca tanto el prodigar o actuar humano como el respeto y la consideración de otras formas de vivir, que son las condiciones de existencia y despliegue del *Eco* que nos constituye como seres vivos.

Este escrito es una continuación de dos trabajos anteriores (Toro-Arévalo y Moreno-Doña, 2021a; Toro-Arévalo et al., 2021).

UNA CONSIDERACIÓN RADICAL

La modernidad en cuanto forma de pensamiento se basa en el racionalismo como dimensión fundamental de la condición humana (Vallega, 2021), pero esto se traduce en una metodología del conocer que se caracteriza por la medición y el control de las variables que se presentan en un fenómeno o hecho cotidiano. En este contexto, la labor del conocimiento formal y científico se basa en el control de las mencionadas variables y en explicar las relaciones de causalidad entre ellas de forma cuantitativa y “objetiva”. Este modo de conocer (Vallega, 2021; Dussel, 2021; Ochoa, 2019) ha sido transformado o pontificado como el legítimo y válido a todo evento, y descalifica o subordina cualquier otro que pudiera sostenerse sobre otros principios y consideraciones del conocer, más allá o diferente del conocer positivista y objetivo.

De igual forma, el “yo pienso luego existo” cartesiano es una manifestación de un individuo o persona, de un ser aislado que da cuenta y se da cuenta de sí a través de la razón, independiente de dónde y con quién esté (Bouteldja, 2017). Por el contrario, en las comunidades originarias, cada nacimiento se comprende como la nueva presencia de un integrante situado y acogido en una comunidad y cultura que le precede y le permite la recreación del lenguaje y el simbolismo que le dan identidad a la comunidad. En consecuencia, para las comunidades de los pueblos y culturas originarias y ancestrales, naturalmente se incluyen las afrodescendientes desprendidas de sus territorios por la esclavitud, el fenómeno de dar cuenta de sí y de su mundo es de suyo un proceso cultural y comunitario que se construye en las dinámicas cotidianas del vivir como un modo de existir, más que como una declaración.

El problema, que se nos genera, es que no hemos podido operacionalizar, o tal vez interpretar de una forma más clara y pertinente, qué significaría en términos pedagógicos y, sobre todo, didácticos estos modos de vida. No hemos podido, en general, proveer de comprensiones que articulen y consideren estas condiciones en el trabajo situado y concreto con las comunidades originarias y, al mismo tiempo, con las comunidades criollas o mestizas, los procesos colectivos de construcción de conocimiento, de recrearlo desde las situaciones particulares y contingentes que les dan identidad y sentido existencial, principalmente como proceso dialógico entre el conocer ancestral, con su respectiva ética, y los procesos de aprendizajes de las nuevas generaciones en un territorio e historia compartida (Vallega, 2021).

En tal sentido, la visión fundamental de las culturas originarias se funda en el proceso comunitario, en el cuidado del vivir y en la disposición auspiciosa o alegre del estar presente. Por ello, la individuación tiene lugar en la construcción y recreación de las condiciones relacionales del propio vivir, en la experiencia cotidiana y convivencia situada de cada comunidad. No se trata, por lo tanto, de resolver una pregunta como condición aislada de todo lo que implica la presencia plena de un ser vivo que se constituye desde lo orgánico, lo intra- e interpersonal y lo ecológico, como dimensiones distinguibles en una red o entramado de infinitas relaciones. Por lo mismo, conceptos como el movimiento, físico, mente, espíritu, recreación, jugar o danzar pueden resultar insuficientes si se les pretende integrar o traducir desde los diferentes lenguajes que tienen lugar en dichas culturas.

En tales contextos y condiciones, las posibilidades que se presentan en la acción incluyen aspectos o dimensiones que normalmente no son considerados o que son vistos desde una perspectiva claramente fragmentaria y reduccionista propias de la modernidad y su sentido ontológico y epistémico (Dussel, 2021; Vallega, 2021).

Lo planteado se puede observar, aun con mayor claridad, en la hegemonía que tiene el conocimiento científico y racionalista dentro del campo educativo en general y de la educación física, en particular. Desde su nombre –educación física– se asume una condición fragmentaria y racionalista. En esta disciplina se releva con mucha precisión la linealidad y lógica de las actividades o tareas educativas desplegadas y anticipadas desde una perspectiva funcional, biomédica y de rendimiento.

