

**ESTUDIO SOBRE SABERES Y MEDIACIONES
CIRCULANTES EN EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN
LA TEMÁTICA “ARTE Y CORPOREIDAD”
EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES.**

INVESTIGADORA PRINCIPAL:

PILAR FORERO

CO-INVESTIGADORES:

JIMENA ANDRADE

SONIA A. BARBOSA

FREDY OSWALDO GONZALEZ

VIVIANA GONZÁLEZ

LILIÁN PARADA ALFONSO

SANTIAGO VALDERRAMA.

CONTRATO No. : 118

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA - PUJ

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y DESARROLLO

PEDAGÓGICO - IDEP

2014

DOCUMENTO FINAL



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

PUJ

FACULTAD DE ARTES

RESPONSABLE: PILAR FORERO OCHOA

A

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y DESARROLLO
PEDAGÓGICO

IDEP

**ESTUDIO SOBRE SABERES Y MEDIACIONES CIRCULANTES EN
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA TEMÁTICA “ARTE Y
CORPOREIDAD” EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES.**

DOCUMENTO FINAL

BOGOTÁ, 2014

CONTENIDOS

- **DEL PRODUCTO 1:**

I. PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL, TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL PROYECTO

II. COMPONENTES PRODUCTO 1

- A. Balance crítico sobre experiencias significativas en arte y corporeidad desarrolladas en instituciones educativas del distrito capital en el lapso 2008-2012.
- B. Ruta metodológica de formulación y/o acompañamiento a las investigaciones en por lo menos 10 instituciones educativas del sistema educativo oficial distrital en el distrito capital.
- C. ANEXO 1- BANCO DE REFERENTES

- **DEL PRODUCTO 2:**

I. COMPONENTE A PRODUCTO 2

Diseño de los procedimientos definidos para consolidar en documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc. los proyectos, avances, de las investigaciones que puedan ser usados en la socialización de los resultados obtenidos.

- **DEL PRODUCTO 4^a**

ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA, EL LUGAR DONDE EMERGE “EL CUERPO- QUE-SABE”¹¹

¹¹ Artículo y/o capítulo de libro, sobre saberes circulantes en la escuela.

I

**PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL, TEÓRICA Y
METODOLÓGICA DEL PROYECTO**

CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN
2. PLANTEAMIENTOS PROCEDIMENTALES
3. RECONOCIMIENTO Y ARTICULACIÓN DEL CONTEXTO CONCEPTUAL
4. EJES, TEMÁTICAS Y TEXTOS EN ARTICULACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE UN CONTEXTO CONCEPTUAL PARA LA INVESTIGACIÓN.
5. COMPILACIÓN CONSTRUCTOS DE CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA EN PROCESO.
6. ARTICULACIÓN CONCEPTUAL DEL CONTEXTO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO
7. RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO METODOLÓGICO
8. ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS EN TEXTOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE UN CONTEXTO METODOLOGICO
9. COMPILACIÓN DE TEXTOS / CONTEXTO METODOLOGICO

I

PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL, TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL PROYECTO

1. INTRODUCCIÓN

Este apartado dará cuenta del amplio espectro de abordajes del **proceso inicial** de fundamentación conceptual, teórica y epistemológica del proyecto **Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales**. Este acercamiento inicial ha sido realizado por el equipo de investigadores de acuerdo a sus perspectivas, su trayectoria y a la heterogeneidad de abordajes provenientes de un variado elenco de miradas, desde los siguientes campos: de las artes plásticas, el audiovisual, las artes escénicas, la pedagogía en la escuela, la pedagogía y la educación artística; este abordaje heterogéneo, difiere en su desarrollo conceptual y teórico, (muy profundo en todos sus casos), dependiendo de la perspectiva, campo de acción y marco de lectura desde donde lo aborda el conjunto de miembros del equipo investigador, en diálogo sostenido como grupo de estudio. Dicha heterogeneidad se constituye como un elemento fundamental para el alcance conceptual del presente informe que como todo proceso investigativo, *tendrá la oportunidad de acrecentarse, profundizarse y problematizarse, (lo que de hecho ha ido ocurriendo en el lapso del proceso en que se ha tenido contacto con los líderes y participantes) en la medida en que el sostén teórico se va viendo permeado por el contacto directo con las experiencias en proceso de ser estudiadas y acompañadas.*

Dicho proceso se ha constituido a partir de la labor colectiva del equipo de trabajo quienes a partir del corto trabajo de acompañamiento a las experiencias significativas elegidas en la convocatoria, (algo menos de un mes, al momento de la recopilación de material para la construcción del presente documento) han ido aportando su propia experiencia profesional,

documentos, lecturas e interpretaciones sobre material teórico pertinente, tanto para abordar las categorías implicadas en la temática del estudio, como para elaborar perspectivas fundamentadas para definir la postura epistemológica desde la cual, como grupo de investigación, se pretende enfocar la metodología de trabajo, y disponer las estrategias y herramientas metodológicas de las que pretende valerse este estudio.

Ese proceso de fundamentación conceptual, teórica y metodológica, se desarrolla, amplía y profundiza en los documentos que los miembros del equipo han realizado en el corto lapso de tiempo que recoge el presente documento, (primer mes de trabajo de campo). Al momento de este informe, se ha cumplido una primera fase de contacto con las experiencias significativas, y tanto el trabajo de indagación conceptual del grupo como el trabajo de acompañamiento de las mismas, arroja la articulación de estos cuatro puntos clave:

1. En primera instancia, el primerísimo reconocimiento del amplio contexto conceptual en que se desenvuelven los conceptos **arte, corporeidad y escuela**, las disciplinas teóricas y los discursos desde los cuales se problematizan y se **ponen en relación estas tres categorías (a un nivel complejo de articulación)** con el problema central que contempla como objeto de estudio el estudio macro del que forma parte el que se desarrolla acá: **los saberes y mediaciones que emergen en la escuela en la temática de este estudio.**

Conceptos: Arte - Corporeidad –
Escuela



Saberes y mediaciones que
emergen de la escuela

2. En segunda instancia, se ha constituido un extenso banco de referentes (ANEXO 1) lo suficientemente amplio y diverso del cual proveerse para estar en capacidad de afrontar las múltiples y singulares perspectivas desde las cuales líderes, participantes y, vale decir, grupo de investigadores, en un trabajo de construcción intersubjetiva, puedan enfrentar la transición entre experiencia y proceso investigativo objeto del acompañamiento propuesto

por este estudio. Dicho banco de referentes estará pues a disposición como insumo teórico de confrontación de los mutuos saberes existentes

Saberes de los co-investigadores



saberes de líderes

3. En tercera instancia, arroja insumos para una fundamentación **epistémica y metodológica** que permita la articulación de **estrategias de revisión documental, escritura y registro** (audio y audiovisual), como insumo para la reflexión, análisis y sistematización de experiencias sobre los cuales pretendemos asentar el **proceso de acoplamiento** entre experiencia e investigación, o generar la transición desde la experiencia - hacia la investigación, y el establecimiento de un ciclo de constante retorno entre la vivencia, decantación y análisis de la experiencia significativa y su asimilación como práctica investigativa capaz de producir conocimiento educativo.

4. Por último, y en cuarta instancia, este proceso de fundamentación conceptual contribuye a la definición tanto de **estrategias y herramientas metodológicas**, como de **perspectivas teóricas** para el acercamiento a las experiencias con el fin, por una parte, de identificar su estado actual, perfil, intenciones, necesidades, recursos, etc., como insumo que sustentará la construcción del Balance Crítico, (Parte (A)²del producto1), y por otra parte, sentar los puntos de partida para la construcción de la Ruta Metodológica (Parte (B)³del producto 1), cuyo objetivo es el de afrontar los procesos de acompañamiento, de acuerdo a las circunstancias singulares de cada experiencia, y el respectivo fortalecimiento de su potencial y específico carácter investigativo.

²Balance crítico sobre experiencias significativas en arte y corporeidad desarrolladas en instituciones educativas del distrito capital en el lapso 2008-2012

³Ruta metodológica de formulación y/o acompañamiento a las investigaciones en por lo menos 10 instituciones educativas del sistema educativo oficial distrital en el distrito capital

2. PLANTEAMIENTOS PROCEDIMENTALES

Este apartado da cuenta de las decisiones y acciones dispuestas con relación a la estructuración de roles y funciones del equipo dentro de una dinámica de trabajo colectivo con el fin de construir las bases de un soporte conceptual para el proyecto, tanto en el terreno de la conceptualización teórica como en el de construcción de un enfoque epistémico para un proceso cuyo objeto de investigación, las experiencias, no solo serán analizadas sino además, “acompañadas”. Ello quiere decir que el estudio implica la definición de un método de investigación-intervención que permitirá el abordaje, por un lado, del problema del estudio sobre saberes y mediaciones en la temática de Arte y Corporeidad en un nivel de construcción teórica fundamentado tanto en el desarrollo de estrategias y acciones de intervención sobre las experiencias, como en su análisis e interpretación.

El grupo de trabajo se planteó en primera instancia, la labor de reunir, exponer y discutir, desde las respectivas experticias de los miembros de equipo, un material referencial tomando como punto de partida **dos** planteamientos generales de la propuesta presentada por la líder del equipo y aprobada por el IDEP. **Uno**, el que aborda una primera entrada a **nivel de conceptualización para la construcción de una fundamentación teórica** desde los conceptos generales implícitos en el título mismo del estudio, y **dos**, que plantea la **construcción de un enfoque epistémico a partir de cuyo fundamento se definirían los métodos apropiados** para generar lo que luego se denominó un “estudio-acompañamiento” y las estrategias a partir de los cuales se configura el proceso de “acompañamiento investigativo”.

2.1. Planteamientos generales para el acopio de material referencial a nivel conceptual de construcción teórica.

2.1.1. Categorías o ejes de entrada:

Este planteamiento pone en relación en su desarrollo, una serie de categorías que se proponen como “ejes” de entrada, que evidencian el campo en el cual se desarrollan y que

se desprenden directamente de del problema central del estudio, a saber, la pregunta por los saberes y mediaciones que circulan en la escuela en torno a la temática Arte y Corporeidad en experiencias significativas gestadas en la práctica docente de maestros de instituciones educativas del distrito. Dichas categorías o ejes a partir de cuya definición o perspectiva comprensiva se articularán constructos teóricos amplios, abiertos y flexibles que permitan su lectura sistémica (implicada en el sistema escolar), compleja y relacional, dentro de las experiencias significativas son las siguientes:

CORPOREIDAD: Categoría que funda el problema del cuerpo y de la corporalidad.

ARTE: Uno de los campos disciplinares desde los cuales la escuela aborda muchas de las problemáticas que se involucran con el cuerpo desde zonas de afección sensible de los sujetos.

EXPERIENCIA: Categoría **cuyo fundamento** se halla “en el cuerpo de la criatura humana” (Jay, 2009, pg.163), desde la cual se pretende problematizar la noción de *saber* y su lugar en la construcción de conocimiento educativo.

SABERES: Categoría central cuyos constructos se espera ver emerger en relación con las concepciones del cuerpo que circulan en vínculo con la corporeidad, el arte, lo disciplinar, lo pedagógico, lo subjetivo y lo intersubjetivo en el sistema escolar.

MEDIACIONES: Entendidas, en un **primer sentido**, como *mediaciones pedagógicas* una y en un **segundo sentido**, como categoría emergente cuando *el arte se constituye como mediación* para el accionar social y la revisión crítica de su contexto de actuación.

2.1.2. Enunciación de temáticas de partida a nivel conceptual de construcción teórica.

Con base en la premisa de generar una perspectiva relacional el equipo emprendió un proceso de búsqueda, reunión, exposición y discusión, que como se dijo anteriormente, se asumió desde las respectivas experticias de los miembros de equipo, configurando tres equipos de trabajo que asumirían la fundamentación conceptual, teórica del estudio desde temáticas que identifican campos de estudio para sus problemáticas implícitas que articulan tanto las categorías inicialmente identificadas y el contexto general de la investigación (la escuela), configurando lo que asumiremos como primer acercamiento al contexto teórico

conceptual, amplio y abierto a las diversas perspectivas que se puedan presentar como necesarias para abordar el carácter singular de las experiencias frente al problema de su sustentación teórica.

Se configuró un “índice”, es decir, una lista de contenidos, para abordar a la luz de los referentes surgidos de la búsqueda, problematizados a partir del ejercicio grupal de intercambio exposición y discusión. El siguiente cuadro expone las temáticas planteadas y muestra cómo se articulan las categorías o “ejes” anunciados anteriormente, que se trazan para enunciar el problema de Arte y Corporeidad en la escuela:

Cuerpo, corporalidades y corporeidad en la escuela	Saberes y corporeidad	Experiencia y corporeidad	Arte y corporeidad	nivel conceptual de construcción teórica
corporeidad: constructos teóricos o epistemologías contemporáneas de la corporeidad				
Mediaciones	Mediación pedagógica	Arte como mediación	Cuerpo como mediación	
Cuadro 1				
<i>ENUNCIACIÓN DE TEMATICAS DE PARTIDA nivel conceptual</i>				

3. RECONOCIMIENTO Y ARTICULACIÓN DEL CONTEXTO CONCEPTUAL

Este estudio ha sido asumido por los investigadores como una investigación de *diseño flexible*, en la cual la noción de *contexto conceptual*, reemplaza la de *marco teórico*, que en estudios denominados *estructurados* que se elabora a partir de teorías validadas, que enmarcan operativamente los conceptos, dimensiones e indicadores previamente definidos. (Mendizábal, 2006, p.79). En este estudio, el ejercicio de conceptualización teórica no pretende definir categorías previas de análisis, ni enmarcar sus resultados en una teoría previamente estructurada por otros autores, sino definir el lugar de este estudio en la investigación educativa, y fundamentar allí su pertinencia.

El abordaje que este contexto conceptual obedece principalmente a la necesidad de propiciar el encuentro de los saberes los líderes y lideresas de las experiencias significativas en la escuela con los del equipo de investigadores.

Según lo que el interlocutor con el IDEP, Jorge Arcila, entiende por “articulación”: *“poner en relación diferentes miradas y perspectivas en el campo conceptual, evidenciando un eje en el cual se desarrollan”* (Acta de reunión del grupo de trabajo, No 7. Del día 6 de Diciembre de 2013), la articulación de estos constructos se da a partir de la puesta en relación entre las categorías, o “ejes” enunciados en el numeral **2.1.1.** (*Categorías de entrada*) entendidos y revisados siempre desde una perspectiva relacional, tratados a partir del desarrollo de indagaciones que abordan las temáticas expuestas en el numeral **2.1.2.** (*Enunciación de temáticas de partida a nivel conceptual de construcción teórica*).

En los apartados que se exponen en el presente trabajo, separados por título, pertenecientes cada uno a un autor, estos ejes se profundizan y complejizan en diversas perspectivas, al adoptar dichos ejes o categorías lugares de reflexión heterogéneos y diversos en cada texto, como lo exige un enfoque sistémico del problema de investigación.

Dada su perspectiva relacional, para un entendimiento del nivel de articulación, profundidad y complejidad de cada eje con el cuerpo del trabajo elaborado hasta este momento, es urgente la lectura cuidadosa por parte del lector de cada uno de estos documentos. Se evidencia su articulación en tanto cada eje se aborda desde perspectivas específicas que sitúan los diversos ejes como centrales de acuerdo a las tensiones que se pretenden problematizar.

3.1. Documentos que entretujan y articulan el enfoque conceptual

3.1.1. “Aproximaciones iniciales a algunas nociones contemporáneas del término corporeidad” Autora: Viviana González, desde un enfoque que aproxima la mirada de diferentes autores, abordando un giro post cartesiano, examinando la noción de “cuerpo” como eje narrativo, que se articulan finalmente desde una mirada antropológica y sociológica. El documento que aborda los constructos teóricos o epistemologías contemporáneas de la corporeidad.

3.1.2. “Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero, aborda el eje de la corporeidad desde un enfoque disciplinar de la pedagogía en artes, para incluir en el informe una perspectiva de acción del campo de la escuela y sus relaciones con la investigación en artes. El documento la necesidad de revisar el lugar del cuerpo en la institución escolar, y la trama que esta institución dispone en relación con la noción de corporeidad.

3.1.3. “La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González. Desde la perspectiva de diferentes autores aborda la noción de corporeidad en relación con la educación artística en la escuela.

3.1.4. “Cuándo se habla de Arte como mediación” Autora Jimena Andrade. Desde una mirada esquizoanalítica, aludiendo a diferentes autores, se aborda la noción de corporeidad desde un análisis de la subjetividad en un contexto poscolonial, y su posible alternativa desde el arte entendido éste como una mediación para una apuesta decolonial.

3.1.5. “Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa. Desde la búsqueda de sentido de la experiencia educativa, se evidencian nexos con el **arte**, y luego se identificará cómo se entretujan con la **corporeidad**.

3.1.6. “Mediaciones Pedagógicas”. Autora: Lilián Parada. El documento aborda el origen del concepto de **mediación pedagógica** y su conexión con este estudio, que caracteriza las prácticas y experiencias pedagógicas en torno a la corporeidad y al arte.

3.2. Ejes articuladores de la propuesta conceptual:

3.2.1. CORPOREIDAD: Entendida como categoría que funda el problema del cuerpo y de la corporalidad como una posibilidad de abordaje para generar saberes, experiencias y mediaciones en el contexto social, político, económico y cultural que rodea a la escuela como institución educativa, atravesados desde una perspectiva de la investigación en Artes. Este eje se profundiza y complejiza en los documentos:

“Aproximaciones iniciales a algunas nociones contemporáneas del término corporeidad”
Autora: Viviana González.

“Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero.

“La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González.

“Cuándo se habla de Arte como mediación” Autora Jimena Andrade.

“Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa.

3.2.2. ARTE: Entendido como uno de los campos disciplinares desde los cuales la escuela aborda muchas de las problemáticas que se involucran con el cuerpo desde el campo de la *afección sensible* de los sujetos, cuya inserción en el currículo escolar contempla tanto las estrategias para el desarrollo de la capacidad sensible de los individuos, como los medios posibles para su expresión simbólica. Este eje se profundiza y complejiza en los documentos:

“Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero.

“La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González.

“Cuándo se habla de Arte como mediación” Autora Jimena Andrade.

“Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa.

3.2.3. EXPERIENCIA: Entendida como la categoría desde la cual se está elaborando el material objeto de estudio de esta investigación, cuyo fundamento se halla “en el cuerpo de la criatura humana” (Jay, 2009, pg.163), y cuyo sentido epistemológico se ha debatido tradicionalmente en contraposición a, o por lo menos, en tensión con, los constructos de la razón en la historia intelectual de occidente (por ende, en la historia de la escuela). Un sentido epistemológico en torno al cual este estudio pretende problematizar la noción de *saber* desde la experiencia, sus aportes y su lugar en la construcción de conocimiento educativo. Este eje se profundiza y complejiza en los documentos:

“Aproximaciones iniciales a algunas nociones contemporáneas del término corporeidad”
Autora: Viviana González.

“Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero.

“La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González.

“Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa.

3.2.4. SABERES: Entendida como la categoría central del estudio macro del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, en el que se inscribe la presente investigación, que se pregunta específicamente por la naturaleza de esos saberes en relación con las concepciones del cuerpo que circulan en la escuela, por la forma en que emergen y se acopian en la experiencia educativa que se vincula con la corporeidad y con el arte, desde lo disciplinar, lo pedagógico y desde la individualidad de los actores involucrados en los desarrollos de dichas experiencias. Este eje se profundiza y complejiza en los documentos:

“Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero.

“La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González.

“Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa.

Es de anotar que la construcción de ésta categoría se visualiza como un lugar de *lo emergente* en el estudio, ya que lo que se pretende es justamente identificar cuáles son, como se definen, cómo circulan, como se reconocen, los saberes presentes en las experiencias participantes, no desde constructos teóricos previos, sino desde la singularidad de los casos, las personas, los contextos de actuación, siempre desde una perspectiva relacional.

3.2.5. MEDIACIONES: Entendida, en un **primer sentido**, como una categoría que en el ámbito pedagógico tiene origen inicialmente en la llegada de los medios de comunicación radiales como posibilidad de transmisión para programas educativos a distancia, con su respectivo desarrollo tecnológico y también respectiva evolución como el designado campo de las *mediaciones pedagógicas*. Ello se desarrolla en el documento:

“Mediaciones Pedagógicas”. Autora: Lilián Parada

En un **segundo sentido**, como categoría que se involucra con el campo de lo artístico, cuando en el ámbito de la construcción simbólica y cultural, *el arte se constituye como*

mediación y se involucra, como accionar social, con la revisión crítica del contexto sobre el cual laboran sus prácticas. Este eje se profundiza y complejiza en los documentos:

“Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero.

“La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González.

“Cuándo se habla de Arte como mediación” Autora Jimena Andrade.

“Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa.

4. EJES, TEMÁTICAS Y TEXTOS EN ARTICULACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE UN CONTEXTO CONCEPTUAL PARA LA INVESTIGACIÓN.

Estos ejes (definidos en el *numeral 3.2*) se articulan transversalmente a las temáticas de entrada al estudio mediante la profundización de los conceptos a lo largo de cada texto generado por los miembros del equipo investigador, generando intersecciones, abordajes heterogéneos y entrecruzamientos como se sintetiza en el siguiente cuadro:

Textos	Ejes	Temáticas
“Aproximaciones iniciales a algunas nociones contemporáneas del término corporeidad” Autora: Viviana González.	Corporeidad Experiencia	Cuerpo, saberes experiencia, corporalidades y corporeidad
“Relaciones entre escuela y corporeidad” Autora: Pilar Forero.	Corporeidad Experiencia Arte Mediaciones Saberes	Cuerpo, saberes, mediaciones, experiencia, arte, corporalidades y corporeidad en la escuela
“La corporeidad en la escuela” Autor: Freddy Oswaldo González.	Corporeidad Experiencia Arte Mediaciones	Cuerpo, saberes, mediaciones, experiencia, arte, corporalidades y corporeidad en la escuela
“Cuándo se habla de Arte como mediación” Autora: Jimena Andrade.	Corporeidad Arte Mediaciones Saberes	Cuerpo, saberes, mediaciones, experiencia, corporalidades y corporeidad en la mediación artística
“Mediaciones Pedagógicas”. Autora: Lilián Parada	Mediaciones Saberes Experiencia	Cuerpo, saberes, mediaciones, experiencia, corporalidades y corporeidad en la escuela
“Experiencia arte y corporeidad” Autora: Sonia Barbosa.	Mediaciones Corporeidad Experiencia Arte Mediaciones Saberes	Cuerpo, saberes, mediaciones, experiencia, corporalidades y corporeidad en la mediación artística en la escuela.

5. COMPILACIÓN CONSTRUCTOS DE CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA EN PROCESO.

A continuación se presentan los documentos entregados por el equipo de estudio, en el estado en que cada miembro del grupo los ha desarrollado hasta el momento, con sus respectivas autorías, puesto que es un modo específico de trabajo investigativo, dar cuenta de la heterogeneidad de las miradas desde donde se plantea el presente informe. **SE HACE EXPLÍCITO QUE EL CARÁCTER DE ESTAS PERSPECTIVAS COMO PROCESOS ESCRITURALES EN VÍAS DE PROFUNDIZACIÓN Y ACRECENTAMIENTO**, que se ha ido, y se seguirá desarrollando en el intercambio constante entre investigadores y en diálogo con nuestra propia experiencia investigativa en el proceso por venir. Los documentos que elaboran el marco conceptual son:

Aproximaciones iniciales a algunas nociones contemporáneas del término corporeidad. Por: Viviana González.

Relaciones entre escuela y corporeidad. Por: Pilar Forero

La corporeidad en la escuela. En: Hacia la corporeidad. Por: Fredy González

¿Cuándo se habla de arte como mediación? Por: Jimena Andrade

“Mediaciones Pedagógicas”. Por: Lilián Parada

Experiencia, arte y corporeidad. Por: Sonia Barbosa

APROXIMACIONES INICIALES A ALGUNAS NOCIONES CONTEMPORÁNEAS DEL TÉRMINO CORPOREIDAD

Por Viviana González⁴.

“La corporeidad constituye el
ámbito del cuestionamiento y de
las rupturas instauradoras”

Lluís Duch y Charles Melich.

1. De la razón a la corporeidad

El presente texto se constituye como un acercamiento inicial al desplazamiento que algunos autores han propuesto hacia la noción de corporeidad desde el ubicar al cuerpo como opuesto y diferente de la mente. Comenzaremos por examinar brevemente el giro postcartesiano con relación al cuerpo, luego examinaremos la perspectiva fenomenológica y finalmente se examinará la noción de cuerpo como eje narrativo para llegar a algunas nociones relacionadas con la corporeidad que serán abordadas desde una perspectiva antropológica y/o sociológica.

1.1 El giro post cartesiano

Uno de los pilares fundamentales del desplazamiento de la inteligencia del lugar exclusivo de la razón hacia el cuerpo es la confrontación con la perspectiva cartesiana según la cual “Algo es pensado: en consecuencia hay algo pensante”. Para autores como Gustavo Chirolla, frente a la fórmula cartesiana se propone la perspectiva Nietzscheana según la cual “...el Yo no es agente del pensar, al contrario, es una construcción suya (...) esto quiere decir que la actividad del pensar no tiene al sujeto como su fundamento, en la medida en que ésta se realiza se configura al sujeto, se configura como una ficción regulativa...” (Chirolla, 2005) de este modo, la estructura cartesiana se invierte: si hay algo pensante: en consecuencia algo es pensado; esta formulación también implica el

⁴investigadora equipo estudio proyecto Saberes escolares en Arte y Corporeidad

reconocimiento de una conciencia y una construcción de un Yo con una presencia matérica específica y de un sí mismo que es plurívoca, inestable, transformable.

Es necesario señalar que Nietzsche es un autor central con relación al giro post cartesiano ya que "...acusa a los pensadores idealistas de hacer del cuerpo una especie de sirviente automatizado del propio yo, marginando completamente entonces las auténticas dimensiones y la verdadera función de la corporeidad del ser humano" (Duch y Melich, 2005). La importancia de Nietzsche también radica en que propuso al cuerpo como algo que podía ser reconocido en sí, y al sujeto humano fundado desde la posibilidad del lenguaje. Según Duch y Melich (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" (Duch y Melich, 2005)

Desde ésta perspectiva el *Yo* no sería ni una entidad aislada, ni fija, ni identificable sino más bien, sería una "Ficción regulativa que se hace imprescindible de acuerdo a los intereses prácticos de la existencia" (Chirolla, 2005) y que es posible gracias al lenguaje por que el Yo es primordialmente un sujeto lingüístico, una construcción. Para Chirolla la existencia de un sujeto estable e identificable sería básicamente una creencia fuertemente arraigada con un fin práctico: nos permite ser funcionales.

La perspectiva Nietzscheana supone un giro epistemológico en el que el centro ya no es la razón: "La crítica a la creencia en el sujeto como presupuesto lógico metafísico conduce a Nietzsche a seguir el hilo conductor del cuerpo" (Chirolla, 2005) Sin el cuerpo no habría ficción de sujeto posible, no habría un eje que permitiera reconocer ni la experiencia ni la propia existencia por esta razón, el cuerpo sería ahora el espacio en el que ocurre la conformación de un Yo narrativo en relación con el cual acontece nuestra experiencia.

Para Chirolla la postura anti-cartesiana supone también la no separación de las estructuras mentales –racionales, cognitivas, lingüísticas- del organismo biológico, el autor propone la perspectiva de Antonio Damasio para quien "... también serían cartesianos

aquellos neurocientíficos que alojan la mente únicamente en el cerebro, independiente del resto del organismo y su interacción con el entorno físico y social”, por el contrario Damasio “propone que la mente deriva del organismo en conjunto y de su interacción con el entorno” (Chirolla, 2005)

La reacción en contra de la perspectiva cartesiana nos ubica en la ruptura con la modernidad, el pensamiento posmoderno se propone como un lugar en el que la realidad humana no es cognoscible por el medio exclusivo de la razón:

“...en la mitología cartesiana la imagen del hombre se distingue por un estricto y total control racional, para la exhaustiva planificación de todos los pensamientos y de todas las actividades de existencia humana y por la expulsión de los sentimientos. En cambio, en la mitología postcartesiana y postmoderna la imagen del hombre se distingue por una aguda conciencia de finitud y por la angustia (...) de satisfacciones personales mediante nuevas formas de intimidad y unas nuevas «técnicas» para acceder a las vivencias (...) Uno de los aspectos más señalados en este giro es la profunda revisión de la teoría y de la praxis sobre el cuerpo humano que habían sido normativas hasta hace muy pocos años.” (Duch y Melich, 2005)

En ese sentido, la posmodernidad supone un reto, y es el intento por comprender la condición corpórea del ser humano no solo desde una perspectiva objetivista propia de la valoración anatómica del cuerpo, ni desde un deber ser instaurado sobre el cuerpo, sino más bien desde una apertura a otras posibilidades de comprensión del sí mismo.

1.2 El sentimiento de sí como el de aquel que percibe y es percibido

El giro postcartesiano, con relación al cuerpo, también implica una reevaluación de la comprensión del sí mismo que ya no es comprendido como una entidad fija. El Yo o el Sí mismo es primero un sentimiento de sí, un *Self* que en acuerdo con la perspectiva de Nietzsche 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) Esta postura a su vez cuestionaría la posibilidad del des ocultamiento de un verdadero sí mismo, de encontrar en algún momento lo que realmente se *es*.

Éste sí mismo complejo que no obedece a un yo esencial es explicado por Chirolla:

“Estamos conformados por una multiplicidad de yos, entrelazados o apilados uno respecto del otro, con sus simpatías, códigos y derechos propios (...) El flujo de conciencia es un continuum que envuelve discontinuidades, cortes irracionales, saltos y rupturas; así, de acuerdo a condiciones diferentes acumuladas por la experiencia (...) oscilamos entre uno y otro yo, unos van y otros vienen. En oposición a la idea de una unidad y permanencia del yo sujeto, podríamos llamar a esta condición de fluctuaciones oscilantes o multiplicidad del yo: *Matriz de de-subjetivación*” (Chirolla, 2005)

Desde esta perspectiva es necesario decir que 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). 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 en cómo existimos en él.

Chirolla también retoma la perspectiva de Spinoza según la cual el cuerpo puede ser entendido como “la capacidad de afectar y ser afectados” lo que implica una condición activa y móvil “...el entorno causa en él cambios de estado o modificaciones y que, simultáneamente, el cuerpo actúa sobre el entorno: se mueve, explora, transforma el medio (...) El conjunto de percepción-acción está correlacionado con el modo de ser afectado, con la afección del cuerpo” (Chirolla, 2005)

La noción de cuerpo o de corporeidad como ese lugar de percepción-acción nos lleva a pensar en una perspectiva fenomenológica -específicamente en autores como Maurice Merleau-Ponty- según la cual el único modo de conocer sería precisamente desde el cuerpo, desde la capacidad de percibir. Según Anna María Brigante: “Maurice Merleau-Ponty propone un cogito encarnado que no pueda sustituirse de la realidad carnal del

mundo (...) el cuerpo y no la mente, es la vía de acceso privilegiada al mundo” (Brigante 2005). Este cuerpo no se limitaba a ser un pedazo del mundo, sino que se trataba de un cuerpo activo: Merleau-Ponty 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” (Merleau-Ponty, 1977)

El yo encarnado implica que nuestra realidad dependa de lo que podemos como y desde el cuerpo. Nuestra condición corpórea nos dota de una relación particular con el mundo que nos implica desde la misma construcción de lo real que realizamos ya que somos mundo según Brigante:

“El yo encarnado y el mundo son una sola sustancia, son parte de la misma *carne*, la dinámica entre uno y otro forma un sistema orgánico de intercambios; los sentidos organizados en una unidad pre reflexiva se abren al mundo de colores, sabores, olores. Ya no se trata de una realidad cuantitativa, geométrica, inteligible y homogénea como la cartesiana sino de una cualitativa en la que los objetos surgen para la percepción” (Brigante, 2005).

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 la aquella que supone la percepción del mundo sino también la de ser afectado por el mundo y poder afectar el mundo lo que en primera instancia implica una perspectiva fenomenológica según Merleau-Ponty: “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” En ese sentido, es innegable que hay una existencia material que señalamos como propia y en la que nos podemos reconocer, *nuestro cuerpo*. (Merleau-Ponty, 1977)

Sin embargo, para Merleau-Ponty no nos agotamos en esta existencia, más adelante continúa “Pero, puesto que ve y se mueve tiene las cosas en un círculo alrededor de sí ellas son un anexo o prolongación de él mismo, están incrustadas en su carne, forman parte de su definición plena y el mundo está hecho con la misma tela que el cuerpo” (Merleau-Ponty, 1977)

De esta perspectiva la relación entre el cuerpo y el mundo sería indisoluble. El mundo, lo que nos rodea está irremediamente transformado por nuestro cuerpo y nuestras actuaciones y modos de vivir lo modificarían tanto como las condiciones del entorno nos determinarían.

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 (*ancraje*) 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 Melich, 2005)

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 sólo en lo inmediato de la percepción, sino que esta inmediatez de la percepción es reactualizada y retroalimentada constantemente. Este acontecer temporal, en suma implica no sólo un cuerpo que percibe sino una construcción más compleja: el entrelazado mundo-cuerpo que percibe y que es consciente de esta afectación en constante re escritura, como si fuera un palimpsesto.

1.3 El cuerpo en constante cambio y su posibilidad de ser relatado

Quien percibe y es percibido existe de modo activo y su actividad se prolonga en el tiempo, lo que implica que se trataría de una percepción variable, singular, que nos permite incorporar e interpretar el mundo: “... en ésta interpretación incorporante reside su punto de vista; el cuerpo se siente y se percibe a sí mismo simultáneamente como siente y percibe al mundo. La incorporación del mundo y la consecuente reconstrucción constante del sí mismo implican una variación continua del punto de vista. El cuerpo deviene mundo a

través de las múltiples formas en que es afectado y el mundo deviene cuerpo a través del proceso de incorporación” (Chirolla, 2005)

Para Chirolla la variación o la temporalidad implícita en el proceso de incorporación, implica una constante construcción del sí mismo, y dicha construcción 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 otras, gracias al lenguaje, la capacidad de expresar nuestra experiencia sobre el mundo, 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)

Desde esta perspectiva, el cuerpo sería “un postulado 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) 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.

Por otro lado 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 p 39)

Estamos atravesados y constituidos por un palimpsesto de narrativas que determinan nuestro ser en el mundo. Dichas narrativas pueden obedecer al control y al poder -al determinar nuestros modos de comportarnos, las acciones que son aceptables o condenables y la construcción misma de nuestro cuerpo y espacio- o también pueden ofrecernos una posibilidad creativa en la que al reconocernos como la suma de diversas narrativas podemos optar por el modo y las estrategias para narrarnos. A continuación se abordará la primera posibilidad en la que el cuerpo es objeto del control y la normalización.

1.4 Del cuerpo a la corporeidad

La noción de cuerpo desde la perspectiva de la fenomenología como un cuerpo que percibe y es percibido parece aún insuficiente frente a la construcción simbólica que implica un cuerpo auto examinado, encarnado y narrado, un cuerpo que existe como experiencia. La corporeidad aparece como un concepto en el que es posible comprender un cuerpo que está conformado por diversos y cambiantes yos, por la experiencia y también las construcciones simbólicas y las dinámicas que implica el estar en el mundo.

Para autores como Martha Castañer “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” (Castañer, 2006). Por consiguiente, el concepto de corporeidad trae consigo el abandono de la identificación del yo con una existencia material específica, la corporeidad abarca lo extracorpóreo, todo aquello que nos rodea pero que nos refiere: “Todo aquello en lo que dejamos huella, en lo que nos corporeizamos aun no estando de cuerpo presente, como la letra, las frases distintivas, gestos personales, hábitos, característicos, ropa particular, pertenencias representativas, todos componentes inequívocos en que se reconoce la identidad de una persona.” (Castañer, 2006)

El término corporeidad no solo agruparía las realidades materiales y las construcciones simbólicas en las que dejamos nuestra impronta sino que además implicaría un universo de fuerzas contrarias que están en constante pugna, en las que reside la potencialidad del cambio, de la variación, de auto creación. Según el antropólogo LLuis Duch y el filósofo Joan-Carles Melich:

“...la corporeidad humana se configura enlazando una síntesis de elementos contrarios, siempre problemática, continuamente deshaciéndose y rehaciéndose, en la que lo finito y lo infinito, el azar y la necesidad, el deseo y la norma, el mal y el gozo, la vida y la muerte, llevan a término un combate inacabable que en el fondo, constituye la trama narrativa de la biografía de cada ser humano” (Duch y Melich, 2005)

Es así como se nombra con el término corporeidad la imposibilidad de señalar un sí mismo fijo o que se agota en el límite del propio cuerpo. A continuación, examinaremos

algunos autores que desarrollan dicha noción desde una perspectiva antropológica y sociológica, y que la conectan con el cómo nos identificamos o reconocemos en todas aquellas cosas que nos conciernen.

2 La corporeidad desde una perspectiva sociológica y antropológica

Hasta el momento nos hemos ocupado de la revisión de algunas nociones relacionadas con el cuerpo y la corporeidad desde una perspectiva filosófica, sin embargo son quizás los campos de la sociología y la antropología quienes han precisado el término y han logrado establecer una diferencia con relación al cuerpo. Este tema aparece como un lugar obligado para estas disciplinas ya que: “El cuerpo es un objeto por medio del cual se articulan las experiencias morales, sociales y culturales de una determinada sociedad.” (Duch y Melich 2005, 228) Es decir que cualquier reflexión en torno al hombre o a su estar en sociedad pasa obligatoriamente por el cuerpo.

De hecho autores como el antropólogo Thomas Csordas proponen el concepto de la corporeidad como un paradigma para la antropología, Csordas aclara que el cuerpo no es un objeto para ser estudiado en relación con la cultura, sino por el contrario es el sujeto de la cultura, por lo que se constituye como su base existencial (Csordas, 1990). Este giro, implica una imposibilidad de distinguir al sujeto investigador, del objeto de su investigación, el cuerpo sería a la vez sujeto y objeto. Esta duplicidad agota el cuerpo como un término apropiado –ya que tradicionalmente se le consideraba objeto, no sujeto-y abre paso a la adopción de la noción de corporeidad.

2.1 La reacción contra el pensamiento moderno, abre paso a la noción de corporeidad

La aparición del término corporeidad como una condición presente en todos los lugares de nuestra cotidianidad, toma mucha fuerza en la posmodernidad lo que implica la reevaluación de las perspectivas que caracterizaron el pensamiento moderno “Una de las características de la modernidad es expulsar al cuerpo de la vida social” (Duch y Melich, 2005. 232). La perspectiva moderna se concentró en el cuerpo como la presencia tangible y exterior del hombre lo que redundó en la conceptualización del cuerpo desde un punto de vista principalmente anatómico, pretendidamente objetivable.

Por esta razón en la posmodernidad, como furibunda reacción frente a lo moderno, se hace necesario extender la noción de cuerpo, Según Duch y Melich, desde una perspectiva contemporánea (2005):

“El cuerpo humano ciertamente no es mera exterioridad objetiva y objetivada, como puede ser la materia prima para la manipulación por parte de uno mismo o de los otros sino que se trata de la genuina forma de presencia en el mundo que corresponde a los humanos como seres corporales, singulares...” (Duch y Melich 236)

El reclamo por el cuerpo como un lugar no objetivable termina con la posibilidad de establecer o desocultar verdades absolutas, más bien se constituye como una consecuencia del giro lingüístico según el cual cualquier lectura sobre el mundo es precisamente eso, una lectura, una narrativa, un esfuerzo del lenguaje por decir algo sobre el mundo o sobre sí mismo. En palabras de Duch y Melich:

“La cultura posmoderna (...) puede ser considerada como una toma de posición contra el pensamiento político, religioso y sentimental que, directa o indirectamente proviene del cartesianismo. La epistemología postmoderna, poniendo énfasis en el carácter narrativo del conocimiento humano (...) adopta, en relación con las exigencias del perspectivismo radical y, además pone en relieve que en ningún ámbito de la existencia humana existe una autoridad única y exclusiva de carácter religioso o laico para interpretar el mundo...” (Duch y Melich 235)

La interpretación del mundo fuera de una única verdad implica un rescate radical por la subjetividad, no como una esencia sino como una aproximación narrativa. El cuerpo, como lugar a interpretar y espacio de interpretación también estaría inscrito en la posibilidad narrativa e interpretativa. El cuerpo es narrado y se narra, es interpretado y es interpretante a la vez.

La multiplicidad de narraciones que supone la contemporaneidad redundante en construcciones de lo corporal y del yo -que como vimos anteriormente en el apartado filosófico, es múltiple-. Según Bryan S. Turner, dichas construcciones pueden ser no sólo

discursivas sino concretas y la movilidad que suponen debería redundar en la conceptualización de lo corporal:

“...en el contexto cultural postmoderno en el cual se desarrolla el yo, sus fronteras han acabado siendo inciertas y problemáticas. Con los cambios tecnológicos en las ciencias médicas el cuerpo ciertamente puede ser reestructurado y reconfigurado de una manera tal que llegan a producirse unos cambios muy profundos en su identidad, incluidos los cambios de sexo. Por eso, más que pensar el cuerpo como un tópico bien regularizado, tendríamos que conceptualizarlo de una manera fluida...”
(Turner, 1996)

La necesidad de una conceptualización fluida hace necesario examinar con detenimiento las diferentes nociones de corporeidad y cómo dichas nociones expanden irrevocablemente la noción de cuerpo. A continuación examinaremos varias de estas perspectivas.

2.2 La corporeidad como narrativa

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 Melich, (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 Melich 240)

La corporeidad entonces implica que nuestro sí mismo está constituido también desde la memoria, ya sea particular o colectiva. Tal memoria se constituye de modo subjetivo con relación a nuestra experiencia cotidiana de ser en el mundo y de establecer

significaciones o simbolismos relacionados con esta experiencia. Para autores como David Le Bretón (2002) la corporeidad es una presencia vital que ocurre en tanto *somos en el mundo*:

“...las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales y de las que menos nos damos cuenta hasta las que se producen en la escena pública, implican la intervención de la corporeidad. Aun cuando mas no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar y, por lo tanto, establecer significaciones precisas del mundo que lo rodea.”

En esta lectura que propone Le Breton sobre la corporeidad inevitablemente habita lo fenomenológico ya que sería a partir de la percepción y el ser perceptible que tal significación del mundo es posible. Sin embargo la corporeidad se propone como un concepto que acoge un entramado más complejo de sentidos y relaciones humanas y con el mundo según Duch y Melich, (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” (Duch y Melich 240)

Para estos mismos autores, la corporeidad entendida como escenario, implica una construcción simbólica de el quien o quienes somos y de las formas en las que nos manifestamos. Sin embargo, si bien dicha construcción *se realiza*, no se trata de una construcción estable sino que la corporeidad es más bien es plurívoca, inestable, contradictoria:

“La corporeidad como construcción simbólica del cuerpo humano que es, rompe las cadenas inexorables de la lógica binaria propia del signo (...) puede ser, al mismo tiempo atractivo y repulsivo, amable y pavoroso, angélico y demoniaco” (Duch y Melich, 2005)

La pluralidad y las contradicciones presentes en la corporeidad también son coherentes con la perspectiva de Chirolla y de Brigante respecto de la idea del yo como una ficción

narrativa que permite el señalamiento del sí mismo, la idea de una identidad particular y de una experiencia que se asocia a ese eje narrativo que sería el cuerpo que el sujeto señala como propio. Es necesario decir que ante esta idea de lo narrativo, Duch y Melich afirman que la corporeidad posee esta misma condición:

“Como realidad simbólica que es, convendría tener en cuenta que la corporeidad posee una irrenunciable dimensión *narrativa*. El *narrar* y el *narrarnos* son dos formas expresivas que son imprescindibles (...) El hecho de que la corporeidad sea narrativa pone sobre la mesa una cuestión de enorme importancia: en ningún momento somos del todo nosotros, porque en las diversas narraciones que hacemos y nos hacemos de nuestra biografía, de nuestras historias y el hecho de vivir, constituye en realidad, un ininterrumpido ejercicio de «narrarnos» a nosotros mismos en la diversidad de tiempos y espacios que nos toca vivir”

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 interrogaciones que no son abarcables, ni solucionables, ni delimitadas. La corporeidad como una trama compleja de escrituras, borrones, reescrituras, sería una categoría volátil; no podemos abarcar nuestra propia corporeidad, ni ésta es agotable. Quizás esta sea la principal distancia que se pueda establecer entre el cuerpo y la corporeidad. El cuerpo “puede ser considerado como un objeto perfectamente acotado y definido...” mientras que la corporeidad, como un puñado de arena parecería escaparse entre los dedos.

Para Duch y Melich:

“...en el transcurso de nuestro trayecto vital, nos «inventamos» diversas narraciones simbólicas de nosotros mismos, casi como «autobiografías» diversas, las cuales, día a día 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”.

Si bien los autores mencionados consideran que la forma en las auto – narraciones ocurren principalmente gracias al lenguaje oral o escrito, podría pensarse que también que son posibles desde otras conformaciones simbólicas tan cotidianas, como la construcción de la propia imagen corporal o tan singulares, como la participación o producción de experiencias o procesos artísticos.

Hasta el momento nos hemos dedicado a observar cómo el termino cuerpo pasa a ser ampliado por la noción de corporeidad y que comprensiones al respecto han propuesto algunos autores en el campo de la filosofía y de la antropología. También nos hemos acercado a la relación que existe entre la corporeidad, la subjetividad y la producción de narrativas.

La ruta que se proseguirá más adelante, conforme se desarrolle el presente documento, será –además de explorar otros autores y otros campos de conocimiento- observar cómo el arte puede constituirse como un lugar relevante para la construcción de narrativas y por lo tanto para la expresión de la corporeidad. Una de nuestras apuestas principales es creer que el arte es uno de aquellos lugares en los que la multiplicidad del sí mismo se puede expresar y por lo tanto en el que quizás se puedan señalar, evadir o transformar las normatizaciones a las que ha sido sometido el cuerpo –en lugares como la escuela o la cotidianidad- y trascender sus límites.

Viviana González, Noviembre 16, 2013

BIBLIOGRAFÍA

BRIGANTE, Anna María (2005). *Paseo de Orlando*. En: *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

CASTAÑER, Alicia Esther (2006). *La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela*. Grao. Barcelona

- CHIROLLA, Gustavo (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*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- CSORDAS, Tomas. *Embodiment as a Paradigm for Anthropology*. En: *Revista Ethos*, Vol. 18, No. 1. (Mar., 1990), pp. 5-47.
- DUCH, Lluís, MÉLICHÍ, Joanes-Carles (2005). *Escenarios de la Corporeidad*. Trotta. Madrid
- LE BRETON, David (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1977). *El ojo y el espíritu*. Paidós. Buenos Aires
- TURNER, Bryan (1996). *The Body & Society*, Londres, SAGE.

RELACIONES ENTRE ESCUELA Y CORPOREIDAD

Por: Pilar Forero

“Lo corporal impregna todo acto educativo, pues es una expresión ineludible de lo humano, en la comunicación, en la reflexión, en el sentir.”

Pateti, 2007⁵

La escuela integra en sí misma un espacio de convivencia entre-cuerpos, un lugar de establecimiento de relaciones inter-corporales, donde se pasa buena parte del tiempo vital desde etapas cada vez más tempranas de la vida. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera, y se instaura en las conciencias individuales y colectivas, supera ampliamente lo dispuesto, pensado o calculado en la propuesta curricular, puesto que lo que allí se aprende “dentro y fuera del aula [...] se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser” (Pateti, 2007. Pg.2).⁶

En los discursos contemporáneos, la noción de corporeidad que, por definición, actúa como un concepto integrador considerando al cuerpo tanto en su dimensión biológica, como en su dimensión existencial y experiencial, sitúa al cuerpo como “protagonista de todo acto humano”⁷, de manera que lo define como un territorio donde se cruzan todas las relaciones vitales que un sujeto establece desde su *lugar en el mundo con el mundo*.

Al integrar tanto la dimensión orgánica, física, 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, en la escuela, e involucra todas las manifestaciones de los cuerpos implicados marcados por la cultura, tanto en sus maneras de domesticación como de emancipación.

Por ello, intentar establecer las relaciones entre corporeidad y escuela con miras a abordar el estudio de lo que un grupo de maestros ha identificado como *experiencias significativas en el ámbito de la corporeidad*, implica revisar el lugar del cuerpo en la institución escolar, y la trama que esta institución dispone en relación con él, tanto en cuanto a su cuidado o mantenimiento, como a su disciplinamiento y regulación, entendiendo no sólo que dicha

⁵Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. Yesenia Pateti, PARADIGMA, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129, pg 4.
Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf>

⁶ Ibidem, pg 2

⁷ Ibidem, pg 3

trama excede y permea desde muchos ángulos las fronteras del currículo, del aula, incluso las del propio espacio físico de la escuela, sino que entreteje tanto factores explícitos como implícitos en sus formas de organización y sus dinámicas de funcionamiento.

El cuerpo en la institución escolar

La disolución binaria entre *mente-cuerpo*, *cuerpo-alma*, *cuerpo-espíritu*, que subyace como pre-supuesto a todos los ámbitos de lo social en la cultura occidental, se ha replicado en la escuela estableciendo infinidad de dicotomías que disgregan al sujeto en facetas contrapuestas en las todo lo que se ocupa del cuerpo, todo lo que pasa a través suyo, se opone a la lucidez que procura la razón. En palabras de Scharagrodsky (2010):

Cuerpo y alma, carne y espíritu, sensibilidad y entendimiento, experiencia y razón. Si algo puede afirmarse de la cultura occidental es que ha hecho del dualismo el modo venerable de una tradición que ha colocado, por un lado, a las oscuras fuerzas del cuerpo, la carne, los sentidos y la experiencia, y por el otro, a las claras potencias del alma, el espíritu, el entendimiento y la razón.⁸

(Pg. 7)

Dicha dicotomía ha establecido, por una parte, una tácita separación, y por otra, una jerarquización, entre los aprendizajes que se obtienen con el intelecto, achacándoselos a ejercicios exclusivos de la razón y el entendimiento y aquellos que se adquieren con el cuerpo, visto ya sea en su dimensión biológica, carnal, o como el lugar dominado por los sentidos y la sensibilidad emocional (factores todos, en cambio, capaces de obnubilar la racionalidad del individuo). Como consecuencia de la valoración otorgada respectivamente a mente y cuerpo, la escuela privilegia los conocimientos adquiridos intelectualmente sobre los saberes, habilidades y desarrollos adquiridos “*corporalmente*” a través del desarrollo motriz, perceptual y sensible que, se supone, involucran particularmente las disciplinas de las artes y la educación física.

No es de extrañar que las nociones de cuerpo, corporalidad y corporeidad en relación con el mundo escolar, se hayan explorado en primera instancia desde los ámbitos de la Educación Física y de las llamadas artes del cuerpo (danza y teatro, expresión corporal) y se haya problematizado desde perspectivas que pretenden definir las contribuciones que la formación en dichas disciplinas procuran al “ser integral” que idealmente se pretende formar.

