



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# Saberes, escuela y ciudad

Una mirada a los proyectos de  
maestros y maestras del Distrito Capital

VARIOS AUTORES



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA



SERIE  
**INVESTIGACIÓN**  
IDEP



# **Saberes, escuela y ciudad**

## **Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital**

CONSTANZA ARANGUREN

DAVID RUBIO GAVIRIA

DORA LILIA MARÍN DÍAZ

FREDY GONZÁLEZ CORDERO

HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO

HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ

JIMENA ANDRADE FORERO

JORGE ARCILA GALLEGO

LILIÁN PARADA ALFONSO

PILAR FORERO OCHOA

RICARDO CANTILLO

SANTIAGO VALDERRAMA LEONGÓMEZ

SONIA BARBOSA ORTIZ

VIVIANA GONZÁLEZ MÉNDEZ

# Saberes, escuela y ciudad

## Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Constanza Aranguren, David Rubio Gaviria,  
Dora Lilia Marín Díaz, Fredy González Cordero,  
Hernán Javier Riveros Solórzano, Humberto Alexis  
Rodríguez, Jimena Andrade Forero, Jorge Arcila  
Gallego, Lilián Parada Alfonso, Pilar Forero Ochoa,  
Ricardo Cantillo, Santiago Valderrama Leongómez,  
Sonia Barbosa Ortiz, Viviana González Méndez

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez  
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar  
Asesor de Dirección y coordinador  
Componente Escuela, currículo y pedagogía Jorge Orlando Castro Villarraga  
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

Equipo de Investigación Saberes y Mediaciones Escolares  
Coordinador General del Proyecto Jorge Orlando Castro Villarraga  
Investigadora del estudio  
Construcción de saberes en la escuela Dora Lilia Marín Díaz  
Investigador principal del estudio Saberes en la  
escuela, temática lenguajes y comunicación David Rubio Gaviria  
Orientador del estudio Saberes en  
la escuela, temática arte y corporeidad Jorge Arcila

Equipo del estudio Saberes en la escuela, temática: saberes tecnomedios  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Hernán Javier Riveros Solórzano, Humberto Alexis Rodríguez,  
Ricardo Cantillo y Constanza Aranguren

Equipo del estudio Saberes en la escuela, temática: arte y corporeidad  
Pontificia Universidad Javeriana  
Sonia Barbosa Ortiz, Fredy González Cordero, Lilián Parada Alfonso,  
Jimena Andrade Forero, Viviana González Méndez,  
Pilar Forero Ochoa y Santiago Valderrama Leongómez

Libro ISBN impreso 978-958-8780-34-4  
Primera edición Año 2015  
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio  
Diseño y diagramación Hernán Mauricio Suárez  
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se  
utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida Calle 26 N° 69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife  
Teléfono: (571) 4296760 - 2630575 - 2630562  
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co  
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

# Contenido

<b>Introducción</b>	
<b>Del saber sobre los saberes y la política de saberes .....</b>	<b>7</b>
JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Una cartografía sobre los saberes escolares .....</b>	<b>13</b>
DORA LILIA MARÍN DÍAZ	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela .....</b>	<b>39</b>
DAVID RUBIO GAVIRIA	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro .....</b>	<b>65</b>
HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ RICARDO CANTILLO CONSTANZA ARANGUREN	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Corporeidad y arte en la escuela .....</b>	<b>95</b>
JORGE ARCILA	

## **Capítulo 5**

### **Arte y corporeidad en la escuela, el lugar.**

**Donde emerge “el cuerpo- que-sabe”..... 115**

SONIA BARBOSA ORTIZ

FREDY GONZÁLEZ CORDERO

LILIÁN PARADA ALFONSO

JIMENA ANDRADE FORERO

VIVIANA GONZÁLEZ MÉNDEZ

PILAR FORERO OCHOA

SANTIAGO VALDERRAMA LEONGÓMEZ

## **Anexo 1**

### **Experiencias participantes de los**

**estudios sobre saberes escolares..... 151**

## Introducción

### **Del saber sobre los saberes y la política de saberes**

El presente libro recoge las reflexiones de tres estudios desarrollados por el IDEP entre los años 2013 y 2014, alrededor de los saberes, más exactamente de la construcción de los saberes escolares. La ruta elegida implicó una opción estratégica, guiada por un primer planteamiento hipotético, que implicaba la necesidad de investigar y documentar desde una visión que fuera más allá de la primacía de las disciplinas en la escuela, usualmente ancladas en las asignaturas; para, desde allí, hacer posible y deseable, como efectivamente lo fue, adentrarse en las prácticas escolares examinando otro tipo de relaciones, indicativas, no tanto de conocimientos disciplinares, como de saberes escolares generados en la escuela.

Esta decisión se anunciaba de antemano en las relaciones planteadas para los tres estudios (arte y corporeidad, lenguajes y comunicación y saberes tecnomedios), y tendría unos desarrollos específicos en la reflexión documentada sobre los alcances y posibilidades de la noción de “saberes escolares”, para dar sustento teórico a la misma en un escenario más amplio: el del ámbito de saberes y mediaciones, inscrito en el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP.

A pesar de que los estudios conjugan diferentes referentes y plantean múltiples rutas, partieron de algunas premisas sugeridas como punto de inicio, las cuales orientaron las indagaciones y la interlocución con cada uno de los grupos de investigación, que aún siguen vigentes, pues la discusión sugerida apenas se abre y las contribuciones aquí incluidas solo reportan una faceta de la multiplicidad y riqueza del macro-estudio, que es compromiso del IDEP, sobre los saberes y mediaciones escolares. Así, dos podrían ser las premisas iniciales, que a su vez sirven de guía para esta introducción: La conveniencia de una reflexión situada sobre los saberes y, la pregunta por los saberes como opción estratégica.



## La conveniencia de una reflexión situada sobre los saberes

Además de ser una anotación epistemológica, esta premisa también tuvo un carácter metodológico, de procedimiento. La reflexión sobre los saberes se planteó pensando en la escuela y en las experiencias de los colectivos de maestros. A través de la modalidad de convocatoria pública por medio de página Web, los tres estudios contaron con la participación de más de cuarenta colegios distritales de Bogotá, una experiencia gratificante de participación y de construcción colectiva entre el IDEP, las universidades y los colegios.

A manera de estado del arte o mapeo documental, y junto a la producción de conocimiento generada en la exploración de las nociones clave planteadas en cada uno de los estudios, la reflexión situada sobre los saberes debía encadenarse con la pregunta por el “sentido de la escuela”, aportando elementos tomados de las rutas de acompañamiento o interlocución con los colectivos de maestros, resaltando la mirada sobre las formas de circulación de aquellas nociones y el saber producido en las experiencias y proyectos pedagógicos que venían desarrollando los maestros y maestras.

En el caso de la escuela, los saberes no hacían alusión exclusiva a conocimientos asimilables a las asignaturas, es decir, a los agrupamientos temáticos recogidos en planes de estudio relacionados con las “materias”, especialmente con las disciplinas, los “saberes disciplinados” o institucionalizados, valga decir, regulados, ajustados a una convención, escalonados y graduados en el tiempo. Esta premisa, como podrá advertirse, planteó la necesidad de observar otros saberes en terreno, a través del trabajo de campo, involucrando el estudio en la agenda escolar con el propósito de advertir saberes emergentes, identificando posibles rupturas con lo instituido, poniendo en evidencia los agrupamientos y sus regulaciones y explorando las opciones que buscaban ampliar sus fronteras desde el nicho escolar.

Además, como premisa, la reflexión situada sobre los saberes buscaba que los trabajos de orden conceptual, que sustentan cada uno de los estudios, se articularan con diferentes énfasis, como parte de la interacción con cada una de las experiencias y proyectos generados por los colectivos de maestros participantes, señalando tensiones, visibilizando rutas alternas y ofreciendo el espacio para el intercambio y el fortalecimiento de la experiencia.

En este sentido, el colaboratorio sobre saberes tecnomediados, construido y perfilado con 22 colectivos, no solo ofreció pistas sobre el estado de las prácticas, sino que planteó vías para la continuidad del estudio y recomendaciones para la política pública, atendiendo las condiciones y especificidades de cada una de ellas, y el estado de la discusión de las nuevas tecnologías, los retos del aprendizaje y la construcción de nuevas ciudadanías. Cada uno de los proyectos permitió

una lectura crítica, esto se hace evidente en las 12 experiencias que participaron del estudio sobre Saberes y comunicación, cuyo principio fue la noción de la escuela como semiósfera; o en el trabajo participativo de las 12 experiencias del estudio sobre Arte y corporeidad, que giró alrededor del reconocimiento del saber pedagógico entendido desde el diálogo de saberes y desde una sensibilidad especial para el acompañamiento afectivo y crítico frente a los retos de asumir el cuerpo como experiencia.

Esta premisa, presente en la convocatoria y asumida en las propuestas conceptuales y metodológicas de cada uno de los estudios, implicó la definición de una ruta de encuentros en la escuela con los colectivos de maestras y maestros, y un diálogo intensivo entre ellos y los equipos de las instituciones universitarias y del IDEP, de manera presencial o a través de canales virtuales que garantizaron dicha interlocución.

### **La pregunta por los saberes, una opción estratégica**

La pregunta por los saberes, especialmente sobre los saberes escolares, fue y sigue siendo una opción estratégica. Tanto en el Plan Sectorial de la Bogotá Humana, como en el sustento del Proyecto de Inversión 702 del IDEP, Investigación e Innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico (2012-2016), la gestación y configuración de estudios sobre los saberes permitió reunir las reflexiones de los equipos de investigación bajo una misma intención institucional, explícita desde el diseño estratégico del componente Escuela Currículo y Pedagogía: generar saber sobre los saberes.

Un propósito al cual han contribuido de manera significativa los aportes de la investigadora Dora Lilia Marín, toda vez que presentan las condiciones del debate actual sobre la noción de saberes, brindando una cartografía conceptual que, además de dar cuenta de los resultados de los tres estudios, hace evidente la pertinencia y las posibilidades de la reflexión sobre los saberes escolares que vinculan la pregunta por la formación y la apuesta que tienen los colectivos de maestros y maestras por opciones éticas y estéticas en sus experiencias y proyectos pedagógicos.

A estas reflexiones se suman las realizadas por Rubio, Arcila y los equipos de las universidades Javeriana y Distrital. La publicación tiene en su conjunto el atributo de señalar otros umbrales en la construcción de saberes, los cuales amplían la base epistemológica al asumir la periferia y no ubicarse en clásico centro de las preguntas estrictamente disciplinares o de la enseñanza del saber específico, buscando otros caminos, que se tejen en la urdimbre de las prácticas y se involucran de una manera explícita con los sujetos escolares y maestros.

El trabajo presenta el efecto que puede tener este juego estratégico de regulaciones y propuestas alternativas en la institucionalidad, pues en últimas pueden ser leídas a manera de *política de saberes*, como efecto mismo de las relaciones, de los jue-

gos hegemónicos, de las interacciones que confluyen, de las condiciones para la gestación de acciones colectivas. Dicho de otro modo, la pregunta por los “saberes”, en tanto opción estratégica, es un hecho político anclado en la visión de la pedagogía como campo, vista en el sentido de Bourdieu<sup>1</sup>.

Por otro lado, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos y su alusión a las cinco ecologías, que se oponen a la visión hegemónica y su tendencia a la “monocultura”<sup>2</sup>, un aspecto central de esta visión estratégica de los saberes, que a su vez traza una ruta problematizadora y crítica como sustento de toda política de saberes, es el de pensar en plural, lo cual implica advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencias, es decir, abrimos a otras narrativas. La primera de las cinco ecologías se refiere precisamente a la “ecología de los saberes”, y plantea una visión más amplia de la monocultura del saber y del rigor científico, señalando la necesidad de romper dicha hegemonía y reconocer la presencia y emergencia de otros saberes; un llamado de atención, en últimas, a las condiciones en las cuales se genera la política de saberes en una institución como la escuela, en un territorio como la ciudad, problematizándolas y haciéndolas visibles.

En consecuencia, este libro es un aporte del IDEP a la discusión en torno a los saberes escolares, que ya fue insinuada en los números 22 y 23 de la revista *Educación y Ciudad* (2012), dedicados precisamente a la relación entre saber y conocimiento escolar. Como se ha dicho, los textos incluidos en la presente publicación surgieron como parte del trabajo investigativo de tres equipos: uno de la Pontificia Universidad Javeriana (Facultad de Artes -estudio sobre saberes en la relación Arte y Corporeidad, coordinado por la investigadora Pilar Forero); un segundo, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Maestría en Educación y Comunicación -estudio sobre saberes tecnomediados, coordinado por el investigador Alexis Rodríguez) y un equipo del IDEP (estudio sobre saberes en la relación Lenguajes y Comunicación, coordinado por el investigador David Rubio). A su vez, se incluye el trabajo desarrollado como parte de la interlocución académica de dos investigadores del Componente Escuela Currículo y Pedagogía ECP, Dora Lilia Marín y Jorge Arcila, y un anexo con los resúmenes de las experiencias y proyectos pedagógicos que participaron en cada uno de los estudios.

Por último, además de señalar algunas tensiones que inciden en la configuración y el sentido de la escuela y de la pedagogía en nuestro medio, la publicación propone un conjunto de preguntas y recomendaciones que buscan, para el caso del IDEP,

---

1 Bourdieu, P. (1993). "La lógica de los campos". Entrevista. *Zona Erógena* No 16. Disponible en <http://www.educar.org>

2 Boaventura de Sousa, S. (1993). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.

consolidar un diálogo de saberes entre colectivos de maestros, maestros y comunidad académica, aportando una caja de herramientas conceptual que expone varias aristas de una discusión apasionante y sobre los saberes escolares, todo, en correspondencia con su eje misional, como se podrá constar en las siguientes páginas, un escalón más en la consolidación de un campo de reflexión apenas explorado.

JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA.

Asesor de Dirección IDEP.

Noviembre de 2014.



## Capítulo 1

# Una cartografía sobre los saberes escolares

DORA LILIA MARÍN DÍAZ.

Investigadora del estudio “Construcción de saberes en la escuela”.

### Introducción

Como parte del proceso de fundamentación y desarrollo del componente Escuela, currículo y pedagogía, del IDEP, durante el año 2013 se inició el proyecto “Saberes y mediaciones escolares”, el cual, a través de tres estudios diferentes<sup>1</sup>, comenzó un proceso de indagación sobre la forma como emergen y circulan los saberes escolares o los saberes *en o de* la escuela.

Cada estudio está relacionado con una temática que, aunque puede pensarse como vinculada con alguna de las asignaturas del plan de estudios, no se corresponde directamente con ninguna de ellas. En ese sentido, la propuesta consistió en indagar por la producción y circulación de los saberes escolares en tres temáticas: Lenguajes y comunicación, Arte y corporeidad, y Saberes tecnomediados, a través del acompañamiento de proyectos y experiencias propuestos por maestros y maestras de colegios del sector oficial en el Distrito Capital.

---

<sup>1</sup> Los estudios que se desarrollaron fueron contratados con diferentes instituciones y equipos, los cuales se encargaron, tanto de acompañar el desarrollo de los proyectos y experiencias propuestos por los maestros y maestras, como de recuperar, a través de ese acompañamiento, la información que les permitiera reflexionar sobre la forma como se producen y circulan los saberes escolares.

Pensar en los saberes escolares significó indagar por las formas como ellos emergen y circulan en la escuela, a través de ese “archivo vivo y cambiante”<sup>2</sup> que son las experiencias y proyectos formulados por los maestros y las maestras desde sus intereses y necesidades profesionales. Esto supuso preguntarse por la noción que orienta el estudio: los saberes escolares; y en esa tarea algunos cuestionamientos emergieron acerca del sentido que las preposiciones “en” y “de” le dan a la relación saber-escuela, dado que ellas son las más usadas cuando se trata de referir algo cercano a lo que se entiende por saberes escolares.

Así, más allá de un capricho lexicológico, la aproximación al sentido que estas preposiciones le ofrecen a dicha relación permitió aclarar el campo de estudio y las maneras de entender cómo se producen, se utilizan y circulan los saberes en la escuela, definiendo unos límites para los elementos que se abordarían.

Para iniciar, es necesario señalar que la preposición “de” expresa: a) La posesión o pertenencia; b) La composición o contenido; c) El asunto o la materia de que trata algo; d) La procedencia u origen; y e) La condición o cualidad de ese algo. En ese sentido, cuando se habla de saberes de la escuela, la referencia sería a aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas: como la estructura secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativo, entre otras.

Por su parte, la preposición “en”, denota: a) El lugar, el tiempo o el modo de algo; b) De lo que ese algo se ocupa, sobre lo que trata; y c) La situación de ese algo estudiado. Así, cuando se habla de saberes en la escuela, esta expresión agruparía aquellos saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones y estamentos sociales.

Según los trabajos revisados en el balance documental que sustenta el estudio sobre saberes y mediaciones, desarrollado por el IDEP, puede decirse que los saberes considerados “escolares” son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen. Dos serían las modalidades que se configuran en la definición, producción y circulación de estos saberes, según

---

2 En campos como la arquitectura y las artes visuales se han empleado las nociones “archivo vivo” o “documento vivo”, para describir cómo los blog o las construcciones arquitectónicas han servido como registro y soporte de la memoria de distintos procesos sociales y culturales, o como registro que se modifica o enriquece por la acción de las personas. En el caso que atañe a este documento, los proyectos de los maestros se convierten en “archivo vivo y cambiante”, en tanto son producto de reflexiones que continuamente son alimentadas por el quehacer de los maestros en las instituciones, así como por las acciones de otros actores de la comunidad educativa.

se percibe en el balance documental realizado como parte de la fundamentación conceptual del estudio: los saberes enseñables y los saberes sobre la enseñanza (Marín, 2013).

La primera línea de estudios interroga los saberes enseñados o enseñables, y se ha desarrollado por lo menos en dos perspectivas: La primera, y quizá la más explorada, es una línea de análisis sustentada en teorías culturalistas, postcoloniales, críticas, entre otras; ella agrupa estudios que interrogan los saberes llevados a la escuela, a partir de criterios arbitrarios que definen la selección de contenidos y objetos de saber, la mayoría de los cuales procederían del “conocimiento disciplinado” -producido por las comunidades de especialistas- que, por lo general, están distantes de los saberes propios, locales, comunes, de la gente, aquellos que habitan la experiencia de vida de niños, niñas, maestros y sus comunidades.

La segunda, y quizá la de mayor tradición, es una línea histórica que indaga por la forma de producción y los modos de circulación de los saberes en la escuela, sustentada en los desarrollos que en la década de los años 70 tuvo la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural. En esta perspectiva, la escuela es señalada como un escenario fundamental para la producción de saberes, no solo de aquellos que le serían propios sino, y no en pocas ocasiones, de los que se tornaron objetos de comunidades de especialistas, volviéndose objetos de conocimiento.

La segunda línea de estudios interroga los saberes derivados del ejercicio de enseñanza. Indaga por los saberes producidos en la práctica profesional del profesor, aquellos que podrían considerarse como pedagógicos y que encuentran dos formas de desarrollo: La primera, como una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables descritos antes; en ese sentido, saberes que aparecen como tema colateral de esos debates y están vinculados a la pregunta por el lugar político del maestro y de la escuela como productores o reproductores de un saber, por su posición ética en los procesos de selección y organización de contenidos, entre otros.

La segunda, como un saber escolar procedente de la práctica profesional del maestro y, por ende, como una forma de saber pedagógico que localiza al maestro como un productor de saber, un sujeto clave en sus procesos de elaboración y circulación. En esta segunda forma, el saber, derivado de la práctica pedagógica del profesor, aparece como la temática central de un conjunto de estudios que se denomina “pensamiento del profesor”, que ofrece desarrollos interesantes cuando se piensa en el lugar del maestro como intelectual.

Las modalidades que se configuran al revisar la forma como se usa la noción saberes escolares en las reflexiones del campo educativo, señalan su emergencia en enfoques provenientes de las tradiciones propias de los estudios del currículo (Goodson, 1991), las disciplinas escolares (Chevel, 1991 Viñao, 2008), las di-



dácticas (Grupo Fedicaria, 2005 y Cuesta, 1997, 1999, 2001, 2006, entre otros), el pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1986; Pérez y Gimeno, 1988) y el llamado “saber pedagógico” del maestro (Vasco, 1999) pues, como se percibe, aún no existe un campo de estudio propio de los saberes escolares, aunque, como se verá más adelante, ya se pueden reconocer algunas tentativas importantes.

## **Sobre los saberes enseñados o enseñables**

La primera perspectiva de desarrollo de los saberes escolares, que reúne estudios en los cuales se pregunta por los saberes enseñados o enseñables, enfoca su atención, no tanto en los modos como esos saberes son producidos, sino en los criterios y modos de selección que operan sobre ellos, a partir de las herramientas proporcionadas por los estudios culturales y poscoloniales, la pedagogía crítica norteamericana, entre otros; todos ellos ofrecen una mirada del saber escolar marcada por lo que se reconoce y acepta como enseñable o no en la escuela.

Esta perspectiva se dibuja en el cruce de dos ejes de tensión: el primero, referido a los niveles de formalización del saber, que tiene como puntos extremos el conocimiento científico y el conocimiento local; y el segundo, concerniente al reconocimiento de los modos particulares del ser, que propone como tensores la singularidad y la estandarización en los mecanismos de producción de formas subjetivas particulares.

Respecto al primer eje, trabajos como los de Finocchio (2010), Santos (2009) y Tonucci (2008), identifican al saber como aquel que resulta de las experiencias de vida de los niños, niñas y jóvenes, el cual puede o no entablar un diálogo con los contenidos escolares seleccionados previamente. En esta línea se muestra a la escuela como una especie de mundo artificial, en el que los maestros y sus saberes estarían prácticamente escindidos del mundo de la vida y de la sociedad. Frente a ese escenario, estos autores proponen una mayor atención al sujeto que aprende y a su saber, reconociendo que éste -aunque producido en el ámbito extraescolar- le permite enfrentarse al mundo de la escuela.

De un modo similar, en el eje de tensión entre conocimiento científico y conocimiento local, el trabajo de Vasco (1999) señala dos modalidades que adoptaría el saber producido por los maestros y maestras a través de sus prácticas de enseñanza: por un lado, la reflexión que el maestro hace de su ejercicio de enseñanza, en la definición de sus objetos; y por el otro lado, la reflexión crítica del problema ético que comporta la práctica de la enseñanza y las decisiones que de allí se derivan.

El trabajo de Baquero (2007) complementa esta mirada, pues señala que el saber está definido por las relaciones entre mundo social y mundo escolar -apoyando así la idea de separación de la escuela respecto de las realidades sociales y cul-

turales-, antes que por las experiencias de maestros y estudiantes. Lo anterior se verifica, según este autor, en los procesos de institucionalización de la escuela, en las políticas educativas, en la expansión y posterior crisis de la escolarización, y en un sucesivo desconocimiento del mundo escolar para el público en general.

En cuanto al segundo eje, pueden ubicarse al menos tres miradas. La primera de ellas, representada por Apple (1986), plantea que el currículum debe ser cuestionado, tanto en relación con el tipo de conocimiento que pone a circular, como por los intereses que guían la selección de dicho conocimiento y lo asumen como verdadero. La segunda mirada, propone que el currículo es una herramienta para la emancipación o para la liberación, configurada por tres elementos: la esfera pública, el intelectual transformador y la voz de los maestros (Giroux, 1992). La tercera y última, a partir del reciente fortalecimiento de las competencias y la evaluación en la definición del currículo escolar, evidencia una reubicación del papel de la escuela que la vincula con otros circuitos del conocimiento (Martínez, 2004).

La segunda perspectiva de desarrollo de los saberes escolares, agrupa estudios en los cuales se interrogan los saberes enseñados o enseñables, no por los modos como ellos son seleccionados, sino por las maneras como son producidos en la escuela. En esta línea se configuró un campo de estudios sobre la historia del currículo -en el caso anglosajón-; de las disciplinas escolares -en el caso francófono-, y del análisis de los manuales escolares -en el caso español.

En todos ellos, los saberes escolares se entienden como una producción propia de la escuela y no una mera reproducción o vulgarización del conocimiento científico. Dichos saberes se habrían configurado históricamente y en relación estrecha con unos fines educativos y pedagógicos particulares; en cierta medida, estos análisis estarían relacionados tanto con los estudios sobre el currículo, como con aquellos sobre la cultura escolar.

En la perspectiva anglosajona, los conceptos de currículo y de disciplina escolar son nodos de un enfoque de estudio de los saberes escolares, que se concentran particularmente en las materias escolares, en las formas en que se configuraron esas asignaturas y lo que dicho proceso significa para la organización del currículo en la actualidad. Según Goodson (1991, 2003) y Goodson y Dowbiggin (2003), tanto para primaria como para secundaria, habría tres tradiciones que se disputan los contenidos de enseñanza: una académica, otra utilitaria y otra pedagógica. Además, en esta perspectiva también se enfatiza la importancia de estudiar las comunidades de profesores, pues ellas serían definitivas en la constitución de los modos de ser de las disciplinas escolares.

Mientras que la mirada anglosajona se sustenta -por lo menos en sus inicios- en muchos de los desarrollos de la sociología de la educación de la década de 1970, la perspectiva francófona tiene una fuerte procedencia histórica fundada espe-

cialmente en los desarrollos de la Escuela de los Annales, que desplazaron la atención de la historia política tradicional a otros ámbitos como el económico y el cultural.

De esta forma, los análisis apuntan a asuntos como las prácticas de enseñanza, la relación entre el currículo prescrito, el efectivamente enseñado (currículo real) y el que apropian los estudiantes, los modos de selección del profesorado, y la relación con las disciplinas científicas, entre otros. Frente a este último aspecto, tanto Chervel (1991) como Julia (1995) hacen énfasis en que los saberes propios de las disciplinas escolares son una construcción de la institución escolar, no una mera vulgarización de las disciplinas científicas.

Respecto al enfoque español, Viñao (2008) indica cómo este se sustenta en los desarrollos del enfoque anglosajón y del francófono, aunque con una serie de particularidades, fruto del estudio de los manuales escolares, del código disciplinar, del *habitus* y del campo profesional, todos ellos conceptos y elementos que se vuelven centrales en esta perspectiva. Esto se da particularmente con el estudio de los manuales escolares, y sus efectos en la configuración de unos corpus para las disciplinas escolares, así como para la didáctica -como en el caso de los trabajos sobre didáctica de las ciencias sociales, desarrollados por el grupo Fedicaria-, que ponen un sello distintivo a esta otra perspectiva de corte histórico.

## **Sobre los saberes derivados del ejercicio de enseñanza**

La segunda línea de estudios sobre los saberes escolares, que los entendería como saberes “de” la escuela o producidos, y que circulan “en” la escuela, corresponde a los estudios que se proponen como aquellos que resultan de la actividad pedagógica del profesor, es decir, saberes que se desarrollan en la perspectiva del conocimiento profesional.

Como se señaló antes, tales saberes del profesor, del maestro - calificados como “pedagógicos”- aparecen como temas de reflexiones colaterales de los estudios sobre los saberes enseñados o enseñables, que fueron destacados en la sección anterior y que no pocas veces emergen como un tema asociado a estas reflexiones. Así, por ejemplo, en el caso de la primera perspectiva tratada, sobre los saberes enseñados o enseñables, es posible encontrar análisis como los de Vasco (1999), quien señala la producción de los maestros y maestras sobre sus prácticas -tanto en la reflexión sobre su ejercicio de enseñanza y la definición de sus objetos, como en la reflexión crítica del problema ético que ella comporta y las decisiones que de allí se derivan- como una de las modalidades que adoptaría el saber escolar.

En el caso de la segunda perspectiva, se encuentran las reflexiones sobre las didácticas específicas. En este sentido, por ejemplo Goodson (1991), manifiesta la importancia de estudiar las comunidades de docentes para percibir la producción

de una forma de saber específico; del mismo modo, Chervel (1991) advierte acerca de la “semilibertad” pedagógica de los maestros, cuya acción está determinada por: “el lugar que ocupan con respecto a sus colegas dentro del mismo sistema y también [por] las progresiones curriculares” (p. 80) dentro de las estructuras pedagógicas de las instituciones y que, aún así, tendrían la posibilidad de innovar en el ejercicio mismo de su práctica de enseñanza.

Un ejemplo que resulta cercano a esta perspectiva, aunque no necesariamente se refiere a los saberes asociados a las disciplinas escolares, se encuentra en los trabajos de Allen (1986) y Steedman (1986), a propósito de la configuración de un saber sobre la infancia y una pedagogía para la escuela primaria -siguiendo los planteamientos de Fröebel-, en el marco de la conformación de los jardines infantiles en Europa a finales del siglo XIX.

Para el caso colombiano, se encuentran trabajos como los de Quintana (2010) -quien muestra cómo entre 1923 y 1964, a través de la escritura de manuales por parte de los maestros, se verifica la constitución de un saber sobre la enseñanza de la lectura-, y los análisis de Álvarez (2010) y Rodríguez (2010), que indican una construcción de este mismo tipo por parte de los maestros para las ciencias sociales y las matemáticas, respectivamente.

En este punto es necesario reconocer una tentativa importante de construir un campo de estudios sobre los saberes escolares, fundado en la noción de “saber pedagógico” propuesta por Olga Lucia Zuluaga y desarrollada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Se trata de una perspectiva que no se pregunta por lo que se enseña o lo que se sabe frente a la enseñanza, sino por la manera como se configura un saber delimitado por la práctica pedagógica propia de la escuela moderna. Se trata de ver la historicidad del saber escolar como una forma del saber pedagógico, a través del estudio arqueológico de la práctica pedagógica (Álvarez, 2012).

Por otra parte están los estudios de una perspectiva conocida como “pensamiento del profesor”. Se trata de una línea de reflexión que se sustenta en las discusiones que, desde la década de 1970, tienden a mostrar que el profesor se enfrenta a una situación compleja cuando trata de generar un esquema racional práctico para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; en este sentido, una forma del saber escolar -del saber de la escuela o producido y que circula en la escuela- sería el saber pedagógico que surge de la actividad práctica de la enseñanza.

Esta línea se desarrolla en dos grandes enfoques: uno de corte cognitivo, asociado al estudio de las variables que determinan las acciones de quien enseña y los resultados de dicha enseñanza, y otro alternativo, en el cual el comportamiento del profesor en el aula se define en la interacción entre sus pensamientos, juicios y decisiones en el proceso de enseñanza; así, paulatinamente, se configuraría un modo particular de ser docente y un saber propio de la actividad profesional.

El primer enfoque, el de tipo cognitivo, se sustenta principalmente en los desarrollos de la psicología conductista. Desde esta perspectiva, se afirma que el profesor, al enfrentarse a una serie de situaciones complejas en la práctica de enseñanza, genera un modelo de acción y es en torno a éste que define su modo de actuar. Clark y Peterson (1986) señalan tres esferas en medio de las cuales se generan los modelos de actuación de los profesores: los procesos de planificación, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, y las teorías y las creencias del profesor. El objetivo central de este enfoque es develar las diferentes variables que determinan la actuación del docente, así como los resultados de su enseñanza.

El segundo enfoque, el de tipo alternativo, se basa en planteamientos provenientes de la psicología del procesamiento de la información y la psicología cognitiva. En esta perspectiva, se afirma que el comportamiento que asume un profesor en la escuela corresponde a sus pensamientos, juicios y decisiones. Un punto fundamental que separa a este enfoque del cognitivo, consiste en la afirmación sobre la imposibilidad de preestablecer las destrezas y capacidades cognitivas necesarias para actuar en el aula de clases, pues ellas no son unívocas, ni mecánicas.

Según Pérez y Gimeno (1988), tres asuntos deben ser estudiados para desentrañar el pensamiento del profesor: primero, las diferentes bases conceptuales que acompañan las reflexiones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel y función del profesor, y la relación teoría-práctica; segundo, las discusiones sobre el pensamiento práctico y la generación de un saber a partir de la práctica de la enseñanza; y tercero, las reflexiones sobre la socialización del profesor, que abarca, tanto aspectos profesionales, como la acción y el lugar mismo del profesor en la estructura escolar.

En cierta medida, estas perspectivas concentran sus reflexiones sobre los saberes escolares, a propósito de un asunto relativo a los objetos de enseñanza y a la acción de enseñar. En ellas, la pregunta aparece vinculada a los contenidos que deben ser enseñados y a las maneras en que el profesor debe practicar la enseñanza. Así, se puede afirmar que los análisis que parten de estos enfoques se sustentan en una reflexión de orden epistemológico acerca de los saberes que pueden o no ser enseñados y aprendidos, su procedencia y pertinencia.

En este caso, es importante destacar que la relación propuesta entre saber y conocimiento depende de la pregunta por las formas en que diferentes saberes -producidos dentro y fuera del espacio escolar- se configuran, se organizan, adquieren cierto grado de sistematicidad y se convierten en un conocimiento, bien sea para enseñar, o sea a propósito de la enseñanza, bien sea para aprender, o sea a propósito del aprendizaje.

Atendiendo este mapa sobre el modo en que se ha configurado un campo de estudios sobre los saberes escolares, el texto traza, desde diferentes perspectivas, un esbozo de la mirada diferente que emerge en el estudio del IDEP, toda vez que en ella se ha partido de reconocer cómo emergen y circulan los saberes en

y de la escuela, en ese archivo “vivo y cambiante” que son las experiencias o proyectos propuestos por los maestros y maestras en las diferentes temáticas estudiadas.

En este camino, se reconoce un cambio de la mirada, cuando se percibe que la pregunta sobre la cual se fundan los proyectos o experiencias propuestos por los maestros y maestras, no se refiere tanto a la enseñanza o aprendizaje de determinados contenidos de una disciplina o a sus usos, sino a la formación o conducción de unos modos de vida éticos, políticos o estéticos de los estudiantes.

Ese foco señala dos desplazamientos importantes: por un lado, en las nociones sobre las que se fundan las reflexiones y preocupaciones de los maestros y maestras: de la enseñanza y el aprendizaje hacia la formación; y por otro lado, de la procedencia y los umbrales que configuran los saberes que emergen y circulan en la escuela: de estudiar los saberes solo cuando atraviesan o traspasan umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento), a estudiarlos cuando también pasan umbrales éticos, políticos y estéticos y, por lo tanto, definen los modos de practicar la vida.

### **Saberes Escolares: configuración de un campo de estudio**

De acuerdo con los planteamientos de Solère-Queval (2003), en los últimos cuatro siglos ha operado un desplazamiento en la perspectiva filosófica acerca de la forma de pensar y discutir los asuntos relativos al saber. Tal desplazamiento puede reconocerse, tanto en la producción y circulación de dichos saberes, como en la comprensión misma de lo que se delimita como saber o no. Mientras que antaño la definición del saber estuvo marcada por su relación con la “creencia” y la “opinión”, en la Modernidad ella fue determinada por su relación con el “conocimiento”.

De esta forma, si otrora la distinción entre saber y creencia funcionaba en el marco de la milenaria relación entre la inquietud filosófica de acceso a la verdad y las prácticas espirituales<sup>3</sup>; con la definición del método -entendido como un conjunto de reglas y procedimientos previamente establecidos- como forma privilegiada de acceso a la verdad, no solo se quebró esa antiquísima relación, también se configuró el conocimiento como el referente frente al cual se definía el saber.

Este cambio de objeto en la relación que determinaba qué era considerado saber, fue descrito por Foucault (2002) como una característica central del modo de ser del pensamiento moderno. El desplazamiento del énfasis de un saber que se

---

3 En concreto, esta relación se traduce en que solo es posible el acceso a la verdad mediante la transformación del sujeto que quiere acceder a ella y que, por lo tanto, decide dejar de ser para constituirse en otro diferente. El saber se ubicaría entonces en esta línea, mientras que la creencia no exigiría tal transformación, en gran medida porque esta última no sería producto de un largo trabajo sobre sí mismo, sino un asunto de fe.

puede calificar como *espiritual* o *ascético*, hacia un saber *metódico* o del *conocimiento*, configuró una nueva forma de la relación entre el sujeto y la verdad, que marcó la manera como individuos y sociedades se constituyeron en modernas.

Ese cambio estuvo determinado por los nuevos modos que se proponían para el acceso a la verdad o, mejor aún, a lo *verdadero*: si en el registro del saber espiritual, el acceso a la verdad ocurría a través y gracias al trabajo que el sujeto realizaba sobre sí, en el registro del saber del conocimiento ese acceso se garantizaba por la aplicación adecuada y correcta de un método -un conjunto de pasos- que no implicaba saber de sí o cuidar de sí, características propias del saber espiritual.

De ese modo, del énfasis en un saber vinculado a una ascética y a un ejercicio práctico sobre sí, que implicaba una relación de interioridad entre el sujeto y la verdad y, por lo tanto, la transformación de modos de vida para acceder a ella; se pasó a privilegiar una relación de exterioridad con la verdad, cuyo encuentro estaba garantizado por la aplicación del método que permitía escudriñar la naturaleza y el mundo para encontrarla. En este último camino, la relación del sujeto con la verdad se definía por la habilidad en el uso del método, sin que eso implicara una transformación de sí mismo, como aconteciera antes.

Esa nueva forma de relación con la verdad, definida como “saber del conocimiento” (Foucault 2002), propone un saber formal y objetivo que cumple con las reglas propias del método y se soporta en conceptos derivados de reflexiones lógicas, que se muestran más serias, confiables y universales, comparadas con los otros saberes de la vida práctica; estos últimos, por no pasar el tamiz del método, no cuentan con tal reconocimiento, aunque sí continúen definiendo los modos de vida de las personas y las comunidades, marcando las: “ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales, decisiones políticas”, entre otras cosas (Foucault, 1987, p. 308).

El saber del conocimiento, situado ahora en el lugar de lo “verdadero”, desplazó en confiabilidad a los saberes comunes y los saberes de la gente, sin embargo, y este es un punto importante para la reflexión sobre los saberes escolares, el conocimiento continúa siendo una forma del saber, una cara epistemologizada, sistematizada, cristalizada en estructuras formales y métodos rigurosos<sup>4</sup>. Esos mismos saberes y aquellos que no son considerados como conocimiento -por no haber alcanzado esos niveles de organización, sistematización y método que, en térmi-

---

4 Son saberes que han pasado o configurado positivamente: “grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas”, saberes “a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías”. Formando “lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión, una verdad admitida o un error denunciado, un saber definido o un obstáculo superado” (Foucault, 1987, p. 305).



nos del filósofo, corresponden a un umbral de epistemologización, formalización o científicidad-, pero que no por eso dejan de ser válidos o útiles, pues habrían atravesado otros umbrales -éticos, estéticos y o políticos-, definen los modos de vida prácticos de los individuos y las colectividades.

En esta perspectiva, es posible pensar que en el campo de los saberes, configurado por las diferentes formas como los humanos practicamos la vida, algunos de ellos se organizan en series conceptuales que alcanzan niveles de epistemologización, científicidad y formalización, tales que son aceptados como conocimientos o disciplinas científicas. Este proceso de configuración histórica estaría acompañado por la organización de comunidades de especialistas que, además de posibilitar la formalización de estos saberes, habrían contribuido simultáneamente al ocultamiento, exilio y olvido de otros que no alcanzaron tales umbrales.

Siguiendo esta línea de reflexión, es clave entender que determinados elementos de una formación discursiva pueden traspasar su umbral epistemológico, lo que significa que pueden llegar a adquirir un nivel de organización, coherencia, desarrollo y definición tal, que su dispersión sería menor, adquiriendo el carácter de disciplina o ciencia. Entonces, es posible describir una serie de saberes, de prácticas discursivas, que no traspasaron ninguno de estos umbrales, serían saberes que, o bien quedaron sometidos y enmascarados “dentro de conjuntos funcionales o sistemáticos” de esos saberes formalizados, o fueron “descalificados como saberes no conceptuales, saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2006a, p. 21).

Así, puede afirmarse que en el terreno de los saberes (las prácticas discursivas y no discursivas) producidos por los seres humanos, un grupo reducido alcanzó y traspasó los umbrales de epistemologización, científicidad o formalización<sup>5</sup>, configurándose como “conocimientos” especializados o científicos, alrededor de los cuales también se constituyeron comunidades de expertos y especialistas.

---

5 En una formación discursiva pueden acontecer emergencias diferentes según el momento en que una práctica discursiva se individualiza y adquiere autonomía. Una forma es cuando en esa práctica actúa un único sistema de formación de los enunciados o ese sistema se transforma, ahí, la práctica alcanza su *umbral de positividad*. Otra forma es cuando “un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación); se diría que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*”. Una tercera forma ocurre “cuando la figura epistemológica así dibujada, obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se diría que ha franqueado su *umbral de científicidad*. Finalmente, cuando el “discurso científico, a su vez puede definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas, y las transformaciones que acepta, cuando puede así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se diría que ha franqueado el *umbral de la formalización*” (Foucault, 1987, p. 315).



El otro grupo de saberes -generalmente descalificados por no ser tan conceptuales, por su falta de elaboración y de un nivel de formalización y cientificidad acorde con los criterios de las comunidades de especialistas-, configuraría un amplio y fructífero terreno de prácticas, en el cual es posible explorar la procedencia de formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y de los otros, y que no necesariamente están destinados o deben producir conceptos u ofrecer elementos para producir conocimiento científico.

En este sentido, es importante señalar que los saberes pueden o no alcanzar uno o más umbrales, y que el suelo sobre el cual reposan se configura por unos pocos enunciados que tienen su expresión en prácticas discursivas o no, las cuales se registran en las diferentes formas y posibilidades del saber: sea como conocimientos, sea como preceptos políticos, éticos o estéticos. Ese modo polimorfo del saber define los modos de conducción de sí mismos y de los otros, sus sistemas de prohibiciones y valoraciones, todos ellos expresiones del saber en medio de las cuales los humanos vivimos.

Los saberes pueden tener o traspasar uno o más umbrales -éticos, estéticos, políticos o epistemológicos-, y es por esto que los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se enseña o es enseñable, sobre la práctica de enseñanza, sobre disciplinas escolares, sobre el currículo, alcanzan otra dimensión cuando son estudiados a la luz de una noción como la de formación. Se trata de un concepto que formula una relación estrecha con los modos de conducción de sí mismo y de los otros, al tiempo que reconoce las posibilidades de los saberes disciplinares o del conocimiento, como saberes de la vida y para la vida.

En otras palabras, los saberes en su mayoría son independientes de la ciencia: “no son ni su esbozo histórico, ni su reverso vivido” (Foucault, 1987, p. 307); ellos proceden de los modos de vivir de individuos y colectividades, y no todos deben alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento.

Sin embargo, algunos de ellos sí alcanzarían niveles de organización que los llevarían a orientar las actitudes, comportamientos y modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, políticos y estéticos aceptados y aceptables para una comunidad en un momento histórico determinado. En este sentido, los saberes pasarían umbrales de formalización que no están vinculados con su epistemologización o su cientificidad, pero sí con las formas de valoración y los modos de relacionarse consigo mismo (umbral ético), con los otros (umbral político) y con el mundo (umbral estético).

La forma en que se constituyen esos otros umbrales, que serían bordeados o atravesados por los saberes configurados por los colectivos humanos, es independiente de las voluntades y los deseos individuales. En este sentido, Foucault

(1987) señala que, si bien en las sociedades occidentales hay un interés marcado por análisis orientados a lo epistemológico, es importante prestar atención a las otras formas del saber y a sus implicaciones en la conducción de la vida individual y colectiva.

Así, por ejemplo, cuando se analiza una “cierta manera de hablar”, sus entredichos, límites, valoraciones y exclusiones, es posible percibir determinado saber actuando, el sistema de prohibiciones y valoraciones en el cual opera y que define los preceptos y principios que, para un momento histórico dado, se aceptan como éticos para un individuo y un grupo social. Es la vinculación a ese sistema y su articulación con los preceptos validados, lo que definiría la proximidad o el atravesamiento del *umbral ético* por parte de un saber que, configurado en la vida práctica, define lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) de sí mismo.

Ocurre algo semejante con el comportamiento y la acción política de una sociedad o de un grupo. Así, la configuración de un saber político estaría determinada por los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las tácticas que se organizan y operan bajo un consenso social que reconocen y aceptan como válido y pertinente para un colectivo y en una determinada época; en este punto se dibujaría el *umbral político* para un grupo de saberes que se configuran en la vida práctica y definen lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) que unos hacen de otros.

Finalmente, y de manera similar a las anteriores, la visión del mundo, la sensibilidad estética y la valoración de lo bello, lo armónico, lo sutil, entre otras estimaciones, estarían determinadas por las formas de percepción que marcan el sentido estético. Aunque por lo general la obra artística se toma como ejemplo para ilustrar esta otra posibilidad de análisis, en concreto se trataría de ver cómo hay un saber “que toma cuerpo en unas técnicas y en unos efectos” (Foucault, 1987, p. 327), configurando sensibilidades particulares que se armonizan con conceptos y formas aceptables, que determinan las maneras de relación con el mundo y definen los bordes del *umbral estético* para que un conjunto de saberes sea aceptado y validado.

De este modo, en el campo de análisis abierto por la noción saberes, desde la perspectiva filosófica usada, se dibujó un importante camino para direccionar la reflexión sobre los saberes escolares; toda vez que se identificaron nuevas rutas de análisis, derroteros que vinculan las reflexiones sobre los saberes de y en la escuela, no solo con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, con los *saberes del conocimiento* -aquellos que atravesaron los umbrales de epistemologización-, sino también con las prácticas de formación de sí mismo y de los otros y, a través de ellas, con los saberes que atraviesan o se aproximan a los umbrales éticos, estéticos y políticos.

En este sentido, dos elementos claves contribuyen en la definición de nuevos terrenos para este campo de estudios. En primer lugar, el desplazamiento en la mirada usual que se hace sobre los saberes escolares, pues las indagaciones sobre ellos y sus resultados se han enfocado en la descripción y reflexión acerca de los contenidos enseñados o enseñables, y en el saber derivado de su práctica de enseñanza.

Este hecho evidencia un supuesto: que los saberes escolares son solo aquellos que hacen parte del corpus formal de las disciplinas escolares, y que adquieren tal estatus en tanto se vinculan con dos conceptos centrales en los discursos educativos: enseñanza y aprendizaje. Este vínculo también muestra que muchos de los análisis que tradicionalmente se realizan sobre saberes escolares, mantienen una fuerte adscripción con esa mirada más epistemológica, en la que la preocupación está concentrada en las formas en que se constituyen, se sistematizan y se especializan esos saberes.

Sin dejar de lado los aportes que muchos de esos estudios han permitido para una reflexión sobre el campo de los saberes escolares, el trabajo que se orienta desde el IDEP marca un rumbo diferente: el reconocimiento de las formas en que emergen y circulan saberes éticos, políticos y estéticos, en el marco de las prácticas escolares y de escolarización; saberes a partir de los cuales los individuos actúan y piensan dentro y fuera de los escenarios escolares. Se trata de saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se enseña o es enseñable, sobre la práctica de la enseñanza, las disciplinas escolares y el currículo, pero enfocados o guiados por una pregunta sobre la formación, sobre la conducción propia y la de los otros.

En segundo lugar, al abrir una línea de estudios sobre saberes escolares que atienda aspectos como los señalados anteriormente, sobre la formulación de unos esquemas prácticos para vivir en el mundo, se marca un énfasis distinto en el tipo de preocupaciones de tales estudios.