Una evidencia de lo anterior es la renuncia explícita a la experiencia afectiva y espiritual que pudiera estar presentándose en los diferentes procesos educativos de los diversos niveles formales del sistema escolar. Sin embargo, este hecho no es una omisión u olvido de los docentes o de la disciplina, sino que es producto de una perspectiva. Los afectos y lo espiritual son dimensiones epistémicas no visibles u omitidas, pues la disciplina se entiende desde otro lugar y hacia otro horizonte (Toro-Arévalo y Moreno-Doña, 2021a). Desde nuestro parecer, las opciones originales de la educación física, como también en sus diferentes discursos y propuestas consecuentes (Ceccini, 1999; Gallo, 2009), fueron pertinentes a un tiempo y un contexto histórico que favoreció no solo un determinado entendimiento de lo humano, sino toda una cultura en conformidad con sus supuestos y que han sido largamente estudiados y explicados desde distintas ciencias y dominios de conocimiento (Varela et al., 2017; Sergio, 2019; Dussel, 2021; Vallega, 2021).

Por otra parte, y retomando la diferenciación y aporte de las culturas originarias, ahora con especial atención en el surgimiento del conocer y el sentido de este, aquellas ponen en el centro de los procesos de la construcción del conocer los aspectos y dimensiones que han definido algunas corrientes y programas investigativos surgidos en la propia Abya Yala, pero desde la matriz más convencional o dominante de Occidente.

El enfoque enactivo (Varela et al., 2017) del conocer humano, cuyos orígenes se pueden apreciar en la biología del conocer (Maturana y Varela, 1984), abona y operacionaliza perspectivas que dialogan, a nuestro entender, muy fluidamente con las cosmovisiones de las culturas originarias. La enacción como enfoque se caracteriza por reconocer y reponer la experiencia como eje fundante y constitutivo del conocer, y operacionaliza las características invariantes de los seres vivos, en especial los

mamíferos. Lo fundamental de este enfoque es que parte del hecho de que todo conocer es producto de las condiciones estructurales y dinámicas de quien conoce, es lo que llamamos, encarnación; es decir, la acción emprendida o motricidad se define desde las capacidades perceptivo-estructurales y de relación de un ser vivo en su medio ambiente (Varela et al., 2017; Gallagher, 2020), que, de acuerdo con las propiedades estructurales y su dinámica, posibilitan la capacidad y condición de sentir y sentirse en cada acción que se emprende y desde allí distinguir y distinguirse.

Queremos terminar este apartado destacando la importancia de entender que no abogamos por las culturas originarias en detrimento de la modernidad. Estamos convencidos de que no existe tal dicotomía y yuxtaposición, pues nos reconocemos como seres modernos y asumimos que la institución escolar, tal como la conocemos, es producto del proyecto civilizatorio de la modernidad. No caemos en la ingenuidad de que ahora lo que habría que hacer es sustituir la dominación del proyecto moderno que ha negado las culturas originarias por poner al centro a dichas culturas para negar la modernidad (De Sousa, 2013). Lo que sí queremos es “poner” al centro a la comunidad, al encuentro, a la relación, como lo hacen las culturas originarias. Asumimos que esa dinámica comunitaria nos permite el proceso de individuación, que no individualismo; es decir, asumimos que el proceso educativo no es una tarea particular de cada uno de los sujetos que habitan la institución escolar, sino que es una tarea colectiva-comunitaria centrada en el encuentro que permite legitimar a todos aquellos que transitan por la institución educativa. Terminamos diciendo que no es lo uno, o lo otro, sino que es un mosaico (Camiloni, 2007).

DESCRIBIENDO LA ENACCIÓN COMO CONOCIMIENTO SITUADO Y DINÁMICO DESDE LA EXPERIENCIA ENCARNADA

La enacción, como propuesta epistémica y programa de investigación, se sostiene en la comprensión de los procesos cognitivos como fenómenos encarnados, sujetos a tres invariantes de base, a saber:

- Ciclos de regulación orgánica
- Ciclos de acoplamiento sensorio-motor
- Ciclos de regulación intersubjetiva

Cada una de estos es fácil de entender, pues refieren a tres dimensiones articuladas del vivir, es decir, las dinámicas metabólicas y moleculares (autopoiesis); los despliegues comportamentales que cada uno y una desenvuelve y que permiten adecuarse a las condiciones del entorno; y, finalmente, los procesos que involucran la emergencia, presencia y cambio de otros y otras en el devenir. Cada uno de ellos si bien se pueden caracterizar, por separado, como categorías de actuación y estructura, ninguno puede considerarse en la experiencia por sí misma; más bien al contrario, se entienden y despliegan en profunda relación entre ellos, y conforman una pirámide de tres lados que, en su conjunción, generan la base (vivir).