Pero el problema de las relaciones cuerpo-escuela es inabarcable desde las sencillas estructuras curriculares dispuestas por la parcelación del conocimiento en asignaturas disciplinares, puesto que, siguiendo a Scharagrodsky (2010), “son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el

⁸ El cuerpo en la escuela, Pablo Scharagrodsky, 2010. Explora-Pedagogía. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>

cuerpo, lo atraviesan y definen...” Dichas lógicas establecen trasfondos de sentido y de significado alrededor del cuerpo, de su gestualidad, su postura, su apariencia, su presentación, sus ritos de interacción con otros cuerpos, imbricadas todas a conjuntos de sistemas simbólicos propios del contexto que se habita, que atraviesan la vida escolar en todos sus ámbitos de interacción.

La escuela ha jugado un rol determinante en la concepción moderna de un ser humano diferenciado de su cuerpo; un cuerpo aislado del cosmos, por su concepción estrictamente anatómica y fisiológica, separado de los otros, al entenderse como la frontera que individualiza y distingue de la persona del otro, y separado de sí mismo, en la medida en que el ser humano se entiende como otro distinto a su cuerpo físico [Le Breton (2002), citado por Scharagrodsky, 2010, Pg.3].

Esta concepción disgregada del cuerpo refuerza la suposición de que la presencia del cuerpo como materia de aprendizaje y enseñanza pedagógica se restringe a la existencia de las disciplinas escolares que centran en él su atención y se ocupan de su fortalecimiento, cuidado y desarrollo, así como del desarrollo de sus facultades sensibles y perceptivas. Sin embargo, el cuerpo es materia de aprendizaje, enseñanza, construcción, reproducción, regulación y disciplinamiento a través de todas y cada una de las prácticas, técnicas y mecanismos intra o extracurriculares de los que se vale el ejercicio pedagógico.

Incluso en la separación y distinción entre el tiempo productivo del tiempo recreativo y ocioso, y el distanciamiento entre la lúdica y la *seriedad*, sinónimo esta segunda de responsabilidad, productividad y efectividad, el cuerpo es normativizado, normaliza sus estados de tensión, distensión, expresividad, silencio, represión o relajación. En el tiempo productivo, el cuerpo o bien se acoge a normas de uso y optimización, es decir, a normatividades productivas, o se hace inexistente, innecesario, una *presencia/ausencia* relativa a su nivel de aporte en la actividad de aprendizaje. La lúdica, el ocio, el goce, suelen pasar a través de cuerpos expandidos, relajados, movibilidades fluidas desnormativizadas, y se constituye en circunstancias que deben ser limitadas y administradas debidamente por el rigor escolar.

Toda la anterior relación cuerpo-escuela se fundamenta en la concepción moderna de la escuela como matriz disciplinar, y sobrevive en nuestras escuelas contemporáneas, quizá con rigores más flexibles, pero conservando toda una serie de estrategias reguladoras que se aplican a través de la estandarización de las conductas del individuo, trazando fronteras y niveles de normalidad y anormalidad, y sujetando al cuerpo, su comportamiento, postura y expresividad a un deber ser ante el cual los cuerpos transigen, se adaptan o se resisten y se sublevan.

Pero la escuela contemporánea está fuertemente atravesada por otros factores de regulación y otras normativas: Las impuestas por la sociedad de consumo, la sociedad de la

información y sus estrategias globalizantes, que han desplazado a la escuela de su antiguo estatus de exclusivo lugar de socialización, formación y aprendizaje entre los jóvenes.

Pilar Forero, Octubre 26, 2013

BIBLIOGRAFIA

PATETI, Yesenia,(2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. PARADIGMA, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129, pg 4. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf> Consultado por última: 15 Noviembre, 2013

SCHARAGRODSKY, Pablo (2010). El cuerpo en la escuela. Explora-Pedagogía. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>. Consultado por última: 15 Noviembre, 2013

LA CORPOREIDAD EN LA ESCUELA⁹.

por: Fredy Oswaldo González

Si entendemos el concepto de *conocer* como un proceso de construcción social de lo real que apela a medios imaginarios y simbólicos, y si concebimos que lo que llamamos conocimientos es la acción misma a través de la cual se producen ideas y explicaciones acerca del mundo (no lo acumulado): ¿Cómo construir conocimientos en los procesos de creación- indagación, introspección investigación desde la educación artística? Y en consecuencia ¿cuál es el lugar de enunciación? Y, en este sentido: ¿La lógica cartesiana o los métodos de investigación que provienen de las ciencias exactas, nos permitirían dar cuenta de estas inquietudes?; además: ¿Qué tanto pesa la genealogía en esta producción discursiva?

Nuestra voz evidencia que hay unos sujetos sociales construidos pero también hay una serie de subjetividades que disputan constantemente contra la homogeneización de la cultura y defiende las marcas individuales. Si bien es cierto que estamos inscritos en una realidad social: ciudad-escuela-cuerpo-prisión también discurren los afectos, las sensibilidades, las rebeldías que permiten que el acto creativo sea innovador y provocativo. De esta manera nos sumergimos en la infinita red de significados en donde una acción, una palabra, un gesto es capturada por distintas y múltiples subjetividades.

Los rituales cotidianos de la escuela.

Las preguntas que nos llevaban de la mano de esta reflexión son, entre otras: ¿qué es lo cotidiano en la escuela? ¿Esa realidad es perturbable? ¿El concepto de cuerpo está naturalizado, también, en su abordaje académico? Si apelábamos a las estéticas contemporáneas diríamos que no existe distancia entre algunas prácticas artísticas. Allí hay un desafío para caracterizar aquello que se hace extra cotidiano.

La escuela es un espacio de constreñimiento y sujeción en donde la educación artística hace las veces de “espacio de fuga” en tanto construye conocimiento de otras formas; en donde hay otras dinámicas y organizaciones para que la corporeidad sea subvertida. Allí es

⁹ Fragmento extraído de “HACIA LA CORPOREIDAD”, de Fredy González

posible que discurran imágenes que problematicen el devenir diario porque en muchas ocasiones ocurren “acontecimientos” que apartan la vista de lo normal. No obstante, en la superficie escolar todo el paisaje busca ser limpio, séptico con olor a cresopinol o aroma de canela, uniformado (no solo por las formas de vestir) sino por la manera como se replican la geografía y las acciones de la cárcel y la fábrica: los tiempos, las jerarquías, etc.

En alguna medida, también las imágenes discurren como maneras de anestesiar la comprensión y la acción a pesar de que ronda la preocupación por la búsqueda de lo singular que se encuentra, a su vez, en la educación artística.

Si vamos al detalle, en las acciones cotidianas repetimos gestos, determinados por las relaciones de poder del momento histórico. Existen relaciones con los espacios: los oficiales, los vedados; los públicos y los privados que replican las maneras de objetar los discursos y las acciones permitidas o la aprovechan para resistirlo. Entonces irrumpen las concepciones, por ejemplo con el cuerpo y la sexualidad, el cuerpo en su dimensión expresiva. Todos, además, en el contexto de la construcción de una máquina afectiva que da cuenta de afectaciones externas e internas en el contexto de la corporeidad.

Si desarrollamos la premisa de que se pueden constituir sujetos frente a las maneras como los discursos modelan cuerpos, comportamientos y demás, es porque encontramos otras voces y otras maneras para dejar plasmadas las subjetividades a través de las humanidades y la educación artística. En este contexto, si bien es cierto que existen 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, 2008). Pero además, vale la pena preguntarnos por la relación entre cuerpo y moralidad en un espacio, que en muchas ocasiones se vuelve un dispositivo de vigilancia y control.

En consecuencia, habría que ubicar la cotidianidad como un fenómeno de extrañamiento constante y con esto el desentrañamiento del conjunto de reglas que determinan las relaciones precisas pero no desde la descripción lógica y formal sino desde los pliegues. Para esto el abordaje de la subjetividad se hace apelando a las modalidades de pliegues. Seguramente es una disputa constante con 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 como la artillería con la que también se define y perfila la escuela. No obstante, para no pretender ser, exclusivamente, analíticos sería importante hacer nuevas mezclas. En ella irrumpen tanto las voces silenciadas como las que contextualizan a quienes leen solamente desde el tono académico.

Aquellos seres que discurren y han discurrido por nuestra cotidianidad son personajes diseminados, multifacéticos, ingenuos pero desconfiados, inocentes pero perspicaces: “Somos héroes anónimos que transitamos en nuestros actos cotidianos que se vuelven objeto de discusión, excusa para encontrarnos con otros”- dirán. Ese es el lugar para el encuentro, en donde somos el centro de las acciones para potenciar lo comunicativo.

Cuando vemos discurrir la entrada, la salida, los descansos, las migraciones cotidianas internas, no vemos más que hormigas: seres que bajo la dinámica de la escuela, a su vez condicionada por la sociedad, siempre funcionan gregariamente.

La escuela como institución y como sistema nos impone rituales, acciones, tiempos y espacios. No obstante, este dominio impuesto, nos permiten también intersticios y tiempos y espacios que podemos subvertir. Más allá de los dispositivos de control como la evaluación o la hora de llegada o de salida, incluso cuando contamos con espacios precarios, nos podemos salir con la nuestra.

De igual manera, como actores de la escuela estamos sujetos a roles que manifiestan los micro poderes que circulan en ella. Desde allí también se puede hacer inversión de roles y abordar maneras de carnavalizar los órdenes. De hecho buscamos maneras para evadir los controles: los juegos electrónicos, el uso de audífonos, el estar sin estar, los juegos de travestimiento con el uniforme, etc. Al fin y al cabo, podemos subvertir las microfísicas del poder que apelan a dispositivos de control y que privilegian el aparato “producto de la disciplina” (Foucault, 2002).

Pensar la escuela.

Y esto es, escribirla, reflexionar sobre lo que hacemos en la cotidianidad, indagar en cómo la habito, en cómo me habita. Para tal efecto, implica verbalizarla y, con esto, tal vez

imaginarla. De esta manera dotamos de sentido las acciones que en la cotidianidad realizamos. Pero no son sólo las acciones intencionales, arbitrarias o azarosas. Digo esto porque no todo el tiempo existe una planeación para alcanzar un objetivo, como la tecnología educativa lo impuso; o como la visión empresarial lo proyectó en la escuela.

En la escuela, y cuando digo la escuela estoy diciendo la escuela en donde laboro y, también, la que tengo internalizada desde que comienza el proceso de escolarización hasta el trasegar en las aulas universitarias como profesor y como alumno; desde cuando se es alfabetizado en la manera de morar la escuela con los rituales de la mañana, hasta los hábitos de orden intelectual que fueron cifrando y nos determinaron como sujetos.

La crisis es persistente para resistir a aquello que busca erradicar de la escuela lo que potencia la imaginación, el pensamiento crítico y la creatividad. De esta manera se escuchan voces: “En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario, como terciario y universitario. Concebidas como ornamento inútil por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga alguna utilidad para ser competitivas en el mercado global.” (Nussbaum, 2011, p.69).

En la escuela la educación artística ha estado al borde de las preocupaciones y de la formación. Con pesar vemos cómo en el noventa por ciento de las escuelas la educación artística no se implementa. El arte y la formación en la creatividad han sido desterradas de la escuela. Con esto se desconoce el derecho de los niños a jugar, a crear, imaginar, explorar, experimentar con el pigmento, la palabra, el movimiento, el sonido, etc.

¿Cuál es el papel del arte en la escuela? ¿La pretensión de la escuela debería ser educar desde el arte y potenciar las prácticas artísticas? El aula ha de constituirse en un espacio de acunamiento que permite un recogimiento afectivo, emocional, sentimental. La consolidación de una “tercera zona” que le permita al niño, al joven habitar la escuela desde otras lógicas, otras dinámicas, otras acciones y desde otras miradas: es ocupar de otra manera el mundo de la cultura. Jugar desde la mimesis: espacio en donde el afecto, la sensibilidad, la experiencia, la creación tienen un lugar especial. Los procesos que se

llevan a cabo en la clase, y cuando hablamos de clase estamos hablando de un fragmento de tiempo escolar, puede potenciar o cercenar las posibilidades creativas.

La clase de artes le apuesta a constituirse en un espacio de tercera zona. “El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego” (Winnicott, 2005, p.135). Se constituye en un refugio que les permite a los niños buscarse, tener inquietud de sí, tener autoconciencia, ser creativo, ser inquieto y ser crítico al que le sobreviene la pregunta por la manera de cómo ser antes que parecer. Ser cuerpo, constituirse, manifestarse y potenciarse en su corporeidad. Esto es, constituir otro tipo de paradigma hacia la corporeidad. (Bovio, 2007).

La experiencia cultural depende para su existencia de las experiencias vitales, no de las tendencias heredadas (Winnicott, 2005, p. 144). Es la manera de circular por la escuela en el margen y no en el centro, rompiendo una organización que es problemática pero con la impotencia de no poder cambiar su estructura profunda “casi toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión inútil. Las actividades críticas o contestatarias de profesores y estudiantes no son más que «las desesperadas posturas qué tomamos», condenadas desde su origen a la recuperación, y, en último término, a la reproducción del sistema que pretenden negar. (Bourdieu, 1995, p. 6)

¿Cómo se configura la escuela? La escuela como institución es un aparato social que configura tiempos, espacios, acciones, relaciones: “el aparato escolar es un reflejo inmediato de la organización social, se aplican 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” (Bourdieu, 1996 p 7)

Anidamos, estamos atrapados, vivimos, sufrimos, gozamos el territorio de la escuela. Obviamente que ésta contiene el cúmulo cultural que le permite mantenerse, sostenerse, inmutarse, enmudecerse en los diferentes espacios del tiempo. Lo que hacemos desde la constitución de terceras zonas de las que hablábamos más arriba, es un gesto que nos

permite posicionarnos políticamente frente a un estado de cosas. «Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe mantener características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases. (Bourdieu 1985 p.25).

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, Pierre y Jea- Claude Passeron. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.

Foucault Michel, Historia de la locura en la época clásica (1961),

----- *Nacimiento de la clínica* (1963),

_____ *Las palabras y las cosas; una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI. Editores Argentina. Trad. Elsa Cecilia Frost* (1966),

----- *Hermenéutica del Sujeto*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2.000

_____ *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI*

Editores Argentina, 2002. 314 p.; 21x14 cm.- (Nueva criminología y derecho)

Traducción de: Aurelio Garzón del Camino

_____ *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica México 2001

Winnicott, O (1992) *Realidad y Juego*. Barcelona. Ed Paidós.

¿CUÁNDO SE HABLA DE ARTE COMO MEDIACIÓN?

Por: Jimena Andrade

Para abordar la idea de “arte como mediación” es necesario problematizar la idea de “obra” y la imagen de “artista”, algo que ya Benjamin en 1936 llamó “obra de arte reproducible, tan vigente aún y que no es otra cosa que una práctica que mediante los recursos técnicos de la época en la cual actúa, se refiere a un conjunto de acciones, relaciones, potencias, movimientos que intentan incidir y transformar un campo de fuerzas asimétricas. Aquí se afirma el término “arte y vida” proveniente de las vanguardias, que tanto valor simbólico tiene al interior del campo del arte y que tanto se ha banalizado al interior del mismo, pues antes de soportarla y sostenerla pugna por prácticas que, en palabras de Susi Gablik (citado por Mesquita, 2008: 10), trasciendan “la formalidad distanciada de la estética y oseen responder a los gritos del mundo”.

Un concepto que sirve mucho para poder problematizar estas nociones de “obra” para pasar a entenderla como un campo de mediaciones y de “imagen de artista” para entenderse como un dispositivo de actuación, es el “cuerpo-que-sabe”, elaborado por Suely Rolnik, (2013) analista brasileña; esta noción recoge varios aspectos de la antropofagia brasileña¹⁰, del arte

¹⁰ La Antropofagia es una de las herencias más importantes del arte brasileño, atribuida al poeta Oswald de Andrade, quien después de recibir de la pintora Tarsila do Amaral en 1928 una de sus recientes obras llamada “Abaporu”, [antrópófago en idioma Tupi – Guaraní] funda el Club de Antropofagia y la *Revista de Antropofagia*, en la que se publica el *Manifiesto Antropófago* [Manifiesto Antropófago], escrito por Oswald de Andrade, como eje teórico del movimiento naciente. Este poema revierte el concepto eurocéntrico y negativo de antropofagia, haciendo una metáfora de un proceso crítico de formación de la cultura brasileña. Para el europeo el antropófago era un salvaje, desnudo feroz y voraz, pero para Andrade, esto fue justamente lo que permitió en la esfera de la cultura, la asimilación crítica de las ideas y modelos europeos. “Solo interesa lo que no es mío. Ley del hombre. Ley del antropófago”, Cita el manifiesto antropófago. La idea de antropofagia como procedimiento estético sólo es conscientemente retomada a mediados de los años 1960, con el montaje de la pieza *O Rei da Vela* [El Rey de la Vela], por el Teatro Oficina, y por el movimiento tropicalista de 1967-

neoconcreto¹¹ y del esquizoanálisis antiedipiano de Deleuze y Guattari¹². Rolnik sitúa el detonante de esta situación en la colonización, época que en su plano macro político se funda en la masacre, la tortura, el arrasamiento, la esclavización de varias culturas: indígenas, judías, africanas, cristianas medievales y árabes, ahora bien, en el plano micro político (el cual es más difícil de lidiar, porque no es visible) el colonialismo se funda en el hecho de traumatizar, humillar e inhibir el corazón del modo de existir de las personas, que es exactamente el “saber del cuerpo”, el “cuerpo-que-sabe”, este último no es más que el cuerpo-que-sabe de los efectos del otro en la propia textura, en la propia piel. Esta noción se distancia de la idea del cuerpo que percibe las formas y posteriormente va a representarlas, por el contrario, este cuerpo-que-sabe consiste en ser vulnerable al otro, como campo de presencia viva, y que además crea un espacio de alteridad en sí mismo, y es a partir de esto, que es posible re-inventar el mundo.

La operación de represión del saber del cuerpo, desempeña un papel central en la fundación de la cultura moderna occidental y en su imposición del mundo, hasta el punto de poder designar esa represión como “represión colonial”, el cual es el dispositivo más eficaz de la

1968. La institucionalización de ese concepto se da en 1998, cuando la 24ª Bienal Internacional de São Paulo es organizada, de manera discutible, según el tema "Antropofagia e Historias de Canibalismo", proponiendo la construcción de otra historia mundial del arte, es decir, una historia que adoptara un punto de vista no-eurocéntrico. Se propone, entonces, la actualización y, curiosamente, la internacionalización de la antropofagia de Oswald de Andrade. (*Enciclopedia de Artes Visuales*, Itaú cultural, 2009)

¹¹ A partir del Manifiesto Neoconcreto [Manifiesto Neoconcreto] firmado por Amilcar de Castro, Ferreira Gullar, Franz Weissmann, Lygia Clark, Lygia Pape, Reynaldo y Theon Spanudis, en 1959, se da una ruptura en el arte brasileño que denuncia que la "toma de posición neoconcreta" se hace "particularmente en virtud del arte concreto llevado a una peligrosa exacerbación racionalista". Contra las ortodoxias constructivas y el dogmatismo geométrico, los neoconcretos defienden la libertad de experimentación, el regreso a las intenciones expresivas y el rescate de la subjetividad. La recuperación de las posibilidades creadoras del artista - ya no considerado un inventor de prototipos industriales - y la incorporación efectiva del observador - que al tocar y manejar las obras se convierte en parte de ellas - se presentan como intentos de eliminar algún rasgo técnico-científico presente en el arte concreto. (*Enciclopedia de Artes Visuales*, Itaú cultural, 2009)

¹² Deleuze y Guattari denominaron a veces “esquizoanálisis” a la concepción de subjetividad implicada en su teoría de la clínica, que se distancia de la noción burguesa de psicoanálisis: blanca, aria y dominante. En contraste a esto, Deleuze y Guattari plantean que la subjetividad no es dada; ella es objeto de una incansable producción que desborda al individuo por todos lados. Lo que tenemos son procesos de subjetivación, que se hacen en las conexiones entre flujos heterogéneos, de los cuales el individuo y su contorno serían sólo una resultante. Así, las figuras de la subjetividad son por principio efímeras, y su formación necesariamente presupone agenciamientos colectivos e impersonales. (Rolnik, 1996)

colonización. Rolnik (2013) afirma que una cosa es haber sido masacrado, golpeado, herido, impactado físicamente, etc. y otra muy diferente es haber tenido el “saber del cuerpo” humillado hasta tal punto en que éste se inhibe y se interrumpe, silenciándose una capacidad pensante, una vida pensante. La humillación, desde el punto de vista micro político, es desde donde la violencia y el terrorismo de Estado se aferran. Hay que tener mucho cuidado entonces con el miedo, pues la humillación es el canal perfecto para destruirnos, para impedirnos continuar expresándonos, para sentirnos un adefesio total, y es desde este sentimiento desde donde se vehiculizan todas las dinámicas del neoliberalismo en nuestros cuerpos.

Rolnik (2013) anota que la represión del cuerpo mediante el pensamiento tiene su inicio en la instalación de la modernidad occidental, esta situación se actualiza en diferentes formas a lo largo de estos cinco siglos, la última es en los años ochenta en la cual, la fuerza del trabajo y de creación, fue elevada por el capitalismo contemporáneo y el neoliberalismo; la fuerza de creación, que está instaurada en el “saber-del-cuerpo”, pasó a ser ocupada por la producción financiera y cognitiva del sistema económico actual (de esto no se salva la producción artística y estética, que está subsumida por el mercado, explotando toda la inteligencia creativa para ponerla al servicio del capital).

Hacer que el “cuerpo-que-sabe” vuelva a recobrar su confianza y que sea nuestra brújula fundamental, puede llevar muchos siglos en lo cultural, pero por otro lado, desde la acción artística es posible dar voz a ese saber corporal que fue humillado por la acción del colonialismo, para llegar así a lograr, lo que Rolnik llama una “dislocación de la condición de humillado”; según ella, los mejores momentos de nuestra cultura son aquellos en los que el “germen” de ese “cuerpo-que-sabe”, que fue reprimido, sale a insistir y a proliferar.

El saber del cuerpo sólo existe si éste se vuelve sensible, es decir, si tal saber se performatiza en un actuar, tomando cuerpo en diferentes formas, que pueden ser un cambio de existencia, un dibujo, una obra, etc. en resumen, si se entiende como *mediación*, volviéndose sensible en la vida cotidiana de una comunidad. No basta con estar atento al saber del cuerpo sin estar atento a todo lo que está alrededor. El saber del cuerpo sólo existe cuando se convocan el aprendizaje a nuestro alrededor, el contexto, la contingencia, la contra-historicidad, etc.

Es importante anotar en este punto algo que hace un puente clave con la antropofagia brasileña. El indígena tupinambá¹³, antropófago por excelencia, “sabe sin saber” que el ritual antropofágico es lo único que no puede negociar en la dominación colonial; es decir sabe: en el sentido del saber de la pulsión, de saber de lo vivo, del saber del cuerpo; sin saber: en el sentido racional representacional e identitario; esto es pues que sabe desde lo vivo, desde su pulsión del “cuerpo-que-sabe” que si negocia este ritual en la dominación colonialista, se acaba su cultura y sucumbe a la represión; sus efectos terminarían entonces en cambiar las decisiones de sus conductas, y estaría creando las condiciones para la sujeción irreversible al poder colonial. Esta idea nos deja de cara a una dimensión de la subjetividad que se centra estrictamente en el plano inestable de nuestra subjetividad, y que plantea una alternativa efectiva en contra de los efectos que la colonización ha dejado durante cinco siglos en nuestros cuerpos y nuestras mentes. Apelar a ese cuerpo-que-sabe, al igual que lo hizo el indígena tupinambá al momento de la colonización, puede ser hoy, una alternativa efectiva para entender el arte como mediación.

Rolnik (2013) prosigue anotando que la represión colonial lleva a dos campos o áreas desde donde se puede entender la subjetividad. Según ella, la primera se entiende como el área desde donde nos definimos a partir del plano de las representaciones y de formas perceptibles “supuestamente estables”, mediante las cuales somos identificados, es decir: género, clase, religión, profesión, lugar social, barrio, etc. Es nuestra forma dentro de un mapa genérico que emerge desde la imagen que dibujamos a partir de lo que los sentidos y las sensaciones nos dictan. Es un plano en donde el cuerpo está reprimido, un plano deficiente desde el cual la mayoría de nosotros actuamos la mayoría del tiempo. El principio de esta área es desde la lógica identitaria, en donde la dimensión del cuerpo está desligada, a pesar que sea gracias a los sentidos desde donde dibujemos la imagen que nos formamos de sí y del mundo.

¹³ Los indígenas tupinambás, son las comunidades antropófagas, originarias del territorio brasileño. Un hecho que funda la historia de la colonización brasileña, está mediada por el momento en que naufraga en tierras brasileñas la embarcación portuguesa, que con noventa hombres acompañados por el Obispo Sardinha, llegaba a la tierra recientemente conquistada para iniciar la catequesis de la población nativa en nombre de la Iglesia portuguesa; él y sus noventa acompañantes fueron devorados por los indígenas tupinambás. La tradición antropofágica de esta comunidad, es lo que inspira a Oswald de Andrade para crear el “Manifiesto Antropófago”, que desvirtúa la idea de un indígena salvaje, para instaurar a partir de esta costumbre una práctica que de forma crítica re-crea la imagen colonial portuguesa para dar paso a un procedimiento activo crítico y creativo para asumir la opresión colonial.

En segundo lugar, Rolnik sitúa el principio heterogenético/antropofágico: que es una práctica de los afectos y las afecciones para poder situar el mundo. Desde aquí se produce diferencia del mundo y de sí, a partir del encuentro con el otro. Es la posibilidad de poner en acción la producción de diferencia. Es un plano inestable, un plano en constante interrogante que lo único que nos produce es inquietud, pero es a su vez más importante y más potente que la autoimagen, “limpiecita y ordenadita” que tenemos de nosotros y de nuestro cotidiano. Este interrogante nos agita permanentemente y nos obliga a volvernos otros y es donde permanentemente estamos recreando nuestras formas de existir. Este punto de interrogación es “el afuera” en la subjetividad, es por donde ésta se permea, es lo impersonal o extra personal, (lo personal es lo mío, es la persona, el ego, la representación de sí), es lo inhumano: que escapa de la forma-hombre, del sistema de valores vigentes en cada momento. No es el sentimiento ni la percepción, es el afecto (No hay que confundir el afecto con la emoción o el cariño, es importante definir esta noción desde la afección. Para Rolnik, las afecciones o el afecto, son los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos, es el efecto vivo de las afecciones de otro cuerpo en la propia experiencia vital; es nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo). Es otra dimensión de nuestra subjetividad que es la dimensión de lo vivo. El “cuerpo-que-sabe” debe ir hacia ese campo de nuestra subjetividad en donde esa capacidad de “lo sensible” está en guerra, en interrogación.

Para Rolnik (2013), la creación artística viene de la escucha del punto de interrogación, la experiencia estética debe ser aquella experiencia de ese “cuerpo-que-sabe”. No se trata de la industria de la estética que la institución arte ha hecho con sus dinámicas de sobrevaloración de objetos en un mercado, se trata de aquella experiencia del mundo como campo de fuerzas, como campo que nos afecta, y es desde aquí que debe entenderse al arte “como campo de mediación” para incidir en la política dominante de subjetivación o de las pasiones, del deseo.

Es muy importante anotar que el cuerpo, al igual que el arte y la estética, es uno de los lugares más instrumentalizados por el neoliberalismo, no obstante sea allí donde se activa esa capacidad de lo sensible. Las dinámicas económicas neoliberales saben bien que cooptar toda la potencia creativa es muy rentable en términos económicos, y se instalan profundamente en el nicho de lo sensible para vender desde ahí formas de vida y modos de

existencia. La creación, o la creatividad es uno de los sustratos perfectos para poder instaurar una política del deseo, que se instala en la capacidad creadora y desde ahí vende mundos idealizados, su poder se da mediante mecanismos de seducción y hechizo, para someter a los cuerpos y las mentes con la promesa de pertenecer a estos mundos ilusorios e idealizados. En este sentido, hay que tener mucho cuidado con la forma como se entiende al arte como una posible mediación que desde ese cuerpo-que-sabe, plantee alternativas a las formas de dominación. No basta con “crear”, ser “creativos”, “sensibles” o con activar mediante mediaciones artísticas la “sensibilidad” de otros y otras, si sabemos bien que pueden ser cooptados por las fuerzas de mercado neoliberales para producir desde ahí ya sea capital financiero, o capital cognitivo, y todo lo que de estos se desprende en términos de relaciones humanas asimétricas, opresoras, violencias etc., bloqueando o silenciando nuestra capacidad de re-inventar, desde nuestro cuerpo-que-sabe, el mundo que como herencia colonial tenemos.

Por todo lo anterior, no es posible pensarnos y actuar sin tener presente que tenemos que lidiar con dinámicas poscoloniales, en este sentido, una práctica artística en términos de mediación, debe instalarse desde ahí, pues nuestra subjetividad está determinada por todo aquello que la dominación colonial ha hecho durante cinco siglos. Por lo tanto, para que la mediación desde el arte sea política, es decir, transforme profunda y radicalmente los dispositivos de subjetivación que se ha instaurado desde la colonia hasta nuestros días a nivel macro y micropolítico en lo colectivo, debe pensarse desde el campo de las afecciones, que como fue anotado antes, no es el sentimiento o el cariño, esto no es otra cosa que los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos, es el efecto de vivo de la alteridad en la propia experiencia vital, es nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo.

Según Rolnik “hacer”, es diferente de “actuar”. “Hacer” es repetir un gesto o repertorio ya existente. El arte como mediación debe definirse desde el “actuar”, que es volver sensible aquello que el punto de interrogación de nuestra subjetividad está exigiendo, es dar cuerpo a esto, es “performatizarlo”, es el arte como mediación del saber que opera en la vía de las afecciones y de los afectos.

Jimena Andrade, Noviembre 8, 2013

Bibliografía:

- Mesquita, André, (2011) *Insurgências Poéticas, arte ativista e ação coletiva*. Annablume, São Paulo.

Infografía:

- Enciclopedia de Artes Visuales, Itaú Cultural (2009), en línea: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto_esp&cd_verbete=4140, Revisado por última vez en: 12-09-13.

- Rolnik, Suely, El cuerpo que sabe, Conferencia en el Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance, 12 de enero de 2013, Brasil. En línea: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc13-keynote-rolnik>. Revisado por última vez en: 12-09-13

- Esquizoanálisis y antropofagia, 1996, En línea: http://www.hernankesselman.com.ar/Articulos/Articulo_182.asp?CART=182 Revisado por última vez en: 12-09-13

MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

Lilián Parada Alfonso

*Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción, en la reflexión.*

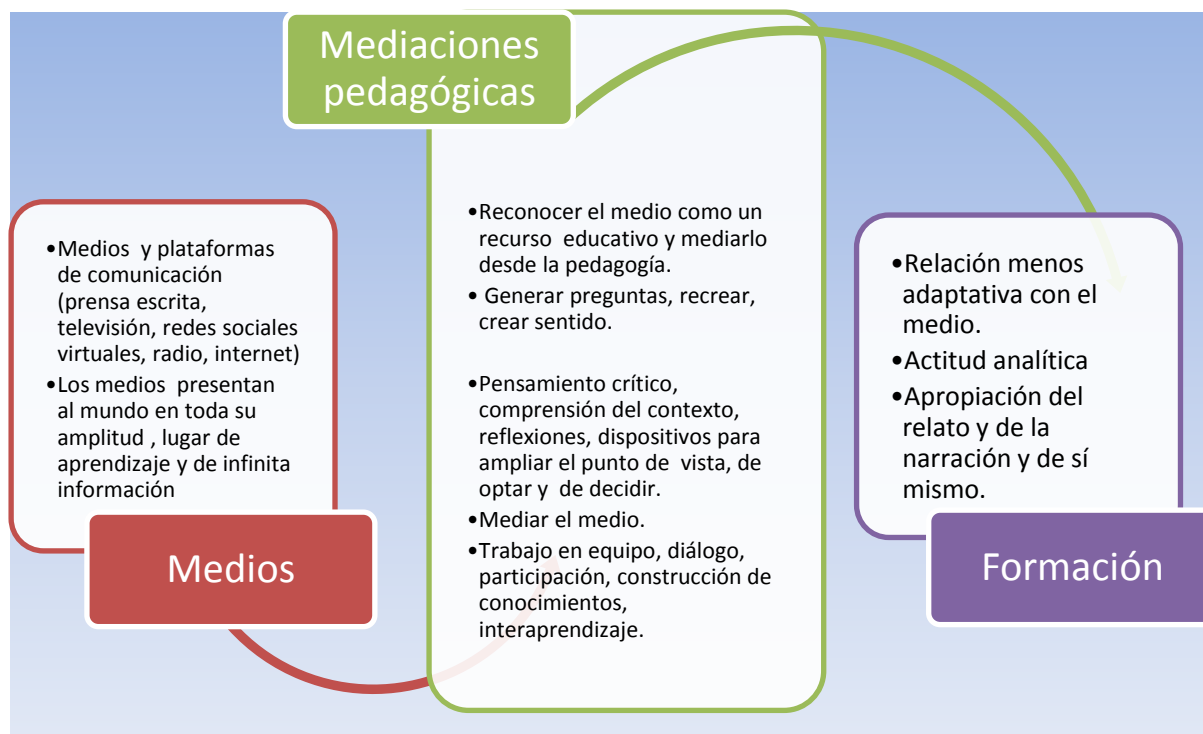
Paulo Freire

En el siguiente apartado se presenta el origen del concepto de mediación pedagógica y su conexión con este estudio, que caracteriza las prácticas y experiencias pedagógicas en torno a la corporeidad y al arte en colegios del Distrito Capital.

El concepto de mediación pedagógica se fue haciendo común en la medida en que la televisión y la radio se convirtieron en medios para educar, generándose un vínculo entre COMUNICACIÓN Y EDUCACION. Con el surgimiento de la televisión educativa, las jornadas alfabetizadoras a través de la radio, etc., se empezaron a concebir estos medios de comunicación como nuevos ambientes de aprendizaje y el territorio escuela empezó a agrandarse y a romper sus fronteras. La educación popular, a distancia, la educación liberadora inspirada por Pablo Freire, trató de romper la verticalidad, el autoritarismo histórico y el territorio tradicional de la escuela. Estas nuevas formas de relacionarse con el aprendizaje cambiaron a su vez la forma de entender la enseñanza, pues como señala Freire, “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Y de esto precisamente se trata la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica es la acción que propone el profesor para interactuar con el estudiante en la relación con el conocimiento a fin de generar sentido y conciencia del aprendizaje, desde una relación más dialógica y horizontal. La enseñanza y el aprendizaje son procesos de permanente formación donde la creatividad y la participación son el

fundamento.



Gutiérrez y Prieto (1999) consideran que la pedagogía "se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender...". El acto educativo es un acto relacional, y la mediación es la labor del docente para dar sentido a dicha relación. Es así como los sujetos que aprenden y enseñan son interlocutores activos que participan en la construcción de sentido.

La pedagogía como mediación es un puente, una red, entre el educando y el conocimiento. Se afirma en el reconocimiento de lo que se sabe y no se sabe, la experiencia, la historia, el contexto, el futuro, las proyecciones, etc., para que el profesor y el educando tengan la posibilidad de preguntar, preguntarse, decidir, investigar, experimentar o aprender a aprender, viviendo ambientes de juego, creatividad y motivación.

Gutiérrez y Prieto (1999) plantean también que una forma de relación alternativa con el aprendizaje, desde este espacio relacional, genera procesos alternativos y una forma de conocer y aprender distinta. Es muy valioso educar para la incertidumbre, para gozar de la vida, para la convivencia, la expresión o la apropiación de la historia y la cultura propias.

¿Pero cuáles son los lugares de la mediación pedagógica? Se podrían sintetizar en tres aspectos: el tema o contenido, el aprendizaje y la forma.



Las experiencias pedagógicas que se están caracterizando en este estudio son afines a la pedagogía desde un enfoque relacional, pues han creado ambientes de aprendizaje diversos, creativos, juguetones, resistentes a la dominación. Se han basado en el arte y la corporeidad para crear espacios de aprendizaje alternativos.

Lilián Parada Alfonso

BIBLIOGRAFÍA

GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. (1999), *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía, (6ª ed., 1ª ed. 1992).

PRIETO, D.(2004), *La comunicación en la educación*. Colección itinerarios. Editorial Stella. Ediciones La Crujía. Segunda Edición. Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3Prieto-Castillo-Daniel-Comunicacion.pdf>. Revisado en internet 24 de octubre de 2013.

HERNÁNDEZ, A. M. y FLORES, L. E. (2012), *Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente*. Revista Electrónica Educare, 16(3), 37-48. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>. Revisado en internet el 24 de octubre de 2013

EXPERIENCIA, ARTE Y CORPOREIDAD

Por: Sonia Barbosa

En la búsqueda por mejorar la calidad de la educación en los colegios del distrito en Bogotá, el IDEP ha decidido hacer seguimiento a procesos de enseñanza-aprendizaje significativos de los cinco ciclos correspondientes de la escolaridad en la organización educativa del distrito. La presente investigación, enmarcada en dicha iniciativa, se centra en la búsqueda de sentido de la experiencia educativa, y para esto analiza relaciones entre tres conceptos articuladores como son arte, corporeidad y escuela.

Dado que todos los procesos de enseñanza-aprendizaje pretenden establecer relaciones con las experiencias cotidianas, se hace necesario puntualizar algunos componentes del concepto de experiencia. Luego de desarrollar el concepto de experiencia, se buscarán sus nexos con el arte, y luego se identificará cómo se entretajan con la corporeidad.

- *Experiencia*: la tradición occidental, desde la época moderna, se asienta en el desarrollo de un proyecto que compete a la humanidad entera: el progreso del conocimiento, el ensanchamiento de los límites del mundo conocido, de las facultades de conocer y de la comunidad de conocimiento. Toda investigación realizada se debe contemplar así como un tramo enlazado con una gran línea ininterrumpida que viene del conocimiento de quienes vivieron en el pasado, y se dirige a quienes vivirán en el futuro. La meta de la razón humana es construir un modelo del universo según el cual explicar las experiencias vividas y a la vez anticipar posibles experiencias del futuro, un sistema dentro del cual integrar, como partes, todo lo que pudiera ser conocido. Esto implica la construcción de pautas de pensamiento según las cuales formular preguntas a la captación sensible del mundo (percepciones, sensaciones, emociones), y así constituir experiencias.

Para John Dewey, el término ‘experiencia’ implica la unidad de las partes que constituyen la vida humana, dicha unidad sería el producto de una “cualidad determinada” que las impregna. Según Dewey “Tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento, entonces y solo entonces se distingue ésta de otras experiencias y se integra dentro de la corriente general de la experiencia” (Dewey, 2008, págs. 41, 43), es decir, que se da cumplimiento cuando la experiencia conforma un todo y

lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Cada experiencia inicia como una impulsión y deriva en un ‘acto’ que, según la máxima aristotélica, constituye el paso del no-ser al ser.

Aquello que llega a ser, se nos muestra como materia de posibles experiencias, pero sólo cuando logra expresarse se constituye en experiencia concreta. La expresión es manifestación de un pensamiento o sentimiento que se hace visible a través de diferentes modalidades, como gestos faciales o corporales, palabras, formas artísticas, etc. No obstante, cuando dice Dewey que “no hay expresión sin excitación, sin perturbación” (Dewey, 2008), se establece que la experiencia, al paso por la expresión, es una descarga o liberación de la compresión.

- *El acto de expresión*: si bien el acto es el paso del no-ser al ser, no hay garantía de que todo acto se constituya en experiencia. El acto de expresión, para Dewey, es una construcción, “una compresión o una presión” cultivada en el tiempo, y no sólo una emisión instantánea. Un acto de expresión se distingue de un simple acto del mismo modo que las uvas en el tonel se diferencian del zumo exprimido (Dewey, 2008).

La presente explicación se centrará ahora en cómo los conceptos de experiencia, acto, expresión y acto de expresión, se sitúan en contexto en la vida cotidiana, a través de lo que llamaremos ‘comportamiento estético’. Si bien la experiencia construye la unidad de la vida humana, y su posibilidad es dada por la expresión, la vida, en tanto unidad de experiencia, no es meramente vivida sino vivida de modo consciente. Por otra parte, no basta que las cosas que acompañan la vida sean sin más, ya que todo lo que no exprese su ser puede pasar de largo sin hacerse materia de conciencia. Hace falta que esa “excitación y perturbación”, que reclama Dewey a la expresión, hagan eco en nuestra rutina cotidiana. Hay varias maneras posibles de lograr la expresión, ya sea por la irrupción repentina de los acontecimientos, por la necesidad (el hambre, la escasez), o por el interés académico o investigativo profesional. De las posibles maneras de llegar a la expresión hay un tipo especial de sobresalto perturbador, que viene de la invitación del mundo mismo a saltar los cerrojos de la rutina, como sucede cuando estamos enamorados, cuando el mundo nos revela su belleza, cuando el ánimo mismo nos provee la emoción que expresa en nosotros el ser de lo que nos rodea, esto es lo que llamaremos ‘comportamiento estético’.

Generado en el sujeto, el comportamiento estético exalta e intensifica su experiencia haciéndolo consciente de detalles y matices que ordinariamente pasan desapercibidos. De otros modos de llegar al comportamiento estético, la experiencia artística es destacable, en tanto lo logra de manera colectiva, superando las motivaciones biográficas particulares (gustos, fobias, caprichos) y trazando puentes sensibles entre los seres humanos. Como herramienta posibilitadora de la expresión, que no se desvincula de la vida ni del esfuerzo humano, el arte convoca a los seres humanos a compartir emociones, sensaciones e ideas. Gracias al impulso colectivo, en el arte se logran dos tipos de cumplimiento de la experiencia: la unificación de componentes de la vida y la unión de experiencias intersubjetivas entre colectivos humanos.

La principal razón que expone Dewey para destacar el arte como experiencia estética, es que el arte agencia de manera principal los *modos de relación*, entre lo cotidiano y lo extraordinario, ya que estos son los que establecen la expresión de la experiencia humana. Los productos que salen de estas relaciones son capaces de tocar sensibilidades y propician la transformación de quienes interactúan con una obra. Es decir que todo producto que promueva la interacción entre la vida y el contexto aplica como herramienta de sensibilización social. Según Dewey el arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación y en la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente; el arte es una idea consiente, la más grande conquista intelectual de la historia de la humanidad.

A través de éstas reflexiones planteadas por Dewey se llega a la conclusión de que la experiencia, la expresión y el arte son inherentes al ser humano y producen aprendizajes que se mantienen en la memoria y son legados a las siguientes generaciones, es aquí donde el arte tiene que ver con la educación. Llegando a este punto se hace pertinente abordar las preguntas con que George Gadamer aporta una visión que hila en el cuerpo la relación entre experiencia y educación: ¿cuándo comienza la educación?, y ¿quién educa?

- *Educación y corporeidad*: el cuerpo es todo lo que somos, cuerpo que se alimenta, cuerpo que piensa, cuerpo que vive y muere. Toda la sociedad, en tanto participa de la producción y uso de los signos, las prácticas y los dispositivos tecnológicos, es una red de producción

de afectos y subjetividades. El cuerpo, que es afirmado o negado por estas fuerzas presentes en la cultura y se va moldeando a través ellas, según la filósofa Consuelo Pabón, es “una masa múltiple y cambiante, capaz de construirse por transformaciones y devenires” (Pabón, 2000). Teniendo en cuenta que el cuerpo es la vida, y allí se manifiestan las fuerzas políticas, sociales, económicas, eróticas, etc., la pregunta que hace Consuelo es ¿Qué puede un cuerpo?

En tanto presencia social del yo, sobre el cuerpo recaen las fuerzas políticas y las prácticas de poder. Esto sugiere que en el cuerpo se tiene el control sobre la vida (biopoder); por lo tanto es un lugar privilegiado a través del cual se puede llegar a precipitar una transmutación de los valores de nuestra cultura, y en el cuál se ejerce, o no, la autonomía. Si bien el cuerpo es susceptible de ser herido, encerrado, torturado, anestesiado o controlado, su labor vital consiste en autoafirmar su potencia. En medio de la visión de experiencia que plantea Dewey por la vía de la expresión, el ‘comportamiento estético’ hace que el cuerpo aporte todo su sentido al mundo. Por esto la propuesta es liberar al cuerpo de la negatividad, haciendo un esfuerzo para salir de nosotros mismos, construir subjetivaciones o modos de existencia experimentales, donde se dé la posibilidad de imaginar y crear realidades diferentes cuando la dada nos agobia.

La visión de la educación que desarrolla Gadamer parte de la sospecha de que la aprobación de los otros es lo que la suscita, por ejemplo: si el niño intenta repetir una palabra que aún no interioriza y luego, a fuerza de repetirla, termina diciéndola adecuadamente (para los otros) es aplaudido, y entonces se siente satisfecho de haber hecho algo que es aceptado por los demás. 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, 1999) De este modo nos vamos aproximando poco a poco a lo que luego uno aprende en la escuela, es decir que un profesor no compite con todos estos elementos, dado que para un estudiante no es tan importante aprender un tema de una asignatura, como sí lo es encajar en una comunidad.

El profesor, que interactúa durante gran parte del día con el estudiante, debería proporcionar una serie de experiencias significativas que contribuyan con el proceso de

auto poiesis, ya que de lo que se trata es que el hombre acceda él mismo a su morada (Hegel, citado por Gadamer). Porque los seres humanos estamos rodeados de elementos que contribuyen con la producción de afectos (que afirman o niegan la vida) como los medios de comunicación, los amigos y enemigos, competidores, y en general las cosas que demanda la vida en su conjunto y que nos afectan por una u otra razón (y que no necesariamente están en la escuela), el profesor, dice Gadamer, “tiene una función muy modesta al querer influir en este proceso”.

Por esta razón se hace necesario una escuela que comience por ofrecer experiencias en las que los sujetos modelen su propia construcción de cuerpo, experiencias fundadoras de corporeidades que queden en la memoria y que produzcan conocimiento (constituyendo experiencias de excitación y perturbación como reclama Dewey), y un profesor que sea detonador de cambios en las micro-políticas cotidianas.

Sonia Barbosa, Noviembre 10, 2012

BIBLIOGRAFÍA

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. G. (1999). La educación es educarse. *La educación es educarse* (pág. 56). Buenos Aires: Paidós.

Pabón, C. (2000). Actos de fabulación Arte, cuerpo y pensamiento. En M. d. Cultura, *Proyecto pentagono investigaciones sobre arte contemporaneo en Colombia* (pág. 263). Bogotá: Ministerio de Cultura.

6. ARTICULACIÓN CONCEPTUAL DEL CONTEXTO METODOLOGICO

6.1. Planteamientos generales para el acopio de material referencial a nivel de construcción de un enfoque epistémico:

En rasgos generales, la propuesta presentada y aprobada por el IDEP, propuso este estudio como una investigación de carácter cualitativo, entendida como un proceso de interpretación y reflexión que “indaga en situaciones naturales, problemas de orden humano o social, por tanto se asienta en la experiencia de las personas”¹⁴, ello se amplía en los documentos en donde se consigna el acompañamiento de cada co-investigador a cada experiencia acompañada. Se propuso asumir que una postura comprometida y constantemente reflexiva por parte de los investigadores, debe estar en permanente diálogo con la comprensión creciente (a través del proceso), del devenir propio del contexto donde ocurre la indagación, y que ese diálogo y la interlocución con los actores propios del problema indagado, es de donde debe emerger y a partir de lo cual iluminarse la toma de las decisiones metodológicas. Ello requiere del desarrollo de estrategias inductivas y hermenéuticas que fundamenten un método interpretativo para el análisis de la información obtenida en el proceso de investigación. Se planteó también, siguiendo a Flick, (1998), que como investigación de carácter cualitativo, este estudio asumiría “la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento”.

De otra parte, la propuesta aprobada contempló como elemento de carácter epistémico y metodológico para el desarrollo de la investigación, el uso del registro audiovisual de una parte, como insumo para el análisis crítico de las experiencias durante el proceso, como fuentes para la construcción de datos (tanto por parte de los investigadores, como de sus protagonistas), y de otra, con base en un proceso de análisis, selección, montaje y edición, actuarían al vez como registro de memoria para socialización de proceso de investigación y como fuentes documentales para futuras investigaciones.

6.1.1. Enunciación de temáticas de partida a nivel conceptual de construcción epistémica y metodológica:

¹⁴ ver: propuesta presentada por la PUJ al IDEP

En cuanto al problema de sustentación epistémica y metodológica, se propuso igualmente una segunda lista de contenidos a desarrollar, desde los cuales poner en juego los planteamientos abordados arriba. Los siguientes cuadros recogen tres enfoques epistémicos paradigmáticos de carácter cualitativo para la investigación educativa entre los cuales este estudio-acompañamiento propondría una relación dialéctica, de acuerdo a las necesidades del estudio en cuanto al afrontar la pregunta por los saberes en la temática que corresponde (Cuadro 2)¹⁵.

<i>Cuadro 2: De los enfoques epistémicos dialogantes en el enfoque cualitativo en la investigación educativa</i>		
El paradigma simbólico-interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural	El Enfoque Sistémico - Relacional	El enfoque crítico, participativo, orientado a la acción

7. RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO METODOLÓGICO

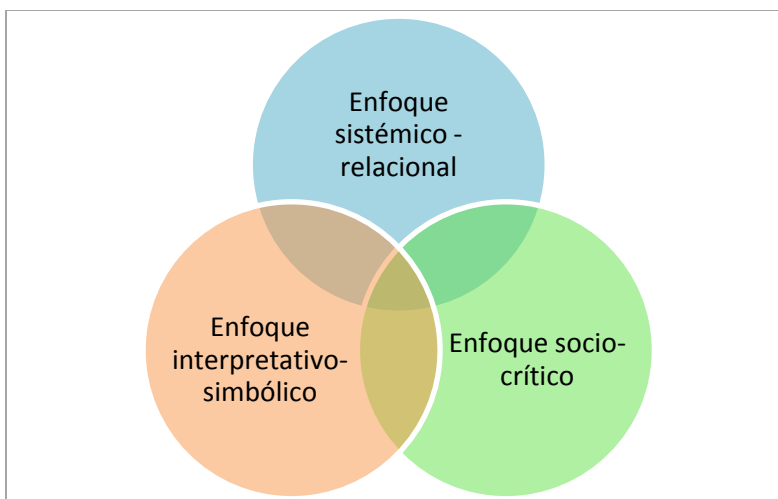
7.1. Enfoque epistémico del proyecto:

En un planteamiento en cuanto a qué es la investigación cualitativa, Vasilachis (2006) expone las perspectivas de varios autores que la utilizan desde distintos contextos disciplinares, para abordar diversos temas y problemas de investigación, sentando el precedente de que, “*no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa, ni una única posición o cosmovisión que la sustente*” (citando a Mason, 1996, p.24).