Por un lado, se observa un desplazamiento en las nociones que soportan los análisis y las preguntas que emergen con relación a las prácticas educativas: de pensar el saber con relación a la dupla enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares, se pasa a hacerlo con relación al concepto de formación, en el sentido planteado por la tradición germana (*Bildung*), un aspecto que ha sido poco estudiado -por lo menos en el contexto latinoamericano- y sobre el cual se hará una referencia más amplia en el siguiente apartado.

Por otra parte, esta perspectiva sobre los saberes escolares también se enmarcaría en la línea de esas otras “arqueologías posibles”, indicadas por Foucault (1987), en los dominios de unos umbrales de orden ético, político y estético.

## Dos perspectivas sobre los saberes escolares

Como se enunció anteriormente, el análisis de los estudios sobre saberes y mediaciones escolares que se viene adelantando desde el IDEP (2013-2014), se localiza en un lugar distinto a las perspectivas que abordan el tema a partir de los saberes enseñados, o de los saberes derivados del ejercicio mismo de enseñar contenidos o disciplinas escolares. Por supuesto, no se trata de dejar de lado totalmente los planteamientos hechos, sin embargo, sí se toma distancia frente a las formas más frecuentemente usadas para abordar el problema de los saberes escolares.

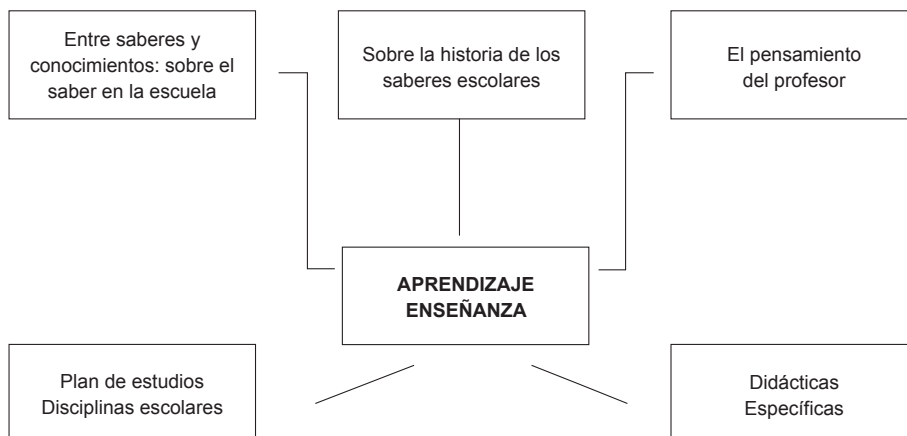
En concreto, se trata de una mirada desde la pregunta por la formación ética, política y estética, que aparece como eje central en los proyectos y experiencias propuestas por los maestros y maestras de los colegios distritales, en particular cuando se trata de atender o intentar resolver problemáticas relacionadas con la vida escolar o extraescolar.

Para entender un poco más el significado y las posibilidades que se abren en el camino explorado por el IDEP en el Estudio, y simplificando un poco toscamente un asunto tan complejo como el de la definición de los saberes escolares, es pertinente describir, aunque sea de forma esquemática los soportes conceptuales que se encuentran en la base de la noción saber, en cada una de las dos rutas identificadas.

La primera de ellas, descrita en el balance documental, y resumida en la presentación de este texto, permite reconocer la emergencia de un conjunto de saberes escolares como efecto de la pregunta por la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos. En este caso, la mirada se orienta, sobre todo, hacia un conjunto de saberes seleccionados o producidos en las prácticas escolares de enseñanza, los cuales bordearían umbrales de epistemologización, formalización y cientificidad.

Así, ellos son definidos en las prácticas de selección de contenidos de las disciplinas escolares y el plan de estudios y, por lo general, se vinculan a reflexiones sobre las didácticas específicas. Como se señaló antes, tres son las líneas de análisis abiertas por los estudios e investigaciones que siguen esta concepción de los saberes escolares, cuando son tomados como objeto de análisis o reflexión: a) Los análisis críticos contemporáneos sobre la selección de contenidos escolares; b) Los estudios históricos sobre la emergencia de los saberes escolares, y c) Las reflexiones sobre el saber *pedagógico* producido en la práctica de enseñanza por los profesores, en particular los estudios sobre el pensamiento del profesor y los de las didácticas específicas. La *Figura 1* presenta los elementos descritos para esta primera forma de estudiar y entender los saberes escolares.

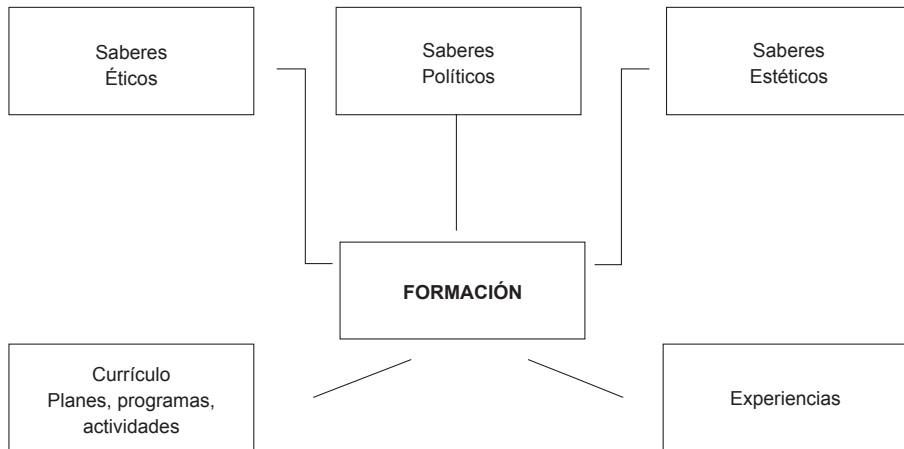
**Figura 1.** Los saberes escolares en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje



La segunda ruta identificada, o mejor aún, trazada a partir de la experiencia producida en el Estudio IDEP, cuyo sustento conceptual aparece en la introducción a la primera parte del presente texto, permite reconocer la emergencia de un cúmulo de saberes escolares, como efecto de la pregunta por la formación frente a asuntos y situaciones que afectan las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo.

En este caso, la mirada se orienta hacia un conjunto de saberes producidos como preceptos éticos y políticos de comportamiento, que emergen, principalmente, a través de la participación en experiencias y proyectos novedosos y diferenciados de las disciplinas escolares. Estos serían saberes que bordean umbrales de formalización ética, política y estética. Así, son saberes definidos por las situaciones y problemáticas que rodean la vida escolar, y que se constituyen en preocupaciones de los maestros, cuestionados por la imposibilidad de resolverlas a través de las acciones académicas o disciplinarias. Se trata de saberes que no cuentan con muchos desarrollos y reflexiones conceptuales y, sin embargo, aparecen como urgentes, por lo cual necesitan ser explorados y practicados.

Como se ha señalado antes, esta línea de análisis no se registra claramente en el balance documental realizado; quizá, porque este tipo de preocupaciones no se reflexionan bajo el signo del saber y, cuando aparecen en las discusiones, se analizan como temas a ser abordados en las asignaturas como contenidos centrales o transversales, como nuevas asignaturas de los planes de estudios o como proyectos obligatorios del currículo (orientados a la formación ética y de valores, la formación ciudadana, el manejo del tiempo libre, entre otras). La *Figura 2*, presenta los elementos descritos para esta segunda forma de estudiar y entender los saberes escolares, la cual se está explorando con los estudios del IDEP.

**Figura 2.** Los saberes escolares en la perspectiva de la formación

Como puede observarse, el camino abierto para pensar el tema de los saberes escolares es bastante sugerente. Se trata de la relectura del mapa trazado por los estudios<sup>6</sup> que lo precedieron, y se orienta a identificar, reconocer y describir cómo emergen y circulan los saberes escolares (en temáticas como el arte, la corporeidad, los lenguajes, la comunicación y las tecnologías) en más de 40 colegios del Distrito Capital.

En general, se puede afirmar que el tema de los saberes escolares puede abordarse por dos vías diferentes, pero no necesariamente excluyentes: de una parte se encuentra una mirada que enfatiza en la relación entre enseñanza y aprendizaje, la cual puede rastrearse de ampliamente en los discursos pedagógicos a propósito de las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber disciplinar (contenidos), lo que conduce a un problema del currículo -en el nivel de los planes de estudio principalmente- y de la didáctica.

Por otra parte se encuentra una mirada con énfasis en la pregunta por la formación, un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros.

<sup>6</sup> Respecto al trabajo sobre saberes escolares, un precedente que es importante tener en cuenta, aparece registrado en los números 22 y 23 de la revista *Educación y Ciudad*. En ambos números se presentan trabajos de distinta procedencia a propósito de la discusión sobre saberes, o sobre la relación entre saberes y conocimiento. Debe anotarse que muchos de estos trabajos se inscriben en la perspectiva de los saberes analizados desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, aunque en algunos casos aparecen otras ideas sobre saber más cercanas al tema de la formación y de los saberes éticos, estéticos y políticos. En particular, el artículo de Vasco (2012) hace unos planteamientos que resultan interesantes a la luz de esta nueva línea de trabajo.

Aunque cada vía indicada anteriormente suponga un enfoque y unas prácticas distintas, los conceptos que sirven como referente para ambas tienen una procedencia muy cercana. De hecho, las ideas de enseñanza, aprendizaje, formación, inclusive la idea misma de educación, en el sentido en que se entienden hoy, están determinadas por los procesos de constitución de la pedagogía moderna, lo que demuestra la complejidad de este abordaje.

Una revisión sobre la forma en que estos conceptos se configuraron, constituye un paso ineludible para entender las posibilidades que cada una de las vías ofrece para continuar y ampliar una cartografía sobre la forma como se producen y circulan los saberes en la escuela, y de este asunto es que trata la siguiente sección.

### **Saberes escolares y formación: otros umbrales para pensar la noción**

Para empezar este breve recorrido sobre los diferentes umbrales que permiten pensar la emergencia y circulación de los saberes en la escuela, es necesario indicar que conceptos como educación, formación, aprendizaje y enseñanza son marcados, en la historiografía de la educación, con un origen que incluso los relaciona directamente con prácticas de griegos y romanos.

Sin embargo, aunque sea posible trazar un hilo conductor entre muchas de las reflexiones y prácticas que, desde la época antigua, se realizaron en torno a la forma de vivir y de integrar a la vida en común a otras personas -en palabras de Hannah Arendt “a los nuevos”, a los que nacen, a los que llegan a una sociedad-; debe anotarse que esos vocablos y sus respectivos usos son de aparición relativamente reciente.

Su emergencia ocurrió enmarcada en lo que Foucault (2006a, 2006b) llamó “el estallido del problema del gobierno en el siglo XVI”, es decir, la aparición de una preocupación general, tanto en un nivel de la reflexión política, como de las prácticas sociales concretas, por la dirección de la conducta de uno mismo y de los otros, del colectivo. Por supuesto, esta preocupación no puede desligarse de procesos y eventos históricos como el cisma religioso entre católicos y protestantes, el descubrimiento y conquista de América, la constitución de los estados monárquicos administrativos o la aparición de la infancia como un nuevo sujeto social, entre otros (Noguera, 2012).

En esta época, la producción discursiva frente al gobierno de la naciente población estudiantil, preocupación central de las artes de educar, puede agruparse en dos tendencias: la primera de ellas, con un mayor énfasis en el desarrollo de capacidades, facultades y destrezas que posteriormente servirían para cualquier ocupación, correspondía a la *institutio*, entre cuyos representantes se encuentra Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Juan Luis Vives (1492-1540) y Michel de Montaigne (1533-1592).

La segunda tendencia es la *eruditio*, inclinada a una mayor preparación para la vida práctica por la vía de procesos de instrucción en conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad; en esta tendencia se inscriben los planteamientos de Juan Amós Comenio (1592-1670), que consintieron la constitución de la didáctica como disciplina que sometía los saberes al método de enseñanza, así como las técnicas disciplinares conseguían el control y sometimiento de los cuerpos de los individuos (Noguera, 2012).

En relación con la primera tendencia, es posible identificar dos grandes desplazamientos. En primer lugar, durante el siglo XVII, con los planteamientos de John Locke (1632-1704) acerca del papel del hombre como agente de su propia conducta, el énfasis en la reflexión pedagógica se desplazó, de la voluntad como facultad, al entendimiento como potencia que abría las puertas al hombre para alcanzar la virtud, la sabiduría. En esta dirección, la experiencia cumple un papel fundamental, pues a través de ella se hacía posible brindar al entendimiento ideas -de orden sensitivo y también reflexivo- que le permitiesen al hombre la conducción del entendimiento, y por ende, de sí mismo.

El segundo desplazamiento ocurre con Rousseau (1712-1778), quien instaura dos rasgos fundamentales de lo que sería la noción de educación, como una suerte de actualización de la *institutio*: en primer lugar, la idea de naturaleza como fundamento de cualquier acción educativa, de tal forma que solo atendiendo a las características propias del sujeto se hacía posible educarle; en segundo lugar, la noción de libertad como fin de la educación, al alcanzar el gobierno de sí por la vía de la razón.

Frente a la segunda tendencia, debe aclararse que la idea de *Bildung*, o formación, central en las reflexiones pedagógicas de tradición germana, en cierta medida corresponde a una actualización de la *eruditio*. Sobre la aparición de la idea de *Bildung*, en el marco del proceso de constitución de las ciencias del Estado en Alemania (*Staatwissenschaften*) y del movimiento neo-humanista de finales del siglo XVIII, el economista, sociólogo y especialista en ciencias del Estado, Lorenz von Stein, fue el primero en formular una teoría de la *Bildung* como parte del problema del gobierno político y económico del Estado.

En esta línea, la *Bildung* corresponde primero a un asunto individual, y luego se convierte en un elemento de la vida social que contaría con tres dominios: el elemental, asociado a la escuela primaria; el profesional, relativo al ambiente culto, la economía y las artes; y el general, que atiende a los distintos ramos profesionales y se desenvuelve a través de la imprenta, las bibliotecas, los teatros, entre otros escenarios. En la perspectiva del movimiento neo-humanista alemán, este concepto designaría, tanto una acción -formar-, como un estado: el resultado de dicha acción.



De acuerdo con Noguera (2012), ambos conceptos -educación y formación<sup>7</sup>- constituyeron la matriz de lo que serían más adelante las tradiciones pedagógicas anglosajona, francófona y germana, vinculadas con procesos históricos como la configuración de estados educadores y de sistemas de instrucción pública.

Para comprender la forma en que dichos conceptos operaron en conjunto para alcanzar estos fines, es necesario retomar algunos planteamientos de Immanuel Kant (1724-1804) y de Friedrich Herbart (1776-1841), quienes, instalados en la tradición germana, permitieron con sus análisis vincular ambas tradiciones y desarrollar ampliamente el problema de la formación.

Siguiendo las lecciones que Kant ofreció en la Universidad de Königsberg, se puede apreciar que retoma algunos elementos de la obra de Rousseau, aunque los adapta de la siguiente forma: en primer lugar, determina como concepto más general la educación (*Erziehung*), de la que se desprenden el cuidado (*Wartung*) y la formación (*Bildung*); a su vez, la formación puede ocurrir en un modo positivo a través de la instrucción (*Unterweisung*), que se identifica con la cultura en sentido amplio, o en un sentido negativo a través de la disciplina (*Disciplin*).

Además, respecto a la idea de Rousseau de una educación natural, en la que no se atiende directamente a la disciplina y la formación de hábitos, Kant plantea que justamente la disciplina, como una forma negativa de la *Bildung*, es condición fundamental para borrar la animalidad del hombre. Esta preocupación se vincula directamente con el problema de la libertad, ya no como un medio y un fin del mecanismo de gobierno, sino como un fin que solo se puede alcanzar mediante el disciplinamiento y el ejercicio de la razón (Noguera, 2012).

Por su parte, la fórmula de Herbart “educación a través de la enseñanza”, con el contexto ofrecido por los planteamientos de Kant, permitió vincular las dos tradiciones humanistas, la *institutio* y la *eruditio*. En este contexto, la enseñanza adquiere un carácter central en la pedagogía de Herbart, en tanto pieza clave de la formación del carácter y en la definición de los contenidos mentales.

Aunque el trabajo de este filósofo y pedagogo alemán constituyó una influencia para otros autores, por ejemplo John Dewey y Ovide Decroly, el sustento de muchas de sus teorías obedecía a una reflexión filosófica y a una especie de psicología racional que, a la luz de los desarrollos de la biología, la medicina y la psicología experimental, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, resultarían insuficientes para marcar otros derroteros para las discusiones pedagógicas.

---

7 En estas ideas sobre las tradiciones pedagógicas, es importante señalar que, mientras la educación estaría más relacionada con ideas como naturaleza y civilización, la formación tendría un referente más claro en las ideas de cultura y mundo -entendidas en un sentido amplio, que abarca aspectos de orden social e histórico-, lo que indica un matiz especial, si se tienen en cuenta los análisis de Norbert Elias (1987) sobre estos conceptos.

Casi hasta finales del siglo XIX, la noción de enseñanza mantuvo un lugar preponderante en las reflexiones pedagógicas. Sin embargo, en esa misma época, otras nociones como desarrollo, crecimiento, experiencia, interés y aprendizaje, emergieron en el campo pedagógico a la luz de los estudios y nuevas perspectivas alcanzados por las ciencias experimentales ya mencionadas.

En particular, sobre el aprendizaje, debe anotarse que la acción misma de aprender ya había sido abordada en las reflexiones de pedagogos de épocas anteriores. No obstante, en el clima científico de principios del siglo XX se fortaleció la idea de una cierta naturaleza infantil, fundada en principios psicológicos y biológicos, que determinaría una nueva forma de pensar y entender la relación de los sujetos con el saber y, por supuesto, modificaría el lugar que ocupan los actores educativos.

En este proceso, las discusiones propuestas sobre el concepto de interés marcaron una pauta importante. Particularmente en los trabajos de Ovide Decroly (1871-1932) y Édouard Claparède (1873-1940) se observa un mayor énfasis en este concepto, aunque analizado de distintas maneras. Lo importante es que tanto para Decroly, como para Claparède, la educación se debe orientar al reconocimiento y respeto por el “desarrollo natural de la infancia” y por los intereses<sup>8</sup> que ella comporta.

Así mismo, ambos pedagogos sostienen, en clave biologicista y evolucionista, que la educación solo ocurre por una suerte de perfeccionamiento interno del sujeto a partir de la experiencia, de lo que ve y siente, lo cual le permite elaborar sus propios juicios, según sus ritmos particulares de desarrollo y crecimiento.

Esta relación entre aprendizaje y experiencia también constituyó un punto fundamental para el movimiento de la Escuela Nueva de principios del siglo XX, por lo menos en dos formas: por un lado, el aprendizaje en tanto acción, y resultado de esa acción, constituye una experiencia que como parte de un ejercicio de adaptación, permite la modificación de las conductas en el sujeto -una línea de pensamiento representada por Decroly y Claparède-; por otro lado, el aprendizaje se encargaría de modificar las experiencias del sujeto, así como el conocimiento que se obtiene de ellas, una vía reflejada en los planteamientos de Dewey.

En suma, lo que se observa es la emergencia, en el pensamiento pedagógico francófono y anglosajón constituido entre los siglos XIX y XX, de la tríada experiencia-aprendizaje-educación, así como de todo un conjunto de nociones sustentadas en

---

8 Tanto Decroly como Claparède mantuvieron una sintonía en la comprensión de una educación que debe reconocer y respetar el “desarrollo natural de la infancia”; eso, entre otras cosas, significa: 1) Comprender cierta “evolución de sus intereses” -el orden en que ellos aparecen, y no el momento en que eso ocurre-; 2) Considerar que la aparición de un nuevo interés no significa la desaparición del precedente; y 3) Atender al hecho de que los intereses no desaparecen tanto como se multiplican, y esa es la razón para que sea imposible reducirlos a intereses culminantes. En fin, una comprensión de la naturaleza infantil que articula el interés (como motor de aprendizaje) y las necesidades (biológicas y psicológicas) como elementos centrales para pensar y organizar las prácticas educativas.

planteamientos de procedencia biológica y psicológica. En este marco, la relación entre enseñanza y aprendizaje se tornó piedra angular de muchos de los discursos pedagógicos producidos hasta hoy, con un mayor énfasis en el segundo concepto.

Prueba de ello está en muchas de las preocupaciones actuales acerca de las competencias, de las pruebas estandarizadas, de la calidad de la educación, entre otros. No está de más recordar que los dominios que corresponden a cada uno de estos conceptos, estén histórica y pedagógicamente diferenciados, sin que necesariamente haya una subordinación del uno al otro.

Para efectos del estudio desarrollado desde el IDEP acerca de los saberes escolares, este recorrido ayuda a entender que la preeminencia e importancia ofrecida en la actualidad a los discursos sobre el aprendizaje, parece orientar las reflexiones educativas, y en particular sobre los saberes escolares, hacia la selección de los contenidos a ser enseñados y aprendidos y, por supuesto, al saber que el profesor genera -o que reproduce, según sea la perspectiva adoptada- a propósito de la enseñanza, sobre cuáles son los métodos más adecuados para alcanzar el aprendizaje, y para que los aprendizajes alcanzados se mantengan, entre otros asuntos.

Como se intentó argumentar durante el capítulo, este tipo de reflexiones han alcanzado un grado importante de organización en distintas tendencias, en las cuales el papel del saber escolar queda definido por la determinación de lo que debe o no ingresar a la escuela, por lo que se considera valioso y por lo que debe descalificarse, sea desde la perspectiva del profesor o de los estudiantes.

Para finalizar, es importante hacer una salvedad. Aunque las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y disciplinas escolares, hayan ocupado un lugar preponderante durante las últimas décadas, las reflexiones sobre la formación han estado presentes en los discursos y las prácticas pedagógicas. En cierta medida, esas preguntas por la formación han quedado en los bordes y continúan emergiendo en las situaciones prácticas de la escuela y en las acciones cotidianas de los maestros.

En muchos casos esos cuestionamientos se encuentran estrechamente vinculados con preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre lo que se enseña o lo que es enseñable, sobre las prácticas de enseñanza, sobre las disciplinas escolares, entre otras que se formulan los maestros y maestras diariamente. En ese sentido, se entiende su aparición en los proyectos y experiencias que ellos proponen cuando se ven cuestionados por situaciones o problemáticas que se evidencian en la escuela, y cuyo análisis no es fácil, sea porque no resultan tan visibles, sea porque no son tan fáciles de enunciar e intentar resolver.

En el caso del estudio del IDEP sobre Saberes y mediaciones escolares (2013-2014), lo que se observa es que muchas de las preocupaciones de los maestros, que orientan las experiencias y proyectos, aunque en algunos casos se preguntan

sobre cómo enseñar o cómo hacer que se aprenda mejor un contenido, terminan enfocándose en asuntos relativos a la configuración y circulación de formas de ser y de estar en la escuela; en modos de apropiarse de una cultura en el marco de una relación con la colectividad; en maneras de generar subjetividades particulares, pero, y especialmente, en maneras de atender las “dimensiones humanas”.

Todo ello se da fundamentalmente en tres ámbitos: el primero de ellos, de orden ético, a propósito de la construcción de unas formas de valoración y de unos preceptos o principios fundamentales en la conducción de sí mismo; el segundo, de orden político, conectado a las reflexiones sobre la relación entre lo individual y lo colectivo, a la generación de eso que se enuncia como “postura política”; y el tercero, de orden estético, que recoge planteamientos sobre la relación con el mundo, en diferentes entornos sociales (la vida en la comunidad, en la ciudad), naturales (en el sentido de los estudios sobre ecología y medio ambiente) y virtuales (a propósito de los usos de los medios de información y comunicación, y las experiencias allí generadas).

## Referencias

- Allen, A. T. (1986, septiembre-diciembre). Jardines de niños. Jardines de Dios: Kindertgartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. *Revista de Educación*, 281, pp. 125-144.
- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre, GHPP.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Baquero, Ricardo *et al.* *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante, pp. 79-98.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cuesta, R. (1997). Acerca de las disciplinarietàad/interdisciplinarietàad en la E. S. O. *Investigación en la Escuela*, nº 32, pp. 97-102.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con- Ciencia Social*, nº 3, pp. 70-97.
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936). *Aula. Revista de Enseñanza y de Investigación Educativa*, vol. 13, pp. 79-93.
- Cuesta, R. (2006). Didáctica crítica y usos públicos de la historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 362, pp. 60-65.
- Chervel, A. (1991, mayo-agosto). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 59-111.

- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teacher's thought processes. En Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3a. ed.). New York: Macmillan, pp. 255-296.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fedecaria Sevilla. (2005). [A. Carmona, A. Vicente, F.F. García, F. J. Merchán, J. Moreno, M. Soler, M<sup>a</sup>. L. Rodríguez, N. De Alba y L. García] (2005). La escuela como espacio público: la difícil construcción de una alternativa. En Grupo Gea-Clío (Comp.). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. X Encuentro de profesores de Fedecaria. Valencia: Nau Llibres, pp. 95-99.
- Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. *Revista Propuesta educativa*, 34. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. (12<sup>a</sup>. ed.). México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006a). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Goodson, I. (1991, mayo-agosto). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 59-111.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. & Dowbiggin, I. (2003). La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. En *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 83-104.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. *Paedagogica Historica* (supplementary series), Vol. I., p. 353-382.
- Klafki, W. (1997). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Educación (Tübingen)*, 36, pp. 40-60.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Marín Díaz, D. L. (2013). *Balance de revisión documental finalizado*. Bogotá: IDEP [Informe de investigación-Documento de Trabajo].

- Martín-Barbero, J. (1999, octubre). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, pp. 13-21. Andalucía: Grupo Comunicar. Colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Madrid: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mc Luhan, M. (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Pérez, Á. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- Quintana Marín, L. M. (2010). *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia (1924-1963)*. (Tesis de magister en educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Rave, L. M. (2010). *La apropiación de la Escuela Nueva y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas*. (Tesis de magister en educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rubio, D. (2013). *Informe de actividades*. Bogotá: IDEP.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Solère-Queval, S. (2003). Saber. En Houssaye, J. (Comp.). *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. México: Siglo XXI editores, pp. 403-410.
- Steedman, C. (1986, septiembre-diciembre). “La madre concienciada”: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, 281, pp. 193-212.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Saberes sociales y saberes escolares. *Revista Cero en Conducta*, 15, pp. 41-52.
- Tonucci, F. (2008). *La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2013). *Documento conceptual y ruta metodológica del estudio sobre experiencias tecnomediadas en colegios oficiales del Distrito Capital que hagan parte del análisis para el estudio*. Bogotá: autor/IDEP [Documento de Trabajo].

- Vasco Uribe, C. E. (2012, enero-Junio). Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Revista Educación y Ciudad*, 22.
- Vasco, E. (1999). El Saber Pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En Díaz, M. (Comp.). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Viñao, A. (2008, septiembre-diciembre). A história das disciplinas escolares. *Revista brasileira de história da educação*, 18. Traducción de Marina Fernandes Braga, pp. 173-215.

## Capítulo 2

# Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela

DAVID RUBIO GAVIRIA

Investigador principal del Estudio saberes en la escuela, temática lenguajes y comunicación.

### Presentación

Las teorías contemporáneas sobre el lenguaje como campo de estudio autónomo, y como lugar de convergencia de distintas disciplinas, han permitido distintas aproximaciones que se han puesto al servicio de intereses de ilimitados ámbitos de la vida humana, para comprender fenómenos sociales e incluso para crearlos. Diferentes miradas al lenguaje se han situado en los procesos de la enseñanza y adquisición de la lengua, por tratarse ésta de la dimensión material de mayor interés para la investigación en el campo.

Tal es la razón por la que la escuela se ha constituido en el lugar privilegiado para las pesquisas en torno al lenguaje, pues es allí donde se han posicionado las discusiones sobre la enseñanza de la lengua en la historia reciente, su adquisición (o aprendizaje), el trabajo con la literatura como objeto de “enseñanza” en el aula, y las múltiples manifestaciones de la comunicación simbólica no lingüística, en las que incluso los saberes se han acercado a expresiones provenientes de los lenguajes del arte.

Sin embargo, reviste especial interés la relación entre el lenguaje como campo de estudio teórico, y el lenguaje materializado en la lengua como campo de aplicación en la escuela. Respecto de este último, es difícil aceptar que cualquier



elaboración teórica simplemente tiene “aplicación” en la escuela, pues tal premisa nos sitúa de modo irreflexivo en la idea de una escuela como espacio para la reproducción, en este caso, de construcciones teóricas que suceden fuera de ella.

Para el caso del lenguaje, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–IDEP, se ha preguntado por los saberes emergentes sobre los lenguajes y la comunicación en la escuela, partiendo de premisas distintas, relacionadas con la posibilidad de fijar la mirada en prácticas pedagógicas que nos muestran cómo el lenguaje constituye un espacio para la constitución de saberes escolares, y cómo tales saberes pueden aproximarnos a modos distintos de entender el lugar de la epistemología del lenguaje en la escuela, y a formas diferentes de comprender cómo se ubican en espacios que los hacen autónomos de las perspectivas teóricas en el campo.

La pregunta de investigación del IDEP es por supuesto compleja, cuando la hallamos en tensión con los procesos de enseñanza, de aprendizaje, e incluso de la pedagogía como marco de análisis más general, pues implica diversas cuestiones; por ejemplo, aquellas vinculadas con la formación, idea que en la actualidad cuenta con poca conceptualización, dada la prevalencia de otras nociones en la investigación sobre la escuela y, en general, la educación.

Pensar en la formación, como nos señala Marín (2014), implica reconocer umbrales de orden ético y político para los saberes escolares, reorientar la mirada investigativa sobre las prácticas pedagógicas en torno al lenguaje, y reconocer que las posibilidades de dichos saberes en la escuela rebasan las preguntas por sus procesos de epistemologización y de trasposición. Es posible, en efecto, pensar que los saberes sobre el lenguaje en la escuela alcanzan umbrales diferentes de los epistemológicos y que, en ese sentido, abren un camino para la investigación, tanto en el campo de los saberes escolares, como en el de los estudios en lenguaje.

Es de este último asunto del que trata el presente capítulo, elaborado como producto final del estudio, adelantado por el IDEP (2013-2014), sobre saberes en la escuela, con doce experiencias pedagógicas en torno al lenguaje y la comunicación en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

## **El lenguaje en la escuela: ¿Saberes sobre la enseñanza? ¿Saberes enseñables?**

Seguir la propuesta del IDEP, de formular preguntas por los saberes en lenguajes y comunicación, que emergen y circulan en la escuela hoy, es ubicarse en un complejo campo de tensiones. Esto si tales preguntas se abordan desde la perspectiva de Marín (2014), para quien los saberes escolares se han vinculado históricamente con los saberes que son “enseñables” o con la “enseñanza y el aprendizaje”, y no con aquellos que se producen en los “modos de practicar la vida” de los sujetos que se ubican en umbrales asociados con la formación.

Los “saberes enseñables” resultan, en primera instancia, de procesos de interrogación provenientes de las pedagogías críticas formuladas luego de la década del setenta, para las que los saberes que emergen en las disciplinas tienen despliegue en la escuela sin considerar otros, como los de las comunidades, o los “tradicionales”, vinculados con lo local, lo barrial y lo familiar, privilegiando saberes provenientes de discursos disciplinares que, por su naturaleza, son epistemológicos y aparecen en la escuela como parte constitutiva de las disciplinas escolares.

Una segunda tendencia de los saberes enseñables es aquella que indica procesos de formalización -epistemologización, en palabras de Marín (2014)- de los saberes escolares, que trascienden umbrales epistemológicos articulados a las comunidades científicas, constituyendo los discursos disciplinares en un proceso inverso al planteado en la primera tendencia.

Por otro lado, los saberes sobre la enseñanza se relacionan con las didácticas específicas para las áreas del currículo, y tienen que ver con los procesos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas de los maestros, o con los modos en que se operan procesos de indagación sobre la práctica pedagógica, por ejemplo, en relación con el currículo; en ellos es de poco interés la tensión entre el saber formalizado y el que no ha “traspasado umbrales de epistemologización” (Marín, 2014), porque lo que se halla en el centro de la pregunta por el saber sobre la enseñanza es el oficio del maestro y los límites de su práctica pedagógica.

El caso de los saberes “en” y “sobre” el lenguaje en la escuela – más adelante veremos por qué resulta más preciso referirse al lenguaje en singular y no a los lenguajes en plural- fue fundamental para esta investigación, por cuanto lenguaje y escuela, al menos en la modernidad, se constituyen en dos procesos de naturaleza inseparable: las acciones escolares históricamente han girado en torno al lenguaje.

En este sentido, Comenio, en el siglo XVII, había llamado la atención sobre la importancia de enseñar a los hombres “artes, ciencias y lenguas” (Comenio, 2010, p. 21), pues consideraba que la enseñanza de las lenguas era el camino para la comprensión del mundo creado por Dios, a través de una actividad eminentemente enciclopédica, en cuyo centro reposaban la lectura y la escritura.

Para Montaigne (S. XVI), la lectura y memorización de algunos pasajes de los filósofos griegos y latinos, se constituiría en un importante mecanismo para el embellecimiento del alma de los niños y de los posteriores hombres (Montaigne, 1968), y para intervenir en las formas de sus conductas. Los manuales escolares, desde aquel publicado por Erasmo de Rotterdam (1985), hasta los que se continuarían produciendo en el último tercio del siglo XX, se constituyeron en objetos para el ejercicio de la enseñanza, así como en objetos “enseñables”. El manual escolar es un producto de la escritura, útil para la enseñanza de diversas temáticas asociadas con el cuidado de sí, con normas para el comportamiento social, pero incluso para la enseñanza de la lengua escrita, de la aritmética, la historia y la geografía, entre otros saberes.

La lectura y la escritura son procesos fundamentales en los que se apoya la acción escolar y, como lo demostró Chartier (1993) en su extenso trabajo sobre la historia de la lectura y del libro, también lo son para la vida de las sociedades alfabéticas. Ningún pedagogo moderno, pese a las transformaciones acaecidas en el campo de la pedagogía de los últimos cuatro siglos, ha negado un lugar a la lectura y a la escritura en los procesos educativos de los niños, aún cuando en muchos casos prevaleciera la oralidad. El acceso a los saberes escolares, en perspectiva de aquellos “enseñables”, se ha dado a través de la lengua escrita, en combinación con el discurso oral que es, por supuesto, la dimensión más canónica del lenguaje.

Aquello que “se sabe” sobre el lenguaje en la escuela, en relación con aquello que “se debe saber” sobre él, está necesariamente articulado con todo procedimiento escolar. El lenguaje, antes que un discurso disciplinar formalizado en la lingüística, o más ampliamente en las llamadas “ciencias del lenguaje”, es el mecanismo a través del cual la escuela moderna ha vehiculado toda acción pedagógica, justamente para favorecer la emergencia y circulación de saberes de otro tipo.

La investigación lingüística, desde Saussure, a principios del siglo XX, hasta la semiótica contemporánea, se ha asociado con preguntas por la adquisición y uso de la lengua -aunque el problema de la semiótica se sitúa en otros sistemas signícos, además del lingüístico-, proceso este históricamente articulado con la escuela, pues la indagación empírica de los lingüistas ha tenido lugar en poblaciones de niños escolarizados, salvo aquellos casos, por ejemplo, en que se han dedicado a la investigación en comunidades aborígenes -etnolingüística-, cuyos objetos de estudio son distintos de los procesos de la adquisición.

El “pensamiento del profesor”, entendido como los saberes derivados de la práctica de la enseñanza (Marín, 2014), configura una de las tendencias que siguen las investigaciones actuales y que, localizada en preguntas por el lenguaje -los saberes sobre la enseñanza del lenguaje-, llama la atención sobre los procesos didácticos para la enseñanza de la lengua escrita, la lectura, e incluso la literatura.

Lo interesante de esta tendencia, en relación con el lenguaje, es que los saberes epistemologizados, sobre la lectura, la escritura y, en algunos casos, la literatura, se han formalizado a través de los procesos de enseñanza, y en pocas circunstancias en atención a comunidades científicas, cuyo accionar no está del todo separado del mundo de la escuela.

Las teorías sobre la lectura planteadas por los formalistas de principios del siglo XX, las llamadas teorías de la recepción, desarrolladas por la hermenéutica después de la década del cincuenta, o las más recientes propuestas de las teorías semióticas y socioculturales, que plantean equivalencias entre los procesos de la lectura y la escritura, como acciones de ida y vuelta en un *continuum*, han sido desarrolladas en perspectiva de lectores y escritores en formación permanente, que necesariamente lo hacen en escenarios escolarizados.

La reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica se da en relación con el lenguaje, pues se halla vinculada con las didácticas particulares para su enseñanza. Las diversas formas del lenguaje en la escuela se articulan con los desarrollos epistemológicos en distintas disciplinas formalizadas para su estudio.

Tales desarrollos epistemológicos, especialmente en la última parte del siglo XX, han tenido lugar en relación con los sujetos que son usuarios, hacedores y transformadores del lenguaje, condiciones dadas en culturas alfabéticas, sustentadas en culturas escolarizadas. Es así como las preguntas del maestro sobre lenguaje en su práctica pedagógica han hecho el tránsito desde lo normativo -el ámbito del manual para la “correcta” lectura y la “correcta” escritura-, hacia el nivel del uso y de las situaciones *reales* de la comunicación.

El lenguaje no es “transparente”, como nos ha señalado Jurado (1992), y su enseñanza no puede ser entonces normativa. Hjelmslev, desde finales de la década del setenta, había llamado la atención al respecto, en particular cuando calificó al lenguaje como el espejo de hechos de la *pisque*, cuyas imágenes:

[...] no son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante, etc. Las imágenes de las ideas no son en modo alguno idénticas a las ideas mismas. Y son precisamente las imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el papel de la gramática (Hjelmslev, 1976, p. 34).

Las preguntas por la relación entre las imágenes y las ideas, así como los modos para la construcción del sentido en medio de tal relación, son lo que, desde la perspectiva de Jurado (1992), permite la aproximación entre la lectura y la escritura, pues en ellas es donde:

“[...] más se acentúa la tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido [...] la escritura obliga permanentemente al sujeto a evaluar sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos” (p. 38).

La relación entre la lectura y la escritura, como procesos complementarios e indisolubles, obedece a una perspectiva semiótica contemporánea a las ideas de Hjelmslev, y es condición de posibilidad para la emergencia de la noción *lecto-escritura* en las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del lenguaje. Un concepto que ha sido apropiado por los teóricos del campo, al menos durante las últimas tres décadas, así como por los maestros en las escuelas y de modo paralelo, no en un proceso de dependencia, por los enfoques teóricos.

Sin embargo, la *lecto-escritura* se constituyó en un campo disciplinar instalado en las ciencias del lenguaje, no por un efecto de epistemologización de saberes sobre la enseñanza de la lengua escrita, configurados en la escuela; tampoco porque fuese un campo disciplinar definido por una comunidad científica o de expertos que, paulatinamente, se desplegó y llegó a la escuela como *disciplina escolar*.

La *lecto-escritura*, si bien es un discurso que da cuenta de un saber asociado con formas materiales del lenguaje en la escuela (la lectura y la escritura), no constituye una elaboración con emergencia y circulación allí para su posterior formalización científica; tampoco ha recorrido el camino inverso, en tanto su desarrollo epistemológico ha sucedido a pesar de la escuela y su configuración, como saber escolar, se ha dado al margen de los desarrollos teóricos.

Un caso semejante ocurre con la perspectiva psicogenética para la adquisición de la lengua escrita, cuya primera referencia teórica se ubica en los trabajos de Piaget (1973 y 1987), a partir de la pregunta sobre cómo aprendemos los seres humanos, y la posterior respuesta ofrecida por su teoría sobre la psicogénesis: el aprendizaje vía elaboración de hipótesis sobre el mundo.

El emblemático trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979), que tuvo como punto de partida la pregunta piagetiana, y que se ocupó de indagar cómo aprendemos los seres humanos una lengua escrita, dio lugar a toda una corriente para la enseñanza de esta práctica, al menos en español (la investigación tuvo lugar en escuelas de primeros grados en Argentina), y sigue vigente hoy en la didáctica de la lengua, donde se ha constituido en paradigmática.

Tal desarrollo epistemológico nos indica que los niños que habitan culturas alfabéticas, elaboran hipótesis frente a la lectura y la escritura como dispositivos para la comunicación (Ferreiro y Teberosky, 1979), y que tales hipótesis los llevan a “comprender”, de manera temprana, que lectura y escritura son fundamentalmente procesos que permiten establecer diálogos con los otros y manifestar estados de emotividad e interpretaciones sobre los contextos en los que crecen.

La lectura y la escritura son esencialmente procesos de elaboración de significado y, entonces, es “didácticamente adecuado” que los maestros de los primeros grados favorezcan la naturalidad de las hipótesis de los niños sobre tales procesos, a fin de promover de manera paulatina el aprendizaje de los rasgos convencionales de la lengua, y no abruptamente con el uso de planas, memorización de combinaciones entre vocales y consonantes o imitación de trazos (enfoques perceptivo-motores), entre otras estrategias que restan a la lectura y la escritura su posibilidad para elaboración de significado.

La teoría psicogenética para la adquisición de la lengua escrita, que formularan Ferreiro y Teberosky (1979), y que dio lugar a varios trabajos, incluso en Colombia (Villegas, 1996), hace parte de los saberes disciplinares que se han configurado en torno a la lengua escrita -o al menos esto ha sido lo propuesto desde distintas iniciativas de la comunidad de especialistas, en el caso colombiano, vía Ministerio de Educación Nacional, con los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*- como saberes escolares, o bien como apropiaciones didácticas en la escuela.

Sin embargo, hemos observado que las maestras de primeros grados han desarrollado algunas estrategias para la enseñanza de la lengua escrita, muy cercanas a la perspectiva psicogenética que trazaran Ferreiro y Teberosky, incluso sin aproximarse a los planteamientos conceptuales de las citadas investigadoras; lo han hecho desde las necesidades formuladas en su reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, llegando a los discursos teóricos como un ejercicio posterior a la práctica de aula.

## Dos tipos de saber experto

Entre las décadas de 1970 y 1990, la enseñanza del lenguaje y de la literatura en la escuela liberó importantes tensiones localizadas entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje. Para Cárdenas (1998), una concepción del lenguaje como “fenómeno de producción e interpretación de mensajes, realizado gracias al ejercicio de diversas competencias, cuyo papel representativo es múltiple frente al mundo, en cuanto destinado a satisfacer numerosas funciones discursivas” (p. 39), posibilitaría la elaboración de una pedagogía del lenguaje que reconociera en el hombre:

“[...] una capacidad semiótica general [con] *vía libre a la autoformación*<sup>1</sup> a través del desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores [y la] contextualización discursiva de las funciones básicas del lenguaje: cognoscitiva, comunicativa y expresiva” (p. 40).

La transición entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje ya se habría insinuado con timidez, e importantes problemas teórico-metodológicos (Cárdenas, 1998; Bustamente, 1994), en la Renovación Curricular del Ministerio de Educación Nacional en 1984, y en la Ley General de Educación de 1994, teniendo como centro el desarrollo de las habilidades de la comunicación: hablar, leer, escribir, escuchar.

Tal transición, como se lee en la cita, tendría como uno de sus propósitos -en relación con la enseñanza del lenguaje en la escuela- favorecer procesos de “autoformación” en los sujetos escolarizados, a fin de potenciar el desarrollo de “conocimientos, actitudes y valores”. Se trata del enunciado general que daría lugar a la idea, aún vigente, de las competencias para la comunicación.

Por supuesto, el discurso oficial sobre el lenguaje, así como la necesidad de generar el paso hacia la semiótica del lenguaje -imperante en esas tres décadas del final del siglo XX- como saber epistemológico dominante para su enseñanza en la

---

1 La cursiva es del autor.

escuela, tiene emergencia en el debate librado por la lingüística a principios de la década de setenta, que se materializó con el giro planteado por Hymes (1996) en su artículo *Acerca de la competencia comunicativa*, en tanto respuesta a la noción de “competencia lingüística” acuñada con anterioridad por Chomsky.

El giro anunciado por Hymes (1996), hizo frente a las teorías estructuralistas sobre el lenguaje, desde un llamado de atención fundamental sobre los análisis recurrentes del funcionamiento interno de la lengua, para los que los actos de habla tendrían lugar con hablantes/oyentes ideales y en situaciones “modelo” o estándar de la comunicación.

Para Hymes resultaba improcedente figurarse situaciones “modelo” de comunicación, con hablantes/oyentes “capaces” del manejo de la lengua (competencia), para ponerlas en escena sin interferencias (actuación), pues la lengua es un fenómeno enteramente social, y el factor de la diversidad -y, diríamos, el juego de la inter-subjetividad-, tendría que considerarse en los procesos de la enseñanza del lenguaje. Así señala Hymes:

[...] es claro que el trabajo con niños y con el lugar que la lengua debe ocupar en la educación, requiere una teoría que pueda tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial, con el papel constitutivo de los factores socioculturales, y también que pueda tomar en consideración fenómenos tales como [...] las diferencias socioeconómicas, el dominio multilingüe [...] los valores expresivos, la percepción socialmente determinada, los estilos contextuales, y las normas compartidas para la evaluación de las variables (1996, p. 21).

La variable sociocultural acuñada por el autor, daría lugar a una serie de saberes sobre el lenguaje cuyo tránsito, desde la epistemologización hacia la configuración de los saberes escolares, se materializaría en las habilidades de la comunicación, invocadas por los discursos oficiales y los discursos expertos de amplia circulación en las últimas décadas: los maestros en las escuelas pondrían las lentes sobre los actos de leer, escribir, hablar y escuchar, con los matices propios de la vida social y contextual de los escolares constituidos como hablantes/oyentes y lectores/escritores.

Sin embargo, aquellos saberes sobre el lenguaje, constituidos en las comunidades de lingüistas y semiólogos, fundamentalmente norteamericanos, se contrastaron con unos interesantes debates, también especializados, a lo largo de la década de noventa. Tales debates, centrados en la investigación sobre la lectura y la escritura como procesos semióticos en la escuela -un saber experto sobre la pedagogía del lenguaje-, reclamaron a ésta por permitir que los procesos de la interpretación y la recepción reposaran en verdades elaboradas por los maestros, e intentaron hacer frente a la idea de los “modos únicos”, es decir, “adecuados” para la producción textual.



Dichas reclamaciones consideraban que la escuela continuaba manteniendo perspectivas anquilosadas para la enseñanza de la lectura y la escritura, haciendo de estos procesos tareas carentes de sentido para los niños, y privilegiando enfoques de trabajo desarticulados con la actualidad de la discusión semiótica en las comunidades de expertos. Basta con revisar los trabajos de Dubois (1984), Ferreiro (1994), Teberosky (1995) y Tolchinsky (1993), entre muchos otros.

Dos elementos llaman la atención de este proceso de constitución de la semiótica como saber “experto” sobre el lenguaje. El primero, que favoreció la producción de discursos oficiales y especializados sobre su enseñanza en la escuela; el segundo, la simultaneidad de debates que señalaron de manera profusa lo “nocivo” de las prácticas pedagógicas alrededor del lenguaje.