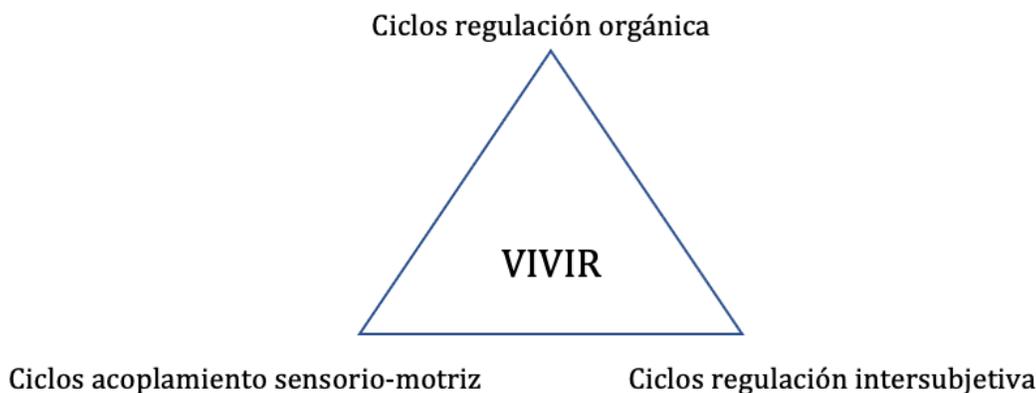


Figura 1. Invariantes estructurales del vivir humano

La primera invariante se refiere a los procesos biológicos que implican la construcción, las dinámicas homeostáticas y metabólicas; la segunda, al desenvolvimiento de patrones de actuación en el entorno que se vive; y la tercera, a los procesos de relación con otras y otros seres vivos que modifican o perturban los propios estados (Di Paolo et al., 2018).

Tales invariantes manifiestan que el principio relacional y sistémico de las culturas originarias es mucho más que un epifenómeno o resultado casual de observaciones ingenuas y hasta antojadizas; por el contrario, revelan que lo orgánico y visceral se entiende en la constitución de lo vivo y que afecta y es afectado por los tipos y las formas de relación intersubjetiva, como también por los paisajes y el territorio en el que se habita. Es desde ahí que estar vivo es una continuidad entre lo más estructural y lo más simbólico. Por lo mismo, el conocimiento está fundado y abierto a la experiencia, a los afectos y sentires visibles e invisibles, a lo lógico y, sobre todo, a lo analógico. En este sentido, como hemos analizado en trabajos anteriores (Toro-Arévalo et al., 2021),

si observamos en las comunidades originarias es más bien en lo ecológico-relacional y sistémico, vale decir, cada comportamiento se da en un juego o entramado de relaciones que además de sostenerlo y darle sentido, le da perspectiva y horizonte. Dentro de esta forma de sentir y hacer mundo, lo que pasa “fuera” de mí, tiene todo que ver conmigo y viceversa, de manera que la experiencia por más personal que sea, no se entiende fuera de lo compartido y comunitario, como un flujo que va y viene en un curso que no repite pero que recoge y se basa en lo vivido (p. 336)

De esa manera, la relación no es un momento o una opción dentro del curso de la vida, sino condición del existir, desde lo molecular a lo experiencial y cosmológico.

Ahora bien, la forma en que dicha relación se manifiesta en el acontecer cotidiano tiene que ver fundamentalmente con los procesos de distinción o educación que cada cultura desarrolla en los procesos de convivencia, en los que se pueden observar los énfasis y sentidos que se potencian, y cuáles no. Por lo observado en diferentes momentos y situaciones, las culturas originarias potencian en esos procesos el cuidado del vivir, y legitiman todas las formas de vida que tienen lugar en sus territorios y contextos. Esto nos lleva a entender que el criterio del amor o, como diría Maturana y Verden-Zöller (2003), la legitimidad del existir del otro u otra se amplía más allá de lo humano. De igual modo, nos presenta esta ontología

desde la experiencia fundante o fenomenología del amor ecológico que se vivencia en cuanto condición orgánica, sentida y afectada por una dinámica que sobrepasa lo inteligible en sí mismo, y se hace presencia que pulsa y orienta el actuar hacia y desde lo ecológico.

Este acto, de suyo, es constitutivo en dos sentidos. Por un lado, la presencia de un agente o actor que siente su mundo y, al sentirlo, lo nombra y constituye. Por otro lado, al construir mundo, emerge lo propio o individuante; se torna presente la experiencia de sí, de la propia piel, fuerza, posición, temperatura, visión y estado de sí, que, aunque está dentro de un entramado y relación permanente, tiene un punto de vista, una posición (Varela et al., 2017) que se constituye como particular dentro de ese entramado, como parte de él y, por tanto, lo puede afectar de una manera u otra.