En cuanto al problema de sustentación epistémica y metodológica, el grupo de trabajo se planteó inicialmente tres enfoques epistémicos paradigmáticos de carácter cualitativo para la investigación educativa entre los cuales este estudio-acompañamiento propondría una relación dialéctica, de acuerdo a las necesidades del estudio: 1. El paradigma simbólico-

¹⁵ Cuadro 2: Deja ver la articulación de los enfoques epistémicos dialogantes

interpretativo, o hermenéutico - cultural, 2. El Enfoque Sistémico – Relacional y 3. El enfoque socio-crítico, participativo, orientado a la acción.



Enfoques cualitativos aplicados a la investigación educativa

Este estudio se propuso en diálogo con estos enfoques, todos enmarcados dentro de la investigación de carácter cualitativo (considerada como un proceso interpretativo, multimetódico y reflexivo que indaga por problemas de orden humano o social, que tiene su asiento en la experiencia de las personas), de manera que el proceso de indagación pueda ser sensible a las singularidades de las experiencias significativas presentadas por los maestros de acuerdo a sus particulares enfoques y comprensiones de la realidad de la cual forman parte. Los sustentos de estos paradigmas varían en cuanto a presupuestos teóricos y conceptuales sobre la realidad y se abordan desde distintas orientaciones metodológicas, consecuentes entre sí, lo que impedirá validar la práctica investigativa acá propuesta en términos de tradición investigativa asentada. A continuación se presenta la vinculación entre dichos enfoques.

El enfoque interpretativo asume el concepto de realidad desde una óptica holística y constructivista, de modo que la investigación propone una comprensión de los fenómenos; la relación del investigador con lo investigado es interactiva y dialéctica, y la relación causa-efecto no es lineal, sino recurrente. Este estudio asume el enfoque hermenéutico dado a al análisis constante de las situaciones emergentes en el contacto con las experiencias, sus

líderes y sus participantes y la atención prestada a la situación singular de cada caso y sus particulares problemas investigativos dentro de los contextos singulares que les corresponden, cuyos devenires históricos determinan circunstancias y significaciones específicas para los implicados, y la intencionalidad de permitirse ver emerger en el proceso las conceptualizaciones apropiadas y consecuentes.

De otra parte, el enfoque sistémico se sitúa en una mirada relacional, reconoce la estructura, las partes del sistema y busca comprensiones de dicha relación en torno a fenómenos y comportamientos, en este caso el de los ambientes de aprendizaje y las interacciones docente-estudiante, teniendo en cuenta siempre el contexto particular. Por tanto, el enfoque se fundamenta tanto en la hermenéutica como en el estudio fenomenológico.

El paradigma socio-crítico pretende ir más allá de la comprensión, y consiste en la transformación por parte de los participantes del proceso investigativo, generando consciencia para el cambio, acciones frente a la autonomía. Este enfoque tiene importancia fundamental en cuanto se desarrolla en la observación de prácticas sociales en curso, buscando no solo la construcción de conocimiento sino su aplicación inmediata sobre el contexto indagado, buscando la transformación crítica de dichas prácticas, su optimización y potencialización a futuro.

Este estudio desarrollará investigación y acompañamiento a un mínimo de diez experiencias pedagógicas, y de momento se ha confirmado una amplia diversidad tanto en la intencionalidad pedagógica-investigativa como en el contexto. Por lo tanto, es necesario no asumir un único enfoque de investigación, sino mantener una visión abierta y desplegar un espectro amplio de posibilidades de problematización estratégica y metodológica.

La articulación de diversos enfoques investigativos, se sostiene durante el proceso en la práctica de una constante *reflexión epistémica* que permita que tanto la pregunta de investigación, como los métodos y el análisis sean guiados por orientaciones teóricas y metodológicas consistentes entre sí. Estas orientaciones determinan tanto las formas de ver como lo que se ve. Como grupo de investigación, sostenemos que en lugar de generar un marco epistémico y metodológico enraizado en paradigmas fijos y estáticos, una *reflexión epistemológica* permanente que articule los que hemos contemplado desde una perspectiva

dialogante, “a partir de sus propios desarrollos teóricos y de la práctica de la investigación empírica” (Vasilachis, 2006, p. 45) puede permitirnos un acercamiento sensible a los devenires de las experiencias tanto para su estudio como para la generación de estrategias de acompañamiento.

La reflexión epistemológica permitirá dar cuenta de las dificultades que enfrenta quien investiga (tanto el grupo investigador, como los maestros que buscan comprender sus prácticas en términos investigativos) ante el reto de dilucidar las características de lo que se pretende entender y conocer de las experiencias, si estas son asimilables o no a las teorías y/o conceptos existentes, o si debe perfilar nuevas construcciones teóricas que las comprendan. Por tanto esta reflexión debe iluminar las decisiones metodológicas que se toman en un tránsito flexible, abierto, relacional y complejo a las exigencias del proceso situando las opciones metodológicas más adecuadas a las circunstancias de indagación en un marco coherente con la pregunta y el enfoque de la construcción conceptual de la indagación.

7.2. Enunciación de temáticas de partida para el enfoque y planteamiento estrategias metodológicas:

Por otra parte, en cuanto al enfoque del diseño de estrategias de acompañamiento a los proyectos particulares que se deben fortalecer en proceso, que este estudio pretende fundamentar en procesos de carácter intersubjetivo que involucran a tanto a protagonistas de las experiencias como a investigadores en procesos de reflexión crítica (Ver: cuadro 3)¹⁶.

<i>Cuadro 3: De las metodologías y estrategias para la reflexión crítica de las experiencias</i>			
La investigación educativa basada en procesos de reflexión crítica de experiencias.	La sistematización crítica de experiencias pedagógicas	Rol de los documentos, registros y escrituras, como estrategias de reflexión crítica de experiencias	Audiovisual como estrategia reflexión crítica de experiencias
			Audiovisual como estrategia para la visibilización de

¹⁶ Cuadro 3. Deja ver la articulación de las metodologías y estrategias para la reflexión crítica de las experiencias.

			experiencias
	Subjetividad e intersubjetividad en la reflexión crítica.	De la memoria personal a la reconstrucción colectiva de la experiencia.	El documental audio visual como producto y estrategia de investigación

En ese sentido, problematiza estrategias posibles para generar procesos de reflexión crítica de experiencias, procesos de sistematización, también de carácter crítico de experiencias, y requiere de indagación constante frente al uso de registros de audio, audiovisuales, escrituras, como estrategias posibles para la generación de intensos procesos reflexivos sobre la forma de mirar entender y exponer las experiencias. De otra parte, un estudio sobre corporeidades, además de plantear la constante presencia de los sujetos, sus subjetividades y construcciones colectivas entendidas como procesos de productos de diálogos intersubjetivos, no homogéneos, que exige la construcción constante de categorías emergentes para su posible dilucidación.

8. PERSPECTIVAS Y TEXTOS EN ARTICULACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE UN CONTEXTO METODOLOGICO

De nuevo se hace urgente la lectura cuidadosa de los textos aportados por los investigadores para entender la articulación de diversos enfoques investigativos en el trabajo que desarrolla el equipo a nivel metodológico.

Tres documentos escritos por investigadores del equipo, problematizan estas relaciones dialogantes sentando bases para asumir una propuesta metodológica abierta que permita indagar en las singularidades y los devenires de relaciones intersubjetivas de construcción de comprensiones nacidas del diálogo entre líderes, participantes e investigadores.

El primero de ellos, **El Enfoque Sistémico – Relacional**, por Lilián Parada, aborda la “teoría sistémica como un componente fundamental de esta investigación, pues el arte y la corporeidad se contienen en el contexto social, en este caso la escuela, que no es otra cosa que un sistema”.

De otra parte, Pilar Forero y Santiago Valderrama asumen al abordaje de los problemas implicados en la generación de investigación basada en procesos metódicos de reflexión crítica sobre la propia práctica y de análisis, comprensión y problematización de la propia práctica, en dos textos: **La investigación educativa basada en procesos de reflexión crítica de experiencias**, por Pilar Forero y **Subjetividad e intersubjetividad en procesos de reflexión crítica de experiencias. De la memoria personal a la reconstrucción colectiva de la experiencia**, por Santiago Valderrama, documento que problematiza en su apartado nº 3 las relaciones implícitas entre subjetividad e intersubjetividad y los enfoques metodológicos que el proyecto pretende poner a dialogar.

Otro desarrollo importante construido como insumo para la generación de una perspectiva de análisis de las experiencias escogidas del proyecto Arte y Corporeidad en la Escuela, es el documento escrito desarrollado por Jimena Andrade, **Territorios teóricos de interpretación y su correspondiente capacidad práctica de acción**, a partir de la revisión de los perfiles y balances de las experiencias con la intención de enunciar un criterio para estudiar las relaciones que líderes y participantes en las experiencias entablan con los referentes teóricos que mencionan y su articulación con las prácticas inscritas en las experiencias.

Estos desarrollos, discutidos y socializados en las reuniones del equipo, constituyen el telón del fondo sobre el cual se ha venido desarrollando la concepción de una Ruta Metodológica abierta, en permanente construcción, en articulación constante al devenir de los procesos de intercambio entre investigadores, líderes y participantes de las experiencias, la identificación de intereses y necesidades que van emergiendo en el proceso y que cada investigador sopesa y considera para la definición de sus estrategias y procedimientos de acompañamiento y también las de los dispositivos y sus intencionalidades para obtener insumos para el desarrollo del estudio mismo.

9. COMPILACIÓN

TEXTOS CONTEXTO METODOLOGICO

Los documentos que elaboran el contexto metodológico son:

El Enfoque Sistémico – Relacional. Por: Lilián Parada

Subjetividad e Intersubjetividad en Procesos de Reflexión Crítica de Experiencias. De la Memoria Personal a la Reconstrucción Colectiva de la Experiencia. Por: Santiago Valderrama Leongómez.

Territorios Teóricos de Interpretación y su Correspondiente Capacidad Práctica de Acción. Por: Jimena Andrade.

EL ENFOQUE SISTÉMICO – RELACIONAL.

Por: Lilián Parada

*El principio de interdependencia e intersubjetividad
sustituye al de objetividad. Si el objeto cambia
en cuanto entra en contacto con el sujeto, sólo
queda como criterio el rigor.*

De la Torre

Para el presente estudio sobre “Saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en las temáticas de arte y corporeidad en instituciones educativas distritales” el enfoque sistémico y la teoría de la complejidad, resultan paradigmas efectivos a la hora de comprender y construir conocimiento a partir de la relación entre arte, corporeidad, pedagogía y mediaciones en el ámbito escolar.

La teoría sistémica es un componente fundamental de esta investigación, pues el arte y la corporeidad se contienen en el contexto social, en este caso la escuela, que no es otra cosa que un sistema. La escuela cuenta con una estructura que la identifica y está abierta al entorno organizacional de las personas. La investigación se propone identificar las experiencias pedagógicas que abordan como ejes de acción la corporeidad y el arte.

Este estudio se apoya en Ludwing von Bertalanffy (1984), creador de la teoría de sistemas, que partió de esta noción para explicar determinados fenómenos. Un sistema es un grupo de elementos que conforman una estructura y establecen relaciones entre los mismos. El enfoque sistémico es pertinente para el estudio ya que su intención es desarrollar comprensiones de estados, acontecimientos o fenómenos que tienen en cuenta la relación e interacción entre personas, objetos y ambientes. El arte y el cuerpo son entidades complejas, donde la interpretación y la representación son fundamentales.

El paradigma ecosistémico contempla el objeto investigado como un sistema relacional que incluye al observador o investigador, siendo este sistema más que la suma de sus partes, y cuyos fundamentos teóricos enfatizan la comprensión de fenómenos biológicos, físicos o

socioculturales interdependientes en relación con algo o alguien, donde el propósito fundamental es la comprensión o la explicación de las interacciones.

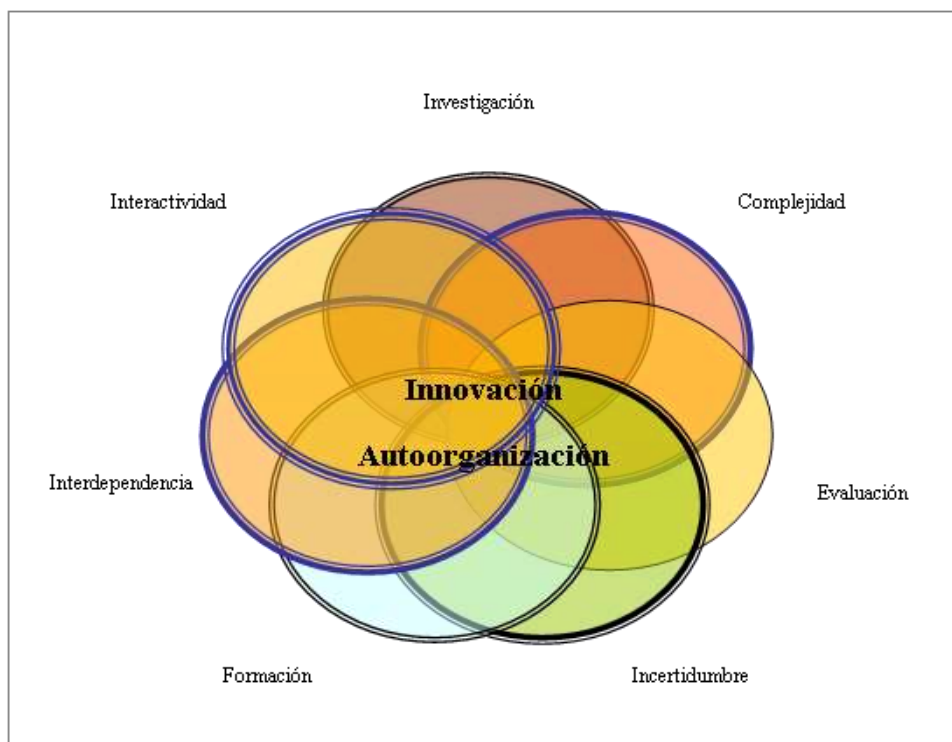
¿Qué significa el arte y la corporeidad en la escuela?, ¿cuáles son las mediaciones y los saberes pedagógicos relacionados con el arte y la corporeidad en el ámbito escolar? Estas preguntas, que forman parte del presente estudio y ayudan a pensar la relación entre los componentes de la investigación y su enfoque metodológico, se estructuran desde la intersubjetividad, la construcción colectiva de saberes y el reconocimiento de la experiencia de los participantes.

A continuación se presenta un gráfico que sintetiza y expone el vínculo que se pretende establecer desde la investigación, a la hora de reconocer experiencias pedagógicas en Arte y Corporeidad en colegios oficiales de Bogotá.



Los conceptos centrales de este estudio se enmarcan en la intersubjetividad y la dependencia del contexto, y dichas categorías existen desde la dinámica, la acción y el desplazamiento, de modo que se caracterizan por la incertidumbre y el azar, y dependen del sujeto y su relación con el contexto. Por eso es necesario adoptar un enfoque teórico–metodológico que invite a la intersubjetividad, a la incertidumbre, a lo efímero y cambiante, y desde allí proponer un análisis interpretativo de las experiencias y saberes pedagógicos que se desarrollan en torno a la corporeidad y el arte.

A continuación se presentan los principios del paradigma eco-sistémico a través de la analogía de un caleidoscopio, un juego visual que depende de la luz y el movimiento. Esta investigación apuesta por el movimiento, la interacción y la perspectiva, pues todo depende del contexto y de quienes formen parte de él. Imagine el gráfico como un caleidoscopio: las palabras que acompañan a los colores pueden establecer relación e interdependencia con las palabras restantes. Gire hacia diferentes direcciones e interponga los conceptos, el orden lineal no existe.



- Interdependencia. La realidad depende del observador, nada es independiente de éste. En el juego dramático el principio de intersubjetividad es evidente, ya que parte de la interpretación que los jugadores construyen a medida que van jugando. Desde su rol de jugadores, son a la vez objeto y sujeto del juego.

- Interactividad. No se contempla el aislamiento, sino la interdependencia: los elementos se ven en forma de red, conectados en una relación de reciprocidad. El juego es relación, interacción, acción relacionada con algo y con alguien.

- Complejidad. Contrario a lo simple. Implica la necesidad de ver en relación a cualquier sujeto u objeto, inserto en un medio con el que interactúa y del que es dependiente. Está conectado con el estudio de su propia estructura, sus factores de relación y su devenir histórico. Los componentes del juego dramático hacen que sea complejo: el lenguaje, la imagen, la subjetividad, el nivel de reglas, de azar e incertidumbre generan múltiples formas de reconocer y vivir este acontecimiento de juego.

- Auto organización. Es la capacidad de regularse, de crear dinámicas para lograr estabilidad, nutrir al sistema y su entorno, y a la vez generar una reciprocidad de esa acción. Es una energía reconstructiva. Este concepto forma parte de la teoría de sistemas, y es necesario observarlo en el proceso de regulación del juego. Además, es conveniente preguntarse qué es lo que pasa en el juego dramático que permite que éste se mantenga y tenga una dinámica de vida, de conservación.

- Incertidumbre. Para Morín, todo resultado científico sólo es probable. Toda acción intencionada está sujeta a lo imprevisto: la condición humana es inherente al azar, no a la linealidad o al determinismo. El juego no es juego si no contiene un nivel de azar.

En el gráfico también se habla de formación, evaluación e innovación. Toda investigación de carácter educativo debe empezar por conocer sus alcances y limitaciones (evaluarse continuamente), generar conocimiento y aplicarlo en un contexto (innovar).

Por ello es necesario exponer las intencionalidades, los mecanismos y las rutas metodológicas, es decir, hacer visibles las reglas del juego y la necesidad de comprendernos en esas reglas.

BIBLIOGRAFÍA

BERTALANFFY, L. von (1984). *Teoría General de Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

[MORIN](#), E. (2006). *El Método 1*. Madrid. Ed. Cátedra. (7ª Ed)

TORRE, S. de la (2006). *Falacia Epistemológica de la Metodología Científica. Diez motivos para pensar el método como estrategia*. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y Evaluar la Creatividad. Como investigar y evaluar la creatividad* (Vol. 2). Málaga: Ediciones Aljibe. pp. 19-32

**SUBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD EN PROCESOS DE REFLEXIÓN
CRÍTICA DE EXPERIENCIAS. DE LA MEMORIA PERSONAL A LA
RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA EXPERIENCIA.**

Por: Santiago Valderrama Leongómez.

¿Cómo pensar los cuerpos hoy? Metodológicamente implica abrir dos dimensiones íntimamente entramadas. Por un lado, se trata de problematizar la temática de los cuerpos, es decir, abrir multiplicidad de preguntas que desnaturalicen lo hasta entonces obvio de los supuestos saberes instituidos sobre “el cuerpo”.

(Ana María Fernández 2012).

La escuela es un contexto particularmente pertinente a la hora de hacer investigación sobre corporeidad, esto debido a que allí, como en cualquier contexto que relacione individuos e instituciones, se forman corporeidades construidas bajo los ejes de poder tradicionales que se ejercen desde lo institucional, en pocas palabras la separación que se hace entre cuerpo y mente, la cual se cristaliza en la modernidad por medio del disciplinamiento y subsecuente desmembramiento del cuerpo para su comprensión racional (en función de su control), se visibiliza aún en el diario devenir de la experiencia del docente y el estudiante en su articulación con los currículos y planes de estudio.

Por otra parte, es allí, en la escuela misma, donde también es posible encontrar el desbordamiento de esas corporeidades construidas desde lo disciplinar (ciencias naturales y ciencias sociales), desbordamiento que se provoca desde la agencia de los individuos, sean docentes, estudiantes, familiares o directivos, y que opera desde la subjetividad, complejizando la forma de comprender y actuar frente a un contexto social y cultural.

De allí la importancia de poder visibilizar esas agencias particulares y subjetivas, que expanden la noción de corporeidad y permiten hacer lecturas contextuales, como también trazar prospectivas sobre ese mismo contexto, más profundas y comprometidas.

Es allí donde nos encontramos con la dificultad de poder comprender esas subjetividades desde las metodologías tradicionales de investigación, las cuales ligadas a las disciplinas, las cuales ejerciendo su mirada por separado han desarticulado el plexo social configurado por las corporeidades (para su estudio), pero en ello han generado distancias enormes entre los elementos que lo componen: distancias que están ligadas por relaciones inmedibles, imposibles de determinar, imposibles de homogenizar, dadas sus características cambiantes, transitorias y efímeras (las emociones).

Entonces es necesario comenzar por plantear la necesidad de construir metodologías investigativas que transversalicen lo disciplinar a favor de entrelazar la noción de corporeidad, complejizarla y entenderla como diálogo constante entre el mundo (la experiencia sobre este) y el conocimiento, pero que a su vez puedan visibilizar esos lugares en constante construcción, como lo son las subjetividades, las cuales están en tensión y re-organización frente a los poderes institucionales, efectos que nos pueden mostrar los encuentros y desencuentros entre el discurso de la sociedad y los sujetos en ella y así trazar caminos más acordes con nuestros contextos, con los individuos que los componen, su diversidad y distintas dimensiones experienciales del mundo:

Metodológicamente implica abrir dos dimensiones íntimamente entramadas. Por un lado, se trata de problematizar la temática de los cuerpos, es decir, abrir multiplicidad de preguntas que desnaturalicen lo hasta entonces obvio de los supuestos saberes instituidos sobre “el cuerpo” (Fernández 2012).

Esto implica desordenar, desdisciplinar los saberes disciplinados sobre la experiencia misma, reducir las distancias entre objeto – sujeto de investigación, deslocalizando una mirada unitaria y homogenizante sobre el contexto, es allí donde la práctica docente como lugar de reflexión crítica e investigación se debe visibilizar y complejizar.

1. La importancia de la subjetividad del docente:

Entonces para poder comenzar a proponer sobre formas de investigación educativa basada en la reflexión crítica de experiencias, es necesario resaltar el lugar del docente como investigador, pero se tiene que concebir como un investigador capaz de hacer maleable el conocimiento disciplinar y de esta manera, pensarse como creador de metodologías innovadoras, propias y creativas, pensadas desde y para su práctica contextual, subjetiva y experiencial:

¿Cómo pensar los cuerpos hoy? Las filosofías más actuales han avanzado en la deconstrucción del sujeto moderno pero, tanto los cuerpos de las acciones políticas, como los cuerpos de las diversidades sexuales o los cuerpos de diseño en los cuales las tecnologías parecen sostener la posibilidad de construir cuerpos prêt-à-porter, dan cuenta de prácticas sociales que han ido más rápido que las teorías (Fernández 2012).

El docente tiene entonces que tratar de visibilizar lo invisible, aquello que ha pasado tan rápido que no ha sido aprehendido, las subjetividades, las memorias y distintas aproximaciones experienciales dentro de un contexto, que lejos de estar separadas, aparecen conectadas pero sin un eje dominante, sino en constante búsqueda colectiva desde lo subjetivo. Para ello tiene que reconocerse como parte del mismo proceso, lugar de transformación pero que también está siendo transformado por la experiencia, entonces tiene que hacerse de herramientas de reflexión de su práctica y de sí mismo, como el relato, la escritura, que lejos de ser únicamente lenguaje escrito puede ser visual y en movimiento:

La Historia va más rápido que nosotros (Arango 2011), es una metáfora que el autor usa para ajustar su metodología narrativa, esto con relación a la importancia de la subjetividad y la memoria como lugares sobre los cuales volver constantemente a la hora de reconstruir una experiencia y darle sentido. Y esto puede atarse a la experiencia docente, en la medida en que es necesario cuestionarse, re-evaluarse constantemente en un ejercicio rizomático:

Una planta rizomática no tiene un centro y no hay una frontera o delimitación, sino que se compone de un número de semi-independientes nodos, donde cada uno de los cuales es capaz de crecer

y difundirse por si mismo, y que solamente puede estar limitado por las características de su hábitat (Cormier 2008).

2. La intersubjetividad entre docente, estudiante, contexto:

Profundizando en la necesidad de herramientas que puedan visibilizar la subjetividad del docente en su contexto, como parte del mismo y en constante re-evaluación de su práctica, es necesario entonces poner esa subjetividad en diálogo con las otras, las de los estudiantes, y en tal medida poder presenciar el entramado relacional que construye un contexto específico (como el de la escuela).

Para ello habría que comenzar hablando acerca de la memoria y la necesidad de su reconstrucción, para luego ponerla en diálogo con las demás memorias de forma entrelazada y visible:

La memoria reservada (Arango 2011), es aquel tipo de memoria o recuerdo, que está sujeta al suceso del pasado de forma desarticulada, que no ha sido relacionada de forma reflexiva y crítica a un contexto, a una progresión o linealidad temporal lógica y constructiva, es un hecho que se encuentra en espera de encontrar un lugar de enunciación. Estas memorias se encuentran reservadas por construcciones contextuales, como tabús, rechazos a la diferencia, miedos a la visibilización de problemas o dolores personales que buscan el olvido, en el caso de la escuela (y sin obviar las anteriores), estas memorias pueden encontrarse en estados reservados por las tensiones dadas desde lo disciplinar acerca de lo que debe ser y no debe ser parte de un currículo.

Es entonces partiendo de lo anterior, y teniendo en cuenta las nociones de corporeidad, subjetividad y agencia individual que hemos tratado anteriormente, que estas memorias deben ponerse en diálogo para poder pasar a un estado primero que podría llamarse memoria sub-alterna (Arango 2011):

La memoria sub-alterna, lejos de constituirse como memoria gubernativa (que es aquella que pretende organizar bajo una única, neutral y objetiva dirección una experiencia), es aquella que en un contexto - comunidad, conformado por diversos individuos, se ha vuelto un nodo conector: memorias antes reservadas que han sido compartidas y proyectadas con

un fin colectivo práctico – la construcción de conocimiento desde y para ellos mismos – en nuestro caso, el ejercicio docente.

Por consiguiente es necesario afirmar que es desde la visibilización de las memorias reservadas, pertenecientes al contexto experiencial docente y a la puesta en común y análisis colectivo de las mismas (transición entre reservada y sub-alterna), que debe surgir de forma orgánica una reflexión crítica común: como ejemplo vemos cómo dentro de las memorias de una experiencia docente, aquellos lugares concebidos como problemas, errores o fallas; tienden a ser difusos, al ocultamiento, cuando en su visibilidad y carácter común radica una de las fuentes reflexivas y creativas de mayor potencialidad.

A modo de cierre de este apartado, cabe rescatar que es en ese entre los cuerpos (Fernández 2012), es decir, en la relación difusa y cambiante entre las corporeidades dentro de un contexto, que se debe establecer la investigación docente como reflexión crítica de su misma práctica, lo cual implica no distanciarse de su ejercicio práctico, sino al contrario, hacerse vulnerable ante las subjetividades y agencias individuales que accionan en un contexto, desde adentro.

Donde el “entre los cuerpos” toma dimensiones imposibles de soslayar, hemos registrado claramente, una y otra vez, las afecciones que producen estas corporalidades en acción, tanto en sus protagonistas como en los propios equipos de investigación allí presentes.

(Fernández 2012).

3. Subjetividad e intersubjetividad, relación con los enfoques metodológicos:

Pensando en la naturaleza de la investigación, la cual está orientada (como ya se ha enunciado), a la reflexión crítica desde la práctica docente, y teniendo en cuenta que para ello es necesaria la mirada múltiple y reflexiva sobre la experiencia, es necesario expandir a más de una las metodologías usadas en el transcurso del proyecto.

Vale la pena aclarar que en este proceso se involucran diversas experiencias pedagógicas, con procesos, disciplinas, contextos variados y diferentes; el acompañamiento de las mismas tiene que darse de forma dialógica (relación del investigador y lo investigado no distante, sino activa – participante y reflexiva en conjunto), es decir, la metodología tiene que surgir como contingencia que parte de la reflexión sobre la experiencia misma, y es por ello que se convierte en algo complicado (podría decirse contradictorio) pensar en un enfoque metodológico que pueda comprenderlas, abarcarlas y aportarles a todas por igual.

Como se explicó en el contexto metodológico de este estudio, se plantean ciertos paradigmas que contienen elementos claves a la hora de pensar en la visibilidad de las subjetividades en un proceso investigativo, como también en la puesta en común o intersubjetividad de las mismas: dichos paradigmas son el simbólico-interpretativo, o hermenéutico - cultural, el enfoque sistémico – relacional y el enfoque socio-crítico participativo.

En el caso de los dos primeros enfoques, nos es llamativa la capacidad que tienen de permitir plantear al investigador como parte de un diálogo contextual, en vez de alejarlo de dicho diálogo; en pocas palabras, permiten comprender al investigador como parte del proceso y por consiguiente su subjetividad hace parte del diálogo de subjetividades, no está aparte de dicho intercambio.

Estos dos primeros paradigmas también nos permiten involucrar lo rizomático y reflexivo en la investigación, es decir, no se pretende construir una linealidad causa – efecto sino una relectura constante de la experiencia, la cual se encuentra en constante diálogo y transformación, y si a esto le señalamos que estos dos enfoques se sustentan en el pensamiento complejo y por consiguiente su objeto de estudio son las relaciones entre elementos (en este caso contextos y subjetividades), por encima del estudio de objetos de estudio por separado, encontramos esa relación directa entre subjetividad e intersubjetividad que se ha buscado encontrar en el proyecto.

Por último y teniendo en cuenta que se quiere con el proyecto propiciar la construcción de conocimiento desde y para la experiencia pedagógica misma, encontramos el enfoque socio-crítico-participativo clave a la hora de articular esta producción de conocimiento con

un contexto socio-cultural, la expansión del mismo (visibilización) y posible transformación social a partir de las experiencias pedagógicas escogidas. Esto porque dentro de este enfoque se dan las cualidades para que el investigador se ubique como sujeto involucrado política y socialmente con el contexto que estudia, sin ello interferir con un proceso investigativo dirigido a la acción social, lo cual consideramos de suma importancia y valor contextual en los contextos tenidos en cuenta durante el proceso que hasta ahora se ha llevado a cabo.

BIBLIOGRAFÍA.

ACEVEDO ARANGO, Oscar Fernando (2011), *Geografías de la memoria*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

CORMIER, Dave (2008), Rhizomatic knowledge communities, Edtechtalk, Webcast Academy.

FERNANDEZ, Ana María (2012), *Los cuerpos del deseo: Potencias y acciones colectivas*, Colombia, Nómadas.

PLANELLA, Jordi (2006), cuerpo, cultura y educación, Bilbao, Desclée de Brouwer.

SUAREZ, Daniel.H (2007), *docentes, narrativas e investigación educativa*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

TERRITORIOS TEÓRICOS DE INTERPRETACIÓN Y SU CORRESPONDIENTE CAPACIDAD PRÁCTICA DE ACCIÓN.

Documento insumo para la generación de una perspectiva de análisis de las experiencias escogidas para el Estudio Saberes escolares, Arte y Corporeidad.

Por: Jimena Andrade.

Las investigaciones que se relacionan con un territorio social, sea cual este fuere, implican una necesidad por un lado, de asumir un universo teórico desde donde se dibuja un panorama analítico y por otro lado, está el terreno de lo social con su pulsátil vitalidad, y es allí en donde desde donde emergen territorios de sensibilidad que van desde la escala¹⁷ de la piel, hasta lo global; desde donde emergen las realidades sociales que tales investigaciones buscan transformar o preservar, según convenga en lo social colectivo.

Antoni Negri (2005) afirma sobre los terrenos teóricos de interpretación que

“el problema es ver si atrás de esto existe una realidad “real”, por decirlo de algún modo; ¿por qué es importante el acuerdo que fue hecho hoy, en relación al cual yo me coloco?, es un trabajo cognitivo pues “las multitudes”, “lo común”, nacen de esa situación, es una nueva realidad fantástica; en esta realidad, algunas de las características que hasta ahora llamamos retórica, se tornan reales, porque es en el análisis del trabajo y de las condiciones fundamentales del trabajo informático, del trabajo intelectual, aplicado a las redes de telemática etc., que encontramos

¹⁷ Según Holmes (2012) las escalas desde donde emergen los territorios de sensibilidad, inician desde lo global, porsteriormente, suplementando ésta hay una escala regional o continental basada en la agregación de poblaciones en bloques económicos, después sigue la escala nacional, y posteriormente la escala territorial (la más humana), para finalmente llegar a “la escala de la intimidad, de la piel, de las palpitations compartidas y los sentimientos, la escala que va de las familias y los amantes a las personas que se abrazan en la esquina o que charlan en un sauna o un café” (Holmes:2012).

características –de “ser singularidad”, en una relación– que se tornan reales y productivas, como también encontramos que la relación entre singularidad y cooperación se torna fundamental.”

A partir de esto, unas preguntas útiles serían: ¿Cuál es la capacidad práctica de acción de cada terreno teórico de interpretación? ¿De dónde provienen estos terrenos teóricos de interpretación? ¿Hay una externalidad teórica desde la praxis social? ¿Provienen del contexto o hacen vínculos con éste? ¿Cómo lidian con el sustrato subjetivo en el que se infieren?

Este tipo de preguntas nos dejan de cara a las condiciones de la praxis desde donde emerge la investigación y generan en ésta, urgentes y convenientes momentos de **retroceso, nuevas apreciaciones y re-estructuración que puedan ser necesarias** para trabajar a favor de **los efectos** que se proponen.

La representación teórica y lo que ésta subjetiva, no debe estar separada de la praxis social, no debe haber una externalidad al respecto de ésta, pues el sentido de vincular una pulsión social a una práctica investigativa debe garantizar procesos de singularización que no atenten con la producción de mundos, alterna y resistente a las dinámicas que subordinan los deseos y los afectos; Rolnik & Guattari (2006:43) afirman que

“aquellos a los que se ha convenido en llamar «trabajadores sociales» — periodistas, todo tipo de psicólogos, asistentes sociales, educadores, animadores, gente que desarrolla cualquier tipo de trabajo pedagógico o cultural en comunidades de periferia, en los barrios de viviendas sociales, etc.— actúan de alguna manera en la producción de subjetividad. (...) Estamos embarcados en este proceso de división social general de la producción de subjetividad y no hay vuelta atrás. Pero, por eso mismo, debemos interpelar a todos aquellos que ocupan una posición docente en las ciencias sociales y psicológicas, o en el campo del trabajo social, todos aquellos cuya profesión consiste en interesarse por el discurso del otro. Se encuentran en una encrucijada política y micropolítica fundamental. **O hacen el juego a esa reproducción de modelos que no nos permiten crear salidas a los procesos de singularización o, por el contrario, trabajan para el funcionamiento de esos procesos en la medida de sus posibilidades y de los agenciamientos que consigan poner a funcionar.**¹⁸ Eso quiere decir que no hay objetividad científica alguna en ese campo, ni una supuesta neutralidad en la relación, como la supuesta neutralidad analítica”.

¹⁸ La negrita no está en el original.

“Hacer el juego a la reproducción de modelos que no nos permiten crear salidas a los procesos de singularización”, implica una práctica que aunque se fundamente en un discurso incluyente y que pregone alternativas efectivas y resistentes al régimen dominante neoliberal (que atraviesa todas las esferas sociales) terminan por preparar un ambiente propicio para que se soporten y se robustezcan dinámicas de segregación, de racismo, de exclusión, de violencia, entre muchas otras que dice antagonizar. Por otro lado, “trabajar para el funcionamiento de esos procesos en la medida de sus posibilidades y de los agenciamientos que consigan poner a funcionar”, implica una práctica que atenta a los vínculos reales de su praxis con las esferas analíticas, con su contexto y su historicidad, se interroga analítica y críticamente sobre sus efectos, su contingencia, el papel que juega frente a la dominación económica neoliberal, y sin reproducirla, se propone como una alternativa a ésta. En este sentido, es muy peligroso propiciar y mantener una externalidad de la praxis social con el terreno teórico de análisis, pues además de presentarse una indistinción discursiva, que nos deja en medio de un panorama en el que no se sabe quién es quién¹⁹, (pues históricamente hemos constatado cómo el régimen económico, capitalista en su momento y el neoliberal actualmente, coopta discurso y práctica para ponerla a su servicio y a su producción de mundos, deseos, afectos etc.) se termina por otro lado contribuyendo —consciente o inconscientemente— con aquello que se dice antagonizar.

Rolnik & Guattari afirman que

¹⁹ Sobre el peligro que supone “no saber quién es quién”, es importante puntualizar en términos históricos, en lo que el Colectivo Usina (2012) coloca frente a este fenómeno, en este sentido no basta con pregonar un discurso incluyente, solidario colectivo, colaborativo, etc, si su capacidad práctica de acción no se corresponde con su terreno analítico de interpretación: “Algunas de las confusiones semánticas con las que nos encontramos, se remontan a la década de los 1970, cuando el mismo Banco Mundial comienza a apoyar con entusiasmo la autogestión en programas sociales, lo que éste denomina “*self-help*” [auto ayuda]. (...) En este momento se produjo una inusitada convergencia entre grupos opuestos, pero que reivindicaban algo parecido: la libre organización de la población en sus territorios. En las agendas y documentos del Banco, parece haber una especie de cooptación de ideas y palabras de orden de la izquierda —una táctica que Vera Telles caracterizó como un “deslizamiento semántico” (las mismas palabras pasan a significar otras cosas)—, y que también fue emprendida en la construcción del léxico gerencial-solidario de los años neoliberales. Al Banco no le basta con secuestrar palabras de la izquierda, además, estas pasan a reproducir su discurso gerencial y de “buenas prácticas”, formando una especie de “lengua única”, en la cual ya no se distingue quién la profiere.”

“En realidad, esas teorías sirven para justificar y legitimar la existencia de esas profesiones especializadas, de esos equipamientos discriminadores y, por lo tanto, de la marginalidad de algunos sectores de la población. (...) Sea cual sea su inocencia o su buena voluntad, ocupan efectivamente una posición de refuerzo de los sistemas de producción de la subjetividad dominante. (...) Desde el punto de vista micropolítico cualquier praxis puede ser o no policíaca; ningún cuerpo científico, ningún cuerpo de referencia tecnológica garantiza una justa orientación. La garantía de una micropolítica procesual, aquella que construye nuevos modos de subjetivación singularizante no se encuentra en ese tipo de enseñanza. La garantía de una micropolítica procesual sólo puede —y debe— ser encontrada a cada paso, a partir de los agenciamientos que la constituyen, en la invención de modos de referencia, de modos de praxis. Invención que permita elucidar un campo de subjetivación y, al mismo tiempo, intervenir efectivamente en ese campo, tanto en su interior como en sus relaciones con el exterior. **Para el profesional de lo social, todo dependerá de su capacidad de articularse con los agenciamientos de enunciación que asuman su responsabilidad en el plano micropolítico.**” (2006:44)

Hay que estar atentos; una acción conveniente en este sentido, como fue dicho anteriormente, es propiciar en la propia práctica investigativa momentos de retroceso, nuevas apreciaciones y re-estructuraciones que permitan palpar cuáles son los puntos de contacto e interconexión de la teoría y la praxis, si estos son reales o no, si son efectivos o no. Es este uno de los múltiples aportes que el presente proyecto provee a las experiencias que se están acompañando.

En este sentido, se generan cuatro perspectivas para abordar *en futuros encuentros con los líderes de las experiencias*, “desde la noción de arte y corporeidad en la escuela”, la praxis de las experiencias acompañadas. Estas cuatro perspectivas pueden contribuir en el desarrollo del acompañamiento de este proyecto, a determinar los puentes entre teoría y práctica, entre enunciado y acción, ayudando a futuro a situar “**cómo**” las experiencias acompañadas están afirmando su *capacidad de singularización, su criticidad, su politicidad* y la *reinención e implicación política de la mediación con el arte*, a saber:

1. Subjetivación como proceso de singularización:

La producción de subjetividad se agencia desde procedimientos múltiples y en mayor medida desde lo social, no desde la idea de individuo, esto implica que para entender, propiciar e intervenir en los dispositivos de subjetivación, es importante entender el

contexto y la historicidad tanto del agenciamiento como de la comunidad implicada, en lo corpóreo a veces existe individuación, pero en la producción de subjetividad se debe pensar desde lo social. Guattari & Rolnik (2006:39) afirman que

“las máquinas de producción de subjetividad varían. En los sistemas tradicionales, por ejemplo, la subjetividad es fabricada por máquinas más territorializadas, a escala de una etnia, de una corporación profesional, de una casta. En el sistema capitalista, la producción es industrial y se da a escala internacional.”

Un aspecto urgente para revisar, en tanto se está pensando una práctica de investigación sobre arte y corporeidad, que implique dispositivos de subjetivación es la noción de colonialidad; no podemos entender la acción política de transformación subjetiva a profundidad y de forma radical, si no nos entendemos desde nuestra contra-historicidad, esto sería desde un estudio que desmonte la colonialidad.

Como la producción de subjetividad es uno de los tipos de producción esenciales de la actualidad en términos de plusvalor, es importante entender que hoy, para poder desmontar una subjetividad que opera desde sistemas de dominación, que esta realidad no se desliga del régimen económico neoliberal, es decir, la condición poscolonial, que todos nosotros, países latinoamericanos afrontamos, está desde luego íntimamente ligada con este tipo de esferas de producción subjetiva, Brian Holmes (2010) propone una estrategia para atravesar las escalas desde donde emergen los territorios de sensibilidad, él afirma que “para involucrarse con el arte afectivista, para criticarlo y recrearlo, no sólo tienes que saber dónde emergen nuevos territorios de sensibilidad —en qué localidad, en qué geografía histórica—sino también a qué escala”, pues una práctica que desde lo político persiga el desmonte de una subjetividad inclinada al mercado y todo lo que esto conlleva: sistemas de exclusión, de dominación, de sujeción, de violencia etc.

“una práctica política que persiga la subversión de la subjetividad que permita un agenciamiento de singularidades deseantes, debe invertir el propio corazón de la subjetividad dominante, produciendo un juego que la revele, en lugar de denunciarla. Esto quiere decir que, en lugar de pretender la libertad (noción indisolublemente ligada a la de la conciencia), tenemos que retomar el espacio de la farsa, produciendo, inventando subjetividades delirantes que, en su embate con la subjetividad capitalística, provoquen que se desmorone”. (Guattari, Rolnik, 2006:45)

Ya fue dicho antes que no por el hecho de situar la argumentación desde la escucha al otro, solidaria, colectiva y colaborativamente, ya esté garantizado el desmonte colonial, tampoco el hecho de proponerse como objetivo la producción de subjetividad, o dispositivo de subjetivación desde la propia práctica garantiza un esfuerzo político, para que esto suceda, hay que trabajar en que tales dispositivos de subjetivación estén inclinados a la formación de nodos en donde las singularidades operen, en donde se generen procesos de singularización.

2. Agenciamiento crítico:

Butler (2001) afirma que la trayectoria del pensamiento de Foucault al respecto de la noción de “crítica”, está marcada por entender ésta como una “práctica de recomposición y reinención” y no como un “juicio” que se emite sobre algo, pues este último desactiva la posibilidad de recomponer y reinventar tanto el objeto de la crítica como un aporte al área de conocimiento en el cual opera, para pasar a posicionarse en términos de jerarquización, instaurando un “poder-sobre”²⁰ de juez, quien promovido por su estatuto autoimpuesto, descalifica o deifica:

²⁰ El filósofo irlandés John Holloway (2005:33-34) coloca que la noción de “poder” es ambivalente, existen situaciones de “poder-hacer” ejercidas desde la resistencia, y de “poder-sobre” ejercidas desde la dominación, el poder-hacer “nunca es individual: siempre es social. No se puede pensar que existe en un estado puro, immaculado, porque su existencia siempre será parte de la manera en que se constituya la socialidad, de la manera en la que se organice el hacer. El hacer (y el poder-hacer) siempre es parte de un flujo social, pero ese flujo se constituye de distintas maneras. Cuando el flujo social del hacer se fractura ese poder-hacer se transforma en su opuesto, en **poder-sobre**. El flujo social se fractura cuando el hacer mismo se rompe. El hacer como-proyección-más-allá se rompe cuando algunas personas se apropian de la proyección-más-allá del hacer (de la concepción) y comandan a otras para que ejecuten lo que ellas han concebido. El hacer se ha fragmentado en tanto el "poderoso" concibe pero no ejecuta, mientras que los otros ejecutan pero no conciben. El hacer se rompe en la medida en que los "poderosos" separan lo hecho respecto de los hacedores y se lo apropian. El flujo social se rompe en la medida en que los "poderosos" se presentan a sí mismos como los hacedores individuales mientras que el resto, simplemente, desaparece de la escena. Si pensamos en los hombres "poderosos" de la historia, en Julio César, Napoleón o Hitler, por ejemplo, entonces el poder aparece como el atributo de un individuo. Pero, por supuesto, el poder que

«El peligro [...] representado por una acción mecánica, puramente lógico-formal y administrativa, que decide acerca de las formaciones culturales y las articula en aquellas constelaciones de fuerza que el espíritu tendría más bien que analizar, según su verdadera competencia»²¹. Así que la tarea de desvelar estas constelaciones de poder se ve impedida por la precipitación de un «juicio mecánico» como forma ejemplar de la crítica. Para Adorno, esta manera de operar sirve para imponer una escisión entre la crítica y el mundo social a nuestro alcance, en un movimiento que revoca los resultados de su propia labor ya que constituye «una renuncia a la práctica material».²² Adorno escribe que «[la] propia soberanía [del crítico o de la crítica], la pretensión de poseer un saber profundo del objeto y ante el objeto, la separación entre concepto y cosa por la independencia del juicio, lleva en sí el peligro de sucumbir a la configuración-valor de la cosa; pues la crítica cultural apela a una colección de ideas establecidas y convierte en fetiches a categorías aisladas».²³

3. Educación artística como dispositivo político de transformación social:

Diferentes autores de la filosofía política europea como Lazzarato, Negri & Hart, Deleuze & Guattari, y el mismo Foucault, afirman que la apertura de la noción de “política”, es una “actividad” que emerge de la de Mayo del 68, y se entiende como una actividad que busca sobre todo, la transformación radical de los procesos de subjetivación en lo colectivo, y que “no” entiende las instancias de poder como entes ajenos al sujeto, como sucedía en las sociedades disciplinarias —las instituciones en general, el manicomio, la iglesia, el reclusorio, el hospital, la escuela, etc. — sino como dinámicas que están al interior de nuestros cuerpos y mentes, en los que hay que incidir, para desde allí propiciar tales

tenían para hacer cosas no era la habilidad para hacerlas por sí mismos, sino para comandar a otros para hacer lo que ellos deseaban que hicieran. El "nosotros" del hacer aparece como un "yo" o como un "él" (más a menudo un "él" que un "ella"): César hizo esto, César hizo lo otro. El "nosotros" es ahora un "nosotros" antagónico, dividido entre los dominadores (los sujetos visibles) y los dominados (los sujetos invisibles desubjetivados). El poder-hacer ahora se convierte en poder-sobre, en una relación de poder sobre los otros. Estos otros carecen de poder (o aparentemente no lo tienen), estamos privados de nuestra capacidad para realizar nuestros propios proyectos, ya que pasamos nuestros días realizando los proyectos de aquellos que ejercen el poder-sobre.” La negrita no está en el original.

²¹ Theodor W. Adorno, «La crítica de la cultura y la sociedad», trad. por Manuel Sacristán, en Prismas. La crítica de la cultura y de la sociedad, Barcelona, Ariel, 1962, p. 23.

²² Ibidem, p. 15.

²³ Ibidem, p. 14.

transformaciones subjetivas, radicales y a profundidad. En este sentido, es necesario revisar “cómo” operan los dispositivos que se generan, para constatar o no su politicidad.

4. Mediación, escuela y contexto:

De la mano de lo anteriormente dicho, es necesario revisar la forma en la que se asume el aparato de mediación, el objeto artístico, la “forma” que se desprende de una práctica con tales objetivos e intereses, que en lugar de concentrarse en el aparato en tanto éste sea aurático, de representación, o formalista, se debe entender su noción de reproductibilidad, Benjamin (1936), en “La obra de arte en la época de su reproductividad técnica” impugna la condición aurática de la “obra” con “la obra de arte reproductible”, llamando a un compromiso más activo con las nuevas capacidades visuales y técnicas —reproducción y distribución masiva de noticias, fotografía, cine, etc.— redefiniendo y eliminando las estancadas fronteras disciplinares, para operar en desde su contingencia política, al ser capaz de obedecer a las problemáticas del mundo, vinculándose con ellas en términos no sólo de contenido, sino de efectos.

La problemática micropolítica no se sitúa en el nivel de la representación, sino en el nivel de la producción de subjetividad. Se refiere a los modos de expresión que pasan no sólo por el lenguaje, sino también por niveles semióticos heterogéneos. Por lo tanto, no se trata de elaborar una especie de referente general interestructural, una estructura general de significantes del inconsciente al cual se reducirían todos los niveles estructurales específicos.

Se trata de hacer exactamente la operación inversa, que a pesar de los sistemas de equivalencia y de traducibilidad estructurales va a incidir en los puntos de singularidad, en los procesos de singularización que son las raíces productoras de la subjetividad en su pluralidad. (Guattari, Rolnik, 2006: 44)

Bibliografía:

- BENJAMIN, Walter 1936, (2007) *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*, En *Obras*, Abada Editores, Madrid.

- GUATTARI, Felix, ROLNIK, Suely, (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Traficantes de Sueños, Madrid.

- HOLLOWAY, John, (2005) *Cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy*, Melvin, Caracas.

Infografía:

- BUTLER, Judith, *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*, 2001, disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es> , Revisado por última vez en 2013-11-10

- HOLMES, Brian, Manifiesto afectivista, 2010, disponible en: www.des-bordes.net/des-bordes/brian_holmes.php Revisado por última vez en: visitado en 2013-11-10

- NEGRI, Antoni, *La constitución de lo común* II Seminario Internacional – Capitalismo Cognitivo: “Economía del Conocimiento y la Constitución de lo Común” – 24 de octubre de 2005 disponible en: <http://www.cultura.gov.br/site/2005/10/24/conferencia-a-constituicao-do-comum-antonio-negri/> Revisado por última vez en: 2012-11-10

- USINA, *Arquitectura, Política y Autogestión. Un comentario sobre los Mutirões de vivienda*. Interferencia-co.net, 2012, disponible en: <http://interferencia-co.net/nc/detalle/cat/traduccion/article/arquitectura-politica-y-autogestion-un-comentario-sobre-los-mutiroes-de-vivienda/> Revisado por última vez en: 2012-11-10

II

COMPONENTES PRODUCTO 1²⁴

CONTENIDOS

1

A. BALANCE CRÍTICO SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN ARTE Y CORPOREIDAD DESARROLLADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO CAPITAL EN EL LAPSO 2008-2012.

2

B. RUTA METODOLÓGICA DE FORMULACIÓN Y/O ACOMPAÑAMIENTO A LAS INVESTIGACIONES EN POR LO MENOS 10 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL DISTRITAL EN EL DISTRITO CAPITAL.

²⁴ señalados en el contrato 118/IDEP/PUJ

1

BALANCE CRÍTICO

Este capítulo desarrolla el

PRIMER COMPONENTE DEL PRODUCTO 1:

PARTE (a)

BALANCE CRÍTICO SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN ARTE Y CORPOREIDAD DESARROLLADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO CAPITAL EN EL LAPSO 2008-2012.

CONTENIDOS

1. PERSPECTIVAS, ALCANCES Y PROSPECTIVAS GENERALES DEL BALANCE.

2. ESTRATEGIAS PROCEDIMENTALES

3. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS.