Estos dos elementos aparecen como puntos de una tensión epistemológica -el primero, desde el saber experto sobre el lenguaje, y el segundo, desde un cierto saber experto sobre la pedagogía del lenguaje-, que a fin de cuentas se posicionaron de manera paralela en lo que Marín (2014) identificó en la línea de investigación que se conoce como “Pensamiento del profesor”.

En otras palabras, se trata de una tensión que, por un lado, reconoce a las comunidades académicas que avanzaron en la investigación y en la producción teórica sobre el lenguaje como proceso articulado y articulador del desarrollo infantil y de las sociedades alfabéticas, desde perspectivas cognitivas, socio-lingüísticas, semióticas y culturales, principalmente; y, por otro, a las comunidades académicas que dedicaron la investigación y la producción conceptual a unas pedagogías del lenguaje sustentadas en las producciones de las primeras.

Dos tipos de saber especializado fueron impregnando la actividad escolar en relación con la enseñanza del lenguaje, al mismo tiempo que otras formas de saberes escolares se fueron configurando en la escuela. Este es el asunto del que nos ocuparemos a continuación.

### **La semiosfera. Posibilidad metodológica y espacio para la identificación del sentido**

La construcción de sentido es un enunciado que surgió de los debates que tuvieron lugar, desde la década de setenta, a propósito de las insuficiencias analíticas de los enfoques y modelos de la lingüística, e incluso de la semiología, de mediados de siglo XX. Así, para Lotman (1996), teórico fundamental de la semiótica de la cultura, hacía falta la construcción de un modelo que fuera más allá de las dos tendencias dominantes: la primera, basada en las elaboraciones de Pierce y Morris, quienes “tomaron el concepto de signo como elemento primario de todo sistema semiótico” (Lotman, 1996, p. 21); y la segunda, la tendencia lingüística propuesta por Saussure y la Escuela de Praga, cuyo fundamento reposó “en la antinomia entre la lengua y el habla (el texto)” (p. 21).



En efecto, Lotman (1996) consideraría que aunque ambas tendencias mantuvieron importantes diferencias en sus concepciones sobre el lenguaje, coincidieron en un elemento común: tomar como base “el elemento más simple, con carácter de átomo, y [en consecuencia] todo lo que sigue es considerado desde el punto de vista de la semejanza con él” (p. 21). En el primer caso, el “átomo” sería el signo, aislado, y en el segundo, el acto comunicacional, también como hecho aislado.

Con los actos comunicacionales como sucesos independientes y autónomos, y con el signo como elemento primario, también de naturaleza aislada, Lotman (1996), desde la semiótica de cultura, así como Hymes (1996), desde la sociolingüística, entre otros teóricos de la época, afirmaron que el lenguaje no podría continuar considerándose como un conglomerado de acciones aisladas, independientes, pues de esta manera se marginaban condiciones de orden contextual, social, cultural, histórico e, incluso, económico, que permitían comprender los modos en que el lenguaje constituye mecanismos ilimitados, con el fin de la construcción de sentido entre las comunidades de hablantes/oyentes.

Desde la perspectiva de estos autores el lenguaje debería analizarse como un acontecimiento que incluso tendría un carácter orgánico; de allí la “Semiosfera” propuesta por Lotman (1996) -no sin cierto sesgo estructuralista-, como noción útil para entender el carácter orgánico del lenguaje, siempre desde el *sentido* en tanto proceso impredecible, no calculado y, sobre todo, no modelable a partir de esquemas de la comunicación preconcebidos, o ubicado en situaciones ideales o estandarizadas de comunicación.

La semiosfera de Lotman es aquel *continuum* de los sistemas de análisis de la semiosis, en tanto procesos que, estudiados por separado, resultan insuficientes para la comprensión del todo significativo que ocurre en los límites de la cultura. La semiosfera emerge como una herramienta que permite observar los distintos niveles, e incluso las imperfecciones y rupturas, que suceden al interior del intercambio de los signos que pretenden significar -y construir sentido- una vez entran en contacto.

Por ejemplo, el análisis estructural de la obra literaria, también promovido por intelectuales rusos (como Jakobson y los formalistas), resulta de alguna manera incompleto (pese a su valor heurístico), en tanto que no atiende sino a los límites analíticos que le propone la obra como artefacto, y se sirve de la “lengua natural” como única posibilidad para la semiosis: allí, es el signo lingüístico el único vehículo del significado, y el papel del lector es pasivo en la recepción, mientras que el del autor comienza a serlo en el momento en que se despoja de la obra; el texto resulta inamovible en el análisis estructural y queda a-histórico y al margen de los vaivenes de la cultura.

La semiosfera es entonces el espacio en el que tendrá lugar la semiosis. El término fue acuñado desde la analogía con la idea de biosfera que propusiera el biólogo Verndski en 1926. Para él, nos dice Lotman: “la biosfera es un espacio completa-

mente ocupado por la materia viva” que, a su vez, “es un conjunto de organismos vivos” (1996, p. 23). Sin embargo, la idea del conjunto puede conducir a error, si se entiende que la suma de tales conjuntos de organismos vivos da como resultado la semiosfera; el gran aporte de Vernadski consiste en decirnos que:

[...] las condensaciones de la vida están ligadas entre sí de la manera más estrecha. Una no puede existir sin la otra. [El] vínculo entre las diversas películas y condensaciones vivas [los organismos], y el carácter invariable de las mismas, son un rasgo inmemorial del mecanismo de la corteza terrestre, que se manifiesta en ella en el curso de todo el tiempo geológico.

[...] la biosfera tiene una estructura completamente definida, que determina todo lo que ocurre en ella, sin excepción alguna [...] El hombre, como se observa en la naturaleza, así como todos los organismos vivos, como todo ser vivo, es una función de la biosfera, en un determinado espacio-tiempo de ésta (Vernadski, 1967, p. 350, citado por Lotman, 1996, p. 23).

Esto quiere decir que así como la biosfera es la unidad “mínima” fuera de la cual no son posibles las funciones de los organismos vivos, incluidos los hombres, así mismo, en “un movimiento análogo”, la semiosfera es “el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (Lotman, 1996, p. 24).

Tal proceso de semiosis ocurre en los límites de la semiosfera, y la cultura entonces se asumirá como el lugar de generación, transformación, intercambio y relevo de textos, como aquellos depositarios de procesos de elaboración de sentido. La cultura, así asumida, es:

[...] el conjunto de toda la información no hereditaria y de los medios para su conservación y transmisión, por lo tanto *un dispositivo de la memoria colectiva no genético, organizado y complejo*. Este dispositivo es de orden semiótico, por lo cual puede traducir, compactar e interpretar la producción y reproducción de los sentidos” (Haidar, 2010, p. 4).

Esto significa que la cultura tiene un carácter ineludible para la supervivencia de los hombres, pues es en virtud de ella que se hace posible la acumulación de los procesos asociados a la memoria, a efectos de conservación de los rasgos que nos permiten ser cuanto somos (Haidar, 2010).

Así las cosas, la cultura que emerge como texto, pero también como contexto y condición para la circulación de todos los demás textos (esto es, como contexto cultural), será aquel espacio semiótico que, en perspectiva de la historia, permitirá la inclusión de nuevos elementos textuales a los textos ya existentes, como también la exclusión de otros, esto en virtud de la memoria. Para Lotman (1996), como para otros teóricos de la semiótica de la cultura, este es el proceso mediante el cual sería posible la aparición de textos que circulen sentidos vinculados, por ejemplo, con la violencia, así como también la causa de su eliminación para permitir la circulación de otros sentidos distintos.

De este modo, la noción de semiosfera constituirá para los estudios contemporáneos sobre el lenguaje, una suerte de desbloqueo epistemológico, en relación con la transición entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje. Con un planteamiento de esta naturaleza es posible identificar que todo proceso asociado con el lenguaje en la escuela, tiene como núcleo fundamental la construcción de sentidos sobre el mundo, e incluso la naturaleza de los discursos que, en forma de textos, nos proveen de enunciados a partir de los cuales se reconocen los saberes, justamente sobre el lenguaje, que allí tienen emergencia y circulación.

Una importante precaución metodológica para comprender la semiosfera como noción general de análisis, se relaciona con la delimitación de la noción de texto, pues ya no tendría las implicaciones lingüísticas con las que habitualmente se había asociado, sino que se abordaría como una especie de organismo fundamental en aquel organismo más amplio: la semiosfera.

A su vez, el texto se constituye como un mecanismo fundamental para la orientación metodológica del Estudio sobre saberes en lenguajes y comunicación, pues es a partir de la identificación de textos en las experiencias pedagógicas de los maestros, que se revelaron los saberes sobre el lenguaje que el equipo de investigación del IDEP presentó a través de sus informes parciales<sup>2</sup>.

### ¿Qué es el texto?

La noción de texto, como había sido propuesta por buena parte de la lingüística del siglo XX, e incluso como se considerara en la autonomía de los estudios del discurso, en tanto disciplina emergente, durante las décadas del setenta y ochenta (Van Dijk, 1980, 1992 y 2008), sufriría transformaciones importantes en la perspectiva de la noción de semiosfera.

Tales transformaciones se dieron en el orden estructural e implicaron una idea de texto que ya no lo considera como depositario de los mensajes surgidos de un emisor y con destino a un receptor. Estas transformaciones, complejizadas por la presencia de los “lenguajes”, e incidentes en la función social y comunicativa de los textos, pueden agruparse de la siguiente forma:

- 1) El texto dirige un mensaje a un receptor.
- 2) El receptor (o auditorio) está inscrito en una tradición cultural: “El texto cumple la función de memoria cultural colectiva” (Lotman, 1996, p. 80).
- 3) El receptor sufre transformaciones individuales tras el acceso al texto (las transformaciones en la subjetividad son del orden de la cultura y de la historia).

---

2 Ver Rubio (2014). *Informe técnico que incluye los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación*. Bogotá: IDEP. Informe de actividades.

- 4) El texto posee atributos intelectuales y goza de autonomía frente al autor (o emisor) y frente al lector (o receptor, o auditorio). Se actualiza aquella metáfora que nos dice que es posible “conversar con el libro” (Lotman, 1996, p. 81).
- 5) El texto deja de ser una pieza del acto de la comunicación, para ser depositario y productor de nuevos sentidos según su contacto con el contexto cultural en el que aparece.
- 6) El texto puede recodificarse a sí mismo al trascender entre contextos culturales diversos, para ser portador de nuevos sentidos y nuevas informaciones, de acuerdo al proceso de la recepción que se realice en tal modificación contextual.

De acuerdo con la perspectiva trazada, el texto es un lugar semiótico posible gracias a su vitalidad en la semiosfera, y se constituye en la evidencia de la semiosis: ya no es una elaboración plana desde una lengua natural codificada desde las grafías específicas de dicha lengua, sino que aparece como “tejido” que se elabora al interior de la semiosfera, desde diversos lenguajes, con distintas intenciones de sentido y con distintos niveles de afectación sobre los sujetos que lo producen, lo usan, lo recomponen y lo actualizan.

En síntesis, en el Estudio sobre saberes en lenguajes y comunicación, la semiosfera fue la noción general y el texto el lugar de lectura, a fin de identificar las características del lenguaje como mecanismo productor de sentidos en la escuela y como vehículo para el hallazgo de saberes en torno a él.

### **Saberes escolares sobre el lenguaje. La *formación* como principio**

Como se apuntaba anteriormente, la pregunta por los saberes escolares sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela, puede ser abordada a partir de tres tendencias: los saberes enseñables, los saberes sobre la enseñanza y los saberes asociados con los modos “de ser de sujetos y grupos” (Marín, 2014, p. 12), o aquellos que, sin “alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento” (p. 12), alcanzan ciertos niveles de organización que los constituyen en orientadores de las conductas de tales sujetos y tales grupos.

Desde esta organización, se delimitaron algunas discusiones conceptuales, las cuales señalaron constantemente que, especialmente en las últimas décadas, los saberes asociados al lenguaje emergen y circulan en la escuela desde una relación de reciprocidad, o bien en paralelo, con los enfoques y tendencias discursivas de las comunidades de especialistas.

Se trata de aquellos saberes sobre el lenguaje ubicados en las dos primeras tendencias del análisis y, como ha sugerido Marín (2014), articulados a preguntas por el aprendizaje y la enseñanza. Incluso, se puede apreciar el modo en que, por

ejemplo, el tránsito entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje obedece, a su vez, a un desplazamiento paralelo en la escuela entre las tendencias teóricas para la enseñanza de la lengua, y aquellas otras referidas al aprendizaje del lenguaje.

En otras palabras, es posible proponer una suerte de arqueología de los saberes sobre el lenguaje en la escuela moderna, y seguramente se identificaría cómo tales saberes se han organizado de acuerdo a racionalidades marcadas por prácticas discursivas vinculadas con las nociones de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso no resulta en absoluto revelador, si se considera que varias investigaciones han demostrado que la enseñanza se ha constituido en el objeto de análisis de la pedagogía, y que se ha inscrito en importantes tensiones, debido a lo que Noguera (2012) ha identificado como la transición de las sociedades de la enseñanza hacia las sociedades del aprendizaje, que se dio en medio de una serie de transformaciones suscitadas, a principios del siglo XX, con “los estudios sobre el aprendizaje animal y las perspectivas biológicas de los llamados pedagogos activos” (p. 295), que propusieron modificaciones substanciales en lo que el autor denomina “gobierno pedagógico”, es decir, en los modos para la conducción de la conducta de los sujetos.

Sin embargo, los saberes sobre el lenguaje en la escuela de hoy, al menos en los estudiados a partir del horizonte de investigación planteado por el IDEP para este campo, llaman la atención por no preocuparse necesariamente por las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje de la lengua, la lectura, la escritura, la oralidad o la literatura, sino por los saberes configurados a partir de inquietudes relacionadas con la formación de los niños y jóvenes en el contexto de la ciudad de Bogotá.

En el marco del Estudio sobre saberes, en la temática de Lenguajes y comunicación, se identificó que las experiencias pedagógicas de los maestros alrededor del lenguaje -que fueron leídas desde la noción de semiosfera-, parten inicialmente desde saberes enseñables, o bien desde aquellos que son sobre la enseñanza.

A pesar de ello, las perspectivas didácticas, los horizontes pedagógicos y las concepciones sobre la educación escolar, generaron paulatinamente saberes, sobre el lenguaje y la comunicación, que escapan a los presupuestos iniciales vinculados con la enseñanza o el aprendizaje<sup>3</sup>: los maestros desarrollan proyectos cuyas ac-

---

3 Esta conclusión general del Estudio sobre Saberes, en la temática Lenguajes y Comunicación, desarrollado por el IDEP entre 2013 y 2014, está sustentada en el diseño metodológico y de análisis de resultados previstos para el mismo, que consideró la noción de semiosfera como marco general para comprender las experiencias y/o proyectos formulados por maestros de doce instituciones educativas de Bogotá, así como también se apoyó en la noción de texto, que aportara la semiótica de la cultura (Lotman, 1996), como herramienta de lectura de tales experiencias o proyectos. Para conocer en profundidad las características metodológicas del Estudio y sus resultados ampliados, se recomienda consultar los informes de actividades 1 y 2 (Rubio, 2013, 2014), presentados por el Investigador principal del Estudio ante el IDEP.

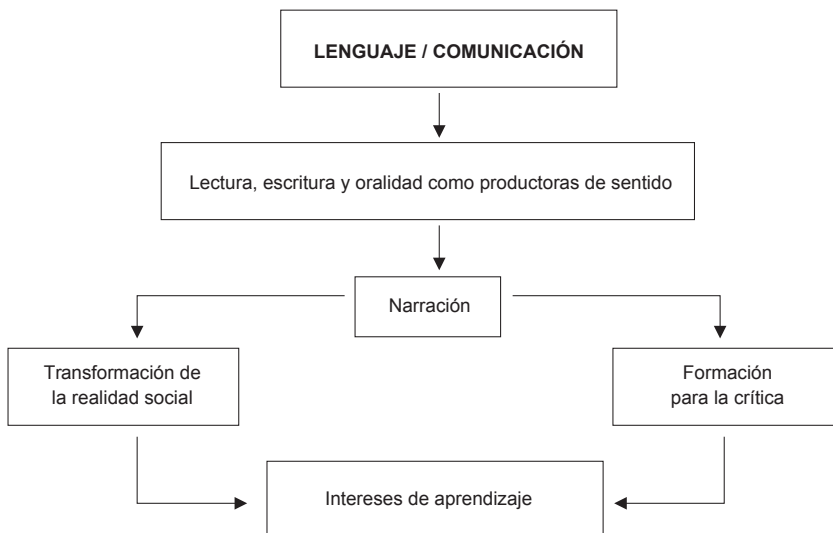
tividades se realizan en espacios institucionales (o incluso extra-institucionales) diferentes al aula de clase.

Además, aunque usualmente las preguntas se formulan desde lo que los saberes especializados, sobre la semiótica del lenguaje, han apuntado en relación con las habilidades de la comunicación; las actividades y los desarrollos de las experiencias pedagógicas se hallan más relacionados con los procesos de autoformación que sugiere Cárdenas (1998), los cuales se basan en la “contextualización discursiva de las funciones básicas del lenguaje” (p. 38).

Esto significa que las experiencias analizadas se dan desde la consideración del aprendizaje de contextos de comunicación, a partir de los usos “contextualizados” del lenguaje; no giran únicamente en función de aportar al aprendizaje de los sujetos que hacen parte de culturas alfabéticas, sino que se interesan en que éstos desarrollen “habilidades” para “decir” desde principios tales como la autonomía, el liderazgo y la crítica, condiciones enmarcadas en el ámbito de la autoformación.

Estos saberes sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela, se encuentran vinculados con formas de practicar la vida que escapan a las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje de saberes formalizados (que pasaron el umbral epistemológico), para situarse o reformularse en otros umbrales. Ellos pueden ser descritos de manera esquemática según la *Figura 1*:

**Figura 1.** Saberes sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela



La *Figura 1* ofrece distintos asuntos de interés. El primero de ellos, es el hecho de que no se cuenta con evidencias que sugieran importantes diferencias conceptuales (ni de orden pragmático) entre el lenguaje y la comunicación: en el Estu-

dio, lenguaje y comunicación aparecen como parte de un mismo discurso y no mantienen distancias epistemológicas; los dos constituyen modos para nombrar, de manera idéntica, procesos asociados con la lectura, la escritura y la oralidad. Se usan de manera indistinta para designar el modo en que los sujetos mantienen relaciones entre ellos y con el mundo o con la realidad.

En la primera parte de este artículo se reconocen diferentes rutas a través de las cuales el lenguaje construyó objetos de estudio, enfoques y modelos, y tal descripción no es necesaria respecto a la comunicación, por ser ella un dominio que, en el ámbito del saber escolar, se encuentra subsumido en el lenguaje.

Son varias las tendencias que en la actualidad tratan de trazar las relaciones entre comunicación y educación, o entre comunicación y escuela, pero los saberes identificados en el Estudio mostraron que lenguaje y comunicación hacen parte de un mismo dominio, en el cual el lenguaje constituye el marco más general para comprender los modos en que tales saberes emergen y circulan en la escuela. Esta es la razón por la cual, en el gráfico, lenguaje/comunicación son presentados como un campo vincular.

El segundo punto de interés se relaciona con el uso del plural para referirse a los “saberes en lenguajes”; este hecho parte de una idea según la cual la escuela ya no solo transita por el lenguaje alfabético, sino que propone acciones que requieren la producción y circulación de significados (en clave de la enseñanza y del aprendizaje), construidos desde distintas formas de representación simbólica: la imagen fija o en movimiento, la producción plástica, el cuerpo, entre otros sistemas sígnicos.

Sin embargo, según el Estudio que soporta esta exposición, aunque aparezcan sistemas simbólicos distintos del alfabético, éstos emergen de manera subsidiaria de la lengua escrita y, apenas, constituyen mecanismos intermitentes en las experiencias pedagógicas leídas como semiosferas. Los “otros” lenguajes, aquellos distintos del alfabético, no son productores de sentido por sí mismos, pues resultan subordinados al lenguaje alfabético, e incluso a la comunicación.

Este caso está ampliamente discutido en los informes preliminares del Estudio<sup>4</sup>, en los cuales se profundizó en la experiencia pedagógica de una institución educativa; allí se encontraron algunos sentidos asociados con el cuerpo entendido como “otro” lenguaje, pero ellos eran subsidiarios de la expresión oral en tanto lenguaje alfabético. Se trata de una oralidad permeada por la escritura y la cultura alfabética, en términos de lo propuesto Ong (1987) en su trabajo *Oralidad y escritura*, en el cual plantea que la escritura es un agente que reestructura la

---

4 Ver Rubio (2014).



conciencia; para Ong, las sociedades atravesadas por la cultura escrita mantienen oralidades que están afectadas por la escritura y, a su vez, se constituyen en “oralidades secundarias”.

El tercer asunto destacable se relaciona con el hecho de que la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto materializaciones del campo lenguaje/comunicación, aparecen como prácticas asociadas a la adquisición de la lengua, siempre en perspectivas socio-lingüística y socio-semiótica, es decir, en todos los casos son vehículos para la construcción de sentidos sobre la realidad de los sujetos escolares.

Lectura, escritura y oralidad, mantienen un estrecho vínculo con la narración como tipología textual, y los modos de producción de sentido están condicionados por aquello que es susceptible de ser narrado: se “narra” la realidad, se “narra” el mundo, se “narra” para potenciar competencias y habilidades en comunicación, se leen textos narrativos para “conocer” la realidad, y se “narra” para devenir sujetos críticos.

La literatura, en este caso, merecería análisis independientes. En principio se propuso una hipótesis que dejaba verla como un objeto para la enseñanza de la lengua escrita, esto es, considerando que su uso en el aula se constituía en apoyo para afianzar procesos de lectura y escritura en los niños y jóvenes, o bien como un vehículo para posicionar discursos de formación moral -por ejemplo, con el uso de personajes de obras literarias para la elaboración de juicios sobre el comportamiento aceptable o no aceptable, mediante su trasposición a situaciones de la vida cotidiana-, sin embargo, en el Estudio se percibió que esto no siempre es así.

Aunque en algunas experiencias la literatura cumple con estos propósitos, en otras aparece como posibilidad para la narración de sí. Resulta de amplísimo interés para futuras investigaciones, observar cómo el objeto literario es artefacto para potenciar lo que los maestros llaman el sentido o el “espíritu crítico” en los estudiantes, quienes acceden a la obra literaria desde su potencia narrativa para, a su vez, apropiarse de mecanismos del lenguaje que les permitan exteriorizar las emociones generadas en los procesos de lectura sobre la realidad que viven.

En esta práctica con la obra literaria en la escuela, la narración, en tanto tipología textual, emerge como una forma de saber englobante, pues parece contenerla. Esto significa que en la escuela se funda un saber, a propósito de la narración, en cuyo interior se halla la literatura, contrario a lo que sucede en los saberes expertos sobre la literatura como posibilidad estética del lenguaje<sup>5</sup>, que se sirve de la narración como tipología dominante.

---

5 Ver MEN (1998).



En este sentido, si lo que prevalece en los procesos formativos vinculados con el lenguaje en la escuela es la “narración sobre sí”, para narrar el mundo circundante, la literatura es apenas un dispositivo útil para tales procesos narrativos y no a la inversa, como lo propone el saber experto sobre el lugar de la literatura en el aula. Esta condición eventualmente resta fuerza a la idea de un saber sobre el lenguaje relacionado con los umbrales que atraviesan los saberes escolares, por ejemplo los de orden estético, pues la narración contiene una fuerza que es más del orden ético o político.

La predilección por la narración como tipología textual, y quizás como saber autónomo, en las experiencias pedagógicas, resulta de interés para nuestros análisis, pues, y de acuerdo con Van Dijk y Kinstch (1983), el ejercicio de la lectura (tesis transferible a la escritura y a la oralidad) se realiza en niveles secuenciales o mediante “secuencias dominantes” (Atorresi *et al*, 2012, p. 26), dado el funcionamiento jerárquico que establece la memoria del lector.

Este hecho generó, en la lingüística del texto de la década del ochenta, que se plantearan “tipologías textuales” que aún son vigentes en la actualidad de las teorías de la lectura y la escritura. Estas tipologías son: “la narración, la descripción, la explicación, la argumentación, la instrucción y la conversación” (Atorresi *et al*, 2012, p. 27).

Sin embargo, en el Estudio fueron identificados saberes sobre el lenguaje que están impregnados fuertemente por la narración -o como se señaló anteriormente, la narración como saber englobante de la literatura-, a diferencia de los otros cinco tipos textuales. Esto hace suponer que lectura, escritura y oralidad, como materializaciones del campo lenguaje/comunicación, privilegian una idea sobre la narración que la entiende como aquella:

[...] amplia variedad de géneros que se dividen, a su vez, en un amplio abanico de materias, como si cualquier material fuera susceptible de formar parte de una narración: la narración puede incorporar el lenguaje articulado, hablado o escrito (Barthes, 1970, p. 11).

De otro lado, la narración constituye un escenario de trabajo pedagógico que es elegido por los maestros, por cuanto en apariencia es a través de ella que se espera formar a los niños y a jóvenes, tanto para dar cuenta de la realidad inmediata (narración de historias familiares, de barrio, o locales), como para construir “mundos posibles” que estén potencialmente en condiciones de afectar aquella realidad inmediata, narrada inicialmente.

Los saberes sobre el lenguaje, vinculados con la narración como posibilidad formativa, pueden explicarse desde la propuesta que hizo Jakobson (1981) en relación con las funciones del lenguaje. Para este post-formalista, de acuerdo con el modelo de la comunicación que se aceptó en la discusión lingüística, semiótica y cultural del siglo XX, son al menos seis las funciones del lenguaje; cada función es

identificable de acuerdo con el énfasis en el hablante (función emotiva), el referente o contexto (función referencial), el oyente (función conativa), el metalenguaje (función metalingüística), el canal (función fática) o el mensaje (función poética).

Es la última función del lenguaje la que nos interesa, pues permite la reflexión sobre lo dicho en un juego dialógico (y, por tanto, activo) entre hablante y oyente: la función poética es la que permite reflexionar al lenguaje como creador de mundos de sentido entre los sujetos, apelando a la metáfora, rasgo fundamental para “actuar sobre nosotros mismos”, al decir de Foucault desde la lectura de Sáenz (1997).

El trabajo de Jakobson permite una relectura de la poética como una función del lenguaje que no se agota en la expresión literaria o en el análisis de la obra de arte. Para Jakobson (1981): “esta función no es la única que posee el arte verbal, pero sí es la más sobresaliente y determinante, mientras que en el resto de actividades verbales actúa como constitutiva” (p. 38); la función poética del lenguaje está en el centro del proceso.

Todo acto de la comunicación implica la presencia de las funciones del lenguaje, con más acento en unas que en otras, de acuerdo con la intención comunicativa y el universo semiótico que le subyace. El énfasis en el mensaje (función poética) es fundamental para comprender la importancia de la narración como escenario de trabajo pedagógico, y como portadora de saberes sobre el lenguaje en la escuela, porque es allí en donde tendría lugar el trámite dialógico del conflicto, en perspectiva de la comunicación, sin menoscabo del hablante y su emotividad, o del oyente, el metalenguaje y el canal.

En cuarto lugar, es necesario destacar que, en la *Figura 1*, se identifican saberes sobre el lenguaje/comunicación relacionados con la “transformación de la realidad social”, en tanto que ésta constituye un enunciado de aparición permanente en las experiencias pedagógicas que hicieron parte del Estudio. Las actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad tienen como propósito desarrollar procesos que lleven, a los sujetos escolares, a potenciar habilidades para devenir sujetos sociales capaces de transformar el medio que habitan.

El enunciado de “transformación de la realidad social”, posiblemente aparece en los discursos de los maestros debido a los enfoques que, en las facultades de educación de nuestro país, orientaron los procesos de formación docente en lenguaje. En las últimas décadas, tales perspectivas se anclaron epistemológicamente en el enfoque socio-semiótico del lenguaje. Es en este sentido que Halliday (2005) propone que:

Si los ingenieros y los planificadores urbanos pueden conformar el entorno físico, son los maestros los que ejercen la mayor influencia sobre el entorno social. No lo hacen manipulando la estructura social (que sería el enfoque de la ingeniería), sino desempeñando un papel importante en el proceso mediante el cual

un ser humano llega a ser un hombre social: la escuela constituye la principal línea de defensa contra la contaminación en el entorno humano [...] en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad [...] y a adoptar su cultura, sus modos de pensar, sus creencias y sus valores (p. 18).

Parece que la escuela mantiene esta idea sobre el lenguaje como hacedor de ámbitos sociales y de esta manera, como dice Halliday (2005), “constituye la línea de defensa” contra la contaminación de nuestros entornos que, desde el punto de vista de la ingeniería y la planificación urbana, están pensados para la individualidad y el aislamiento, como también ha advertido el sociólogo estadounidense Sennett (1984, 2012).

Así, la formación en lenguaje, tiene, al parecer, como propósito ejercer tal línea de defensa manifestada en el enunciado de “transformación de la realidad social”. Se forma a los sujetos escolares en lectura, escritura y oralidad, con el fin de proveerles posibilidades para constituirse en miembros de entornos sociales que de manera permanente requieren cambios. La escuela parte de una realidad que está en déficit (quizás por la “contaminación” que nos anuncia Halliday) y que requiere ser transformada; tal proceso sería posible “en” y “desde” el lenguaje.

En este mismo sentido, y en articulación con la idea de la narración como posibilidad para dar cuenta del mundo inmediato y transformar el futuro, tras el enunciado de “transformación de la realidad social” emergen saberes relacionados con una interesante mutación práctica: de las habilidades de la comunicación, al enfoque de competencias y al desarrollo de capacidades. La formación de niños y jóvenes en lenguaje se acerca a umbrales de carácter ético y político (Marín, 2014), en la medida en que los maestros tratan de proveer de situaciones a los escolares que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para tener voz en el ámbito social, coadyuvar al despliegue de la autonomía y, en síntesis, al ejercicio de la libertad.

En efecto, el desarrollo de capacidades se ancla en los enunciados que dan forma a la subjetividad contemporánea, por cuanto sus intereses apuntan a la intervención de cada individuo sobre sí mismo, a fin de transformarse con miras a la libertad y, por qué no, a la felicidad como proyecto. Así que las capacidades, -planteadas incluso como teoría sociológica y económica contemporánea-, dice Nussbaum (2002), son:

[...] las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona? Por decirlo de otro modo [...] son un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar [...] la capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad (p. 40).

Las capacidades, a juicio de Nussbaum, no son innatas, no hacen parte del conjunto de rasgos de la personalidad con que cuenta cada individuo en particular; al contrario, son el producto de “rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas,

en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (p. 41), lo cual lleva a pensar en la escuela como aquel lugar para su “entrenamiento” y desarrollo o, en otras palabras, para su formación.

Desde los discursos especializados (los saberes epistemologizados), a propósito del desarrollo de las habilidades de la comunicación (hablar, leer, escribir, escuchar), sobre los que se profundizó en el apartado anterior, se alertaba sobre una concepción del lenguaje como mecanismo para la interacción autónoma, que depende de la voluntad de cada individuo partícipe del proceso comunicativo. El exterminio teórico de los modelos inflexibles y estandarizados de la comunicación, dio paso a la constitución de saberes, tanto epistemologizados, como éticos, políticos y estéticos en la escuela, vinculados con la posibilidad de ejercer el lenguaje priorizando las habilidades, y hoy capacidades, para *decir* y *decidir* sobre y con relación a sí mismo, a los otros y al mundo.

En quinto lugar, la *Figura 1* permite deducir que, para el Estudio, la transformación de la realidad social es posible a través de la formación en dos vías: la formación ética y la formación para la crítica. La formación ética, en el contexto de las experiencias pedagógicas, se entiende como los mecanismos que permiten la transformación de la conducta de los sujetos escolares, de acuerdo con las demandas de cambio de la realidad social.

Dicho movimiento es contrario al que se planteara en la pedagogía moderna, toda vez que, hasta hace unas décadas, la formación ética se trataba de la modificación de las conductas con miras a los objetivos sociales *per se*. Esta es la razón por la cual se insiste hoy en la idea del “interés” de los estudiantes (en el *Gráfico 1* se denomina “intereses de aprendizaje”), como principio para la formular las actividades a desarrollar en cada una de las situaciones pedagógicas e incluso didácticas; esto se debe a que también incluye una apropiación del discurso del “aprendizaje significativo” que, desde los ochentas, desarrolla algunos enfoques de la psicología del aprendizaje, junto con la idea de la infancia autónoma, poseedora de saberes y, en fin, des-obediente (Narodowski, 1999).

De acuerdo con los discursos escolares contemporáneos, el aprendizaje es significativo cuando sucede a partir del entorno inmediato de los estudiantes; una vez el aprendizaje se vincula con los sentidos que se construyen desde la familia, el barrio, e incluso los medios de comunicación, éste se configura como significativo. En otras palabras, es cuando los sentidos de lo aprendido provienen de semiosferas y textos que se construyen al margen de las prácticas escolarizadas.

La propuesta plantea interesantes cuestionamientos que no serán resueltos aquí, a propósito de las condiciones para el aprendizaje en la actualidad, pues al constituirlo como un proceso que tiene lugar, al menos cuando se trata del aprendizaje significativo, cuando no está vinculado con la vida escolar, se trabaja una hipótesis según la cual la escuela resultaría un espacio inapropiado para aprender “significativamente”.

Por otra parte, la transformación de la realidad social también se hace posible a través de la formación en lenguaje y comunicación para la crítica. La crítica es una categoría que aparece en el Estudio, bajo las formas de “sentido crítico”, “espíritu crítico”, “sujeto crítico” o “conciencia crítica”. Pero, sin importar la forma en la que se manifieste, la crítica se trata de una actitud que implica resistencia, desacuerdo, divergencia e incluso ejercicio de la libertad frente a los entornos sociales.

La idea de la formación en lenguaje y comunicación para la crítica, está asociada con el problema de los intereses individuales. El sujeto de interés, cuya emergencia puede rastrase en los empiristas del siglo XVII, el *homo æconomicus*, ha hecho presencia durante los últimos cuatrocientos años de historia, desarrollando variadas técnicas para hacer viable su habitación en el mundo. En este proceso, ha hecho de la educación su posibilidad más clara para pensar en el futuro y, al tiempo, se ha hecho agente de sí mismo para diseñar su propia vida: el sujeto de interés, en efecto, es propietario y responsable de una vida en la que su mirada está puesta adelante.

Como planificador del futuro, el sujeto de interés es una elaboración estrictamente moderna. Thomas Popkewitz (2008), ha señalado cómo “la cosmovisión griega del conocimiento de sí mismo por medio del pasado, se conectaba con un concepto cíclico del mundo, más que con el moderno concepto progresivo y cronológico del tiempo” (p. 39); lo cual significa que el rasgo distintivo del sujeto cosmopolita -lo que para nosotros sería el sujeto de interés de la modernidad-, es su necesidad de anclar su vida en términos del futuro, diferente de la noción griega del tiempo como ciclo y de la experiencia como horizonte para el destino.

Tal idea sobre el sujeto de intereses particulares (que en el *Gráfico 1* es “intereses de aprendizaje”), parece ser la base de las nociones sobre el sujeto-infante escolar, que requiere de procesos de formación en lenguaje y comunicación que lo hagan “hábil”, en el futuro, para planificar la propia existencia, para situarse y transformar la realidad social, y para hacerlo desde “su” sentido o su “conciencia crítica”, que para entonces le permitirá desarrollar lo que de modo tan recurrente se encuentra en los discursos contemporáneos de la escuela: el “proyecto de vida”.

## **Conclusión. A modo de síntesis**

Como se señaló hasta acá, estos cinco grupos de saberes sobre el lenguaje/comunicación en la escuela -cinco tipos de saber que rebasan por sus procedimientos, sus horizontes en relación con la pedagogía, y sus nexos con los enfoques y teorías sobre el lenguaje en las últimas décadas-, están especialmente vinculados con las formas para proceder en la vida de los sujetos y con sus modos para actuar sobre sí mismos.

Esta condición, a partir de la cual se establecen algunas diferencias en relación con aquellos saberes enseñables y aquellos otros sobre la enseñanza, y que, por tanto, sitúan la discusión en un lugar distinto al debate sobre los procesos de epistemologización de tales saberes, facilita re-interpretar las acciones vinculadas a las experiencias pedagógicas de los maestros alrededor del lenguaje, permitiendo leerlas en clave de formación, antes que desde las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje. En este sentido, se relaciona con lo dicho Marín (2014), respecto de la formación:

[...] es un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros (p. 16).

Así, formación es una categoría fundamental para el campo conceptual de la pedagogía, y aunque no es el interés de este texto profundizar en sus transformaciones históricas, o en las distintas acepciones que desde las tradiciones pedagógicas modernas, la han configurado y re-configurado (Noguera, 2012), sí es necesario señalar que la formación, asociada con el concepto germánico *Bildung*, de acuerdo con la tradición del idealismo alemán:

[...] tiende a reencontrar -de manera enriquecida y renovada- su original significado místico. Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011, p. 215).

El trabajo sobre sí mismo, así como el cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio, es justamente aquello que permite proponer que los saberes sobre el lenguaje/comunicación, que emergen en la escuela hoy, se han organizado (formalizado), no sólo desde la perspectiva de traspasar los umbrales de epistemologización, sino de traspasar principalmente los umbrales de tipo ético y político. Este proceso de organización, de umbrales éticos y políticos de los saberes sobre el lenguaje/comunicación en la escuela, es visible en la taxonomía propuesta en el último apartado. A modo de síntesis, tales saberes pueden explicarse así:

- 1) La ruptura de las hipótesis que nos señalan que la comunicación es un dominio independiente del lenguaje en la escuela. Es oportuno interrogar campos como el de la comunicación/educación o la comunicación/escuela, en tanto la comunicación, de acuerdo a como es concebida, “sabida”, en las prácticas escolares, es un campo subordinado al del lenguaje.
- 2) El lenguaje en la escuela propone una serie de saberes sobre sí mismo para los que la idea de los lenguajes, en plural, resulta conceptual y pragmáticamente innecesaria, por cuanto los otros sistemas simbólicos (sígnicos, en

realidad), que son distintos del alfabético, resultan subordinados al último; en este caso, en la escuela se despliegan saberes sobre “el” lenguaje, no sobre “los” lenguajes.

- 3) La narración constituye un saber escolar sobre el lenguaje que independiente de los enfoques teóricos que sobre ella se construyeron en las comunidades de expertos; tiene como objeto vehicular procesos de “decir” sobre sí mismo y sobre el mundo, a fin de transformarlo gracias a la función poética de la que es depositaria. La narración traspasa las habilidades de la comunicación y se instala en los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad.
- 4) Es posible identificar un saber, o conjunto de saberes sobre el lenguaje/comunicación, relacionado con la transformación de la realidad social; este saber se puede explicar a partir de los enfoques, con sesgo socio-semiótico, que las facultades de educación del país utilizan para la formación de maestros en el campo del lenguaje. También está asociado, por un lado, con la idea generalizada de la realidad deficitaria (y que es preciso transformar), y por otro, con ideas sobre la infancia, fundamentadas en los criterios de autonomía, libertad y sentido crítico. El desarrollo de capacidades con el lenguaje resulta indispensable para el ejercicio transformador que da organización a este saber escolar.
- 5) De la mano con el saber sobre la transformación de la realidad social, el saber sobre lenguaje/comunicación se sustenta en preguntas por la formación de los escolares, en términos de la ética y la política. De un lado, mediante acciones que buscan transformaciones en la conducta de los niños y jóvenes en función de las necesidades de cambio social, desde un movimiento inverso al planteado por la pedagogía moderna, que entiende la transformación de la conducta de los sujetos, entre otros aspectos, como un acto articulado con las necesidades o condiciones de las sociedades y la economía. Y, de otro lado, a partir de la formación política para la crítica, entendida ésta como una actitud proveniente del acumulado de capacidades para “decir” y para “decidir” sobre sí mismo y sobre el mundo.

## Referencias

- Atorresi, A. *et al.* (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: UNESCO.
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bustamante, G. (1994). El lenguaje en la Ley General de Educación. *La Palabra*, 3, pp. 47-54.



- Cárdenas, A. (1998). Principios del lenguaje y educación. *Revista Folios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 9, pp. 33-43.
- Comenio, J. (2010). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, M. (1984). Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Revista Lectura y vida*. Año 5, No. 4.
- Erasmus. (1985). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fabre, M. (2011, enero-abril). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), pp. 215-225.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista Lectura y vida*. Año 15. No. 3.
- Haidar, J. (2010). La complejidad y los alcances de la categoría de semiosfera. Problemas de operatividad analítica. *Cuadernos de semiótica aplicada*. 8(2). Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/casa/articulo/view/3322/3047>
- Halliday, M. (2005). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hjelmslev, L. (1976). *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y función*, 9, pp. 13-37. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- Jurado, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Revista Forma y Función*, 6, pp. 37-46. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Frónesis Cátedra Universitar de València.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, D. (2014). *Sobre los saberes escolares “de” y “en” la escuela*. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Montaigne, M. (1968). *Ensayos*. Barcelona: Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.



- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Rubio, D. (2014). *Informe técnico que incluye los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática de lenguajes y comunicación*. Bogotá: IDEP. Informe de actividades.
- Sáenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y pedagogía*, 9-10(19-20). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>
- Sennett, R. (1994). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Teberosky, A. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. & Kinstch. (1983). *Estrategias para la comprensión del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá: Magisterio.

## Capítulo 3

# Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro

HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO

HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ

RICARDO CANTILLO

CONSTANZA ARANGUREN

Equipo del estudio Saberes en la escuela, temática saberes tecnomediados.  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.*

Zygmunt Bauman.

Incertidumbre, complejidad y pertinencia son los desafíos que enfrenta la producción de saberes en un horizonte marcado por transformaciones, cambios y mutaciones en todos los niveles de la experiencia humana. Como nunca antes, se asiste a una época de constante movimiento y aceleración, de simultaneidades y múltiples racionalidades, de avalanchas de información y diversidad de lenguajes, de retos y desafíos para una escuela pensada más allá de los muros de las aulas.

Es un tiempo de polifonía, de “heteroglosia”<sup>1</sup> y de discontinuidad, un espacio donde el instante se ha convertido en medida y definición del tiempo y en el que de forma innegable las tecnologías digitales se han posicionado como escenarios

---

1 La heteroglosia se refiere a la posibilidad de que existan varias voces, glosas u opiniones que se dan en forma simultánea en un mismo contexto.

fundamentales para la consolidación de las relaciones sociales, los imaginarios colectivos y las prácticas culturales.

Ese contexto ofrece un panorama amplio e inquietante, en el que el saber empieza a pensarse desde el cuestionamiento y el carácter parcial de la verdad, en una relación directa con una perspectiva sociocultural en la que nociones como la durabilidad, la densidad y la profundidad dan paso a concepciones desde la movilidad, la liquidez y la levedad. Un cambio de perspectiva consecuente y en sintonía con el agotamiento de los proyectos modernos y la exploración de nuevos escenarios en los que el peso de los relatos orientadores, como señala Lyotard (1987), fue reemplazado por el dinamismo de la deslegitimación y el carácter performativo de las nuevas posibilidades de gestión del conocimiento y su consolidación en clave directa con los avances gestados por el desarrollo de las TIC.

En este marco, aparecen entonces otras posibilidades de saberes, de visiones de mundo y de alternativas que constituyen la complejidad y diversidad que posee el contexto contemporáneo, en el que se navega entre océanos inconmensurables de información y donde a diario, por efecto de la proliferación de discursos y la consolidación de un marco social pensado, ya sea desde la comunicación (Vattimo, 2001), el conocimiento o la información (Castells, 2001), se producen, comparten y circulan grandes cantidades de textos, producciones, elaboraciones conceptuales e ideas.

Pero en medio de tal polifonía, sumamente interesante y contraria a la univocidad o la hegemonía de los discursos y paradigmas de la Modernidad, en la que los llamados relatos orientadores (Lyotard, 1987) configuraban verdades desde los sueños de la razón, aparecen una serie de retos asociados a la sensación de vacío creada por la desaparición de las densas estructuras modernas.

El consumo (Baudrillard, 2009), la llamada “Modernidad Líquida” (Bauman, 2009), el “estado gaseoso de las artes” (Michaud, 2010), los narcisismos y el “imperio de lo efímero” (Lipovetsky, 2006), se ciernen como los retos esenciales de un tiempo de múltiples caminos, de cruces y *bricolajes*, pero sobre todo de nuevos escenarios por los que discurre el conocimiento y donde el escenario digital juega un papel central y decisivo para la configuración de un sentido crítico, complejo y creativo de lo humano.

Se asiste entonces a un tiempo que se configura en un reto central para los escenarios escolares y en un desafío para la llamada educación del futuro (Morin, 1999). Con un estatuto científico planteado desde lo incierto, lo cambiante y lo múltiple, la escuela es la primera en estar llamada a consolidar un diálogo y problematización de estos nuevos escenarios del conocimiento y de consolidación de la experiencia humana. Un reto en el que necesariamente tiene que abrir las puertas de las aulas y dar la posibilidad de una configuración definitiva del estudiante como un actor central de las prácticas, con voz propia y que dispone, en

tiempos de desarrollo tecnológico inconmensurable, de las herramientas para estar en contacto directo con el mar de informaciones que circula en los horizontes actuales del saber.

En esta apertura tiene un lugar central la comprensión del papel del lenguaje y la comunicación en la transformación de los escenarios, contextos y espacios por los cuales circulan y se configuran los conocimientos en las sociedades de la información. Las mediaciones y tecnomediaciones (Barbero, 1996), los entornos de la cibercultura (Levy, 2004) y las modificaciones de las prácticas sociales en el escenario de la intercreatividad (Cobo Romani y Pardo Kuklinsky, 2007), son los espacios hacia los que la escuela también debe mirar para comprender que las nuevas constelaciones del saber están atravesadas por los nuevos *sensorium* que aparecen mediados por las tecnologías digitales, los medios de comunicación y la configuración de nuevos escenarios de la experiencia en los que la vida transcurre en una convergencia de sistemas, plataformas e interacciones entre los escenarios *on-line /offline* y en el que se hace innegable la digitalización de la vida cotidiana.

Un escenario inquietante, por decir lo menos, en donde no solamente se ve con optimismo la configuración de los espacios digitales y el estremecimiento de las categorías antes fijas e inamovibles de la existencia, como espacio y tiempo; en él también aparece el matiz de la sospecha ante la profundidad de las producciones de conocimiento, el carácter ligero de los discursos mediáticos y la aparición de oposiciones entre el consumo y la crítica, la velocidad y la profundidad, la reproducción y la creatividad. Es en este espacio en donde la batalla por el signo se debate entre la preponderancia del significante (Baudrillard, 2009) y la posibilidad de configurar levedades trascendentes, donde aún sea factible decir lo no dicho y devolver la voz a aquello que permanecía en silencio (Calvino, 2010).

¿Cómo configurar espacios de saber en un escenario de esta complejidad?, ¿qué elementos tener en cuenta para la consolidación de saberes dentro de los escenarios escolares?, ¿qué posibles conexiones con la vida y la significación pueden surgir de estos espacios?, ¿de qué herramientas didácticas y pedagógicas hacer uso en un marco tan amplio?, ¿qué nuevos roles, papeles y acciones se presentan ante este panorama? Y sobre todo, ¿qué nuevas alfabetizaciones y posibilidades gestar desde la escuela?