En tal sentido, y como indica Simondon (2015), la creación o el acto de presencia de la creatividad puede ser al mismo tiempo, en el caso humano, un acto imaginativo y un sentir, que solo se genera y manifiesta, ante todo, como un despliegue de la propia motricidad; es decir, es un sentir originado desde la acción desplegada, desde el desplazarse en un entorno acoplándose con él (Varela et al., 2017) y que se constituye, entonces, como un fenómeno radicalmente encarnado (Henry, 2013), dado que no es un movimiento de un cuerpo cualquiera, sino más bien una despliegue de la intención, un prodigarse desde un punto de vista que se siente y siente a partir de su condición más superficial y periférica, como la piel, hasta su dimensión más profunda y simbólica (como el significado), de acuerdo con los sentidos compartidos con un grupo de pertenencia o cultura y las condiciones estructurales y organización en cuanto sistema vivo.

De esa manera, lo diferenciador en las culturas originarias se ancla en lo que podríamos denominar sus afectos o corazón, entendidos en una doble dimensión: como núcleo orgánico y, al mismo tiempo, como eje simbólico que se renueva y recrea la relación ecológica que abastece el sentido del sentir-se como persona-cultura. Un corazón constituido como dispositivo central de la experiencia de sentido, de arraigar y anclar los excedentes de significado que genera la experiencia vivida y que solo es diferenciada desde las variaciones de los procesos dinámicos de un sistema cuya característica fundamental es tanto la producción de los componentes que le permiten la organización como la ocurrencia de sí mismo. Tal proceso se experimenta y ocurre como un proceso de afectación distribuido en todo lo que se está siendo. Aparece como la condición radical de lo orgánico. Allí se funda y se despliega como ritmo, pulso y condición.

De este modo, el “sentimiento” se convierte en el sustento del actuar desde lo más básico o estructural de lo humano, y define el ritmo orgánico que orienta los procesos vitales que son experimentados como un flujo o torrente de fuerza propia, de constitución e interpretación tanto del viviente como de lo vivido. Eso es lo que preferimos llamar la encarnación del vivir y el conocer que en las culturas originarias se expresa como forma natural o, dicho formalmente, es su ontología que se manifiesta en su convivencialidad.

Vivir, sentir y pensar desde el corazón es la manifestación del vivir en y desde la relacionalidad de los pueblos originarios en y desde Abya Yala. Esto es vivir desde la sensibilidad de sentirse en el mundo, desde sus mundos, y desde el tejido de

sus relaciones existenciales que se extienden en toda la experiencia milenaria como pueblo. Esto es vivir siempre; ancestral, presente y de pervivencia en el tiempo. No son estos momentos ni partes, sino una maraña inseparable de la relación de su vida, y que es posible solo por el vivir desde el corazón, que es la apertura al sentir la relación plena del vivir, a dislocar la racionalidad, y a la entrega de la emoción del vivir, que no se agota en lo humano, más bien se expande en el telar del vivir la vida. Se halla entonces un vivir que se hace caminando la vida, situado en la vida y en las relaciones que entregan el territorio y la gran madre tierra y naturaleza.

Esto hace que la relacionalidad no sea una, sino que existan diversas formas de tejido de la relacionalidad, que son también eternamente emergentes, pero tienen como principio de vida el caminar, es decir, la relación del vivir, lo que conlleva que la relación viva en relación. Vivir desde el corazón es entender que la vida se extiende en toda su relación, y esto es la configuración del espiral de la vida de los pueblos originarios, el desenrollar y enrollar la vida, el ir y venir, la reciprocidad constante en la cual sucede.

Lo anterior también puede entenderse desde la perspectiva enactiva, en palabras de Gallagher (2020):

Si los agentes autónomos están ya limitados en su autonomía por factores biológicos, ellos también están situados o inmersos en un ambiente físico y un contexto de interacción social lo que puede entender o limitar su autonomía. En algún lugar entre la biología y la cultura una persona abre espacio para la acción responsable (p. 4).

Lo que se aprecia es que la convivencia se establece desde determinados principios e intencionalidades compartidas que no solo dan cuenta de una condición estructural, es decir, la relación como sostén y condición biológica, sino que esa relación se vive y convive desde una actitud o intencionalidad. En este sentido, las intencionalidades que más se expresan en los modos de vida de la relación de las comunidades originarias son:

- El cuidado del vivir
- El servicio a las personas y a la comunidad
- El pensar bonito o buen vivir
- Honrar las relaciones de aquello visible con lo no visible (espiritualidad)
- Vivir activo y a tiempo fluido
- La reciprocidad como balance dinámico
- Escuchar, observar y actuar

Si observamos estos aspectos, podemos apreciar que la acción moralmente responsable no emerge en sí misma y por sí misma, sino como un modo de coordinación y comunicación con lo que se entiende y legitima como ser vivo o no vivo. Por lo mismo, el conocimiento adquiere posibilidades que sobrepasan lo racional tan valorado en la cultura occidental. Más bien, se amplía a diversas formas de sentir, que incluyen la expansión de las percepciones a través de bebidas y comidas que generen dinámicas metabólicas alteradas. Esto genera otras habilidades que en Occidente pueden considerarse inútiles o poco valoradas, como la sensibilidad frente a los animales y sus formas de actuación; el conocimiento de plantas y árboles en función del

cuidado y protección del agua; los tipos de hongos que pueden ser usados con fines de salud o alimentación; la capacidad de lectura sobre el clima a partir del flujo del viento; el tratamiento de los cultivos y los ciclos lunares; o la detención de enfermedades por medio de la orina o el pulso.