4. BALANCES CRITICOS POR EXPERIENCIAS

COMPILADO

PRIMER COMPONENTE DEL PRODUCTO 1:

PARTE (a)

BALANCE CRÍTICO SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN ARTE Y CORPOREIDAD DESARROLLADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO CAPITAL EN EL LAPSO 2008-2012.

1. PERSPECTIVAS, ALCANCES Y PROSPECTIVAS GENERALES DEL BALANCE.

Este balance, sus desenvolvimientos y configuraciones se han concebido desde una perspectiva **referencial** para el desarrollo de todo el proyecto. Esto quiere decir que consideramos que los resultados de este ejercicio de balance aportan luces fundamentales para afrontar el proceso de acompañamiento a las experiencias en la medida en que visualiza el contexto de actuación, los agentes implicados y las circunstancias que atraviesan las experiencias.

El balance se ha construido pues a través de la decantación de resultados de la primera estrategia de acercamiento a las experiencias, cuya implementación nos ha permitido:

1. Realizar un paneo sobre las interpretaciones, creencias e intuiciones de las personas involucradas en relación a las categorías que se ha planteado esta propuesta como entrada al problema de estudio.
2. Paneo sobre la naturaleza estructural de las experiencias, su lugar en la escuela y sus alcances contextuales.
3. Acercamiento a qué relación se configura desde las experiencias hacia la asimilación y problematización de referentes conceptuales aplicados como fundamentación teórica de respaldo para la comprensión, la problematización y construcción de conocimiento pedagógico desde las prácticas educativas involucradas en la experiencia.

Consideramos que este balance puede servir para la identificación de las piedras de toque sobre las cuales se empieza a arraigar el trabajo procedimental, metodológico y de construcción conceptual que exige el doble sentido investigación-acción planteado para este estudio por el IDEP en torno a la configuración de un “estudio - acompañamiento” y la definición de sus dinámicas para desarrollar un proceso de “acompañamiento investigativo”²⁵.

2. ESTRATEGIAS PROCEDIMENTALES

2.1. Sistematización de la información diligenciada en los formularios de inscripción.

Fuente: Formularios de inscripción a la *Convocatoria dirigida a docentes de colegios oficiales de Bogotá, para participar en el estudio sobre saberes escolares: arte y corporeidad*, cuyo propósito se manifestó así:

El Estudio tiene como propósito identificar y acompañar proyectos y experiencias pedagógicas agenciadas por docentes y grupos de docentes, sobre los saberes que se identifican, visibilizan, y promueven en torno a la temática de “Arte y corporeidad”, en doce (12) colegios oficiales de la ciudad²⁶.

Los datos recogidos por el formulario de inscripción fueron los siguientes (Cuadro 5):

TITULO DEL PROYECTO	
Descripción del proyecto	Fecha de Inicio
	Tiempo de desarrollo
	Estado actual del proceso
	Referentes conceptuales
	Enfoque Metodológico
	Resalte los aspectos significativos de la experiencia
	Relaciones la documentación, registros y memoria del proceso existentes hasta el momento (registros audiovisuales, fotográficos, diarios de campo o similares)
	Actores que involucra
LIDER DEL PROYECTO	Nombre

²⁵ Ver: Insumo Conceptual y Metodológico. Estudio Arte y Corporeidad. Jorge Arcila.

²⁶ ver: Términos convocatoria dirigida a docentes de colegios oficiales de Bogotá, para participar en el estudio sobre saberes escolares: arte y corporeidad

	Correo e	
	Teléfono celular	
DOCENTES PARTICIPANTES	Nombre	
	Correo e	
	Teléfono celular	
DATOS GENERALES	NOMBRE DEL COLEGIO	
	NOMBRE DEL RECTOR(A)	
	DATOS DEL COLEGIO	DIRECCIÓN
		TELÉFONO
		LOCALIDAD
		CORREO INSTITUCIONAL
		UPZ
CUADRO 5. DATOS _ FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN		

A dicha convocatoria se inscribieron un total de 25 Experiencias. Con base en la información diligenciada por los proponentes a través del formulario de inscripción (ver Cuadro 5) fueron seleccionadas para participar en el estudio 13 experiencias de entre las 25 presentadas, y 12 fueron rechazadas. (ANEXO 2- TABLAS EXPERIENCIA_ACEPTADAS_RECHAZADAS) El siguiente cuadro recoge la totalidad de las experiencias seleccionadas para ser parte del estudio acompañamiento.

ID	N.	TITULO	LIDER	COLEGIO
1	1	ARCILLAS, TEJIDOS Y CORPORALIDADES DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA. PATRIMONIOS APREHENDIDOS Y COMPARTIDOS ENTRE INTERCULTURALIDADES, EDUCACIÓN Y ETNOFAGIA EN BOGOTÁ	PANQUEBA CIFUENTES JAIRZINHO FRANCISCO	COLEGIO SAN BERNARDINO (IED)-BOSA
5	2	PARACOSMOS EN EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE EL JUEGO PARA LA AUTO EXPLORACIÓN Y PRÁCTICA DE SABERES ADQUIRIDOS	MARÍA JINETH ROJAS VANEGAS	COLEGIO LA VICTORIA (IED)-SAN CRISTÓBAL
9	3	LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN...	CRISTINA MORENO PRADA	COLEGIO LA CONCEPCION (CED)-BOSA

20	4	EL RECREO. ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES	MARTHA JUDITH NOGUERA FONSECA	COLEGIO SAN ISIDRO SUR ORIENTAL (IED)-SAN CRISTÓBAL
21	5	"TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL"	ADELAIDA CORREDOR TORRES	COLEGIO REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (IED)-LOS MÁRTIRES
27	6	CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO	GLORIA PATRICIA SOLANO SANCHEZ	COLEGIO PANAMERICANO (IED)-LOS MÁRTIRES
31	7	CUERPO Y SUBJETIVIDAD	EUGENDRY URIBE ALDANA	COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI (IED)-ANTONIO NARIÑO
38	8	CORPORALIDADES Y HABITAR POETICO	JUAN CARLOS NOVA	COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI (IED)-ANTONIO NARIÑO
41	9	PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR	HÉCTOR RODOLFO MORA PALACIOS	COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (IED)-BOSA
42	10	RELATOS DEL CUERPO EN LA ESCUELA, LENGUAJES Y REPRESENTACIONES	MARTHA YANETH OSPINA	COLEGIO MANUELA AYALA DE GAITAN (IED)-ENGATIVÁ
44	11	SALÓN DEL CUERPO	MIGUEL ÁNGEL GUERRERO RAMOS	COLEGIO EL PARAÍSO DE MANUELA BELTRÁN (IED)-CIUDAD BOLÍVAR
46	12	LAS FRIDAS: UN VIAJE AL CORAZÓN	EDITH VERNAZA VARGAS	COLEGIO LOS COMUNEROS - OSWALDO GUAYAZAMIN (IED)-USME
65	13	ÉTICA PERFORMADA: PROYECTO DE AULA“CONSTRUCCION DE VALORES EN LA VIDA COTIDIANA CON ESTUDIANTES DEL QUINTO CICLO DEL I.E.D. JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS DE BOSA”	RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZARATE	COLEGIO JOSE FRANCISCO SOCARRAS (IED)-BOSA

Como insumo para un primer análisis general de la totalidad de las experiencias inscritas, se diseñó un cuadro o ficha (ver: Cuadro 6) para la sistematización de los datos iniciales recogidos por el formulario de inscripción, tanto los relativos a una primera identificación

(Titulo, colegio, localidad, UPZ, Líder etc.), como los datos relativos a las respuestas al formulario en cuanto a la descripción de la propuesta.

TITULO DEL PROYECTO			ID	
COLEGIO		UPZ		LOCALIDAD
NOMBRE RECTOR(A)				
Correo institucional				
DIRECCIÓN				
TELÉFONO				
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO				
Fecha de Inicio				
Tiempo de desarrollo				
Estado actual del proceso				
Referentes conceptuales				
Enfoque Metodológico				
Aspectos significativos de la experiencia				
Documentación, (registros audiovisuales, fotográficos, diarios de campo o similares)				
Actores que involucra				
LIDER DEL PROYECTO				
Teléfono O celular		Correo e:		
DOCENTES PARTICIPANTES				
COMENTARIOS				

Se elaboraron un total de 25 fichas, que, a partir de los resultados del proceso de selección, fueron clasificadas en dos Carpetas de archivos, 1.Carpeta ACEPTADAS, Carpeta RECHAZADAS. (Ver ANEXO 3: FICHAS POR EXPERIENCIAS INFORMACIÓN FORMULARIO).

2.2. Estrategias de acercamiento a las experiencias y recopilación de información a partir de realización de encuentros entre investigadores y líderes de las experiencias desarrolladas entre Oct. 16 y Nov. 7 de 2013.

En primera instancia, se acordó que el equipo investigador en los primeros contactos con maestros líderes, participantes directos y/o comunidades implicadas en las experiencias seleccionadas, debería enfocarse hacia los siguientes propósitos:

Ubicar la experiencia en el colegio. (Relación con el planteamiento curricular). Analizar su lugar en el devenir institucional, barrial, CIRCUNSTANCIA ACTUAL, Y MIRADA RETROSPECTIVA. (I)

- Profundización en cuanto a comprensión por parte de los participantes y afectados de términos y categorías implicadas definidas por el grupo investigador como “categorías de entrada” (Sondear que se entiende por c/categoría).
- Identificar perspectivas ante la comprensión o enfoque de la experiencia como práctica de investigación; tatar de diagnosticar su estado de madurez en cuanto a su abordaje como proyecto de investigación.
- Definir (c/ investigador, según los casos) de qué manera recoger documentos al respecto, y con qué propósito.

De otra parte, se propusieron dos tareas específicas que se abordarían por parte de subgrupos formados por miembros del equipo:

- Mapear: Es decir, contextualizar geográficamente en el distrito capital los colegios. Territorio. Análisis basado en la información recogida por los investigadores (I). El resto del equipo deberá proporcionar la información que requieran los responsables, y estos a su vez, pueden señalar aspectos claves a indagar.
- Análisis curricular. Consistente en identificar a que ciclos pertenecen las experiencias, aportar un análisis desde la relación de esas experiencias con los planes curriculares, y la realidad estructural de la escuela. El resto del equipo debe proporcionar la información que requieran los responsables, estos a su vez señalarán a los otros investigadores aspectos claves a indagar.

2.2. Procedimientos de acercamiento a las experiencias.

2.2.1. Paneo sobre las interpretaciones, creencias e intuiciones de las personas involucradas en relación a las categorías que se ha planteado esta propuesta como entrada al problema de estudio.

Este apartado aborda un primer procedimiento para extraer de la información proporcionada por los formularios de inscripción contenidos referidos a las interpretaciones, creencias e intuiciones de las personas involucradas en relación a las categorías de entrada, que como se explicó en el primer capítulo de éste documento, se desprenden directamente de del problema central del estudio, a saber, la pregunta por los saberes y mediaciones que circulan en la escuela en torno a la temática Arte y Corporeidad en experiencias significativas gestadas en la práctica docente de maestros de instituciones educativas del distrito. Estas categorías, entendidas y revisadas siempre desde una perspectiva relacional, son: **Corporeidad, Arte, Experiencia, Saberes, y Mediaciones.**

En un procedimiento propio del análisis cualitativo, útil para hacer aproximaciones interpretativas a contenidos de información textual (Gil, 1994), nos propusimos agrupar “fragmentos del discurso con unidades temáticas” (Gil, pg.71), extrayendo de lo escrito en los formularios de inscripción por los participantes todo lo asociado a cada una de las categorías predeterminadas. Un proceso de segmentación dividió el discurso en frases,

entendidas como unidades de contenido referidas a cada temática o categoría. Emergen categorías como **Cuerpo** y **Experiencia significativa**.

El proceso abarcado por ahora, se reduce a la presentación al resto del grupo del material extraído agrupado por abordar temáticas implícitas a cada categoría, que ilustran los imaginarios de los participantes en las experiencias en torno a éstas categorías.

De un análisis cruzado, practicado independientemente por dos personas, las dos asistentes monitoras del equipo, se obtuvieron los siguientes cuadros de interpretación:

CORPOREIDAD	Como algo que afecta el cuerpo, cosas externas al cuerpo que lo afectan
	Corporeidad va de la mano de la experiencia
	Corporeidad tiene que ver también con el manejo del cuerpo
	Corporeidad como la construcción del ser
	Corporeidad como un hacerse consciente del cuerpo
	Corporeidad como un habitar el espacio, factores externos (espaciales)
	Corporeidad como el cuerpo en y con relación a los otros
	Corporeidad como parte del aprendizaje de habilidades sociales
SABERES	Conocerse a uno mismo-Saber que nace desde lo personal, un saber propio.
	Saberes como el aprendizaje por medio de la experiencia
	Saberes que parten desde la experiencia y que le dan prioridad al cuerpo antes que a los saberes establecidos en la escuela (materias formales tales como matemáticas, física etc.)
	Saberes que surgen de la autorregulación (de la mente, del cuerpo, o del sujeto)
	Saberes están relacionados al arte
	Saberes están relacionados a las indagaciones personales de los estudiantes
	Saberes son de carácter introspectivo

	Saberes pueden responder a contextos específicos o culturas específicas
	Saberes son estas ideas propias que crea la mente de cada persona, no son enseñadas por otros.
	Saberes como algo que no es necesariamente calificable o evaluable.
	Saberes no necesariamente son evidenciables, que no se vean o palpen no quiere decir que no existan en cada sujeto.
	Saberes como la herramienta para la solución de problemas reales.
MEDIACIONES	Mediaciones son los medios por los cuales se pretende unir una cosa con la otra
	Mediaciones como una forma de posibilitar algo
	Mediaciones entre los saberes propios de una práctica como la práctica artística y los saberes que trae consigo cada estudiante.
	La mediación también se puede producir gracias a los objetos (chismógrafo)
	La mediación como la posibilidad de construir diálogos entre autores de peso y la transformación de los sujetos (sujetos políticos)
	La mediación como punto de encuentro entre miradas desde diversos lugares de conocimiento: artes, educación física, informática.
	Mediación entre saberes populares y autóctonos las culturas y el entorno donde conviven apoyándose en elementos artísticos.
ARTE	Desde lo plástico, como el aprendizaje audiovisual.
	Puede posibilitar la comunicación entre estudiantes.
	Arte desde lo escénico, manejo de cuerpo.
	Arte entendido como manualidades
	En algunos casos se motiva al estudiante a la elaboración de piezas artísticas con un significado.
	Un estudio del cuerpo mediante una visión artística para después lograr

	representaciones propias de cada estudiante.
	Se tiene en cuenta el arte no solo desde el producto artístico sino desde el proceso.
	El arte como herramienta pedagógica.
	Arte como forma de expresión y comunicación.
	Arte como forma de empoderarse.
CUERPO	Conocimiento del cuerpo desde la oralidad
	El cuerpo como el lugar donde se encuentran las sensibilidades.
	Cuerpo como constructor de conocimientos.
	Cuerpo como un ente único, con formas especiales como las del síndrome de asberger.
	Cuerpo dentro del aula. El maestro moldea el cuerpo del estudiante y el estudiante se auto controla.
	El cuerpo aparece como una, auto, algo...
	Pensar-se el cuerpo posibilita la creación de sujetos críticos o sujetos con inquietud de sí.
	El cuerpo como el medio en el que el ser humano es un sujeto activo en un espacio.
	El cuerpo como productor de conocimiento
	Cuerpo como herramienta de creación artística.
	Se estudia el cuerpo para comprender las dinámicas sociales
	Entiende los estudiantes como sujetos que poseen un cuerpo.
	El cuerpo como simple modelo
	El cuerpo desde una mirada médica.
Cuerpo como territorio que se recorre, construye y modifica.	

	Conocimiento del cuerpo para conocerse a sí mismo
	El cuerpo es visto desde el campo físico y deportivo, pero a este también se le asignan cualidades de expresión y comunicación.
	Se habla sobre formas de canalizar el cuerpo como la relajación, el yoga, etc.
EXPERIENCIA	
	Experiencia gracias a la posibilidad que da de re-pensarse
	Busca que lo que se aprende en la escuela transforme o posibilite nuevas opciones de proyectos de vida.
	La experiencia como constructora de corporeidad.
	La investigación es una forma de experiencia la cual enriquece cada trabajo.
	La creación como experiencia
	La experiencia como instrumento de recolección de información.
	La experiencia es la vivencia en primera persona de las problemáticas que contiene la vida cotidiana.
	La experiencia como todo aquello que nos transforma y posibilita nuevas formas de ver y habitar el mundo.
EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	
	Entiende la experiencia significativa como todo aquello que invita a la reflexión y acción crítica sobre lo que es el estudiante y su entorno.
	La mayoría de veces la experiencia se vuelve significativa cuando el individuo se involucra no sólo de forma teórica sino también de forma práctica con el proyecto.
	La experiencia significativa es evidente cuando se ven cambios favorables en la mirada, el pensamiento y el desarrollo del estudiante y de la institución.
	Ponerse en el lugar del otro, posibilitar un conocimiento desde lo propio y personal.

Este cuadro deberá ser posteriormente utilizado como insumo para el análisis de los imaginarios, creencias y percepciones de los participantes en las experiencias en torno a las categorías clasificadas acá, al confrontarse a nuevos datos surgidos del acercamiento a las experiencias y a sus protagonistas

2.2.2. Paneo sobre la naturaleza estructural de las experiencias, su lugar en la escuela y sus alcances contextuales.

A partir de los acercamientos del grupo investigador a las experiencias, sus líderes y participantes, cada investigador formulo un **Perfil de la experiencia**. Este fue desarrollado por cada miembro del grupo a partir de las conversaciones y entrevistas con los líderes y maestros involucrados, las visitas realizadas a los colegios, en ocasiones coincidentes con eventos de muestras finales de procesos, así como a través de la lectura de documentos sobre las experiencias entregados por los lideres a los investigadores.

Posteriormente, se decidió que ésta información se sistematizaría a través de su adaptación a una serie de ítems que permitirían abordarla de forma más controlada. Se eligió una estructura propuesta por una de las investigadoras. Los ítems contemplados para configurar un perfil por experiencia fueron:

- Antecedentes
- Perfil del líder, y /o los docentes participantes
- Procesos educativos previos a la experiencia
- Tiempo de desarrollo y ubicación en el contexto escolar
- Participantes actuales
- Aspectos significativos de la propuesta
- Eventos significativos, proyección a la comunidad educativa
- Necesidades en relación con la construcción de procesos de investigación

El siguiente apartado recoge el procedimiento y resultados de un análisis en relación a la caracterización de las experiencias de acuerdo su contextualización curricular.

3. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS.

3.1. Balance curricular de las experiencias.

Como resultados de esta primera etapa de la investigación y de los encuentros que se han llevado a cabo encuentros con los profesores líderes, por parte de los investigadores y la información por ellos recopilada en los documentos clasificados como Perfil de las Experiencias, se ha podido establecer un primer reconocimiento del contexto de trabajo de los docentes, permitiendo caracterizar la experiencia al interior del colegio, ubicar aspectos organizativos, pedagógicos y académicos.

Se realizó una síntesis de la caracterización escolar de la experiencia dividida en tres componentes:

1. **Componente, datos de identificación** (Nombre del líder, correo electrónico, teléfonos, Institución Educativa Distrital, Localidad, nombre del co-investigador y título de la experiencia)
2. **Componente, Contexto, tiempos y espacios:** El *contexto* hace referencia al ámbito social inmediato de donde se lleva a cabo la experiencia. El *tiempo de desarrollo de la experiencia* se presenta en meses. *Jornada escolar* hace alusión si la experiencia se desarrolla en una *jornada escolar* específica (mañana, tarde, noche, jornada extra-escolar (40 horas, aprovechamiento del tiempo libre) *Los ciclos de formación*, esta casilla reconoce en que grados escolares se desarrolla la experiencia. **Primer ciclo** (jardín, preescolar, primero, segundo) **Segundo ciclo** (tercero y cuarto grado) **Tercer ciclo** (quinto, sexto, séptimo) **Cuarto ciclo** (octavo y noveno) quinto ciclo (décimo y once) **Ciclos de formación profesional** y profundización en ciertas áreas de su plan de estudios. En la Normal María Montessori. A la vez se indica la edad promedio de los estudiantes y el número de involucrados directamente en la experiencia. *La organización curricular* este ítem indica el lugar de la experiencia en el currículo, si hace parte del plan de estudios, asignaturas, áreas, plan de aula, de

área, si es una actividad extra-curricular, que hace parte de un proyecto del colegio (40 horas, tiempo libre, o un proyecto específico que atraviesa la currículum de la institución) y por último se señala la interdisciplinariedad, si en la experiencia se vinculan, más de dos áreas, disciplinas, saberes culturales etc.

3. **Componente pedagógico y académico:** Este aspecto sintetiza los objetivos o la *intencionalidad formativa* de las experiencias, hace referencia a lo que se pretende en la relación enseñanza-aprendizaje. Las *metodologías* que se implementan en la experiencia para alcanzar dichos propósitos, con los *recursos* (físicos, humanos) con los que se cuenta para el desarrollo de la experiencia y por último la *evaluación*, es decir, como se valora la experiencia, como se reconocen los aprendizajes de los estudiantes, si se llevan a cabo (diagnósticos, evaluaciones formativas, co-evaluaciones, auto-evaluaciones) si se han diseñado indicadores o parámetros para reconocer los impactos y alcances de dicha experiencia.

3.1.1 Algunas inferencias

En un primer análisis, emerge el siguiente balance curricular de las experiencias y algunas inferencias que se desprenden de esta primera entrada a la información obtenida en los encuentros.

1. Componente, datos de identificación

Líderes de la experiencia

Hay 4 propuestas que están diseñadas para desarrollar entre dos líderes de proyecto y 9 propuestas individuales. Es decir que duplica el número de experiencias individuales, lo que puede deducirse es que es necesario fomentar y apoyar el trabajo colaborativo en los docentes.

Ubicación por localidad de la experiencia

4 propuestas de colegios se ubica en la localidad de Bosa (sur occidente de Bogotá);

2 de la localidad Antonio Nariño (Sur oriental);

2 de San Cristóbal (Sur oriente); 1 en Usme (sur);

1 Engativá (Noroccidente);

1 Ciudad Bolívar (sur)

2 Los Mártires (centro de Bogotá).

10 de las propuestas están ubicadas en colegios del sur de Bogotá, 2 en el centro y 1 en el noroccidente.

Inferencias: Sería conveniente reconocer los procesos de difusión de la información en torno a las convocatorias de innovación e investigación que desarrolla el IDEP, además fortalecer la comunicación e interacción con todas las localidades y finalmente poder indagar si lo que sucede con este proyecto sucede con otros desarrollados por el IDEP. Queda pendiente, en este sentido, mirar las propuestas rechazadas, pues no es posible desechar el que con ello cambie la perspectiva

2. Componente, Contexto, tiempos y espacios:

Con relación al contexto y la población

Las propuestas abarcan multiplicidad de población en los que se encuentran:

1 comunidad de confluencia multiétnica,

2 colegios que incluyen niños con necesidades especiales;

1 colegio con una población fluctuante por desplazamientos de las familias;

1 proyecto desarrollado desde una escuela Normal con énfasis en educación artística; y en otro

1 caso con estudiantes que presentan problemas de orden social;

Los estudiantes son de estrato entre 0 y 2 en su mayoría, un mínimo porcentaje son estrato 3.

Inferencias: los estudiantes que reciben estas propuestas de experiencias significativas, son de todas las edades y en diferentes contextos pero tienen en común la necesidad de desarrollar habilidades y fortalezas que les permita enfrentarse a un mundo de retos con autonomía y deliberación.

Tiempo de desarrollo de las experiencias

Hay proyectos que cuentan con trayectoria desde los 6 meses hasta 14 años clasificados de la siguiente manera:

1 proyecto de 6 meses;

2 de 8 meses; 4 de 1 año;

2 de año y medio, 1 de 3 años; 1 de 4 años;

1 de 5 años y una de 14 años

Inferencias: 9 de las propuestas son recientes (6 meses a 1 año 1/2) es decir que hay un alto nivel de interés en proyectos innovadores en los últimos dos años; con las propuestas más antiguas se evidencia que los profesores han mantenido un esfuerzo por preservar, promover y enriquecer sus proyectos.

Jornada escolar

Los proyectos se desarrollan por igual en las dos jornadas, solo hay uno que abarca las dos jornadas más tiempo extracurricular.

Ubicación de las experiencias desde los ciclos

Los proyectos abarcan todos los ciclos de formación incluidos los normalistas de profesional. En donde está la mayor concentración de experiencias de los proyectos son los ciclos 3,4 y 5 y en el 1 y 2 están inscritos dos proyectos.

Organización Curricular

Con relación a la organización curricular las experiencias seleccionadas abarcan desde el trabajo de aula, de área, hasta los programas extra-curriculares o espacios libres como el descanso, además de atravesar todos los ciclos de formación se identifican propuestas interdisciplinarias, esto es valioso ya que se asumen las posibilidades para llevar a cabo esta investigación una amplia gama de organización curricular. 2 proyectos de 40 horas, 2 proyectos de aula y del ciclo, 4 proyectos de área (teatro y artes plásticas), 1 en el recreo que hace parte del tiempo libre. Cabe resaltar que en lo desarrollado en esta fase, 5 propuestas se señalan como interdisciplinarias 1 no y 7 aún no se ubican en ningún espacio de interdisciplinariedad o no.

3. Componente pedagógico y académico:

Intencionalidades formativas

Los profesores inscritos en este proceso manifiestan intencionalidades formativas en torno a:

1. Formar a partir de las necesidades del contexto.
2. Desarrollar procesos de pensamiento, (imaginación, creatividad, representación, nociones espacio-temporales), de socialización y de expresión.
3. Potenciar el proyecto de vida de los estudiantes y el reconocimiento de sus habilidades expresivas, la dignificación del cuerpo, propiciando ambientes de inclusión.
4. Formación en investigación cualitativa y etnográfica de su propio entorno.
5. Desarrollo de la subjetividad y creación artística, subjetividades críticas, políticas, comprensión de la corporeidad, cuidado de si, seguridad corporal, autoestima, libertad, resiliencia, respeto por el dolor del otro, intervenir en la realidad, relación con la ética, , intervención en el entorno.

Estos cinco aspectos que se desarrollan en las trece experiencias son contundentes, necesarios, pertinentes e innovadores para el contexto escolar habitual, la formación desde la subjetividad, la corporeidad, el revisar y transformar su contexto son vitales tanto para los estudiantes, como para los profesores ya que buscan un contacto crítico con la realidad desde el ser hasta la globalidad mediante el arte y el cuerpo.

3.2. Balance del estado de las experiencias frente a su formulación como investigación y algunas inferencias.

A partir de los perfiles de las experiencias, se pudo elaborar una tabla a través de la cual se identifican las necesidades en relación con la investigación detectadas por los investigadores basados tanto en las conversaciones sostenidas con los líderes, como a partir de documentos entregados por ellos a los investigadores.

El análisis de los contenidos desarrollados en dicha tabla, permite inferir que las experiencias presentan múltiples aspectos que deben ser organizados, acotados y definidos con mayor precisión para ser contemplados con un rigor investigativo. No es fácil acotar vivencias complejas, decantarlas y asumirlas con claridad desde una perspectiva indagativa, en tanto las preguntas que emergen de las prácticas que involucran son múltiples y complejas. Se identificaron preguntas de investigación, referentes teóricos y metodológicos nombrados y cómo éstos se imbrican o iluminan el devenir de la experiencia, permitiendo o no su comprensión, análisis y decantación como proyecto investigativo.

TABLA DE NECESIDADES EN RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN

ID	NOMBRE EXPERIENCIA	INVESTIGADA	NECESIDADES EN RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN
65	Ética Performada: Proyecto de Aula “Construcción de Valores en la Vida Cotidiana con Estudiantes del Quinto Ciclo del I.E.D. José Francisco Socarrás de Bosa	Jimena Andrade	<p>El proyecto está en un periodo importante y muy conveniente para desarrollar dinámicas de colectivización</p> <p>A nivel conceptual, proyecto se basa en la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire, y tiene una investigación importante en el teatro del oprimido de Augusto Boal, esto permite desde lo conceptual tener una mirada alternativa a la práctica del teatro, no desde su esencialismo, sino desde la apertura de esta práctica, explorando sus posibilidades y complejidades.</p> <p>Es importante también para esta experiencia, el registro, que aunque no se ha explorado lo suficiente, ayuda a que los y las participantes entren en un estado de compromiso mayor con la dinámica que se plantea.</p> <p>Aunque la experiencia tiene un desarrollo orgánico entre los y las participantes, y se ha creado una expectativa en estudiantes de grados menores, para el futuro es conveniente iniciar con una dinámica de circulación al interior de la escuela, que muestre más ampliamente los efectos del proyecto, así como también generar estrategias de colectivización de las discusiones y acuerdos a los que se llega al interior de la experiencia, y de este modo ser más efectivos y amplios en la transformación de las problemáticas que en este contexto se viven.</p>
46	Las Fridas: un Viaje al Corazón	Fredy González	<p>La profesora Edith manifiesta algunas expectativas en relación con la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>Hacer visible la propuesta artística <input type="checkbox"/>Consolidar la propuesta como un proyecto <input type="checkbox"/>Impactar y lograr la participación de comunidad en general (Directivos, docentes, estudiantes, Padres de familia, otras localidades, la ciudad entre otros). <p>Por otro lado, se manifiesta consciente respecto al papel del arte en la escuela con roles importantes desarrollados por, entre otros, Joseph Beuys autor que decidimos estudiar como referente importante para el proceso:</p> <p>“Aprender y descubrir a través de esta propuesta la riqueza que posee la labor docente y específicamente el enfoque artístico transformador, que posibilita ver y aplicar las artes desde un enfoque social que enriquece dejando huellas en sus protagonistas educandos y educadores”.</p> <p>De otro lado, el proyecto es pertinente para la línea de arte y corporeidad en tanto hay conceptos como dolor, corazón, huellas imborrables que atañen a este campo de estudios en relación con las subjetividades de los jóvenes.</p>
42	Relatos del Cuerpo en la Escuela, Lenguajes y Representación	Santiago Valderrama	<p>Los docentes que integran el grupo buscan un eje integrador del proyecto, que este no se quede solamente en actividades y talleres sino que exista un hilo conductor claro que les permita proponer y verse más claramente.</p> <p>Existe un interés claro por métodos de sistematización: “Buscamos un</p>

	ones	<p><i>rigor que permita descubrir más cosas sobre lo que se está haciendo, que no se quede solamente en el hacer sino reflexionar sobre lo que se está haciendo, que no se quede en las maneras de registro de la experiencia (la foto, el video, el informe), sino que se pueda plantear una reflexión clara sobre estas memorias”.</i></p> <p>Profesor Henry León:</p> <p><i>“Queremos también saber cómo es posible visibilizar que detrás de la experiencia tenemos una postura con relación a los sistemas de pensamiento, de representación, el manejo de distintos lenguajes: Revisar lo político, religioso, lo contextual”.</i></p> <p>Profesora Martha Yaneth Ospina:</p> <p><i>“Pensamos en la utilidad del uso de diarios de campo, conversaciones: Medios de reflexión, que nos permitan entender cómo es que estamos haciendo esto”.</i></p> <p><i>“Personalmente: Los muchachos en este colegio son muy particulares y queremos que salgan con elementos de juicio, que sean críticos, con capacidad de análisis, que salgan a vincularse con la academia, que busquen un proyecto de vida vinculado a lo que hacemos aquí. Y de cierta manera lo hemos logrado, entonces la pregunta es: ¿Cómo hemos hecho todo esto? ¿Cómo lo hemos logrado? “.</i></p> <p>Las preguntas desde la experiencia docente van dirigidas a encontrar sentido y capacidad de análisis de lo que ya se ha hecho, esto porque efectivamente han encontrado efectividad y cambio en los estudiantes desde el espacio académico y es necesaria la reflexión de la articulación teórica con la metodología y la práctica, para poder ver qué es lo que están haciendo bien y visibilizar del mismo modo sus falencias.</p> <p>Por otra parte, han existido tres tipos de dificultades enunciadas por los docentes claramente:</p> <p>Cohesión en el grupo: El grupo se planteó desde el principio con la participación de varios profesores más sólo existen 2 que están fuertemente vinculados con la propuesta, esto en parte (según ellos) se debe a la falta de un norte claro en la propuesta, lo cual ven como lugar a fortalecer para formar y vincular docentes a un nuevo equipo.</p> <p>Falta de metodologías de análisis y sistematización: La carencia de herramientas a la hora de sistematizar la experiencia, la ha dejado en un plano experiencial únicamente, donde la memoria de la misma queda en estado reservado e imposible de re-interpretar. Hacen falta maneras de poder pensar mejor las formas en que la teoría puede ser interpretada desde el contexto.</p> <p>Falta de un análisis contextual profundo: Hace falta pensar mejor la experiencia desde el contexto institucional, barrial y a nivel de ciudad y País, de ese análisis es que depende que la experiencia se pueda encaminar de forma más clara ya que se encuentra en un estado en el que salta un poco de un tema a otro (todos dentro de la corporeidad), pero en la diversidad de actividades y temas, se desdibuja un objetivo claro.</p>
--	------	--

38	Corporalidad es y Habitar Poético	Viviana González	<p>Actualmente el proyecto <i>Identidades, una edad para identificar</i> existe más como una experiencia significativa que como un proyecto de investigación. Frente a esto, el docente líder manifiesta que su mayor necesidad con el acompañamiento es sistematizar las evidencias y registros y sobre todo volcar la experiencia de modo reflexivo a documentos escritos. El docente manifiesta que esta sistematización se relaciona con la necesidad de generar un impacto a nivel curricular que genere una resonancia en la normal.</p> <p>La posibilidad de abordar esta experiencia significativa como un proyecto de investigación se propone como una posibilidad –facilitada por el acompañamiento- posterior al proceso de comprensión y sistematización retrospectiva de la misma. La otra relación que la experiencia tiene con la investigación es el proyecto de grado en curso de las practicantes que se formula como un proyecto de investigación educativa que acontece en el marco de la experiencia.</p>
41	Para Decirlo Todo Sin Hablar	Viviana González	Al momento de éste balance, no ha habido un encuentro directo con el líder del cual sea posible asumir cual es el estado de esta experiencia en cuanto a sus perspectivas ni prospectivas como proyectos de investigación
31	Cuerpo y Subjetividad	Jimena Andrade	<p>No se ha recibido información sobre el proyecto hasta la fecha, más de la que se extrajo en el único encuentro que se ha sostenido.</p> <p>Según Patricia, en el colegio en general, es vital el manejo del cuerpo, la conciencia que se tiene de él, la experiencia, y el marco teórico y conceptual en el que se mueven las prácticas, en general en la Normal María Montessori es a partir de la vivencia, del registro de la rúbrica que queda, de esa huella, de esa afectación y de esa afeción, eso lo recogen entre toda la teoría de Deleuze, de Foucault, pero mejor puesta en el campo del arte desde la tesis de Cintia Farina. Hay un elemento vital en este colegio que se contrasta con el cuerpo que es el juego, porque éste les sirve tanto en la práctica pedagógica, como en el desarrollo y afinación de los elementos del cuerpo.</p> <p>La líder considera que los procesos de subjetivación que se desarrollan en esta Normal, son diferentes a los que se desarrollan en cualquier otra, y son diferentes en las apuestas que hacen las y los chicos en cualquier práctica pedagógica, pues las experiencias desde el cuerpo están planteadas en ejercicios que les permiten desde el cuerpo asimilarte, entenderse, conocerse, configurarse, ponerse en diálogo.</p> <p>En este proyecto de investigación, específicamente, según la líder, se ha centrado en la propuesta escénica teatral, desde algunas subjetividades que ella afirma. Según ella, desde el teatro es más explícito, pues hay una apuesta colectiva en la creación, la producción y el desarrollo y proceso de las experiencias teatrales, ese conocimiento propio y del otro, es lo que a juicio de Patricia, se ha podido verificar, que los procesos de subjetivación que menciona frecuentemente, están muy elevados.</p> <p>Asumen textos literario, o situaciones concretas del país o noticias y acontecimientos, pues según ella, esto afecta diferente a las personas, Los procesos de subjetivación, que Patricia llama “innovadores” se definen desde recreación en una obra algunos personajes conocidos, esos procesos, según ella, “hacen apuestas de subjetivación”, porque cada quien lo asume de acuerdo al autor de la obra o el personaje de tal escrito, personajes como “La ópera de los tres centavos”, a partir de la obra de Buenaventura, los y las participantes comienzan a alimentar el trabajo desde su manera de</p>

			<p>caminar, de hablar, y en los desarrollos de recreación de personajes. Según Patricia Gallo, esta es una manera de comprobar qué niveles de subjetividad tienen los muchachos para aplicarlos al trabajo que hacen. La subjetividad, para la líder, se aprecia, o se “contempla” por que para ella, si está en el campo del arte, debe ser contemplativa.</p> <p>Otra forma sería desde la memoria, desde su vida interna, o desde el contexto, desplazados, campesinos, aunque según ella, no hay ningún estudiante que haya sufrido este tipo de dinámicas de desplazamiento forzoso por las diferentes formas de violencia que sufrimos en nuestro país.</p> <p>Al parecer se trata de un proyecto sólido, que cuenta con una trayectoria amplia al interior de la escuela, a pesar de que no se cuenta con suficiente información para emitir un diagnóstico preciso, es importante anotar que es evidente que se manejan diferentes conceptos que provienen de la filosofía política europea, heredados de la teoría esquizoanalítica de Deleuze y Guattari, y conviene ponerlos en tensión para saber sobre su incidencia en el terreno de lo social, como una capacidad práctica de acción, aparte de ser un terreno teórico de interpretación.</p> <p>Aunque las apuestas se pretendan como innovadoras, desde lo que se narra, se supone una práctica que no se separa de las dinámicas tradicionales del teatro, se sugiere investigar otras prácticas más improvisadas y menos formalistas para indagar sobre lo corpóreo.</p>
27	Caminando al Conocimiento con mis Manos y mi Cuerpo	Lilian Parada	Hasta el momento se refleja una experiencia de aula, amplia, abierta, que contiene muchos elementos y que está en proceso de delimitarse, hay una intención y es visibilizar aspectos contundentes del ambiente de aprendizaje propuesto por las profes alrededor del Kinect, de las tablets, y de la construcción de narrativas de los estudiantes.
44	Salón del Cuerpo	Sonia Barbosa	Al mirar la propuesta, no se veía como un proceso de investigación sino una búsqueda del maestro en compartir su experiencia con el cuerpo, pero en la pesquisa de objetivos concretos, el profesor está perfilando un proceso de investigación desde el quehacer docente y la necesidad de aportar maneras de autocuidado en los niños que viven en este contexto desfavorecido tanto económica como emocionalmente.
21	Teatro: Extensión del Territorio Corporal	Lilian Parada	<p>“La pregunta permanente es cómo armonizar los tiempos en que cada estudiante desarrolla un proceso de comprensión, aceptación de su propio cuerpo, del cuerpo de los otros, si esto no se puede medir en logros de desempeño, por más que los logros se planteen como herramientas de Visibilización del proceso, cada estudiante tiene su propio ritmo, igualmente cada docente tiene su propio ritmo para la comprensión de la necesidad del arte en la escuela”.</p> <p>(Adelaida Corredor Torres)</p> <p>Algunas de las preguntas que han surgido a partir del encuentro del equipo de investigación con la experiencia son:</p> <p>Cómo el teatro se ha convertido en una forma de extender su cuerpo y apropiarse del mismo? En un colegio incluyente con niños con déficit cognitivo, autismo leve, autismo y asperger.</p> <p>¿Cómo vincular la formación no institucionalizada “informal” a la escuela?</p> <p>¿Cómo reconocer los alcances del teatro como extensión del territorio?</p> <p>Uno de los mayores reconocimientos que menciona la maestra es:</p> <p>“Ha 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</p>

			<p>de asperger al aula regular, y desarrollando en unos y otros competencias comunicativas y expresivas, así como el desarrollo de talentos para la escena". (Profesora Adelaida)</p> <p>La pretensión además de visibilizar la experiencia y potenciar su narrativa es poder tejer el componente pedagógico logrado con las experiencias directas de estudiantes que han vivido éste aprendizaje. A partir de ello han surgido conceptos como: ROMPER CADENAS, LA EXPERIMENTACION, EL HUMOR, EL RECONOCIMIENTO DE SI, EL RIESGO, EXTENDER EL CUERPO, EL CUERPO TERRITORIO DE DIGNIDAD, MEMORIA, RELACIONARSE EN LA INCLUSION, EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES -AUTOBIOGRAFÍA-</p> <p>"Los aspectos significativos para los protagonistas sería un punto importante a registrar, pues hasta el momento no se han hecho avances al respecto. La voz de los estudiantes me parece de la mayor importancia.</p> <p>Para la institución el desarrollo del trabajo de teatro se observa como un elemento de contención de la violencia al interior del colegio, como un elemento restaurador de armonía y relajación en los estudiantes, desde las directivas. Desde algunos compañeros docentes se observa como un área importante del conocimiento, y desde otros compañeros docentes se observa como una pérdida de tiempo para un mundo productivo.</p> <p>Definir aspectos significativos para el contexto resulta muy complejo pues los logros de estos proyectos pueden compararse como un grano brillante de arena en medio de un desierto de arenas opacas, apenas si se percibe en el poco tiempo de desarrollo. Tal vez, recuperando las voces de los estudiantes pueda hacerse una aproximación a lo que se logra más allá de las paredes del colegio". (Adelaida Corredor Torres)</p>
5	Paracosmos en el Aula: Propuesta Didáctica Desde el Juego Para la Auto Exploración y Práctica de Saberes Adquiridos	Sonia Barbosa	<p>La necesidad en la que nace el proyecto es hacer un estudio de si ¿es posible desarrollar en los niños el juego paracosmos? ¿Es posible que el paracosmos sea una de herramienta para enseñar el currículo que tiene el colegio?</p> <p>Como el proyecto se ha enmarcado en una experiencia como alternativa de aprendizaje a partir de los intereses de los niños, cabe dentro de los conceptos que son objetivo de la investigación saberes, corporeidad, arte y escuela, pero hay que darle una orientación en la que dirija el proyecto hacia estos conceptos con claridad.</p> <p>En las visitas y entrevistas a la líder de proyecto se hace necesario resinificar el concepto de arte y corporeidad, para mayor comprensión de la investigación.</p>
9	Luces, Cámara y Acción...	Fernando Domínguez	<p>El grupo del C.E.D. Concepción se presentó a una convocatoria distrital para actividades pedagógicas y el proyecto resultó uno de los escogidos. Gracias a ello tiene adelantado un documento en el que se perfila la práctica investigativa que vienen desarrollando.</p>

			<p>Los antecedentes, justificación, planteamiento y objetivos del proyecto son claros y coherentes con las descripciones del proyecto manifestadas en el primer encuentro.</p> <p>En el marco teórico encontramos la categoría “Juventud”, descrita desde la perspectiva del grupo y desde la perspectiva del ministerio de educación. No se encuentran referentes teóricos ni otro tipo de categorías. Igualmente tampoco hallamos un estado del arte, ni pregunta de investigación. Sin embargo existe una descripción del planteamiento del problema referida a la necesidad de orientar a los estudiantes en la definición de su proyecto de vida.</p>
20	El Recreo. Estudio de las Sensibilidades Juveniles	Fredy González	<p>En relación con la temática sobre arte y corporeidad, la profesora se manifiesta en la perspectiva de “indagar sobre la corporeidad de los jóvenes a partir de procesos de creación y una mirada desde los estudios artísticos” De igual manera, a nivel de prospectiva, la profesora Noguera señala que hay unas intencionalidades y unos re direccionamientos tanto en lo conceptual como en lo práctico que es necesario hacer. Sobre esto dice:</p> <p>“Manifestarme y entregar unos resultados de la investigación a mis colegas docentes y directivos docentes, permitir la reflexión sobre las maneras de vincular y empoderar a los jóvenes frente a procesos que les atañen a ellos”</p> <p>Tiene claro un lugar de construcción de subjetividades. Par tal efecto le propongo rastrear estos conceptos en La Hermenéutica del sujeto de Foucault y en algunos textos de Jorge Larrosa.</p> <p>La propuesta es pertinente e importante en tanto aborda el descanso (espacio de fuga que permite ver la actitud cotidiana), como el proceso de transición entre primaria y bachillerato y la manera como se construyen las identidades.</p> <p>Otro referente recomendado para mirar es el de Claire Simón – Documental Recreación.</p> <p>Parece necesario revisar, en el contexto de las políticas públicas de la SED Bogotá el concepto de tiempo libre. Además, nos proponemos hablar sobre los planteamientos de Winnicott Oswaldo: en el libro “Realidad y Juego”.</p>
1	Arcillas, Tejidos y Corporalidades del Territorio Muisca de Bosa.	Pilar Forero	<p>Varios miembros del grupo tienen amplia experticia en prácticas investigativas, sistematización de experiencias. Sus intereses están enfocados hacia la consecución de recursos, y búsqueda de espacios de intervención con sus aportes y productos de investigación. Se proyectan en el sentido de movilizar reconocimiento a su labor en términos de validación académica, participación en proyectos de formación docente que otorguen títulos reconocidos como de nivel superior y a mejorar las condiciones de apoyo a la investigación de los maestros.</p> <p>Un lugar de aporte detectado sería el de configurar una experiencia de formación docente fundamentada en la práctica en el diseño e implementación de propuestas piloto como aporte al plan de las 40 horas.</p>

3.2.1 Algunas inferencias

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación en algunos casos no están aún visibles, este será un proceso de construcción y de trabajo en el campo, en los casos en los que ya está planteada la pregunta éstas se relacionan de manera coherente con las intencionalidades formativas. Las preguntas giran en torno a la transformación del medio siendo parte del mismo, apropiación y transformación del territorio, la subjetividad, sobre cuidado sobre sí mismo, reconocimiento de procesos personales de los estudiantes, la representación de la corporeidad, la representación artística, el desarrollo de habilidades de los niños, en su pensamiento, jugando con su imaginación y con la tecnología, la necesidad de crear nichos de investigación con grupos de docentes y estudiantes, ejemplo, indagar los espacios de los estudiantes como los descansos, formación de profesores en pedagogías alternativas.

Metodologías

Los procesos metodológicos se afirman en el aprendizaje significativo, en la investigación cualitativa, experiencias que llevan más tiempo ya han identificado sus métodos de proceder y le han configurado un nombre.

Los caminos metodológicos son distintos, unos se generan desde la exploración, desde lo práctico, otros desde lo teórico, asumiendo teorías para generar secuencias y ambientes de aprendizaje, otros han asumido un carácter investigativo, pero todos confluyen en dar prioridad al sujeto y sus necesidades, reconocer la otredad, desarrollar procesos de experimentación, creación, y transformación de realidades. Los profesores implementan talleres, indagaciones, experimentos con el arte, el cuerpo, la creatividad, procesos perceptivos, de introspección y análisis, el performance entre otros.

3.3 CARACTERIZACION DE LAS EXPERIENCIAS

3.3.1 Desenlaces y prospectivas

Como punto de cierre y apertura de este primer balance, presentamos a continuación algunas conclusiones que nos permitan hacer una prospectiva para la continuidad del proceso de investigación y acompañamiento de las experiencias:

Es necesario subrayar es que la diversidad en orígenes, desarrollos, poblaciones, intencionalidades y alcances de los proyectos nos exige, también, abordarlos desde sus singularidad. De allí que la caracterización, en cierto momento, no se puede volver generalización porque correríamos el riesgo de desconocer la riqueza que cada uno contiene.

Como se había dicho en los apartes del balance, es necesario continuar haciendo seguimientos a algunos aspectos de orden académico a cada una de las experiencias. Dado que estamos en una etapa inicial, los siguientes aspectos surgen de las primeras aproximaciones que ha hecho cada investigador con cada uno de los docentes:

- Proyectos que abordan la subjetividad de los estudiantes apelando a historias de vida, diarios, bitácoras, etc.
- Prácticas que se ubican con la intencionalidad de constituir sujetos políticos y éticos apelando a las mediaciones facilitadas por algunas disciplinas artísticas
- Prácticas que cuestionan los lugares instituidos por la escuela
- Abordaje explícito a la teoría de la corporeidad partir del cual se repiensen las prácticas docentes.
- Abordaje de conceptos como el cuidado de sí²⁷ que se re contextualizan en la escuela desde una intencionalidad formativa.
- La relación de la experiencia con el contexto institucional, local y barrial
- El lugar que ocupa la pieza simbólica o la obra creada en el proceso de investigación-creación
- El lugar de las técnicas en relación con las intenciones comunicativas de los estudiantes
- Las formas como interviene las prácticas artísticas y/o el arte como mediación.

²⁷ Noción desarrollada por Foucault y definido como aquel conjunto de prácticas a través de las cuales un individuo reflexiona sobre sí mismo y se constituye en sujeto de sus propias acciones.

- Las maneras visibles y ocultas que ocupan conceptos como corporeidad, cuerpo y arte en el currículo.

3.3.2 Estrategias

Por otro lado, es necesario enunciar algunas acciones que nos permiten estratégicamente hacer una mirada total y articulada de las experiencias:

- El colectivo de investigadores conocen el estado de avance de cada una de las experiencias. Esto garantiza que dado que el equipo es interdisciplinar en el campo de las artes, se consulten diversos puntos de vista sobre un mismo asunto.
- Dado que existen diversos ritmos, tiempos de implementación y condiciones de desarrollo en las propuestas, se evidencia diversidad de enfoques, alcances teóricos, metodológicos y pedagógicos.
- En la perspectiva de potenciar el carácter investigativo de las propuestas se esbozan las siguientes líneas de acción:
 1. Fortalecer las apuestas conceptuales,
 2. cualificar la práctica docente y
 3. actualizar miradas críticas desde el campo de la educación artística, el arte y la corporeidad
- Partiendo de la pregunta sobre el estudio de arte y corporeidad en el distrito capital, el cuerpo de experiencias seleccionadas dan cuenta, en alguna medida, de un estado de indagación sobre esta línea en 11 instituciones del Distrito Capital que se presentaron a una convocatoria específica.

Con el presente estudio estamos a la puerta de levantar una caracterización sobre las prácticas en educación artística en la escuela y la manera como la teoría de la corporeidad la atraviesa y la pregunta. En esta tarea, podríamos agrupar cinco aspectos que el grupo de investigadores ha evidenciado en los balances de cada una de las experiencias.

- Lo conceptual
- Lo metodológico
- La pertinencia con el contexto local
- La formulación como proyecto de investigación

- La reflexión escrita ejecutada de manera permanente
- Las evidencias y registros.

3.3.3 Puntos de encuentro de las experiencias

De igual manera, encontramos que hay puntos concomitantes en diversas experiencias que podrían reunirse en la perspectiva de favorecer encuentros de pares que ayuden consolidar, desde otras dinámicas, las experiencias. Obviamente, que desde un balance inicial puede aparecer apresurada la agrupación, pero es un primer intento que más tarde podría en devenir en una reagrupación más sólida.