Todas ellas se presentan como las preguntas que surgen desde este contexto, y con ellas, pensar en el saber necesariamente debe dar cabida a encontrar caminos posibles desde las tecnomediaciones y la comprensión del escenario digital, no solo como un espacio atravesado por herramientas y dispositivos de una potencia y capacidad antes soñada o imaginada, sino esencialmente como el lugar para nuevos procesos de consciencia y de creación de sentido.

El estudio “Saberes tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros”, adelantado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en convenio con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP,

se centró en la posibilidad de abrirse paso ante estos escenarios e identificar, en compañía del diálogo profundo con maestros y maestras, y la reflexión desde sus experiencias, esos horizontes, posibilidades y caminos posibles para pensar la escuela y la construcción de saberes desde un contexto tecnomediado.

Un contexto en el que las tecnologías digitales han llegado para establecerse como escenarios innegables que es preciso conocer y describir desde la diversidad de sus componentes, que para ser plenamente entendidos no remiten únicamente a espacios consolidados desde los dispositivos, las herramientas y los lenguajes digitales propiamente dichos, sino a las condiciones sociales, culturales e incluso políticas de los contextos propios a la hipermodernidad (Lipovetsky, 2010).

### **Hipermodernidad, un contexto inquietante**

El lenguaje de los escenarios digitales, como ha sucedido con otras tecnologías de la palabra (Ong, 2009), no puede estar exento de una relación orgánica con las sociedades y visiones de mundo que se cultivan dentro del contexto que le es propio. Así como en el caso de las oralidades primarias había una estrecha relación con los universos del pensamiento mítico y los estadios denominados, por algunos teóricos, como precientíficos del espíritu de la ciencia (Bachelard, 1990), y en los tiempos de la escritura era la Modernidad la que galopaba triunfante sobre el corcel de la imprenta, el escenario digital está íntimamente relacionado con una nueva consciencia que emerge sustancialmente como una modernización de la Modernidad, una crítica de la crítica y una explosión definitiva al interior de los paradigmas fijos de la razón y lo estable.

Es por ello que, antes de hablar de los espacios creados por las tecnologías digitales y de la manera en que sus herramientas han logrado consolidar nuevos procesos de construcción de lo real y lo posible, es necesario echar un vistazo a esas condiciones contextuales en las que se han gestado ambientes abiertos, discontinuos y en los que las angustias han estado en relación directa con los optimismos.

Es necesario revisar este tiempo, en el que se ha abierto el debate entre las crisis y las oportunidades, y entre la aparición necesaria de nuevas ontologías y perspectivas de entendimiento, y las posibilidades de construcción de crítica y creatividad. Un tiempo que más allá de cualquier definición, cuenta con una condición esencial como la más cercana para definirle, que no es otra que la de ser una era de cambio y mutación en todos los órdenes de la experiencia humana.

A esta etapa, regida por un proceso constante de transformación de los sistemas culturales y sociales, se le han atribuido diversos nombres y designaciones, tales como: “Modernidad Líquida” (Bauman, 2009), “Postmodernidad” (Lyotard, 1987), “Hipermodernidad” (Lipovetsky, 2010) e incluso se le ha señalado como una modernidad modernizada.

Las expectativas ante sus dinámicas y condiciones han estado pobladas de optimismos sumamente fuertes, ante el poder de la performatividad en la construcción de saberes, señalada en su momento por Lyotard, así como también de pesimismo y alertas, como la que anuncia Bauman ante la aparición de condiciones de relatividad y estado líquido de las ideas y los paradigmas. Un escenario que definitivamente plantea una inquietud, un estremecimiento ante esas condiciones que dialogan directamente con las condiciones mismas de las tecnologías y sus posibilidades.

Estas condiciones no son otras que las que se logran materializar a través de los procesos que se posibilitan con la aparición de las tecnologías para su desarrollo, que presentan la interesante dualidad de ser la realización de lo que antes se creía imposible pero necesario y, a la vez, el punto central de preocupación y angustia ante las pérdidas y los abandonos de lo establecido.

Lugares en los que el cambio de las condiciones de espacio y tiempo, las modificaciones esenciales de las relaciones sociales, las mutaciones en las concepciones de sujeto, las transformaciones de las sensibilidades y las subjetividades, y la reorganización incluso de los contextos políticos desde una innegable globalización, se suman a los espacios de multiplicidad, hibridación y sobre saturación de discursos que pueblan el panorama de las sociedades actuales.

Pero para empezar a desglosar este escenario, es entonces preciso comprenderlo desde uno de los prefijos que mejor le define y que está también íntimamente ligado con los espacios tecnológicos. Esta era es la de lo *hiper* (Lipovetsky, 2010), lo fugaz, lo excesivo, lo sobrecargado. Un teatro en el que la velocidad y la aceleración son condiciones innegables y en donde el ahora ha entrado a ser el tiempo preciso para el desarrollo de condiciones de existencia.

En este contexto, lo global ha empezado a hacer parte del espacio de construcción de los saberes y, adicionalmente, es el principal detonante de las relaciones y construcciones de las realidades; aquí, más que certezas, es preciso abrir el camino a la incertidumbre y al navegar en un escenario en el que no se aspira a la panacea de las seguridades, sino al dulce veneno de las preguntas.

Esto se explica si se observa con detenimiento: el escenario de lo *hiper* está construido sobre la herencia y la base de la deslegitimación y el descreimiento en el poder de los relatos orientadores (Lyotard, 1987). Ante el derrumbamiento de las verdades absolutas y la renovación constante de un espíritu performativo y complejo, lo incierto se hace el mejor detonante para pensar en la construcción de saberes pertinentes.

Como lo contempla Morin (1999), lo incierto se convierte en uno de los puntos de partida más importantes para pensar una educación del futuro, capaz de hacer frente, más que a la consolidación de certezas, a la acumulación inconmensurable

de incertidumbres, de preguntas con soluciones cada vez más complejas, que ya no pueden pensarse desde una sola voz, sino desde la “heteroglosia” de las multiplicidades, desde una complejidad en la que el ser humano retoma la senda de su multidimensionalidad y la condición polivalente que le define y constituye.

Sin embargo, dichas condiciones, que a todas luces se presentan como los pilares esenciales de una cultura investigativa en la que los cuestionamientos permiten pensar en una sociedad de conocimiento fundamentada en la exploración, la búsqueda y la construcción de conciencias críticas y creativas, encuentran el punto de angustia en el escenario del consumo y la aparición, junto con lo veloz, de lo efímero y en paralelo con la transformación de las subjetividades, lo múltiple, la amenaza del unanimismo discursivo.

Así, en correlato con la sociedad del conocimiento, emerge la sociedad del espectáculo y junto a la ausencia de los relatos orientadores se posicionan las dinámicas del mercado y el consumo, que logran plantear en la práctica de la existencia humana, más que una pasión por el descubrimiento, lo que teóricamente ha sido denominado una “liturgia formal del objeto” (Baudrillard, 2009).

Es allí donde el sueño creado por un escenario polifónico, múltiple y capaz de dar cabida a la creatividad y a lo interdisciplinar, como los mejores caminos para la consolidación de seres humanos con un sentido de ética planetaria y de plena capacidad para interrelacionar lo global con lo particular, en el sentido de un “conocimiento complejo” (Morin, 1999); se transforma en una especie de pesadilla nutrida por la figura del vacío, el narcisismo y el sinsentido.

El contenido y la profundidad sucumben ante el impacto y el estímulo del instante, y la potencia del signo se ve atacada por lo momentáneo, en donde pierde su capacidad de significación en aras del poder del significante, configurándose así un escenario social en el que se vive a una velocidad trepidante, en la cual, parafraseando a Bauman (2009), se viaja en un avión sin piloto y sin destino, con equipaje ligero, pero también con la angustia de la pérdida de la densidad, reemplazada por la liquidez de lo inmediato.

Así, junto con la materialización de la idea de una arena de voces, de una apertura hacia un infinito de discursos, y la consolidación de una cultura centrada en la multiplicidad y el debate desde la performatividad, emerge una sociedad en la que el consumo toma por asalto los escenarios de la vida cotidiana.

La mutación de conceptos como espacio y tiempo, al lado de ofrecer posibilidades de conexión y de producción de saber, antes simplemente imaginadas en los sueños de la ciencia ficción, genera un espacio de instante constante, en donde junto a los cuestionamientos ante lo incierto, también se genera la necesidad apremiante de cambio, de pérdida de lo durable y de movimiento incesante,



en donde, junto a la posibilidad de impulsar las naves capaces de hacer frente a la incertidumbre desde las banderas de la “heteroglosia”, aparecen los galeones fascinantes y titilantes del espectáculo y sus seducciones.

Hipermodernidad que entonces traduce un tiempo de lo inquieto, de desafío permanente ante la condición de transformaciones constantes, un tiempo que configura los escenarios en los que circula y transita la existencia, y que genera una sociedad múltiple que, enmarcada en un espacio global en el cual Prometeo convive junto a Narciso, se ofrece como escenario que plantea cuestionamientos necesarios para la consolidación de lo humano y del saber mismo.

Dichos cuestionamientos se centran esencialmente en las posibilidades de construcción de nuevas ciudadanía para un contexto en el que no solo se han perdido las verdades absolutas, sino que también han surgido los retos y las angustias ante la instantaneidad y la escasa profundidad de las múltiples voces que pueblan las avalanchas de información propias de este tiempo de apertura y constante mutación.

Velocidad, multiplicidad e incertidumbre, van de la mano con la consolidación de nuevos procesos de consciencia y nuevos saberes, configurando así un espacio de inquietudes, pero además de opciones, de lugares en los que, en medio de la complejidad de un escenario de tales condiciones, también se abren camino las oportunidades para realizar la tarea esencial que debe pensarse en cualquier dimensión del conocimiento: la consolidación de lo humano; cuyo concepto, en tiempos como los de la “hipermodernidad”, ya no está cubierto de la simpleza de una definición unívoca, sino de una complejidad consecuente con un universo incierto y plural; por lo tanto, está ligado a la posibilidad de abrir espacio a nuevas epistemologías y a la construcción de ciencias y saberes pertinentes y significativos, sin deslegitimar los anteriores, claro está.

## **Digitalización y cibercultura**

Con un contexto tan complejo como el de la “Hipermodernidad”, junto a las transformaciones socioculturales y de visión de mundo, que implican un espacio centrado en la incertidumbre y la apertura, los escenarios digitales se ofrecen, tal como sucedió con la oralidad y la escritura, como las tecnologías con mayor potencial para materializar un nuevo ámbito, en el que el instante juega un papel central como configuración de tiempo, y el cual está también ligado a un mundo global en el que la relación con el espacio físico no es esencial, convirtiéndose en condiciones necesarias y propias de un tiempo de mutaciones e incertidumbres. Así, la digitalización el correlato necesario de los tiempos hipermodernos y, del mismo modo, las posibilidades que abre son las que permiten pensar los cambios sociales que dan nicho a la cibercultura.



Esto se explica en virtud de que, efectivamente, los nuevos ecosistemas comunicativos (Martín Barbero, 1996) que aparecen con los espacios digitales, permiten materializar las mutaciones de una subjetividad centrada en el ahora y el cuestionamiento. Las sociedades hipermodernas han creado una nueva forma de ver y entender la realidad, que encuentra su mejor soporte en los recursos técnicos de espacios como el hipertexto y la hipermedia, los cuales permiten ampliar las esferas comunicativas y consolidar lenguajes en los que la discontinuidad y la ruptura de la linealidad materializan el carácter complejo y amplio de las nuevas realidades.

La digitalización, entendida como el paso de lo concreto al universo del dato, y en la que el avance de la tecnología es fundamental, más que contemplarse meramente como una innovación nacida de los desarrollos de la ingeniería, tiene que ser vista como una herramienta consecuente con la aceleración y la velocidad de los tiempos hipermodernos. Mientras en los espacios sociales y culturales se plantea el instante como tiempo, en el escenario del lenguaje emerge el espacio digital como el recurso para hacerlo posible, y así como la oralidad materializó el contacto con lo sagrado y la escritura el nexo con el progreso, el universo de los datos expresa la complejidad de la modernidad modernizada.

Una digitalización cuyos antecedentes y consecuencias no se pueden establecer solamente en el escenario mismo de las tecnologías digitales, sino que están íntimamente relacionados con las perspectivas de la sociedad y la cultura, puesto que, por un lado, implican los cambios de las visualidades y sistemas de significación de las culturas y narrativas mediáticas anteriores a la revolución de las tecnologías digitales, y por otro lado, involucran las transformaciones en consonancia no solo con el espacio de lo *hiper*, sino con el escenario de lo *ciber*<sup>2</sup>, terminando por ser el nicho en el que se desarrollan las sociedades red y los espacios que configuran gran parte de las prácticas culturales de las generaciones actuales.

Al contemplar este proceso en relación con la digitalización, es necesario ver que su dinámica implica mirar hacia el escenario de la transformación de las sensibilidades y de las formas de representar y significar, que se dan desde el contexto de los medios y la manera en que la cultura de la imagen, las nuevas escrituras y mecanismos de representación surgidos desde las narrativas mediáticas (Rincón, 2006), abonan el camino hacia un espacio digital que, bajo la transformación ejercida por el hipertexto, la hipermedia y actualmente la dimensión de lo “transmediático”<sup>3</sup>, termina por transformar también los comportamientos y las prácticas sociales en la consolidación de una cibercultura.

---

2 *Hiper* alude a lo amplio, lo que se expande, como sucede con varios elementos ciberculturales; *ciber*, por su parte, se refiere a lo que está mediado por los desarrollos tecnológicos, particularmente de la cibernética.

3 Lo transmediático se refiere al escenario en el que un texto se ofrece en diferentes plataformas y formatos, realizándose de este modo un *transmedia*, esto es, la posibilidad de que no solo se haga presencia en un medio y lenguaje, sino en varios.

De este modo, entender la digitalización implica la comprensión del punto de convergencia de las transformaciones en el lenguaje y en la manera de representar y concebir los sistemas de significación y sentido. Las culturas mediáticas, con el poder de los lenguajes audiovisuales y la efectividad de la comunicación mediante la imagen, plantearon nuevos horizontes y desafíos de comprensión que transformaron sustancialmente las maneras de concebir y entender la realidad.

Nuevas visualidades se hicieron presentes, y concebir lo concreto en términos de planos pasó, de ser algo extraño, a convertirse en un espacio fundamental en la vida cotidiana. Nuevos rituales y costumbres se gestaron en conexión con los medios y, así, nuevas maneras de producir saber y de concebir el sentido se tomaron el escenario inicial de las pantallas.

En paralelo con estas mutaciones, también se dio un cambio esencial en uno de los escenarios más importantes para la configuración de sentido: el de las textualidades. Como consecuencia y materialización de la ruptura de la linealidad y la simultaneidad, que habían sido soñadas desde la frontera del arte y particularmente desde las propuestas literarias de grandes escritores como Julio Cortázar y Jorge Luis Borges, aparece en el panorama del lenguaje la configuración de las realidades hipertextuales.

Con ellas surgió una nueva textualidad con el poder de materializar lo imposible (Landow, 2009), pero que implicaba la ruptura absoluta ante la rigidez asociada al concepto mismo de texto y que, adicionalmente, configuraba nuevas relaciones entre los lectores y los creadores, y una serie de mutaciones centrales en las maneras de leer y producir sentido y, a la larga, en una forma distinta de sentir y configurar lo real desde lo discontinuo, lo laberíntico y lo interactivo.

Con estas transformaciones sobre la mesa, el escenario digital amplía sus posibilidades más allá de la mera transposición de lo concreto a la forma de los datos. No solamente se trata de la consolidación de una tecnología con la capacidad de almacenar grandes cantidades de información y transmitirla en el instante, sino con la facultad de generar las condiciones para que las nuevas visualidades y textualidades sean el punto de partida para un cambio sustancial en el plano de las relaciones y la consolidación de las sociedades. Una transformación que se traduce en una cultura en la que aspectos como la interactividad, la conectividad y el posicionamiento de lo colectivo son factores decisivos.

Con este marco aparece el espacio de la cibercultura, una forma cultural que se relaciona directamente con el contexto de las tecnologías digitales y que plantea una serie de características en las que la frontera digital se convierte en el mejor camino para pensar los espacios de construcción de saberes, en una sociedad de las transformaciones como las planteadas por las velocidades e inquietudes de la postmodernidad, no solo por la potencia y universalidad que se gesta desde su concepción, sino esencialmente por las condiciones de consolidación de pensamiento que genera y le son propias.

Tres principios se hacen esenciales para la comprensión del funcionamiento de la cibercultura: “la interconexión, la creación de comunidades virtuales y la inteligencia colectiva” (Lévy, 2007). Se trata de un espacio en el que el escenario digital ha generado otras condiciones de relación y materialización de las aldeas globales (Mc Luhan, 1991), y en el que la multiplicidad de lo *hiper* se consolida con las posibilidades de desarrollo propias de lo *ciber*, cuyo impacto es innegable en las generaciones actuales y las venideras y sus estatutos y visiones del saber.

Lo anterior se entiende en la medida en que si se revisan los pilares esenciales de las dinámicas ciberculturales, estos implican necesariamente una transformación en la manera en que se gestiona y concibe el conocimiento. Una visión de la inteligencia y del saber pensados, lejos de la concepción de lo individual y centrados en la materialización de la noción de comunidad e interacción, como los puntos principales a tener en cuenta en los procesos del conocer; aquí la sociedad red (Castells, 2009) se consolida como el espacio propicio para desarrollar, ya no solamente las transformaciones propias de los contextos hipermodernos, sino donde también se asiste a “un cambio en nuestra percepción de la realidad a partir de los nuevos modos de comunicación” (Sánchez-Mesa, 2004, p.12), centrados en un escenario sumamente interesante e inquietante como lo es el espacio de lo *ciber*.

Pero lo cibercultural no solamente está pensado en términos de inteligencia colectiva y nuevos sistemas sociales de carácter horizontal y en red; con el potencial de los espacios digitales, y la potencia dada por el desarrollo de las conexiones, Internet y particularmente de los horizontes actuales de la Web 2.0, y los venideros de la Web semántica, nuevas prácticas de aprendizaje también se toman el espacio de nuestros contextos contemporáneos, llevando a que la gestión desde lo colectivo sea el motor de las posibilidades de construcción de los saberes, y a que nociones como la intercreatividad y la arquitectura de la participación (Cobo Romani y Pardo Kuklinsky, 2004) se conviertan en pilares para pensar en el espacio digital como una frontera de necesaria exploración y revisión desde sus posibilidades.

Adicionalmente, desde el planteamiento de la idea de que en la cibercultura es necesaria una “universalidad sin totalidad” (Levy, 2004), se encuentra otro punto central para pensar en este escenario como el motor de saberes capaces de alcanzar pertinencia y significación, ya que cuando se habla de este concepto se está planteando necesariamente la posibilidad de un saber abierto, en constante construcción, que no aspira a definiciones totales a pesar de sus alcances universales por efecto de la red, y que además es un saber producto de lo colectivo y del intercambio intersubjetivo e intercreativo de nociones, conceptos y problemáticas. Pensar en clave de cibercultura, implica de este modo, pensar en colectivo.

Ahora bien, la materialización de esta cibercultura se encuentra con total contundencia en la mutación de los escenarios de la comunicación y de la interacción.

Un cambio que también es necesario contemplar para pensar en los saberes tecnomediados, y que hace parte de esa constelación de retos que salen al encuentro de la escuela y la construcción de aprendizajes, pues así como lo *hiper* significa enfrentar las dicotomías consumo/crítica y espectáculo/conocimiento, lo *ciber* implica pensar en los lugares para un aprendizaje colaborativo, de interacción, retroalimentación y cooperación permanente, pero también afrontar la problemática de la alternancia entre información y comunicación, entre constelaciones de datos, y la posibilidad de consolidar con ellos dimensiones humanas. Un reto que necesariamente acerca el problema de los saberes en estos escenarios a la dimensión de la comunicación.

### **Comunicación, mediaciones y saberes**

Entre las transformaciones más evidentes y de mayor impacto en las sociedades contemporáneas sobresalen, en relación con las condiciones propias de lo *hiper* y lo *ciber*, los ecosistemas comunicativos, definidos como conjuntos de dispositivos tecnológicos y sistemas de prácticas e interacciones simbólicas mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, por cuyo uso creciente, cotidiano y generalizado, se permite el desarrollo de las actividades propias del acontecer sociocultural. Martín-Barbero (1998) al respecto explica que:

Este ecosistema emerge asociado a una nueva economía cognitiva regida por el desplazamiento del número que, de signo del dominio sobre la naturaleza, está pasando a convertirse en mediador universal del saber y del operar técnico/estético, lo que viene a significar la primacía de lo sensorio/simbólico sobre lo sensorio motriz [...] El significado mayor de ese cambio remite al sentido emancipador que cobra el hacer técnico en su estrecha vinculación con la experiencia estética (p. 118).

Allí se van tejiendo los hilos de un ecosistema visual y sonoro, que adquiere aceleradamente tanta vigencia como el “ecosistema natural” (Martín-Barbero, 1996, p. 10), que descentra los cánones modernos de saber, aprendizaje, socialización, comunicación, institución y sujeto, dando lugar a la configuración de nuevas tecnicidades mediáticas en la experiencia humana, en las que “lo tipográfico, lo audiovisual y lo digital, la localizan en la segunda alfabetización” (Barbero, 2002, p. 52); ya no es solo la cultura letrada la que circula en la escuela, ahora la “cultura” se recrea en la amalgama de los flujos del intercambio entre la técnica, los entornos materiales, el consumo y el actual modo de capitalismo.

En efecto, estas tecnicidades tienen que ver con esos modos diversos de percibir, maniobrar, actuar, pensar y socializarse con las tecnologías, por lo que se nutren, en primer lugar, de la reorganización de los saberes, el descentramiento del libro impreso, los flujos de información y las redes de intercambio creativo y lúdico, con las hibridaciones de la ciencia y el arte, del trabajo y el ocio; y en segundo

lugar, con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas, cada día más articuladores de lo local con lo mundial (Martín-Barbero, 1999, 2005) y con la digitalización de la cultura.

Así, pues, la expresión “mediaciones comunicativas de la cultura” (Martín-Barbero, 1996) alude a la interpenetración dinámica entre comunicación y cultura, asumida como eje transversal del funcionamiento de las sociedades actuales, donde lo fundamental de los cambios sociales y culturales proviene de esa dinámica inseparable de las transformaciones materiales y la innovación digital.

Es posible registrar, entonces, cuatro esferas, cuatro tipos de mediaciones, que tipifican y muestran con evidencia suficiente la génesis y dimensión de los cambios culturales mencionados: las tecnicidades, las socialidades, las identidades y las ritualidades. A partir de ellas se puede inferir su incidencia en el mundo escolar y extraescolar, y sus repercusiones en el despliegue de las actuaciones y realizaciones significativas de los actores sociales incorporados a estos universos, tan determinantes para la comprensión del sentido de la experiencia humana, tal como hoy se manifiesta a partir de dichas raíces.

*Tecnicidad:* El término denota, parafraseando a Heidegger, nuestro modo de ser/estar en el mundo, es decir, la condición existencial de un hábitat en el que la tecnología se integra constitucional y funcionalmente a la producción de la vida, a la configuración de lo humano como evento inseparable de dicha realización de lo real.

Más allá de la idea de McLuhan (1996) de concebir los medios (y las tecnologías de la información) como extensiones de los sentidos humanos (concretamente del sistema nervioso), la noción de tecnicidad remite a un desplegar de la praxis social en un marco en el que lo digital habita y dinamiza lo real y la percepción, representación y uso de esa misma realidad por parte del hombre.

Vivimos, sentimos, pensamos, interactuamos en un mundo en el que la espacio-temporalidad de los eventos ha adquirido los parámetros de realización de los flujos digitales, alterando de forma sustancial las dimensiones secuenciales, los ritmos y la duración de los procesos, comprimiendo el espacio y abreviando la duración de los fenómenos, o acelerando su tránsito, que vendría a ser lo mismo.

Así, lo real se concentra ante todo en la dimensión de lo presente con su carga de inmediatez y fugacidad, lo que equivale a reducir o ignorar el pasado y a soslayar el valor del porvenir; la sucesión de momentos en tránsito, ligada a la multitarea y multifunción hipermediadas, se convierte en el hecho recurrente del acontecer social. Los nuevos sujetos provienen y conviven, en mayor o menor grado, en este tipo de ambientes, y es con ellos con quienes ha de interactuar la escuela que, si bien ya no se encuentra a años luz de su modernización tecnológica, aún no se caracteriza por su capacidad de diálogo e interlocución intelectual, académica y afectiva, con las sensibilidades y expectativas que ellos movilizan.

*Socialidad:* Formar parte de un entorno como el descrito implica manejar otro tipo de coordenadas sociales, otras prerrogativas en materia de convivencia y acompañamiento, de sentido de pertenencia y reconocimiento, y esta situación es particularmente significativa en el universo de los niños y los jóvenes de hoy.

La crisis generalizada de instituciones sociales y culturales provenientes de la modernidad -como la escuela y la familia- ha conducido al desequilibrio en materia de vínculos afectivos y parentales, el divorcio con los lemas intergeneracionales y el enfrentamiento abierto con los pilares tradicionales. Si a esto se suma la crisis laboral y económica, y la apertura de otras opciones de vida y de realización personal, nos hallamos entonces con la irrupción de otras formas de socialidad, determinadas menos por el interés colectivo que por la decisión individual y el afán de beneficios propios muy puntuales.

Bauman (2005) ha descrito con detalle el debilitamiento de los vínculos que tradicionalmente sostenían las bases de la socialidad moderna. En las sociedades actuales todo se vuelve líquido y fluye -de ahí que se hable de “sociedades líquidas”-, tornando vulnerable el vínculo sobre el que se tejían, desde los afectos y lo íntimo, hasta los nexos de clase y las relaciones sociales. Ahora se asiste a formas volátiles de convivencia, a otros patrones y demandas de acompañamiento, al uso de otras reglas de interacción social que chocan, en la escuela, con las figuras de tradicionales de autoridad y orden, invocadas por el maestro desde la posesión del saber y la verdad.

*Identidad:* Cuando los recursos del ser sí mismo se erosionan, como ocurre con el ánimo vertiginoso de los ímpetus juveniles, y varían radicalmente los mecanismos de identificación a los que se fija el crecimiento personal, decimos que la subjetivación y los caminos de la identidad también han entrado en crisis. La identidad es, por consiguiente, algo que no depende de sí mismo, sino que es mediado por otros factores, tales como el contexto social y cultural que enmarca el despliegue de la subjetividad.

Margaret Mead (2003) nos muestra en *Cultura y compromiso* las variaciones de los patrones de socialidad e identidad a través de los siglos, hasta llegar al tipo de formaciones sociales como las contemporáneas, en las que los jóvenes ya no se miran ni se inspiran fundamentalmente en el espejo de la tradición o en las lealtades a sus progenitores y maestros y, en cambio sí, en sus pares etéreos, en los congéneres de su misma edad y sensibilidad, de sus mismas búsquedas y aspiraciones.

¿Cuánto afecta esto al mundo escolar?, ¿cuánto incide en las transformaciones del universo cotidiano de la escuela, en la necesidad de que la institución educativa se redefina y se redimensione en la perspectiva de permitir el encuentro real, conflictivo y crítico entre las subjetividades/identidades que buscan por doquier los referentes apropiados para darle consistencia a su ser académico, social y personal?

*Ritualidad*: La dinámica de las interacciones humanas está llena de pautas y reglas de actuación, a través de las cuales se regulan las transacciones de las que se nutren los intercambios respectivos. Como nos recuerda Martín Serrano (2002), en las sociedades actuales los medios masivos son los principales dispensadores de contenidos y rituales de los que se nutre la vida social. Unos y otros son indispensables para poseer algo en común, para hacer posible la vida en comunidad, para tejer la estructura social y cultural a la que pertenecemos.

En este panorama, en el que estas mediaciones ofrecen un puente de entrada sumamente significativo al horizonte de la construcción de saberes y la consolidación de las transformaciones dadas por los nuevos ecosistemas comunicativos, es de vital importancia entender la manera en que el conocimiento se convierte en un escenario de carácter dinámico, que circula a través de los múltiples lenguajes desarrollados en los espacios digitales; y en el marco de nuevas formas de plantear el saber y de construirlo desde un papel central de los procesos de comunicación y mediación cultural.

De este modo, los ecosistemas comunicativos se constituyen en un horizonte que tiene que tenerse en cuenta a la hora de pensar en los saberes de este tiempo, y deben ser contemplados a partir de una visión que supere la concepción de la esfera comunicativa desde un plano meramente estructural, para comprenderla en relación directa con la experiencia humana que, en este momento, está más que nunca ligada a esos espacios digitales, escenarios, hoy por hoy, en los que se define y se plantea la naturaleza misma del ser, y frente a los que las nuevas generaciones están en una relación de completa cercanía.

Es por ello que se hace importante, en aras de continuar en la exploración de la condición del saber, en el escenario de las tecnologías digitales, comenzar a pensar en los elementos que caracterizan ya no solamente a los contextos, lenguajes y sistemas comunicativos que hasta aquí se han descrito, sino a los fenómenos propios de las generaciones ligadas a los espacios de lo *hiper* y lo *ciber*, cuya relación con la tecnología digital está dada tanto por su cercanía como por la comprensión de sus ritmos, sistemas de significación y multiplicidad de lenguajes.

## **Las generaciones multimedia y transmedia en el contexto contemporáneo**

Estamos ante un escenario de la multiplicidad, en el que confluyen diferentes maneras de entender la infancia y la juventud. Una era de transformaciones, de cruces, de diferentes apuestas en torno a la realidad. Entre ellas, existe una que se hace pertinente revisar como parte de las condiciones del contexto contemporáneo: la forma en que se asumen las condiciones de niñez y del ser joven en sociedades mediadas por las tecnologías y que están íntimamente ligadas por los nuevos repertorios tecnológicos que aparecen en el horizonte de las realidades actuales y sus mutaciones del tiempo, el espacio y el concepto mismo de lo real.



Con la transformación de los lenguajes, los sistemas comunicativos y los contextos, es innegable la modificación de los sujetos y sus relaciones con el tiempo, el espacio y las formas de significar, leer y comprender la realidad o, en el caso de los espacios gestados por el escenario cibercultural, las realidades que componen las dinámicas contemporáneas.

En concordancia con estos cambios, las nuevas generaciones han asumido otras formas de aproximarse al conocimiento y también de construir procesos sociales, culturales y de relación con el mundo. Ellas han sido objeto de diferentes estudios y han recibido múltiples denominaciones, desde la noción de “nativos digitales” propuesta por Prensky (2001), hasta la de “generación multimedia” (Morduchowicz, 2011), pero, sin importar el nombre, es necesario entender que esos niños, niñas y jóvenes, que hacen parte del panorama de las aulas contemporáneas, son y serán los protagonistas de la construcción de saberes del futuro.

Para profundizar en su caracterización, vale la pena señalar que se trata de una generación en la que lo digital convive con lo análogo en un proceso de convergencia y que, por tanto, más que pensarles desde una dimensión unívoca, es necesario entender que se encuentran en una condición de carácter múltiple, de prácticas abiertas y transmediáticas (Amador, 2014), en las que se integran plataformas, sistemas de significación, multipantallas y tareas que se ejecutan al mismo tiempo, justamente como plantea un contexto matizado por la velocidad, la simultaneidad y la digitalización de la cultura. Son generaciones en transformación permanente y que construyen en sus prácticas una interacción amplia entre los universos *online* y *offline*, que consolidan sus procesos de existencia.

Más que nativos netamente digitales que han estado expuestos a la tecnología desde su nacimiento, como lo implican los conceptos de Prensky (y más aún en un contexto como el colombiano, en el que no todos los niños, niñas y jóvenes tienen acceso garantizado a las tecnologías digitales), se está ante una generación con una marcada inclinación hacia los procesos transmediáticos y a la integración y convergencia de posibilidades de sentido, en donde los puntos de encuentro pueden ser el centro comercial, el grupo de Facebook o los mensajes por los sistemas de las tecnologías móviles. Se trata en esta medida de una generación “hiperconectada”, “tecnomediada” y “cibersocial”, pero también con la capacidad de integrar estos espacios con sus prácticas cotidianas en el escenario de lo concreto.

En esta medida, los llamados “inmigrantes digitales”, no solo se enfrentan ante los desafíos que teóricos como Prensky (2001) y Piscitelli (2004) han anunciado en relación con los contextos que configuran a un nativo digital, sino que están ante el reto de la comprensión de la multiplicidad de sistemas de significación que circulan a través de las multipantallas, y del carácter multimedia y multiplataforma en el que acontecen las vidas de nuevas generaciones que no solo son capaces de manejar con solvencia los programas digitales, sino que están en condición



de leer y producir sentido con la velocidad e instantaneidad que demandan los espacios ciberculturales, los cuales, hoy más que nunca, adquieren condición de realidad y son los lugares de encuentro de las generaciones del mañana.

Así, cuando se mira en detalle a estas generaciones se hace necesario comprender que su potencialidad como constructores de saberes está atravesada por condiciones sumamente propias de su relación orgánica con los escenarios digitales y de convergencia de medios. Por ello es necesario verles desde su carácter esencialmente interactivo y grupal, en donde las prácticas del *zapping* y el manejo de multitareas (Morduchowicz, 2011) son centrales y les configuran como lectores que comprenden desde diversos lenguajes, y como actores sociales que están en plena sintonía con los escenarios propios de las redes y las velocidades y estímulos propios de las realidades mediáticas contemporáneas.

Niños, niñas y jóvenes que están en contacto permanente con diversos estímulos mediáticos y que, a pesar de la multiplicidad de condiciones de acceso a las tecnologías digitales, son la mejor prueba de las transformaciones tecnocognitivas (Piscitelli, 2004) que se han gestado en los ecosistemas comunicativos actuales, cuyo impacto ha permitido que hoy las redes sociales, las páginas Web y los fenómenos surgidos en estos contextos, como los *flash mob* y las *selfies*, sin dejar de lado manifestaciones tradicionales como las movilizaciones sociales o interesantes propuestas *online/offline* como *la marcha de los pingüinos* en Chile, hagan parte del panorama de las prácticas sociales cotidianas, en el marco de nuevas sensibilidades en construcción y transformación permanente, como lo implica la constante renovación de las dinámicas de la cibercultura.

Nuevas generaciones, multimedia, transmedia y de convergencia. Nuevos sujetos que, como las anteriores generaciones, tienen la capacidad de construir las sociedades del mañana, pero también la necesidad de alcanzar niveles de desarrollo de pensamiento crítico en tiempos de incertidumbre, velocidad, inquietud y nuevos desafíos. Es por ello que cuando se piensa en la construcción de saberes con estas generaciones es necesario mirar el espacio referido a las alfabetizaciones múltiples (Buckingham, 2010), que salen al encuentro como el camino para transformar incluso los escenarios mismos de la escuela, no solo en términos de disponer de los dispositivos propios a estos contextos, sino esencialmente en la posibilidad de gestar las condiciones necesarias para la problematización del saber y la consolidación de una dimensión humana por encima del entusiasmo tecnológico digital.

## **Nuevas alfabetizaciones, nuevos aprendizajes**

En un contexto de multiplicidad como el que presentan los tiempos actuales, es preciso plantear que los horizontes de la alfabetización no pueden vislumbrarse desde una perspectiva única. Escenarios como los de hoy, marcados por la digi-

talización, la cibercultura, las transmisiones y los ecosistemas comunicativos gestados desde lo digital, requieren necesariamente de una mirada capaz de generar espacios de conocimiento en múltiples niveles y en diálogo con los desafíos esenciales de la frontera digital y del saber, los cuales, más que estar en los aparatos o en los dispositivos, están en la necesidad de construir los escenarios críticos, creativos y propositivos que permitan pensar en la construcción de conocimientos pertinentes, pero también de las ciudadanías del mañana.

De este modo, cuando se habla de términos como “alfabetización digital”, “alfabetización multimedia” y “alfabetización crítica” (Gutiérrez Martín, 2004), en el fondo se está planteando la necesidad de múltiples opciones de alfabetización, que implican necesariamente la comprensión de los diversos niveles exigidos por los saberes que circulan en los espacios ciberculturales contemporáneos.

Una perspectiva que lleva a pensar en que para el escenario digital es necesario superar el estadio de alfabetización técnica, referido solamente al manejo avanzado de hardware y software, y entrar en sintonía con las visiones de mundo y los desafíos que implican los contextos de la cibercultura y la hipermodernidad.

Es por ello que para el proceso de alfabetización, en primera instancia es necesario en alfabetizarse en el conocimiento de los contextos, códigos y características propias de la cibercultura, la sociedad red y los ecosistemas comunicativos, entendiéndolos como escenarios que interactúan entre sí y que guardan una estrecha relación con las realidades políticas, sociales y económicas de los modelos propios de la hipermodernidad.

En esa medida, una alfabetización múltiple es una alfabetización contextual analítica, que también se extiende al conocimiento sobre los lenguajes, los sistemas de significación, las mediaciones, las simulaciones, las virtualidades y los espacios gestados desde la digitalización, no solo en su plano técnico, sino como una unidad esencial de sentido.

Adicionalmente, en esta alfabetización se hace necesario pasar del plano multimedia y digital, al espacio crítico (Gutiérrez Martín, 2004), en donde el puente entre las generaciones multimedia y los inmigrantes digitales está dado por el intercambio de estrategias para entre-ver, a través de los datos y la constelación de información, los caminos para la construcción de saberes. Esta comunicación entre generaciones debe estar en condición de plantear los espacios para que, desde el aprovechamiento de las inteligencias colectivas, sea posible pensar en escenarios de representación ciudadana y en generaciones críticas, comprensivas y abiertas a una diversidad intercreativa.

Así, en los contextos de las tecnologías digitales, el plano de la construcción del saber implica también reevaluar el papel de nuestras alfabetizaciones y consolidar los procesos para acceder, no solamente a los recursos y a la manipulación diestra

de los aparatos, dispositivos, máquinas y programas, sino a la comprensión de los sistemas de sentido y de construcción social que subyacen y les atraviesan, y que a la vez son el detonante para consolidar las posibilidades de construcción de los conocimientos del mañana, un escenario que configura desde el carácter implícito del desaprender para aprender, todo un desafío.

## **El desafío de la construcción de saberes tecnomediados**

El reto de la alfabetización digital se acompaña entonces de la lucha por la construcción de nuevos saberes y otras posibilidades de pensar el conocimiento en los escenarios digitales y ciberculturales de la hipermodernidad. Una apuesta que implica la definición del espacio comunicativo y creativo desde el cual es posible pensar en la consolidación de un saber pertinente y complejo, capaz de responder a las incertidumbres y de formar, en clave de lo humano, a generaciones múltiples, diversas y que aunque leen y producen en los diferentes formatos y lenguajes de nuestro tiempo, requieren de ese matiz crítico capaz de consolidar las bases para la construcción de una mirada reflexiva y comprensiva sobre las condiciones inquietantes de las transformaciones de los tiempos actuales.

Es así como los saberes tecnomediados se perfilan como un espacio necesario para la consolidación del conocimiento y la promoción de interacciones educativas capaces de potenciarlos en conexión con las complejidades e incertidumbres de los escenarios contemporáneos. Un concepto difícil de abordar, pero que plantea, desde la integración de las palabras saber y tecnomediaciones, una relación muy importante con el establecimiento de consciencias críticas desde, con y para los escenarios de convergencia que hacen parte de los retos de un espacio que se define desde lo *hiper*, lo *ciber* y lo digital.

Entonces, analizando el primero de los términos, cuando se contempla la noción de *saber*, se está hablando en esencia de la cuestión de los saberes como actividad, producto y reflejo de la experiencia y de la consolidación y materialización del conocimiento en un sentido humano. Saber en cuanto acto de conocer y producir, saber hecho experiencia, resultado de la elaboración creativa del hombre y de su aplicación en el mundo de la vida, en los espacios y escenarios en los cuales se desarrolla la existencia.

No se trata de un mero dato o de una serie de elementos apilados en anaqueles o en compendios, sino, en rigor, de poner en tensión generativa el saber con los procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos, y desde allí, con la formación de los sujetos como ciudadanos, pues, siguiendo a Martín-Barbero: “los saberes sociales no están ahí solo para ser acumulados y transmitidos, sino para ser ejercidos ciudadanamente” (2009, p. 12).

Por su parte, la noción de *tecnomediación* implica abordar el sentido de las mediaciones como procesos de dinamización y transformación, ligados a los eco-

sistemas comunicativos y a la consolidación de escenarios culturales, sociales y políticos en los cuales las interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación juegan un innegable papel en la constitución de las realidades y las representaciones de la experiencia humana.

Esto se debe a que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Así: “la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras” (Martín-Barbero, 2005 p.165).

De este modo, las tecnomediaciones son “constituidas en la materialidad social y la expresividad cultural” (Martín-Barbero, 1996, p.123) con que los sujetos dotan de sentido a los medios en intenso relacionamiento con estos, no solo para consumirlos, sino también para producirlos. Las tecnomediaciones no se pueden comprender por fuera de la trama compleja de la cultura, la economía, la política y la educación, en una época en la que la revolución digital y la globalización de los mercados generan profundos cambios y transformaciones de orden estructural, que obligan a revisar los principios con los cuales se interpretaba el mundo.

Las tecnomediaciones constituyen así un lugar epistemológico y metodológico afincado en la relación comunicación-sociedad y cultura, desde el cual es factible poner en tensión el discurrir histórico que da sentido y alcance social a los medios masivos y a los dispositivos tecnológicos, tanto “[...] para la producción y transformación del conocimiento, como para la conformación de nuevos sistemas de valores, normas éticas y virtudes cívicas” (Martín Barbero, 2002, p.127).

La noción de “saberes tecnomediados” remite, en consecuencia, al conjunto de saberes, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento, tanto en el aula como fuera de ella.

En su génesis y constitución funcional los “saberes tecnomediados” operan como núcleo dinamizador de la mediación comunicativa de la cultura bajo la forma de tecnicidad, llamada por Huergo (2013) “un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la distributividad” (p. 23); esto es, como condición estructural de la producción e intercambio de sentidos en las llamadas sociedades de la información, lo que conlleva el reconocimiento del carácter informacional de los procesos que configuran, recorren y hacen posible la vida social y el intercambio comunicativo y cultural. De hecho, comprender el acontecimiento de los saberes tecnomediados: “exige pensar la convergencia digital como dimensión constitutiva del entorno cotidiano y fuente de nuevos lenguajes” (Martín Barbero, 2009, p.156).

Los aportes de Martín-Barbero (1999) permiten entrever que estos saberes se deslocalizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados y de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y más bien se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello que podemos caracterizarlos como saberes “mosaico” (1996), hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes. Es en ese proyecto de saber que comienza a abrirse camino la posibilidad de dejar de pensar a la escuela y a los medios audiovisuales como agentes antagónicos, pues si “ya no se escribe ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes” (1996, p.57).

Pensar los saberes tecnomediados como “mosaico” los traduce en acciones concretas desde donde se evidencia cómo confluyen las culturas audiovisuales con las tipográficas, el arte y la ciencia, el tiempo de ocio y el de creación, la información, la comunicación y los lenguajes, en el acto de conocer.

Los saberes tecnomediados imponen a su vez un reto a la educación, a su capacidad para apropiarse creativamente de las tecnologías para la gestión del conocimiento y la comprensión de las nuevas “socialidades” que se producen “entre la experimentación técnica y la innovación estética” (Martín Barbero, 2009, p.146), como forma de interpelar el sistema escolar, con el “nuevo sistema comunicativo de la sociedad” (Martin Barbero, 2009, p.36).

En esta dimensión del saber, la “tecnicidad” adquiere un carácter simbólico, histórico y cultural que atraviesa las mediaciones comunicativas, no un carácter instrumental. Dicho carácter se pone en escena mediante la experiencia, para vehicular la triple condición de ser sentido, significado y práctica de saber.

Al respecto, Huergo (2013) explica que pensar la “tecnicidad” implica tres aspectos: la distribución y el acceso, la comprensión y los saberes, y el reconocimiento; dichas características se hacen vitales en esta sociedad del conocimiento que hoy, más que nunca, se articula a través de la interacción entre soportes/dispositivos tecnológicos digitales y no digitales, los cuales convergen simultáneamente, conllevando a generar profundas transformaciones en los modos de representar/simbolizar y comunicar la experiencia humana, o ese *sensorium* señalado por Walter Benjamín (Huergo, 2013; Martín-Barbero, 1999, 2003).

La triple condición mencionada, manifiesta que los saberes tecnomediados no se derivan de disciplinas específicas, sino que hacen parte del enfoque transversal de los saberes indispensables (los que Martín-Barbero (2009) refiere como saberes históricos, estéticos y lógico-simbólicos), por lo que, no siendo funcionales, son socialmente útiles, pues integran percepciones, prácticas, experiencias, narrativas y destrezas con la producción de conocimiento cotidiano, cultural y científico, y se hallan en la memoria del pasado y las encrucijadas del presente, en la sensibilidad y en las representaciones lógicas y pragmáticas del mundo.

Como se observa, entender en sentido amplio la comunicación como dimensión estructurante de los procesos culturales, es abrir la escuela a la transformación social. Esto significa considerar que el rol del maestro requiere también de “atemperarse” con estas discusiones. Al respecto Martín-Barbero (2003) expone que los maestros:

[...] no pueden seguir dedicados sobre todo a transmitir y organizar información, pues evidentemente hay tecnologías que lo hacen mucho mejor; además que hay tres funciones del maestro que de ningún modo van a ser sustituidas por las maquinitas: primero, la de interlocutor generacional y traductor de memorias y herencias; segundo, la de formulador de problemas, capaz de asir y cuestionar lo que necesitamos pensar y lo que necesitamos formular como objetos de investigación; y tercero, la de formador para el trabajo en equipo. [...] Esto implica, entre otras cosas, que los maestros puedan asumir sus propias biografías, que trabajen con los alumnos acerca de lo que está pasando en sus pueblos, que se involucren en la construcción de la memoria histórica, que rescaten los saberes de los viejos. No se trata entonces de una formación en medios, ni en usos de tecnologías, sino de reubicar y rehacer la identidad del maestro en una situación como la que se está viviendo (p.46).

Sin lugar a dudas los roles propuestos para los maestros, implican unas perspectivas transdisciplinarias de pensamiento, reflexión y argumentación, que lleven a generar propuestas altamente comunicativas de las realidades que viven las comunidades, especialmente aquellas situaciones de exclusión y degradación social; esto no alude al uso único de las nuevas tecnologías, sino a una “tercera alfabetización” (Martín-Barbero, 2009), dirigida a reconocer, comprender e interpretar críticamente los mensajes, códigos, lenguajes y gramáticas de los medios y las tecnologías, como parte de la formación de ciudadanía, de la vida en la esfera pública y el ejercicio del poder. Esta tercera alfabetización se traduce, en palabras de Huergo (2013), en la transformación de la información en conocimiento.