Resulta muy interesante, por lo tanto, no solo conocer el tipo de conocimiento o rendimientos que se logran desde las culturas, sino también las formas que se generan en la construcción de estos a partir de los principios ya señalados, pues en la dinámica de la organización de estos conocimientos se observa que la escuela como artefacto u objeto es una construcción occidental, ya que la educación en las comunidades está precisamente en la convivencia situada y también sitiada. No obstante, una situación no es cualquier momento o lugar; incluye una pregunta o situación que tensiona o perturba a quienes se encuentran en un tiempo-espacio; es, de alguna manera, y siguiendo a Gallagher (2020), una reorganización del ambiente físico o simbólico y, por lo tanto, implica una reorganización del estado de las intencionalidades (en sus niveles o tipos de intencionalidad) de los participantes en ella, lo que produce una nueva situación.

El fondo y la forma de los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje de los modos de existir de las comunidades originarias se basa en transformaciones plenas de sentido, situadas en lo cotidiano, para un presente concreto, vivido a cada instante. Vallega (2021) describe que la palabra concreto viene del latín *con-crescere*, es decir, lo que crece o cambia junto a las personas, independientemente de su origen, de su tiempo-espacio, su situación y contexto. En las comunidades se entiende el vivir como un delicado balance en un tiempo-espacio donde se expresan diferentes dinámicas que afectan a quienes se encuentran ahí

Así, aprender es más que mecanizar o memorizar un determinado contenido; es más bien desempeñar una manera pertinente de actuación con lo concreto de acuerdo con los principios que sostienen el modo de comprensión de la comunidad.

Si lo observamos en el sentido occidental, es muy normal que se expresen o se hablen de niveles de aprendizaje; por ejemplo, Marcel (1992, citado en Gallagher, 2020) sostiene que, en general, se puede clasificar el aprendizaje en tres niveles:

- Nivel instruccional: el más básico y de logro pobre
- Nivel de funcionalidad: mayor pragmática en el contexto o situación que se vive
- Nivel de significancia personal o social relevante que le interese o sea de atención para la construcción de la identidad del propio agente

Estos tres niveles dependen tanto de la significancia o funcionalidad personal o social como del sentido o posibilidad que permita la construcción del propio aprendiz (agente) en las actividades o tareas que pretende aprender, su relevancia dentro de la situación en que se encuentre, la consonancia entre sus intencionalidades o afectividades con los propósitos de quien enseña o de la comunidad que educa. En el caso de la educación formal y occidental, es muy normal encontrar los dos primeros como de suyo relevantes, pues el sentido más fundamental es la educación de masas en función del interés de los adultos y la economía del país. En términos curriculares es lo que Freire (2020) denomina como aprendizaje bancario o Quintar (2019) llama aprendizaje bonsái, que se traduce en el énfasis por la retención de contenidos o información.

En cambio, en el caso de las comunidades originarias, los aprendizajes se radican en el tercer nivel, pues no hay contenidos ni información, sino un modo de vivir y estar, siempre situado, orientado por principios que se viven en la convivencia presente. No es para un futuro o para rentabilizar un determinado resultado externo; más bien sus beneficios se manifiestan en el colectivo y en la persona al mismo tiempo; es decir, no lanzamos, saltamos o corremos fuera de un contexto, por el contrario, siempre hay una situación que demanda o permite posibilidades de actuación pertinentes a los propósitos y las características cosmovisionales de la comunidad. Así, no nos centramos en el gesto en sí o el resultado de este, sino en los cambios contextuales o de la situación vivida, lo que implica un cambio en el modo de existir de quien aprende y, por lo tanto, en sus relaciones con quienes comparte, sean humanos o no.

Con referencia a lo anterior, y alejadas de las impedancias, las comunidades sí caminan desde relaciones ancestrales tejidas en todas sus espiritualidades, las cuales se hicieron en la materialidad del vivir y recrear en la cotidianidad de formas milenarias. De esta manera, la relacionalidad originaria sucede en una emergencia permanente, que se siente porque se vive, y se vive porque se siente. El Abya Yala es un principio de existencia, lo que se hace en y desde el vivir bonito, el vivir contentos, como dicen las mayores y mayores del pueblo nasa de las montañas andinas colombianas, o el sentir y pensar bien del pueblo coreguaje de la amazonia del mismo país.