<p>Experiencias en las que confluyen diversas disciplinas del conocimiento y que además tienen como insumo las prácticas cotidianas y les subyace la intención de formar sujetos políticos apelando al arte como mediación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ETICA PERFORMADA - PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR - LUCES. CAMARA Y ACCION
<p>Experiencias desde la educación artística que trabajan con historias de vida de los estudiantes e indagan en la corporeidad manifestada en las identidades y las subjetividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - HABITAR POETICO - LAS FRIDAS: UN VIAJE AL CORAZON - CUERPO Y SUBJETIVIDAD
<p>Experiencias que ponen prueba metodologías que apuntan crear climas agradables de afecto, autoconciencia y cuidado de sí apelando al cuerpo y las artes como mediaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO - SALON DEL CUERPO - EXTENSIONES DEL TERRITORIO CORPORAL - PARACOSMOS EN EL AULA: PROPUESTA DIDACTICA DESDE EL JUEGO PARA LA AUTOEXPLORACION Y

	PRACTICA DE SABERES ADQUIRIDOS
Experiencia que abordan el problema de lo intercultural y bordaje de pedagogías alternativas. Desarrollo de conceptos de corporeidad relacionados con el de itinerancia y el de ritual	- ARCILLAS, TEJIDOS Y COPORALIDADES DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA

4. BALANCES CRITICOS POR EXPERIENCIAS

COMPILADO

- **ETICA PERFORMADA**²⁸. Investigadora: Jimena Andrade
- **CUERPO Y SUBJETIVIDAD**²⁹. Investigadora: Jimena Andrade
- **LAS FRIDAS: UN VIAJE AL CORAZÓN**³⁰. Investigador: Fredy Oswaldo González
- **EL RECREO. ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES**³¹. Investigador: Fredy Oswaldo González
- **CONOCIENDO CON MIS MANOS Y MI CUERPO**³². Investigadora: Lilián Parada Alfonso
- **TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL**³³ Investigadora: Lilián Parada Alfonso
- **SALON DEL CUERPO**³⁴. Investigadora: Sonia A. Barbosa
- **PARACOSMOS EN EL AULA**³⁵. Investigadora: Sonia A. Barbosa
- **ARCILLAS, TEJIDOS Y CORPORALIDADES DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA**³⁶. Investigadora: Pilar Forero
- **HABITAR POÉTICO**³⁷. Investigadora: Viviana González
- **PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR**³⁸. Investigadora: Viviana González
- **LUCES CAMARA ACCIÓN**. Investigador: Santiago Valderrama

²⁸ ID_65

²⁹ ID_31

³⁰ ID_46

³¹ ID_20

³² ID_28

³³ ID_21

³⁴ ID_44

³⁵ ID_5

³⁶ ID_1

³⁷ ID_38

³⁸ ID_41

ETICA PERFORMADA³⁹

INVESTIGADORA: JIMENA ANDRADE

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA:

Proyecto De Aula “Construcción de valores en la vida cotidiana con estudiantes del quinto ciclo Del I.E.D. José Francisco Socarrás De Bosa”

Esta experiencia tiene una relación muy profunda, no sólo con el planteamiento curricular del colegio, en el sentido de navegar transversalmente tres asignaturas que a su vez inciden otras muchas, sino con el contexto en donde está situado: institución, barrio y ciudad.

El colegio queda situado en la localidad de Bosa, sector Occidental, en el barrio Las Margaritas, es un contexto que tiene una incidencia de problemas serios de violencia, representada en delincuencia común venta y consumo de drogas, y al interior del colegio hay muchos eventos de matoneo y hostigamiento, que en ocasiones ha llegado a desenlaces funestos; este proyecto, al tener como insumo los conflictos y problemáticas cotidianas que los estudiantes encarnan día a día, y al actuar en el colegio como “performadores” analizando y buscando soluciones a lo que los aqueja, se evidencia una incidencia aguda en la resolución de conflictos sociales a los cuales se ven abocados, pues se funda en una premisa que entiende el campo del aula como un dispositivo poderoso de transformación social, de ahí que este proyecto entienda y efectúe, sobre todo, la apuesta política de su práctica. Aceptar al otro y aprender del otro son aspectos importantes que se promueven desde esta dinámica, tomando como estudio de caso, problemáticas que los atraviesen en el día a día cotidiano.

Hace falta mirar otras formas de mediación (como fanzines, volantes, serigrafía, camisetas, calcomanías, gráficos, etc.), que desde el campo de experiencia de quien acompaña el proyecto, puede potenciar la incidencia que ya tiene el proyecto en varias escalas del contexto.

Una vez ya identificado el proyecto, tanto desde los intereses del líder, como en el contexto y los y las estudiantes, los encuentros futuros se plantean en el sentido de revisión de referentes, estudio de bibliografía fundamental, cotejo de otras experiencias afines, valoración de incidencia del proyecto y activación de nuevas formas de circulación.

³⁹ ID_65

El proyecto en sí ya se plantea como una apuesta investigativa, conveniente para su proceso, problematizar las formas de registro, documentación y circulación.

CUERPO Y SUBJETIVIDAD⁴⁰

INVESTIGADOR: JIMENA ANDRADE

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Al parecer se trata de un proyecto sólido, que cuenta con una trayectoria amplia al interior de la escuela, a pesar de que no se cuenta con suficiente información para emitir un diagnóstico preciso, es importante anotar que es evidente que se manejan diferentes conceptos que provienen de la filosofía política europea, heredados de la teoría esquizoanalítica de Deleuze y Guattari, y conviene ponerlos en tensión para saber sobre su incidencia en el terreno de lo social, como una capacidad práctica de acción, aparte de ser un terreno teórico de interpretación.

Aunque las apuestas se pretendan como innovadoras, desde lo que se narra, se supone una práctica que no se separa de las dinámicas tradicionales del teatro, se sugiere investigar otras prácticas más improvisadas y menos formalistas para indagar sobre lo corpóreo.

Los encuentros en el futuro se realizarán con la profesora Martha Palacios, quien está a cargo de la clase de danza, y desde allí se prevé trabajar un diálogo conjunto para potenciar desde esta área, cómo se entiende el proyecto macro de Cuerpo y Subjetividad en la escuela, indagando sobre la teoría de lo corpóreo y la subjetividad de Suely Rolnik y Félix Guattari.

⁴⁰ ID_31

LAS FRIDAS: UN VIAJE AL CORAZÓN⁴¹:

INVESTIGADOR: FREDY OSWALDO GONZALEZ

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

El proyecto cimentado en la experiencia, está en tránsito a convertirse un proyecto de investigación sistemático que atraviese el currículo, las prácticas cotidianas en las clases de artes y mostrar nuevas perspectivas de trabajo desde la educación artística para profesores de otras instituciones. En este sentido, su carácter introspectivo pone su interés en lo emocional y sentimental. Para nuestro caso la excusa creativa y de abordaje de la corporeidad es la figura emblemática de la artista Frida Kahlo.

Es importante potenciar en este proyecto el concepto de subjetividad, historia de vida y corporeidad toda vez que se configura como una manera de plantear la “inquietud de sí” y “el cuidado de sí” que se configura desde los estudios de la corporeidad.

De igual manera es destacable la generosidad y apertura de la profesora Edith Vernaza y del profesor Oswaldo Rocha tanto a las nuevas búsquedas como a las formas de cualificar las prácticas en la escuela.

⁴¹ ID_46

EL RECREO. ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES⁴².

INVESTIGADOR: FREDY OSWALDO GONZALEZ

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Este proyecto aborda la corporeidad para indagar en las sensibilidades juveniles. Se busca que la escuela, en alguna medida, reconozca a los jóvenes en sus diferencias y singularidades y que piensen su corporeidad como historias.

Hay una pregunta orientadora de este proyecto que busca conformarse como un proyecto de investigación ¿Cómo se constituyen inter-sensibilidades, inter-corporeidades e intercambios táctiles, en el ámbito del recreo como espacio liminal a partir de la condición estética?, ¿Cómo los veo, me relaciono y ellos mismos, los jóvenes (se) ven y se vinculan plasmándolos en acciones performativas?

La docente apela a al método cualitativo, con elementos etnográficos que le permitirán recoger información. En este orden de ideas la profesora Martha Judith aborda la investigación con una perspectiva performativa propuesta desde la investigación basada en las artes. (Hernández: 2008)

Si bien es cierto que el proyecto hace parte de estudios de maestría en curso por la profesora, ella busca “resonar en las reflexiones y prácticas cotidianas frente a la importancia de espacios escolares que si bien hace parte de la institucionalidad pueden servir de espacios de fuga que permitan pensar en nuevas maneras de ser escuela donde la corporeidad es protagonista de las propuestas que se desarrolla”.

Para continuar, es importante desarrollar los concepto de subjetividad e intersubjetividades por cuanto hay relaciones que se entablan en el espacio del recreo y de la escuela; y el de “tercera zona” (desarrollado por Winnicott) en tanto piensa el espacio del recreo como espacio para constituirse como sujeto.

⁴² ID_20

CONOCIENDO CON MIS MANOS Y MI CUERPO⁴³

INVESTIGADORA: LILIÁN PARADA ALFONSO

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia utiliza las nuevas tecnologías, específicamente el Kinect para reconocer los dominios espacio temporales de estudiantes de primer ciclo del Colegio Panamericano. Es una oportunidad interesante para ver la corporeidad del infante y su encuentro con juegos interactivos en los que tiene que jugar con todo su cuerpo. Las profesoras que desarrollan la experiencia Gloria Patricia Solano Sánchez y Paola Moreno Mora son reconocidas en su comunidad educativa por su dedicación e implementación de acciones novedosas y enriquecedoras para sus estudiantes. La profesora Paola desde sus estudios de Maestría y la profesora Gloria Patricia desde su inquietud por las neurociencias están profundizando en el Kinect como una mediación para el dominio corporal, reconociendo como estos juegos promueven la atención, la coordinación y el movimiento de la corporeidad desde un espacio de diversión para el estudiante y de un reto de sí. Esta experiencia podrá tener muchos tipos de indagación para profundizar y experimentar, hasta el momento es la única experiencia que se implementa con juegos interactivos con Kinect, eso la hace pertinente, novedosa y que aportará a la caracterización en la temática central de éste estudio.

La experiencia reconoce saberes y mediaciones pedagógicas de las maestras ya que experimentan con este tipo de juegos. El proceso de caracterización y acompañamiento ha avanzado de manera fluida, hasta el momento se ha delimitado el estudio de acuerdo a las condiciones de la investigación propuestas por el equipo.

⁴³ ID_28

TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL⁴⁴

INVESTIGADORA: LILIÁN PARADA ALFONSO

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Desde el interés del IDEP y del equipo de investigación de la Universidad Javeriana, esta experiencia pedagógica es pertinente y aportará de manera consistente al estudio. La experiencia se consolida a partir de tres dimensiones: 1. La formación artística, académica y el desarrollo profesional de la profesora líder Adelaida Corredor Torres, 2. la necesidad por la formación teatral en el Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela y 3. Las necesidades de la población siendo un contexto muy vulnerable, y que a su vez integra a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La experiencia lleva tres años de implementación, con una intencionalidad formativa desde las artes escénicas, donde la profesora ha contemplado conceptos como: romper cadenas, la otredad, la dignidad, el humor, la experimentación, entre otros, que le han ayudado a diseñar ambientes de aprendizaje de innovación desde la mirada de la pedagogía del arte escénico. La intencionalidad fundamental es que la educación artística escénica sea un medio para que los estudiantes extiendan su territorio corporal, desarrollen procesos de identificación, auto imagen, reconocimiento del otro, visibilización y transformación de su contexto. En pocas palabras ampliando su territorio que empieza en su corporeidad y se entrelaza con su contexto social y cultural.

La experiencia reconoce saberes y mediaciones pedagógicas de la maestra y de los estudiantes donde todos son aprendices de todos. Se ha avanzado de manera fluida y se espera visibilizarla a partir de instrumentos de carácter cualitativo que nos permitan reconocer la percepción de la experiencia por la comunidad educativa, otro de los recursos de investigación que se va a implementar es la autobiografía como reconocimiento de casos particulares que han logrado impactos importantes para su vida personal a través de esta experiencia.

⁴⁴ ID_21

SALON DEL CUERPO⁴⁵

INVESTIGADORA: SONIA A. BARBOSA

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Fortalezas del líder

- Está dispuesto a acatar sugerencias en el proyecto.
- Está pendiente de cumplir con las citas programadas y responder a los mails que se le envían con las agendas previas a los encuentros.
- Quiere hacer visibles sus experiencias, por lo tanto colabora con las propuestas que se hacen en torno al desarrollo del proyecto.

Debilidades del líder:

- El profesor sabe qué realiza cosas significativas en cuanto a la corporalidad pero no es lo suficientemente organizado con la propuesta, entonces no hay claridad con los objetivos de investigación.
- No tiene un seguimiento puntual a las experiencias significativas en el aula, entonces la evaluación en los estudiantes se hace difícil.
- No tiene una planeación visible de las clases, él mismo comenta que algunas cosas son improvisadas porque así lo sugiere la dinámica.
- El líder supone que las grabaciones son el documento importante de la propuesta.
- No tiene disciplina de escritura.

Fortalezas del proyecto:

- Es un proyecto que busca a través del arte, generar una conciencia de autocuidado.
- El proyecto hace una intervención desde la danza, el dibujo, el video y clase de primeros auxilios, en el colegio todas estas disciplinas se consideran clases de educación artística.
- Es un proyecto intenta intervenir una población de 90 estudiantes, en los que también se busca que genere impacto en las familias.

⁴⁵ ID_44

Debilidades del proyecto:

- No tiene bases teóricas en las que se fundamente el proyecto, el profesor se basa en las experiencias de vida propias, pero no las relaciona con un proyecto macro en el que necesita una guía diferente a una historia propia.
- El proyecto se ha venido armando despacio, dado que el líder de proyecto no lo tenía decantado.
- Es un proyecto que aún no tiene una ruta porque a medida que avanza van surgiendo nuevas ideas en el profesor, pero no centra la atención en una sola o por lo menos en unas pocas.
- El profesor tiene dos clases a la semana con los niños, por lo tanto se limita el tiempo de desarrollo tanto de las actividades como del proyecto en general.

Se han usado diferentes estrategias para abordar la organización y planeación del proyecto tales como:

- Agendas previas a los encuentros vía mail
- Acuerdos en las actas para el siguiente encuentro
- Entrevistas con preguntas estructuradas
- Conversaciones informales para decantar las ideas
- Visitas a clase
- Entrevistas a estudiantes
- Compartir material bibliográfico de apoyo al proyecto

PARACOSMOS EN EL AULA⁴⁶

INVESTIGADORA: SONIA A. BARBOSA

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Fortalezas del líder:

- Es una profesora que tiene claro los intereses de los niños de su ciclo.
- Cree en su proyecto como una alternativa eficaz de enseñanza de los temas y conceptos que deben saber los niños del ciclo uno.
- Es organizada y planea sus clases de tal forma que se vean atravesadas por el proyecto.
- Tiene claro cuáles son los productos que deben hacer los niños para que las actividades que contemplan el proyecto sean exitosas.
- Ha documentado de forma audiovisual los procesos y los productos realizados por los niños.
- Promueve a través de la lectura los paracosmos.
- Está dispuesta a los comentarios y revisiones necesarias
- Comparte el material obtenido de sus clases.

Debilidades del líder:

- no tiene un par académico que acompañe la propuesta.

Fortalezas del proyecto:

- Es un proyecto con objetivos claros
- Atraviesa el currículo escolar
- Se trabaja teniendo en cuenta la inclusión en el aula
- Se hacen productos que sean atractivos a las edades de los niños.
- debido a que la líder es la directora de grupo, tiene el tiempo suficiente para desarrollar el proyecto.

Debilidades del proyecto:

⁴⁶ ID_5

- Necesita organización y convertirlo en escrito académico
- Hay que decantar las ideas y hacerle un estado del arte.
- No hay un escrito previo por lo tanto este se comienza desde ceros.

Se han usado diferentes estrategias para abordar la organización y del proyecto tales como:

- Agendas previas a los encuentros vía mail
 - Acuerdos en las actas para el siguiente encuentro
 - Entrevistas con preguntas estructuradas
 - Conversaciones informales para decantar las ideas
 - Visitas a clase
 - Entrevistas a estudiantes
 - Visita a la socialización
 - Compartir material bibliográfico
-

ARCILLAS, TEJIDOS Y CORPORALIDADES DEL TERRITORIO MUISCA DE BOSA. PATRIMONIOS APREHENDIDOS Y COMPARTIDOS ENTRE INTERCULTURALIDADES, EDUCACIÓN Y ETNOFAGIA EN BOGOTÁ⁴⁷.
INVESTIGADORA: PILAR FORERO

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Fortalezas del líder:

- Tiene una amplia trayectoria como investigador.
- Le acompañan varios docentes con trayectorias muy significativas.
- Presentó un documento de formulación de proyecto de investigación, que busca sistematizar un conjunto de experiencias emprendidas dentro del colegio San Bernardino IED y otros colegios del territorio muisca.
- Cree en su proyecto como una alternativa pedagógica que involucra al territorio y a sus habitantes
- Ha documentado de diversas formas escritas y en registros audiovisuales procesos del grupo.

Debilidades del líder:

- Tiene una actitud contradictoria, exigente y retadora, que impide ver posibles proyecciones y encauses para emprender un acompañamiento.
- Busca que el proyecto responda a expectativas que exceden los alcances del proyecto.
- Tiene fuertes prejuicios en contra del rol del investigador.
- Tiene un proyecto definido y en curso, de vieja data.

Debilidades del proyecto:

- El proyecto sobrepasa el territorio escolar y su magnitud lo hace imposible de abarcar

Fortalezas del proyecto:

⁴⁷ ID_1

- Está constituido por múltiples experiencias pedagógicas que han sido sistematizadas, entre las cuales habría buenos puntos de partida acoplables a propósitos de acompañamiento
- Se ha acordado centrar la atención en intereses de la docente Blanca María Peralta.

HABITAR POÉTICO⁴⁸

INVESTIGADORA: VIVIANA GONZÁLEZ

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Breve descripción general

La experiencia Habitar poético -a cargo de practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional- se enmarca en otra experiencia significativa más amplia llamada *Identidades, una edad para identificar*, liderada por el docente Juan Carlos Nova y realizada con estudiantes de cuarto y quinto ciclo de la Escuela Normal Superior María Montessori.

En esta experiencia se indaga alrededor de asuntos como la identidad y la corporeidad desde diferentes lugares que transitan desde lo particular hasta lo contextual. La experiencia inicia con estudiantes de grado octavo en donde el cuestionamiento inicial es acerca de sí mismo, de la propia identidad, en grado noveno se abarcan los imaginarios o las identidades colectivas y en grado decimo se interroga por la relación entre la subjetividad y el habitar poético.

Es necesario decir que este es un balance preliminar y que se complejizará en la medida en que transcurra el tiempo de acompañamiento de la experiencia.

Apropiación de las nociones de cuerpo y de corporeidad a través de la experiencia significativa

Para comenzar este balance crítico se tomará en cuenta los encuentros realizados hasta el momento con Juan Carlos Nova, el maestro líder, y su mirada general respecto del proyecto macro: *Identidades una Edad Para Identificar* y la experiencia de este semestre con el grado noveno.

Es necesario decir que el grado noveno tiene dentro de los contenidos básicos de la clase de artes la figura humana. Por esta razón, el lugar inicial del espacio académico en el que se enmarca la experiencia, es la comprensión del cuerpo desde una perspectiva anatómica y en el nivel de la representación figurativa. Si bien es cierto que la representación del cuerpo es una puerta de entrada, es necesario decir que la reflexión que propone el docente insiste en

⁴⁸ ID_38

que la forma en la que se asume dicha representación, es también un reflejo de la comprensión de sí mismo no solo desde la apariencia sino desde aquellos elementos visibles que reflejan los gustos e intereses personales.

En ese sentido, aunque pasa por lo anatómico, la comprensión del cuerpo implica una mirada global. Se propende desde el inicio por una comprensión del cuerpo no como un contenedor físico fijo al cual comprender solo desde sus proporciones o su apariencia traducida al dibujo, sino que a ese cuerpo anatómico se superpone una construcción de imagen corporal viva que es transformada constantemente de acuerdo a lo que cada cual es. El cuerpo, comprendido como esta construcción, sería solo una excusa para abordar la corporeidad. Esta ampliación del cuerpo se expresa de modo más evidente en otros ejercicios de creación visual como por ejemplo el ejercicio final en el que el docente propone como medio plástico el maquillaje corporal –que en este caso emula un tatuaje- en el que los estudiantes deberán producir una imagen que deberán dibujar en su propio cuerpo y que se estructura con una intención más simbólica que icónica. La imagen final deberá ser finalizada en fotografía por lo que se evidencia la flexibilidad y la diversidad de los medios trabajados y la correspondencia con el tipo de imágenes que más llama la atención de los estudiantes.

La construcción simbólica en este ejercicio se da en dos sentidos, por un lado el estudiante elige una parte del cuerpo de acuerdo al sentido que él mismo le dé a la parte elegida, por ejemplo una estudiante de la clase lo explica así:

“Elegí la pierna para hacerme el tatuaje porque para mí las piernas son mi mejor fortaleza, juego futbol con ellas, y a mí me gusta mucho jugar futbol, corro con ellas, por eso en fue en la pierna...” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013)

En esta intervención es claro que el cuerpo anatómico queda sobrepasado por un cuerpo simbólico, en el que las partes no son comprendidas por su función o su condición biológica, y en el que la selección señala lo que cada cual valora de sí mismo.

Además de la selección del lugar en el que se realizan el maquillaje corporal, los estudiantes diseñan una imagen que representa algo que cada uno reconoce como

representativo de sí mismo, un ejemplo de ello es una estudiante que pinta un árbol en su espalda. La imagen fue observada en diapositivas. La estudiante cuenta que el diseño de la imagen se relaciona con una afinidad que siente por este ser:

“yo primero que todo hice un árbol fue porque yo creo que... ..en parte nosotros somos como árboles porque nosotros necesitamos las mismas cosas del árbol para vivir, bueno, parecidas porque necesitamos el agua para vivir, también necesitamos la luz del sol, es esencial para todos (...) de colores yo lo puse porque la naturaleza nos provee de muchos colores y espectáculos visuales pero nosotros a veces no somos capaces de notarlo porque estamos cegados en nuestras cosas y lo hice en la espalda bueno porque es el punto más cercano que podemos encontrar a la columna vertebral y en el torso porque allí se encuentran los órganos de mayor vitalidad (...) la naturaleza es lo que mantiene viva a toda la humanidad...” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013)

La estudiante toma como punto de partida un ser con el que se siente afín, el árbol, un ser que la representa de algún modo. En ese sentido, no se trata de un cuerpo físico sino de cómo este cuerpo se construye simbólicamente gracias a una imagen que la representa, o que al menos condensa algunas relaciones de sentido que ella establece con el mundo. Esta posibilidad se conecta fácilmente con la noción de corporeidad, según la cual la corporeidad es todo aquello que se refiere a nosotros y en lo que nos reconocemos, en este caso, la estudiante se reconoce a sí misma en el árbol. (Duch y Melich, 2005)

Llama la atención también que la estudiante no parece ser consciente de la estrecha relación entre ella y la imagen o como esta imagen la representa de modo tan directo, más adelante la autora de la imagen agrega:

“...no quise hablar de mí porque creo que no es el momento de hablar de mí...”

Esta extrañeza inicial y la lectura por parte de sus compañeros puede relacionarse con la postura de autores como Lluís Duch y Melich o como Jorge Chirolla para quienes la subjetividad implica un yo múltiple y móvil y como este puede emerger en la construcción de narrativas (en este caso imágenes e interpretaciones orales) entonces a pesar del intento

de no hablar de ella misma, una de sus compañeras señala como ve absoluta coherencia entre el proyecto y lo que en su cotidianidad percibe de la compañera.

El maestro pregunta a la otra compañera: “¿Y a ti que te gustó, que le quieres decir”, la estudiante responde: “...La idea que ella cogiera la naturaleza, se parece a ella porque ella es toda ecológica...” el profesor pregunta “¿Está hablando de ella?” y la otra estudiante responde: “Si, totalmente”. (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013), la autora sonrío y observa la imagen.

Es evidente como en la imagen se traduce parte de esa identidad que la conforma y que es inmediatamente reconocida por la otra compañera, y como ella –la autora-, en el rol de sustentación oral de un trabajo, en principio considera que la imagen no habla de ella. Para Chirolla, los diferentes Yos viven en pugna, o mejor entre ellos hay tensiones o narraciones diversas que se refieren a un solo cuerpo como eje narrativo, en este caso la imagen hecha en el cuerpo que revela cosas que la autora no reconoce de sí misma, pero sus compañeros sí.

Lo anterior es un ejemplo de cómo las dinámicas propuestas en la experiencia logran revelar o condensar la corporeidad. La fotografía y la intervención en maquillaje serían de alguna forma un reflejo de su corporeidad, y la interpretación o la narración oral de los compañeros la harían reconocible. En ese sentido, la experiencia significativa “Identidades una edad Para Identificar” se configura como una dinámica en la que se subraya la expansión de lo corpóreo a los sentidos, las marcas y las construcciones que configurarían ese entramado más complejo de la corporeidad.

Circulación de saberes en la experiencia

Uno de los elementos más llamativos de la experiencia tiene que ver con la circulación y el intercambio de saberes, principalmente entre los actores escolares involucrados en el diseño de la experiencia, en este caso el maestro Juan Carlos y los practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Como se aludió en el perfil de la experiencia, es necesario recordar que el maestro líder proviene de una formación de pre grado en la parte escénica, principalmente relacionada con la danza. El maestro posee formación en educación no formal en pintura y dibujo y se desempeña como maestro de artes plásticas.

Este contexto es relevante debido a que los practicantes que llegan a la Normal –gracias al interés del profesor Nova- provienen de una formación con enfoque en las artes visuales. Esta situación implica que constantemente hay un intercambio de saberes que permiten que la experiencia sea retroalimentada y reinventada cada semestre en cuanto a los ejercicios prácticos que se realizan en los espacios académicos que la conforman. Los practicantes diseñan ejercicios y planes de trabajo con los estudiantes de décimo desde sus intereses y saberes particulares, pero en relación con la propuesta macro del profesor Nova – Identidades: una Edad Para Identificar-, quien más que un acompañante se propone a sí mismo como un estudiante más. Evidentemente, el profesor Nova contribuye a los practicantes desde su experiencia como docente en plásticas ya que para muchos de los practicantes esta constituye como una primera experiencia relacionada con ser docente. Y también, desde su trabajo previo relacionado con el cuerpo y sus intereses relacionados con la corporeidad.

De este modo, los practicantes han propuesto ejercicios que van desde el arte sonoro como medio elegido para hablar de cómo el sonido y la música también son un lugar de construcción de la subjetividad⁴⁹, hasta la propuesta de las practicantes actuales quienes ponen en relación sus intereses particulares ligados con el espacio y sus potencialidades plásticas con la construcción de la identidad desde la categoría del habitar poético⁵⁰. Estos ejercicios son extendidos o reinterpretados por Nova y se convierten en un asunto transversal a los grados implicados y a la vez, los temas o medios en los que los practicantes fundamentan su trabajo previo se ven atravesados, retroalimentados y enriquecidos al introducirse en la pregunta por las identidades, el cuerpo y la corporeidad.

Impacto en los participantes y otros actores relacionados con la comunidad educativa específica

En la observación de clase realizada el 13 de noviembre de 2013 fue visible el significado y el nivel de apropiación de los estudiantes de la experiencia, y fue evidente como para cada uno de ellos resulta significativa. Esto es visible en algunas de las intervenciones de los estudiantes de la clase a propósito de un ejercicio realizado por grupos:

⁴⁹ Esta práctica estuvo a cargo del estudiante John Gómez de la Licenciatura en Artes de la Universidad Pedagógica Nacional

⁵⁰ Esta práctica corresponde a las estudiantes Mónica Castro Vargas y Maryory Johana Silva Cantor

“Nuestra imagen tiene relación con esa persona a la que estamos creando, lo que nos gusta, cada uno de nosotros, por eso tiene que ver con los jóvenes que somos nosotros” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013)

Lo significativo tiene que ver en principio con esa identificación profunda con las imágenes que realizan, como se observó en la intervención anterior. Del mismo modo, algunos estudiantes encuentran gracias a la experiencia al cuerpo como un lugar de expresión, otra de las estudiantes interviene:

“... Juan Carlos nos creó esa forma de ver el cuerpo como una forma de expresión y cambiar esa forma de ver el cuerpo desde el miedo a lo que digan los demás, por digamos, porque son como tabúes que se forman alrededor del cuerpo, pues aquí por medio del arte lo estamos quitando, nos quitamos el miedo... ..pues empezamos por nosotros, pero eso se puede expandir”

Del mismo modo, algunos de los estudiantes manifestaron como habían logrado la realización de la imagen, bien sea de la pintura corporal o la realización de la fotografía gracias a la ayuda e interacción con un familiar. El maestro líder pregunta que opinan las familias al respecto, algunos de ellos manifiestan: “...que es una buena idea, que permite expresarnos y todo eso...”, “Que es muy interesante el trabajo que estamos desarrollando”. (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013).

Otra de las estudiantes agrega a propósito de la ayuda y la percepción que recibe de su mamá:

“yo le pedí ayuda a mi mami, pues yo lo hice en una hojita y pues mi mami me lo ayudo a pintar (...) pues mi mami me dijo que este proyecto era bacano porque pues este trabajo nos estaba ayudando a ver porque nos los hacemos (los tatuajes) no por simple moda, pensar más el significado de esas cosas...” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013)

El docente pregunta “¿y qué te pareció trabajar con tu mamá?” a lo que la estudiante contesta: “... pues chévere porque de pronto eso nos unió más y como que compartimos ideas y eso es chévere” (Transcripción de audio de la clase de taller de plásticas miércoles 13 de noviembre de 2013)

En las intervenciones anteriores se deja ver como hay un valor añadido en el que no sólo la experiencia resulta significativa para los estudiantes del taller sino que se comienza a extender a la familia. Al proponer como consigna que el dibujo se hiciera en el cuerpo como soporte lo que significó un contacto y un intercambio de opiniones con la familia, una oportunidad para encontrarse posibilitada por un ejercicio artístico.

Relación con la investigación

En cuanto a la investigación, es necesario decir que la experiencia aún no está formulada como tal, pero sí tiene una potencialidad muy grande y que es de interés por parte del docente en la investigación y en alimentar e impulsar aún más la experiencia.

Una de las fortalezas que reconocemos como un valor con potencial investigativo es la relación fluida y profunda de la experiencia con el tema de la corporeidad que se hace manifiesta tanto en las propuestas del docente como en los ejercicios e imágenes realizadas y también con las comprensiones que sobre ellas tienen los estudiantes. Otra de las potencialidades que es necesario resaltar es la cantidad de material visual que ha sido registrado, guardado y/o seleccionado por parte del docente y que eventualmente se puede convertir en insumos de investigación.

Finalmente es necesario rescatar la intencionalidad de recopilar, organizar y sistematizar todo el material anterior y de realizar un registro y reflexión escrita en la que se decante lo acontecido en la experiencia hasta el momento como un primer paso para formular un posible problema de investigación.

PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR⁵¹

INVESTIGADOR: VIVIANA GONZÁLEZ

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Descripción general

El proyecto Para Decirlo Todo sin Hablar se constituye como una experiencia significativa realizada en el Colegio Francisco de Paula Santander en la localidad de Bosa liderada por el profesor Héctor Mora Palacios. Se trata de una experiencia de carácter interdisciplinario en la que las artes y las ciencias sociales confluyen en el incentivar la lectura crítica del contexto específico de los estudiantes. La experiencia tiene como antecedente directo la creación del semillero de investigación “Trinchera Bosa, Arte, Saberes y Territorio” que según los docentes involucrados:

“El semillero surge como un espacio ideado desde la voluntad de integrar procesos académicos de las ciencias sociales y de las artes plásticas, con el objetivo de trabajar de manera articulada procesos de construcción de conocimiento y de expresión artística que tuvieran como punto de partida la reflexión frente al territorio, a los fenómenos y las relaciones sociales que allí se tejen, así como a las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela.” (Múnevar, Mora, Piñeros, 2012)

Es necesario aclarar que éste primer balance crítico resulta aún muy somero y que se complementará conforme se avance en el acompañamiento, lo cual se relaciona con que los insumos para su realización son documentos enviados vía correo electrónico por el docente líder, a partir de indagaciones hechas por el co-investigador y por la visualización del canal en You Tube en el que hay diversos videos de ejercicios realizados en la experiencia.

La noción corporeidad a través de las acciones performáticas producidas la experiencia

En esta experiencia la relación con el cuerpo es evidente ya que el cuerpo es el medio privilegiado de trabajo con los estudiantes. La visualización de los ejercicios puestos en el

⁵¹ ID_41

canal virtual evidencia que la experiencia reconoce el cuerpo como una construcción cargada de sentidos y desde esta perspectiva la acción performática o la escenificación son las formas en las que esto se pone en evidencia.

Según los docentes implicados en la experiencia:

“Se da también una aproximación y apropiación del performance, por parte de los estudiantes y los docentes, como una estrategia metodológica que permite la interpretación comprensiva y la comunicación de lecturas particulares de la realidad escolar.”

(Múnevar, Mora, Piñeros, 2012)

El acercamiento al cuerpo como medio se da gracias a escenificaciones o acciones concretas. En este caso, si bien las micro narraciones que se producen como uno de los productos de la experiencia el uso de lenguaje oral o escrito es restringido, los personajes y las acciones tienen una clara intencionalidad narrativa. En las situaciones narradas los estudiantes y en ocasiones el docente asumen diferentes papeles en los que los roles habituales se invierten. De ese modo se visibilizan -por ejemplo- los juegos de poder que se dan al interior de la escuela, los prejuicios frente a la maternidad en adolescentes, la falta de oportunidades laborales para egresados de carreras técnicas, entre otros.

Las acciones señalan de modo claro el campo de fuerzas o esa multiplicidad de relatos que determinan el deber ser, el poder ejercido sobre esos cuerpos, pero también sus libertades y posibilidades. Esta perspectiva se puede relacionar con la de Jorge Larrosa para quien “... el sentido de lo que somos es análogo a la construcción e interpretación de un texto narrativo y como tal obtiene su significado tanto de relaciones de intertextualidad...”. Para éste autor, la intertextualidad de la que somos productores y producto –que también podría comprenderse como un palimpsesto- revela entre muchas otras cosas los sistemas de poder o de regulación a los que estamos sujetos. Según Larrosa:

“Considerar el sí mismo como algo implicado con la construcción de textos narrativos personales en ciertas relaciones de intertextualidad es también considerar los lugares sociales e institucionales en que esos textos se producen, se evalúan y se utilizan para hacer cosas, para hacernos cosas” (Larrosa, 1998)

En las acciones no sólo se visibilizan los contextos y los relatos por los que están atravesados los estudiantes, sino que además es clara una perspectiva desde el pensamiento crítico que se hace manifiesta en la subversión de los roles y los *deber ser*, desde el humor y la ironía.

La presencia de lo artístico radica no solo en el uso del performance, de la escenificación y en el uso del cuerpo como medio, sino que más bien apela a la comprensión de la dinámica en la escuela como una práctica ética en la que se dota al arte de un poder transformador. Según los docentes:

“...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” (Múnevar, Mora, Piñeros, 2012)

Es necesario decir que para ésta experiencia, el arte se constituye como un ejercicio simbólico que permite generar lecturas del contexto, lo que en palabras de Larrosa podría ser equivalente a generar nuevas narraciones, apropiarse y transformar las narraciones singulares que nos atraviesan y nos determinan como sujetos. (Múnevar, Mora, Piñeros, 2012)

Si establecemos una relación directa con otros autores como Chirolla (2005) veremos como la posibilidad y la condición de ser sujetos narrativos de nuestras propias historias y el que estas sean en gran medida, creaciones propias –en este caso potenciadas por la experiencia significativa- se devela la potencialidad transformadora que tendría el arte para señalar y reinventar las fuerzas en constante pugna que definen los contextos escolares.

Bibliografía

Larrosa, Jorge. (1998) *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes

Múnevar, Francisco, Mora, Héctor y otros. (2012) *Educación, Subjetividad y Territorio: A Propósito de una Experiencia Pedagógica en la Localidad de Bosa*. En: Ciudad paz-ando.

Publicado

en:http://opensai.org/revistaipazud/documentos/revistas/revistanueve/Articulo_5_V5N1.pdf

. Última consulta 20 de noviembre de 2013

LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN

INVESTIGADOR: SANTIAGO VALDERRAMA LEONGÓMEZ.

BALANCE CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA:

El proyecto Luces, Cámara y acción, el cual tiene vigencia en el Colegio La Concepción (CED), es una experiencia que en el término de un año ha logrado convocar una importante parte del estudiantado del colegio; esto porque se trata de un espacio abierto en el que, según los mismos estudiantes, no se trata de corregir al otro sino de dejarlo ser.

Como proyecto, Luces cámara y acción es una experiencia que está cimentada en la praxis y en el estudio contextual de primera mano, es decir, en el sentido en que se vive y se cuestiona el entorno socio-cultural de mano de estudiantes y en la propia experiencia del docente: De esa praxis y esa experiencia contextual, han surgido diversas preguntas, por la historia del barrio, la memoria subjetiva y colectiva, las problemáticas de convivencia en el colegio y en el barrio (en el hogar), acerca de la problemática ambiental en el entorno y en la visibilización de la vida a futuro de los estudiantes. Todo esto desde una proyección interdisciplinaria que abarca las materias de Español, Inglés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Artes, Matemáticas, Ética y valores y Tecnología.

La corporeidad surge como elemento importante en el momento en el que se comienza a visibilizar la dicotomía cuerpo – mente que existe en el currículo de la institución, y surge la reflexión que permite determinar, que cuando se le permite al estudiante participar y crear sus propios procesos de aprendizaje, esta división (cuerpo-mente) comienza a desdibujarse y darle paso a algo integral y orgánico, lo cual es entendido por los docentes como corporeidad, desde un lugar muy intuitivo y experiencial.

De todo lo anterior se puede concluir que la experiencia ha sido muy fructífera en la evidencia de problemáticas socio-culturales a tratar en el contexto barrial e institucional, los docentes han sido lo suficientemente intuitivos y comprometidos como para ver esas problemáticas y montar series de acciones que buscan la reflexión y transformación de las

mismas; de todas maneras y a pesar de la organización para la acción con la que cuentan, falta aún pensarse el proyecto como lugar de investigación, los docentes expresan su incapacidad de formularse como investigadores dada su cercanía con la praxis, lo cual les impide apartarse para ser observadores.

Es por lo anterior que la experiencia necesita conocer metodologías investigativas en las que no se tenga que distanciar el objeto del sujeto de estudio, para su comprensión. Metodologías que sean lo suficientemente prácticas como para articularse con una experiencia que está en constante acción y que sólo busca reflexionar sobre sí misma, con el fin de pulirse en esa acción social que han fijado como norte.

Por otra parte y dada la naturaleza experiencial del proyecto, el marco teórico es muy difuso y habría que considerar en el aporte y la expansión de conceptos, que si bien ya utilizan desde la intuición práctica, podrían ser más útiles si se estudian a fondo, como el concepto de corporeidad, de ciudadanía, etc.

Por último, la experiencia tiene un gran volumen de material en video, fotografía y textual, que no ha podido procesar y que se ha quedado cumpliendo la función de mostrar lo que se está haciendo, pero que no se ha concebido claramente como un sistema de reflexión crítica de la práctica docente, ni tampoco se ha sistematizado apuntando a unos cuestionamientos claros. Dicho lo anterior es de suma importancia aclarar con los docentes el norte que tomaría el proyecto de investigación y así poder comenzar una sistematización rigurosa y dirigida a entretejer una red de contenidos aún por descubrir, y de gran valor para el futuro de este proyecto⁵².

⁵² Los balances críticos de las experiencias han sintetizado en diferentes niveles las observaciones de los investigadores, por lo tanto se recomienda consultar el ANEXO 4, PERFILES POR EXPERIENCIA Y PLANES DE TRABAJO.

SEGUNDO COMPONENTE DEL PRODUCTO 1:

PARTE (b)

**B. RUTA METODOLÓGICA DE FORMULACIÓN Y/O
ACOMPañAMIENTO A LAS INVESTIGACIONES EN POR LO MENOS
10 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO
OFICIAL DISTRITAL EN EL DISTRITO CAPITAL.**

CONTENIDOS

- 1. PARTICULARIDADES METODOLOGICAS DEL
ESTUDIO/ACOMPañAMIENTO**
- 2. CONSTRUCCIÓN DE LA RUTA METODOLOGICA**
- 3. DISPOSITIVOS DE INTERACCIÓN VERBAL/FASES/ROL DE LOS
REGISTROS Y DISPOSITIVOS DE MEMORIA.**

1. PARTICULARIDADES METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO/ACOMPañAMIENTO

1.1. La noción de RUTA METODOLÓGICA

Según Strauss y Corbin (2002), el método de investigación se entiende como “*el conjunto de procedimientos para recolectar y analizar información*” (1990, citados en: Vasilachis, 2006, p.29). La ruta metodológica debe entonces describir, organizar, secuencializar y fundamentar ese conjunto de procedimientos en forma coherente a la pregunta de investigación, el enfoque investigativo y las estrategias de investigación. Según estos mismos autores los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son los datos, los procedimientos de análisis e interpretación de esos datos conducentes a la obtención de resultados o teorías y los informes escritos o verbales. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, a saber: el diseño de una ruta metodológica **de formulación y/o acompañamiento a las investigaciones en por lo menos 10 instituciones educativas del sistema educativo oficial distrital en el distrito capital**, el conjunto de procedimientos no tienen como estricta prioridad la recolección y el análisis de la información, sino la generación de procesos de interacción entre el equipo investigador y los líderes y participantes en las experiencias significativas que propendan por el fortalecimiento de prácticas investigativas fundadas en dichas experiencias.

De otra parte, tales procesos necesariamente implican una interacción comunicativa entre investigadores y participantes en las experiencias en un espacio comunicativo dado en el lenguaje, en un proceso que nombra las particularidades de la experiencia, a partir de cuya clarificación será posible formular dichas particularidades y estructurarlas en términos investigativos. De allí que exista en este caso un proceso compartido de observación, cargada de significaciones diversas para ambas partes. La presencia del investigador es de por sí una intervención que inevitablemente modifica lo observado, la información que poseen y comparten con él los implicados. La *observación* misma, tanto de los unos como de los otros *es un proceso de producción de datos [...] un proceso lingüístico, un intercambio de prácticas significantes, de discursos.* (Ibáñez, 2003, p.38).

1.2. Generación de dispositivos de interacción verbal entre investigadores y participantes

Ibáñez (2003), propone buscar *situaciones de interacción verbal* que produzcan connotaciones diversas y abiertas que permitan captar lo que ocurre en el contexto de investigación en un espectro amplio (que instrumentos como la encuesta, o la entrevista drásticamente estructurada pueden limitar), que pongan en relación a todos los elementos del lenguaje: el destinador, el destinatario, el referente, el código, el medio de transmisión y el mensaje, no solo referenciales, (es decir la relación entre el mensaje y aquello de lo que se habla), sino expresivas (del destinador sobre el mensaje), conativas (del mensaje sobre el destinatario), estéticas (del mensaje sobre sí mismo), fáticas (de verificación del medio) y metalingüística (de verificación del código). Estas situaciones de interacción verbal, deben formar parte del *contexto existencial de los actuantes*, y, para que sean productoras de *fenómenos*, deben invertir su deseo o su interés. Así pues, el investigador debe lograr un acercamiento afectivo a la experiencia, y los participantes deben estar dispuestos a dejar ver tanto lo que ocurre como lo que desea que ocurra en una práctica en desarrollo,

Para que, a partir de *un dispositivo de interacción verbal* se produzcan datos, “*deben incluirse mecanismos de registro, dispositivos de memoria, no solo de los discursos sino de los elementos significativos no verbales*” (Ibáñez, 2003, p.p. 40-41). Los datos producidos a través de estos mecanismos y dispositivos de memoria, serán insumo tanto para ser analizados por los protagonistas de las experiencias, como por parte de los investigadores, para, en un proceso de interacción comunicativa, encontrar juntos las respuestas necesarias para formular o desarrollar un constructo metodológico y conceptual consecuente con las singularidades de cada experiencia.

Lo anterior respalda las decisiones procedimentales que en el apartado siguiente serán descritas como las fases de construcción de la ruta metodológica general del proceso de acompañamiento a las experiencias.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA RUTA METODOLOGICA

No intentaremos prescribir como se hace (se hace tal y tal cosa), sino que describiremos las consecuencias del hacer (si se hace tal cosa, puede ocurrir tal otra).
Ibañez, 1979

Este apartado comenzará por dar cuenta del proceso de construcción de la ruta o secuencia de procedimientos metodológicos que el grupo de estudio ha ido concertando, cuya primera fase ha sido implementada y las perspectivas de lo que al momento de formulación de éste documento contemplamos como posible procedimiento a asumir en las fases siguientes hasta la culminación del proyecto.

El equipo de trabajo se planteó en primera instancia la siguiente lista de asuntos a clarificar durante el proceso de acompañamiento a los maestros líderes y participantes:

FASE 1. Como primera medida, se partió de la doble necesidad de generar estrategias que nos permitieran, como grupo de investigación por un lado obtener una panorámica del estado de las experiencias, y, por otro, generar una visión retrospectiva por parte de los líderes y participantes sobre la experiencia inscrita, a través de la cual ellos mismos entrarán en un ejercicio dinámico de reflexión crítica sobre las prácticas inscritas en la experiencia, su lugar en la escuela, sus alcances y perspectivas como posible o consecuente práctica investigativa.

PRIMERA FASE_ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS		
Estrategias para la reconstrucción	Narrativas	Identificación y/o producción de narrativas o relatos de los participantes en torno a su experiencia
	Recopilación	Identificación, recopilación, clasificación de

de experiencias.	documental	documentos existentes sobre los desarrollos de las experiencias
	Balance analítico del estado de la experiencia	Identificación del estado de desarrollo de la experiencia, coherencia, claridad, alcances, efectos e insumos para fundamentarse como practica de investigación.
	Prospectivas	Identificación de expectativas, objetivos, intencionalidades de los líderes y participantes en cuanto a la implementación de la practica investigativa fundada en la experiencia

FASE 2. Como segunda instancia, y a partir de la decantación de los procedimientos implementados en la fase de acercamiento, de los cuales da cuenta el balance crítico presentado anteriormente como parte de éste mismo documento, el grupo se propone una segunda fase de trabajo de acompañamiento a las experiencias que se iniciará devolviendo, primero que todo, los resultados del balance generado desde su perspectiva o mirada como investigador al maestro líder y a los participantes, así como los insumos recogidos en ese proceso de acercamiento, puesto que no es la mirada crítica del investigador la que corresponde generar o fortalecer, sino la de los propios participantes ante su experiencia. Se buscará propiciar un balance analítico del estado de la experiencia entendida como práctica investigativa por parte de sus protagonistas, proponer una relación crítica y fundamentada con sus referentes tanto conceptuales como metodológicos, y encausar criterios de indagación, perspectivas de análisis sobre las prácticas involucradas, conciencia del contexto en que se desenvuelven, y las afecciones que producen así como de sus potenciales transformativos como prácticas educativas y pedagógicas .

SEGUNDA FASE_	
ACERCAMIENTO AL POTENCIAL INVESTIGATIVO DE LAS EXPERIENCIAS	
Estrategias para la identificación,	Balance analítico del estado de la experiencia entendida como práctica investigativa.

fortalecimiento y/o construcción de enfoques investigativos para las experiencias.	Proceso de fortalecimiento de la Fundamentación Conceptual
	Proceso de fortalecimiento de la Fundamentación Metodológica

FASE 3. En una tercera instancia se procurarán avances en la implementación de la práctica investigativa fundada en desarrollos por venir de la experiencia. Partimos del supuesto de que el interés de los maestros en cuanto a la comprensión de sus experiencias como procesos susceptibles de ser tomados en sí mismos como objeto de estudio, se fundamenta en el hecho de que las experiencias tienen una continuidad en el tiempo, un tiempo coherente con las estructuras escolares que proponen cada año lectivo nuevas ediciones o versiones de los programas dentro de los cuales circulan estas experiencias. Este presupuesto nos anima a pensar que un hecho fortuito, como el que este proyecto ha debido solventar, el que lo somete a un corte o suspensión de actividades por cierre de año lectivo, puede capitalizarse metodológicamente, proponiendo a los maestros una decantación del proceso reflexivo emprendido en las dos primeras fases sobre el carácter de sus experiencias y sus potenciales investigativos, generar un balance y sus respectivos cuestionamientos y una re planeación para ser implementada por lo menos en parte, en acciones vistas como procedimientos piloto durante las primeras semanas del año siguiente.

TERCERA FASE_	
DECANTAMIENTO DEL POTENCIAL INVESTIGATIVO DE LAS EXPERIENCIAS	
Estrategias para la consolidación de un proceso de investigación fundamentado en la experiencia significativa	Apoyo en la implementación de la práctica investigativa.
	Implementación de desarrollos conceptuales a partir de la práctica investigativa Conceptual

	Fortalecimiento de la Implementación Metodológica
--	---

FASE 4. Como cuarta y última instancia, el equipo de trabajo se propone la implementación de espacios de socialización de lo que hemos dado en llamar las experiencias investigativas que se hayan desarrollado en el proceso, dónde los líderes y participantes tengan la posibilidad de dimensionar sus procesos y sus enfoques, las relaciones contextuales que cobijan el conjunto de las prácticas propuestas y sus alcances dentro del universo de la investigación educativa, así como identificar sus necesidades a futuro.

Nuestra pretensión, como grupo de estudio, es también propiciar un ánimo crítico y de conciencia socio política frente a la actividad del maestro como lugar de construcción de conocimiento en los campos pedagógico, artístico y multidisciplinar que emerge de las experiencias significativas puestas en juego en este estudio, revisar cuales son los dispositivos de difusión del conocimiento allí generado, cuáles los terrenos de intercambio académico que se les ofertan o que deban ser construidos, puesto que, si lo que se busca es generar líneas, dinámicas, procesos investigativos por parte de los maestros, deberemos cuestionar también para que, como donde y cuando estos proceso y sus resultados tienen oportunidad de circular, ser visibilizados, confrontados y aprovechados por la institución escolar distrital y nacional.

<p>CUARTA FASE_</p> <p>SOCIALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS</p>	
<p>Estrategias para la socialización, intercambio y retroalimentación de aspectos del proceso de acompañamiento entre experiencias</p>	<p>Estrategias para la visibilización y difusión de procesos investigativos y/o productos de investigación, en los casos en que los hubiese</p>

Con estas cuatro fases en la mira, el equipo de trabajo ha ido presentando individualmente planes de acción con los líderes de las experiencias, que muy seguramente se irán transformando a través de los encuentros, en sintonía con la singularidad de cada caso, las potencialidades de cada experiencia, las perspectivas tanto de los líderes como de los investigadores a cargo en el ejercicio dialógico que se ha venido proponiendo.