En este sentido, Huergo (2013), en consonancia con Martín-Barbero, afirma que los retos propuestos por esta tercera alfabetización, implican considerar a la comunicación como agente vinculado con la educación popular o liberadora, esto significa situarla desde el concepto de reconocimiento en sus diversas formas: el reconocimiento del otro y su mundo cultural, “el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo, y las luchas por el reconocimiento” (Huergo, 2013, p.26). Además, recalca que para lograr estos procesos es necesario considerar, a la luz del pensamiento de Freire (1994), que la producción de saberes invita insoslayablemente a: “propiciar el reconocimiento del universo vocabular de los sujetos a partir de la acción dialógica como estrategia de trabajo político-cultural [...] y el reconocimiento de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia (Huergo, 2013, p.37).

En ello consiste el reto central de los saberes tecnomediados, en construir un saber crítico desde lo colectivo, en producir ciencia desde la problematización y el uso de la frontera digital como recurso para asaltar la incertidumbre. Así, en tiempos en los que la amenaza del consumo y el espectáculo se ciernen sobre los ecosistemas comunicativos, la alfabetización digital múltiple, producto de la diversidad e inter-creatividad surgida en el seno del aprendizaje colaborativo y el entendimiento de la comunidad de aprendizaje, como el principal punto de partida para la construcción del conocimiento pertinente, es el camino a seguir para la construcción de unos saberes capaces de abarcar lo humano y devolver la voz a lo que no la tiene.

A partir de este marco y teniendo en cuenta los desafíos implícitos en estos contextos, se planteó la experiencia del proyecto “Saberes tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros”, en la que en un proceso de análisis y acompañamiento de 20 experiencias realizadas en diferentes instituciones educativas del Distrito Capital, y cuyo eje central estaba atravesado por el uso de tecnologías digitales en el aula, se logró identificar, diagnosticar y conocer, en diálogo con la praxis, los alcances y potencialidades de las tecnomediaciones en los espacios escolares.

Un ejercicio crítico y de inteligencia colectiva, en el que a través de un Laboratorio Pedagógico, y de la discusión que implican espacios plurales y participativos como los que se plantean en la cibercultura, fue posible reflexionar alrededor de algunos ejes centrales que permitieran pensar en la consolidación de este tipo de saberes en el aula, y que implican poner en diálogo al escenario tecnológico con la ciudadanía, la ecología y la metacognición.

## **Ecomediaciones y ciberciudadanías**

En un primer nivel de aplicación de los saberes tecnomediados se encuentra entonces lo que se refiere a los espacios contextuales y las relaciones significativas con el universo que habitamos. La tecnología digital no puede ausentarse de la mirada hacia los espacios ecológicos, ni mucho menos hacia la formación ciudadana, por el contrario, su potencial para el desarrollo de lo colectivo, y su alcance mediante las simulaciones y las construcciones de realidades virtuales tecnológicamente mediadas, hace posible pensar los saberes tecnomediados desde un plano en el que los conocimientos que circulan en los escenarios tecnológicos hacen posible la reflexión sobre una ética del género humano (Morin, 1999).

Esto se hace posible cuando los saberes tecnomediados se convierten en escenarios de construcción y reflexión sobre el espacio vital en el que se desarrolla la experiencia humana, y cuando se preocupan por la forma en que las tecnicidades recuperan aspectos y potencialidades de esos contextos que atraviesan los procesos de existencia. En el marco de un saber tecnomediado, esto es posible mediante la simulación y creación de espacios de reflexión y mirada a los procesos del mundo *offline*, es decir, tener las herramientas para pensar propuestas y posibilidades de transformación en clave de lo humano.



En el caso de las ecomediaciones, la viabilidad de lo planteado se da en la medida en que el acceso a las tecnologías digitales permita realizar intervenciones directas en el plano de la educación y formación frente al medioambiente. Así, en tiempos de crisis en la sostenibilidad de los recursos ambientales, la integración de los saberes tecnomedados permite acceder a contenidos sobre estrategias de protección y cuidado de los recursos naturales, y a información sobre los ambientes en riesgo de desaparecer, esto, a pesar de no tener a la mano la presencia física de los mismos.

Por otro lado, la experimentación y consolidación de propuestas, junto a la generación de posibles tecnologías sostenibles y experimentos para el cuidado responsable de los recursos, permiten destacar otro aporte de los saberes tecnomedados a la formación sobre medio ambiente, no solamente en relación con los aspectos propios de una ética planetaria (Morin, 1999), sino en los caminos para la consolidación de una cultura investigativa en los entornos escolares.

De esta forma, en el escenario del uso de los recursos digitales, aparece una perspectiva de construcción de saberes que va más allá de los manejos de las tecnologías y sus posibles beneficios, y permite la construcción de una escuela que abre sus puertas hacia el diálogo con las necesidades más profundas de contextos críticos como en el que nos encontramos.

Se trata de una apuesta por la construcción de la investigación desde el aula, en la que los recursos digitales permiten ampliar y seleccionar información, pero también gestar propuestas y posibilidades, desde la experimentación, para transformar los espacios y hacerlos sostenibles desde un uso racional, creativo y crítico de las tecnologías, donde las mismas puedan establecer los puentes de interacción con la preservación de la naturaleza.

Así, la ecomediación, entendida como la inclusión de la reflexión sobre lo medioambiental desde las fortalezas de las tecnologías digitales y el ejercicio de prácticas sostenibles a partir del cuidado de los recursos, se convierte en uno de los ejes centrales para el desarrollo de saberes tecnomedados, cuyo impacto va más allá de los escenarios educativos; se dirige hacia la preservación y mantenimiento de un medioambiente acosado por el avance del progreso que hoy, más que nunca, requiere ser escuchado y puesto como protagonista dentro de los debates que se piensen en la escuela.

Si las ecomediaciones -potenciadas desde el escenario tecnológico- permiten una interacción directa y una intervención en el medio ambiente y su protección, logran de manera contundente la realización de una producción de conocimiento y saber en torno a los retos que ofrece, en tiempos como los actuales, el plano de la sostenibilidad ambiental; en el caso de las ciudadanías, el escenario digital también juega un papel definitivo.



Se trata de generar en los escenarios de interacción que ofrecen las redes sociales y los contextos de la cibercultura, los espacios para el desarrollo de una conciencia del otro y su reconocimiento, no solo en el plano del trabajo cooperativo, sino esencialmente en el espacio del convivir juntos y consolidar ambientes compartidos y significativos.

En ello consiste la posibilidad de pensar en la ciudadanía digital como uno de los saberes tecnomediados centrales y necesarios en tiempos en los que lo humano es una necesidad imperante para las sociedades del futuro. De este modo, el espacio de la digitalización se ofrece como un escenario propicio frente al reto planteado por Sábato (1999), de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido en el marco de nuestros avances y de nuestras crisis; es en este ámbito en el que las superautopistas de la información, y los edificios hechos de imágenes y múltiples plataformas, semejan los paisajes de nuestras urbes, que se trasladan a las redes sociales, escenarios en los que se gestan las ciberciudadanías (Rueda, 2014).

El trabajo desde la ciudadanía digital implica pensar en la materialización definitiva de los procesos de inteligencia colectiva, y de construcción de arquitecturas democráticas de la participación, como ejes centrales en el ejercicio de consolidación de saberes y conocimientos, puesto que, más que una cátedra, el trabajo desde las ciudadanías digitales es una práctica en la que se involucra directamente la capacidad para desarrollar un proceso de acción comunicativa (Habermas, 1986), en el que se construye con otros y se logra consolidar el edificio del saber a través de la palabra de los demás.

Se trata de consolidar el ejercicio ciudadano como un espacio de participación, transformar los foros y las redes sociales en espacios para compartir ideas, discutir y establecer puentes y conexiones entre las consciencias y subjetividades que se encuentran en la red. Así, a partir de una perspectiva política y de interacción, el saber consolidado desde la tecnomediación se puede convertir en un punto de partida alternativo frente al espacio de los lugares concretos y las ciudadanías construidas en el plano de la realidad, con sus afares y cemento, donde ser ciudadano no significa únicamente pertenecer a la urbe, sino también la capacidad de gestar los escenarios para pensarse en clave de participación y representatividad.

Construir las ciudadanías del mañana desde procesos de interacción entre pares y de respeto a la diferencia dentro de las redes, es el desafío que se plantea, como un valor transversal, al uso de espacios que impliquen la tecnología digital, puesto que una materialización de la cibercultura depende de la capacidad de comprenderla como escenario para la interacción entre consciencias y como posibilidad para crear puentes para el entendimiento, la comprensión y la consolidación de una ciudad imaginada, con lugar para hacerse completo en compañía de los demás.

## Plataformas digitales y metacogniciones

Si el trabajo con las tecnologías digitales presenta amplios desafíos en torno a los escenarios de relación con la vida, no son menos los retos que aparecen cuando se piensa en el impacto de las tecnologías digitales desde los planteamientos de los procesos de aprendizaje y la forma misma de organizar el universo conceptual y conocerlo. Las transformaciones suscitadas por las tecnologías, hacen necesario pensar, desde las tecnomediaciones, en caminos para construir conocimiento en medio de las tormentas de información.

Uno de los primeros pasos a tener en cuenta en este camino, es el de la posibilidad de encontrar escenarios para favorecer la circulación y producción de saberes y conocimientos en las plataformas digitales; éstos deben plantear una verdadera problematización del saber y tener un manejo completo de los lenguajes digitales. Una buena plataforma no es un espacio cargado de informaciones, sino un lugar pensando como detonante de procesos creativos; no es la trasposición del libro al mundo digital, sino una unidad de sentido que reivindica el papel del docente como mediador y guía del acto de navegar en el océano del saber.

Pensar en las plataformas es entonces volcar la mirada sobre los sistemas de significación y de producción de sentido, en términos de lo que implica la digitalización. Se trata de ofrecer escenarios de interacción y reconstrucción de sentido que permitan desencadenar la curiosidad en los estudiantes y, a la vez, faciliten la confección de redes con participación directa de todos los actores del proceso educativo, en forma tal que el conocimiento emerja de la interacción, la discusión y la posibilidad de crear en colectivo, de aprender de otros y de entender que el conocimiento se hace pertinente cuando es universal, y que la universalidad solo surge de la diversidad.

Así, el saber referido a las plataformas digitales y nuevos aprendizajes, cuyo origen es el campo de los saberes tecnomediados, implica una necesaria voluntad de apertura hacia la multiplicidad de recursos y posibilidades. Es la invitación a ser investigadores en el mar de las informaciones, creadores en el abanico de los lenguajes, para que mediante la comprensión de las tecnologías digitales, como recursos y no como fines en sí mismos, sea posible tener los espacios para facilitar el entendimiento y la escucha de múltiples voces, posturas y planteamientos sobre la realidad y sus retos.

Por otra parte, también es necesario concentrarse en las maneras de conocer, comprender y organizar sentido; este aspecto es cubierto por los procesos de metacognición que emergen en el plano de las tecnomediaciones. Ellos obedecen a la manera en que el conocimiento se procesa, sistematiza y se convierte en un motor significativo para la explicación, comprensión y problematización de los distintos fenómenos y realidades. Hacer metacognición implica estar en capacidad de desarrollar ampliamente las facultades cognitivas y de pensar en los impactos de lo que se aprende y sus relaciones con la vida.

La aparición de nuevos lenguajes es un factor importante a la hora de hablar sobre metacognición, pues ha cambiado los procesos cognitivos y de representación y entendimiento de la realidad (Piscitelli, 2004). Los nuevos sistemas de significación configuran otras formas de representación y cambian drásticamente las maneras de acercarse a ellas y conocerlas, fundando lo que se ha llamado “transformaciones tecnocognitivas”, es decir, las nuevas maneras de significar y de ser y estar en el mundo. Formas que en términos de metacognición permiten hablar de saberes anidados y sistematizados desde la imagen, los hipertextos, los audiovisuales y desde los muchos lenguajes que habitan el horizonte contemporáneo.

El saber desde las metacogniciones implica pensar en la vida más allá de la tecnología y comprenderla como un escenario de significación y sentido. Hacer un proceso de metacognición es reconocer que hay múltiples maneras de aprender y construir, que existe una polifonía de estrategias y una complejidad en las maneras de comunicar, puesto que la metacognición, en el contexto de las tecnomedias, permite comprender que no se aprende de una sola manera y que, en espacios múltiples como los actuales, la existencia de varios caminos en el laberinto hipertextual de la existencia es la posibilidad más amplia para concebir un conocimiento pertinente.

Visto de este modo, el escenario de las tecnologías digitales es el marco para una comprensión distinta y profunda de la existencia y la experiencia humana, para verlas desde una dimensión en la que, a pesar de la inquietud que suscitan los escenarios de transformación y la dicotomía de la hipermodernidad, es posible pensar en transformaciones desde un escenario pensado, no como fin, sino como recurso para continuar estableciendo, desde el horizonte de las preguntas, la carta de navegación ante la incertidumbre.

## **Hacia las ciudadanías, conocimientos y desafíos de las sociedades del futuro**

Vivimos en una era de transformaciones, de angustias, de desafíos, de grandes entusiasmos y descreimientos profundos. Aquí el saber está planteado desde las incertidumbres, y las tecnologías hacen parte esencial de las prácticas cotidianas de la experiencia humana. Nuestro tiempo es el de las mutaciones y las velocidades, el de lo real y lo virtual, el de las mediaciones y las rupturas.

Estamos en un escenario en el que lo humano afronta retos innegables y, al mismo tiempo, encuentra las mayores muestras de progresos y logros científicos. Una época que pide con urgencia de una mirada directa y crítica desde la escuela, de apertura y comprensión, pero, sobre todo, de la capacidad de entender las posibilidades para la consolidación de saberes pertinentes ante un escenario complejo, veloz y cambiante como el de las sociedades contemporáneas.

En este marco, el espacio de las tecnologías digitales, capaces de consolidar procesos sociales y culturales, juega un papel central en los ambientes cotidianos y en las prácticas y rituales contemporáneos; se convierte en un escenario que no puede omitir la discusión sobre la construcción de los saberes, sobre el campo de la educación y sobre la comprensión de la misma como un acto que se realiza desde una necesaria conexión con la vida.

El ciber mundo, las redes sociales y los desarrollos de las tecnomediaciones, no pueden estar alejados de las discusiones de la arena pedagógica; por el contrario, tienen que empezar a jugar un papel central en el planteamiento de los procesos de construcción de ciudadanías y conocimientos para afrontar los desafíos del futuro.

Sin embargo, la inclusión de la discusión sobre las tecnologías digitales y las tecnomediaciones en el campo del saber y la pedagogía, no debe restringirse, bajo ninguna circunstancia, a los niveles instrumentales y técnicos que le son inherentes, ni mucho menos, al plano frío de los resultados exhibibles.

Se trata de comprender que aunque con la tecnología es posible la realización de múltiples productos sumamente atractivos, es importante y necesario, desde el reto que implica la dicotomía consumo/crítica, comenzar a pensar en ella como potenciadora de las visiones de mundo contemporáneas y como un camino posible para la transformación ciudadana y la construcción de una relación compleja, crítica y creativa con el saber.

Esto solo es posible cuando se entiende que este espacio involucra una reestructuración de la alfabetización misma como proceso, pensándola no solo desde el acceso a un conocimiento, sino desde la comprensión de la multiplicidad inherente al espacio de las tecnomediaciones, en donde las metamorfosis tecnocognitivas ofrecen un panorama de apertura hacia diversas opciones de representación y sistematización del conocimiento, y donde el uso de diversos lenguajes implica una alfabetización abierta, múltiple. Dicho panorama ofrece, ante las cegueras del error y la ilusión (Morin, 1999), la posibilidad de pensarse en un universo multimedial y crítico, donde la apertura hacia lo diverso es la puerta de acceso a la creatividad fundada en un pensamiento complejo, divergente y con la capacidad de mirar críticamente.

Por ello, es necesario dar pasos firmes para superar las dificultades que pueden surgir en el campo de los usos y acceso a los recursos, dispositivos y herramientas del contexto digital. Si las tecnologías y sus lenguajes son la muestra de una serie de cambios culturales y de mutación de los espacios lingüísticos, sociales, culturales e incluso políticos, el principal eje y protagonista en su análisis debe ser el proceso de consciencia que le configura, de manera que no solo abarque una mirada de los aparatos y dispositivos, sino que incluso en su ausencia sea posible comprender la discontinuidad, la velocidad, la fugacidad y la interactividad como los pilares de este escenario desafiante para los espacios escolares y para la conformación de las sociedades futuras.

Este es un desafío, un reto y a la vez una invitación a la escuela para pensarse a sí misma y escuchar ese universo complejo que le sale al encuentro, a pesar de la inquietud que genera; también plantea la posibilidad de consolidar saberes pertinentes desde una lectura transversal de la realidad y una problematización de las tecnologías como escenarios para pensar en los ciudadanos del mañana.

Pensarlos, antes que como receptores y consumidores, en términos de productores de sentido, competentes en la construcción de significados; creadores capaces de combinar el uso de los aparatos con un conocimiento crítico y comprensivo de los retos de la complejidad; con la habilidad para constituir las ciudadanías digitales desde las ecomediaciones, las plataformas y los procesos metacognitivos, que son los derroteros para la consolidación de las sociedades incluyentes del futuro.

Las experiencias observadas y analizadas, en el marco de la ejecución del proyecto “Saberes tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros”, fueron un referente esencial para el presente análisis, pues en ellas no solo se propendía por la consolidación de los contenidos curriculares a través de múltiples estrategias propias de los escenarios digitales, sino que se pensaba en la consolidación de una ética del género humano, de una metacognición significativa, y del entendimiento del proceso del saber como acto inacabado, en plena relación con la vida y capaz de fortalecer los escenarios para discutir y afrontar los retos presentes y futuros en el diálogo tecnomediado entre la escuela y la vida.

El horizonte de los saberes tecnomediados se presenta, de este modo, como un espacio complejo que requiere de una mirada crítica y comprensiva desde los escenarios escolares, un escenario que implica no solo una transformación en la concepción misma del saber, sino pensar en nuevas alternativas de construcción de los sujetos protagonistas de la producción de los conocimientos del mañana, para que cuenten con la capacidad de afrontar los desafíos de las futuras sociedades.

No se trata de volcarse sobre el uso desmedido de las tecnologías y la manipulación indiscriminada de dispositivos, sino de la posibilidad de encontrar en el contexto digital el camino para abrir la puerta hacia la formación de esas consciencias críticas capaces de abanderar la dimensión humana ante las avalanchas de información, mercado y vacío, un reto frente al que es necesario que se preparen desde hoy los caminos y saberes en la escuela.

## Referencias

- Amador, J. (2014). *Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva. Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales*. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2514/1784>

- Amador, J. (2013). *Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Baudrillard, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la Modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1990). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Martin Barbero, J. (1996). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Norma.
- Martin Barbero, J. (1998). *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. México: Gustavo Gili.
- Martin Barbero, J. (2002). *Una tercera alfabetización*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro>
- Martin Barbero, J. (2005). *Oficio de cartógrafo*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martin Barbero, J. (2009). *Entre saberes desechables y saberes indispensables*. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07334.pdf>
- Buckingham, D. (2010). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Calvino, I. (2010). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Castells, M. (2001). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cobo Romani, C. & Kuklinski, H. (2004). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona-México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso.
- Gutiérrez M, A. (2004). *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2013). *Mapas y viajes por el campo comunicación/educación*. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34372/ Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34372/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Recuperado de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Informe al Consejo de Europa. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (2006). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2010). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mc Luhan, M. (1996). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Mead, M. (2003). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Michaud, I. (2010). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Morduchowics, R., et al. (2001). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Piscitelli, A. (2004). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Recuperado de <http://educationcabinet.ky.gov/NR/rdonlyres/F9E83D7C-95BA-40539B6FA913A5278CF0/0/DigitalNativesPartIII.pdf>
- Rincón, O. (2006). *Narrativas Mediáticas*. Barcelona, Gedisa.
- Rueda, R., et al. (2014). *Ciberciudadanías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sábato, E. (1996). *Antes del fin*. Bogotá: El tiempo
- Sánchez M, D. (2004). *Literatura y cibercultura*. Madrid: Arco-Libros.
- Serrano, M. (2002). *Producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Vattimo, G. (2001). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidos.



## Capítulo 4

# Corporeidad y arte en la escuela<sup>1</sup>

JORGE ARCILA

Orientador del estudio “Saberes en la escuela, temática arte y corporeidad”.

Los estudios del cuerpo, como campo de saber e investigación, son relativamente jóvenes, de reciente reflexión y teorización aunque, paradójicamente hayan sido objeto de disputa, control y ejercicio del poder desde tiempos antiguos. A través de los siglos el cuerpo ha recorrido un largo y difícil camino, debatiéndose como objeto y propiedad de los campos de la ciencia, la religión, la política y la cultura. Solo hacia mediados y finales del siglo XX, el cuerpo constituyó un campo privilegiado y específico de estudio, particularmente influenciado por las contribuciones teóricas de las ciencias humanas como la antropología, la sociología, la historia, y más recientemente de los estudios culturales (Cabra y Escobar, 2013).

Buena parte del trayecto recorrido por el cuerpo se situó en la tradición filosófica clásica y medieval, constituida por la dicotomía entre el alma y el cuerpo, la mente y el cuerpo, la fe y la razón (González, 1998). Ya desde Platón se planteó una contraposición radical entre el mundo de las ideas, vinculado al mundo espiritual, y el cuerpo, perteneciente al orden de la materia. Este contexto, testimoniado en el mito platónico de la Caverna, refuerza la creencia del cuerpo como un obstáculo para acceder a ese mundo de las ideas del que forman parte los espíritus (González, 1998).

---

1 El presente artículo nace de la revisión teórica de material publicado sobre estudios del cuerpo; de la revisión de la convocatoria pública hecha por el IDEP y la Universidad Javeriana a los colegios del Distrito a participar en el proyecto Saberes y Mediaciones en el tema de Arte y Corporeidad en la Escuela; del análisis de algunas de las experiencias aceptadas para hacer parte del estudio; y de las entrevistas hechas a los maestros líderes de los proyectos seleccionados al final del estudio.



Durante la Edad Media, época de tensiones entre la fe y la razón y la creencia y el pensamiento, la religión, como depositaria del poder político, encontró en el cuerpo la herramienta ideal para el control social y político. En la sustancia material llamada cuerpo, la efímera carne, en contraste con el espíritu eterno, la religión logró situar el lugar de su instrumento más eficaz y más temido: el pecado. Consiguió dirigir, moldear y controlar toda la vida social, política y personal de los individuos desde esa pasajera materialidad. El cuerpo se articuló así, para el sujeto del Medioevo, como el lugar de la falta, de la mala conciencia, de la conducta herrada, causa y razón de la digresión de los individuos de la vida correcta (González, 1998).

Es quizás en la modernidad donde se rastrea un cambio significativo de la aproximación epistemológica sobre el cuerpo, basada tradicionalmente en el dualismo clásico del espíritu y la materia. Según Turner (1989), habría dos líneas que orientan el giro conceptual moderno: una ligada a la determinación material e histórica del cuerpo y la otra vinculada con un quiebre epistemológico del lugar de la razón en el sujeto. La primera línea fue desarrollada por vía de las interpretaciones teóricas de Feuerbach y Marx, que consideran al cuerpo un producto de determinaciones sociales e históricas, y la segunda lo hizo en la tradición de la reflexión filosófica de Nietzsche, quien re-significa el cuerpo como lugar del saber, la subjetividad -el yo-, y la razón.

Para Nietzsche (2001), la existencia del cuerpo provee la condición del ser y la instancia previa del pensar, el decir y el conocer. En este sentido, la conciencia de sí solo es posible gracias a una materialidad corporal que más acá del discurso, del lenguaje y la enunciación, posibilita la emergencia de la subjetividad y la razón en el sujeto. Lo que en otras palabras significa que no es porque pensamos y razonamos que somos y tenemos un cuerpo -legado cartesiano de la existencia-, sino que es porque tenemos un cuerpo que pensamos, existimos y somos. El cuerpo se entiende entonces como el lugar del ser y el contenedor del saber, saber del cuerpo que compromete igualmente el saber de la razón (Nietzsche, 2001).

Para la constitución del ser, es decir de la subjetividad, Cabra y Escobar (2013) consideran fundamental el giro de pensamiento perceptible en Nietzsche, que recupera para el cuerpo una dimensión inaccesible por vía de la palabra y el lenguaje. Los autores hablan de una dimensión que se ubica en el registro de lo instintivo del cuerpo, que sería imposible de materializar o expresar por vía del discurso. En este sentido, afirman, el cuerpo se presenta como un lugar de origen, como fuente de la proyección de significados, del lenguaje que permite al sujeto narrarse y expresarse en esa proyección lingüística denominada *yo*.

En el plano histórico, los imaginarios, significados, discursos y prácticas atribuidos al cuerpo han variado de tiempo en tiempo, y de acuerdo a contextos sociales y geográficos particulares. Según Fernández (2013), en su artículo “Los Cuerpos del Deseo: Potencias y Acciones Colectivas”, esto ha ocurrido siempre en rela-

ción con imperativos de dominación y control sobre el qué, cómo y dónde ubicar el cuerpo. Imperativos no exentos de resistencia y oposición, pues los cuerpos: “han obedecido, acatado, pero también resistido, transgredido, establecido líneas de fuga en relación con las prescripciones” (p. 16).

Fernández además desarrolla una importante mirada genealógica de la forma como las disciplinas en Occidente analizaron y discutieron el cuerpo. Establece que, desde una primera separación en terrenos del cuerpo y del alma, los campos del saber escindieron al ser humano. Del lado de la ciencia, el cuerpo se constituyó en organismo biológico, materialidad tangible y unidad física. Del lado de lo social, en la perspectiva de las Humanidades, el alma devino en mente, luego en *psyche* y posteriormente en conciencia (Fernández, 2013).

Bajo la mirada de la ciencia el cuerpo se convirtió en organismo y sistema biológico explorable, susceptible de comprenderse en su estructura y funcionamiento. En la perspectiva de las Humanidades, no tanto el alma, sino lo psíquico, se vinculó a la idea de la conducta, la conciencia y lo inconsciente o deseante. A través del tiempo los saberes sobre el alma y el cuerpo se especializaron en disciplinas con menos sesgos filosóficos y religiosos, pero siempre diferenciados, repartiéndose los terrenos para pensar y actuar sobre el cuerpo o sobre el alma.

Un cuestionamiento interesante de este análisis genealógico sobre la constitución de los campos de producción de conocimiento del cuerpo en Occidente, es el hecho de que al momento de pensarlo, no se lo asumió realmente desde el campo de las Humanidades. Fernández sostiene que desde los inicios de la Modernidad, y la división de las Ciencias Humanas en disciplinas, el cuerpo ha sido y es primordialmente “sujeto” del alma, y “objeto” de la biología y la medicina. El “sujeto” que de allí deviene se configura como único, idéntico y universal. Las ciencias sociales del siglo XX, en su opinión, no cambiaron el paradigma, sino que invisibilizaron aún más el cuerpo, y éste se convirtió en el “impensado” del lenguaje (Fernández, 2013).

La importancia de este rastreo genealógico del saber institucionalizado en relación con el cuerpo, radica fundamentalmente en las implicaciones ético-políticas de las disciplinas del conocimiento. Para Fernández, es necesario visibilizar cómo disciplinas y profesiones están comprometidas con formas de regulación de la vida: “cómo y cuándo nacer, vivir, enfermar, disfrutar, sanar, morir” (p. 17). Operando desde el cuerpo como un universal, las disciplinas se implican en dinámicas sociales y políticas, no siempre equitativas, de clase, género, raza, sexualidad.

En América Latina los estudios de cuerpo se empiezan a conocer a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y las aproximaciones más elaboradas sobre el tema hacen su aparición hacia mediados del siglo XX; estas últimas, influenciadas por las concepciones de la moral y el poder en las sociedades occidentales desarrolla-

das, principalmente, por Foucault (2002, 2000, 1984). El filósofo francés devela las significaciones del cuerpo desde la interpretación que hace del poder en lo que concierne a las nociones de la anatomopolítica y la biopolítica, analizadas en conexión con los regímenes institucionales de la sexualidad, la medicina, la educación y la higiene (Pedraza, 2007).

En el contexto latinoamericano es importante mencionar los análisis adelantados por el mexicano Arturo Enrique Bovio (1998), en relación con la posibilidad de desarrollar una línea crítica filosófica de la corporeidad desde elementos culturales autóctonos de la región. Bovio es quizás el autor latinoamericano en el que puede rastrearse una primera aproximación al uso del término “corporeidad”.

Bovio, en su texto *Las Fronteras del Cuerpo* (1998), presenta una primera referencia a la “corporeidad”, citando al filósofo colombiano Fabio Lozano, que en uno de sus escritos define el cuerpo y la *corporeidad* en los siguientes términos: “El cuerpo es la unidad de lo biológico, lo material, lo creativo y lo cultural, estratos que como un todo se conjugan para formar la corporeidad de la persona y que se manifiesta como complejidad abierta a lo histórico” (Lozano, citado en Bovio, 1998, p. 13).

Sin embargo, es necesario aclarar que no existen análisis consistentes sobre la definición del término corporeidad. Diferentes autores utilizan distintos términos para referirse a los estudios del cuerpo (corporalidad, corporeidad, corporal), según se sitúen en las ciencias naturales, las disciplinas artísticas o las ciencias sociales y humanas.

Es característico de los análisis, por ejemplo de la medicina, la biología y la educación física, utilizar la palabra corporal en cuanto que su referente principal es el componente biológico. El término “corporal” también es usado en el campo artístico y del lenguaje, donde los elementos expresivos y comunicativos tienen una particular importancia. Se habla entonces de la expresión “corporal” como categoría, no solo expresiva, sino comunicativa.

Cuando se trata el cuerpo desde los campos sociales, históricos, artísticos y culturales, los términos corporalidad y corporeidad son más utilizados para referirse a las significaciones del cuerpo en términos antropológicos, sociales, políticos y estéticos. Aquí la corporeidad se materializa como un escenario de lo humano relacional que implica categorías como el tiempo, el espacio, la acción, la reflexión, la emoción y el pensamiento.

Si en el contexto latinoamericano los estudios del cuerpo aún aparecen en vía de desarrollo y sus contribuciones al campo del saber institucional y la investigación académica son también incipientes (Pedraza, 2007), en el panorama colombiano la situación no es diferente. Es cierto que la preocupación por comprender las dimensiones y significados del cuerpo ha crecido recientemente, sobre todo por

parte de académicos, artistas y activistas sociales que han hecho contribuciones investigativas importantes. Sin embargo, sus esfuerzos siguen lejos de constituir un campo sólido y definido de estudio con el rigor y la preponderancia necesarios (Cabra y Escobar, 2013).

En un estudio reciente, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEPE, y adelantado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) de la Universidad Central, se elaboró un estado del arte sobre las reflexiones hechas durante las dos últimas décadas en Colombia acerca del cuerpo y la subjetividad. De acuerdo con los resultados de dicho estudio, el cuerpo empieza a aparecer en la investigación colombiana hacia los años noventa del siglo pasado, y se consolida hacia el final de esa misma década. Por otra parte, se encuentra que la producción en publicaciones sobre el cuerpo es más significativa en los últimos años de la primera década del presente siglo.

El estudio refleja, por una parte, que la producción intelectual e investigativa se ha dinamizado sustancialmente en el ámbito urbano, concentrada prioritariamente en la capital colombiana, lo que puede significar que el tema del cuerpo se ha asumido, principalmente, como un asunto de la ciudad. Por otra parte, dicha producción se concentra en cuatro tópicos: revisiones históricas, estudios de género, problemáticas juveniles y contexto de escuela (Cabra y Escobar, 2013).

En relación con los tópicos, es importante señalar que las revisiones históricas dan cuenta del cuerpo en momentos socio-históricos específicos, particularmente relacionados con lo literario y lo estético, en conjunción con la subjetividad femenina, puntualmente en el período colonial. Por su parte, los estudios de género se relacionan básicamente con la identidad femenina, su sexualidad y su lugar en el contexto sociopolítico del país.

Por su parte, los estudios que se refieren a la problemática juvenil, destacan temáticas vinculadas al desarrollo físico y psicosocial, seguidas de preocupaciones que vinculan el cuerpo con la perspectiva sociocultural en términos de apariencia, intervención estética e identidad, como expresión de lo individual, y pertenencia colectiva simbólica.

Finalmente, los trabajos que se ocupan del cuerpo en la escuela destacan una perspectiva que aborda estudios históricos cuya intención es rastrear las prácticas educativas y su influencia sobre el cuerpo a inicios del siglo pasado, ligadas a las pretensiones de la escuela por sintonizarse con las necesidades modernizantes del país (Pedraza, 2007).

La relación corporeidad y arte en el espacio escolar es un tema poco explorado en el terreno de las ciencias sociales y humanas contemporáneas. Y no es que el cuerpo no haya sido objeto de interés de la educación, ha sido su centro y dominio a través de principios disciplinares de conducta, pedagógicos, morales, normati-

vos y de salud. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema se han centrado en la dimensiones históricas y de poder, rastreando prácticas educativas de la escuela sobre el cuerpo, particularmente durante el período de la Modernidad (Pedraza, 2007). Esta relación cuerpo y arte ha devenido materia de reflexión y análisis de los estudios sobre la corporeidad, no tanto desde su articulación disciplinar e instrumental, sino, y fundamentalmente, desde una perspectiva estética que compromete las dimensiones de lo artístico, lo ético y lo político.

Finalmente, en lo que concierne a la relación arte y experiencia estética en la escuela, los estudios son también escasos y puntuales. Solo la perspectiva disciplinar e instrumental ha sido en alguna medida objeto de consideración reflexiva e investigativa. Para la escuela, en términos generales, las artes se han entendido como un campo de saberes y prácticas que orientan los procesos educativos -educación por, para y en el arte-, y que persiguen incidir benéficamente en la formación integral de los estudiantes. El arte se considera en este contexto como algo importante en la formación de valores personales y colectivos relacionados con la responsabilidad, la tolerancia y la autonomía (MEN, 2010).

### **Cuerpo, subjetividad y escuela**

Como se anotó en líneas precedentes, en los últimos años del siglo XX los estudios del cuerpo atendieron de forma privilegiada los elementos sociales, políticos y simbólicos de las relaciones personales en el contexto histórico de la Modernidad. De las tradicionales y clásicas discusiones filosóficas del cuerpo y el alma, el cuerpo y la mente, o el cuerpo y la razón, la mirada giró hacia los campos antropológicos, sociológicos, culturales e históricos del saber. El campo de estudio sobre el cuerpo se re-organizó gracias a las contribuciones inter y transdisciplinares de los saberes provenientes de la filosofía, el arte, la psicología, la medicina y la educación (Pedraza, 2009).

Cabra y Escobar (2013), afirman que la emergencia de un campo de estudio, más que un evento independiente, es producto de una serie compleja de circunstancias sociales, políticas e históricas, donde intervienen intereses epistemológicos, culturales y existenciales. Varias razones determinaron el por qué el cuerpo ocupó un lugar nuevo y prominente para la discusión teórica en el campo del saber social contemporáneo. Las corrientes feministas y los movimientos identitarios relacionados tanto con las etnias y el género, como con los Derechos Humanos, entre otros, abonaron en buena medida el terreno para nuevas interpretaciones, análisis y comprensiones de la visión contemporánea del cuerpo (Pedraza, 2009).

Esto sucedió gracias a fuertes debates sobre temas como la eutanasia, las transmutaciones genéticas, el trasplante de órganos, el derecho al aborto y el cambio de sexo que, a finales del siglo XX, se constituyeron en asuntos públicos de carácter social y político. Los fenómenos migratorios urbanos pusieron igualmente de relieve las tensiones de clase, sexo y raza como materia de construcción de la

subjetividad y la corporalidad. En ese último sentido, lo urbano tuvo no solo la posibilidad de situar el cuerpo como escenario de luchas sociales y políticas, sino también de movilizarlo como expresión estética (Pedraza, 2007).

En este escenario se comprende la enorme importancia que la subjetividad adquirió en la constitución individual, relacional y simbólica de los individuos, pues es comprendida como acto que se consolida básica y esencialmente como realización de la experiencia corporal de ser, estar, relacionarse y articularse con el mundo. Este proceso de objetivación y subjetivación compromete no solo las dimensiones cognitivas, racionales y físicas, sino también la dimensión sensible y estética de la materialización de la experiencia de historia de vida de los sujetos.

En relación con lo estético, Pereti y Silva (2007) consideran al cuerpo como un lugar relacional de pertenencia e identidad, en el que la estética está llamada a introducir la perspectiva de la percepción propia y la de los otros, y los modos a través de los cuales nos inscribimos en sociedad. En este orden de ideas, pensar en el cuerpo es pensar estéticamente cómo nos representamos y cómo entendemos y representamos la sociedad en que vivimos. La sola racionalidad no es suficiente para dar cuenta de la variedad y complejidad de estos procesos, y es por ello que se reivindica la experiencia sensible como necesidad material de la subjetividad.

Al respecto, Oliveira y Taborda (2007) recuerdan que la corporalidad es contingente, tanto en la historia como en la cultura, y que es el uso alegórico del cuerpo el que expresa los conflictos de las tensiones instituidas por la biopolítica: raza, clase, sexo. Es en el cuerpo como lenguaje en el que se objetiva, se subjetiva y se expresan las condiciones étnicas, identitarias y personales de los sujetos de la Modernidad.

Para Oliveira y Taborda (2007) lo que cuenta, en la dimensión estético-política del cuerpo, es lo que se dice y la eficacia de lo dicho por medio del cuerpo, o mejor, su capacidad discursiva de signo y significado. Es decir, es el cuerpo el que metaforiza la forma de concebir personal y socialmente la relación entre lo singular y lo colectivo, el yo y lo otro. Dichas tensiones son precisamente el objeto crucial de las políticas y estéticas modernas del cuerpo.

El cuerpo es pues portador de saberes, huellas y biografías, individualidad y sociabilidad; el territorio donde se articulan estéticas, sentidos y significados de los otros y lo otro, y es, por tanto, expresión y comunicación de la subjetividad humana. Se lo juega en lo público y lo privado, está en constante construcción-deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación social y cultural, pues es moldeado y constituido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor, de metáfora de la experiencia individual de ser cuerpo.

El cuerpo hoy es otro y es visto desde nuevas, complejas y diversas ópticas. En la actualidad, la idea del cuerpo reclama ser construida e interpretada en el nuevo orden político y cultural de la sociedad, donde se reconozcan y se visibilicen

todas sus dimensiones . El cuerpo, mirado desde un nuevo posicionamiento simbólico, como metáfora política de luchas personales, sociales y culturales, presenta un fuerte contraste con los principios disciplinares, pedagógicos, morales, normativos, de conducta y de salud, que la escuela ha impuesto.

La escuela marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que participan en los procesos de constitución de sujeto. Entra en diálogo, contradicción y tensión con las prácticas significantes, simbólicas e identitarias de quienes la habitan. En suma, está estrechamente ligada a la vivencia y a la construcción de la corporeidad humana.

La escuela es también el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad; pues la noción de cuerpo circula en prácticamente todos los ámbitos de la vida escolar. Se la percibe tomando forma y existencia, no solo en las experiencias de vida cotidianas, sino también en forma alegórica en el plano simbólico del lenguaje. Un cuerpo de disciplinas, de saberes, de prácticas que, más allá de una noción de agrupamiento, devela también aquello que les otorga organicidad y funcionamiento: su determinación histórica, ideológica y política. El imaginario corporal institucional (deber ser) y la imagen corporal personal (de deseo) de los individuos. El cuerpo que se valora (social) y el que se anhela (particular), aquel que configura el ideal del yo.

El cuerpo en la escuela es visto desde múltiples perspectivas; Rodríguez (2007) lo sitúa por ejemplo en el terreno pedagógico, analizando los modos como se produce el cuerpo en la institucionalidad escolar. Llama “pedagogías del cuerpo” a todas aquellas acciones, eventos, disciplinas y regulaciones tendientes a producir cierto tipo de cuerpo. Sostiene que el cuerpo, como objeto de la educación, se traduce en una práctica cuyo propósito es “hacerlo visible en y por un conjunto de enunciados, ponerlo a circular en un discurso y, fundamentalmente, habilitar una intervención *en* ese objeto que se instaure como legítima y aún deseable” (Rodríguez, 2007, p. 64).

Las políticas de disciplinamiento por su parte no solo se materializan en la escuela, también en otras instituciones sociales, y esto ocurre, por ejemplo, a través del uniforme. Es conocido que un control social efectivo se ejerce a través de prendas de uso particular de ciertas instituciones. Así, el uniforme actúa como un mecanismo disciplinar de orden funcional, pero igualmente fundacional y simbólico. Se constituye en una marca identitaria y de pertenencia, además de dar cuerpo a valores e ideales nacionales. Pedraza (2007) recuerda que el uniforme escolar se institucionalizó en América Latina como parte del proceso de higienización y de construcción nacional.



El uniforme escolar es una marca de distinción social puesta en juego para ser leída, para que se reconozcan en ella mensajes de colectividad, individualidad y subjetividad. En el diario vivir de la escuela se convierte en signo portador de obediencia o rebeldía, estilo y posición económica, resistencia o identificación, personalidad o adhesión social. En este sentido, Ines Dussel (2007) utiliza la expresión “régimen de apariencias” para designar la dimensión semiológica del cuerpo como intersección de discursos estéticos, morales, políticos e institucionales: “un sistema que regula cómo la gente y las cosas deben verse o mostrarse, cómo los cuerpos deben desempeñarse públicamente y cómo los espacios deben lucir para ser considerados adecuados” (p. 133).

Las nociones de disciplinamiento y normalización del cuerpo dentro del ámbito escolar, permiten reconocer que la escuela opera como una institución a través de la cual se ejercen formas particulares de poder sobre el cuerpo. El cuerpo que se produce en la escuela deviene en objeto de ésta a través de las asignaturas y sus contenidos, los tiempos y espacios escolares, los maestros y sus prácticas pedagógicas.

Es desde esta perspectiva que Pedraza (2007) propone analizar los nexos entre la educación del cuerpo y los discursos del poder en la escuela, pues en dicha relación se devela la producción de la corporalidad como acto fundacional de la subjetividad humana. Mirar las formas modernas y contemporáneas de normalización y disciplinamiento en la escuela y los vínculos entre saber y poder que allí se instauraron e instauran, posibilita comprender los procesos de constitución de subjetividad del ciudadano moderno (Pedraza, 2007).

En un contexto más amplio y complejo, las experiencias y apuestas investigativas de los maestros exploran el vínculo entre lo artístico y esa dimensión que, más allá del cuerpo, trata de la subjetividad, la relación, la identidad y la corporeidad.

## **Arte y corporeidad en la Escuela**

Las relaciones entre arte y corporeidad no se han constituido en un tema central de estudio para la escuela. Al menos no en el sentido de configurarse como tema de investigación asumido con legitimidad y oficialidad en las instituciones educativas. Lo que no ha sido obstáculo para que un número significativo de maestros haya abierto, desde hace un buen tiempo, un prometedor camino de exploración e investigación sobre posibles relaciones que pueden establecerse entre el cuerpo, los saberes disciplinares y el arte en las escuelas.

Este es el panorama que se encuentra en nuestro contexto escolar, después de revisar y analizar un número significativo de proyectos que se vienen desarrollando en algunos colegios del Distrito Capital y que respondieron a la convocatoria



sobre Corporeidad y Arte en la Escuela, hecha por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico-IDEP y la Universidad Javeriana en septiembre de 2013<sup>2</sup>.

A dicha convocatoria se presentaron una gran variedad de experiencias, algunas que surgen como prácticas de resistencia a la dicotomía mente-cuerpo y a la separación de las disciplinas que caracteriza a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela; otras cuestionan el énfasis de lo intelectual sobre lo vivencial cuando se trata de la relación entre el cuerpo y el conocimiento, hecho que la educación practicada hasta hoy ha concentrando casi con exclusividad en las áreas artísticas y la de educación física. En la generalidad de los casos se apuesta a que es el cuerpo el que sabe, el que aprende, integra, produce y aplica el conocimiento.

Los intereses y preguntas que orientan los estudios exploran el papel de los saberes de las disciplinas, el rol del conocimiento en el currículo y el sentido de las prácticas pedagógicas en relación con el cuerpo social e individual que se constituye en la escuela. Un cuerpo que es objeto de acciones pedagógicas institucionales y que inquieta sobremanera las subjetividades de los actores educativos, quienes de múltiples formas participan en la configuración de la corporeidad propia y de los estudiantes en ese corpus social, cultural y político que llamamos escuela.

Otros elementos interesantes pueden destacarse de las experiencias que respondieron a esta convocatoria. Una primera consideración tiene que ver con la procedencia geográfica de las propuestas, pues aunque se presentaron experiencias procedentes de todos los sectores de la ciudad, el mayor número de propuestas provino del sur de la capital. En el mapa de las localidades, las experiencias se distribuyeron así: seis experiencias en Bosa, tres en San Cristóbal, tres en Suba, dos en Ciudad Bolívar, dos en Kennedy, dos en Antonio Nariño, dos en Mártires, una en Rafael Uribe, una en Usme, una en Fontibón, una en Chapinero y una en Engativá.

Si bien es cierto que, en términos cuantitativos y estadísticos rigurosos -con validez inferencial y predictiva-, el conjunto de 25 experiencias inscritas a la convocatoria no es una muestra suficientemente representativa, y que la información obtenida de ellas no es generalizable, sí llama la atención que la respuesta de los colegios a la convocatoria se concentre en trabajos de localidades del sur de la capital. Áreas caracterizadas por una alta concentración poblacional, estratos socioeconómicos bajos, receptoras de olas de desplazamiento y por tener menores niveles de renta *per cápita*.

---

2 Una corta convocatoria que en menos de un mes atrajo a un total de 25 iniciativas escolares interesadas en lo que algunos actores educativos entienden por corporeidad y su relación dinámica con el arte. Considerando que este principio es definido por sus circunstancias, trayectorias, imaginarios y contextos pedagógicos.

Este escenario sugiere pensar y preguntarse por lo que puede significar el cuerpo en estos territorios, y lo que el cuerpo como objeto de producción de sentido social, político y cultural puede materializar de las condiciones de vida de estas poblaciones. Es decir, que estas experiencias invitan a reflexionar sobre las formas y maneras de construcción de corporeidad en dichas localidades, confrontadas y exploradas precisamente por las iniciativas de los maestros que las perciben tanto al exterior del ámbito escolar, como al interior de sus colegios y el aula de clase.

Una segunda consideración interesante percibida en los proyectos presentados a la convocatoria, la constituye el carácter interdisciplinario de las experiencias. Ya sea porque el maestro líder es responsable de una o varias áreas del plan de estudios, o porque tiene formación en varias disciplinas, las experiencias no solo articulan más de un campo del saber, sino que involucran docentes y prácticas pedagógicas de otras áreas y materias. Esta característica aparece como una importante estrategia que pone en diálogo los saberes disciplinares y los saberes de los docentes, lo que le otorga una cualidad importante al alcance y complejidad de los proyectos.