Así, el modo de vivir se teje desde la plena existencia del caminar la vida, del vivir la palabra caminada, y del hacer la palabra desde el mismo caminar. Esto es la militancia que caracteriza a la relacionalidad originaria, que es acción, vida, fluir, existir. Caminar es, entonces, hacerse y rehacerse como pueblo en el horizonte de sus principios de vida; vivir bien, vivir en y desde el territorio, cuidar el territorio, dar la vida por el territorio. Vivir contentos, que es situarse en el vivir en armonía con la existencia de la gran madre, la madre tierra, la madre naturaleza, la cual lo provee todo.

El vivir desde la relacionalidad implica el tejerse desde la ancestralidad, que se siente, vive y piensa en y desde el presente, pero que también se siente desde el pasado, desde lo vivido por el territorio, por la espiritualidad del territorio y de las mayores y mayores. La relacionalidad, entonces, es no solo la presencia situada del presente vivo, sino la vida desde siempre, del antes, del ahora, y de las vidas que vienen.

OPERACIONALIZANDO LA MOTRICIDAD ESCOLAR

La cosmovisión que nos presentan las comunidades originarias nos permite adentrarnos operativamente en un giro hacia la encarnación, y no desde una mirada instrumental o de soporte de otros aprendizajes más relevantes y serios; por el contrario, proporciona un ejemplo concreto de que cualquier aprendizaje o conocimiento de suyo es una acción encarnada, situada y relacional. Desde allí se constituye, se genera y despliega en otras consecuencias que pueden ser más o menos abstractas, pero no desprendidas o desarraigadas de la encarnación, más bien lo opuesto, ya que en ella se renuevan y reorganizan de acuerdo con las experiencias y el acoplamiento estructural dinámico en el devenir que la persona y la comunidad representan en cada acción personal o colectiva.

Lo que sí es una diferencia radical es que dicho proceso es, explícita y declaradamente, un fenómeno comunitario y relacional. En ese entendido proponemos un esquema (véase figura 2) que considera ambas perspectivas: por un lado, los procesos o dimensiones que se entienden diferenciados en las perspectivas de las comunidades originarias y, por otro, lo que nos plantean las teorías enactivas del conocer, situados y vinculados a categorías que son propias o cercanas a la motricidad escolar (educación física)



Figura 2. Modelo de motricidad relacional, adaptado de Di Paolo et al. (2018).

En términos descriptivos generales, el modelo comprende una mirada configurativa y constitutiva; es decir, lo que diferencia a un ser humano en cuanto estructura-estructurante y lo que esto permite hacer es su condición sistémica, hologramática y multi-dimensional. Es un sistema que se genera a sí mismo a nivel molecular (autopoiesis) desarrollándose y complejizándose, de acuerdo con las condiciones filo y ontogénicas, en un permanente y dinámico acoplamiento estructural con el entorno. En ese devenir, las acciones que se emprenden en la creación y mantención de las relaciones sobre la base y diferenciación de las dimensiones que podemos identificar en el modelo, las cuales emergen como distinciones conceptuales y analíticas, pero que en la vivencia directa se confunden y superponen, a saber la encarnación, la experiencia, la afectividad, el hacer sentido, la emergencia y la autonomía. Cada una de ellas pueden ser revisadas en trabajos anteriores (Toro-Arévalo y Moreno-Doña, 2021b y 2021c). Es importante entender que esas distinciones son características del vivir humano; cada una de ellas se distingue y analiza en relación con las otras como un producto y proceso interdependiente, en una dinámica circular o cíclica, recursiva y recurrente.

Estimamos que la explicación de estas dimensiones, en la consideración de las tres invariantes explicadas como componentes estructurales del vivir y, en consecuencia, de la motricidad escolar, permitiría no solo un mero cambio de

contenidos, sino más bien una aproximación situada de los encuentros, orientados a reconocer las tensiones del propio vivir, desde las inquietudes más orgánicas a las más relacionales y simbólicas. Explicar los devenires y contextos proporciona un actuar con sentido y, por tanto, con significado, y supera el vacío que hoy pueden tener muchas de las sesiones de educación física escolar, pues, más allá de las buenas intenciones de los docentes, parten de una ontología que no da cuenta de aquello que las culturas originarias ya saben en su cotidianidad, como la complejidad y ecología del conocer, y que enfoques como la enacción comienzan a describir como procesos propios del vivir humano al permitir la construcción de cultura, identidad y conocimiento.