Tanto el segundo capítulo de este documento, como la primera parte de este tercer capítulo dan cuenta de los desarrollos metodológicos que se han ido implementando, sus estrategias y procedimientos y del carácter abierto y en construcción de ésta ruta metodológica. Se podrá observar en el anexo de los perfiles de las experiencias (ANEXO 4), resultado de la primera fase de acercamiento, como cada uno de los investigadores vislumbra algunas de las sesiones de trabajo por venir con los líderes y bajo qué criterios y con qué propósito se aventuran éstas planeaciones.

3. DISPOSITIVOS DE INTERACCIÓN VERBAL/FASES/ROL DE LOS REGISTROS Y DISPOSITIVOS DE MEMORIA.

En las fases 1 y 2, los dispositivos de interacción verbal que se generan entre investigadores y líderes, y que han sido registrados, actúan como estrategia de recolección de datos para ambas partes. En primera instancia, a partir de ellos, registrados o no, los investigadores han podido generar un diagnóstico del estado de la experiencia. En segunda instancia, y para la fase dos, al ser devueltos estos registros a los participantes, y planteados como material para la generación de procesos reflexivos sobre las perspectivas allí expuestas, actual como material de análisis y confrontación de las percepciones de los involucrados, permitiendo un segundo diagnóstico en cuanto al estado de la experiencia entendida en su potencial investigativo.

En el desarrollo de la tercera fase, tanto los dispositivos de interacción verbal como sus respectivos registros, pueden contemplarse como un insumo adicional en cuanto a estrategias de documentación del proceso. Se plantea entonces la construcción de guiones contruidos colectivamente entre participantes, investigadores y responsable del registro, con el propósito de evidenciar los avances, preguntas, dificultades y desarrollos de procesos

de indagación gestados en el desarrollo de las experiencias en curso de ser entendidas en su potencial investigativo.

En la cuarta fase, en el proceso de socialización de los procesos, los documentos construidos serán herramientas para la difusión y confrontación entre procesos.

ANEXO 1- BANCO DE REFERENTES

1. ACEVEDO ARANGO, Oscar Fernando, 2011, Geografías de la memoria, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
2. (2008) Arte cultura y patrimonio. Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural, educación preescolar, básica y media. Ministerio de educación nacional. Colombia. Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf
Recuperado: 23-10-13
3. BENJAMIN, Walter 1936, (2007) La obra de arte en la época de su reproductividad técnica, En Obras, Abada Editores, Madrid.
4. BERTALANFFY, L. von (1984). Teoría General de Sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.
5. BOURDIEU, Pierre y Jea- Claude Passeron. (1995) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ediciones Fontamara.
6. BOVIO Rico Arturo. (1998) Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad. Edit. ABYA-YALA. Disponible: <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/CulturaFisicaCorporeidadI/vector1/actividad1/documentos/LasfronterasdelcuerpoRico1989.pdf> Recuperado: 23-10-13
7. BRIGANTE, Anna María (2005). Paseo de Orlando. En: El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
8. BUTLER, Judith, ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault, 2001, disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es> , Revisado por última vez en 2013-11-10

9. CANALS, Roger. (2011). Jean Rouch, un antropólogo de las fronteras. Revista digital *Imagens da Cultura*. Barcelona. Disponible: http://www.itacaproject.com/icci-revista/01/Artigo_RogerCanals_VF.pdf Recuperado: 23-10-13
10. CASTAÑER, Alicia Esther (2006). *La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela*. Grao. Barcelona
11. CENDALES G Lola. *La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva*. Disponible: http://www.ife.org.mx/docs/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-IFEMujeres/Mujeres-SitiosTemasInteres/Mujeres-Sitios-estaticos/experienciadebuenas%20practicass/Metodologia_de_sistematizacion.pdf Recuperado: 23-10-13
12. CHIROLLA, Gustavo (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. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
13. CSORDAS, Tomas. *Embodiment as a Paradigm for Anthropology*. En: *Revista Ethos*, Vol. 18, No. 1. (Mar., 1990), pp. 5-47.
14. COMOLLI, Jean – Louis. (2007) *Ver y poder. La inocencia perdida: cine, televisión, ficción, documental*. Edit. Nueva Librería. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/76057175/Comolli-Cine-Monstruo> Recuperado: 23-10-13
15. CORMIER, Dave, 2008, *Rhizomatic knowledge communities*, Edtechtalk, Webcast Academy.
16. CORNAGO, Óscar. (2013). *Actuar “de verdad”. La confesión como estrategia escénica*. Csic. Madrid Disponible: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xZ0N6T0RBbIJ:artesscenas.uclm.es/archivos_subidos/obras/1513/Oscar%20Cornago%20-%20La%20confesion%20como%20estrategia%20escenica.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co Recuperado: 23-10-13
17. DE AGÜERO SERVIN, Maria de las Mercedes. (2011). *Conceptualización de los saberes y el conocimiento*. Decisio. México. Disponible: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf Recuperado: 23-10-13
18. DEWEY John, (2008) *El arte como experiencia*. Edit. Paidós. Barcelona. Disponible: <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf> Recuperado: 23- 10-2013
19. DE PEDRO Robles, Antonio E, Didi-Huberman, Georges (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la Historia*. Antonio Machado Libros, Madrid. *Revista Historia Y Memoria* 2011.

Disponible: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127479010>> Recuperado: 18-10-13

20. DUCH, Lluís, MÉLICHÍ, Joanes-Carles (2005). Escenarios de la Corporeidad. Trotta. Madrid
21. EFFIO María Sol, CUELLAR Juan Antonio (2010) Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media. Ministerio de educación nacional. Colombia. Disponible: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-35421.html> Recuperado: 23-10-13
22. Enciclopedia de Artes Visuales, Itaú Cultural (2009), en línea: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto_esp&cd_verbete=4140, Revisado por última vez en: 12-09-13.
23. Esquizoanálisis y antropofagia, 1996, En línea: http://www.hernankesselman.com.ar/Articulos/Articulo_182.asp?CART=182 Revisado por última vez en: 12-09-13
24. FERNÁNDEZ Ana María. (2013) Cuerpo y campos del saber. Los cuerpos del deseo: Potencias y acciones colectivas. Revista Nómadas N° 38 abril de 2013. Edit. Universidad Central. Colombia Disponible: http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/38/38_1f_los_cuerpos_del_deseo.pdf Recuperado: 23-10-13
25. FERNANDEZ, Ana María, 2012, Los cuerpos del deseo: Potencias y acciones colectivas, Colombia, Nómadas.
26. FOUCAULT Michel, Historia de la locura en la época clásica (1961),
27. ----- Nacimiento de la clínica (1963),
28. ----- Las palabras y las cosas; una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI. Editores Argentina. Trad. Elsa Cecilia Frost (1966),
29. ----- Hermenéutica del Sujeto. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2.000
30. ----- Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI
31. Editores Argentina, 2002. 314 p.; 21x14 cm.- (Nueva criminología y derecho) Traducción de: Aurelio Garzón del Camino
32. ----- La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica México 2001

33. FRANCO Gamboa Angélica. (2013) Daño y reconstrucción de la cotidianidad en covíctimas y sobrevivientes de minas Antipersonal en Colombia. Revista Nómadas N° 38 abril de 2013. Edit. Universidad Central. Colombia Disponible: http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/38/38_7f_dano_y_reconstruccion_de_la_cotidianidad.pdf Recuperado: 23-10-13
34. FUENMAYOR Víctor. El cuerpo: síntesis de las artes. De la corporeidad a la razón sensible. Disponible: <http://victorfuenmayorruiz.com/files/arteycuerpo.pdf> Recuperado: 23-10-13
35. GADAMER, H. G. (1999). La educación es educarse. La educación es educarse (pág. 56). Buenos Aires: Paidós.
36. GARZÓN Martínez, MENDOZA Romero Nydia Constanza. (2007) Mundos en disputa: intervenciones en estudios culturales. Edit. Pontificia Universidad Javeriana: Pensar Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá Colombia.
37. GASPAR DE ALBA, Rosa Elena. Jean Rouch, el cine directo y la Antropología Visual. Revista de la universidad de México. México. Disponible: http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/3206/pdfs/96_98.pdf Recuperado: 23-10-13
38. GAVIRIA C Paola Andrea. La Corporeidad como Experiencia Política, Expresión, Corporeidad y Acción. Disponible: <http://expresionyaccion.co/experiencias/index.php/2010/08/21/la-corporeidad-como-experiencia-politica> Recuperado: 23-10-13
39. GUATTARI, Felix, ROLNIK, Suely, (2006) Micropolítica. Cartografías del deseo, Traficantes de Sueños, Madrid.
40. GUTIÉRREZ DE ANGELIS, Marina. (2012). Antropología visual y medios digitales: nuevas perspectivas y experiencias metodológicas. Revista de antropología experimental. España. Disponible: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2012/08gutierrez12.pdf> Recuperado: 23-10-13
41. GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. (1999), La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Ciccus - La Crujía, (6ª ed., 1ª ed. 1992).
42. HERNÁNDEZ, A. M. y FLORES, L. E. (2012), Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. Revista Electrónica Educare, 16(3), 37-48. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>. Revisado en internet el 24 de octubre de 2013
43. HOLLOWAY, John, (2005) Cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy, Melvin, Caracas.

44. HOLMES, Brian, Manifiesto afectivista, 2010, disponible en: www.des-bordes.net/des-bordes/brian_holmes.php Revisado por última vez en: visitado en 2013-11-10
45. Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Disponible: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf Recuperado: 23-10-13
46. JARA H. Oscar, Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP Centro de estudios y publicaciones Alforja. Costa Rica. Disponible: http://www.impactalliance.org/ev_es.php?ID=37529_201&ID2=DO_TOPIC Recuperado: 23-10-13
47. LARROSA Jorge – (1998) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Edit. Laertes- Barcelona.
48. LE BRETON, David (1995). Antropología del cuerpo y modernidad, Buenos Aires, Nueva Visión
49. MARTINIC Sergio. (1998) El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL Disponible: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QPD2_pAqLz8J:www.dimensioneducativa.org.co/apc-aa-files/e9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77/Martinic.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk Recuperado: 23-10-13
50. MERLEAU-PONTY, Maurice (1977). El ojo y el espíritu. Paidós. Buenos Aires
51. MESQUITA, André, (2011) Insurgências Poéticas, arte ativista e ação coletiva. Annablume, São Paulo.
52. MÚNEVAR, Francisco, Mora, Héctor y otros. (2012) Educación, Subjetividad y Territorio: A Propósito de una Experiencia Pedagógica en la Localidad de Bosa. En: Ciudad paz-andó. Publicado en: http://opensai.org/revistaipazud/documentos/revistas/revistanueve/Articulo_5_V5N1.pdf. Última consulta 20 de noviembre de 2013
53. NEGRI, Antoni, La constitución de lo común II Seminario Internacional – Capitalismo Cognitivo: “Economía del Conocimiento y la Constitución de lo Común” – 24 de octubre de 2005 disponible en:

<http://www.cultura.gov.br/site/2005/10/24/conferencia-a-constituicao-do-comum-antonio-negri/> Revisado por última vez en: 2012-11-10

54. NICHOLS Bill, (1997) La representación de la realidad, Cuestiones y conceptos sobre el documental. Edt. Paidós, Barcelona,. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/7168599/Bill-Nichols-La-Representacion-de-La-Realidad> Recuperado: 18 -10-13
55. PABÓN Consuelo. Construcciones de cuerpos. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/45332816/Pabon-Consuelo-Construcciones-de-Cuerpos> Recuperado: 23-10-13
56. PABÓN, C. (2000). Actos de fabulación Arte, cuerpo y pensamiento. En M. d. Cultura, Proyecto pentagono investigaciones sobre arte contemporaneo en Colombia (pág. 263). Bogotá: MInisterio de Cultura.
57. PATETI, Yesenia. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. Revista Paradigma. Maturin. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512007000100006&script=sci_arttext Recuperado: 23-10-13
58. PLANELLA, Jordi, 2006, cuerpo, cultura y educación, Bilbao, Desclée de Brouwer.
59. PRIETO, D.(2004), La comunicación en la educación. Colección itinerarios. Editorial Stella. Ediciones La Crujía. Segunda Edición. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3Prieto-Castillo-Daniel-Comunicacion.pdf>. Revisado en internet 24 de octubre de 2013.
60. RAMÍREZ Aydée, MORENO Natalia, MONTLLOR Jana, BEJARANO Leonardo. (2013) “¿Discapacitadas nosotras?” Experiencias de exclusión y discriminación en los cuerpos: anormalidad, transgresión, fuga. Revista Nómadas N° 38 abril de 2013. Edit. Universidad Central. Colombia Disponible: http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/38/38_9rmmb_discapacitadas_nosotras.pdf Recuperado: 23-10-13
61. RAMÍREZ Ramírez Ignacio. Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. Disponible: <http://www.slideshare.net/yareldin/paradigmas-16816507> Recuperado: 23-10-13
62. RESTREPO Eduardo. (2012) Intervenciones en teoría cultural. Edit. Universidad del Cauca. Colombia. Dsiponible: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/intervenciones%20en%20teoria%20cultural-libro.pdf> Recuperado: 23-10-13
63. Rolnik, Suely, El cuerpo que sabe, Conferencia en el Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance, 12 de enero de 2013, Brasil. En línea:

<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc13-keynote-rolnik>. Revisado por última vez en: 12-09-13

64. SÁNCHEZ de Serdio Aida. (2010) Arte y educación: diálogos y antagonismos. Revista iberoamericana de educación. N° 52. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie52a02.pdf> Recuperado: 23-10-13
65. SCHARAGRODSKY, Pablo (2010). El cuerpo en la escuela. Explora-Pedagogía. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>. Consultado por última: 15 Noviembre, 2013
66. SERNA MENDOZA Ciro Alfonso, SERNA MENDOZA Nicasio. (2010). Algunas definiciones sobre lo que es sistematización. Documento aportado como material del Seminario. Disponible: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num11/01_02/algdef_sistematiz.pdf Recuperado: 23-10-13
67. SUÁREZ Daniel H. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas Públicas – BA
68. STUART Hall. (2010) Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Envión editores. Popayán Colombia.. Disponible: http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf Recuperado: 23-10-13
69. TORRE, S. de la (2006). Falacia Epistemológica de la Metodología Cienticista. Diez motivos para pensar el método como estrategia. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), Comprender y Evaluar la Creatividad. Como investigar y evaluar la creatividad (Vol_2).Málaga: Ediciones Aljibe_ pp. 19-32
70. TURNER, Bryan (1996). The Body & Society, Londres, SAGE.
71. USINA, Arquitectura, Política y Autogestión. Un comentario sobre los Mutirões de vivienda. Interferencia-co.net, 2012, disponible en: <http://interferencia-co.net/nc/detalle/cat/traduccion/article/arquitectura-politica-y-autogestion-un-comentario-sobre-los-mutiroes-de-vivienda/> Revisado por última vez en: 2012-11-10
72. VILLAMIL-Pineda Miguel Ángel. La corporeidad como apertura del hombre al mundo. Disponible: <http://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/1672/2142> Recuperado: 23-10-13
73. WINNICOTT, O (1992) Realidad y Juego. Barcelona. Ed Paidós.

DEL PRODUCTO 2

I.

COMPONENTE A PRODUCTO 2

DISEÑO DE LOS PROCEDIMIENTOS DEFINIDOS PARA CONSOLIDAR EN DOCUMENTOS, FICHAS, MATRICES, PRESENTACIONES, ETC. LOS PROYECTOS, AVANCES DE LAS INVESTIGACIONES QUE PUEDAN SER USADOS EN LA SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN

2. ROL METODOLOGICO DE LA GENERACIÓN DE “DOCUMENTOS, FICHAS, MATRICES, PRESENTACIONES, ETC.” EN LOS PROCESOS DE CONSOLIDACIÓN DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA.

3. PROCEDIMIENTOS DEFINIDOS AL INTERIOR DE LAS EXPERIENCIAS Y TIPOS DE “DOCUMENTOS, FICHAS, MATRICES, PRESENTACIONES, ETC”. DISEÑADOS POR CADA UNA PARA CONSOLIDAR LOS PROYECTOS Y SUS AVANCES COMO PRACTICA DE INVESTIGACIÓN.

4. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN, SOCIALIZACIÓN, Y DIFUSIÓN DE AVANCES Y RESULTADOS ENTRE EXPERIENCIAS.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento, correspondiente al PRODUCTO 2, componente A, del proyecto de investigación **“Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales”** que se contempla como el **“Diseño de los procedimientos definidos para consolidar en documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc. los proyectos, avances, de las investigaciones que puedan ser usados en la socialización de los resultados obtenidos”**, ha sido asumido por el equipo de investigación desde una perspectiva metodológica que involucra el adelanto, total o parcial de las fases **2, 3 y 4** planteadas en el diseño de la ruta metodológica⁵³ a seguir para el desarrollo del proceso.

Por una parte, a partir de la implementación de las acciones proyectadas para la **fase 2** (acercamiento al potencial investigativo de las experiencias)⁵⁴ y **fase 3** (decantamiento del potencial investigativo de las experiencias)⁵⁵ que se han podido concretar en los procesos de acompañamiento a líderes y grupos protagonistas de las experiencias, se ha trabajado en la definición del rol metodológico que “documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.” pueden asumir ya sea como instrumentos para la generación y construcción de datos, como medios para la organización de tales datos de manera sistemática, así como también se ha problematizado su función e incidencia en la generación de perspectivas de clasificación y análisis de información en los procesos de consolidación de la práctica investigativa.

Este documento abordará el rol de estos instrumentos desde algunas perspectivas metodológicas poniendo en juego una relación dilógica entre los presupuestos de la

⁵³ Ver documento Producto 1, numeral 2.CONSTRUCCION DE LA RUTA METODOLÓGICA.pgs. 140/ 145.

⁵⁴ Segunda fase. Ver cuadro, Fase 2. pg. 141, documento Producto 1.

⁵⁵ Tercera fase. Ver cuadro, Fase 3. pg. 142, documento Producto 1.

investigación educativa, la sociológica, y la investigación desde el ámbito de las artes al respecto del despliegue instrumental que determinado proceso de indagación se permite adoptar, y los usos que se les otorga en casos particulares, en concordancia con los planteamientos metodológicos del presente estudio. Recordemos que el presente estudio fundamenta su estructura metodológica de cara a la generación de estrategias de reflexión crítica dirigida a la propia práctica pedagógica; veremos cómo, consecuentemente, de cada proceso emergen los instrumentos propicios para dicha reflexión, y como la generación de perspectivas de análisis de aquello que se va produciendo en dicha reflexión, no obedece sencillamente a métodos analíticos preestablecidos, sino a los alcances de mayores niveles de reflexión, producidos en ciclos del orden que suscita la reflexión sobre la reflexión. De allí las potenciales transformaciones de las prácticas involucradas en las experiencias, en primera instancia relativas a la comprensión por parte de sus participantes, fruto del resultado de tales análisis críticos producto de una reflexión constante que encuentra particulares soportes donde consignarse y así poder ser revisada, *reflexionada* una vez más.

De manera que el “diseño de los procedimientos y tipos de documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.” ha sido definido y configurado al interior de cada experiencia de acuerdo a sus singularidades tácticas, y consecuentemente a la identificación y decantación del potencial investigativo que ha sido detectado en cada propuesta. Los alcances de dichos procedimientos, así como los efectos que la utilización de los instrumentos diseñados en cada caso, responden al nivel de desarrollos que el acompañamiento ha podido alcanzar a la fecha de configuración del presente documento.

Este documento da cuenta de los procesos seguidos en el acompañamiento para el planteamiento de los “procedimientos y tipos de documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.” cuyos diseños han sido asumidos por cada grupo o líder como instrumentos para consolidar metodológicamente el desarrollo y avance de cada proyecto como práctica de investigación, así como el posible potencial de dichos

instrumentos para ser utilizados en procesos de socialización de dichos avances. Para la presentación de estas perspectivas, utilizaremos, como en el documento anterior, la presentación de un compilado de los documentos generados por cada investigador con el propósito de presentar la singularidad de los procesos con relación a las maneras de asumir e involucrar el desarrollo de instrumentos de investigación que generan datos y perspectivas de análisis con un posible potencial documental que pueda dar cuenta del proceso de investigación. Dicho apartado dará pues cuenta de los “procedimientos” y criterios seguidos para la generación de “documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.”, así como del tipo, carácter, y enfoque dado por los líderes y grupos a dichos instrumentos.

Se intentará una síntesis del trabajo presentado por cada miembro del grupo investigador, que permitirá clasificar, caracterizar, y mostrar relaciones entre los instrumentos desarrollados y al potencial investigativo de cada experiencia.

Por último, el apartado final de éste documento, aborda el diseño como tal de la estructura de un plan y/o programa de retroalimentación, socialización, y difusión de resultados entre experiencias, enunciado como el correspondiente a la **fase 4**⁵⁶ de la ruta metodológica configurada en el producto uno, que contempla dos componentes, a saber:

a. Estrategias para la socialización, intercambio y retroalimentación de aspectos del proceso de acompañamiento entre experiencias

b. Estrategias para la visibilización y difusión de procesos investigativos y/o productos de investigación, en los casos en que los hubiese

El diseño de dicho plan y /o programa estructura metodológicamente nuevos **dispositivos de interacción verbal**, dispuestos ya no sólo entre los líderes y/o grupos e investigadores a cargo, sino entre líderes y participantes de las diversas

⁵⁶ Fase 4_ socialización de las prácticas investigativas. Ver cuadro, Fase 4. pg. 143, documento Producto 1.

experiencias que genera el redimensionamiento de los procesos singulares a través de su confrontación e intercambio con otros desarrollos de procesos dentro de los enfoques investigativos generados en el proceso de acompañamiento.

2. ROL METODOLOGICO DE LA GENERACIÓN DE “DOCUMENTOS, FICHAS, MATRICES, PRESENTACIONES, ETC.” EN LOS PROCESOS DE CONSOLIDACIÓN DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA.

La enunciación del componente A de Segundo Producto de investigación del **estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad”** del que dará cuenta el presente documento, supone abordar el diseño de una serie de instrumentos nombrados como “documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.”, de cara, específicamente, a su capitalización y utilización en “la socialización de los resultados obtenidos”, cuyo propósito final es dar cuenta de los avances investigativos gestados a partir del abordaje de las experiencias como proyectos de investigación. Sin embargo, el equipo de investigación ha considerado que tales “documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.” (que efectivamente dan cuenta de los avances investigativos, y que de hecho podrán ser utilizados en la socialización de los procesos), juegan un papel fundamental en el desarrollo y afianzamiento de la práctica investigativa en la medida en que se configuran como instrumentos claves tanto para la recolección y construcción de datos de cuya organización, emergen perspectivas posibles de análisis, síntesis y decantamiento de conclusiones, y visibilización de problemas emergentes, como para la construcción de perspectivas apropiadas, tanto conceptuales como metodológicas que definan un enfoque adecuado para el abordaje de los problemas propios de cada proceso. De su diseño, apropiación e implementación dependen los devenires de la comprensión y concepción de la experiencia como objeto de estudio y fuente de desarrollo investigativo. Abordaremos pues en primera instancia el problema del **dato** en la práctica investigativa desde la perspectiva de las ciencias humanas.

2.1. El dato.

DATO:

(Del latín datum, lo que se da).

- *Antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto de algo o para deducir las consecuencias legítimas de un hecho.*
 - *Documento, testimonio, fundamento.*
- *Información dispuesta de manera adecuada para su tratamiento por un ordenador.*⁵⁷

Los seres humanos en nuestra necesidad de comprender lo que sucede alrededor, captamos, percibimos eso que sucede, pero además lo catalogamos, lo organizamos para sentirlo en sus causas y consecuencias lógicas, para apropiarnos de las formas de navegación que nos permitan fluir con seguridad en el mar, no necesariamente sereno que se nos propone en la experiencia.

En ese proceso, tanto los hechos percibidos, como las relaciones entre ellos se convierten en *datos* a partir de los cuales el acontecer adquiere un orden, se hace más o menos previsible, abarcable, inteligible, en otras palabras, transitable. De modo que el ejercicio práctico, cotidiano, así como la generación de hábitos de actuación, y de estrategias inmediatas que responden a la necesidad de resolver problemas y situaciones generadas en la experiencia diaria, (dada o no en una práctica educativa) se resuelve aun de manera inconciente en la identificación, organización y análisis de esos *datos*.

Según la primera definición (“*Antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto de algo o para deducir las consecuencias legítimas de un hecho*”), el dato se reconoce como un *antecedente*, e implica hecho posterior del cual ese dato es causa, motivo, origen, o génesis, de manera que a partir de él, de su identificación y comprensión, es posible *deducir las consecuencias legítimas de un hecho*.

Hablar de consecuencias *legítimas*, plantea de inmediato la existencia posible de consecuencias *ilegítimas* de los hechos. En ello interfiere siempre el problema de la interpretación, la existencia y particularidades del intérprete. Esto implica que el dato, causa, motivo, origen, o génesis de su consecuencia, no existe verdaderamente en sí mismo

⁵⁷Definiciones según el diccionario de la real academia de la lengua española

como algo cierto e irrevocable, sino que su propia existencia obedece a la perspectiva del observador del fenómeno dentro del cual emerge el dato, y que su legitimación obedece más a un problema de coherencia relacional con del fenómeno que se estudia que al problema de la exactitud objetiva que proponen las ciencias llamadas duras.

El dato, como punto de partida para *llegar al conocimiento exacto de algo*, supone la estabilidad y concreción del dato mismo, su *legitimidad*, su precisión. Ello, desde nuestro punto de vista como equipo investigador, es una particularidad que quien se vale de él otorga al dato en su intención demostrativa, en la formulación de leyes, o reglas a partir de las cuales se formula su exactitud, u en el caso que nos ocupa, dicha exactitud se relativiza constantemente en la confrontación intersubjetiva que emerge en el proceso indagativo a partir de la confrontación entre las diversas perspectivas desde las cuales perciben los participantes su propia experiencia.

Desde éste punto de vista, los hechos están allí, disueltos en la perspectiva de quienes los viven o quienes los ven. Las visiones múltiples desde allí generadas están, como es evidente, imbricadas a las creencias, valoraciones y percepciones de los participantes en las experiencias involucradas en el fenómeno. Es a través de un proceso selectivo, que los implicados distinguen, señalan, marcan, una serie de elementos de entre los infinitos componentes configuradores de la experiencia, aquellos que se identifican cómo relevantes para sí, así como también señalan, dibujan, muestran, relaciones que emergen entre esos elementos. Construir una acercamiento a la realidad de algo, a su conocimiento, constituye un acto relacional, una expansión del sentido del hecho, conducente y formulador de sentidos no vistos de entrada en una primera percepción del algo que se busca conocer. Todo este proceso corresponde a lo que algunos autores han definido como el relativo a la *construcción o producción* de datos.

2.2. De la producción de datos.

Toda investigación, tanto si se ocupa de ámbitos de lo humano como si no, debe ocuparse de producir un *corpus de información*, es decir un conjunto de datos, textos, o materiales

diversos sobre la materia que le interesa en el cual basar el proceso. Este conjunto debe recoger evidencias de la realidad observada, captarla, registrarla en un soporte físico, o virtual. Semejante proceso de reconocimiento en el caso de situaciones dadas en lo experiencial como las que acá se problematizan, debe propiciar una permanencia que permita tres acciones claves: su recuperación, su revisión y su divulgación (Vasilachis, 2006, Strauss y Corbin, 2002, Gil Flórez, 1994, Ibáñez, 2003). Este apartado se ocupará de localizar estas acciones traspasando el desarrollo de este proyecto a través de las fases planteadas en la ruta metodológica, entendiendo que de ellas emergen no solo datos, ni estrategias de análisis, sino todo el desarrollo del proceso que a la vez caracteriza tanto el tipo proceso investigativo, como los devenires futuros de la experiencia en sí, puesto que se desarrolla una conciencia particular sobre lo experiencial que necesariamente transforma su sentido para los propios participantes.

Según los mismos autores mencionados arriba, los datos no están dados: se construyen a través del medio mismo de registro y aglutinación, incluso al seleccionar qué de toda la realidad se va a observar, desde dónde lo va a observar, y con qué. Es decir, desde la definición misma de una intencionalidad de observación, se 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 éste sentido, **la recuperación**, paso inicial fundamental para la constitución de un proceso investigativo fundamentado en la experiencia, y que implica una mirada retrospectiva y un esfuerzo por reunir cualquier tipo de documentación existente, producto del proceso experiencial, o generar una documentación en cualquier tipo de soporte que retenga la memoria inmaterial de las personas involucradas, define ya de entrada, por la elección misma del medio de aglutinación, por la selección de los procedimientos posibles, un enrutamiento del proceso de interpretación que seguirá en las etapas posteriores.

En nuestro proyecto, las acciones en éste sentido fueron abordadas en el proceso metodológico desarrollado durante la primera fase, cuyo propósito fue generar un acercamiento a las experiencias por parte de los investigadores y permitir al equipo generar un balance del estado de dichas experiencias frente a su abordaje como objeto o práctica de

investigación. Se planteó a cada líder de grupo generar un proceso de recuperación de la memoria de la experiencia configurada por la recopilación de documentos existentes, de narrativas de reconstrucción de la experiencia, propias o de los participantes de la experiencia, recolectadas 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 constituyen la fuente primera de información, que se potencializa como tal en el momento en que es mirada con una intencionalidad indagativa. En general, el tipo de documentos que se despliegan como producto de la experiencia actúan como soportes de memoria, pero su valor como fuente emerge al desarrollar algún instrumento que permita su organización, clasificación, jerarquización, o sencillamente, que permita una lectura intencionalmente dirigida a discernir algún aspecto específico.

Ibáñez⁵⁸(2003), quien ubica el proceso de investigación (dirigida al discernimiento de fenómenos sociológicos) en un espacio comunicativo dado en el lenguaje, se asienta 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 a otra: se empapa el dato de significación y éste se saca de de su estado *ciego*, informe imprevisible, y ello a su vez disuelve la rigidez fijada en la teoría, *haciéndola crítica, negadora del estado actual de cosas*. (p.33). Aplicado a nuestra circunstancia de actuación, se podría afirmar que acá lo redundante, lo que ya se sabe, no es 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), *lo nuevo* en un sentido particular no de *no visto o no conocido*, radica en el **vuelco de la perspectiva** desde la cual ha sido mirado hasta el momento. Tal vuelco de perspectiva es proporcionado por la naturaleza misma del *medio* elegido para la *aglutinación* de la información, así como por la manera de afrontar la revisión del material existente, entre otros factores.

⁵⁸ Autor mencionado el, a partir del cuyo pensamiento fundamentamos la noción de dispositivo de interacción verbal. Ver en el Documento del Producto 1, el capítulo de fundamentación metodológica de éste estudio

De allí que no exista ningún instrumento que recolecte lo real en su estado primario, por ende, de allí que la realidad no sea equiparable al dato. La observación, cargada de significación, es de por sí una intervención que inevitablemente modifica lo observado, es decir, la información. La *observación* misma es un proceso de producción de datos [...] un proceso lingüístico, un intercambio de prácticas significantes, de discursos. (Ibáñez, 2003, p.38). Lo anterior es particularmente cierto para procesos como los que nos ocupan en este estudio, en los cuales existe un fuerte intercambio de subjetividades desde las cuales se reconstruye la experiencia. La observación que se despliega sobre la información responde a un conjunto de elecciones que ponen ante el(los) observador(es) ya no exactamente la realidad, y sino sus rastros o evidencias, y no solo estos sino las marcas inmateriales que recogen los cuerpos de los implicados en la experiencia. Todo ello configura un conjunto de elementos que por amplio o complejo que sea, necesariamente deja fuera parte del fenómeno real que se busca estudiar. Continuando con el pensamiento del mismo autor (Ibáñez,2003), cada uno de los instrumentos utilizados para la recopilación de la información, (de la naturaleza que sea) deja en mayor o menor medida por fuera alguna dimensión de la realidad que aborda, puesto que *no es posible superponer el contexto convencional del lenguaje, al contexto existencial en el que es utilizado* (p.40).

Este argumento nos pone frente a la segunda acción clave involucrada en la producción de datos en los cuales basar el proceso investigativo: **la revisión de la información** recolectada. Las decisiones en cuanto a cómo emprender tal revisión han implicado así mismo el intercambio de prácticas de observación entre investigadores y líderes y se ha puesto en juego el significado que lo recopilado adquiere para cada uno desde su rol frente a lo recopilado.

El investigador proporciona una mirada externa, y suscita la documentación de la mirada del líder, involucrado en la experiencia, para el cual la información tiene connotaciones afectivas directas, específicas e importantes en sentidos particulares. La información, aquello consignado en los soportes documentales recogidos, se ve afectada de entrada en su significación por la existencia de dos perspectivas perfectamente diferenciadas ante lo

recopilado. Como resultado de esta doble mirada sobre la información se suscitan de diálogos (dispositivos de interacción verbal) a través de los cuales, como lo propone Ibáñez, es posible no solo recuperar el sentido adherido al material de la realidad que se pierde, sino también generar sentidos que subyacen a lo evidente en el material recuperado. Esa partir de este diálogo de miradas sobre la información proporcionada en la fase uno del proceso (en los documentos, huellas y evidencias recolectadas) que se han decantado los procedimientos, e identificado los instrumentos apropiados para, por una parte clasificar y organizar la información, por otra, disponer enfoques, métodos y estrategias para su análisis, y en la mayoría de los casos, identificar problemas, preguntas y propósitos indagativos que emergen simultáneamente a la comprensión de la propia experiencia, desarrollando una mirada crítica, (en palabras de Ibáñez) *negadora del estado actual de cosas*.

2.2. De los medios de “aglutinación de la información” y sus métodos de lectura

El problema del diseño o definición de procedimientos “para consolidar en documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc. los proyectos y avances de las investigaciones” se ha definido desde los planteamientos metodológicos iniciales de éste estudio desde la apertura hacia la consolidación de procesos documentales entendidos en un doble potencial estratégico para el apoyo al desarrollo de las prácticas investigativas, tanto procesual como de rendición de resultados.

A partir del proceso de revisión del material recopilado en la primera fase metodológica, la subsiguiente fase se ha centrado en la identificación del potencial investigativo de la experiencia en sí, como también en el potencial metodológico de sus estrategias de seguimiento y documentación, muchas de ellas inherentes a las prácticas involucradas en las experiencias. Con ello buscamos señalar que en muchos casos los medios que aglutinan, reúnen, o fungen como soportes de la información recopilada, son producto de las dinámicas bajo las cuáles se desenvuelve la experiencia, constituyendo documentos valiosos en sí mismos para la difusión de aquello que se obtiene como producto de la experiencia.

Esto quiere decir que la información recopilada, al ser revisada, presenta múltiples posibilidades para su clasificación y utilización como insumo de la práctica investigativa fundamentada en la experiencia. En los procesos de potencialización y decantamiento del potencial investigativo de la experiencia, el diseño de cuadros, fichas o matrices, cumple un rol organizativo, clasificatorio, que facilita la lectura de la información aglutinada en diferentes medios, propiciando soportes reorganizados para la generación de nuevas lecturas e interpretaciones de la información. En el desarrollo de práctica investigativa dada sobre el ejercicio experiencial, dichos cuadros, fichas o matrices, proporcionan soportes adecuados para la organización de una información emergente en el desarrollo mismo de la experiencia.

A continuación se presenta una síntesis de los diferentes instrumentos implementados en el reconocimiento de saberes y mediaciones en la temática de arte y corporeidad en la escuela.

Instrumentos de investigación cualitativa	Intencionalidad	Experiencias en donde se aplican.
Entrevistas	Reconstruir aspectos relevantes para la memoria de la experiencia tales como: origen y antecedentes, relación con la formación, impacto en la comunidad académica, logros y dificultades, prospectiva etc. Proponer al docente una reflexión sobre su propia práctica.	Todas las experiencias han aplicado este instrumento de investigación. En la fase inicial se tuvo un conversatorio a partir de un cuestionario estructurado por el Equipo de Investigación. Y de allí se fueron diversificando herramientas para indagar, comprender, seleccionar aspectos singulares de cada investigación.
Observaciones de clase y transcripciones	Generar documentación escrita en la que se recojan algunas de las comprensiones y reflexiones de los mismos estudiantes frente a sus propias	Corporalidades y habitar poético. Caminando con mis manos y mi cuerpo.

	<p>imágenes y frente al proceso propuesto por el docente.</p> <p>Esta estrategia permite un contacto más cercano por parte del co-investigador con la experiencia realizada por el docente líder.</p> <p>Generar posibilidades de tener un observador externo que pueda reconocer los alcances de la experiencia y desde el contexto real poder acompañar al docente en la dimensión investigativa de su experiencia.</p>	
Fichas de lectura de imágenes y apoyo en el diseño de actividades	Generar comprensiones acerca de lo que las imágenes realizadas por los estudiantes en el marco de la experiencia.	Corporalidades y habitar poético
Fichas de sistematización de la experiencia. Transformaciones de la misma a partir del diálogo de pares.	<p>Generar memoria crítica en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origen de la experiencia, • Tiempo de desarrollo, • Aspectos significativos • Preguntas que se plantea el docente y • Expectativas con la participación en el proyecto • Objetivos • Preguntas-problematización de índole curricular • Impacto social • Referentes conceptuales • Referentes metodológicos 	<p>Las Fridas un viaje al corazón</p> <p>El Recreo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Escrituras y relatos 	
Fragmentos de bitácoras o diarios de clase o registros etnográficos	Reconocer los procesos de subjetivación que impactan las experiencias	<p>Cuerpo y subjetividad</p> <p>Corporeidad y habitar poético</p> <p>Las Fridas un viaje al corazón</p> <p>El Recreo</p>
Encuesta de percepción aplicada a los estudiantes que viven las experiencias.	<p>Reconocer los impactos que ha generado en los estudiantes.</p> <p>Reconocer la percepción y opinión de los estudiantes frente a sus aprendizajes y a la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer a que le otorgan o a que no le otorgan importancia. • Que elementos son comunes y se hacen visibles en la comunidad consultada. • Que elementos no se hacen visibles y son intencionalidades pedagógicas. (didáctica, contenidos, evaluación, ambiente de clase, etc.) • Que elementos emergen a partir de no ser enunciados por los estudiantes. • Análisis de frecuencia en las respuestas. • Consistencia en las respuestas de cada 	<p>Salón del Cuerpo</p> <p>Teatro. Extensión del territorio corporal</p> <p>Paracosmos en el Aula</p>

	uno de los estudiantes.	
Cuestionamiento desde la teoría de la Subjetivación y lo Decolonial	Generar procesos de interpretación crítica de las experiencias para ello se proponen unos interrogantes desde cuatro aspectos: subjetivación, crítica, educación artística, y escuela, medio y contexto. Las respuestas se condensan en una matriz de información a fin de analizar los alcances de las experiencias en esta perspectiva	Ética performada: Proyecto de aula “Construcción de valores en la vida cotidiana con estudiantes del quinto ciclo” Cuerpo y subjetividad

El apartado siguiente recoge el trabajo de interacción entre investigadores y líderes (desde la perspectiva del investigador) con relación al reconocimiento del material obtenido en la primera fase y la generación de instrumentos para observar las experiencia tanto a través de sus rastros, como a través del planteamiento de nuevas dinámicas a seguir en el desarrollo y continuidad de las mismas.

3. PROCESO DE DISEÑO DE LOS PROCEDIMIENTOS DEFINIDOS AL INTERIOR DE LAS EXPERIENCIAS Y TIPOS DE “DOCUMENTOS, FICHAS, MATRICES, PRESENTACIONES, ETC”. ASUMIDOS POR CADA UNA PARA CONSOLIDAR LOS PROYECTOS Y SUS AVANCES COMO PRACTICA DE INVESTIGACIÓN.

El proyecto ha trabajado en el acopio, identificación, diseño y comprensión del potencial estratégico que “documentos, fichas, matrices, presentaciones, etc.” pueden asumir en los procesos de consolidación de la práctica investigativa ya desde la primera fase de la ruta metodológica, al propiciar la identificación y reunión de todo el material documental existente producido en el desarrollo de las experiencias. Este proceso mostró cómo este tipo de instrumentos se generan como resultado de una diversidad de necesidades concretas que emergen en la práctica y actúan como soportes que recogen diferentes aspectos de su desarrollo funcionando como rastros o evidencias del proceso.

Cada investigador, de acuerdo a lo acordado para la implementación de la **fase 2** de la ruta metodológica, que se propuso devolver a los líderes la mirada gestada sobre cada experiencia, desde la perspectiva del investigador en la **fase 1**, recogida en los respectivos balances, para “propiciar un balance analítico del estado de la experiencia”⁵⁹ por parte de sus protagonistas. De otra parte, se propusieron estrategias para la revisión del material documental recolectado por parte de los líderes y participantes con la intención de así acercarse a la identificación de su potencial investigativo. Todo ello involucra la identificación de instrumentos apropiados para desarrollar procesos explícitos de investigación.

El siguiente compilado que reunimos a continuación da cuenta de los avances de proceso, resaltando el trabajo dirigido al diseño de dispositivos utilizados ya sea como instrumentos para la generación y construcción de datos, o como medios para la organización de tales datos de manera sistemática que facilite la generación de perspectivas de clasificación y

⁵⁹pg. 141, documento Producto 1.

análisis de información, decantamiento de resultados de procesos de reflexión o estrategias de socialización.

EXPERIENCIA A CARGO DE SANTIAGO VALDERRAMA

TITULO DEL PROYECTO LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN...			ID 9
COLEGIO	COLEGIO LA CONCEPCION (CED)	UPZ 0	LOCALIDAD BOSA
NOMBRE RECTOR(A)			
Correo institucional	cedlaconcepcion7@redp.edu.co		
DIRECCIÓN	Carrera 87k #69-40 sur . La independencia		
TELÉFONO	784 88 75		
INVESTIGADOR A CARGO	Santiago Valderrama Leongómez		

A. AVANCES DEL PROYECTO:

Con el cuerpo docente del colegio la Concepción (CED) y dentro del marco del proyecto de investigación “Luces, cámara y acción”, que se desarrolla desde las cátedras de Español, Inglés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Artes, Matemáticas, ética y valores y tecnología, se plantearon una serie de pasos a seguir con el fin de encaminar lo que se venía desarrollando como un proyecto pensado desde la praxis docente, a un proyecto que se pensara desde la investigación docente basado en la praxis; en el presente informe se busca dar cuenta del desarrollo de dichos pasos y los productos que resultan de los mismos.

A.1. Pasos para el diseño de herramientas investigativas.

- 1.** Conocer aspectos generales de la experiencia y del contexto en el que se desarrolla.
Recopilar documentos relacionados con la misma:

Los docentes se han puesto a la tarea de recopilar todos los registros, documentos e imágenes (video, fotografía, dibujo y pintura), que se tenían del proyecto con el fin de armar una biblioteca de antecedentes, la cual puede ser analizada y descargada por el cuerpo docente involucrado en el proyecto.

Con este fin se abrió un espacio en internet (dropbox), donde se subió todo el material, se organizó por carpetas que contienen los documentos de planteamiento del proyecto, lugar y relación con el currículo del colegio, actividades y planteamientos escritos, actividades y procesos visuales.

- 2.** Recopilar testimonios sobre el desarrollo del proyecto desde perspectivas individuales internas:

En este apartado, lo que se planteó fue la necesidad de re-ubicar el papel del docente como individuo inmerso en la experiencia curricular, docente y contextual, esto con el fin de darle una mirada al material recuperado desde la subjetividad de los participantes.

Para esto se plantearon las preguntas sobre el ¿qué? ¿Para que? ¿cómo? las cuales se resolvieron por medio de la herramienta del VIDEO-DIARIO (ver apartado B de este informe), posteriormente fueron observadas todas las miradas que fueron plasmadas en video, de forma individual por cada docente y luego en reunión grupal, donde se buscó trazar nodos comunes entre las distintas miradas, con el fin de encontrar un horizonte consensuado en cuanto al interés experiencial del cuerpo docente participante del proyecto.

En dicha actividad se logró identificar que lo que se estaba haciendo en el proyecto era establecer conexiones entre los individuos dentro de la institución educativa (docentes y estudiantes) y su contexto: Lo anterior para poder articular la institución educativa a su

contexto (y viceversa), de manera que los procesos que dentro y fuera de la misma se dieran estuviesen más articulados con las realidades de los estudiantes, docentes y habitantes del sector; todo esto por medio de la herramienta video-gráfica como modo de visibilización de subjetividades y modos de habitar el entorno.

3. Analizar el impacto de la experiencia en la comunidad:

Utilizando la misma herramienta del VIDEO-DIARIO, el cuerpo docente se preguntó por sus preocupaciones con relación al contexto, la relación de estas con la propuesta que se realiza en el proyecto luces, cámara y acción, encontrando que era evidente la distancia entre contexto e institución, aislamiento que no permite abordar problemáticas contextuales directas dentro de la institución y así invisibiliza la experiencia y mirada del estudiantado hacia su propia vida y su propio contexto, dentro del colegio.

También se miraron las experiencias realizadas bajo la luz del impacto en la comunidad, resaltando problemas y virtudes que se visibilizaron en el proceso, llegando a la conclusión de que la herramienta video-gráfica, aparecía como eje central de la experiencia, pero que debía pensarse no sólo como una forma expositiva sino como herramienta de análisis, para lo cual había que comprender más el lenguaje audiovisual, tanto técnica como conceptualmente y así poder trascender el plano expositivo de la misma y volcarse hacia la construcción de una herramienta investigativa de peso para el proyecto en cuestión.

4. Socialización del estado en el que se encuentra el análisis y perspectivas por parte del acompañamiento a la experiencia, establecimiento común de metas y metodologías para el proceso:

A la par de la experiencia alrededor del VIDEO-DIARIO, se ha venido haciendo paralelamente un ejercicio de socialización de los resultados allí obtenidos y en

consecuencia una puesta en concreto del estado del proyecto, su análisis actual y una prospectiva metodológica.

Se estableció que dado el hecho de que la herramienta audio-visual aparece como eje del proyecto, es por medio de esta que debe hacerse el análisis de la experiencia, de allí el planteamiento de los VIDEO-DIARIOS y también de pensar el proyecto investigativo alrededor del video y el habitar.

La herramienta metodológica, entonces aparece enmarcada dentro de la producción videográfica, y la finalidad del proyecto es pensar cómo esta herramienta puede dar cuenta de los modos de habitar el entorno, por medio de los estudiantes del colegio la concepción (CED) y así hacer visible su mirada hacia el contexto.

5. Formalizar los desarrollos del acompañamiento en una estrategia de sistematización:

Para poder ir sistematizando los procesos planteados, no sólo desde lo audiovisual sino desde lo teórico y conceptual, se acudió nuevamente a un espacio virtual que permitiese ir agregando bibliografía e ir paralelamente analizándola, para lo cual se pensó el uso de una plantilla de análisis que permitiese al profesorado hacer seguimiento de lo leído por los demás docentes, sus miradas sobre ese material y también poner allí lo que iba recopilando, leyendo y analizando.

Con el fin de poder profundizar sobre la lectura de imágenes, su interpretación y análisis, con el fin de ir profundizando en el lenguaje de la imagen y su aplicación en el proyecto, también se discutieron y plantearon fichas de análisis de fotografía y dibujo.

B. DISEÑO DE LOS PROCEDIMIENTOS DEFINIDOS PARA CONSOLIDAR EN DOCUMENTOS, FICHAS, MATRICES y PRESENTACIONES.

B.1. Documentos:

Fruto del proceso de reflexión sobre la experiencia y también del proceso de concientización acerca de la herramienta video-gráfica como herramienta de análisis investigativo, se han desarrollado 2 tipos de documentos:

Actas: Por sesión se han construido actas, que dan razón de las socializaciones grupales, sean de los materiales reflexivos en video, de el análisis de lecturas teóricas o del análisis de imágenes producidas dentro del proyecto. La mayoría de sesiones cuentan con registro en audio que acompaña el acta.

Perspectivas: Los docentes, por su parte y de forma individual, han escrito de forma informal en sus libros de notas – agendas, las reflexiones a las que han llegado por medio de la herramienta video-gráfica. Estas reflexiones están en proceso de ser transcritas a un material digital.

Prospectivas: El cuerpo docente en común, redacta y plantea los horizontes del proyecto investigativo, en el momento se encuentra en desarrollo el planteamiento de pregunta(s) investigativas, la justificación y el marco teórico general.

B.2 Fichas y matrices:

Con la urgencia de plantear un marco bibliográfico, que pudiese enriquecer la experiencia desde su construcción conceptual y así poder proyectarla como investigación, se acudió a una base digital de documentos alrededor de la herramienta audiovisual, la investigación docente y las metodologías de la misma, como también a lo referente con la corporeidad y la dimensión en que esta se relaciona con el habitar.

Dicho material digital, fue puesto en un terreno virtual y los docentes han ido construyendo la base teórica a partir de la implementación de una ficha que permite atar el texto con el proyecto y facilitar el enfoque de los distintos docentes al acercarse al texto.

La plantilla o ficha utilizada es la siguiente:

Ficha para la compilación bibliográfica

Título	
Fecha de publicación	
Autor	
Editorial (o dirección web)	
Asunto central del texto	(Resumen de no más de 2 párrafos, que abarque a grandes razgos el tema y su desarrollo – puntos clave)
Filiaciones: Asuntos relacionados del texto con la investigación.	(En este espacio se pueden incluir descripciones específicas, citas y páginas en donde se encuentran)
Preguntas, dudas y cuestionamientos que se le hacen al texto citado.	(En este espacio el docente podrá escribir sus pareceres personales, sus dudas o preguntas acerca del texto, para desarrollarlas, profundizarlas o discutir las en grupo.)

Para la sistematización del proceso de análisis, se utilizó también una ficha para poder interpretar, analizar y clasificar el contenido del material visual (dibujo y fotografía), relacionado con el proyecto.



Fotografías actividades Colegio la Concepción (CED).

Esta herramienta también funcionó para que el docente se preguntase más a fondo sobre el lenguaje de la imagen, el encuadre, los planos, los movimientos y a su vez, pudiese encontrar en la relación de dichos elementos con discursos que permitieron visibilizar miradas antes atrapadas en el código visual no resuelto.

Las fichas utilizadas para ello son las siguientes:

Ficha para análisis de los dibujos.

Experiencia	LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN – Colegio La Concepción (CED).
Fecha	
Estudiante	
Asunto central de la entrevista/ actividad	
Identificación de la imagen	(en este espacio se puede incluir la imagen)
Descripción	
Elementos propios del dibujo tales como: trazo, gesto, etc.	
Objetos / elementos representados	

Relaciones de sentido que devienen de la imagen	
---	--

Ficha para análisis de fotografía.

Experiencia	LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN – Colegio La Concepción (CED).
Fecha	
Estudiante	
Asunto central de la entrevista/ actividad	
Identificación de la imagen	(en este espacio se puede incluir la imagen)
Descripción	
Elementos propios de lo fotográfico: encuadre, tipo de plano, etc.	
Objetos / elementos fotografiados	
Relaciones de sentido que devienen de la imagen	

B.3 El VIDEO-DIARIO:

Partiendo de la idea de que el audiovisual era un eje central de la investigación, pero que se había utilizado como herramienta de exposición de contenidos mas no como una herramienta de análisis y producción de sentido de la experiencia, se pensó que el video podía comenzar a funcionar como herramienta reflexiva desde el comienzo mismo del planteamiento de la investigación. Para ello se pensó en el VIDEO-DIARIO como un método para visibilizar la subjetividad del docente hacia la experiencia, como un medio de reflexión del docente sobre la mirada que le da a la experiencia y también como una herramienta que permite compartir y enlazar distintas miradas, de modo que se puedan identificar nodos o distancias entre las distintas subjetividades que observan un proceso.