Es importante anotar que las disciplinas que entran en diálogo de saberes no son solo aquellas bajo una misma área del conocimiento, como por ejemplo música, danza, teatro y plásticas (situación frecuente, dado que están bajo la misma área del plan de estudios, Educación artística y cultural), sino que se conectan saberes considerados como propios de áreas como las Humanidades, Ciencias Naturales, Educación física, y Ciencias Sociales, entre otras. Esto habla de las experiencias en términos de ejes articuladores de saberes que superan la parcelación del conocimiento, bajo la dicotomía mente-cuerpo, y producen aprendizajes de forma integral e integradora.

Tal es el caso de experiencias como “El salón del cuerpo” de Ciudad Bolívar, “Ética performada” de Bosa, “Paracosmos en el aula” de San Cristóbal y “Caminando hacia el conocimiento con mis manos y mi cuerpo” en los Mártires, que articulan saberes desde el interés de los docentes por integrar las asignaturas que tienen a su cargo. En estos proyectos el arte y el cuerpo son asumidos como mediadores que posibilitan al maestro líder poner en diálogo los saberes que se deben enseñar a sus estudiantes.

En términos generales, las experiencias no solo hacen referencia a la interdisciplinariedad, sino que la desarrollan conectando de forma creativa los saberes de las disciplinas escolares con los saberes de los docentes y de sus estudiantes. En entrevistas finales con los maestros líderes de las experiencias, éstos manifiestan el deseo y el propósito de que sus proyectos puedan articularse con lo que les demanda el currículo en cuanto a contenidos, logros y metas. Lo interesante entonces en sus propuestas es la creatividad y el enriquecimiento que logran con esta negociación de saberes, prácticas y mediaciones pedagógicas, puesto que

con ello ponen en diálogo y potencian el saber curricular, el del docente y el de sus alumnos. En este sentido, llama la atención que las propuestas se propongan curricularizarse en algún punto del proyecto. Es decir que el deseo del maestro es ver su experiencia materializada en una suerte de saber institucional. Así, no es del todo equivocado sugerir que, en últimas, todos los proyectos en mayor o menor medida persiguen ser reconocidos, apoyados y legitimados por la escuela. Lo que invita a pensar que los maestros no solo tratan de articular sus inquietudes investigativas personales en sus proyectos, sino legitimar en la institución su existencia y su historia, a través de su visión conceptual y metodológica de las prácticas docentes.

En cuanto al enfoque metodológico de los proyectos, las experiencias involucran generalmente modalidades de corte cualitativo que implican la investigación-acción, la investigación basada en artes (IBA), el trabajo de campo con aproximación etnográfica, y el análisis crítico. Las acciones y estrategias metodológicas de los proyectos difieren en cuanto a sus preguntas de partida, que van desde la exploración conceptual, como en “Paracosmos en el aula”, pasando por la generación de ambientes de aprendizaje, como en “Caminando hacia el conocimiento con mis manos y mi cuerpo”, o ambientes de inclusión, como en “Teatro extensión del territorio corporal”, hasta llegar a experiencias de subjetividad e indagación artística, como en “Las Fridas, un viaje al corazón”.

Los proyectos involucran el trabajo de área (cuatro proyectos específicos en teatro y artes plásticas) y extracurricular, como el realizado en “El Recreo”. En “Ética performada” y “Luces, cámara, acción”, se trabaja en la exploración colectiva del entorno escolar a través del arte; mientras que en “El salón del cuerpo” se da una mirada a los procesos perceptivos corporales y el cuidado de sí. Los proyectos de “Habitar poético” y “Cuerpo y subjetividad”, plantean un cuestionamiento creativo del cuerpo; y en “Para decirlo todo sin hablar” se desarrolla un análisis sociopolítico de la escuela en contexto de ciudad a través del performance.

Aunque cuatro de las propuestas presentadas se diseñaron para ser desarrolladas por dos líderes de proyecto y nueve son propuestas individuales, existe una inquietud de los docentes por crear nodos de investigación con grupos de maestros y estudiantes. En la mayoría de las experiencias se reconoce a los estudiantes un lugar especial en el proyecto de investigación, a través de relaciones no jerárquicas en las experiencias pedagógicas.

También llama la atención el referente conceptual de las experiencias presentadas a la convocatoria sobre arte y corporeidad en la escuela. Los proyectos se aproximan a su objeto común de estudio -el cuerpo y el arte- desde diferentes posiciones conceptuales y metodológicas. Varias propuestas se refieren a autores que trabajan enfoques y metodologías investigativas cuyo punto de partida son las ciencias sociales, las humanidades o las artes. Tal es el caso de las experiencias

“Para decirlo todo sin hablar” y “Teatro extensión del territorio corporal”, que trabajan sus prácticas y procederes metodológicos desde la Investigación Basada en Artes (IBA).

El proyecto “Caminando hacia el conocimiento con mis manos y mi cuerpo” trabaja desde el constructivismo con perspectiva de aprendizaje significativo, busca desarrollar las competencias básicas y para ello utiliza las artes y la corporeidad, estimulando los procesos de pensamiento (percepción, atención y memoria). Las experiencias cuyo tema de análisis implica desarrollos psicológicos, particularmente de corte cognitivo, y cuya población de estudio son los niños, son relacionadas con nociones de autonomía, autocontrol y autorregulación que las docentes integran al reconocimiento del ser.

El origen o punto de partida que dio lugar a las experiencias presentadas también resulta significativo, ya que proporciona información clave, capaz de develar los motivos de los maestros para investigar el para qué y el cómo, considerando que lo hacen desde su cotidianidad. Además, el análisis de este punto puede dar pistas valiosas sobre el interés de los docentes sobre ciertas temáticas, nuevas en el caso del arte y la corporeidad en la escuela, y que de algún modo los impulsan a diseñar y emprender nuevos proyectos investigativos.

También se destaca el hecho de que la mayoría de los proyectos presentados fueron fruto de la iniciativa particular de los maestros y no de las instituciones educativas. Con algunas excepciones, en casos que desde el principio contaron con apoyo explícito a los proyectos a través de algunos rectores, es evidente que las experiencias se han desarrollado con poca intermediación institucional.

En este sentido, las iniciativas de los maestros sobre arte y corporeidad adquieren un gran valor; especialmente si se tienen en cuenta las condiciones de su desarrollo. Los proyectos se adelantan en medio de un dispositivo normativo de trabajo que regula tiempos y espacios de los docentes, e influye en sus referentes conceptuales y metodológicos. Llevar a cabo sus experiencias investigativas supone, de algún modo, una ruptura con las modalidades convencionales de su práctica docente y con el devenir rutinario de las actividades escolares; también implica negociar espacios, tiempos y normas institucionales que no siempre son favorables a las condiciones de sus propuestas.

Al respecto, Cabra y Escobar (2013) llaman la atención sobre el hecho de que la emergencia de un campo de estudio está -entre otras razones de orden social, cultural e histórico-, estrechamente ligada a la acción investigativa de sujetos que deciden incursionar en terrenos no conocidos, por fuera de sus campos seguros de saber y zonas de ejercicio profesional consideradas ya legítimas. Esto les lleva a explorar formas nuevas de conocer y generar preguntas y métodos distintos de trabajo que, a la postre, pueden terminar convirtiéndose en movimientos epistemológicos de insumisión y ruptura (2013).

El origen de las experiencias revela en cierta medida este accionar investigativo que, dentro de sus límites y posibilidades, contribuye a la configuración de un campo de saberes y conocimientos -corporeidad y arte en la escuela-. Este accionar no solo se genera desde la capacidad real de los maestros para proponer cambios y motivar rupturas, sino, y fundamentalmente, desde sus inquietudes personales, vitales, relacionadas con su razón existencial e histórica de ser y actuar en la escuela, y su responsabilidad ética y política de cuestionar su práctica docente y la institucionalidad con la que interactúan.

Un cuestionamiento vital de los docentes que se relaciona con la tensión, en sus prácticas pedagógicas, entre enseñar y formar. Es así que en las diferentes propuestas se presenta como constante la preocupación por la formación de los estudiantes, antes que la enseñanza-aprendizaje de los saberes y conocimientos de las disciplinas. Esta inquietud atañe no solo a los modos de transmisión de los contenidos disciplinares, sino a su pertinencia para la vida actual y real de los estudiantes. Los proyectos evidencian una marcada intención de los maestros por articular los saberes curriculares a experiencias formativas que partan de las necesidades de sus alumnos.

En este sentido, son cruciales las preguntas que guían las experiencias investigativas de los maestros. Para algunos, como los proyectos “Ética performada” y “Para decirlo todo sin hablar”, la transformación del medio, la apropiación y afectación del entorno, y el territorio ocupan un lugar central. Otros, como “Las Fridas, un viaje al corazón”, “Teatro extensión del territorio corporal” o “El recreo”, encauzan las indagaciones a partir de la construcción de subjetividades y el reconocimiento de procesos personales e individuales de los estudiantes. Experiencias como “Luces, cámara, acción”, materializan por su parte la iniciativa docente de cuestionar el entorno de los estudiantes, indagando por las historias del barrio, la memoria individual y colectiva, y los ambientes de convivencia escolar y familiar.

Dichas experiencias investigativas no solo interrogan la enseñanza como una práctica pedagógica centrada en la transmisión de conocimientos, sino que rompen la tradicional jerarquización y posesión del saber, para pasar a un diálogo de subjetividades entre maestros y alumnos, al constituirse como equipos de investigación y de trabajo colectivo. Hay igualmente un cuestionamiento, desde la propia práctica pedagógica del maestro, del espacio de producción de su conocimiento, dando un lugar al trabajo cotidiano y a la reflexión sobre lo que hace. Ello habla de una perspectiva investigativa entendida también como práctica docente.

La cualificación profesional de los líderes de los proyectos es otro dato importante a la hora de considerar el origen y motivación de las experiencias. La mayoría de los proyectos se conectan con los intereses y necesidades requeridas para que los maestros líderes completen sus tesis de maestría. Un dato significativo, en términos de enlazar las experiencias a la investigación universitaria, pues este vínculo proporciona un acompañamiento teórico y metodológico que cualifica y

enriquece la investigación en aula. Además, relaciona la educación superior con la media y la primaria, lo que amplía el campo de relaciones académicas y de investigación educativa.

Lo anterior está en concordancia con los hallazgos de Cabra y Escobar (2013), y su trabajo sobre el estado del arte, de las últimas dos décadas, para el tema de cuerpo y subjetividad en Colombia. El estudio señala que se ha presentado un aumento en la preocupación por los asuntos del cuerpo, hecho que se refleja en una presencia significativa del tema en las tesis académicas universitarias, particularmente a nivel de especialización y maestría. La presente convocatoria en arte y corporeidad no solo confirma lo dicho, sino que permite comprobar que esta reflexión, trabajada en la educación superior, es también fuertemente desarrollada por los maestros de las escuelas del Distrito.

Finalmente, pero no menos importante, es necesario destacar el papel de la educación artística en la escuela; en términos de la preocupación de los maestros por la formación de sus estudiantes a través del arte. Las experiencias revelan una tendencia significativa de los docentes hacia una toma de conciencia sobre la utilidad del arte como mediación formativa. En este sentido, el proceso y el producto no se enfocan exclusivamente hacia la representación, sino a la producción de subjetividad.

Son varias las dimensiones en que los proyectos asumen el arte como mediación estética, social y política. En algunos casos, por ejemplo en “El salón del cuerpo”, “Paracosmos en el aula”, “Cuerpo y subjetividad”, y “Habitar poético”, se lo entiende como mediación educativa; allí la mediación artística articula experiencias pedagógicas que construyen ambientes de creatividad, socialización y aprendizaje significativo. En otros proyectos, como “Las Fridas: un viaje al corazón”, “El recreo” y “Teatro, extensión del territorio corporal”, el arte aparece como mediación en la construcción de subjetividad e identidad, posibilitando al sujeto tener voz propia para narrarse, re-significarse y construir sentido de pertenencia.

La mediación artística opera también desde una perspectiva social y política para intervenir y transformar la realidad que circunda a los sujetos en la escuela. Proyectos como “Ética performada” y “Para decirlo todo sin hablar”, apuestan por el arte como mediación que busca comprender la realidad externa que permea la escuela, y transformarla en colectivo con quienes son sus protagonistas. Alumnos y comunidad exploran posibilidades de cambio de sus circunstancias a través del arte, empoderándose por medios artísticos.

### **Cuerpo, escuela y entorno**

Sea porque la pregunta investigativa cuestiona y explora directamente la relación cuerpo-escuela-entorno, o porque lo que sucede dentro y fuera de la institución escolar se hace presente implícita o explícitamente en el desarrollo de sus pro-

yectos, prácticamente todas las experiencias participantes de la convocatoria sobre arte y corporeidad en la escuela, trabajan el vínculo entre cuerpo, escuela y entorno. Esto evidencia una conciencia de los maestros hacia la importancia de vincular sus prácticas pedagógicas y los saberes que transmiten, con el mundo del aquí y el ahora en el que viven sus estudiantes.

Las experiencias “Ética performada”, colegio José Francisco Socarrás, y “Para decirlo todo sin hablar”, colegio Francisco de Paula Santander, realizadas en la localidad de Bosa, nacen por ejemplo de la preocupación explícita de los maestros por vincular el entorno social con el ejercicio de sus prácticas docentes. Su propósito es evidenciar y visibilizar en el aula los conflictos del contexto institucional, barrial y familiar, y diseñar colectivamente, con los estudiantes, estrategias y acciones que permitan la reflexión y transformación de dichas problemáticas. En cierto modo, asumen la escuela y particularmente el aula de clase como un laboratorio social donde, a través del arte, es posible analizar y, eventualmente, transformar el entorno.

Los proyectos tienen en común el modo en que el arte juega un papel fundamental como mediador social y político; compartiendo el hecho de que el cuerpo está vinculado al desarrollo de sus experiencias investigativas. Ambas propuestas apuestan por un cuerpo integral e integrador -entramado de lógicas personales, familiares, sociales y políticas-, y por una práctica estética que funciona como escenario de exploración, de-construcción y re-significación de las lógicas que atraviesan, moldean y definen las corporeidades de los sujetos.

“Ética performada” nace como una iniciativa que busca articular tres asignaturas dictadas por el docente líder: ética, filosofía y teatro. Tres líneas de saber que ponen la conducta humana en diálogo con el arte, los valores y la razón. Así, la iniciativa quiere integrar la academia al contexto de vida de los estudiantes desde una perspectiva práctica, creando espacios lúdicos y artísticos para la exploración, reflexión y vivencia crítica, en primera persona, de problemas éticos y filosóficos relacionados con el entorno y el acontecer escolar.

En esta experiencia, el arte como mediación, específicamente el recurso de las artes escénicas en su versión del teatro político de Augusto Boal (1985), reconoce el uso del drama como herramienta pedagógica que concientiza y empodera a los individuos. Partiendo de la idea de que el teatro da voz a los sujetos, en este caso al maestro y los estudiantes, al convertirlos en “espectadores” y “actores” de sus propias realidades. Dicha estrategia escénica involucra movimiento, creatividad, retos y problemáticas por resolver en términos corporales, éticos y estéticos.

El proyecto entiende el aula como un “escenario” estético, social y pedagógico, para pensar, analizar e imaginar creativamente las tensiones humanas, y al maestro y los alumnos como “espectadores” y “actores”, quienes exponen en escena, tanto sus realidades, como la perspectiva crítica desde la que obser-



van esas realidades. Al actuar como “espectadores”, término acuñado por Boal (1985), los alumnos analizan y buscan soluciones a lo que les aqueja, hecho que evidencia una incidencia en la resolución de conflictos sociales a los cuales se ven enfrentados.

La cuestión del territorio, las conexiones sociales que allí se tejen, así como las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela, son el fundamento de: “Para decirlo todo sin hablar”. El proyecto está basado en tres líneas de indagación: los estudios de performance desde la perspectiva de la Investigación Social Basada en Artes (IBA), las dinámicas de poder en la escuela, y la noción de subjetividad y sujeto político.

La experiencia hace parte del “Proyecto trinchera: Bosa, artes, saberes y territorio”, que opera como semillero de investigación y prácticas artísticas, con el objetivo de articular procesos de construcción de conocimiento que partan de la reflexión frente al territorio, las relaciones sociales y conflictos al interior de la escuela. “Trinchera” también explora el potencial del arte como lugar de fortalecimiento de la subjetividad.

La metodología empleada en el proyecto es la de taller; donde los estudiantes observan (diagnósticos situacionales), confrontan (juzgan, critican, interpretan), actúan y transforman la percepción de su contexto a través de prácticas performativas (accionar, performar). El performance parte de la premisa de que es el cuerpo el que actúa su realidad histórica, social y política. Esto compromete los procesos creativos desde las relaciones críticas con la cotidianidad, relacionada específicamente con la escuela, el territorio inmediato y la ciudad, entendiendo a esta última como lugar de civilidad y escenario educativo paralelo a la escuela: una ciudad educadora.

Un valor importante de la experiencia lo constituye su perspectiva interdisciplinaria, al preocuparse por generar diálogos entre el arte y las ciencias sociales, particularmente desde la idea de performatividad y las prácticas del performance. Este proyecto, junto al de “Ética performada”, son potencialmente claves en el terreno del arte en la educación, particularmente de las artes escénicas en contextos pedagógicos, pues potencian la práctica docente mediante el arte, como contexto y herramienta pedagógica para tejer sentidos colectivos.

Estos proyectos cuestionan la clase de arte, pues se involucran en su definición como lugar para transmitir conocimiento formalizado, técnicas, o como vivencia de experiencias formadoras de subjetividad. Dicha formación compromete principios de vida éticos, estéticos y políticos. Esta reflexión aparece en consonancia con la indagación adelantada por el IDEP (2014) sobre saberes escolares, que encuentra que la emergencia y circulación de los saberes en la escuela se ha movilizad de los umbrales epistemológicos, a aquellos formativos para la vida: los éticos, los políticos y estéticos (Marín, 2014).

## Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El Poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Barrán, J. P. (1995). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Betherlot, J. M. (1995). The body as a Discursive Operator. Or the Aporias of a Sociology of the Body. *Body & Society* 1(1), pp. 13-23.
- Blacking, J. (1977). *The Anthropology of the body*. London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Boal, A. (1985). *Teatro del Oprimido*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Boltansky, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales*, 28, pp. 205-233.
- Bourdieu, P. (1979). Conclusion: Classes and Classifications. Postscript: Towards a 'Vulgar' Critique of 'Pure' Critiques. En *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harward: Harward University Press, pp. 466-500.
- Bovio, A. E. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bynum, C. (1999). Why all that Fuss about the Body? A Medievalist's Perspective. En Bonnell, V. & Hunt, L. (Eds.). *Beyond the Cultural Turn*. California: University of California Press, pp. 241-280.
- Cabra, N. & Escobar, M. (2013). *Estado del arte, cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO, Universidad Central-IDEP.
- Fernández, M. (2013-abril). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Nómadas*, 38, pp. 13-29. Bogotá: Universidad Central.
- Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad*. Vol. I. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *El uso del placer*. Vol. II. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). *La inquietud de sí*. Vol. III. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Hermenéutica del Sujeto*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- González, C. M. (1998). *Las fronteras del cuerpo de Bovio Arturo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- IDEP. (2012). La construcción de saberes en la escuela: un debate necesario. *Magazín Aula Urbana*. No. 86, p. 2.
- Le Bretón, D. (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Marín, D. (2014). *Sobre los saberes escolares “De” y “En” la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Mejía, M. R. (2012). Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. *Revista educación y ciudad*, 23, pp. 9-26. Bogotá: IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, pp. 1-5.
- Oliveira, M. & Taborda, A. (2007). Currículo y educación del cuerpo: Historia del currículo de instrucción pública primaria en Paraná (1882-1926). En Pedraza, Z. (Comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes, pp. 69-102.
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Universidad de Los Andes - Departamento de Antropología.
- Pedraza, Z. (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pereti, É. & Silva, A. (2007). Sensíveis Dimensões. En Pedraza, Z. (Comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 185-202.
- Pineau, P. (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.



## Capítulo 5

# Arte y corporeidad en la escuela, lugar donde emerge “el cuerpo- que-sabe”

SONIA BARBOSA ORTIZ

FREDY GONZÁLEZ CORDERO

LILIÁN PARADA ALFONSO

JIMENA ANDRADE FORERO

VIVIANA GONZÁLEZ MÉNDEZ

PILAR FORERO OCHOA

SANTIAGO VALDERRAMA LEONGÓMEZ

Pontificia Universidad Javeriana.

Equipo del estudio “Saberes en la escuela, temática, arte y corporeidad”.

### Introducción

El presente trabajo busca hacer una revisión del lugar del cuerpo como productor, receptor y reproductor de saberes en la institución escolar, y del arte como mediación de tales procesos dentro de la trama que, tanto la escuela, como el contexto inmediato en que se sitúa, disponen en relación con ellos. Esta revisión se realiza a través de una dinámica mixta de “estudio– acompañamiento” a 11 experiencias significativas en el área de Arte y Corporeidad, lideradas por maestros de 10 instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá.

Los procesos estudiados y acompañados se organizan en un tejido que excede y permea desde muchos ángulos las fronteras del currículo, del aula, e incluso las del propio espacio físico de la escuela, enlazando factores no siempre explícitos en las formas de organización escolar, ni en sus dinámicas de funcionamiento.

Las prácticas que implican estos procesos, los saberes propios que elaboran a través de la experiencia, sus particulares desenvolvimientos discursivos (producto de la elaboración de tales saberes) y sus enunciados, desbordan ampliamente los ámbitos curriculares asignados a las Artes y la Educación Física, abarcando muchas otras áreas disciplinares, y excediendo los contornos estrictamente curriculares que se les han asignado.

El trabajo recogido muestra que las problemáticas del cuerpo, y sus manifestaciones, se involucran desde múltiples lugares de construcción de subjetividades con el devenir de la escuela y, por ende, con relaciones intersubjetivas, operando las más de la veces como dinámicas de cuestionamiento crítico sobre los presupuestos de la realidad escolar, que se tejen en la posibilidad de construcción de lo alternativo, de lo divergente.

El enfoque conceptual del presente estudio gira en torno a la comprensión de tres categorías centrales: Corporeidad, Saberes y Arte como mediación, proponiéndose exponer las relaciones subyacentes entre ellas en el contexto escolar. Además, para hacerlo, se asume la noción de corporeidad desde los enfoques teóricos post cartesianos, fenomenológicos y narrativos. Allí, dicha noción por definición actúa como un concepto integrador, considerando al cuerpo tanto en su dimensión biológica, como en su dimensión existencial y experiencial, situándolo como “protagonista de todo acto humano” (Pateti, 2007, p. 3).

Al integrar tanto la dimensión orgánica, física y carnal, como la dimensión cultural y social que implica ser cuerpo, estar en el cuerpo y estar con el cuerpo, la noción de corporeidad atraviesa todos los vínculos y contradicciones establecidas entre cuerpos, subjetividades e intersubjetividades, dados, para el caso que nos ocupa, en la escuela; al tiempo, involucra todas las manifestaciones de los cuerpos implicados, marcados por la cultura, tanto en sus maneras de domesticación como de emancipación.

A su vez, este estudio, cuyo objetivo es dilucidar la naturaleza y forma de circulación de los saberes movilizados por las experiencias participantes, a través de una dinámica de acompañamiento a los procesos y en interlocución con los docentes que las lideran, aborda el problema de la elucidación de tales saberes, y de sus formas de circulación, desde dos perspectivas: la primera, se propone identificar el campo de la corporeidad como el lugar donde emergen saberes a partir de las formas de aprendizaje que se dan a través de la convivencia entre cuerpos, que conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo *en relación con* otros, en afección con ellos y con el mundo que cohabitan.

La segunda, desde lo metodológico, propicia la identificación de las formas de enunciación surgidas en la experiencia, asumiendo la proposición de Foucault (1979), según la cual se puede llamar saber al: “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a

unos enunciados parcial o totalmente nuevos, según los cuales, en fin, puede ser modificada” (p. 351). El cruce de estas dos perspectivas ha permitido identificar el área del arte y la corporeidad como un lugar de emergencia de saberes afectivos y críticos de gran potencia transformadora.

Desde el campo del arte, el presente estudio asume la noción de “arte como mediación”, en tanto categoría que permite desarrollar las relaciones entre saberes y corporeidad, pues los ve como posibles territorios teóricos de interpretación, en la medida en que esta concepción de “lo artístico” permite el reconocimiento y la manifestación del “cuerpo que sabe”, como ocurre de hecho en las prácticas y los discursos de las experiencias estudiadas.

Si se entiende la noción de corporeidad como el lugar donde las impresiones recibidas por el cuerpo (aprehendidas por el cuerpo) se configuran como potencialidades expresivas, en busca de lenguajes para su manifestación y formas de enunciación, se hace posible comprender que tales manifestaciones y enunciaci-ones hablan precisamente de eso que “el cuerpo sabe”.

De esta manera, no solo se asumen los lenguajes artísticos y sus prácticas como medios de expresión simbólica para manifestar la afectación que ejerce el mundo sobre cada cuerpo individual, y sobre los cuerpos colectivos que identifican sus marcas comunes, sino que, al transformar el potencial del arte en la escuela, en el sentido de asumirlo como dispositivo de actuación, es posible afectar el mundo, afectar la realidad que nos circunscribe.

De hecho, asumir el potencial del arte en la escuela como dispositivo de actuación y de agenciamiento crítico, posibilita también entenderlo como mediación pedagógica que abre la receptividad cognitiva hacia la adquisición de todo tipo aprendizajes, a partir de la generación de estrategias que trabajan en el plano de lo sensible, de afectación, de implicación, por parte de los estudiantes frente a lo que se busca hacerles conocer.

[...] ¿Con qué recibes tú la información? Con los sentidos, el tacto, el olfato, los ojos... qué más rico que todo lo aprendamos así, sintiéndolo, con sentimiento... ¿por qué no a través del arte? El arte lo hacemos todos, es de todos... (Gloria Patricia Solano, Profesora de preescolar. Proyecto Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo).

[...] no es porque en otras clases no se pueda hacer... no es que en otras disciplinas, si hablamos de lo disciplinar, no quepa lo creativo; debería haber... pero como no lo han dejado... porque lo sensible, lo creativo..., no es una cosa que le competa solamente a los artistas. Lo sensible, lo creativo, debe estar presente en todos los espacios ¿Para qué? Pues para hacer mejores personas, que puedan transformar su realidad, que sean agentes de su propio contexto, desde allí es que tomo yo el arte (Martha Judith Noguera, Proyecto El Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles).



[...] Nos gustaría hacer ver que lo lúdico no es solo lúdico, sino que de lo lúdico se aprenden muchas cosas (Paula Eliana Moreno, Profesora de educación física en secundaria. Proyecto Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo).

[...] Ahorita los de primerito están aprendiendo las letras; mientras tanto, escuchan los cuentos, dibujan los personajes..., luego, cuando uno menos se da cuenta, empiezan a leer (María Jineth Rojas, Proyecto Paracosmos en el aula).

El presente estudio de los saberes emergentes (y su potencial transformador en y de la escuela) en el área de Arte y Corporeidad dentro del contexto educativo, se asume desde una perspectiva crítica que considera que el “saber del cuerpo” emerge en la manifestación artística, a condición de entender al arte como “campo de mediación”, dispositivo capaz de contrarrestar las políticas hegemónicas de subjetivación, de manera que tal noción no puede ser entendida sin hacer conciencia de la escuela como lugar de represiones colonizadoras, o de predisposiciones hegemónicas totalizantes que actúan silenciando y deslegitimizando ese “cuerpo-que sabe”; es desde este principio que cobran valor las palabras de Bourdieu (1995):

[...] el aparato escolar es un reflejo inmediato de la organización social, se aplica a descubrir los instrumentos concretos, propios de un ámbito relativamente autónomo, a través de los cuales la escuela opera la imposición de la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales (p. 7).

Entender el arte como campo de mediaciones, permite desarrollar dispositivos de actuación que desenmascaren y desestabilicen las realidades naturalizadas en la escuela y en sus contextos circundantes. Así, este trabajo aborda la trama disuelta, tanto por la institución escolar, como por el contexto socio político en que ésta se sitúa, en relación con el cuerpo, el arte y los saberes elaborados desde las experiencias estudiadas en el área de Arte y Corporeidad, entendiendo la escuela como un territorio de construcción de subjetividades.

Esta construcción se evidencia y visibiliza en la voz de los maestros líderes y en las acciones de los estudiantes implicados en las experiencias que, mediadas por lo artístico como manifestación de la corporeidad, reflexionan sobre el territorio, los fenómenos y las relaciones sociales que se tejen al interior de la escuela y se desplazan hacia su contexto inmediato y viceversa.

Todo ello destaca, por una parte, la cada vez mayor afectación de las realidades escolares frente al contexto circundante, puesto que, como afirma Scharagrodsky (2010): “son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen” (p.2); y por otra, también permite ver cómo las acciones y prácticas emprendidas desde las experiencias significativas, a través de las manifestaciones de la corporeidad, están en capacidad de atravesar y redefinir lógicas escolares, familiares culturales y sociales.

## La dimensión de la corporeidad desde los enfoques teóricos post cartesianos, fenomenológicos y narrativos

### *El giro post cartesiano: de la razón a la corporeidad*

La noción de corporeidad plantea el desplazamiento de la inteligencia, del lugar exclusivo de la razón, hacia el cuerpo; esto implica la confrontación con la perspectiva cartesiana según la cual: “Algo es pensado: en consecuencia hay algo pensante”. Esto es posible desde el pensamiento de Nietzsche, que invierte la postura cartesiana, llegando a afirmar que el cuerpo puede ser reconocido en sí, y que el sujeto humano se fundaría desde el lenguaje. Según Duch y Mèlich (2005), Nietzsche propuso que:

[...] En efecto el sujeto humano ya no existe en y por sí mismo como una especie de mónada aislada de las influencias externas, sino que se configura por la mediación de numerosos procesos discursivos que hablan, argumentan y reflexionan sobre todo lo que, de una manera u otra se refiere, se relaciona o se distancia de él (p.140).

El yo es posible gracias al lenguaje, lo que lo define primordialmente como un sujeto lingüístico, una construcción. La existencia de un sujeto estable e identificable sería básicamente una creencia fuertemente arraigada con un fin práctico: nos permite ser funcionales (Chirolla, 2005). La perspectiva nietzscheana supone un giro epistemológico en el que el centro ya no es la razón.

Sin el cuerpo no habría ficción de sujeto posible, no habría un eje que permitiera reconocer la experiencia o la propia existencia; por esta razón, el cuerpo se convierte en el espacio en el que ocurre la conformación de un yo narrativo, en relación con el cual acontece nuestra experiencia. Esto supone también la no separación de las estructuras mentales-rationales, cognitivas- lingüísticas, del organismo biológico.

El giro postcartesiano también implica una reevaluación de la comprensión de un sí mismo que ya no es una entidad fija. El yo es primero un sentimiento de sí, un *self* que no es una esencia, no es único, ni distinguible o estable: “El *self* no se halla ubicado en un centro de mando y de control central, no es un infame *homunculus* situado en una zona específica del cerebro desde la cual inspecciona los acontecimientos mentales” (Chirolla, 2005, p.30).

La definición del sí mismo se relaciona con aquello que experimentamos, con lo vivido desde esa matriz de subjetivación móvil que reside o gira en torno al cuerpo:

El cuerpo presenta un movimiento de doble vía: una apertura a la experiencia [...] y por otra parte el cuerpo como organismo que no cesaría de propiciar, en su interacción con el entorno físico y social, todo aquello que necesita para mantener la homeostasis (Chirolla, 2005, p.22).

La experiencia entonces no solo ocurre de acuerdo a lo que percibimos, sino también a cómo somos atravesados y transformados por el mundo en todas sus dimensiones y cómo existimos en él; cuando la experiencia cumple una función estética (se intensifica), es cuando se le llama experiencia artística.

Chirolla (2005) también retoma la perspectiva de Spinoza, según la cual el cuerpo es entendido como “la capacidad de afectar y ser afectados”. La noción de cuerpo o de corporeidad, como ese lugar de percepción-acción, nos lleva a una perspectiva fenomenológica, según la cual el único modo de conocer sería precisamente desde el cuerpo, desde la capacidad de percibir, en el sentido propuesto por Maurice Merleau-Ponty: “un cogito encarnado [...] el cuerpo y no la mente, es la vía de acceso privilegiada al mundo” (Brigante, 2005, p.73). Al tiempo, Merleau-Ponty (1977), señaló que: “hay que reencontrar el cuerpo operante y actual, que no es un pedazo de espacio, un fascículo de funciones, sino un entrelazado de visión y movimiento” (p.15).

El que el cuerpo y el mundo puedan ser comprendidos como una continuidad entre el sintiente y lo sentido, supone que no hay realidad posible que no sea configurada desde la experiencia. Pero no solo se trata de aquella que supone la percepción del mundo, sino también la de ser afectado por el mundo y poder afectar el mundo. En términos de Merleau-Ponty (1977): “Visible y móvil, mi cuerpo está en el número de las cosas, es una de ellas, pertenece al tejido del mundo y su cohesión es la de una cosa” (p.17). Así, es innegable que hay una existencia material que señalamos como propia y en la que nos podemos reconocer: nuestro cuerpo.

La perspectiva fenomenológica propone que la sutil diferenciación entre el cuerpo y el mundo, dada por la idea de sí mismo, mostraría que la condición del cuerpo es ser el anclaje de la subjetividad:

Merleau-Ponty afirma que el cuerpo es el anclaje de mi subjetividad en el mundo cotidiano, la cual, en un espacio tiempo concretos, determina mi situación en la trama de las relaciones sociales [...] el cuerpo a diferencia de todos los objetos que pueden hallarse ausentes o medio olvidados en el cajón de sastre de la memoria humana, es percibido sin interrupción: siempre contamos con él; mejor aún, constantemente en lo que pensamos, hacemos y sentimos somos presencia corporal (Duch y Mèlich, 2005, p.140).

La perspectiva fenomenológica implica que percibimos y somos percibidos, que afectamos y somos afectados por el mundo, que somos cuerpos permeables y en movimiento. Sin embargo, esta permeabilidad no acontece solo en lo inmediato de la percepción, sino que esta inmediatez de la percepción es reactualizada y retroalimentada constantemente. Este acontecer temporal implica, en suma, no solo un cuerpo que percibe, sino una construcción más compleja: el entrelazado mundo-cuerpo que percibe y que es consciente de esta afectación en constante reescritura, como si fuera un palimpsesto.

Durante la conversación surgieron chispazos de alegría cuando refería tal o cual alcance de tal o cual estudiante, pensarlos con nombre propio, recordar sus miradas, sus historias, y encontrarme de nuevo con esos hallazgos que a lo largo de tres años se han ido forjando en silencio, sin mucho aspaviento, con idas y venidas, caídas y recaídas, y con la incertidumbre acerca de la conciencia que los estudiantes hayan desarrollado frente a sus propios procesos (Profesora Adelaida Corredor Torres, Colegio República Bolivariana de Venezuela).

### *La corporeidad y su posibilidad de ser relatada*

La actividad de quien percibe y es percibido se prolonga en el tiempo; esta percepción variable nos permite incorporar e interpretar el mundo. La temporalidad implícita en el proceso de incorporación implica una constante construcción del sí mismo; al tiempo, implica la necesidad de una narración del sí mismo que parecería residir en este cuerpo expandido en unión con el mundo.

El sí mismo, o el sentimiento del *self*, se manifiesta constantemente, entre otros, gracias al lenguaje, a la capacidad de expresar nuestra experiencia sobre el mundo, ésta nos constituye: “Si ese sentimiento del *self* en el hombre se acompaña de la herramienta del lenguaje, entonces lo que decimos, hacemos y pensamos, modifica constantemente lo que somos, los límites de nuestro sí mismo” (Chirolla, 2005, p.44).

El cuerpo sería “un centro de gravedad narrativa sin ninguna existencia concreta, una abstracción, una ficción alrededor de la cual se teje un relato que pretende darle coherencia a muchos otros relatos” (Chirolla, 2005, p.40). El comprendernos como una multiplicidad de relatos que giran en torno a un eje narrativo corporal, nos propone una posibilidad creadora que muchas veces queda relegada, o que parece poco viable, frente a la normalización que implica el obedecer a un yo funcional y único. Solo mediante la construcción narrativa reconocemos la experiencia, somos en tanto nos narramos: “tejemos una historia de quienes somos nosotros mismos, donde gran parte de su contenido corresponde a atribuciones sociales, una historia llena de saltos y vacíos” (Chirolla, 2005, p. 39).

Estamos atravesados por un palimpsesto de narrativas que determinan nuestro ser en el mundo, dichas narrativas pueden obedecer al control y al poder, o también pueden ofrecernos una posibilidad creativa en la que al reconocernos como la suma de diversas narrativas, podemos decidir sobre el modo y las estrategias para narrarnos. Según el maestro Héctor Mora, en la experiencia “Para decirlo todo sin hablar”, la noción de corporeidad implica un sujeto que es narrado:

[...] La estructura triádica del cuerpo tiene que ver con lo cognitivo, lo afectivo y con lo expresivo, entendiendo lo afectivo como la implicación, o la vinculación, que puedan tener a través de su cuerpo con el conocimiento, lo cognitivo es cómo entiendo, cómo proceso y cómo, a través del cuerpo, puedo asimilar

también la experiencia, y lo expresivo es también cómo el cuerpo se convierte en soporte de la experiencia, pero también en un vehículo de comunicación. Se convierte también en un espacio político que involucra unos tránsitos sobre ese quién soy yo y cómo me relaciono con los otros. Básicamente como un cuerpo que se convierte en discurso, en narración. Así entendemos la corporeidad a partir del ejercicio del performance (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa).

La aparición de la noción de corporeidad no implica el abandono del término cuerpo, sino más bien la flexibilización de su comprensión (o también la diferenciación entre cuerpo y corporeidad), ante el agotamiento de un cuerpo objetivo y eminentemente material. Es necesario decir que el cuerpo no niega la corporeidad, sencillamente forma parte de ella; Según Duch y Mèlich, (2005):

[...] cuando afirmamos que el cuerpo humano es corporeidad, queremos señalar que es alguien que posee conciencia de su propia “vivacidad”, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito a pesar de su congénita finitud (Duch y Mèlich, 2005, p.236).

La corporeidad acoge un entramado complejo de sentidos y relaciones humanas y con el mundo; siguiendo Duch y Mèlich (2005): “La corporeidad como «escenario» sobre el cual se desarrolla la relacionalidad humana, constituye una complejidad armónica del tiempo y espacio, de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad, de intereses diversos y de responsabilidad” (p.236). Entendida como escenario, la corporeidad implica una construcción simbólica del quién somos y de cómo nos manifestamos, pero no se trata de una construcción estable, sino más bien plurívoca, inestable y contradictoria.

La corporeidad, entonces, puede ser comprendida como el acto vivo, constante y cambiante de narrarnos a nosotros mismos, y esa idea de ser una multiplicidad de personajes, de contradicciones, de interrogantes que no son abarcables, solucionables o delimitados. La corporeidad, como una trama compleja de escrituras, borrones y reescrituras, sería una categoría volátil; no podemos abarcar nuestra propia corporeidad, ni ésta es agotable. Quizás esta sea la principal distancia entre el cuerpo y la corporeidad. El cuerpo: “puede ser considerado como un objeto perfectamente acotado y definido” (Duch y Mèlich, 2005, p. 236); mientras que la corporeidad es como un puñado de arena que parecería escaparse entre los dedos. Para Duch y Mèlich (2005):

[...] en el transcurso de nuestro trayecto vital, nos “inventamos” diversas narraciones simbólicas de nosotros mismos, casi como “autobiografías” diversas, las cuales, día a día, a través de los sucesivos “retoques”, nos actualizan [...] Inventamos entonces, las narraciones de nuestras vidas y a su vez las narraciones nos inventan a nosotros mismos (p.235).

Las instituciones educativas se constituyen también como uno de esos lugares en donde, por excelencia, se pone en marcha la construcción de narrativas, pero no solo aquellas que devienen de los contenidos a aprender, sino de todas las narrativas contextuales que inevitablemente atraviesan a los sujetos y a sus propias voces, sus formas particulares de narrarse. Tal como lo declara una de las profesoras líderes del proyecto Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo:

Yo lo visualizo, de pronto, pudiendo transversalizar [la experiencia] y pudiendo compartir con los otros compañeros de otras disciplinas, para que ellos vean la utilidad pedagógica de la herramienta... (Profesora Paula Eliana Moreno, Colegio Panamericano).

Así, es posible pensar que muchos profesores sueñan con un cambio de las políticas educativas desde los descubrimientos positivos de sus experiencias. Los espacios académicos relacionados con las artes se constituyen como un lugar idóneo para que dichas narraciones, apropiadas y contadas en la voz de los sujetos, emerjan. Según el maestro Juan Carlos Nova, a propósito de uno de los ejercicios que plantea en el taller de artes plásticas:

Este ejercicio también deja ver otro elemento que es importante, y es que hay una voz de ellos que empieza a hacerse visible desde lo que les interesa, les permite hablar a ellos. A mí no me interesa plantear ejercicios estáticos, intento alejarme de la idea de todos haciendo el mismo dibujo, el mismo cuadro, distante de ellos, sino que más bien es pensar en el arte como un medio que dé voz a los jóvenes, que les permita narrarse desde sus propios imaginarios (Profesor Juan Carlos Nova, Escuela Normal Superior María Montessori).

Estos ejercicios que les ofrece el profesor son los modos de relación entre lo cotidiano y lo extraordinario, promueven la voz de los estudiantes y terminan en productos que son tocados por sensibilidades en las que se mueven reflexiones, pensamientos, y ponen sobre la mesa sus propios saberes.

### **Arte como mediación: la emergencia del cuerpo-que-sabe**

La noción de “arte como mediación” problematiza la idea tradicional de la “obra” como el objeto de lo artístico entendido como “imagen de artista”. El concepto desde el cual el presente estudio problematiza estas nociones, y que permite pasar a entender el “obrar” del arte como un campo de mediaciones y como un dispositivo de actuación, es el del “cuerpo-que-sabe”, elaborado por Suely Rolnik<sup>1</sup>, analista brasileña.

---

1 Esta noción recoge varios aspectos de la antropofagia brasileña, del arte Neoconcreto y del Esquisoanálisis Antiedipiano de Deleuze y Guattari.

Para Rolnik (2013), en un plano macropolítico, la colonización funda la masacre, la tortura, el arrasamiento, la esclavización y el sometimiento de varias culturas a la hegemonía eurocéntrica; en el plano micropolítico (más difícil de combatir porque no es visible), el colonialismo se funda en el hecho de traumatizar, humillar e inhibir lo que ella llama “el cuerpo-que-sabe”.

La noción del “cuerpo que sabe” se distancia de la idea del cuerpo que percibe las formas y las representa posteriormente, la misma que subyace a la concepción reduccionista e instrumentalizada que justifica la necesidad de la educación artística en la escuela como lugar para el desarrollo de capacidades motrices y sensibilidades tácticas, hápticas, auditivas y visuales. El siguiente enunciado, propuesto por la lideresa de la experiencia “Cuerpo y Subjetividad”, expone una relación con el cuerpo, y con los saberes que emergen de él a través de las prácticas artísticas, que encierra una naturaleza muy distinta:

La educación artística en la escuela posibilita pensar otras perspectivas en las cuales no se reducen los sujetos solo al saber, sino que son pensados en su complejidad. La educación artística, orientada desde la danza, posibilita que el maestro reconozca la importancia de su cuerpo, su particularidad, en relación con los otros (Martha Cecilia Palacios Manyoma, Normal María Montessori).

Rolnik (2013), anota que la represión del cuerpo inicia con la consolidación de la modernidad occidental, actualizándose de diferentes maneras a lo largo de los últimos cinco siglos; ejemplo de ello es la forma en que, desde los años 80, la producción financiera y cognitiva del sistema económico colonizó la fuerza de creación en el “saber-del-cuerpo”, a través de las lógicas económicas establecidas en las políticas educativas, en una acción colonizadora ejercida desde discursos de globalización de las oportunidades educativas.

Lograr que el “cuerpo-que-sabe” recobre su confianza, puede llevar muchos siglos, pero desde la acción artística es posible dar voz rápidamente al saber corporal, constantemente humillado por prácticas poscolonialistas encubiertas en tales discursos. Según Rolnik (2013), los mejores momentos de nuestra cultura son aquellos en los que el “germen” reprimido de ese “cuerpo-que-sabe” sale a insistir y a proliferar. El siguiente enunciado ilustra cómo una de las experiencias estudiadas se moviliza desde ese “cuerpo que sabe”:

Hablar de una construcción de cuerpo-corporeidad me remite a los primeros contactos vividos en la infancia, donde la tristeza o la alegría se acunaban en el abrazo o en el rechazo. Fui criada en medio de la posibilidad de ser cuerpo, en el sentir, o en el rechazo que viví, con mi maestra de primero de primaria. Y es desde este lugar de la historia personal, que propongo prácticas corporales expresivas que instalan modalidades de relación consigo mismo (Profesora Martha Cecilia Palacios Manyoma, Normal María Montessori).



El saber del cuerpo solo existe cuando se convoca el aprendizaje a nuestro alrededor, el contexto, la contingencia y la contra-historicidad, y emerge si se vuelve sensible, es decir, si se performa en algo que puede ser un cambio de existencia, un dibujo, una obra, etc. Es en este sentido que interesa el pensamiento de Rolnik (2013), quien plantea que la represión colonial que viven contextos como el nuestro, marcados por el llamado subdesarrollo, lleva a dos espacios para entender la subjetividad; éstos se debaten constantemente en el ámbito escolar, particularmente en las construcciones de subjetividad que se formulan desde el área de Arte y Corporeidad, según hemos visto en las experiencias abordadas desde el presente estudio.

La primera, es el área desde donde nos definimos y somos identificados a partir de las representaciones perceptibles, “supuestamente estables”: género, clase, religión, profesión, lugar social, barrio, etc. En este plano el cuerpo está reprimido y actúa bajo esquemas de reproducción. El siguiente apartado ilustra una de las concepciones heredadas respecto al cuerpo e implícitas en la cotidianidad de la escuela:

Encontré en la experiencia que, además de creer que el cuerpo es un instrumento que se debe aprender a conocer y manejar, está dividido: en la cabeza suceden las cosas realmente importantes para la escolaridad, las extremidades superiores se relacionan con actividades manuales, las inferiores con el juego, en el torso se ubican las emociones y sentires, cosas que al parecer no son relevantes para el papel de la escuela. Lo que el proyecto aporta es otra concepción, que nos permita leernos como cuerpos. (Martha Judith Noguera, Líder de la experiencia “El Recreo”, estudio de las sensibilidades juveniles).

La segunda área emerge desde la producción de diferencia del mundo y de sí, a partir del encuentro con el otro mediante afectos y afecciones. Es un plano inestable, caracterizado por constantes inquietudes; nos inquieta y agita permanentemente, obligándonos a volvernos otros, a recrear constantemente nuestras formas de existir. Este punto de interrogación escapa de la forma-hombre, determinada por el sistema de valores vigentes en cada momento.

Es en esta otra dimensión de nuestra subjetividad en donde la capacidad de “lo sensible” entra en juego. Si la creación artística viene escuchar esta área de interrogación, la experiencia estética proviene del “cuerpo-que-sabe”. No se trata de la industria del objeto-arte, ni del cultivo de talentos artísticos producidos en el área de artes en la escuela, sino de la experiencia del mundo como campo de fuerzas que nos afecta, y de la capacidad de afectar al mundo.