A MODO DE EJEMPLO: UNA PROPUESTA DE MOTRICIDAD ESCOLAR DESDE LA RELACIONALIDAD CIUDAD <> TRANSPORTE ACTIVO <> CONOCIMIENTO

Proponemos una serie de principios y actividades pedagógicas que nos permitan hacer de la ciudad un espacio/tiempo educativo. A continuación caracterizamos nuestra propuesta. Antes la describimos de manera general.

Consiste en una propuesta educativa realizada con niños y niñas de tercero básico (ocho años) en un centro educativo de la ciudad de Quilpué, Chile. El primer objetivo es que estos pequeños/as se desplacen en bicicleta desde sus hogares a la institución escolar, y viceversa. ¿Qué hacemos, educativamente hablando, al realizar esta práctica de transporte activo? y ¿qué intenciones educativas tenemos con esta propuesta? En seguida damos respuesta a estas preguntas:

- El transporte activo es una primera manera de responder a los objetivos del currículo nacional de la asignatura Educación física y salud. “La práctica regular de actividad física desarrollará habilidades motrices y actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Dándoles la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales” (MINEDUC, 2013, p. 19).
- La posibilidad de que los niños y las niñas de tercero básico se desplacen en bicicletas todos los días desde sus hogares al colegio y desde este a sus hogares nos asegura, para dar respuesta al currículo oficial, la realización diaria de actividad física. ¿Es esto lo que en verdad estamos proponiendo? Rotundamente no, aunque ello permite que profesores y autoridades educativas y políticas puedan garantizar un tiempo diario de actividad física a los estudiantes.
- El transporte activo desde los hogares a la institución escolar no es posible si no es a través de la utilización de vías seguras. Estas vías no existen en el recorrido que debemos hacer. Ello significa la construcción de esas vías, una construcción realizada en comunidad entre profesores, investigadores/as, padres/madres, abuelos/as y los principales actores: los niños y las niñas.
- Todos juntos, en comunidad, trabajamos en la lectura de mapas para ir definiendo cuáles serán las mejores rutas a seguir. Y debemos diversificar la posibilidad de rutas a usar, pues con ello aseguraremos vivenciar la ciudad en diferentes espacios educativos.

- Comienzan a implicarse en el trabajo pedagógico de la escuela actores que no suelen ser considerados salvo para reuniones informativas. Estamos aludiendo a los padres/madres y abuelos/as.
- El transporte activo como experiencia para articular el currículo de tercero básico. Problematizamos la ciudad y la vivencia de ella a partir del transporte en bicicleta. Creamos una red de aprendizajes en la que están implicadas las diferentes asignaturas del currículo escolar, pero todos ellos relacionados con la vivencia del transporte activo y considerando estas vivencias como el centro del trabajo pedagógico. No son las asignaturas lo que hay que aprender, sino que nos aprendemos a partir de la toma de conciencia de nuestras experiencias en el mundo (la ciudad en nuestro caso) y usamos las asignaturas para tener insumos para esta la toma de conciencia. Para ello:
- Existe un trabajo colaborativo-comunitario entre investigadores/as y profesoras de 3º básico.
- Construimos la red de relaciones entre las diferentes asignaturas para el trabajo pedagógico de las experiencias construidas en la vivencia de la ciudad. A modo de ejemplo:
 - Asignatura Artes visuales: mientras nos transportamos en bicicleta, observamos y fotografiamos la ciudad. Usamos tecnología (celulares por ejemplo) para la toma de instantáneas. Con ello, comenzamos a mirar la ciudad y a mirarnos en ella, lo que hace posible una lectura crítica de sus características presentes y ausentes.
 - Asignatura Música: grabamos (seguimos usando tecnología como los celulares) los diferentes sonidos/ruidos vividos en la ciudad. La ciudad nos habla a través de su fauna y a partir de los elementos que le dan música o un ruido ensordecedor.
 - Asignatura Lenguaje y comunicación: a partir de la construcción de lo que hemos llamado “diarios de bicicletas”, escribimos constantemente para expresar, compartir y conversar sobre nuestras ideas. Estas no son abstracciones ininteligibles, sino consecuencias de nuestro ser/estar en la ciudad.
 - Asignatura Historia, geografía y ciencias sociales: leemos y comunicamos información geográfica que nos ayuda a una mejor comprensión del entramado de la ciudad y de nuestra presencia en ella. Destacamos la estructuración espacio-temporal de la construcción de la ciudad, y mostramos las diferentes ciudades presentes en lo que supuestamente es un mismo territorio.
 - Asignatura Tecnología: usamos internet y buscadores para localizar, extraer y almacenar información. Aprendemos, por ejemplo, el uso democrático de espacios web en la “nube” para generar conciencia en relación con la importancia de compartir y co-construir información relevante para nuestra presencia en la ciudad.
 - Asignatura Matemática: empleamos diversas estrategias para resolver problemas y alcanzar respuestas adecuadas, como, por ejemplo, la estrategia de los cuatro pasos: entender-planificar-hacer y comprobar.