B.3.1. Video como medio de visibilización de subjetividades:

El cuerpo docente involucrado en la experiencia en cuestión, vio necesaria la posibilidad de re-ubicarse como individuos en el proyecto, esto ante la consensuada mirada a la que se llegó, con relación a que si se quería plantear una investigación había que recuperar el papel del docente (o por lo menos hacerlo visible) dentro del proceso. Para ello se acudió al video, con el fin de rescatar la privacidad del docente como lugar autónomo de reflexión sobre la experiencia, pero al mismo tiempo poder utilizar ese ámbito privado como lugar de enunciación de imaginarios, haciéndolo público dentro del grupo.



Fotografías de docentes utilizando el VIDEO-DIARIO.

Cada docente se grabó semanalmente, en la privacidad de su casa, mientras revisaba y opinaba (recordaba, reflexionaba), sobre el material en video, fotografía, dibujo y audio de la experiencia; como fruto de esta labor, se visibilizaron opiniones antes encerradas en lo privado y que fuera de las dinámicas grupales formales en la institución, tuvieron lugar de enunciación, allí se hizo conciencia acerca de la mirada que cada docente hizo (en muchos casos se pudieron apreciar errores cometidos, o virtudes antes no vistas).

B.3.2. El video como herramienta de enlace de miradas (nodos y distancias):

Teniendo en cuenta el punto anterior, el video mismo aparece como un elemento de análisis, revisión de ese análisis y entrecruce de miradas, el ámbito privado se hace público alrededor de la herramienta enunciada y en un espacio virtual, cada docente tiene acceso a diversas ventanas-miradas de otros docentes, este entrecruce se concibió como una manera de contacto común que al mismo tiempo permitía enunciarse desde un entrono privado, que permitía mayor tiempo para pensar y agregó profundidad reflexiva, lo cual fortaleció las dinámicas grupales del equipo y permitió la visibilización de aspectos antes no existentes en la medida que no habían sido evidentes.

De ese proceso reflexivo individual y común, se llegó al enriquecimiento de nodos experienciales, donde varios docentes reconocieron en el otro aspectos de su experiencia individual y se dieron cuenta que allí habían preocupaciones comunes antes no claras, fue de allí que se comprendió una posición común con respecto a la institución misma y a su distanciamiento de las realidades de los estudiantes, también fue allí que se hizo conciencia de la herramienta video-gráfica y se comprendió que en ella podría estar la pregunta misma de investigación.

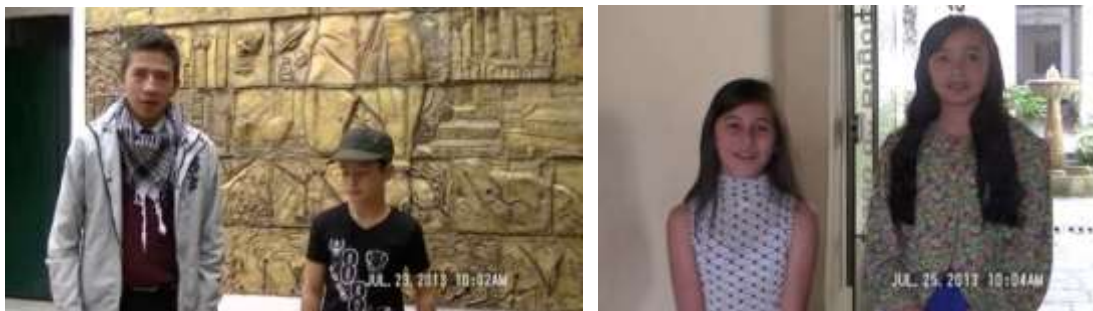
B.3.3. El video como lugar de análisis:

No sólo el video como herramienta auto-reflexiva, sino como lugar de análisis de la mirada de los estudiantes, fue uno de los puntos más relevantes durante el planteamiento general del proceso, se comprendió entonces que la preocupación por lo técnico era importante (comprensión del lenguaje audiovisual en términos de planos, movimientos y encuadres) y también lo conceptual alrededor de este lenguaje (el significado de la escogencia de dichos planos, movimientos y encuadres) por parte del estudiante, permitía clarificar y plantear de forma más efectiva la mirada hacia el contexto.

De lo anterior se dedujeron varias problemáticas antes no visibles, en donde se reiteró el papel de quien observa más allá de solo un sujeto que registra, proyectando al estudiante como un individuo que registra y al mismo tiempo enuncia un discurso acerca de lo que

observa; allí se clarificaron propuestas que apuntan hacia la posibilidad de libertad del estudiante en la toma de imágenes y la trascendencia de estas al discurso.

La experiencia antes de la reflexión que ha devenido del acompañamiento, no había tomado el audiovisual como discurso y no le había dado relevancia al observado, por el contrario ahora se plantea metodologías para reforzar este concepto en su prospectiva semestral.



Imágenes de estudiantes del proyecto, haciendo uso del video para plasmar sus impresiones sobre la experiencia.

C. Conclusiones finales:

1. La experiencia logró una sistematización inicial del material existente y logró sustraer de ese material problemáticas y puntos comunes antes no visibles.
2. La experiencia logró reconocer el papel del docente como sujeto dentro de la misma, y plantear el papel del mismo como un lugar de mirada investigativa por medio del video.
3. La experiencia Avanza en el planteamiento de un marco teórico enfocado a la corporeidad, el habitar y el uso del audio-visual como metodología y lugar de enunciación.
4. La experiencia identifica y avanza hacia una alfabetización visual que permita profundizar en sus procesos y devenir en una investigación.

5. La experiencia identificó que su interés investigativo se encuentra en la relación contextual y la institución, por medio de la herramienta audiovisual como lugar de enunciación de subjetividades.

6. EXPERIENCIA A CARGO DE LILIAN PARADA ALFONSO

TITULO DEL PROYECTO CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO			ID 28
COLEGIO	COLEGIO DISTRITAL PANAMERICANO (IED)	UPZ	LOCALIDAD (IED)- MÁRTIRES
NOMBRE RECTOR(A)			
CORREO INSTITUCIONAL	sedpanamericano14@redp.edu.co		
INVESTIGADOR A CARGO	Lilián Parada Alfonso		
LÍDER DE LA EXPERIENCIA	Gloria Patricia Solano Sánchez		
DOCENTES PARTICIPANTES	Paula Eliana Moreno Mora		

7.

8. La experiencia de Conociendo con mis manos y mi cuerpo se ha enfocado en el uso del Kinect, un video juego que permite jugar sin mandos, ni controles ya que detecta el movimiento en tres dimensiones. Las profesoras Gloria Patricia Solano y Paola Eliana Moreno lo han implementado como herramienta para el desarrollo de la percepción y coordinación viso-motora con sus estudiantes. Ahora pretenden hacer una observación detallada con sus estudiantes de jardín y transición. A partir de baterías de observación de la coordinación viso-motora y juegos diseñados para Kinect las profesoras indagan los avances de los niños y niñas con edades entre cuatro y cinco años en su coordinación.

9. Para reconocer la experiencia se han asumido tres instrumentos

10. 1. La caracterización de niños y niñas elaborado por el Instituto de Neurociencias, diseñado e implementado en el ciclo uno como instrumento que sistematiza las observaciones del docente hacia sus estudiantes. De allí se tomarán actividades específicas para reconocer las capacidades de coordinación viso/motora de los niños de cuatro y cinco años del colegio Panamericano.

11. 2. Dos tareas del Método de evaluación de la percepción visual (DTVP-2) de Marianne Frosting

12. 3. Los juegos de Kinect...

13. El uso del Kinect en las clases de Educación Física se ha implementado de manera libre y se han visibilizado aspectos en los estudiantes como: Desarrollo de su concentración, atención, participación de la clase, esfuerzo por jugar, atender, desarrollar sus destrezas motoras y de coordinación es una motivación. Se ha convertido en una herramienta fundamental en las clases de Educación Física en la Institución Educativa.

15. EXPERIENCIA A CARGO DE LILIAN PARADA ALFONSO

TITULO DEL PROYECTO CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO			ID 28
COLEGIO	COLEGIO DISTRITAL PANAMERICANO (IED)	UPZ	LOCALIDAD (IED)- MÁRTIRES
NOMBRE RECTOR(A)			
CORREO INSTITUCIONAL	sedpanamericano14@redp.edu.co		
INVESTIGADOR A CARGO	Lilián Parada Alfonso		
LÍDER DE LA EXPERIENCIA	Gloria Patricia Solano Sánchez		
DOCENTES PARTICIPANTES	Paula Eliana Moreno Mora		

16.

17. La experiencia de Conociendo con mis manos y mi cuerpo se ha enfocado en el uso del Kinect, un video juego que permite jugar sin mandos, ni controles ya que detecta el movimiento en tres dimensiones. Las profesoras Gloria Patricia Solano y Paola Eliana Moreno lo han implementado como herramienta para el desarrollo de la percepción y coordinación viso-motora con sus estudiantes. Ahora pretenden hacer una observación detallada con sus estudiantes de jardín y transición. A partir de baterías de observación de la coordinación viso-motora y juegos diseñados para Kinect las profesoras indagan los avances de los niños y niñas con edades entre cuatro y cinco años en su coordinación.

18. Para reconocer la experiencia se han asumido tres instrumentos

19. 1. La caracterización de niños y niñas elaborado por el Instituto de Neurociencias, diseñado e implementado en el ciclo uno como instrumento que sistematiza las observaciones del docente hacia sus estudiantes. De allí se tomarán actividades específicas para reconocer las capacidades de coordinación viso/motora de los niños de cuatro y cinco años del colegio Panamericano.

20. 2. Dos tareas del Método de evaluación de la percepción visual (DTVP-2) de Marianne Frosting

21. 3. Los juegos de Kinect...

22. El uso del Kinect en las clases de Educación Física se ha implementado de manera libre y se han visibilizado aspectos en los estudiantes como: Desarrollo de su concentración, atención, participación de la clase, esfuerzo por jugar, atender, desarrollar sus destrezas motoras y de coordinación es una motivación. Se ha convertido en una herramienta fundamental en las clases de Educación Física en la Institución Educativa.

EXPERIENCIA A CARGO DE LILIAN PARADA ALFONSO

TITULO DEL PROYECTO			ID
TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL			21
COLEGIO	COLEGIO REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (IED)	UPZ	LOCALIDAD (IED)- MÁRTIRES
NOMBRE RECTOR(A)			
CORREO INSTITUCIONAL	escdirepdevenezuel14@redp.edu.co		
INVESTIGADOR A CARGO	Lilián Parada Alfonso		
LÍDER DE LA EXPERIENCIA	Corredor Torres Adelaida		
DOCENTES PARTICIPANTES			

Esta experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela es un ambiente de aprendizaje de Educación Artística que promueve la formación artística y corporal desde dimensiones como: expresión artística, creatividad, comunicación, subjetividad (libertad de expresión, autoestima, respeto, convivencia)

Para reconocer los alcances de la experiencia se diseñó un instrumento de evaluación cualitativa -encuesta de percepción- que tuvo como objetivo reconocer la percepción y opinión de los estudiantes frente a sus aprendizajes y a la clase. (Anexo 1)

A partir de las respuestas de los estudiantes se pueden valorar los siguientes aspectos:

- Reconocer a que le otorgan o a que no le otorgan importancia.
- Que elementos son comunes y se hacen visibles en la comunidad consultada.
- Que elementos no se hacen visibles y son intencionalidades pedagógicas. (didáctica, contenidos, evaluación, ambiente de clase, etc)
- Que elementos emergen a partir de no ser enunciados por los estudiantes.

- Análisis de frecuencia en las respuestas.
- Consistencia en las respuestas de cada uno de los estudiantes.

Población. La encuesta la contestaron 96 estudiantes. A continuación se presenta un cuadro resumen de la población consultada

Número de estudiantes	Curso	Género femenino	rango de edad	Género masculino	rango de edad
19	601	13	11_14	6	11_15
14	602	9	12_13	5	11_14
14	701	4	13_15	10	13_16
11	801	7	12_16	4	13_16
3	901	3	13_15	0	
7	902	3	15-18	4	14_16
20	1001	14	15_18	6	16_18
8	1101	4	16-18	4	16-19
96		57		39	

Descripción del instrumento. La experiencia pedagógica Teatro: extensión del territorio corporal se ha desarrollado durante tres años en ésta institución, una de las mayores inquietudes de la profesora Adelaida Corredor era reconocer los impactos que ha generado la práctica del arte escénico desde su propuesta. Para ello se crea el instrumento que permite dar cuenta de las percepciones de los estudiantes.

Aspectos que contiene el instrumento

- I. Datos de identificación del estudiante
 - Nombre
 - Curso
 - Edad
 - Sexo
 - Tiempo de permanencia en clase de Educación Artística

II. Reconocimiento y relevancia de los aprendizajes

- Enumerar lo que ha aprendido
- ¿Cuál aprendizaje considera más importante de la clase de teatro?
- A que le otorga más importancia en la clase de teatro.
- A que le otorga más importancia sobre el cuerpo.
- Impacto del aprendizaje

III. Reconocimiento de motivaciones

- Significado para la vida de la clase de teatro
- Gustos y disgustos

Método de análisis. Estas preguntas se plantearon bajo los fundamentos de la investigación cualitativa, con un carácter descriptivo y a través de un diseño no experimental transaccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), lo que significa que es una tarea propuesta desde el ambiente natural de una clase y sin generar ningún tipo de alteración en dicho contexto. El proceso de análisis contiene cuatro momentos: a) Interpretación de los enunciados de los estudiantes y generación de categorías y subcategorías; b) Delimitación conceptual de las categorías emergentes; c) Análisis de frecuencia de las categorías emergentes; y d) Resultados.

Procedimiento

1. Sistematización de la información: Para ello se diseñó una matriz que contiene la información de todos los 96 estudiantes. La matriz permite hacer un análisis de la información individual, y a la vez se pueden discriminar los datos por curso, por edad, por tiempo de permanencia en la clase, por género y por categorías. (Anexo 2)
2. Se generaron cuatro categorías emergentes para organizar la información. Dimensión comunicativa, cognitiva-creativa, socio-emocional, habilidades corporales.
3. Recurrencia en las respuestas, análisis de frecuencia.
4. Reconocer estudiantes que explicitan un profundo aprendizaje (estudio de casos).
5. Reconocer con los estudiantes con limitaciones cognitivas otra forma de evaluar.

6. Con el fin de comprender las respuestas de los estudiantes, se organizaron en cuatro grandes categorías: 1. Componente comunicativo (alusión a las habilidades comunicativas); 2. Componente cognoscitivo-creativo (habilidades de pensamiento); y 3. Componente emocional y corporal (espacio relacional intra e interpersonal). 4 Técnica corporal, (dominios corporales específicos de las artes escénicas).
7. Es importante mencionar que estas categorías son interdependientes e interrelacionadas (no existen las unas sin las otras), y que la pretensión era poder reconocer a qué le dan valor los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Los datos recogidos están en proceso de análisis.

Prospectiva. Implementar dicho instrumento por los siguientes tres años, reconocer las diferencias, fortalecer elementos fundamentales de los estudiantes que ellos no toman en cuenta, desde una dimensión pedagógica e investigativa resulta interesante ya que se podrán percibir modificaciones de las percepciones a nivel individual y colectivo, a la vez visibilizar procesos de los estudiantes mediante sus respuestas, y ya que el instrumento fue contestado por estudiantes con limitaciones cognitivas, el poder implementar otro tipo de estrategias con los estudiantes a los que les cuesta trabajo expresarse desde lo escrito.

Anexo 1



**COLEGIO DISTRITAL REPÚBLICA BOLIVARIANA DE
VENEZUELA**



INSTITUCIÓN EDUCATIVA

**UN ESPACIO PARA LA DEMOCRACIA, EL SABER, LA
INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN Y LA VIDA
Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media**

Antes CED La Inmaculada y CED República de Venezuela,
fusionados por Resolución 1356 del 23 de abril de 1999

SEDE A Calle 22 A No.18 B-42 TEL. 2685718-3407335

SEDE B CALLE 22 A No. 25-52 TEL 3690294

Nombre: _____ curso: _____ edad _____ sexo _____

Marca con una **X** si has estado en clase de teatro:

Menos de un año _____ 1 año _____ 2 años _____ 3 años _____ más de tres años _____

Apreciado/a estudiante, con el fin de reconocer los avances personales aprendidos EN LA CLASE DE TEATRO, te solicito contestar las siguientes preguntas:

1. Haz un listado de las cosas que crees haber aprendido EN ESTA CLASE. (Enumera todo lo que consideres).

--

2. ¿Cuál es el aprendizaje más importante que te dejó la clase de teatro en este año?
3. ¿Recuérdanos la actividad de esta clase que más te impacto en este año?
4. ¿Qué fue lo más importante que aprendiste de tu cuerpo en esta clase?
5. ¿Qué significa para TU VIDA la clase de teatro?

QUE TE GUSTO	QUE NO TE GUSTO

Muchas gracias por tus respuestas, profesora Adelaida C

EXPERIENCIA A CARGO DE: JIMENA ANDRADE

TITULO DEL PROYECTO ETICA PERFORMADA: PROYECTO DE AULA “CONSTRUCCION DE VALORES EN LA VIDA COTIDIANA CON ESTUDIANTES DEL QUINTO CICLO DEL I.E.D. JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS DE BOSA”			ID 65
COLEGIO	COLEGIO JOSE FRANCISCO SOCARRAS (IED)	UPZ 9	LOCALIDAD BOSA
NOMBRE RECTOR(A)			
CORREO INSTITUCIONAL	coordisjfs@gmail.com		
INVESTIGADOR A CARGO	JIMENA ANDRADE		
LÍDER DE LA EXPERIENCIA	RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZARATE		
DOCENTES PARTICIPANTES	RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZARATE		

Avances del proceso de acompañamiento:

Se realizaron encuentros con las y los estudiantes en el salón de aula de la clase, en donde se performaron diferentes casos cotidianos para avanzar en la formulación de los avances y puntos conflictivos de la propuesta. Como es una experiencia que hace parte del proyecto de investigación que Rafael está llevando a cabo en su estudio de posgrado, cuenta con un bagaje argumentativo e investigativo sólido que aporta de forma productiva y conveniente en el contexto de la escuela.

Esta iniciativa se plantea como una posibilidad política que busca aportar a transformar la realidad de manera conveniente, contribuyendo desde la reflexión del cotidiano, para dibujar en la escuela un ambiente ético y responsable, que piense su historicidad y su contextualidad.

Se propone realizar la lectura del texto “Territorios teóricos de interpretación y su correspondiente capacidad práctica de acción. Análisis a partir de las experiencias escogidas del proyecto Arte y Corporeidad en la Escuela” de Jimena Andrade, para a partir

de ahí, generar el diseño de los procedimientos definidos para consolidar un instrumento que será usado en la socialización de los resultados obtenidos”.

EXPERIENCIA A CARGO DE: JIMENA ANDRADE

TITULO DEL PROYECTO ETICA PERFORMADA: PROYECTO DE AULA “CONSTRUCCION DE VALORES EN LA VIDA COTIDIANA CON ESTUDIANTES DEL QUINTO CICLO DEL I.E.D. JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS DE BOSA”			ID 65
COLEGIO	COLEGIO JOSE FRANCISCO SOCARRAS (IED)	UPZ 9	LOCALIDAD BOSA
NOMBRE RECTOR(A)			
CORREO INSTITUCIONAL	coordisjfs@gmail.com		
INVESTIGADOR A CARGO	JIMENA ANDRADE		
LÍDER DE LA EXPERIENCIA	RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZARATE		
DOCENTES PARTICIPANTES	RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZARATE		

Avances del proceso de acompañamiento:

Se realizaron encuentros con las y los estudiantes en el salón de aula de la clase, en donde se performaron diferentes casos cotidianos para avanzar en la formulación de los avances y puntos conflictivos de la propuesta. Como es una experiencia que hace parte del proyecto de investigación que Rafael está llevando a cabo en su estudio de posgrado, cuenta con un bagaje argumentativo e investigativo sólido que aporta de forma productiva y conveniente en el contexto de la escuela.

Esta iniciativa se plantea como una posibilidad política que busca aportar a transformar la realidad de manera conveniente, contribuyendo desde la reflexión del cotidiano, para dibujar en la escuela un ambiente ético y responsable, que piense su historicidad y su contextualidad.

Se propone realizar la lectura del texto “Territorios teóricos de interpretación y su correspondiente capacidad práctica de acción. Análisis a partir de las experiencias escogidas del proyecto Arte y Corporeidad en la Escuela” de Jimena Andrade, para a partir de ahí, generar el diseño de los procedimientos definidos para consolidar un instrumento que será usado en la socialización de los resultados obtenidos”.

INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA SEGUIMIENTO, DOCUMENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS CUERPO Y SUBJETIVIDAD y ETICA PERFORMADA: PROYECTO DE AULA “CONSTRUCCION DE VALORES EN LA VIDA COTIDIANA CON ESTUDIANTES DEL QUINTO CICLO DEL I.E.D. JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS DE BOSA” –

Jimena Andrade

Con base en el trabajo realizado, el análisis que surgió a partir del contacto con las experiencias a cargo y con el equipo de trabajo del proyecto, y las discusiones del grupo de investigadores, se diseñó un instrumento que busca potenciar la capacidad contingente de las iniciativas que se acompañan.

Es importante colocar que la totalidad de las experiencias con las que se está trabajando tienen un horizonte político y buscan generar efectos en el estado de las cosas, con las que se interesan en entrar en contacto o interactuar. Por este motivo, el objetivo que busca este instrumento es generar un territorio crítico en la práctica investigativa de los y las lideresas, para afirmar la politicidad y contingencia de las prácticas e iniciativas.

Se plantea una dinámica de reflexión y debate constante, tanto con los y las lideresas de las iniciativas, como con algunas de las participantes de los colegios.

Los aspectos que más sobresalen en las iniciativas son:

- Horizonte teórico referencial.
- Implicación de la práctica con un terreno social o comunidad determinada.
- Arte como mediación.
- Subjetividades, máquinas de subjetivación y dispositivos de subjetivación.

El instrumento parte de 5 preguntas que engloban la totalidad de las 4 líneas de acción que se plantean como puntos de análisis y reflexión.

Las preguntas son:

1. ¿Cuál es la capacidad práctica de acción de cada terreno teórico de interpretación?
2. ¿De dónde provienen estos terrenos teóricos de interpretación?
3. ¿Hay una externalidad teórica desde la praxis social?
4. ¿Provienen del contexto o hacen vínculos con éste?
5. ¿Cómo lidian con el sustrato subjetivo en el que se infieren?

A partir de estas preguntas, se plantean unas rutas de análisis del trabajo investigativo, que tienen como objetivo potencializar la politicidad de cada experiencia significativa en la escuela, en el contexto y en el marco local, aportando a contribuir con la solución de las problemáticas con las que se vinculan y comprometen.

Rutas de análisis:

- 1. Subjetivación como proceso de singularización:**
- 2. Agenciamiento crítico**
- 3. Educación artística como dispositivo político de transformación social**
- 4. Mediación, escuela y contexto**

A cada de estas rutas se les realiza una serie de preguntas relacionadas con cada iniciativa, su forma de investigación e implicación con los y las estudiantes de la escuela, además se busca interrogar por las formas prácticas, pragmáticas como se efectiva cada pregunta en el cotidiano de la experiencia: método, registro y producción crítica textual.

Este instrumento está reestructurándose paulatinamente con el proceso de intercambio y discusión con el y la profesora a cargo de cada experiencia que se acompaña.

EXPERIENCIA A CARGO DE VIVIANA GONZALEZ

TITULO DEL PROYECTO PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR				ID
COLEGIO		UPZ	LOCALIDAD BOSA	
NOMBRE RECTOR(A)				
Correo institucional				
DIRECCIÓN				
TELÉFONO				
LIDER DEL PROYECTO	Hector Mora Palacios			
Teléfono O celular		Correo e:		
DOCENTES PARTICIPANT ES				

1-Procedimientos implementados por parte de la co-investigadora para el acompañamiento al docente líder

En cuanto a la experiencia Para decirlo todo sin hablar es necesario mencionar que el acompañamiento ha contado únicamente con dos encuentros presenciales –debido al tiempo disponible del docente líder- y con la lectura y observación de documentos relacionados con la experiencia por lo que el diseño de procedimientos para socialización está en un estado inicial. Como parte de los procedimientos formulados para el acompañamiento se propuso el registro en audio de cada uno de los encuentros.

- Entrevistas

Se acordó que una de las estrategias que acompañarían o detonarían un proceso escritural sería la realización de entrevistas y su respectivo registro en audio y posterior transcripción que es devuelta al docente. La primera entrevista se centró en una caracterización general de la experiencia, la segunda se centró en la visualización de imágenes audiovisuales y tuvo como objetivo la realización de un acercamiento descriptivo e interpretativo a las mismas.

Se propuso como un posible lugar de acercamiento a las imágenes no sólo lo que acontece en términos de acción corporal y narrativa sino también la observación del registro – realizado en muchos casos por los mismos estudiantes- en términos de la puesta en juego de

elementos de lenguaje audiovisual y como un lugar no neutral de construcción de la corporeidad.

Un tema recurrente en las entrevistas es el doble o triple papel que debe cumplir el líder con relación a su formación y su ser artista, su ser docente y la postura que implica

Procedimientos diseñados en diálogo entre el docente líder y la co investigadora

El docente líder manifiesta que una de las urgencias de la experiencia es la organización del material visual y audiovisual, lo que supone la evaluación y selección de aquellos registros que sean significativos para el proceso y que permitan visibilizar los diferentes momentos y aspectos relevantes. Esta necesidad surge ante el proceso de formación superior que cursa el docente en la Maestría en Estudios Artísticos de la ASAB y a su trabajo de grado que se centra en la experiencia significativa. Desde esta perspectiva se propone el video como una alternativa para generar una lectura del proceso de la experiencia hasta el momento

- Realización de un video o video-acción que recoja la mirada del propio docente sobre la experiencia

Es importante mencionar que una de las inquietudes recurrentes del líder son las implicaciones que tiene el ejercicio investigativo con relación a su práctica docente y a su propia formación como artista. El docente nombra su papel en estos ámbitos como una “doble o triple militancia” que hace que el proceso de sistematización se vea ante el reto de responder a estas perspectivas diversas.

Con relación al ámbito de lo investigativo, el docente –bajo la guía de su tutor de tesis- ha realizado algunas descripciones de registros en video de las acciones y frente a este proceso, manifiesta que hay una dimensión vital, subjetiva o sensible que parece quedar fuera de esta herramienta de sistematización.

Con la intención de dar voz al rol del docente artista y proponer una reflexión frente a lo investigativo desde medios que también son propios del arte, se propone al docente un ejercicio de realización en video o en acción y video en el que él pueda reconocer, comprender y desplegar su propia voz como testigo no neutral, inmerso en el desarrollo de

la experiencia. Este rol como narrador implica prestar atención a las formas particulares como el líder –como voz principal que en este caso está encargada de visibilizar- ha registrado, clasificado y contado la experiencia.

Para la realización de esta narración, se propuso comprender los registros en video de los performances, las entrevistas, y los relatos tanto del docente como de los estudiantes como el material con el que se construirá el video. Con relación a esta propuesta se invitó al docente a revisar dos referentes: desde la perspectiva teórica, se hizo referencia al libro “Posproducción” de Nicolas Bourriaud, en el que la postproducción, es comprendida como el armado de un nuevo relato a partir de relatos ya existentes (Bourriaud, 2009) y como un procedimiento identificable en algunas producciones artísticas contemporáneas. También se propuso la revisión de Historias del Cine de Jean Luc Godard (1988-1998), una serie de programas televisivos en el que el director a modo de narrador-personaje propone su propia versión de la historia del cine desde las narraciones particulares que él mismo entreteje.

El docente líder se encuentra en el proceso de realización de un primer diseño del video que intentará reflejar algunas de las relaciones que devienen de los registros y la memoria particular del docente acerca de la experiencia.

- Diseño de presentación en el simposio de socialización de experiencias

Se realizará un acompañamiento en el diseño de una presentación –videográfica y a modo de ponencia- que se presentará en el simposio de socialización de experiencias a desarrollarse en la Universidad Javeriana. Dicha presentación será transcrita y devuelta al docente para su eventual publicación.

Bibliografía

BOURRIAUD, Nicolás (2009). Posproducción. Buenos Aires: Ariana Hidalgo Editora

GODARD, Jean Luc. Historias del cine (1988-1998) programa 1 disponible en <http://vimeo.com/42150241> Recuperado el 5 de febrero de 2014

TITULO DEL PROYECTO CORPORALIDADES Y HABITAR POETICO			ID 38
COLEGIO	Colegio escuela normal superior distrital María Montessori (ied)	UPZ 38	LOCALIDAD Antonio Nariño
NOMBRE RECTOR(A)			
Correo institucional	escnormalmariamont15@redp.edu.co		
DIRECCIÓN	CLL. 14 SUR NO.14-36		
TELÉFONO	3734881/82		
LIDER DEL PROYECTO	Juan Carlos Nova		
Teléfono O celular	2147483647	Correo e:	novaplasticas@gmail.com
DOCENTES PARTICIPANTES	DOCENTE 1 (practicante) Maryory Silva DOCENTE 2 (practicante) Mónica castro		

Corporalidades y habitar poético

La experiencia Corporalidades y habitar poético tiene dos componentes, el proceso realizado por el Docente líder Juan Carlos Nova con estudiantes de octavo y noveno grado, titulado “Corporalidades” y el proyecto realizado por las practicantes Maryory Silva y Mónica Castro en el marco de su proyecto de grado para optar por el título de la licenciatura en Artes Visuales de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional titulado “Habitar Poético”. Con cada uno de los componentes se han diseñado e implementado diferentes estrategias que se describirán a continuación

1- Procedimientos implementados por parte de la co-investigadora para el acompañamiento al docente líder con relación al componente “corporalidades”

Se han definido algunos procedimientos para la sistematización y socialización de la experiencia que están determinados por la necesidad de generar memoria de las diferentes fases de la misma como un paso inicial en la formulación de un proyecto de investigación alrededor de la experiencia. Los procedimientos implementado son:

- Entrevistas

Debido a la extensa trayectoria de la experiencia, se propuso al docente líder, la realización de una serie de entrevistas en las que se reconstruyeran aspectos relevantes para la memoria de la experiencia tales como: origen y antecedentes, relación con la formación y la historia de vida del docente, impacto en la comunidad académica, logros y dificultades, prospectiva, etc.

La realización de las entrevistas incluye un registro en audio y una posterior transcripción de la misma que es entregada nuevamente al docente con dos objetivos: la reconstrucción de la memoria de la experiencia y la posibilidad de proponer al docente una reflexión sobre su propia práctica.

- Observaciones de clase y transcripciones que son devueltas al docente

Otra de las estrategias propuestas fue la observación participante y el registro en audio de una clase. Esta estrategia permitió un contacto más cercano por parte del co-investigador a la experiencia realizada por el docente líder: fue posible ver imágenes de los ejercicios finales y cómo el proceso de realización y socialización de este proceso es vivido y comprendido por los estudiantes.

Se realizó la transcripción del audio de la clase y también fue devuelta al docente, esto permitió generar documentación escrita en la que se recojan algunas de las comprensiones y reflexiones de los mismos estudiantes frente a sus propias imágenes y frente al proceso propuesto por el docente. Se planea la aplicación de esta misma estrategia a todos los encuentros que se realicen durante el acompañamiento.

Este procedimiento, así como las transcripciones de las entrevistas abiertas y semi estructuradas permiten la producción de documentos que harán posible una caracterización más detallada de la experiencia en miras de la formulación de un proyecto de investigación. Al respecto se propondrá al docente líder la realización de la siguiente matriz con el fin extraer algunos aspectos clave de las transcripciones:

Ficha para la sistematización de entrevistas

Fecha	
Asunto central de la entrevista	
Categoría /tema	

Fragmento	Relaciones posibles – aspectos relevantes de acuerdo a tema o categoría

Procedimientos diseñados

- Estrategia para la realización de archivo de imágenes de producciones artísticas relevantes

En uno de los encuentros el docente líder manifestó que durante gran parte del desarrollo de la experiencia había realizado fotografías de las imágenes y procesos plásticos más relevantes, sin embargo dicho archivo no se encuentra organizado. Por lo que una de las posibilidades propuestas es la selección de imágenes significativas tanto de los productos como de los procesos plásticos y la realización de presentaciones digitales, en las que las imágenes sean organizadas e identificadas. Se invitará al docente –y de ser posible al estudiante- a reconstruir las apuestas, el proceso y las intenciones de de cada imagen.

Es necesario anotar que el acompañamiento no se ha reanudado en el presente año con el docente líder debido a que en repetidas ocasiones se ha intentado, sin éxito contactarlo telefónicamente y vía correo electrónico. Por esta razón éste documento consigna los diseños y procedimientos en un estado incipiente, se espera que sean ajustados y enriquecidos con el docente cuando los reencuentros se reanuden.

2- Procedimientos implementados por parte de la co-investigadora para el acompañamiento a las practicantes con relación al componente “Habitar poético”

- Entrevistas

En cuanto al trabajo habitar poético realizado por las practicantes Maryory Silva y Mónica Castro se implementó el mismo procedimiento de realización de entrevistas y su posterior

transcripción y devolución. En este caso, la intención es permitir que las practicantes, como investigadoras en el marco de su proyecto de grado, puedan tener un registro de sus propias comprensiones y que les sea útil frente a la escritura del documento.

Procedimientos diseñados en diálogo entre la co investigadora y las practicantes

- Fichas de lectura de imágenes y apoyo en el diseño de actividades

Las practicantes manifestaron la necesidad de generar comprensiones acerca de lo que las imágenes realizadas por los estudiantes en el marco de la experiencia podían aportar en términos de sentido –además de constituirse como evidencias del trabajo plástico- a su proyecto de investigación

Para propiciar formas de leer las imágenes se propuso el diseño de dos instrumentos, por un lado la realización de fichas de lectura en las que se puedan establecer algunas relaciones entre las imágenes y la perspectiva de los mismos estudiantes. Para ello se acordaron tres aspectos posibles de lectura: el primero con relación a la manera en la que se apropia el medio; la segunda desde una perspectiva icónica o relacionada con aquello que se representa y por último las relaciones simbólicas o de sentido que los mismos estudiantes establecen a partir de las imágenes.

Es necesario decir que esta ficha será atravesada por las categorías definidas por las practicantes hasta el momento son corporeidad y habitar.

Ficha para generar posibles lecturas de imágenes

Para los dibujos

Experiencia	Habitar poético	
Fecha		
Estudiante		
Asunto central de la actividad		
Categoría /tema	Corporeidad	Marcar con una X
	Habitar	Marcar con una X

Identificación de la imagen	(en este espacio se puede incluir la imagen)	
Descripción	Fragmento de registro	
Elementos propios del dibujo tales como: trazo, gesto, etc.	(En este espacio se incluirán las transcripciones de los fragmentos de los registros de la actividad realizada con los estudiantes que se refieran a como la utilización del dibujo como medio se relaciona con la corporeidad o el habitar)	
Objetos / elementos representados	(En este espacio se incluirán las transcripciones de los fragmentos de los registros de la actividad realizada con los estudiantes que se refieran a los elementos representados en la imagen que se puedan relacionar con la corporeidad o el habitar)	
Relaciones de sentido que devienen de la imagen	(En este espacio se incluirán las transcripciones de los fragmentos de los registros de la actividad realizada con los estudiantes que se refieran a las posibles lecturas personales, simbólicas, y otras asociaciones que sean detonadas por la imagen o por el proceso de su realización)	

Para as fotografías

Experiencia	Habitar poético	
Fecha		
Estudiante		
Asunto central de la actividad		
Categoría /tema	Corporeidad	Marcar con una X
	Habitar	Marcar con una X
Identificación de la imagen	(en este espacio se puede incluir la imagen)	
Descripción	Fragmento de registro	
Elementos propios de lo fotográfico: encuadre, tipo de plano, etc.	(En este espacio se incluirán las transcripciones de los fragmentos de los registros de la actividad realizada con los estudiantes que se refieran a la utilización de la fotografía como medio y sus posibles relaciones con la corporeidad o el habitar)	
Objetos / elementos fotografiados	(En este espacio se incluirán las transcripciones de los fragmentos de los registros de la actividad realizada con los estudiantes que se refieran a los elementos fotografiados que se puedan relacionar con la corporeidad o el habitar)	
Relaciones de sentido que devienen de la imagen	(En este espacio se incluirán las transcripciones de los fragmentos de los registros de la actividad realizada con los estudiantes que se refieran a las posibles lecturas personales, simbólicas, y otras asociaciones que sean	

	detonadas por la imagen o por su proceso de realización)
--	--

- Actividad de lectura de imágenes

Como resultado del acompañamiento también con se diseñó la realización de una actividad de evaluación que se realizará con los estudiantes implicados en la experiencia en la que mediante un juego emerjan posibles lecturas o comprensiones de las imágenes. Para la actividad se agruparan, se clasificarán y se establecerán relaciones entre las imágenes realizadas, para lo que se propondrán consignas diversas como por ejemplo el trazo –para las imágenes realizadas en dibujo- o los objetos representados y/o fotografiados que se relacionen o den indicios de la corporeidad y el habitar.

La actividad será registrada en video y fotografía lo que les permitirá a las practicantes transcribir aquellos fragmentos que correspondan con los aspectos mencionados en la ficha de lectura de imágenes mencionadas anteriormente.

- Diseño de presentación en el simposio de socialización de experiencias

Se realizará un acompañamiento en el diseño de una presentación –de imágenes y a modo de ponencia- que se presentará en el simposio de socialización de experiencias a desarrollarse en la Universidad Javeriana. Dicha presentación será transcrita y devuelta a las ponentes para su eventual publicación.

DISEÑO DE PROCEDIMIENTO PROYECTO

“EL SALON DEL CUERPO”

La experiencia del salón del cuerpo inicia dispersa en donde se intenta vincular lo escénico con lo plástico y poco a poco se empieza a orientar desde la perspectiva del cuidado de sí mismo; inicialmente se propuso el plan de trabajo que se encuentra en la tabla a continuación y que luego hubo que reformar para las sesiones 6,7 y 8 que se encuentran terminando la tabla:

1- PLAN DE TRABAJO PROPUESTO

Sesión	Objetivos	Actividades	Participantes	Recursos
Sesión 1 REALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer aspectos generales de la experiencia y del contexto en el que se desarrolla, - hablar con la Rectora del Colegio para contextualizarla sobre el proyecto y la función del profesor y del grupo investigador PUJ-IDEP 	<p>Presentación general de la experiencia. Antecedentes, motivaciones, búsquedas y aspectos generales. Recuento de los documentos o la información existente hasta el momento.</p> <p>Expectativas.</p> <p>Entrevista con preguntas estructuradas</p>	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p> <p>Director Audiovisual (Marco Moreno)</p>	<p>Video grabación de la entrevista</p>
Sesión 2 REALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir bibliografía sobre corporeidad, arte y escuela y la relación que se teje entre ellas. - grabar una sesión de clase del salón del cuerpo. 	<p>Presenciar una clase planeada para el proyecto.</p> <p>Retroalimentación de la entrevista de la sesión anterior.</p>	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p> <p>Director Audiovisual (Marco Moreno)</p>	<p>Video grabación de la clase</p>
Sesión 3 REALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y recopilar material audiovisual de experiencias de clase que viene desarrollando en el colegio. - Construcción de la ruta metodológica del proyecto. 	<p>Posibles rutas relacionadas con la investigación Recolección de nociones en torno a las categorías propuestas – corporeidad, saberes, experiencia-.</p>	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p> <p>Director Audiovisual (Marco Moreno)</p>	<p>Video grabación del profesor hablando a cerca de la experiencia</p>

Sesión 4 REALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> - la experiencia desde la voz de egresados que participaron en la experiencia 	Entrevista a un grupo de estudiantes que han recibido las clases sobre el salón del cuerpo.	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p> <p>Director Audiovisual (Marco Moreno)</p>	<p>Video grabación</p> <p>Grabadora de sonido.</p> <p>Cámara fotográfica</p>
Sesión 5 REALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de una aproximación de una escritura pública sobre el proyecto. - decantar las ideas que se han ido desarrollando en un escrito aproximado de lo que ha sido el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoría sobre el escrito que el profesor ha producido hasta el momento basado en su trabajo de campo y la teoría que apoya el proyecto. 	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p>	Grabadora de sonido.
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer desde una perspectiva conceptual aspectos identificados en la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión del recuento de los documentos y soportes relacionados con la experiencia. Ejercicio de formulación de preguntas a la experiencia. 	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p>	
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentar desde una perspectiva conceptual y metodológica los posibles problemas de investigación planteados 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión del texto producido por el maestro. -Mirar material de apoyo que contribuye a la decantación del texto final 	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p>	Grabadora de sonido.
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el proceso de acompañamiento de la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del acompañamiento, devolución y conclusiones finales. -Hacer la grabación del guión que planeó el profesor y que quedó pendiente en sesiones pasadas, en donde el líder podrá hablar con más claridad del proyecto. - Entrevista de la rectora sobre la 	<p>Líder de proyecto (Miguel Ángel Guerrero)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p> <p>Director Audiovisual (Marco Moreno)</p>	Grabadora de sonido, registro Audiovisual

		percepción que tiene del proyecto		
--	--	-----------------------------------	--	--

Reformas a las posibles rutas relacionadas con la investigación Recolección de nociones en torno a las categorías propuestas –corporeidad, saberes, experiencia-.

Durante las reuniones con el equipo, se sugiere que se realice una entrevista con la líder de proyecto CRISTINA PRADA del proyecto LUCES CAMARA Y ACCIÓN que tiene una propuesta afín con el proyecto El salón del cuerpo, en este encuentro cada líder expondrá su experiencia y se harán preguntas que contribuya a esclarecer estrategias de acción con el Salón del cuerpo, también para compartir como se han sorteado las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de cada uno.

Para hacer más organizado y efectivo el desarrollo del proyecto se sugieren dos formatos para ser empleados en el proceso, uno es un formato de planeación y el segundo es un cuestionario de preguntas abiertas para ser llenado por los niños que han recibido las clases.

(Aún no tenemos evidencia de que el profesor esté llenando los formatos)

Sesión 6: Se organiza una ruta de presentación del producto en una ponencia para ser vista por otros líderes de proyecto la cual queda de la siguiente manera:

1. Exponer el problema que encierra el proyecto, es decir, “*el salón del cuerpo*” con la necesidad del cuidado de sí mismos y la importancia que tiene en cada decisión y acción que toma el ser humano.
2. Luego viene la forma como crearon el proyecto y como lo desarrollaron
3. El impacto que ha dado en los estudiantes y la comunidad.
4. Por último conclusiones y reflexiones que hayan tenido en su experiencia con el proyecto que crearon.
5. la relación que el proyecto tiene con la corporeidad, los saberes y la experiencia

Se sugiere que:

Todo puede ir acompañado de imágenes o videos que ilustren las etapas de las que se va hablando.

Luego pueden escribir la exposición, para que queden con las memorias del trabajo realizado.

Sesión 7: Se deben hacer evidentes las conexiones entre las categorías corporeidad, saberes y experiencia. Vinculándolas durante todo el proceso del desarrollo del proyecto.

Ver el material de apoyo que contribuye al decantamiento de la propuesta y el cuál es la evidencia del proyecto. (Evaluaciones de los estudiantes (cuestionario de preguntas abiertas), planeaciones y audiovisuales).

- **Sesión 8:** Evaluación del acompañamiento, devolución y conclusiones finales. -Hacer la grabación del guión que planeó el profesor en el cuál podrá hablar con más claridad del proyecto.

AVANCES DEL PROYECTO

La experiencia ha ido evolucionando desde su creación, para poder establecer metas claras fue necesario proyectar 4 módulos en los que se abordará

- 1. Cuerpo y movimiento** comprende tres ítems:
 - Sensibilización
 - Expresión corporal
 - Trabajo de colectivo.
- 2. Cuerpo e imagen fotográfica**, éste comprende:
 - autoimagen, como me veo y cómo me ven.
- 3. Cuerpo y expresión gráfica** que comprende:
 - dibujo
 - color
- 4. Cuerpo y construcción**

Cada módulo tendrá 3 sesiones de dos horas por semana, con un instrumento de evaluación por semana que incluye registro audiovisual y visual que se realizara con los medios del colegio y los apuntes en la bitácora.

Por otro lado el profesor ha venido elaborando un texto, en el cuál consigna los aspectos significativos de la experiencia, sin embargo el escrito presenta ideas circulares y en otras ocasiones pierde la coherencia; sin embargo se rescatan varios puntos:

- La responsabilidad de un docente frente a la intervención que se hace con los estudiantes.
- La experiencia de su vida como incentivo para proponer estrategias de enseñanza en el cuidado de sí mismo.
- La importancia de enseñar los conceptos de: seguridad corporal y el cuidado del otro.
- la importancia de desarrollar en los niños actitudes que permitan tomar decisiones acertadas en momentos cotidianos.

El texto se apoya en Morin, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 1999

Y actualmente se está apoyando en el escrito de Cuerpo e imagen en el Renacimiento. Luca D'Ascia. Universita Degli Studi di Cagliari. Ed Universidad de Antioquia.

Este nuevo planteamiento del proyecto comenzó con el año escolar 2014 y con los mismos estudiantes que venían recibiendo las clases del salón del cuerpo es decir los que continúan en el ciclo 2, estaban en tercero primaria y ahora están en cuarto.

Cuadro herramienta de evaluación:

ESTUDIANTES DEL PROYECTO "SALON DEL CUERPO"	
Ciclo 2	
Estimado/a estudiante, con el fin de reconocer los avances personales aprendidos en la clase de artes, te solicito contestar las siguientes preguntas:	
	1. ¿Qué fue lo que más te gustó de las clases de arte?
<hr/> <hr/> <hr/>	
	
2. ¿Qué aprendiste en la clase de arte?	
<hr/> <hr/> <hr/>	



3. ¿Cómo te sentiste con los ejercicios realizados en las clases?



4. ¿Qué crees que vas a recordar más adelante?



5. ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?



6. ¿Que no te gustó?

MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS

PROYECTO DE INTERVENCIÓN “EL SALÓN DEL CUERPO”					
Planeación atravesada por la propuesta “el salón del cuerpo”					
FECHA	OBJETIVO	CONCEPTOS CLAVE	ACTIVIDAD	REFLEXIONES (pueden ser del profesor o del estudiante)	HERRAMIENTAS
			<ul style="list-style-type: none">• Inicio• Desarrollo• Cierre		
			<ul style="list-style-type: none">• Inicio• Desarrollo• Cierre		
			<ul style="list-style-type: none">• Inicio• Desarrollo• Cierre		

JUSTIFICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS PROPUESTAS:

1. Cuestionario de preguntas abiertas:

Este cuestionario se diseñó pensando en las edades de los niños, ya que en ciclo 2 (3 y 4 primaria 9-10 años) están en capacidad de hacer escritos cortos, de ésta manera se puede saber cuál es la percepción de los estudiantes sobre el proyecto a través de las preguntas dirigidas; a continuación se hará un análisis de las respuestas en las que se evidenciará el punto de vista de los niños, lo que contribuirá a hacer los ajustes necesarios para fortalecer el proyecto.

2. Formato de planeación:

Este formato se creó pensando en contribuir a organizar las ideas y de manera más secuencial y eficiente el proyecto del salón del cuerpo, esto debido a que el líder de proyecto mantiene un entusiasmo por propuesta de investigación, pero que no le es fácil llevarlo a la práctica ya que sus ideas van cambiando constantemente., por ésta razón es

importante una secuencia en cada clase sabiendo específicamente cuál es el objetivo de cada una, cómo las va a iniciar y cómo se acabarán.

DISEÑO DE PROCEDIMIENTO PROYECTO “PARACOSMOS EN EL AULA “

Paracosmos en el aula: propuesta didáctica desde el juego para la auto exploración y práctica de saberes adquiridos.

Inicialmente se había propuesto un plan de trabajo que se siguió hasta la tercera sesión, pues se tuvo que reformar debido a que el proyecto requería ajustes que contemplaran que el proyecto estaba a punto de llegar a su punto final con los niños que estaban terminando su escolaridad de ciclo uno. A continuación se encuentra el plan inicial y luego las reformas que se plantearon durante el desarrollo del proceso:

2- PLAN DE TRABAJO PROPUESTO

Sesión	Objetivos	Actividades	Participantes	Recursos
Sesión 1 REALIZADO	Videograbación de la socialización del proyecto	Evidenciar la socialización del proyecto que se presenta a otros niños del mismo colegio	Líder de proyecto (Jineth Rojas) Investigador (Sonia Barbosa) Director Audiovisual (Marco Moreno)	Video grabación de la entrevista
Sesión 2 REALIZADO	- Conocer aspectos generales de la experiencia y del contexto en el que se desarrolla, - grabar una sesión de clase del salón del cuerpo.	Presentación general de la experiencia. Antecedentes, motivaciones, búsquedas y aspectos generales. Recuento de los documentos o la información existente hasta el momento. Expectativas. Entrevista con preguntas estructuradas	Líder de proyecto (Jineth Rojas) Investigador (Sonia Barbosa) Director Audiovisual (Marco Moreno)	Video grabación de la clase y de la entrevista
Sesión 3 REALIZADO	- Conocer y recopilar material audiovisual de experiencias de clase que viene	- Revisión de documentación del proyecto. -Estructurar con una ruta metodológica para la construcción de un texto de	Líder de proyecto (Jineth Rojas) Investigador (Sonia Barbosa)	Computadores fotos, videos, escritos.