Desde esta perspectiva es que se hace posible entender al arte “como campo de mediación”, como dispositivo que, actuando desde la manifestación crítica de las corporeidades, en conflicto con realidades naturalizadas, contrarresta estructuras de sujeción, invisibilización y neutralización, favoreciendo las potencias críticas y transformadoras del contexto de actuación.



A pesar de que sea desde estos espacios donde se activa la capacidad de lo sensible, el cuerpo, el arte y la estética son los lugares susceptibles de ser instrumentalizados por las actuales políticas de sujeción, que saben cooptar toda la potencia creativa, instalándose en el nicho de lo sensible para vender desde ahí formas de vida, formas de ser cuerpo, formas de existencia.

La creatividad es uno de los sustratos perfectos para instaurar una política del deseo, allí se instalan mundos ilusorios e idealizados, mediante mecanismos de seducción y hechizo, sometiéndonos con la promesa de pertenecer a ellos, bloqueando y silenciando nuestra capacidad de re-inventar el mundo colonial que hemos heredado, el mismo que, como ya se ha dicho, la escuela reproduce.

No es posible imaginar una “práctica artística” en términos de “mediación” sin ser conscientes de que tenemos que combatir dinámicas poscoloniales, pues nuestra subjetividad está determinada por su dominación. Tal conciencia es la que permite re-significar el espacio escolar:

El aula es un dispositivo de transformación, un espacio social que se replica en la vida cotidiana, pues el hecho de estar metido en un contexto social, con otros compañeros, lo transforma a uno inmediatamente; el espacio académico es de los pocos espacios que uno tiene en la vida para pensar las cosas (Profesor Rafael Sarmiento, Colegio José Francisco Socarrás, Bosa).

Por todo lo anterior, para que la mediación desde el arte sea política, es decir, transforme profunda y radicalmente los dispositivos de subjetivación que se han instaurado desde la colonia hasta nuestros días, a nivel macro y micropolítico en lo colectivo (de lo cual no se libra en lo más mínimo el ámbito escolar), debe pensarse desde el campo de las afecciones, los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos, el efecto vivo de la alteridad en la propia experiencia vital, y nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo.

Según Rolnik (2013), “hacer”, es diferente de “actuar”. El primero es repetir un gesto o repertorio ya existente. El arte como mediación debe definirse desde el “actuar”, volviendo sensible y “performando” lo que exige el punto de interrogación de nuestra subjetividad. Ya no es la imagen de “artista” y la idea de “obra”, es el saber operando en la vía de los afectos.

## **La escuela, territorio de subjetividades**

En la escena, un maestro está sentado en el lugar del escenario: viste una bata blanca que ha sido escrita con múltiples palabras de imprecación o subversión de los cuerpos en la escuela. Ha cambiado de rol con su estudiante: el maestro masca chicle; en represalia, la estudiante borra el tablero usando la cabeza del profesor y lo abofetea incansablemente.

Esta acción “performática”, producida en el marco de la experiencia “Para decirlo todo sin hablar”, liderada por el profesor Héctor Mora, se pregunta por la escuela como espacio de conflicto, disciplinamiento y control de los cuerpos, desde una dinámica de intervención y desplazamiento de la realidad escolar, cuestionando el rol del maestro, quien tradicionalmente es ubicado en el lugar de quien posee el saber, y desde allí ejerce su autoridad; según el docente:

Institucional e históricamente, la figura del docente se identifica como la del señor respetable, del profesor Jirafales, pero digamos que es una imagen que ha perdido mucha presencia y pues, considero yo, es mejor enunciarse desde otro espacio, desde otro lugar (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED, Bosa).

Según el mismo docente, esta reflexión lleva a ejercicios “performáticos” como el de “Jennifer y los Rumiantes” descrito anteriormente, propuesto por una estudiante, quien, a partir de sus experiencias de vida, formula una mirada crítica frente al lugar del estudiante como un “rumiante”, un actor pasivo. Habla el cuerpo-que-sabe.

La corporeidad atraviesa todos los vínculos y contradicciones establecidas entre cuerpos, subjetividades e intersubjetividades dadas en la escuela, e involucra todas las manifestaciones de los cuerpos implicados y marcados por la cultura, tanto en sus maneras de domesticación, como de emancipación. Un denominador común en todas las experiencias es que buscan un contacto crítico con la realidad, desde lo subjetivo individual, hasta lo colectivo inmediato, y de allí a la globalidad, para generar intervenciones desde el arte y desde el cuerpo.

Las manifestaciones de la corporeidad en la escuela, mediadas por las prácticas artísticas, entendidas como dispositivos de actuación, generan, reconocen y visibilizan saberes sobre lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo afectivo, y, por supuesto, lo pedagógico; constituyendo maneras particulares de hacer y ser escuela, que trabajan a partir de dinámicas de revisión crítica del contexto sobre el cual giran sus prácticas.

En el proceso de taller en el que se diseña el performance descrito, se propone un espacio idóneo para el despliegue de reflexiones propias de los estudiantes, permitiéndose ironizar sobre las estructuras de poder tradicionales que identifican al estudiante como un receptáculo. A propósito de dicho ejercicio, el profesor Héctor menciona que las reflexiones propuestas en la experiencia, por una estudiante, no solo circulan entre el docente implicado y sus alumnos, sino que involucran a los diferentes actores del contexto académico.

[...] fue muy sensible en el colegio, porque muchos nos sentimos identificados con eso, de cómo ejercemos violencia simbólica y pensamos que es natural, entonces a mí me encanta realizarlo [...] también implica meterse en los zapatos del otro, y eso es un paso que nunca damos como docentes, meterse en los zapatos del otro y ver qué es lo que pasa, cuál es la reacción de lo que hacemos (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED, Bosa).

En experiencias como “Habitar poético”, la circulación de saberes se constituye, a partir del intercambio y la reciprocidad, en una construcción colectiva de conocimiento entre el docente líder y los practicantes, quienes contribuyen de modo estructural al proyecto, aportando sus nociones, temas, experiencias y las dinámicas propositivas:

Pensé que una manera interesante de movilizarme era a través de las mismas propuestas de los estudiantes-practicantes, entonces empecé a ver qué traían ellos, desde lo visual llegaban con muchas ideas: que la fotografía, que el video, que el *stop motion* [...] que el collage no es esto, sino es esto, y entonces yo empecé a aprender de las mismas prácticas (Profesor Juan Carlos Nova, Escuela Normal Superior María Montessori).

Él mismo, como docente, cuestiona su rol de exclusivo poseedor del saber, en una dinámica de revisión crítica con tintes mucho menos subversivos, no menos importantes. Cada experiencia actúa en interlocución con los actores y tramas propias del contexto indagado y sus lógicas institucionales. Todo ello determina unas imbricaciones que le dan sentido al cuerpo y a la forma como es abordado.

Así como la escuela es un espacio-tiempo, condicionado por discursos y normatividades, es también susceptible de ser permeada por la emergencia de otras zonas en su interior, territorios del cuerpo, que le dan otros sentidos y que subvierten las regulaciones. Son áreas que hacen las veces de “espacios de fuga”, en tanto construyen conocimiento de otras maneras, creando relaciones singulares y alternativas con los espacios oficiales, regulados, donde operan maneras de objetar discursos y acciones permitidas, aprovechando para resistirlas. Si bien es cierto que en el contexto escolar existe un conjunto de límites de acciones, comportamientos, maneras de hablar, etc., diremos que el cuerpo, como máquina “deseante”, es una red que está reprimida y está, a la vez, en “potencia de” (Deleuze y Guattari, 1985).

## Saberes éticos, políticos, sociales: aprehendiendo del contexto

*El habitar poético es hablar de sentirnos en el mundo bajo un sentimiento de arraigo, de pertenencia, de apego para con el contexto en el que nos desenvolvemos. El habitar poético está referido a la conciencia que tiene el ser en el mundo, en la manera en que entiende el lugar que habita a partir de reconocerse corporalmente y considerarse a sí mismo como el primer lugar por habitar; el habitante carga de significados su entorno y lo convierte en lenguaje que se deja leer y permite construir y reconstruir.*

MARYORY SILVA  
MÓNICA CANTOR<sup>2</sup>

---

2 Practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, 2013, maestras en formación implicadas en la experiencia “Habitar poético” de la Escuela Normal Superior María Montessori.

El proyecto “Ética performada”, del colegio Socarrás, liderado por el profesor Rafael Sarmiento, aborda la construcción de valores en la vida cotidiana desde el “Teatro del oprimido”, de Augusto Boal, en donde, sobre todo: “busca la reflexión desde la praxis para crear discusiones colectivas para las transformación de las problemáticas que en este contexto se viven”.

Los estudiantes del colegio Socarrás habitan contextos rudos; hay presencia de diferentes tipos de violencias, representadas en delincuencia común, venta y consumo de drogas, y eventos de matoneo y hostigamiento que en ocasiones llegan a desenlaces funestos; por ello, el profesor Sarmiento propicia prácticas que implican las problemáticas cotidianas del contexto y de la institución, articulando su saber en filosofía con la práctica teatral y la práctica pedagógica, para poder generar dinámicas críticas para la comprensión del tipo de problemas que se evidencian dentro y fuera de la institución.

En este contexto, los estudiantes actúan en el colegio como “performatores”, analizando y buscando soluciones a lo que les aqueja, evidenciando una intencionalidad expresa hacia la resolución de los conflictos sociales a los cuales se ven abocados, bajo la premisa de entender el campo del aula como un dispositivo poderoso de transformación social; de ahí que este proyecto entienda y asuma una apuesta política desde su práctica, respondiendo a la pregunta de líderes de otras experiencias:

¿La escuela puede responder a la construcción de sentido de lo local, integrándose como un contexto articulador de vecindarios o de barrios en los cuales están interactuando sus agentes? (Mora, Múnera y Sanabria, docentes líderes de la experiencia “Para decirlo todo sin Hablar”).

Otro tipo de agenciamiento que denota una perspectiva diferente ante el ambiente agresivo que circunda la escuela, está en la propuesta “El salón del cuerpo”, de Miguel Ángel Guerrero, en la cual el profesor está perfilando un proceso de investigación desde el quehacer docente, y desde la necesidad de aportar estrategias de autocuidado y auto protección para los niños, que viven en un contexto económica y emocionalmente desfavorecido.

A través de los “accionares” de la corporeidad, se indaga también por la construcción de una inteligencia social incluyente, responsable frente al desarrollo del sentido de lo singular y lo diferente, el sentido de inclusión y el sentido de pertenencia. Esto lo manifiestan varios maestros, entre ellos, la profesora Adelaida Corredor Torres:

He fomentado el desarrollo de un “cerebro social”, que posibilita la comprensión del cuerpo individual, y de un “cuerpo social”, favoreciendo los procesos de integración de los estudiantes con autismo leve y Síndrome de Asperger al aula regular, y desarrollando en unos y otros competencias comunicativas y expresivas.

Sin lugar a dudas hay unas maneras de ser cuerpo, hay sensibilidades particulares que requieren de circunstancias singulares para su manifestación, de allí que los espacios trazados desde la corporeidad indaguen por esas maneras de ser y habitar: Martha Judith Noguera, a partir de su experiencia “El Recreo: estudio de las sensibilidades juveniles”, señala que existen:

[...] otras formas de ser cuerpo. De allí que se aborde el recreo como el espacio de fuga que permite la manifestación de sensibilidades, relaciones, cercanías y distancias entre los jóvenes: hay allí una manera de construir identidades. Es importante que la escuela reconozca a los jóvenes con sus diferencias y particularidades, y piense la corporeidad como cuerpos con historias, en donde no se excluyan del discurso pedagógico categorías como sentidos, emociones, imaginarios, intuición, experiencia, esas otras facetas que constituyen la corporeidad y que pueden ser constructoras de conocimientos.

María Jineth Rojas, líder de la experiencia “Paracosmos”, también aborda la singularidad en la diversidad. Los espacios varían, las corporeidades que los habitan también difieren:

El grado 203 está conformado por 35 estudiantes, 13 niñas y 22 niños. Se encuentran entre las edades, entre 7 y 10, siendo la mayoría de 7 y 8 años. Su comportamiento general es el de los niños propios de la edad señalada, hay niños con características especiales, tales como necesidades educativas especiales permanentes y transitorias. Entre los niños con necesidades especiales permanentes se encuentra uno con retardo mental leve, y otro con parálisis cerebral y baja visión. Con necesidades especiales transitorias se encuentra un niño con Trastorno por Hiperactividad y déficit de atención, un niño con déficit cognoscitivo y de desarrollo, una niña con déficit cognoscitivo y atencional, y una niña con déficit cognoscitivo por hipoxia al nacer.

Es la complejidad y la diversidad de seres humanos que habitan un espacio reducido.

En el colegio “Oswaldo Guayasamín”, un espacio bastante cerrado, escaso de zonas verdes, construido en la ladera, obligando a que la arquitectura se llene de escaleras, la propuesta de la experiencia se extiende a la casa, al sitio de la costura, al sitio de los dolores, a la profundidad del corazón. He aquí un proyecto de arte expandido desde la experiencia singular de los sujetos en relación con el dolor, hacia la noción colectiva de la afección común. Con el fin de entender que no somos los únicos que sufrimos y atravesamos por circunstancias difíciles, sino que a nuestro alrededor, o en algún lugar del mundo, se levantan cada mañana FRIDAS con el deseo de vivir, de salir adelante, de aprender, de estar mejor cada día, de dejar un legado y de ser un ejemplo en su sociedad (Edith Vernaza, líder de la experiencia “Las Fridas: un viaje al corazón”).

En el proyecto “Para decirlo todo sin hablar” se aborda el territorio, las relaciones sociales que allí se tejen, así como a las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela (Héctor Mora y Francisco Sanabria, Colegio Francisco de Paula Santander).

Las piezas creadas no pueden prescindir del sentido de la lectura crítica de la realidad, por ejemplo, en el video llamado “Técnicamente un bachiller” se puede observar un estudiante vestido con un overol, que limpia el piso del salón con un traperero y un balde. Tras la limpieza y con cara de exhausto, saca un elemento de su bolsillo y lo usa a modo de pañuelo para secar el sudor, al usarlo lo arruga y lo guarda nuevamente en el bolsillo. En el “pañuelo” se puede leer “Diploma ¿Bachiller técnico?”<sup>3</sup>. Se aborda la escuela como un lugar de práctica ética en donde la acción simbólica tiene un poder de transformación:

[...] las prácticas artísticas o investigativas en sí no engendran la inclusión y diálogo entre los agentes, y tampoco la anhelada reconversión de la institución escolar, por lo que deben vincularse a un proyecto ético fundamentado en la reflexión, que permita la lectura comprensiva y crítica de lo local (Munévar, Mora, Piñeros, docentes participantes en la experiencia “Para decirlo todo sin hablar”).

El maestro Fabio Revelo, uno de los líderes de la experiencia “Luces, Cámara, acción”, señala como esta propuesta ha nacido y se ha gestado en unas carencias espaciales muy grandes, porque su colegio, La Concepción (CED) de Bosa, ocupa un espacio que está en arriendo y carece de aulas suficientes, de manera que por esa circunstancia, en principio desfavorable, la experiencia ha salido de los muros del colegio y se ha introducido en la comunidad circundante, haciendo de ello su mayor fortaleza como mediación para la comprensión y transformación de sus realidades contextuales.

Otra particularidad de esta experiencia es que ninguno de los maestros involucrados proviene del campo de las artes, pero, sin embargo, fueron las necesidades del proyecto, las de los propios estudiantes, las que los llevaron a descubrir el potencial de las prácticas artísticas como campo de mediaciones para visibilizar las realidades de la escuela y su afectación en los estudiantes; llegando a asumir el medio audiovisual como herramienta metodológica, para mirarse (registros), re mirarse, (análisis de los registros) y socializar sus procesos y experiencias.

Los saberes que han circulado en estas experiencias trabajan en torno a la conciencia de sí como parte de un cuerpo social, a través de prácticas en las que los estudiantes: “socializamos entre el cuerpo físico y el cuerpo social”, descubriendo, como ellos dicen, que no están solos, ni aislados, sino que forman parte de lo colectivo y que, por ello, además asumen su responsabilidad frente a los problemas que les aquejan. El proyecto está siempre interactuando con su contexto (Barrio La Libertad, una zona de alta criminalidad), y es de allí que, como lo señalan los docentes involucrados, nacen los propósitos y proyecciones del proceso.

3 Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=bnjQknHXSug>, última consulta 4 de Noviembre de 2013.

## **Los saberes del cuerpo que-sabe. Corporeidad y construcción de subjetividad**

Un estudiante llamado Byron, que tiene una alergia en todo su cuerpo, cuenta cómo vive una situación difícil en su casa: hay crisis emocional, su piel está totalmente labrada, sale sangre. Por tanto, replantea cosas distintas, inicia con Frida, una artista que hizo creación a partir del dolor.

La subjetividad está anclada en las maneras de ser cuerpo (Duch y Melich, 2005). Hay un vínculo indisoluble. Desde esta perspectiva, cuando se indaga sobre las nociones de subjetividad en relación con el contexto escolar, se encuentra que éstas se producen agenciadas desde lo social, desde las relaciones y la historia de sus desenvolvimientos dentro de la comunidad.

Se puede afirmar que la escuela es una máquina de subjetivación que produce subjetividades-corporeidades, al modo de una etnia, una corporación profesional, una casta; por entre el engranaje de sus piezas se estructuran diversos modos de agenciamiento: chicos que toman la cámara para hacer videoclips, otros que encuentran espacio en el recreo, los de más allá, que encuentran otras maneras de habitar las aulas, distintas de la quietud y la mirada unívoca hacia el tablero, otros que hacen foros con los problemas sociales que surgen, aquellos que habitan poéticamente su cotidianidad para pensarse y construir identidades.

Se instauran territorios y espacios en donde se es cuerpo de otras maneras: se integran las diferentes dimensiones: la orgánica, la afectiva, la emocional, la cultural y la social, hecho que implica *ser* cuerpo, estar *en* el cuerpo, y estar *con* el cuerpo; se convocan diferentes subjetividades e intersubjetividades y se conforma un tejido en donde se trenzan las maneras de domesticación y las de emancipación. Se convoca al cuerpo-que sabe.

La corporeidad se extiende a aquello que no necesariamente está incorporado: la palabra, el recuerdo, etc. Para autores como Grasso (2006):

La corporeidad trasciende la esencia material e inmaterial del cuerpo, va más allá, se constituye en un cuerpo prolongado que se extiende en los objetos y las personas a las que uno imprime su identidad: soy yo y todo lo que me identifica (p. 14).

En últimas, estos territorios surgidos desde las posibilidades de fuga de la escuela, determinan otras corporeidades en una dimensión emancipadora. Se evidencia que hay un aparataje para determinar unos sujetos sociales construidos, pero también una serie de corporeidades que combaten constantemente la homogeneización de la cultura y defienden las marcas individuales. Si bien es cierto que estamos inscritos en una realidad social de dispositivos disciplinares: ciudad-escuela-cuerpo-prisión, también discurren los afectos, las sensibilidades, las rebeldías que permiten que el acto creativo sea innovador y provocativo.



Para esto, el abordaje de la subjetividad se hace apelando a las modalidades de pliegues de la realidad. Seguramente es una disputa constante desde el lenguaje. Tal vez, como lo dice Mignolo (2002), sea la manera de la restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternados por la idea de totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad.

Todo esto inaugura unas nuevas formas de relación intersubjetiva entre el maestro-artista, el estudiante-artista y la realidad. En consecuencia, se suscitan otra serie de entramados que convocan afectos, emociones, sensibilidades, afecciones, proxemias. Para Rolnik (2013), las afecciones, o el afecto, son los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos; son el efecto vivo de las afecciones de otro cuerpo en la propia experiencia vital; son nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo.

Junto a ellas, se convocan políticas, comprensión de la corporeidad, cuidado de sí, seguridad corporal, autoestima, libertad, resiliencia, solidaridad por el dolor del otro, intervenciones en la realidad, relación con la ética, creación de piezas simbólicas. Como tal, todas están cimentadas en lo vital y lo humano, en la relación con el mundo y la alteridad en un abordaje permanente de crítica: No se busca reproducir la realidad, se apuesta por leer críticamente la realidad para constituirse como seres políticos y estéticos.

Si bien el cuerpo es susceptible de ser constreñido, encerrado, lastimado, aquietado, anestesiado o controlado, hay formas desde la corporeidad que lo ubican en potencia de ser. Las repuestas apuntan a emanciparlo creando realidades alternativas a las que le agobian. A este respecto, la profesora Adelaida Corredor Torres reivindica el hecho de que los muchachos tengan la posibilidad de ser aplaudidos, reconocidos a contracorriente de unas realidades que los descalifican.

Tal vez esa sea la manera como nosotros mismos nos vamos educando: recibiendo la aprobación de los demás. “La educación es así un proceso natural, que a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente, procurando entenderse con los demás” (Gadamer, 2006, p.97). Entonces la corporeidad se vuelve palabra que se relata: “yo primero que todo hice un árbol, fue porque yo creo que..., en parte nosotros somos como árboles” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas, miércoles 13 de noviembre de 2013, enmarcado en la misma experiencia).

Así, las prácticas artísticas se abordan como un dispositivo político de transformación social. En este ámbito no se entienden las instancias de poder que residen en nuestras corporeidades como líneas dominantes, al modo de la institución escuela como sociedad disciplinaria o máquina de subjetivación; al contrario, se descubren las posibles fisuras a través de las cuales se cuelan otras realidades que las máquinas de subjetivación no pueden contener, y que se inauguran desde estas nuevas corporeidades. Esto es lo que las fisuras dejan escapar: otras maneras de interpelar, intervenir para hacer ejercicios de saber ético, político y estético.

## **Saberes pedagógicos: asociando goce, aprendizaje y transformación pedagógica**

La profesora Paola Eliana Moreno, del colegio Panamericano, propone una reflexión frente al hecho de que en la actualidad existe un proceso de naturalización de la tecnología en la vida de los niños, niñas y jóvenes; y que dicho proceso no es compartido por los docentes, quienes incluso lo rechazan, propiciando la idea, en los alumnos, de que lo interesante, lo lúdico, lo divertido “lo rico”, no está en la escuela sino afuera.

La experiencia que desarrollan Paola Moreno y su compañera Gloria Patricia Solano: “Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo”, incluyendo el Kinect y las tablets, ha sido un encuentro con la posibilidad de jugar, de divertirse... y de, al mismo tiempo, aprender: “Yo como profesora de Educación Física no había encontrado una conexión entre mis prácticas y la tecnología, y tiene muchos caminos para seguir explorando” (Paola Eliana Moreno, Colegio Panamericano).

La maestra María Jineth Rojas, líder de la experiencia “Paracosmos”, intenta armar espacios ficcionales: esferas en donde la fantasía crea otras realidades. Fácilmente uno de estos niños puede fugarse, en su imaginación, a través de la ventana, hasta refugiarse en un mundo diferente a la prosaica vida cotidiana, pero allí, en las clases de María Jineth, en esos mundos fantásticos se aprenden matemáticas y ciencias, se aprende a asumir roles, a conocer universos, y todo ello con juego y diversión, estimulando la capacidad de entender, proponer, preguntar y construir. Se trata de una categoría del juego que recurre a la fantasía y a los intereses propios de la edad de los niños; una herramienta que además promueve y desarrolla habilidades sociales y de comunicación.

La experiencia “Ética Performada”, abre la puerta al disfrute de aprender a través de la generación de una relación des-jerarquizada de maestro-estudiante; a partir de una construcción de mutuo aprendizaje, formulando un saber pedagógico que dibuja otra forma de ser maestro:

El juego nos abre la mente a otras posibilidades, nos pone a prueba con el aquí y el ahora, exige el desarrollo de la improvisación en la resolución de problemas, pone a flor de piel la sensibilidad y la empatía; en suma, nos descubre como sujetos al desnudarnos como niños frente al par, todos estamos en un juego y en cada juego hay reglas claras, por supuesto, pero siempre podemos cambiar de juego y no tomarnos algunos “juegos” demasiado en serio (Rafael Sarmiento, “Ética Performada”).

La profesora Adelaida Corredor, del colegio República Bolivariana de Venezuela, quien lidera la propuesta “Teatro, extensión del territorio corporal”, pone en juego los saberes de su experiencia de formación teatral en espacios de educación

no formal (actriz, gestora cultural, trabajo en comunidades, tejedora de sociedad, grupos teatrales), al servicio del proyecto. La libertad, el compromiso y las decisiones parten del pensamiento del sujeto, son democráticas, participativas, y la autoridad está dada por el ser persona, antes que profesor y/o alumno, todo esto se lleva al espacio institucionalizado de la escuela.

El saber pedagógico que la profesora Corredor pone en circulación en su experiencia, gira en torno a principios que hacen parte de su cotidianidad escolar: Reconocer el origen de sus estudiantes y de sí misma, asumiendo la historia de vida como mediación, para desde allí generar espacios de aprendizaje, reflexión y auto evaluación. A partir del sujeto, y en diálogo con su contexto, el barrio, el colegio, se diseñan y vivencian aprendizajes en torno a la expresión corporal, el sentido y significado del cuerpo, la experiencia del sujeto, la interrelación, la comunicación y la expresión dramática, estableciendo siempre el juego, la capacidad del goce, del disfrute, como esencia del ambiente de clase.

Los maestros líderes de estas experiencias coinciden en la necesidad de visibilizar sus aportes pedagógicos para que, desde allí, sea posible la transformación de la escuela, tal como lo declara la profesora investigadora del proyecto “Paracosmos”:

Mi sueño es que algún día este tipo de didáctica fuera una estrategia pedagógica que se implementara en más salones, en más instituciones. Me gustaría escribir un libro sobre el “paracosmos” de los niños y como se utiliza en la pedagogía. Quiero que esto lo conozcan otros compañeros docentes y que lo apliquen, de eso se trata (Profesora Jineth Rojas, Colegio La Victoria).

Muchos profesores sueñan con un cambio de las políticas educativas a partir del compartir los descubrimientos positivos de sus experiencias. Pero las transformaciones ocurren independientemente de lo que pasa en el plano institucional, suceden en el accionar cotidiano que proponen.

Para Gloria Cristina Moreno Prada, Colegio la Concepción, una de las docentes líderes de “Luces, cámara, acción”, los saberes escolares son “inmensos..., es dentro de la realidad de los chicos que se forman, se construyen y se innovan”. En su experiencia, los docentes buscan meterse en el mundo de los estudiantes a través de “una vivencia, una experiencia, algo real”, como estrategia para movilizar y visibilizar sus construcciones.

Esto tiene sentido cuando se observan afirmaciones como las de Jeniffer Jiménez, estudiante participante del proyecto “Aprender a ser mejor persona”: “uno siempre necesita la ayuda de los demás”, “ser libre dentro de la comunidad”, “formalizar prácticas que vinculan la escuela y la comunidad”. Tania, otra estudiante, señala que entendieron que los “saberes escolares van más allá de los libros” y que aprendieron a ver e interpretar saberes con una mirada a la propia realidad.

Según Tania, la experiencia ha permitido “dejar de pensar en uno mismo” y afrontar que se pertenece a una “comunidad”, que no solo se tienen problemas, sino una responsabilidad frente a lo que aqueja a la comunidad, y, desde allí, un compromiso con cambiar la sociedad. Los estudiantes participantes en esta experiencia dan testimonio de sus transformaciones como cuerpo colectivo, que incluso sigue su accionar con participantes que ya han salido del colegio.

### **La elucidación de saberes escolares, y de sus formas de circulación, en el área de arte y corporeidad, desde una perspectiva metodológica. Arte y corporeidad, campo de emergencia de saberes afectivos**

*Afectividad:* Capacidad de reacción de un sujeto ante los estímulos que provienen del medio externo o interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones.

Como espacio de convivencia entre cuerpos, la escuela se configura también como lugar de construcción, de intercambio e interacción de saberes que se generan, aprehenden, desde cada cuerpo individual, y circulan en un cuerpo colectivo. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera y se instaura en las conciencias, modelando subjetividades y cuerpos sociales, se asimila “dentro y fuera del aula [...] se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser” (Pateti, 2007, p. 2).

En las prácticas educativas cada actor está asimilando, configurando y proyectando saberes adquiridos en su experiencia, sin importar qué tan temprana sea la etapa de la vida que atraviesa. Generación tras generación, toda cultura instaura saberes del sentido común en la convivencia entre los miembros del cuerpo social.

La institución de escuela, aún cuando separó los aprendizajes de la vida cotidiana para afrontar las realidades prácticas necesarias para la subsistencia de los individuos, en las colectividades humanas de los campos de la construcción de conocimiento instituido, no se libra de la existencia de tal cotidianidad, ni de las formas de aprendizaje a través de la convivencia entre cuerpos, que se imitan, se emulan, se repelen, se acompañan, se rechazan, se atraen, se agreden, se respetan, en definitiva, que se conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo *en relación con* otros.

La pregunta por la naturaleza de los saberes que circulan en la escuela, en los campos del arte y la corporalidad, pasa pues por la necesaria comprensión de que éstos provienen de las construcciones individuales, de sabidurías prácticas para la supervivencia en el mundo, para la convivencia, para la valoración de sí y del otro como miembros de un cuerpo social.

Un sí y otro que se construyen y deconstruyen, se estructuran y desestructuran constantemente en el devenir de las tensiones cotidianas, entre actores cuyas acciones están mediadas por prácticas sociales que definen roles, jerarquías, dispo-

sitivos de control, de disciplinamiento, de emancipación y resistencia a los mismos; estructuras de poder y también de “no poder”, valoraciones de capacidad e incapacidad, roles de empoderamiento, sumisión o indiferencia, que finalmente se “conocen” y confrontan en la cotidianidad, a partir de una experiencia de vida que enseña desde lo intuitivo, lo emocional, lo sensible, dejando marcas en el cuerpo: en fin, todo un complejo de relaciones imposible de contener con definiciones concretas, abarcables exclusivamente desde el pensamiento lógico.

Ubicados en la corporalidad, el saber que circula es el de *saber ser* quien se es, *saber estar* donde se está, un saber presente, porque por el cuerpo se está presente. Así pues, desde un lugar sensible y afectivo, el cuerpo siempre sabe; aún cuando no sepa qué sabe y nunca sepa del todo lo que requiere saber: el cuerpo es el lugar donde se consigna la experiencia. Una experiencia que es, en primera instancia, sensible y afectiva, en el sentido de ser afectado y tocado por el mundo circundante.

Ese saber del cuerpo constituye el primer nivel de afectación del mundo sobre el dueño de ese cuerpo, niño, niña, adolescente, maestra, maestro, padre, abuelo, abuela. De allí que el arte, como el campo de *aestesis*, de efectos que nos conmueven, se constituya de manera tan propicia en la mediación, no solo para la expresión de tales afecciones, sino también para la constitución de acciones dispuestas para afectar el mundo, la realidad que nos rodea. Así también el arte se potencia como mediación pedagógica para asimilar saberes disciplinares, sociales, éticos, estéticos o políticos, y desplegarlos como potencia cognitiva para acceder a toda clase de aprendizajes.

A nivel metodológico, la investigación asumió, como eje central de acción, una dinámica de acompañamiento a los procesos, siempre en interlocución con los docentes que lideran las experiencias; la intención explícita fue apoyar a los docentes en el objetivo de lograr la enunciación de una experiencia práctica (o el fortalecimiento de tal enunciación) en términos de proceso investigativo. En otras palabras, el maestro se dispuso a asumir el devenir de la experiencia como proceso de construcción de conocimiento educativo aportante al campo de las ciencias de la educación.

El presente estudio asume la proposición de Foucault (1979), según la cual se puede llamar saber al “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos según los cuales, en fin, puede ser modificada” (p. 351). Se aborda el problema de la elucidación de tales saberes, y de sus formas de circulación, desde una perspectiva metodológica que propicia la identificación de las formas de enunciación surgidas en la experiencia.

De esta manera, se ubica el problema en el contexto del debate, siempre presente en las ciencias de la educación, específicamente del estudio de las prácticas educativas, y particularmente de las prácticas docentes, que contrapone el saber

teórico constituido en conocimiento científico, o por lo menos lo confronta en términos de “verdad comprobable”, al saber práctico constituido en la experiencia que, para pasar de *saber* a *conocimiento*, requiere de vías de sistematización y estructuración desde el campo de la investigación.

Con ello se intenta responder a la pregunta por los saberes desde la preocupación del docente: ¿Cuál es el lugar de construcción de conocimiento educativo propio del maestro? Un conocimiento que se genera en la experiencia, que lejos de formalizarse en las teorías, se de-construye en la cotidianidad de la práctica, en el cuestionamiento cotidiano que actúa y se revitaliza constantemente desde, a través y para la práctica educativa.

Por un lado, este debate se formula en términos de legitimación del método para llegar a “la verdad”, entre conocimientos y saberes emergentes desde perspectivas de la realidad atravesadas por la afectividad y la emocionalidad, en contraposición a las perspectivas razonadas que propone el pensamiento lógico para definir lo real. En palabras de De Agüero (2011):

Para la filosofía el *conocimiento* se refiere a aquél que tiene fundamento a través de la argumentación filosófica sustentada en evidencia lógica, esto es, “razonada” [y] la sabiduría -en sentido amplio- [que] contempla el sentido común, la sabiduría popular, y los saberes teóricos y prácticos de la realidad social situada culturalmente, o sea, el acontecer diario de los pueblos, los barrios, las ciudades y los países (p.17).

Por otra parte, De Agüero (2011) también distingue dos tipos de pensamiento o de método, uno propio de las “culturas occidentales”: el método lógico, principalmente científico, para acercarse a la “verdad”; en contraposición al de las culturas “no occidentales”, las de “los pueblos originarios”, cuyo acercamiento es “cultural, por lo común metafórico”.

Este método [metafórico] [...] se sustenta en la experiencia de vida de muchas generaciones de desarrollo cultural. El método metafórico es holístico, pues incluye sentimientos y emociones, la apreciación estética y la participación en la naturaleza; se considera que no solo lo que se expresa lógicamente vale la pena saberse. A este conocimiento se le conoce como experiencia intuitiva e incluye el saber común o popular y el saber técnico, pero también incluye las emociones y el arte (p. 19).

Estas distinciones, heredadas del pensamiento colonialista que conforma nuestra realidad educativa, son las bases desde las cuales el maestro configura experiencias significativas para y con sus estudiantes, sustentándose “en la experiencia de vida de muchas generaciones de desarrollo cultural”, al ponerlas en relación con el contexto familiar, social y político que las circundan, que “incluye sentimientos y emociones, la apreciación estética y la participación en la naturaleza”.

En su desarrollo, el maestro se pregunta si hacer investigación (léase, construir conocimiento) desde la experiencia solo es posible a partir de categorizaciones y enunciados teorizantes, o si acaso puede hacerlo a través de su ejercicio vital y con el mismo espíritu crítico. De cara a tal inquietud, de nuevo recurrimos a Foucault para subrayar la importancia de la noción de saber en este estudio, relacionada con las formas de enunciación surgidas en la experiencia, por encima de un propósito de estructuración cientificista de teorías educativas demostrativas, fundamentadas en el estudio de unos saberes circulantes. De acuerdo a Foucault (1979):

Quando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia, y ejerce con respecto del saber una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación se dirá que la formación discursiva franquea un umbral de epistemologización) (p. 314).

Al respecto, Guattari & Rolnik (2006, p. 44) afirman que las teorías sirven para justificar y legitimar profesiones especializadas y acciones que marginan sectores poblacionales, pues sea cual sea su inocencia o buena voluntad, refuerzan desde un punto de vista micropolítico los sistemas de producción de la subjetividad dominante, así, ningún cuerpo científico o referencia tecnológica garantiza una justa orientación.

De manera que, para observar el saber que circula y se produce en las experiencias estudiadas, este estudio-acompañamiento considera vital que el docente se proponga, como eje central de su práctica indagativa, visibilizar lo invisible, aquello que ha pasado tan rápido que no ha sido aprehendido: las subjetividades implícitas, las memorias y los efectos de las distintas aproximaciones experienciales, con sus particulares estrategias de acción y enunciación dentro de su contexto de actuación, todos, aspectos que permiten identificar las condiciones en las cuales se formulan y ejercen sus prácticas, así como los elementos que las configuran.

Sin embargo, es necesario considerar lo señalado por Foucault (1979), en cuanto a que “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma” (p. 307). Entendemos que tal práctica discursiva emerge del reconocimiento y fortalecimiento de la capacidad de enunciación, por parte de los actores, de los factores involucrados en la experiencia, del mismo modo que los saberes que se elaboran a través de la misma se disciernen en la forma que adopta tal discursividad.

Es en el discurso de los maestros donde surge la elucidación de cuál es la naturaleza de los saberes circulantes en sus experiencias. De allí que el presente trabajo aborde estos saberes a partir de sus voces, de los discursos que los maestros elaboraron como resultado del proceso de acompañamiento.



Para el proceso se propusieron una serie de estrategias metodológicas buscando el fortalecimiento de los enunciados que respaldan y emergen de las experiencias, propiciando así la constitución de prácticas discursivas apropiadas, capaces de discernir los saberes que dichas experiencias elaboran, así como la comprensión de su dependencia de las fuerzas presentes en sus contextos de actuación y de sus potenciales efectos transformadores en los ámbitos que las circunscriben: escolar, cultural y sociopolítico.

Desde una perspectiva metodológica cuyo objetivo, en términos de acompañamiento, fue propiciar la enunciación de las experiencias en términos investigativos, un proceso de discernimiento de los saberes allí circulantes involucra necesariamente la confrontación de las capacidades prácticas de acción de dichas experiencias, dentro de sus contextos de actuación, con territorios teóricos de interpretación apropiables, pero no siempre propios o apropiados, a las realidades que afrontan.

Una práctica que trabaja para que sus procesos funcionen está atenta a los vínculos reales de su praxis con las esferas analíticas, a su contexto y su historicidad, e interroga críticamente sus efectos, su contingencia y el papel que juega frente a las formas de reproducción de estructuras de dominación social, política y económica.

Según Butler (2001), la noción de “crítica” de Foucault plantea una “práctica de recomposición y reinención” y no de “juicio”, pues desde el juicio ésta no aporta a su área de conocimiento, haciéndose jerárquica e instaurando un “poder-sobre...”. Butler argumenta, desde Adorno y Foucault, que la crítica debe ser una “práctica material” sensible a cómo se instituyen las propias categorías y a cómo se ordena el conocimiento.

Así, situar la argumentación desde la escucha al otro, solidaria, colectiva, colaborativa, etc., contribuye a la transformación de las estructuras educativas, solo si produce dispositivos que se empeñen en formar nodos singularizantes: “Entiendo el performance como un proyecto de teatro crítico, un dibujo o una canción, que cuestione la realidad de cada estudiante e intervenga la ética mediante el diálogo” (Rafael Sarmiento, Colegio José Francisco Socarrás, Bosa).

Una apuesta crítica desde la experiencia, incita y estructura la crisis; no la suaviza, la evidencia trabajando, no a pesar de ella, sino gracias a ella. Sin duda, el proceso de enunciación emprendido por los profesores ha pasado por intensas reflexiones sobre el agenciamiento crítico de sus experiencias, y a partir del intercambio producido en los encuentros entre líderes, es posible ver las prácticas de Arte y corporeidad, no solo como un campo de emergencia de saberes afectivos, sino como un lugar de construcción de “saberes críticos”, capaces de trabajar en la transformación de las realidades escolares y sociales presentes en su campo de acción:

[...] lo sensible, lo creativo, debe estar presente en todos los espacios. ¿Para qué? Pues para hacer mejores personas, que puedan transformar su realidad, que sean agentes de su propio contexto, desde allí es que tomo yo el arte (Martha Judith Noguera, Proyecto “El Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles”).

## **Elucidación de saberes a través de estrategias metodológicas de acompañamiento**

*Saber*: “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos, según los cuales, en fin, puede ser modificada” (Foucault, 1979).

Un proceso apropiado para fomentar el reconocimiento de las “condiciones” según las cuales se ejerce una “práctica”, y desde allí fomentar el “fortalecimiento” de los enunciados que respaldan y emergen de las experiencias, para el caso de situaciones dadas en lo experiencial, lo vivencial y, por ende, en lo cambiante e inestable, como las que acá se problematizan, debe propiciar de alguna manera estrategias de “permanencia” que permitan tres acciones claves para procesar lo que contienen como fenómeno a estudiar: su recuperación, su revisión y su divulgación (Vasilachis, 2006; Strauss y Corbin, 2002; Gil Flórez, 1994; Ibáñez, 2003).

Este apartado se ocupa de localizar estas acciones estratégicas en el desarrollo del presente proyecto, entendiendo que de ellas han emergido, no solo información o estrategias de análisis de tal información, sino prácticas que caracterizan un tipo de proceso investigativo. Uno que no solo produce efectos a nivel de reconocimiento de un territorio teórico de interpretación para el fenómeno del arte y la corporeidad en la escuela, sino, como han manifestado los maestros líderes participantes en el estudio, que incide potencialmente en los devenires futuros de cada experiencia en sí, pues la implementación de tales estrategias desarrolla una conciencia particular sobre lo experiencial que necesariamente transforma su sentido para los propios participantes.

Según autores como Vasilachis (2006); Strauss y Corbin (2002); Gil Flórez (1994) o Ibáñez (2003), los datos no están dados: se construyen a través del medio mismo de registro y aglutinación, incluso al seleccionar qué se va a observar de toda la realidad, desde dónde se lo va a observar, y con qué. Es decir, la definición misma de una intencionalidad de observación, da inicio a un proceso de interpretación que continúa en la selección de los procedimientos adoptados para reunir la información, antes del análisis propiamente dicho.

En este sentido, la recuperación es un paso inicial fundamental para la constitución de un proceso investigativo basado en la experiencia. Ello implica, en primera instancia, una mirada retrospectiva y un esfuerzo por reunir cualquier tipo de documentación existente, producto del proceso experiencial en curso, y desde

allí establecer un punto de entrada hacia lo ya sucedido; en segunda instancia, significa generar una documentación en cualquier tipo de soporte que retenga la memoria inmaterial de las personas involucradas, no solo en un sentido ya retrospectivo, sino *en curso*. La elección misma del medio de aglutinación, por la selección de los procedimientos posibles, define de entrada un enrutamiento del proceso de interpretación que seguirá en las etapas posteriores.

En una primera fase metodológica, se planteó a cada líder de grupo el desarrollo de un proceso para la recuperación de la memoria de la experiencia, configurado por la recopilación de documentos existentes y por narrativas de reconstrucción del ejercicio, teniendo en cuenta que éstas debían ser propias o de los participantes, todo ello fue recolectado a través de medios escritos y/o audiovisuales.

Por otra parte, se identificaron instrumentos de carácter pedagógico como la construcción de bitácoras, diarios o montajes performáticos, gráficos, o video-gráficos, producidos a través del devenir de las experiencias. Tales documentos constituyeron la fuente primaria de información, que se potenció como tal desde el momento en que fue vista con una intencionalidad indagativa. En general, el tipo de documentos que se despliegan como producto de la experiencia, actúa como soporte de memoria, pero su valor como fuente emerge al desarrollar instrumentos que permiten una lectura intencionalmente dirigida a discernir algún aspecto específico de la práctica.

Ibáñez (2003), ubica el proceso de investigación (dirigido a la reflexión sobre fenómenos sociológicos) en un espacio comunicativo dado en el lenguaje, basándose en lo que llama una “ruptura lingüística”, que proyecta articular la “información” (lo nuevo) y la “significación” (lo redundante, lo que ya se sabe, lo ya organizado, es decir, la teoría); las dos se desplazan una hacia otra: se empapa el dato de significación y sale de su estado ciego, informe e imprevisible; estos a su vez disuelven la rigidez fijada en la teoría: “haciéndola crítica, negadora del estado actual de cosas” (p. 33).

Aplicado a nuestra circunstancia, se podría afirmar que acá lo redundante, lo que ya se sabe, no es solo la teoría, sino lo que se da por sentado en relación a la propia experiencia, aquello que se considera obvio o evidente, y que en confrontación con la “información” (lo hallado en los registros, rastros o evidencias dejadas por el ejercicio experiencial), constituye lo “nuevo” en un sentido particular, no de lo no visto o no conocido, dando lugar a “unos enunciados parcial o totalmente nuevos según los cuales, en fin, puede [...] ser modificada [la práctica]” (Foucault, 1979).

Todo ello se basa en el *vuelco de la perspectiva* desde la que se estudia lo visto hasta el momento. Tal vuelco es proporcionado por la naturaleza misma del *medio* elegido para la reunión de la información, así como por la manera de afrontar la revisión del material existente, entre otros factores.

En las fases siguientes del proceso de estudio-acompañamiento, las estrategias implementadas de permanencia o de reunión de la información, procuraron generar procesos re-visión de la experiencia *en curso*, dando paso a una espiral reflexiva e interpretativa que proyecta necesariamente una re-significación de las condiciones de la práctica revisada.

Esto puede explorarse para el fortalecimiento del nivel de enunciación discursiva, a través del ejercicio de una práctica discursiva más consciente de sus formas de nombrar y comprender, tanto los elementos que constituyen la práctica, como las estructuras relacionales que dinamizan la puesta en juego de tales elementos en su vitalidad experiencial. A partir de ello es que ha sido posible dar forma al saber constituido a través de la experiencia.

### **Naturaleza de los medios de aglutinación de información y sus funcionalidades metodológicas e interpretativas**

Los medios de *permanencia, registro o aglutinación* de la información, utilizados como fuentes de datos para el desarrollo de este estudio, pueden clasificarse en dos grandes grupos: el medio escrito y el medio audio-visual. Ambos abarcan, tanto una información preexistente al proceso de intervención del equipo investigador, como una información generada de forma estratégica en la ruta metodológica planteada para el desarrollo del proceso, tanto desde la perspectiva de *estudio*, como en la de *acompañamiento*.

Ambas fueron revisadas e interpretadas por parte de los protagonistas de las experiencias y por los investigadores acompañantes; los primeros, ejerciendo una mirada propia sobre la información, y los segundos, una mirada externa. El acompañamiento, entendido como proceso de interlocución entre estas dos miradas, ejercidas desde ángulos distintos y claramente definidos en el nivel de implicación experiencial, establece un proceso intersubjetivo a través del cual se amplían y problematizan los posibles enfoques enunciativos de las prácticas y los alcances interpretativos en sus instancias de re-visión.

Por otra parte, el medio escrito y el audiovisual jugaron un papel fundamental como instancias de recuperación, revisión y divulgación, e implicaron un desarrollo de la capacidad enunciativa por parte de protagonistas de las experiencias: hubo cambios significativos en las instancias de recuperación a revisión, pues se pasó de la enunciación práctica, que ha permitido *ser*, a la experiencia vital, o, dicho de otro modo, se hizo posible un lugar para la experiencia vital como proceso pedagógico.

Así, se dio paso a un nivel de enunciación más comprensiva y crítica, en el cual la práctica revela, no solo sus transformaciones en el devenir, sino una comprensión de los agentes que procuran tales transformaciones, en la contingencia que la envuelve desde el reconocimiento de todos los factores contextuales que implica y moviliza.