COROLARIO

En el desarrollo de los procesos educativos, cada sociedad pone en juego tanto su ontología y sus comprensiones de base como también sus proyecciones de organización, sentido y modos de relación. Hemos revisado que la educación física, desde sus orígenes, responde a una comprensión fragmentaria y funcional de lo humano y de vivir. No obstante, los propósitos de un desarrollo integral y completo de cada persona desde su primera infancia en adelante, sin duda, se pueden encontrar en la mayoría de los proyectos educativos actuales, que, por cierto, incluyen la educación física. Sostenemos que, para el logro de tal intencionalidad, las cosmovisiones, en lo particular sobre la relacionalidad que emana de las culturas originarias, transversal a sus condiciones y situaciones, pueden aportar en forma sustantiva a dicho cometido y, además, ayudar a transformar sus asignaturas y contenidos.

Esto implica descolonizar o atrevernos a aprender de ellas, con un respeto y consideración equivalente al que se tiene por la cultura occidental, fundamentalmente europea y norteamericana. En las culturas originarias podemos aprender a comprender y dinamizar la condición encarnada del existir, sus implicancias estéticas, espirituales y políticas que propicien no solo la performatividad o rendimiento, sino, más bien, se centren en modos de actuación implicados e imbricados en procesos comunitarios, ecológicos y éticos que favorezcan el desarrollo cultural, en permanente responsabilidad y cuidado con el contexto natural y ancestral.

En consecuencia, la motricidad escolar, como propuesta que intenta recoger tales aspectos, en su concreción puede desafiarse por una educación transformadora y libertaria como nos diría Paulo Freire, que asuma y considere la experiencia y resistencia de las comunidades originarias a fin de concretar sus propósitos de un desarrollo integral, crítico y cooperativo.

Finalmente, resta desplegar, en una didáctica relacional, los lineamientos que hemos presentado y discutido en este trabajo, pero en y desde las comunidades como un proceso de armonización de sentidos y significados, como una comunidad que intenciona sentires y propósitos compartidos, donde las asignaturas, más que fines en sí mismas, son ambientes de encuentro y oportunidad de vivenciar y aprender relaciones propositivas y afirmativas del existir. Este será el sentido y contenido desde nuestro próximo acontecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bouteldja, H. (2017). *Los blancos, los judíos y nosotros. Hacia una política de la amor revolucionario*. Akal.
- Camiloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Ceccini, J. (1999). *Epistemología de la educación física*. Universidad de Oviedo.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM.
- Di Paolo, E., Cuffari, E. y De Jeagher, H. (2018). *Linguistic body. The continuity between life and language*. MIT Press.
- Dussel, E. (2021). *Filosofía de la liberación: una antología*. Akal.
- Gallagher, S. (2020). *Action and interaction*. Oxford University Press.

- Gallo, L. (2009). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Kinesis.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- MINEDUC (2013). Programa de Estudio Educación Física-Tercero Básico. Santiago de Chile.
- Ochoa, K. (coord.) (2019). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales*. Akal.
- Sergio, M. (2019). *Da ciência à transcendência. Epistemologia da motricidad humana*. Universidad Católica de Portugal.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human. A theory of ontology*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Toro-Arévalo, S., Castiblanco Rodríguez, E., Vargas Polania, E. y Bolaños Iles, A. (2021). Motricidades originarias, a relacionalidade como principio e condição de existir. *Motricidades*, vol. 5, núm. 3, pp. 329-340. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n3-p329-340>
- Toro-Arévalo, S. y Moreno-Doña, A. (2021a). Educación física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada y en desde Abya Yala. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, núm. 23, pp. 199-217.
- Toro-Arévalo, S. y Moreno-Doña, A. (2021b). El sentir de la acción. El aprendizaje como fenómeno radicalmente afectivo. *Tandem: Didáctica de la educación física*, núm. 71, pp. 41-46. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>
- Toro-Arévalo, S. y Moreno-Doña, A. (2021c). Motricidad escolar: sentidos y horizontes. En Redde Docentes Investigadores. *Motricidad y actividad física como campos conceptuales relacionados con la educación física*. Grafiarte Impresiones.
- Vallega, A. (2021). *Tiempo y liberación. Exordio a pensamientos libertarios, vivenciales y decoloniales*. Akal.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2017). *The embodied mind. The cognitive sciences and human experience*. Mit Press.