Un tercer nivel enunciativo aparece cuando el medio escrito o el audiovisual trabajan en la instancia de difusión. Ambos elaboran prácticas discursivas que van afrontando compromisos mayores frente al objetivo de proporcionar una lectura del fenómeno implícito en la experiencia, ya no enfocado solamente en la propia comprensión, sino en el sentido de un enunciado contingente dirigido a otros, comprensible para otros, aportante a un contexto colectivo de significación.

En otro sentido, las funciones de los medios de aglutinación de información, procesados a lo largo del proceso del estudio y acompañamiento, no se agotan en la presente instancia investigativa: los componentes puramente representativos y documentales, tanto del medio escrito como del audiovisual, despliegan una función como archivo de memorias al cual el docente, el acompañante y el estudiantado, y dado el caso, otros agentes interesados, pueden acceder para obtener material no solo para esta, sino para futuras investigaciones, aportando registros, desarrollos enunciativos y miradas de los procesos, antecedentes y proyecciones de los mismos, que pueden ser utilizados para futuros proyectos.

Otro lugar de reflexión metodológica pertinente, como resultado del estudio desarrollado sobre las experiencias educativas en los campos del Arte y la Corporeidad, estaría ubicado en los alcances metodológicos de los medios de registro de lo experiencial, entendidos, ya no como dispositivos enfocados hacia el análisis de las experiencias, sino como herramientas metodológicas estructurales en las prácticas pedagógicas.

Desde este punto de vista, aparecen dispositivos mediados por la escritura o el registro audiovisual y por la imagen (fotográfica, de producción visual gráfica o pictórica, medios mixtos como el collage, la acción plástica performática, o el montaje escenográfico), o los dispositivos de registro de audio (como el “chismógrafo”, en la experiencia “El Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles”), que se configuran como componentes que disponen metodológicamente el desarrollo de las prácticas que cada experiencia problematiza de manera particular.

Mucho del material recuperado como insumo del presente estudio-acompañamiento, que ha sido objeto de sistematización y análisis como fuente primera de acercamiento a la dilucidación de los saberes circulantes en las experiencias, proviene del material acumulado a través de estos dispositivos. Experiencias como “Luces, cámara, acción” y “Para decirlo todo sin hablar”, poseen extensos registros audiovisuales y fotográficos, producto de la implementación de dichos recursos como mediación metodológica.

Materiales escritos, como las bitácoras, los diarios de campo, o los libros de relatos hechos por los estudiantes participantes, forman parte del cúmulo de estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para el desarrollo de sus prácticas.

## **Dispositivos de interacción verbal y sus funcionalidades metodológicas e interpretativas**

Este apartado propone una reflexión sobre un último componente que da cuenta del carácter metodológico de la presente investigación, y de su pertinencia en el campo abordado por este estudio-acompañamiento. El componente está constituido por la implementación de “dispositivos de interacción verbal”. Tales dispositivos, basados en el pensamiento de Ibañez (2003), se entienden como una estrategia investigativa que dispone situaciones de intercambio intersubjetivo entre personas involucradas en procesos comunes, configurando escenarios de interacción verbal que, en lo posible, formen parte del contexto existencial de los actuantes, y funcionen como productores de fenómenos, en tanto inviertan el deseo o interés de quienes participan.

El equipo de trabajo tuvo, desde el inicio del proceso, conciencia sobre la importancia de generar perspectivas del contexto de actuación de los participantes, puesto que se trata de un contexto compartido en diferentes niveles: un nivel geográfico, marcado por la pertenencia a una misma ciudad; un marco de actuación común, definido por la profesionalización en el campo de la educación, particularmente el de la educación pública; y además, un ejercicio docente en prácticas involucradas con el arte y la corporeidad.

Como miembro activo del contexto de investigación que aborda el presente estudio, el docente, en diálogo sostenido con sus pares, está en la posibilidad de aportar un material de análisis que subyace necesariamente a todas sus interpretaciones, bañadas por sus propias experiencias, concepciones y creencias, en diálogo con las de sus compañeros de labor.

En las primeras fases de la ruta metodológica, el equipo de trabajo desarrolló dispositivos de interacción verbal, dispuestos entre líderes de experiencias e investigadores a cargo, con el propósito de generar el redimensionamiento de los procesos en un diálogo intersubjetivo. En la fase de socialización, tal redimensionamiento haría singular la experiencia a través de su confrontación e intercambio con otros desarrollos de procesos, dentro de los enfoques investigativos generados durante el acompañamiento.

En este sentido, el docente tuvo la posibilidad de re-definir su posición en y ante el contexto investigativo frente a otras personas, considerando que desde sus múltiples enfoques y lugares de práctica e investigación, todos los participantes aportan miradas y comprensiones nacidas de un mismo campo. Este principio, según Vasilachis (2006), al extenderse al proceso de conocimiento, sitúa a los participantes como sujetos de una interacción cognitiva, donde todos aportan su capacidad de conocer en un proceso comunicativo que amplía los horizontes de conocimiento para todos los participantes: “Se trata de considerar el resultado del

proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes” (Vasilachis, 2006, p. 53).

Con el fin de propiciar la capitalización de dichos aportes en los procesos individuales, el equipo investigador diseñó dos dispositivos generadores de estos intercambios: el primero se formuló en términos de estrategia de socialización, retroalimentación e intercambio de saberes y avances investigativos, con la realización de cuatro encuentros entre grupos de experiencias. El equipo investigador configuró una agrupación tentativa de experiencias con rasgos comunes, o complementarios, que podrían generar diálogos interesantes para las partes.

El segundo dispositivo de interacción verbal se formuló en términos de estrategia para la visibilización y difusión de procesos investigativos y/o productos de investigación, y se concretó en un evento académico, para lo cual se utilizó la figura de coloquio de investigación, ya que suponía el esfuerzo de recoger y exponer enunciaciones formuladas desde una postura de intencionalidad investigativa.

La efectiva capitalización de estas estrategias metodológicas, su pertinencia, se visibiliza y resume en la siguiente apreciación de uno de los maestros durante uno de los encuentros grupales:

[...] acá se ve que la escuela está pidiendo un cambio; ¿hacia dónde nos lleve? No sé. Se está transformando el currículo escolar, y sí, nosotros hacemos parte de estos proyectos, allá, en nuestras islas, como qué..., únicos; pero encontramos un eco en este ejercicio, pues no estamos solos. Es que hay una generación de maestros que está pensando una escuela totalmente diferente. Este ejercicio propicia<sup>4</sup>. Debe haber muchos más. Para confrontarnos, retroalimentarnos como maestros que ayudan a transformar la escuela (Juan Carlos Nova, “Corporalidades y habitar poético”).

La totalidad de las situaciones dispuestas para la interacción verbal entre líderes e investigadores, entre grupos de líderes de experiencias, fueron registradas por medios audios visuales, o por lo menos de audio, y fueron, en lo posible, socializadas con los maestros durante el proceso de acompañamiento.

Se realizó un último encuentro como estrategia de socialización de un documento audiovisual extenso (1h de duración aproximadamente), que recogió apreciaciones de investigadores y enunciaciones discursivas formuladas por los maestros líderes en torno a las condiciones en que ejercen sus prácticas. Durante el encuentro se hizo entrega formal de todos los registros en los cuales participó cada uno de los maestros, con el propósito explícito de que cada quién pudiese continuar el trabajo de exploración iniciado, a través del uso metódico de soportes físicos de memoria a los cuales acceder en sus futuros desarrollos experienciales e investigativos.

---

4 Se refiere al encuentro entre las experiencias Habitar poético, Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo, El recreo, estudio de la sensibilidades Juveniles, y Paracosmos, realizado el 25 de febrero de 2014.



## Conclusiones

A través de este estudio se visibiliza el área del arte y la corporeidad como un lugar de emergencia, circulación y acrecentamiento de saberes afectivos, críticos, éticos, políticos y sociales de gran potencia transformadora dentro del ámbito escolar, por su alta capacidad de mediación en la construcción de subjetividades críticas, capaces de comprometerse con la construcción de nuevas realidades sociales gestadas en un ámbito educativo que sostenga una relación activa con el contexto social, cultural y político dentro del cual acciona.

Identificar la corporeidad como el lugar donde emergen saberes a partir de las formas de aprendizaje, que se dan a través de la convivencia entre cuerpos que conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo en relación con otros, en afección con ellos y con el mundo que cohabitan, sitúa a la misma corporeidad en medio de cualquier desarrollo pedagógico.

El papel de la corporeidad puede ser contemplado ahora desde toda área disciplinar que pretenda dar cuenta, a través de un proyecto curricular consecuente con la formación integral, de sujetos autónomos, reflexivos, sensibles, capaces de revertir las circunstancias contextuales inequitativas, rudas y violentas que caracterizan la realidad presente de nuestro país.

Desde una perspectiva investigativa, el estudio de los saberes y mediaciones circulantes en la escuela, en el área de Arte y corporeidad, supone el desarrollo de configuraciones epistémicas y metodológicas capaces de abordar realidades educativas intangibles, que se configuran en el plano de las construcciones intersubjetivas mediadas por los cuerpos e interaccionan detrás de los roles asignados a cada agente educativo.

Como espacio de afectación sensible, el campo de relaciones y mediaciones, configurado por el área de Arte y corporeidad, privilegia, sobre todas las miradas, la perspectiva del maestro, como el sujeto-cuerpo-lugar de afectación, sujeto-cuerpo de saberes, sujeto-cuerpo de conocimiento desde el cual se configuran experiencias de intencionalidad pedagógica; él es quien mejor puede interpretar los fenómenos emergentes en el campo, desde su propia praxis cotidiana, y los puede enfocar hacia la identificación de los territorios teóricos de interpretación apropiados para la enunciación discursiva del conocimiento emergente en los saberes de la práctica.

En ese sentido, el presente estudio propone una perspectiva metodológica que implica el trabajo del maestro investigador de su experiencia, constructor de una memoria pedagógica a cuyos archivos tangibles e intangibles recurre constantemente, manteniéndolos en permanente reactivación cotidiana a través de su reflexión práctica.

La reflexión sistemática construye y de-construye constantemente las realidades pedagógicas, que se transforman en el contacto con los otros sujetos-cuerpo-lugar de afectación, sujetos-cuerpo de saberes, sujetos-cuerpo de conocimiento, con los que interactúa su práctica pedagógica.

De allí la importancia de acometer acciones que propicien las mejores condiciones para fortalecer las iniciativas investigativas del maestro, y favorecer la viabilidad de sus iniciativas pedagógicas, en términos de recursos logísticos para el despliegue potencial de sus prácticas educativas.

El fortalecimiento de la línea de investigación instaurada en el estudio del Arte y la Corporeidad en la escuela, objeto de análisis del presente trabajo, requiere de la movilización de múltiples espacios de visibilización, socialización, retroalimentación e intercambio entre los docentes que trabajan en el campo, además del fortalecimiento de redes de interacción que permitan generar, desde la visibilización de “sus islas”, la constitución del archipiélago que configuran sus prácticas.

## Referencias

- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Brigante, A. M. (2005). Paseo de Orlando. En *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Butler, J. (2001). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En *Instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>.
- Chirolla, G. (2005). *El cuerpo: una matriz de subjetivación y de des-subjetivación*. En *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- De Agüero S., M. (2011, septiembre-diciembre). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. *Revista decisio*, pp. 16-20. México: Universidad Iberoamericana Santa Fe. Recuperado de [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_30/decisio30\\_saber3.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós Ibérica.
- Duch, L. & Mélichí, J. (2005). *Escenarios de la Corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. G. (2006). *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revista-Santander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>

- Grazo, A. (2006). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. En Castañer, M. (Coord.). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas*. Barcelona: Grao, pp. 9-32a.
- Gil, F. J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós.
- Munévar, Mora & Piñeros. (2012). *Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa*. Recuperado de [http://opensai.org/revistaipazud/documentos/revistas/revistanueve/Articulo\\_5\\_V5N1.pdf](http://opensai.org/revistaipazud/documentos/revistas/revistanueve/Articulo_5_V5N1.pdf)
- Negri, A. (2005). *La constitución de lo común*. Ponencia presentada para el II Seminario Internacional Capitalismo cognitivo: “Economía del conocimiento y la constitución de lo común”. Recuperado de <http://www.cultura.gov.br/site/2005/10/24/conferencia-a-constituicao-do-comum-antonio-negri/>
- Pateti, Y. (2007, junio). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, XXVIII(1), p. 4. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf>
- Rolnik, S. (2013). *El cuerpo que sabe. Conferencia en el Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance*. Brasil, 12 de enero. Recuperado de [http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc\\_13-keynote-rolnik](http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc_13-keynote-rolnik)
- Scharagrodsky, P. (2010). *El cuerpo en la escuela. Explora-Pedagogía*. Recuperado de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación educativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



## Anexo 1

### **Experiencias participantes de los estudios sobre saberes escolares**

Durante el segundo semestre de 2013, y el primer semestre de 2014, se desarrollaron tres estudios sobre saberes escolares alrededor de Lenguaje y comunicación, Arte y corporeidad, y Saberes tecnomediados. Para acercarse a estos saberes el IDEP, desde el componente Escuela, currículo y pedagogía, ha optado por reconocer las experiencias y proyectos de maestros y maestras en los colegios oficiales del Distrito Capital, cuyos intereses personales y profesionales les han llevado a cuestionarse y desarrollar diversas formas de acción en todos los escenarios que ofrece la institución escolar. Esas experiencias constituyen una suerte de “archivo vivo y cambiante”<sup>1</sup>, que sirve como registro y soporte de los procesos escolares, y es enriquecido constantemente por la acción de quienes habitan la escuela: maestros, estudiantes, directivos, entre otros actores de las comunidades educativas.

En los siguientes cuadros se hace una breve presentación de las experiencias vinculadas a cada una de las temáticas.

---

1 Como se señalara en el *Magazín Aula Urbana*, No. 92, la noción de “archivo vivo”, o “documento vivo”, ha sido empleada en campos como las artes visuales y la arquitectura para describir cómo los blog en Internet o las construcciones arquitectónicas sirven como soporte para procesos sociales y culturales, que además pueden ser modificados y enriquecidos por las acciones que las personas realicen (IDEP, 2014, p. 3).

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
1	Mediación de discurso infantil por parte de la televisión: influencia en la oralidad y adquisición de habilidades para la lecto-escritura	María Jimeth Rojas Vanegas	Colegio La Victoria (IED) - Localidad San Cristóbal	A partir de la exploración y el análisis de los ejercicios de producción oral y escrita de niños y niñas del primer ciclo (7-8 años), se procura indagar por la significatividad del medio televisivo –particularmente de los programas de televisión de la franja infantil–, con el fin de establecer su incidencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas.
2	Entre Tic-Tab Aprendo Más	Azucena Parra Soler	Colegio Costa Rica (IED) - Localidad de Fontibón	Desde el 2009 se ha trabajado con jóvenes de grados décimo y once (Media Académica) en la implementación de nuevas tecnologías para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Estos jóvenes se postularon autónomamente para prestar su servicio social enseñando inglés a estudiantes de primaria, desde el grado cero a cuarto, con la presencia del profesor titular. Las TIC se entienden como una mediación significativa para el aprendizaje de una segunda lengua, en la cual fotografías y videos sirven para el trabajo colaborativo, el desarrollo creativo y participativo de competencias lingüísticas y comunicativas de los más pequeños.
3	Objeto Virtual de aprendizaje para el desarrollo de pensamiento científico en estudiantes del Ciclo I del Colegio Granacolombiano	Martha Patricia Parra Carlos Andrés Romero María Claudia Trujillo Stella Soler	Colegio Granacolombiano (IED) - Localidad Usme	Esta experiencia se orienta hacia la articulación de los intereses de los estudiantes, sus saberes previos sobre el uso de medios digitales, con las estrategias didácticas innovadoras, desarrolladas en el marco de la implementación y optimización de recursos digitales de la Secretaría de Educación. Dirigida hacia el ciclo I, se busca descubrir el potencial de las TIC como agentes integradores de los proyectos curriculares y los ejes de formación; también es importante motivar e interesar a los estudiantes mediante el uso responsable y seguro de las tecnologías, y promover el desarrollo de pensamiento crítico, creativo e innovador. Con base en los principios del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje significativo, se ha procurado que los estudiantes permitan el desarrollo de habilidades relacionadas con las ciencias y con el uso de herramientas virtuales.

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
4	Casos y cuentos de la profe Brujelia: serie audiovisual	Danny Andrés Benavides Portilla Hernando Martínez Niño	Colegio Nueva Esperanza (IED) - Localidad Usme	<p>Brujelia, una bruja docente cercana a sus estudiantes, es una propuesta audiovisual que se constituye alrededor del fortalecimiento del trabajo en equipo, la participación, la resolución de conflictos y el cuidado del medio ambiente.</p> <p>Los estudiantes vinculados a este trabajo –pertenecientes a los ciclos I y II (Básica primaria)–, participan de los procesos de producción y creación, escriben los guiones de los personajes y forman parte de la puesta en escena. Todo esto les permite desarrollar capacidades de expresión y creación artística, al tiempo que facilita la promoción de reflexiones en torno a la convivencia sana.</p>
5	Quicagua: entre saberes	Mónica Yasmin Cuineme	Colegio La Gaitana (IED) - Localidad Suba	<p>Proyecto pedagógico relacionado con los saberes de los estudiantes, en los ciclos I y II, acerca de la tierra y el medio ambiente.</p> <p>El trabajo se desarrolla desde la huerta escolar, teniendo como principio la afinidad entre tecnologías tradicionales y digitales. Niños y niñas sistematizan sus aprendizajes y los socializan en un diálogo entre pares.</p> <p>Desde el punto de vista pedagógico, Quicagua busca hacer posible el trabajo integral en las áreas mediante el uso de los diferentes medios tecnológicos, la interpretación de la realidad ambiental y social, así como desde la relación con lo cotidiano.</p>
6	Camicreando con innovación en valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades en ciclo inicial	Nidia Ávila María Vizcaino Nancy Rodríguez Doris Rodríguez Fabiola Cifuentes Ángela León	Colegio Ciudadela Educativa de Bosa (IED) - Localidad Bosa	<p>Desde el año 2011 esta propuesta ha permitido brindar apoyo para abordar las dificultades de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y sus habilidades para el manejo de nuevas tecnologías.</p> <p>A través de diferentes sesiones lúdicas desarrolladas en la institución y en la página web, la actividad no sólo ha permitido una valoración de las capacidades y autonomía del estudiantado, sino que ha hecho posible la comunicación con los padres de familia. En la actualidad, la experiencia cuenta con el apoyo institucional y tiene vinculados a los estudiantes de grado tercero, sus padres de familia y a 6 docentes de ese nivel.</p>



No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
7	Diversión Matemática	Andro Oswaldo Vargas Moreno	Colegio San Pedro Claver (IED) - Localidad Kennedy	<p>Generada desde el campo del pensamiento matemático, con estudiantes de la Jornada Tarde, el proyecto busca promover situaciones didácticas más interactivas, interdisciplinarias y significativas para los estudiantes.</p> <p>Estas situaciones se basan en el enfoque de resolución de problemas y el uso y manejo de procesos lógicos. Las actividades están orientadas a la formación de un espíritu crítico y analítico, relacionado con los contextos de los estudiantes.</p>
8	Propuesta pedagógica para el desarrollo de la Cátedra María Cano, mediada por las TIC	Martha Ligia Gil Cárdenas María Andrea Ruíz Escobar Leidy Calis Albeiro Guzmán Henao Jenny Arévalo Vivas Germán Triana	Colegio María Cano (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	<p>La propuesta nace de la necesidad de enfatizar en el trabajo en valores como parte esencial de la vida del ser humano, particularmente con niños del grado cuarto, pero con la posibilidad de proyectarse a toda la institución.</p> <p>A través de la creación de un entorno digital, se busca que los diferentes integrantes de la comunidad educativa generen prácticas colaborativas de aprendizaje, mediante el tejido de una sociedad-red, en el marco de las posibilidades que ofrece el escenario escolar.</p> <p>Desde allí se gestan los caminos para generar actitudes positivas en el estudiante y el desarrollo simultáneo de procesos de humanización, cultura en valores y potenciación del aprendizaje colaborativo y la inteligencia colectiva.</p>
9	Diseño, elaboración e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje AVA para estudiantes del Colegio Alfonso López Michelsen	Segundo Fúquen	Colegio Alfonso López Michelsen (IED) - Localidad Bosa	<p>El proyecto trabaja un escenario mediado por las tecnologías digitales que posibilita a los estudiantes de básica primaria, jornada tarde, un aprendizaje en todas sus formas: visual, oral, escrita y auditiva, permitiendo el desarrollo de su creatividad y autonomía; al tiempo, posibilita despertar su interés por la tecnología y demás áreas del saber.</p> <p>El objetivo es crear un ambiente colaborativo en donde la tecnología optimice el contenido académico de cada asignatura, y posibilita a maestros y estudiantes una comunicación interactiva, motivando a los estudiantes al estudio, para mejorar su nivel académico y trascender en las actividades aplicando el conocimiento en el entorno.</p>

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
10	Tecnobot, creando empresa	Diana Carolina Prada Aura Cely Díaz Lina Herrera Natalia Pérez	Colegio María Cano (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	Es un proyecto interdisciplinar que ha venido trabajando desde 2012 con estudiantes de grado 9° a 11°, así como con las áreas de gestión empresarial, artes, tecnología e informática y español. Se busca explotar los intereses de los estudiantes hacia los elementos robóticos; orientando esta afinidad hacia el desarrollo de competencias en diferentes áreas, todo, mediante la puesta en marcha de un proyecto empresarial que cuente con una idea de negocio capaz de resolver una problemática identificada en el contexto de la comunidad educativa. Los objetivos son dinamizar los aprendizajes de los estudiantes a partir de la solución de problemas; desarrollar competencias comunicativas, ciudadanas, tecnológicas e investigativas desde cada una de las áreas involucradas; la mediación de los saberes de las áreas a través de las herramientas informáticas; y potencializar el valor del saber tecnológico en el proyecto.
11	Red Social Académica Tic Tic ¿Puedo Entrar?	Nely Laverde Mahecha María Isabel Parra Nancy López Peralta	Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (IED) – Localidad Engativá	El trabajo consiste en un espacio virtual en la página institucional para estudiantes, docentes y padres de familia de la sección primaria; en él se desarrollan actividades virtuales de aprendizaje que permiten el manejo de los recursos físicos y herramientas de la Red, así como la posibilidad de alcanzar aprendizajes relacionados con los diversos campos del pensamiento. La red social académica permite articular los saberes y competencias desarrolladas por los estudiantes, con los proyectos de aula, la organización de los ciclos y las políticas institucionales.
12	RED Escuela - Familia: pienso, me comunico y comparto	Luis Eduardo Pulido Rosa Milena Romero	Colegio Alfredo Iriarte (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	La propuesta se formuló en 2007 para trabajar con 200 niños de primaria que tenían problemas académicos y de adaptabilidad a la escuela; se configuró para desarrollar procesos de pensamiento lógico, estético y comunicativo, mediados por las tecnologías digitales. Con ella se busca realizar aportes a la construcción colectiva de conocimiento; no solo al localizado en los intereses de los estudiantes, sino al que se basa en las vivencias que mantienen en sus contextos.

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
13	Desarrollo de habilidades comunicativas en el área de ciencias naturales, con niños de primaria, a través del uso de Blog	Marisol Roncancio López	Colegio La Aurora – Localidad Usme	<p>Orientada hacia estudiantes de grados 4 y 5 de primaria, esta experiencia surgió de la necesidad de vincular la enseñanza de las ciencias con la formación ciudadana, teniendo en cuenta la participación activa de los estudiantes y sus padres.</p> <p>Con base en los principios de la enseñanza para la comprensión, se buscó que los estudiantes indagaran y realizaran proyectos de síntesis que, con el acompañamiento de los padres, se convirtieran en propuestas de investigación mediante la elaboración de material escrito.</p> <p>En este momento, dicho material se encuentra alojado en un Blog que permite un mayor acceso a las diferentes experiencias desarrolladas por los estudiantes y sus familias.</p>
14	Aulas sin Fronteras	Juan Carlos Torres Marisol Espinosa José Eduardo Rodríguez	Colegio Cedit Ciudad Bolívar (I.E.D)- Localidad Ciudad Bolívar	<p>Esta experiencia tiene como marco la consolidación de la jornada de fin de semana en la institución, que desde 1998 acoge a jóvenes y adultos (desde los 14 a los 65 años) para continuar su formación académica.</p> <p>En el proyecto se hizo necesario adelantar estrategias para garantizar el seguimiento a los procesos de los estudiantes. En un primer momento se empleó una base de datos y ahora se ha desarrollado un Blog que permite el reconocimiento de la población, sus historias de vida y las particularidades de su contexto.</p> <p>A estas herramientas se integraron otras como redes sociales y canales interactivos. El objetivo consiste en promover aprendizajes académicos y formativos para la vida, donde la Web sea vista de una forma más humanizada, enriqueciendo los proyectos de vida de los estudiantes.</p>

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
15	Tecnomaravillas	Armando Ramírez Pérez	Colegio Tom Adams (I.E.D)- Localidad Kennedy	<p>La experiencia, dirigida a estudiantes de preescolar y primaria de la Sede B, jornada tarde, surgió en 2010 como proyecto de aula. Busca motivar a los estudiantes y sus familias hacia un mayor conocimiento de las nuevas tecnologías y sus posibilidades para el progreso social, mediante la construcción de artefactos y contenidos audiovisuales, juegos interactivos, entre otras herramientas.</p> <p>En conjunto, el proyecto se consolida a través de un libro interactivo que permite el aprendizaje de la comunidad y la socialización del trabajo desarrollado.</p>
16	El Blog como herramienta educativa en el Colegio 20 de julio	William Humberto Camacho Garzón	Colegio Veinte de Julio (I.E.D) - Localidad San Cristóbal	<p>Esta experiencia, surgida de la participación en un PFPD en Informática y Tecnología en el 2009, busca explorar las posibilidades de la plataforma WordPress para potenciar aprendizajes en los estudiantes mediante el desarrollo de un Blog.</p> <p>La estrategia permite que los estudiantes se acerquen a los contenidos y a los apoyos audiovisuales y digitales que se requieren para dar solución a diferentes situaciones de estudio, no solo en el área de tecnología e informática, sino en otras disciplinas.</p>
17	Herramientas BIOTEC	Dora Ocampo Rozo	Colegio República de Colombia (I.E.D) - Localidad Engativá	<p>La institución, con una cobertura de carácter mixto de 4.157 estudiantes, cuenta con tres sedes en jornadas mañana, tarde y noche; ofrece educación formal básica, media especializada y para adultos en la jornada nocturna, a través de una organización curricular por ciclos alrededor de cuatro pilares fundamentales.</p> <p>El proyecto es un trabajo de innovación pedagógica que interviene en la formación de los estudiantes en cuatro dimensiones básicas: comunicativa, cognitiva, social y natural.</p>

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
18	Click Travel: ambientes virtuales, una puerta abierta a las habilidades cognitivas	Paola Lucia Ortiz Mora Angélica Wilchez	Colegio Alfonso López Michelsen (I.E.D) Colegio José Francisco Socarrás (I.E.D) - Localidad Bosa	El proyecto inició en 2009, implementando la experiencia con estudiantes de Ciclo II; se realizó un análisis de las prácticas educativas tradicionales y del notable desinterés de los estudiantes por los procesos educativos. Se hizo énfasis en los videojuegos comerciales, las redes sociales y las herramientas digitales utilizadas por los niños, pero excluidas del ámbito escolar. Click Travel es un punto de partida al mundo digital, y dado su nivel de interactividad, motivación y significación; permite generar diversas estrategias, la organización de una nueva malla curricular interdisciplinaria acorde al PEI de cada institución, y la creación de material didáctico (físico-digital).
19	Mediación de recursos TIC y audiovisuales en el proceso de aprendizaje del idioma inglés	Iván Potier Hurtado	Colegio Enrique Olaya Herrera (I.E.D) - Localidad Rafael Uribe Uribe	El trabajo comenzó en 2011 con estudiantes de grado 10, buscando mejorar los procesos comunicativos en las prácticas de aula del área de inglés como lengua extranjera (ILE), mediante el uso de recursos multimodales (TICS). Sus propósitos son: cualificar las prácticas de aula en ILE; promover usos intencionados y adecuados de los recursos multimediales, incorporándolos a las acciones de aprendizaje; y orientar el trabajo autónomo y colaborativo y la actitud crítica en el uso de recursos multimediales.
20	Plan de actuación en tecnologías de la información y la comunicación	Gustavo Adolfo Duarte Urueña	Colegio José Acevedo y Gómez (I.E.D) - Localidad San Cristóbal	Dirigido a estudiantes de grado 10 y 11, propicia el reconocimiento de tecnologías desde un enfoque de alfabetización social, crítica y democrática, que trasciende su uso instrumental. El trabajo busca agenciar procesos de aprendizaje sobre el lenguaje de etiquetas HTML, y promover la creación de aplicaciones para móviles bajo el sistema operativo Android.

No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
21	Las TIC como herramienta de apoyo en el proceso de evaluación y fortalecimiento de saberes y competencias en química	Javier Ignacio Muñoz Martínez	Colegio Alfredo Iriarte (I.E.D) - Localidad Rafael Uribe Uribe	<p>Originalmente esta propuesta fue implementada en la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar (Villagarzón-Putumayo), pero se consolidó en el Colegio Alfredo Iriarte (I.E.D) en el año 2010.</p> <p>El trabajo se enfoca en la generación de procesos de evaluación en la asignatura de química, consistentes con el desarrollo de competencias y el tipo de preguntas de las pruebas SABER 11. Se construyó un banco de preguntas de química que permite evaluar a los estudiantes y conocer cómo mejorar las metodologías empleadas por el docente para potenciar habilidades en la asignatura, facilitando la retroalimentación del proceso educativo y pedagógico.</p> <p>Esta propuesta no sólo ha servido como ejemplo para otros docentes en la institución, además ha permitido mejorar los desempeños de los estudiantes en las pruebas SABER 11.</p>
22	Saberes tecnomedios en la relación de aprendizajes formales e informales en niños de básica primaria	July Maricela Sepúlveda Sánchez	Colegio Alfredo Iriarte (I.E.D) - Localidad Rafael Uribe Uribe	<p>El proyecto trabaja con el grado quinto de primaria, en entornos tecnomedios. Se buscó caracterizar las representaciones sociales de escuela y familia; describir las interacciones de los niños y niñas en entornos tecnomedios; y rastrear el concepto de infancia, con el fin de aportar teóricamente a la construcción de su significado a la luz de las diversas dinámicas de la actualidad.</p> <p>El proceso investigativo contó con la participación de niños y niñas de grado quinto (una muestra conformada por 8 estudiantes), sus padres de familia y las directivas de la institución. A través del análisis y la discusión se identificaron elementos constituyentes de las representaciones sociales de escuela y familia, y se visibilizaron algunos aportes en la consolidación del concepto de infancia a la luz de la inclusión de las TIC en el ámbito educativo.</p>

Temática: Lenguajes y comunicación				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
1	Énfasis en Comunicación	Liliana Cardozo	Colegio Alquería la Fragua (IED) - Localidad Kennedy	<p>La propuesta surgió en 2008 para atender las dificultades generadas por una alta deserción de estudiantes. En este sentido, se buscó responder a las expectativas e intereses de la comunidad educativa, mediante una propuesta de énfasis en el nivel de Media Académica que, desde 2009, ha permitido un trabajo de fundamentación sobre comunicación, lenguajes y metodología de la investigación en grado 10, así como la realización y socialización de un proyecto de grado en 11°.</p> <p>Además de la realización de este proyecto, los estudiantes del énfasis se encargan de manejar la emisora y el periódico escolar, asumiendo liderazgo en la institución, y generando habilidades tanto en el orden comunicativo como de la convivencia con otros.</p> <p>Esta experiencia surgió entre 2008 y 2009 como un proyecto audiovisual que, a través del semillero de estudiantes y el curso de video escolar, permite la generación de contenidos desde grado 8, los cuales se dan a conocer fuera del aula de clases y se sistematizan mediante un Blog.</p>
2	Ojo de Tingua	Luz Mary Zuluaga Patricia Peiáez Vilma Guerrero Zoraida Garavito	Colegio La Gaitana (IED) - Localidad Suba	<p>A través de estas herramientas se da lugar a proyectos de aula que permiten la comprensión de realidades en el orden institucional, local y nacional, principalmente en las asignaturas de ciencias sociales, gestión de negocios, matemáticas y orientación.</p> <p>Es importante señalar que esta experiencia se inscribe en la propuesta generada en la institución desde 2001 frente a la formación política y ciudadana de los estudiantes.</p>
3	Emisora escolar Onda radical: ¡Rompiendo esquemas, expandiendo fronteras!	Mónica Patricia Sánchez Olga Gutiérrez	Colegio Miguel de Cervantes Saavedra (IED) - Localidad Usme	<p>Esta experiencia se desarrolla en la jornada mañana. Se propone como espacio para el reconocimiento del otro, la génesis de ciudadanía y comunidad, y la vivencia de valores democráticos. Así, se procura que a partir de su análisis sea posible tomar una postura frente al consumo usual de la radio comercial por parte de los jóvenes; además, se busca fortalecer la producción de textos alternativos que permitan a los estudiantes manifestar sus inquietudes, anhelos, ideologías y realidades.</p>



Temática: Lenguajes y comunicación				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
4	Entérate y comunícate	Martha Lucía Gaitán Quiroga	Colegio Manuela Beltrán (IED) - Localidad Teusaquillo	<p>La experiencia se viene consolidando desde el año 2010, teniendo como eje la enseñanza de la lengua castellana para población adulta con discapacidad auditiva, que asiste al programa de "Educación inclusiva para estudiantes sordos jóvenes y adultos", desarrollada por la institución en jornada nocturna.</p> <p>El proyecto da cuenta, por un lado, de la necesidad de los estudiantes por acceder a nociones, sentidos y significados frente a su contexto social, así como a regulaciones y normas sociales que por su discapacidad resultan difíciles de manejar; y por otro lado, se procura contar con sentidos y códigos comunicativos que permitan la interlocución con la población oyente.</p> <p>Alrededor de esta propuesta también se ha ido consolidando un equipo docente que incluye oyentes y sordos, y que cuenta, a su vez, con el apoyo de una profesional para aportar a los procesos de traducción entre la lengua castellana y la lengua de señas colombiana.</p>
5	Emisora escolar: "Sin audífonos, radiopensadores críticos"	Julián Ernesto Jiménez Guevara	Colegio Paulo Freire (IED) - Localidad Usme	<p>La emisora escolar "Sin audífonos" viene trabajando en la institución desde el año 2007, en la jornada mañana, mediante la realización de programas bajo el formato de magazín, en el cual se combinan otros formatos como la crónica, la entrevista, la noticia o la radionovela.</p> <p>De este modo, más allá de programar la música que le gusta a los estudiantes durante los descansos, la emisora tiene como objetivo la formación de estudiantes críticos y reflexivos respecto a su entorno y su presente, mediante la elaboración y posterior emisión de escritos radiofónicos y periodísticos.</p>

Temática: Lenguajes y comunicación				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
6	Cuerpo y literatura, en busca de un escenario para la construcción social de la comunicación y el poder	Jonathan Herrera Ortega Fernando Patiño John Santamaría Nelson Prieto	Colegio El Porvenir (IED) - Localidad Bosa	Esta experiencia surgió en el marco de la implementación de la Educación Media Fortalecida, proceso que fue acompañado por el Programa Curricular de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.  Se desarrolló en ambas jornadas, con cuatro grupos de estudiantes cada una; los docentes de español del ciclo V buscaron, a través de diferentes textos literarios, mejorar los niveles de producción escrita y de comprensión de lectura, así como mostrar a los estudiantes los lenguajes corporales, verbales, escritos, musicales, audiovisuales, entre otros.  A través del periódico escolar se busca que los estudiantes se reconozcan como miembros activos de la sociedad, que cooperan, se comunican, ejercen liderazgo y trabajan en equipo.
7	Periódico cervantino "Find Out". Integrando la comunidad	Sandra Isabel Castellanos	Colegio Miguel de Cervantes Saavedra (IED) - Localidad Usme	A través de la conformación del comité editorial del periódico, y de otras interacciones, como las generadas a través de las TIC, se ha procurado acercar a los estudiantes a los acontecimientos de la actualidad, al mismo tiempo que fomentar la lectura, la construcción de textos y el sentido crítico. Esta experiencia se desarrolla con estudiantes de la jornada tarde.
8	"Lectomanía: juego, parto y me comunico"	Sandra Milena Africano Leguizamón	CColegio Entre Nubes Sur Oriental (IED) - Localidad San Cristóbal	Esta experiencia surge de una preocupación frente a los procesos de oralidad, lectura y escritura en los estudiantes del ciclo I, especialmente frente a los resultados obtenidos en pruebas externas.  Se procura generar estrategias de aula (escuchar y escribir canciones, cuentos, cartas, entre otros), que permitan potenciar habilidades sociales en los niños, así como un dominio de las habilidades relacionadas con los procesos ya mencionados.

Temática: Lenguajes y comunicación				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
9	Proyecto Editorial: Medio pan y un libro	Oscar Alexander Ballén Cifuentes Claudio Ramírez	Colegio Enrique Olaya Herrera (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	Desde 2010 este proyecto ha permitido la publicación de dos textos que reúnen trabajos elaborados por integrantes de la comunidad educativa; éstos giran en torno a las necesidades de la propia comunidad y no alrededor de un interés académicista. Pensado como un ejercicio a largo plazo que permita la promoción de la lectura y la escritura de una forma competente, crítica, consciente y propositiva, este proyecto ha permitido la implementación de actividades como talleres de escritura, encuentros con escritores, lunadas, salidas pedagógicas y la conformación de un comité editorial que a su vez permite familiarizarse con los procesos de edición y publicación de textos.
10	El uso de dramatizados radiales para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en el Colegio Aldemar Rojas Plazas	Maritza Torres Penna	Colegio Aldemar Rojas Plazas (IED) - Localidad San Cristóbal	La ubicación de esta experiencia en la localidad 4 de San Cristóbal es un elemento clave, pues el proyecto se integra a propuesta que busca conformar una red local de emisoras escolares. Así, se permite a estudiantes y maestros la formación en técnicas y dinámicas propias de la producción radial, y se desarrollan dinámicas de comunicación alternativa, en las que se cultive el gusto por la literatura y se alcance un mayor dominio de procesos de oralidad, lectura y escritura. Esta experiencia también se conecta con la propuesta institucional de articulación del SENA.
11	Estimulando aprendizajes	Mónica Escobar Sánchez	Colegio Bravo Páez (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	Esta iniciativa surge en el marco de la propuesta de Educación Media Fortalecida (EMF), en el año 2011, y se orienta a la estimulación de procesos comunicativos relacionados con saberes de la pedagogía y la lúdica. En concreto, los estudiantes de grado 11 realizan un cuento en gran formato, una obra de teatro y una obra de títeres que socializan con los estudiantes de ciclo I y II. A través de estas actividades se espera involucrar lo abordado en otras áreas de la EMF y materializar reflexiones relativas a la corporeidad, el cuidado personal y la actividad física, para procurar la salud física y mental, el uso adecuado del tiempo libre, entre otros asuntos.

Temática: Lenguajes y comunicación				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
12	Educación media fortalecida en Humanidades: comunicación, expresión y medios	Sandra Patricia Roa Villamil	Colegio Francisco de Paula Santander (IED) - Localidad Antonio Nariño	<p>Esta propuesta, desarrollada con estudiantes de Media Académica (10° y 11°), en las jornadas mañana y tarde, tiene como punto de partida una sugerencia hecha desde el CADEL (actualmente DILE) en el año 2011, frente al fortalecimiento de los procesos en ciclo V.</p> <p>2013 fue el primer año de implementación de la propuesta, que consiste en una fundamentación para el grado décimo, sobre comunicación, lenguajes y metodología de la investigación, acompañada del uso de recursos de la sala de informática y de otros materiales que permiten una metodología distinta a la presentada por las demás áreas del pensum.</p> <p>En segundo lugar, para el grado 11, los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en una problemática particular del contexto, mediante la elaboración de un proyecto de investigación que se sustenta frente a integrantes de la comunidad educativa.</p>

Temática: Arte y corporeidad				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
1	Ética performada	Rafael Eduardo Sarmiento Zarate	Colegio José Francisco Socarrás (IED) Localidad NN	<p>Proyecto que busca motivar la intervención artística dirigida a estudiantes de ciclo V. Se basa en el aprendizaje significativo, el teatro del oprimido y la pedagogía del oprimido.</p> <p>En 2010 se plantea como un proyecto de grado para obtener el título de Pedagogía para profesionales no licenciados, en la Universidad Minuto de Dios. Una posibilidad política que intenta transformar la realidad, contribuyendo desde la reflexión sobre lo cotidiano: dibujando en la escuela un ambiente ético y responsable, pensando su historicidad y su contexto.</p>
2	Para decirlo todo sin hablar	Héctor Rodolfo Mora Palacios Francisco Sanabria Munévar	Colegio Francisco de Paula Santander (IED) - Localidad Bosa	<p>En el año 2010 nace "Trinchera", a partir de la pregunta: ¿Qué diría usted de la escuela si lo pudiera decir todo libremente? El proyecto fue entendido como un espacio lúdico y pedagógico de construcción de conocimiento y creación artística.</p> <p>El propósito es articular la Educación Artística y las Ciencias Sociales, generando procesos de subjetivación política en estudiantes de Ciclo V. Busca además promover la reflexión frente al territorio, a los fenómenos y relaciones que allí se tejen, y las relaciones y conflictos que se dan en la escuela. Esto, considerando el marco del aislamiento y ostracismo de la escuela en su entorno territorial y comunitario, y la comprensión de los estudiantes de la educación en tanto realidad concreta de unos sujetos históricamente determinados.</p>
3	El salón del cuerpo	Miguel Ángel Guerrero Ramos	Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán (IED) - Localidad NN	<p>La propuesta consiste en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje cuya visión del arte es interdisciplinar. Se pretende el estudio del cuerpo humano, inicialmente desde las artes plásticas y visuales, para luego incluir técnicas del yoga, artes corporales orientales, danzas, y otras disciplinas del cuerpo. El proyecto se adelanta con estudiantes de Ciclo II de la institución educativa.</p>

<b>Temática: Arte y corporeidad</b>				
<b>No.</b>	<b>Título de la experiencia</b>	<b>Líder</b>	<b>Institución</b>	<b>Resumen de la experiencia</b>
4	Paracosmos en el aula	María Jineth Rojas Vanegas	Colegio La Victoria (IED) – Localidad San Cristóbal	Es una propuesta didáctica desde el juego para la autoexploración y la práctica de saberes adquiridos. Nace entendiendo el arte plástico y la creación literaria como canales de expresión y comunicación de las transformaciones de la corporeidad de los niños a través de la creación de un mundo propio. Se propuso para los estudiantes de Ciclo I.
5	Construyendo el conocimiento con mis manos y mi cuerpo	Gloria Patricia Solano Sánchez Paola Eliana Moreno Mora	Colegio Panamericano (IED) - Localidad NN	Implementado con estudiantes de Ciclo I durante el 2013, esta propuesta se hace preguntas frente a la relación del cuerpo y el aprendizaje. La idea es generar experiencias pedagógicas derivadas de didácticas aplicadas en preescolar y primaria, y replicadas en secundaria. Se enfocó en el uso de metodologías y la promoción de experiencias sensoriales relacionadas con herramientas tecnológicas.
6	El recreo: estudio de las sensibilidades juveniles	Martha Judith Noguera Fonseca	Colegio San Isidro Sur Oriental (IED) - Localidad San Cristóbal	Con esta propuesta se intenta potenciar diferentes espacios académicos y pensar la escuela de forma diferente en el marco de otras prácticas pedagógicas. En ella se entiende el cuerpo con historias, construido y transformado a diario mediante las interrelaciones. Plantea el recreo como el espacio donde ocurren “acciones de resistencia” generadas por el tacto ampliado.
7	Habitar poético	Juan Carlos Nova	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED) - Localidad Antonio Nariño	La propuesta indaga a partir del teatro, la danza, la música y las artes plásticas, sobre el mundo sensible, propio, íntimo, que sustenta el encuentro con la propia condición humana, inestable y cambiante, en la que se encuentran los estudiantes. Se intenta desarrollar procesos de búsqueda de identidad en donde se entienda el cuerpo como objeto de exploración y re significación.
8	Las Fridas: un viaje al corazón	Edith Vernaza Vargas Oswaldo Enrique Rocha Díaz	Los Comuneros, Oswaldo Guayasamin (IED) - Localidad Usme	La propuesta intenta reflejar la cotidianidad de la vida, experimentando el mundo de emociones que se hace disponible a través de la cámara, así es posible una prueba que permite ver la capacidad de los estudiantes para afrontar determinadas situaciones.

Temática: Arte y corporeidad				
No.	Título de la experiencia	Líder	Institución	Resumen de la experiencia
9	Teatro: extensión del territorio corporal	Adelaida Corredor Torres	República Bolivariana de Venezuela (IED) - Localidad NN	El proyecto promueve la formación artística y corporal desde dimensiones como la expresión artística, la creatividad, la comunicación y la subjetividad (libertad de expresión, autoestima, respeto, convivencia). Hace parte del currículo y plan de estudios de tercero, cuarto y quinto ciclos. El trabajo de aula tiene implicaciones en la comunidad y se da en relación con diferentes áreas del conocimiento.
10	Cuerpo y subjetividad	Martha Cecilia Palacios Manyoma	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED) - Localidad Antonio Nariño	La propuesta parte de entender que el cuerpo, desde su autonomía total, expresión y sensibilidad, se convierte en una alternativa pedagógica de transformación por medio de la danza.
11	Luces, cámara y acción	Gloria Cristina Moreno Prada	Colegio La Concepción (IED) - Localidad Bosa	La propuesta nace bajo los propósitos de relacionar la institución y el contexto, y de hacer visibles las subjetividades de los estudiantes por medio de la corporeidad. Para hacerlo, se tuvo en cuenta, en primer lugar, la búsqueda de nuevas formas de expresión que sean susceptibles de ser atravesadas por la subjetividad del estudiante y, en segundo lugar, la visibilización del cuerpo en tanto lugar complejo y lleno de riqueza, en donde es posible poner en acción diferentes identidades, miradas, y formas de habilitar y comprender el contexto.

## **Referencias**

IDEP. (2014a). En: *Magazín Aula Urbana*, No. 92. Bogotá: Autor.

IDEP. (2014b). En: *Magazín Aula Urbana*, No. 93. Bogotá: Autor.





## Saberes, escuela y ciudad

### Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital

Como parte del proceso de fundamentación y desarrollo del componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP, durante 2013 se inició el proyecto Saberes y mediaciones escolares, el cual, a través de tres estudios diferentes, indaga sobre la forma como emergen y circulan los saberes escolares o los saberes “en” o “de” la escuela. Cada estudio está relacionado con una temática que, aunque puede pensarse vinculada con alguna de las asignaturas del plan de estudios, no se corresponde directamente con ninguna de ellas. En ese sentido, la propuesta consiste en indagar por la producción y circulación de los saberes escolares en tres temáticas: *Lenguajes y comunicación*, *Arte y corporeidad*, y *Saberes tecnomediados*, a través del acompañamiento de proyectos y experiencias, propuestos por maestros y maestras de colegios del sector oficial en el Distrito Capital.

SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