	<p>desarrollando en el colegio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartir bibliografía sobre corporeidad, arte y escuela y la relación que se teje entre ellas. - Construcción de la ruta metodológica del proyecto. 	<p>escritura académica.</p> <p>Aporte bibliográfico: sobre el paracosmos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se salvó Wang fo • El hombre sin contenido de Agamben • Maneras de hacer mundos de Nelson Goodman 		
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de una aproximación de una escritura pública sobre el proyecto. - Fortalecer desde una perspectiva conceptual aspectos identificados en la experiencia. 	<p>Posibles rutas relacionadas con la investigación</p> <p>Recolección de nociones en torno a las categorías propuestas –corporeidad, saberes, experiencia-.</p>	<p>Líder de proyecto (Jineth Rojas)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p>	<p>Grabadora de sonido.</p>
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> - decantar las ideas que se han ido desarrollando en un escrito aproximado de lo que ha sido el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoría sobre el escrito que la líder ha producido hasta el momento basado en su trabajo de campo y la teoría que apoya el proyecto. 	<p>Líder de proyecto (Jineth Rojas)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p>	<p>Grabadora de sonido.</p>
Sesión 6 REALIZAD A LA SEGUNDA PARTE	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar el inicio del proyecto con un nuevo grupo de niños que recibe 	<ul style="list-style-type: none"> - video grabación de cómo se comienza la experiencia en el salón de clase. - Revisión del recuento de los documentos y soportes 	<p>Líder de proyecto (Jineth Rojas)</p> <p>Investigador (Sonia Barbosa)</p> <p>Director</p>	<p>registro Audiovisual</p>

	la líder para el año escolar.	relacionados con la experiencia. Ejercicio de formulación de preguntas a la experiencia. REALIZADO	Audiovisual (Marco Moreno)	
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar una clase diseñada para el proyecto paracosmos en el aula. - Retroalimentar desde una perspectiva conceptual y metodológica los posibles problemas de investigación planteados 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión del texto producido por el maestro. - mirar material de apoyo que contribuye a la decantación del texto final 	Líder de proyecto (Jineth Rojas) Investigador (Sonia Barbosa) Audiovisual (Marco Moreno)	registro Audiovisual
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el proceso de acompañamiento de la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del acompañamiento, evolución y conclusiones finales 	Líder de proyecto (Jineth Rojas) Investigador (Sonia Barbosa) Director Audiovisual (Marco Moreno)	registro Audiovisual

Reformas a las posibles rutas relacionadas con la investigación Recolección de nociones en torno a las categorías propuestas –corporeidad, saberes, experiencia-.

Sesión 4: Se organizaron los soportes visuales y la recolección del material hecho hasta el momento. Se comparte con el líder de proyecto unas herramientas de evaluación (rúbrica y entrevista con preguntas abiertas) para que sean aplicadas a los niños y tener una visión desde el punto de vista del estudiante.

Sesión 5: Se organiza una ruta de presentación del producto en una ponencia para ser vista por otros líderes de proyecto la cual queda de la siguiente manera:

6. Exponer el problema que encierra el proyecto, es decir, “*paracosmos*” con la necesidad de buscar una forma divertida de aprender los temas disciplinarios de cada asignatura para que se conviertan en saberes significativos en los estudiantes de primer ciclo
7. Luego viene la forma como crearon el proyecto y como lo desarrollaron
8. El impacto que ha dado en los estudiantes y la comunidad.
9. Por último conclusiones y reflexiones que hayan tenido en su experiencia con el proyecto que crearon.
10. la relación que el proyecto tiene con la corporeidad, los saberes y la experiencia

Se sugiere que:

Todo puede ir acompañado de imágenes o videos que ilustren las etapas de las que se va hablando.

Luego pueden escribir la exposición, para que queden con las memorias del trabajo realizado.

Sesión 6: Asesoría sobre el escrito que la líder ha producido hasta el momento basado en su trabajo de campo y la teoría que apoya el proyecto.

Sesión 7: Evaluación del proyecto realizada por los niños y por el líder del proyecto haciendo los ajustes pertinentes al proceso y a las conclusiones finales.

Sesión 8: Evaluación del proyecto desde todo punto de vista.

AVANCES DEL PROYECTO

Ésta experiencia, ha sido transformadora en el tipo de pedagogía que se imparte en las clases de ciclo uno, en el Colegio La Victoria debido a la actitud inquieta de la profesora María Jineth Rojas, por explorar desde los intereses de los niños para que los niños disfrutaran del aprendizaje de las disciplinas propias de la academia.

La experiencia comienza a partir de la inquietud de la profesora por promover las habilidades de lectoescritura y oralidad en los niños. En la búsqueda de estrategias para hacer más efectivo el aprendizaje María Jineth dice:

“Me llamó mucho la atención un libro que se llamaba el juego de los niños, el mundo privado de los niños. Y ahí hablaban de ciertas categorías del juego y llegaban a uno muy especial que se llamaba el paracosmos. Los niños empiezan a jugar que son otras personas, que son objetos y llegan a otra más compleja que se llama el paracosmos, consiste en que el crea un mundo fantástico con mapas, con vestuario, con personajes, con una cantidad de cosas”.

Partiendo del libro de Ítalo Calvino de las ciudades invisibles se promueve a través del arte que los niños creen otras ciudades como las de Ítalo Calvino.

¿cómo descubre la experiencia?

Empezó como un juego de roles, primero jugamos a los piratas, después empecé a construir a partir de otros personajes como las princesas, los astronautas, todo este tipo de cosas. Entonces cada niño jugaba a ser un personaje y a partir de este juego se desarrolló el paracosmos”.

El proceso comienza en primero primaria recibiendo en primero una variedad de niños unos escolarizados y otros no en primero se aprende los procesos lectoescrituras y matemáticas procesos lógicos.

El trabajo en primero es muy académico dado que hay que fortalecer las habilidades en unos y que otros las adquieran.

TRABAJO ORGANIZADO POR PERIODOS ESCOLARES EN PRIMERO PRIMARIA

- En el primer periodo lectura guiada y escuchada y dibujan a través de las lecturas
- En el segundo se habla de todos los personajes de la fantasía
- En el tercer periodo se hace la escritura
- En el cuarto más escritura y lugares.

TRABAJO ORGANIZADO POR PERIODOS ESCOLARES EN SEGUNDO PRIMARIA:

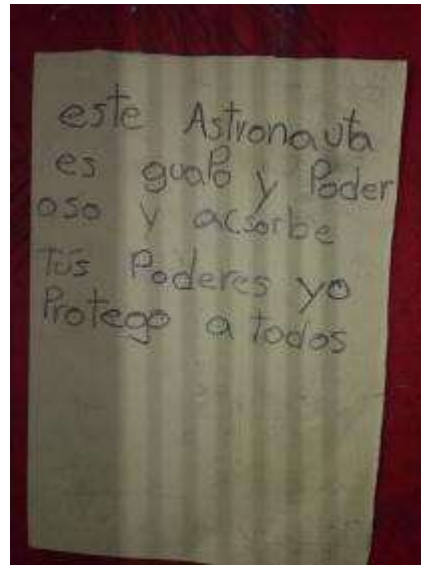
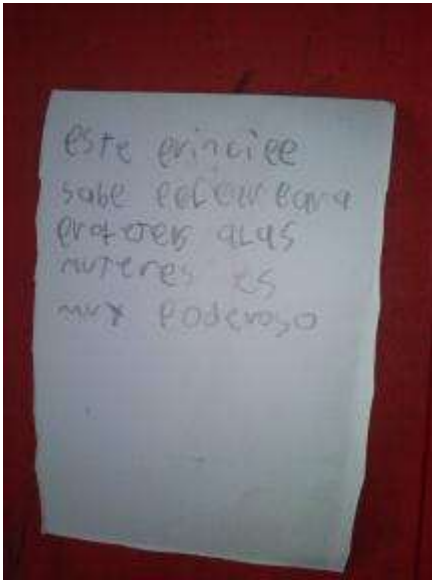
PRIMER PERIODO

Se asignan los personajes que se les presenta a los niños y el personaje es asignado por la profesora. Desde ahí se transforma el personaje con las características propias del personaje y del niño. Cada semana se planean actividades en donde el personaje se dibuja, se hace en plastilina, los niños lo pintan (evidencias en fotos) y crean los lugares paisajes que hacen parte de su imaginario.



Siembran una planta (arveja); esta planta hace parte del proyecto porque adquiere un papel importante en el paracosmos de cada niño y se encarga de cuidar la casa del protagonista, a la planta se le pone nombre, y es responsabilidad del niño de mantenerla bien (ella es parte del proyecto de ciencias naturales).

En este periodo los niños hacen sus libros cosen las hojas y pastas para que empiecen a escribir en ellos.



EN EL SEGUNDO PERIODO:

Los protagonistas del paracosmos se van a viajar (atraviesa todas materias porque los personajes encuentran tiendas con listas de precios en donde usan la matemática para hacer las compras y demás; se si guió trabajando con los números lógicos matemáticas con vistas imaginaras al parque del colegio.



Los niños elaboración las cartas en las que por un lado está el dibujo y por el otro están las descripciones de los personajes y los poderes que se traducen en números de 4 cifras para poder tener puntajes y se establecen en orden ordinal de mayor a menor. Aquí aprenden a leer los números con mayor grado de complejidad.





Se hizo una fiesta de los viajeros con sombreros que caracterizan el protagonista de cada paracosmos





TERCER PERIODO

Elaboran Títeres de cucharas y plastilina con sus personajes



Se inventan el sello del viajero con las letras de los viajeros, estos sellos se hicieron en tapas con plastilina.



Elaboran mapas de su paracosmos lago encantado, mares, ríos , montañas... (proyecto de geografía)

En la clase de geografía aplican las definiciones de los componentes de los relieves elaborando la maqueta del paracosmos



CUARTO PERIODO:

- títeres para presentar los cuentos en teatrino
- con billetes didácticos normales se les da tesoros y los viajeros cogen sus billetes (tesoro) y hacen cuentas para sus viajes. actividades a través los billetes didácticos.
- hace los disfraces (tocados o mascarar) que los representaban.
- socialización de los proyectos con escenografía hecha para los niños

Productos finales de la experiencia

EVALUACIÓN

Todos los niños realizaron cuentos escritos por ellos con características

- Mascota
- Personaje principal (ellos)
- Crearon su propio mundo.

Las obras de títeres

- El hombre ensangrentado
- El príncipe se encuentra con la bruja mala

Narraciones de los Cuentos acompañados de imágenes:

- El tesoro de oro (a partir de la lectura de la tierra a la luna de Julio Verne)
- La Princesa China_ de su imaginación

Elaboración de las cartas que son hechas por los niños con los personajes que ellos crearon las cartas son un juego que imitan las de yugi o y magic, dragon boll bajo terra...

Títeres que fueron hechos con cucharas y plastilina personificando sus protagonistas.

Dentro de los logros más significativos del proyecto es que el aprendizaje se hace a través del juego y se potencia la fantasía en palabras de Jineth:

“Porque todo es un juego, todo es a partir del juego y del arte. A ellos les gusta mucho el arte y hacer construcciones artísticas porque también es una forma de juego, el arte es como jugar. Entonces al ser como un juego se promueve el interés y se logra cumplir mejor con los objetivos”.

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN #1

RUBRICA

COLEGIO LA VICTORIA

Estudiantes de ciclo uno

Marca con una X el lugar que crees que corresponde a tu respuesta

CRITERIOS QUE TENGO EN CUENTA				
Las clases que hace la profe, en las que puedo estar en el mundo que yo inventé ¿son divertidas?	NO ME GUSTAN	NO TANTO	ME GUSTAN	ME GUSTAN MUCHO
Lo que aprendí en las clases con la profe Jineth me sirve cuando estoy en mi casa, con mis amigos y en barrio.	NO ME SIRVE	NO TANTO	SI ME SIRVE	ME SIRVE TODO EL TIEMPO
El mundo que inventé me ayuda a entender con facilidad las clases del colegio.	NO ME AYUDA	UN POCO	ME AYUDA MUCHO	ENTIENDO LAS CLASES CUANDO SON EN MI MUNDO

Rubrica de evaluación del proyecto “PARACOSMOS EN EL AULA” Propuesta didáctica desde el juego, para la auto exploración y prácticas de saberes adquiridos

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN #2

ENTREVISTA DE PREGUNTAS ABIERTAS

PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS A NIÑOS QUE RECIBIERON LAS CLASES DE PARACOSMOS EN EL AULA

¿Cómo se llama el personaje que creaste con la profe el año pasado?

¿Cuáles fueron las cosas divertidas que hicieron con tu personaje?

¿Qué aprendiste?

¿Qué fue lo menos divertido?

RAZONES POR LAS CUALES SE SUGIEREN LA RUBRICA O LA ENTREVISTA COMO ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Estas dos tipos de evaluación se le propusieron a la Líder de proyecto, con el fin de obtener el punto de vista de los niños que recibieron las clases de paracosmos y hacer los ajustes necesarios para el siguiente proceso con los estudiantes que inician el proyecto.

LA RÚBRICA tiene como fin ofrecer a los niños una alternativa de evaluar los criterios a través de una ayuda visual (muñequitos de los minions*) lo que sucedió en cada uno con el proyecto; los muñecos tienen cuatro diferentes expresiones comenzando por la que no entiende o no sirve hasta llegar a la de extrema satisfacción, estos cuatro estados le permiten que el estudiante marque la respuesta que más se acerca su percepción, de esta manera se hace más objetiva la evaluación.

Esta herramienta se puede aplicar al curso completo y al finalizar se decanta la información arrojada por las respuestas.

*Minions: personajes de la película animada “*mi villano favorito*”, que es muy conocida entre los niños.

LA ENTREVISTA: tiene como fin hacer una lectura personalizada de la percepción de cada niño con el proyecto, debido a que son preguntas abiertas que permiten escuchar de los niños aspectos significativos del proyecto tanto en el goce de las actividades, como en la pertinencia como estrategia de enseñanza, de ésta manera se podrán hacer los ajustes necesarios que fortalezcan el proyecto.

En este caso se haría a un grupo focal entre 10 y 15 niños, debido a que aplicar la entrevista al grupo completo requiere de más tiempo para poder procesar la información.

Hacia la consolidación de investigaciones desde el arte y la corporeidad: proyectos “Las Fridas” de Edith Vernaza y “el Recreo” de Martha Judith Noguera.

Co-investigador: Fredy González

Este acápite se denomina de esta manera en tanto la intencionalidad del proceso de acompañamiento es brindar elementos para que los maestros afiancen esta línea de investigación como componente fundamental de sus prácticas artísticas. En este sentido, con los colegas nos trazamos algunos derroteros en donde estudiamos los saberes, los agenciamientos y las prácticas de arte y corporeidad en la escuela. En este sentido se le apuesta a que los procesos reflexivos cualifican los procesos pedagógicos.

Si bien es cierto que iniciamos por el reconocimiento de algunas categorías implícitas en sus formulaciones, un segundo momento fue subrayar las prácticas investigativas en la tarea de consolidarlas y darle sentido. Dado que había numerosas acciones, perspectivas metodológicas, fuentes documentales, etc., era necesario decantarlas de tal manera que tuviesen impacto curricular.

Como parte de los procedimientos de acercamiento a la experiencia, nos adentramos en un diálogo de pares, se vio la necesidad de fortalecer el horizonte conceptual del docente y brindar herramientas metodológicas desde la educación artística para desarrollar proyectos. En este mismo sentido, como denominador común, se instauran ambientes en la escuela para abordar la corporeidad, sea desde las sensibilidades juveniles, para el caso del proyecto liderado por Martha Judith, o desde los proyectos de vida en el caso de Edith Vernaza

Como boceto inicial decidimos trazar un itinerario partir de algunas inquietudes que buscaban indagar una aproximación al concepto de corporeidad. En esta tarea se formularon las siguientes:

FICHA 1

- Origen de la experiencia,
- Tiempo de desarrollo,
- Aspectos significativos
- Preguntas que se plantea el docente y
- Expectativas con la participación en el proyecto

La información sobre estos aspectos se recogió, tanto de manera escrita como de manera verbal, en una filmación audiovisual concertada con las dos docentes. Posteriormente, esta vez de manera escrita y como insumo para crear un documento, dialogamos con las docentes a partir de las siguientes preguntas:

FICHA 2

<ul style="list-style-type: none"> • Título 	<ul style="list-style-type: none"> • Título y si el título contiene las acciones y el abordaje desarrollado
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de la experiencia y si existen algunas preguntas de investigación que se convirtieran en punto de partida.
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas- problematización de índole curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas, recontextualizaciones, problematizaciones de índole curricular, metodológico y crítico que se hace el docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Quiénes, cuántos y la permanencia de los estudiantes involucrados. Sobre esto, en un primer informe se entregaron la cantidad de estudiantes que, en alguna

	<p>medida, daba cuenta del impacto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acciones desarrolladas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones, más que actividades, que se involucran en la propuesta. Esto en tanto todas las acciones, desde las intenciones mismas y para los dos casos, están hilvanados y se encadenan creando un zurcido completo.
<ul style="list-style-type: none"> • Impacto social 	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas que involucran y el impacto social y comunitario que se avizora. Esto, en tanto las dos experiencias apelaban a horarios extracurriculares, involucraban a las familias y constituían una propuesta nacida desde la clase de artes y que, en cierta medida, se convertían en acontecimientos sociales que proyectaban la escuela a la comunidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Referentes conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Indagamos en los referentes conceptuales y la pertinencia de estos. En el caso del proyecto “El recreo” hubo necesidad de decantar y cerrar la perspectiva para focalizar aún más las intenciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Referentes metodológicos 	<ul style="list-style-type: none"> • En los dos casos, en tanto es un elemento importante, dimos pasos hacia los referentes metodológicos de tal manera que se evidenciara mucho más el componente investigativo. Sobre esto, se recogieron escritos, en algunos casos se

	<p>redireccionaron el uso de las bitácoras o escritos de los estudiantes de tal manera que estuviesen dirigidos a dar cuenta de subjetividades, emociones, afecciones de los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Escrituras y relatos 	<ul style="list-style-type: none"> • En este proceso los docentes construyen y evidencian su relato. Las colegas sienten necesidad de narrarse y narrarle a otros estos proyectos porque infieren que contienen aportes importantes para la construcción curricular y para abordar otras maneras de habitar la escuela desde el campo de la educación artística.

Alcances de la propuesta.

Se infieren en los instrumentos aplicados como en las acciones perfiladas que las experiencias contienen los siguientes elementos

1. Transformación en las prácticas para el abordaje de la corporeidad y el arte.
2. Una reflexión sobre situaciones didácticas del aula de clase que dé lugar a una mirada crítica sobre la propia práctica y la de otros, identificando los alcances y los límites de éstas.
3. El diseño, implementación, sistematización y socialización de propuestas que aborden la corporeidad, desde el campo de las artes, de los jóvenes.

Otro componente importante en esta tarea de producir una reflexión sistemática y elaborada desde los relatos de las docentes es un formato que fue concertado con ellas.

Dichos formatos son trazados con la intencionalidad de desarrollar el componente metodológico del estudio. Como se había planteado en el primer informe, cuando optamos por abordar el “Enfoque sistémico-relacional” apelamos a él en tanto es “un componente fundamental pues el arte y al corporeidad se contienen en el contexto social. De igual manera, las prácticas se problematizan para “re direccionarse” o afianzarse en sus búsquedas.

Un tercer componente que es importante inferir es que se recobra la importancia de la apuesta crítica en relación con la escuela. Sobre esto entendemos que la educación artística no se circunscribe a la réplica de técnicas o al abordaje de corrientes artísticas o estéticas sino que trabaja al interior de la escuela con las “inquietudes de sí” y las subjetividades de los jóvenes que participan.

A continuación ubico el formato convencionalmente acordado con las dos colegas y los desarrollos y evoluciones que han tenido:

FICHA 3

<p>NUEVO TÍTULO (Hacer explícito si este ha cambiado el nombre o la nominación)</p>	<p>Docente líder:</p>
<p>GRADOS O CICLOS EN LOS QUE SE IMPLEMENTA LA PROPUESTA</p>	<p>INTITUCION:</p>
<p>JUSTIFICACION: <i>(Las razones que hacen que este espacio académico sean fundamentales en la formación. Está</i></p>	<p>PREGUNTA ORIENTADORA <i>(Está en función de los problemas y experiencias y aprendizajes que se espera</i></p>

<p><i>relacionado con los ejes y las competencias institucionales y con las metas del ciclo. Así como también con lo establecido en el área o núcleo al que pertenece)</i></p>	<p><i>que los estudiantes resuelvan y asuman)</i></p>
<p>ACCIONES REALIZADAS HASTA EL MOMENTO <i>(Las acciones que realiza el maestro para conectar los conceptos. Las acciones que necesitan como dispositivos pedagógicos; el campo de la didáctica que trasciende la metodología; las competencias que se construyen; el trabajo presencial con acompañamiento del maestro y el estudio independiente y autónomo, las proyecciones, etc.)</i></p>	<p>PROPOSITOS <i>(Enuncia los propósitos en relación con los estudiantes, la proyección y la circulación del proyecto a corte, mediano y largo plazo)</i></p>
<p>CONCEPTOS Y RELACIONES CONCEPTUALES DESARROLLADAS <i>(Categorías)</i> <i>(Conceptos que se construyen en el espacio académico, los usos y abstracción de los mismos. Que hace visible las redes conceptuales definidas por el área a la que pertenece el espacio).</i></p>	
<p>PRIMER CONCEPCION DE COPOREIDAD <i>(Primeros enunciados que se hicieron sobre el concepto cuerpo- corporeidad- arte)</i></p>	<p>ULTIMA CONCEPCION DE COPOREIDAD <i>(Este ítem indaga en el cambio de territorio sobre el concepto de cuerpo- corporeidad y educación artística)</i></p>
<p>FRAGMENTOS DE BITACORAS O</p>	<p>ANALISIS DE LOS FRAGMENTOS</p>

<p>DIARIOS DE CLASE O REGISTROS ETNOGRAFICO</p> <p><i>(Es necesario especificar nombres, grado, ciclo, edad)</i></p>	<p>DESDE LOS CAMPOS CONCEPTUALES ARRIBA ENUNCIADOS</p>
<p>BIBLIOGRAFIA UTILIZADA INICIALMENTE</p>	<p>BIBLIOGRAFIA ACTUALIZADA</p>
<p>MAPA DE CONCEPTOS CENTRALES TRABAJADOS DESDE LA EDUCACIÓN ARTISTICA</p>	<p>NUEVO MAPA DE CONCEPTOS A PARTIR DE LO VIVIDO EN LA EXPERIENCIA</p>
<p>POBLACION DIRECTA IMPLICADA EN EL PROYECTO <i>(Número)</i></p>	<p>POBLACION INDIRECTA IMPLICADA EN EL PROYECTO <i>(Número)</i></p>
<p>ENFOQUE METODOLOGICO SE REVISE A LA LUZ PARA DECIDIR INSTRUMENTOS. POR EJEMPLO,LAS BITÁCORAS Y SU INTENCIONALIDAD</p> <p><i>De allí salen los instrumentos.</i></p> <p><i>Caracterizar a qué le llamamos bitácoras.</i></p>	<p>ELEMENTOS DE LA EXPERIENCIA CREATIVA <i>(Carácter e intencionalidad de las piezas creadas)</i></p>
<p>RECURSOS NECESARIOS PARA CONTINUAR TRABAJANDO EN EL PROYECTO.</p> <p><i>(Este ítem indaga en la sostenibilidad del proyecto a mediano y largo plazo en la institución y por la voluntad de continuidad de los colegas, los directivos docentes y de la comunidad de ser posible).</i></p>	

<p>PROYECTIBILIDAD</p> <p><i>Sostenibilidad</i></p> <p><i>(Humanos, logísticos, etc.)</i></p>	
<p>EVIDENCIAS ESCRITAS</p>	<p>EVIDENCIAS AUDIOVISUALES U OTRAS</p>
<p>APUESTA CRITICA DE LA PROPUESTA</p> <p><i>Procesos de subjetivación que se evidencian.</i></p> <p><i>Subjetivaciones y relaciones de poder que se revelan (por ejemplo, sensibilidades juveniles frente a ordenamiento escolar; construcciones de identidad frente a patrones culturales).</i></p> <p><i>Transgresiones. Los que se transgrede y lo que se quiere transgredir.</i></p>	<p>APUESTA POLITICA DE LA PROPUESTAS</p> <p><i>En este sentido: ¿cuál es el orden que se subvierte y cómo leer críticamente la escuela?</i></p> <p><i>Desde qué mirada se construye el relato...</i></p> <p><i>Desde la pedagogía crítica hay una propuesta de pedagogía del cuerpo.</i></p> <p><i>Conceptos se han naturalizado y conceptos que se han resignificado.</i></p>

Los caminos a través de los cuales una experiencia se constituye en una apuesta investigativa, pasa por las voluntades, los acuerdos y los deseos de los colegas investigadores. Las fichas, para nuestro caso, permiten recoger aspectos que o están intuitivos o nos ayudan a organizar la información. Obviamente que hay aspectos que se quedan por fuera y que tienen que ver con aspectos singulares tanto de las experiencias como de las apuestas investigativas de las colegas docentes. Lo que sí es claro es que estos procesos de reflexión y encuentros de pares se consolidan a manera de espejo convexo en donde me reconozco en el otro desde mi experiencia. De allí lo interesante de encontrarnos

con otros que tengan los mismos intereses investigativos puesto que se confía en que la escuela cobra otros sentidos desde estas apuestas personales.

Algunos aspectos de la ficha 4 apuntan a indagar más en concreto sobre la puesta significativa, Esta, como tal, está proyectada y en concertación:

FICHA 4

Constitución de “espacios de tercera zona” que le permiten al joven abordar su imagen corporal; adentrarse en proceso de autoconciencia, introspección, reflexión que le ayudan a constituirse como sujetos.
Vivencias estéticas le permiten al docente y al joven introducir en procesos críticos y reflexivos sobre sus percepciones subjetivas y las realidades críticas de la contemporaneidad.
Abordaje de la educación artística como auto expresión, lo que le permite al joven manifestar sus puntos de vista.
Papel de la creatividad a partir de impulsos internos que encuentran maneras de ser comunicados a partir de ciertos manejos de convencionalidades expresivas.
Papel de la educación artística en una dimensión crítica, una dimensión productiva y una dimensión cultural.
Los procesos artísticos y su concepción como: lenguaje (al involucrar expresión y simbolización); como praxis social e individual (el problema de la identidad cultural); como experiencia vital (subjetiva) hacia lo apreciativo y lo creativo, no hacia lo reproductivo
Abordaje reflexivo y crítico de la configuración de escuela desde la organización. En este sentido, si desde su nacimiento como institución moderna ha privilegiado el

intelecto y ha constreñido y sujetado el cuerpo ¿cómo no profundizar en la dicotomía cuerpo-mente?

Finalmente, la perspectiva apuntará la configuración, diseño y modelado del proyecto expresivo e investigativo. En esta fase, las maestras se adentran en la revisión de enfoques, el trazado de estrategias hacia la creación, el modelado concertado de las intenciones expresivas de los jóvenes y el diseño de la pieza comunicativa y simbólica y la consolidación de su documento sistemático.

Se esperaría que los docentes continúen recibiendo su componente formativo en tanto hacen de su práctica docente en las instituciones, la aplicación de nuevos enfoques y métodos pertinentes, estudiados y se permiten espacios para el componente investigativo. De igual manera, las colegas continúan indagando en esta línea de investigación sobre arte y corporeidad y su implementación en sus prácticas cotidianas mediante un seguimiento con diarios de campo, bitácoras, video-diarios, análisis, reflexión y confrontación con sus otros pares.

El enfoque investigativo que se seguirá será el de Investigación – acción propuesto por Allwright y Bailey (1991). La investigación - acción es un enfoque que hace reflexionar al docente en su trabajo y lo ayuda a tomar decisiones dentro de un período corto de tiempo. En este enfoque el docente puede llevar a cabo la investigación usando datos de lo que ocurre en sus clases o en las clases de sus compañeros, la investigación en el aula de clase se centra en lo que sucede allí y o en probar las prescripciones de otros en cuanto a lo que debería ocurrir allí. Este enfoque se complementa con la posibilidad “creativa” y “expresiva” de los niños y los jóvenes.

Por otro lado, en este momento el docente asesor hace un trabajo “in situ”, en la perspectiva de despejar dudas, cooperativamente encontrar caminos para la solución de problemas conceptuales, técnicos y teóricos en los propios lugares de trabajo.

Es el momento para el encuentro de saberes a partir de las reflexiones escritas y sistematizadas. Luego del proceso el maestro infiere y aplica la pertinencia, hacer re-contextualización de los saberes adquiridos en la comunidad y la institución en donde labora para trazar teorías y sistematizar experiencias de tal forma que sirva de referente a otros maestros que están en ese proceso de búsqueda o tiene éstas inquietudes. Pero, además, el maestro, como intelectual y productor del conocimiento, confronta sus hallazgos de cara a la comunidad académica del país a fin de ser un interlocutor que construye discurso y práctica.

Componente innovativo y de Actualización

Algunas de las perspectivas del abordaje apunta a que el un elemento innovador del programa es la actualización en el abordaje de la educación artística desde conceptos como la corporeidad, la autoexpresión y los impulsos vitales. Entendida ésta como el conjunto de elementos metodológicos y experimentales, desde los lenguajes artísticos, que le permiten al docente ser más creativo y versátil para abordar diferentes clases de tópicos o problemas, incluso, interdisciplinarios. En esta tarea tanto las fichas como el proceso de acompañamiento apuntan a que es el componente investigativo por cuanto el maestro hacer reflexión sobre su práctica para cualificar sus prácticas y sus discursos.

Los siguientes pasos apuntarán a que emerjan otros componentes como:

- Un proceso reflexivo sobre corporeidad, imagen corporal, subjetividad: la biografía del cuerpo, el auto retrato.
- Sistematización-reflexión-observación sobre las corporeidades en la escuela desde lo curricular y las prácticas
- La creación y reflexión sobre espacios de tercera zona en la escuela. Esto es, Proceso de expresión creativa a partir de diversos lenguajes artísticos como las artes escénicas,

las artes plásticas, la música, la literatura, en un proceso práctico con los niños de su institución.

- Diseñar un proyecto de continuidad, sostenibilidad que “ponen en escena” permanente los hallazgos conceptuales y prácticos del programa
- Propiciar, la crítica y la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la educación artística mediante visitas a museos, obras de teatro, monumentos, parques, eventos artísticos, seminarios y talleres.

4. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN, SOCIALIZACIÓN, Y DIFUSIÓN DE AVANCES Y RESULTADOS ENTRE EXPERIENCIAS.

Este apartado aborda el diseño como tal de la estructura de un plan y/o programa de retroalimentación, socialización, y difusión de resultados entre experiencias, enunciado en la Ruta metodológica diseñada para este estudio como el correspondiente a la **fase 4**⁶⁰ de la cual se dio cuenta en el producto uno.

Como se anuncia en la introducción de el presente documento, este diseño estructura metodológicamente nuevos **dispositivos de interacción verbal**, fundamentados en el pensamiento de Ibañez (2003), entendidos como la disposición de situaciones de intercambio intersubjetivo entre personas involucradas en procesos comunes, situaciones de interacción verbal, que en lo posible formen parte del *contexto existencial de los actuantes*, y, para que sean productoras de *fenómenos*, deben invertir su deseo o su interés.

El equipo de trabajo tubo, desde el inicio del proceso, la conciencia de la importancia de generar perspectivas del contexto de actuación de los participantes en éste estudio: Se trata de un contexto compartido, en diferentes niveles: un nivel geográfico, una ciudad a la que se pertenece, en un marco de actuación definido por la profesionalización en el campo de la educación, particularmente el de la educación pública, y además, el ejercicio docente en prácticas involucradas con el arte y la corporeidad.

El instrumento elegido por nuestro equipo para generar una dimensión contextual compartida entre maestros y experiencias, serán dos dispositivos de interacción verbal, dispuestos ya no sólo entre los líderes y/o grupos e investigadores a cargo, sino entre líderes y participantes de las diversas experiencias con el propósito de generar, como lo planteamos también en la introducción, el redimensionamiento de

⁶⁰ Fase 4_ socialización de las prácticas investigativas. Ver cuadro, Fase 4. pg. 143, documento Producto 1.

los procesos singulares a través de su confrontación e intercambio con otros desarrollos de procesos dentro de los enfoques investigativos generados en el proceso de acompañamiento.

Este estudio asume de manera relevante en este proceso, *“la reflexividad del investigador y de la investigación”*, planteada por Flick (1998) y expuesta por Vasilachis (2006). Según ella, la investigación cualitativa *toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento”* (p.27). Como miembros activo del contexto de investigación que aborda éste estudio, el docente, en diálogo sostenido con sus pares, esta en la posibilidad de aportar un material de análisis subyace necesariamente a todas sus interpretaciones, bañadas por sus propias experiencias, concepciones y creencias en diálogo con las de sus compañeros de labor.

En este sentido, el docente puede definir su posición en y ante el contexto investigativo entre otras personas que aportan sus visiones y experiencias. Nuestra propuesta se adhiere al supuesto de Vasilachis (2006) en cuanto a la consideración de un principio de igualdad *esencial* entre quien investiga, y las personas que aportan las informaciones a analizar en el proceso de indagación, considerando que desde sus múltiples enfoques y lugares de investigación, todos los participantes en este estudio aportan miradas y comprensiones dirigidas y gestadas dentro de un mismo campo. Este principio, según la autora, al extenderse al proceso de conocimiento, los 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.). En nuestro caso particular, dichos aportes pueden ser capitalizados de nuevo en los procesos individuales.

El equipo investigador ha diseñado dos dispositivos generadores de estos intercambios. Éstos se exponen a continuación.

4.1 Estrategias para la socialización, intercambio y retroalimentación de aspectos del proceso de acompañamiento entre experiencias

Las reuniones del equipo investigador se han caracterizado por contemplar constantemente un espacio para la exposición de avances y situaciones de todos los procesos a partir de los cuáles se han venido identificado aspectos relacionales entre campos de actuación, dinámicas de proceso, tematicas o estregias metodológicas comunes o potencialmente intercambiables entre experiencias. A partir de los insumos obtenidos en éstas conversaciones, el equipo configuro una agrupación tentativa de experiencias con razgos comunes o bien, complementarios que podrían generar diálogos interesantes para las partes. Se estructuraron cuatro grupos de encuentro, de acuerdo a los criterios descritos y de manera que las dos experiencias a cargo de un investigador participen en grupos diferentes.

El siguiente cuadro ilustra las agrupaciones de expereincias resultantes:

PLAN ENCUENTROS ENTRE GRUPOS DE EXPEREINCIAS ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA	Agrupación de experiencias, por jornada = por grupos de trabajo previo (fechas en proceso de coordinación entre las dos últimas semanas de febrero)		
	Grupo 1/ jornada 1	Grupo 2/ jornada 2	Grupo 3/ jornada 3
Experiencias POR JORNADA	El salón del Cuerpo	Paracosmos en el aula	Las Fridas: Un viaje al corazón
	Luces, cámara y acción	Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo	Teatro: Extensión del territorio corporal
	Para decirlo todo sin hablar	El Recreo. Estudio de las sensibilidades juveniles	Cuerpo y Subjetividad
	Ética performada	Corporalidades y habitar poético	

Los investigadores responsables en cada agrupación serán responsables de generar un guión para un encuentro de tres horas de duración, a partir del estudio de los otros casos implicados por parte de cada investigador, quien en dialogo con los demás considerará los puntos críticos mas apropiados a la movilización de una reflexión colectiva entre expereincias.La dinámica de estos encuentros tendrá en la

mira la generación de herramientas de apoyo a los maestros participantes para la elaboración de material para un encuentro final de socialización de procesos investigativos, que constituye el segundo dispositivo planeado, cuya descripción se aborda en el siguiente apartado.

4.1 Estrategias para la visibilización y difusión de procesos investigativos y/o productos de investigación, en los casos en que los hubiese.

El dispositivo generado para con el propósito que esuncia este apartado, es un evento académico de socialización de las prácticas de investigación generadas en el proceso. El equipo considera la importancia de definir dicho evento bajo la noción de coloquio de investigación, en tanto se trata de exponer aquello que desde las experiencias se ha capitalizado a través de un enfoque investigativo, en ningún caso se tratara de una puesta en esena o de la caraterización de la experiencia, sino del proceso de abordaje de su potencial como investigación. Se trata de recoger y exponer hacer enunciados desde una postura de intencionalidad investigativa. En lo que queda de la fase 3 y la preparación de la cuatro, se trabajará intensamente en este sentido:

Nombrar en términos de investigación, desarrollar y potencializar al máximo los procesos desarrollados en tal sentido hasta la fecha previa al encuentro.

La estructura de dicho evento se configura en tres jornadas, el 6, 7 y 8 de Marzo, en una jornada de tarde y dos de mañana. (las fechas deben confirmarse de acuerdo a los disponibilidad de los espacios (auditorios Javeriana)

Cada líder o grupo de maestros por experiencia prepara una ponencia de avances de investigación de 15 minutos (máximo 20).

La jornada se inaugurará con la proyección de un pequeño clip por experiencia que da cuenta de sus singularidades, producto del proceso de registro continuado del proceso.

Para cada Jornada ha sido convocado un invitado externo, y se contará con la participación de la directora del Estudio de seres y mediaciones en la escuela.

El siguiente cuadro muestra los avances en la definición del programa:

PROGRAMA ENCUENTRO de maestros del distrito ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA Socialización de avances de procesos de investigación	Agrupación de experiencias, por jornada = por grupos de trabajo previo Invitada estudio Saberes Escolares IDEP DORA LILIA MARÍN Charla “Saberes Escolares: Cartografía de un campo de estudio” Viernes 7 de Marzo		
	jornada 1	Jornada 2	Jornada 3
	Jueves 6 de Marzo 2014 3pm a 6 pm Horarios por confirmar	Viernes 7 de Marzo 2014 9 30 ,10.00 am a 12 am Horarios por confirmar	Sábado 8 de Marzo 2014 9 am a 12 am Horarios por confirmar
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Experiencias a cargo de ponencias por jornada	El salón del Cuerpo	Paracosmos en el aula	Las Fridas: Un viaje al corazón
	Luces, cámara y acción	Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo	Teatro: Extensión del territorio corporal
	Para decirlo todo sin hablar	El Recreo. Estudio de las sensibilidades juveniles	Cuerpo y Subjetividad
	Ética performada	Corporalidades y habitar poético	
INVITADOS EXTERNOS	Consuelo Pabón.	Yohana Acosta	Fernando Escobar
TEMATICAS /	Filósofa. Aborda temáticas de cuerpo y subjetividades.	Investigación sobre una práctica pedagógica en la escuela	Construcción de cuerpos sociales
TITULOCHARLA	Por Definir título de la charla	La matemática el ritmo del movimiento y la tecnología	Saberes, mediaciones y cuerpo social desde las practicas artística

BIBLIOGRAFIA

GIL FLOREZ, Javier, (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.

IBÁÑEZ, Jesús. (2003) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI de España Editores, S.A.

STRAUSS, Anselm, y CORBIN, Juliet. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia.

VASILACHIS, Irene, (2006). La investigación Educativa. En: Estrategias de investigación cualitativa. VASILACHIS, Irene (Coord.) Ed. Gedisa. Barcelona.

ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA, EL LUGAR

DONDE EMERGE “EL CUERPO- QUE-SABE”

El presente documento se plantea como un artículo de carácter reflexivo sobre aquello que el **“Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales”** desarrollado dentro del marco de la investigación sobre saberes y mediaciones escolares emprendida por el IDEP y como parte del componente Escuela Currículo y Pedagogía, ha arrojado como resultado del proceso de indagación desarrollado como proyecto de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana inscrito por el Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes, emprendido como dinámica metodológica en términos de “estudio-acompañamiento” a los maestros líderes y lideresas de las experiencias educativas participantes en este proyecto en sus niveles conceptual, metodológico y contextual. Para la presente versión, se han atendido las observaciones contenidas en el concepto de supervisión del contrato 118 de 2013, entregado por el IDEP el 10 de abril de 2014, y además, se han depurado algunas percepciones importantes producto del decantamiento reflexivo del proceso desarrollado, y de acciones aún pendientes al momento de entrega del documento valorado por el IDEP en ese momento, que permitieron una elaboración más concreta de las percepciones de los maestros sobre las preguntas planteadas por este trabajo.

Autor(es)

Sonia Barbosa Ortiz. Fredy González Cordero. Lilián Parada Alfonso. Jimena Andrade Forero. Viviana González Méndez. Pilar Forero Ochoa. Santiago Valderrama Leongómez.

CONTENIDOS

- I. INTRODUCCIÓN
- II. LA DIMENSIÓN DE LA CORPOREIDAD DESDE LOS ENFOQUES TEÓRICOS POST CARTESIANOS, FENOMENOLÓGICOS Y NARRATIVOS
- III. ARTE COMO MEDIACIÓN: LA EMERGENCIA DEL CUERPO-QUE- SABE
- IV. LA ESCUELA, TERRITORIO DE SUBJETIVIDADES
- V. SABERES ÉTICOS, POLÍTICOS, SOCIALES: APREHENDIENDO DEL CONTEXTO
- VI. LOS SABERES DEL CUERPO QUE-SABE. CORPOREIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD
- VII. SABERES PEDAGÓGICOS: ASOCIANDO GOCE, APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA
- VIII. LA ELUCIDACIÓN DE SABERES ESCOLARES Y DE SUS FORMAS DE CIRCULACIÓN EN EL ÁREA DE ARTE Y CORPOREIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA
- IX. ELUCIDACION DE SABERES A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ACOMPAÑAMIENTO
- X. NATURALEZA DE LOS MEDIOS DE AGLUTINACIÓN DE INFORMACIÓN Y SUS FUNCIONALIDADES METODOLOGICAS E INTERPRETATIVAS
- XI. DISPOSITIVOS DE INTERACCIÓN VERBAL Y SUS FUNCIONALIDADES METODOLÓGICAS E INTERPRETATIVAS
- XII. CONCLUSIONES

XIII. EXPERIENCIAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO ARTE Y CORPOREIDAD

EN LA ESCUELA. Cuadros sinópticos y compilación de artículos

ARTICULOS COMPILADOS

LA ÉTICA ¿PERFORMADA? Rafael Sarmiento Zárate

EL RECREO, ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES Martha Judith Noguera

PARACOSMOS EN EL AULA: Propuesta didáctica desde el juego para la auto exploración y práctica de saberes adquiridos. Jineth Rojas Vanegas

TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL Adelaida Corredor Torres

CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO. El kinect y las nociones espacio-temporales. Gloria Patricia Solano Sánchez y Paola Eliana Moreno Mora

PROYECTO IDENTIDADES: UNA EDAD PARA IDENTIFICARSE. Juan Carlos Nova

PENSAR LA CORPOREIDAD. Entretejer subjetividades en la escuela normal superior maría montessori. Martha Cecilia Palacios Manyoma

LAS FRID@S: UN VIAJE AL CORAZÓN. Edith Vernaza y Oswaldo Rocha

LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN: UNA APUESTA A LOS ENTORNOS EN EL COLEGIO LA CONCEPCIÓN. Cristina Moreno Prada, Fabio Revelo, Olga Vera, María Isabel Cortés y Alexander Capacho

PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR. Héctor Rodolfo Mora Palacios y Francisco Sanabria Munévar.

I

INTRODUCCIÓN

Este trabajo revisa el lugar del cuerpo como productor, receptor y reproductor de saberes en la institución escolar, y del arte como mediación de tal producción, reproducción y recepción dentro de la trama que tanto la escuela como el contexto inmediato en que ésta se sitúa disponen en relación con ellos. Ésta 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 urden dentro de 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, entretejiendo 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 de la Educación Física, abarcando muchas otras áreas disciplinares, así como también exceden los contornos estrictamente curriculares asignados a éstas.

El trabajo recogido muestra que las problemáticas del cuerpo y sus manifestaciones se involucran con el devenir de la escuela desde múltiples lugares de construcción de subjetividades, y por ende, de 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 de este estudio trabaja 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.

Este trabajo 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. Pg.3). Al integrar tanto la dimensión orgánica, física, 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, e involucra todas las manifestaciones de los cuerpos implicados marcados por la cultura, tanto en sus maneras de domesticación cómo de emancipación.

A su vez, éste 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: Una que 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, y otra, metodológica, que 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 cuáles, en fin, puede ser modificada” (pg.351). El cruce de estas dos perspectivas nos 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, este estudio asume como categoría generadora de relaciones entre saberes y corporeidad como posibles territorios teóricos de interpretación, la noción de

“arte como mediación”, en la medida en que es a partir de ésta concepción que “lo artístico” permite el reconocimiento y la manifestación del “cuerpo que sabe”, como ocurre de hecho en las prácticas y los discursos implicados en 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 entiende que tales manifestaciones y enunciaciones hablan precisamente de eso que “el cuerpo sabe”. No sólo es posible asumir 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, asumirlo 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... que más rico que todo lo aprendamos así, sintiéndolo, con sentimiento... ¿porque 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...lo sensible, no es una cosa que le compete 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”, como 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”. Ya que, según Bourdieu (1995 pág. 7) “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”, entender el arte como campo de mediaciones, permite la generación de dispositivos de actuación que operan desenmascarando y desestabilizando realidades naturalizadas en la escuela y en sus contextos circundantes.

Este trabajo aborda la trama que tanto la institución escolar como el contexto socio político en que ésta se sitúa dispone en relación con el cuerpo, el arte y los saberes elaborados desde las experiencias significativas 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 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 desde ella hacia fuera, hacia su contexto inmediato y viceversa, evidenciando, por una parte, la cada vez mayor afectación de las

realidades escolares frente al contexto circundante puesto que, siguiendo a 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...”, y por otra, las acciones y prácticas emprendidas desde las experiencias significativas a través de las manifestaciones de la corporeidad, están en capacidad de atravesar y re definir lógicas escolares, familiares culturales y sociales.

II

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 nos 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”. Dicha confrontación es posible desde el pensamiento de Nietzsche en el que la postura cartesiana se invierte, el cuerpo puede ser reconocido en sí y 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” (Duch y Mèlich, 2005)

El Yo es posible gracias al lenguaje, es primordialmente 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 ni la experiencia ni la propia existencia; por esta razón, el cuerpo sería ahora 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 –racionales, 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).

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). 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 en cómo existimos en él, y cuando la experiencia cumple una función estética (se intensifica) es cuando se le llama experiencia artística.

Chirolla 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 pensar en una perspectiva fenomenológica según la cual el único modo de conocer sería precisamente desde el cuerpo, desde la capacidad de percibir: “Maurice Merleau-Ponty propone un cogito encarnado (...) el cuerpo y no la mente, es la vía de acceso privilegiada al mundo” (Brigante 2005). Merleau-Ponty 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” (Merleau-Ponty, 1977).

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 la aquella que supone la percepción del mundo sino también la de ser afectado por el mundo y poder afectar el mundo. Según Merleau-Ponty: “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” En ese sentido, es innegable que hay una existencia material que señalamos como propia y en la que nos podemos reconocer, nuestro cuerpo. (Merleau-Ponty, 1977)

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)

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 sólo en lo inmediato de la percepción, sino que esta inmediatez de la percepción es reactualizada y retroalimentada constantemente. Este acontecer temporal, en suma implica no sólo un cuerpo que percibe sino una construcción más compleja: el entrelazado mundo-cuerpo que percibe y que es consciente de esta afectación en constante re escritura, 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 y ésta percepción variable nos permite incorporar e interpretar el mundo. La temporalidad implícita en el proceso de incorporación, implica una constante construcción del sí mismo, y 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 otras, gracias al lenguaje, la capacidad de expresar nuestra experiencia sobre el mundo, 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).

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). 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. Sólo 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, pag. 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 como 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 quien soy yo y como 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)

La corporeidad acoge un entramado complejo de sentidos y relaciones humanas y con el mundo; siguiendo a los mismos autores “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” (Duch y Mèlich, 2005). Entendida como escenario, la corporeidad implica una construcción simbólica del quien 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 interrogaciones que no son abarcables, ni solucionables, ni delimitadas. La corporeidad como una trama compleja de escrituras, borrones, reescrituras, sería una categoría volátil; no podemos abarcar nuestra propia corporeidad, ni ésta es agotable. Quizás esta sea la principal distancia que se pueda establecer entre el cuerpo y la corporeidad. El cuerpo “puede ser considerado como un objeto perfectamente acotado y definido...” mientras que la corporeidad, como un puñado de arena parecería escaparse entre los dedos.

Para Duch y Mèlich:

“...en el transcurso de nuestro trayecto vital, nos «inventamos» diversas narraciones simbólicas de nosotros mismos, casi como «autobiografías» diversas, las cuales, día a día 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”.

Las instituciones educativas, se constituye también como uno de esos lugares en donde por excelencia se pone en marcha la construcción de narrativas, pero no sólo aquellas que devienen de los contenidos a aprender, sino también todas aquellas narrativas contextuales que inevitablemente atraviesan a los sujetos y sus propias voces, sus formas particulares de narrarse. Tal como lo declaró 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).

Según esto es posible pensar que muchos profesores sueñan el cambio de las políticas educativas, ampliando 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, estos ejercicios que promueven la voz de los estudiantes terminan en productos que son tocados por sensibilidades en las que se mueven reflexiones, pensamientos y ponen sobre la mesa sus propios saberes.

III

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 Rolnik⁶¹, analista brasileña.

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 posteriormente las representa 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, propone una relación con el cuerpo y los saberes que emergen de él a través de las prácticas artísticas de muy distinta naturaleza:

“La educación artística en la escuela posibilita pensar otras perspectivas en las cuales no se reducen los sujetos sólo 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 se inicia cuando se instala la modernidad occidental y se actualiza de diferentes maneras a lo largo de los últimos cinco siglos; un ejemplo es cómo, desde los años 80 la producción financiera y cognitiva del sistema económico colonizó la fuerza de creación instaurada en el “saber-del-cuerpo” a través de las lógicas económicas instauradas 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 que es constantemente humillado

⁶¹ esta noción recoge varios aspectos de la antropofagia brasileña, del arte neoconcreto y del esquisoanálisis antiedipiano de Deleuze y Guattari.

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 como 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 sólo 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.

Nos interesa el pensamiento de Rolnik (2013) que plantea que la represión colonial que viven contextos como el nuestro marcados por el llamado subdesarrollo lleva a dos áreas desde donde se puede entender la subjetividad, que consideramos se debaten constantemente en el espacio escolar, y muy particularmente desde 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 y en constante interrogante que nos inquieta y agita permanentemente obligándonos a volvernos otros, a recrear permanentemente nuestras formas de existir. Este punto de interrogación que 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” entre en juego. Si la creación artística viene de la escucha de ésta 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. Es desde allí que se entiende al arte “como campo de mediación”, como dispositivo que actuando desde la manifestación crítica de las corporeidades en conflicto con realidades naturalizadas contrarreste estructuras de sujeción, invisibilización y neutralización de potencias críticas y transformadoras del contexto de actuación.

El cuerpo, el arte y la estética, no obstante sea allí donde se activa esa capacidad de lo sensible 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, forma de existencia. La creatividad es uno de los sustratos perfectos para poder instaurar una política del deseo, allí se instalan mundos ilusorios e idealizados mediante mecanismos de seducción y hechizo, por ende poderosos, sometiéndonos con la promesa de pertenecer a estos mundos, bloqueando y silenciando nuestra capacidad de re-inventar el mundo que como herencia colonial tenemos, y que como ya se ha señalado, 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 resignificar 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 uno 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, que no son otra cosa que 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 “hacer”, es diferente de “actuar”. “Hacer” 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” que comúnmente se tiene, es el saber cuya acción opera en la vía de los afectos.

IV

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 escuela.

Él ha cambiado de rol con su estudiante: El masca chicle y ella borra el tablero con su cabeza de 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 pregunta por la escuela como espacio de conflicto, disciplinamiento y control de los cuerpos en una dinámica de intervención y desplazamiento de la realidad escolar, cuestionando el rol del maestro quien tradicionalmente era ubicado en el lugar de quien posee el saber, y desde allí ejerce su autoridad; según el docente Héctor Mora Palacios

“institucionalmente 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, que es mejor enunciarse desde otro espacio, desde otro lugar...” (Héctor Mora, Colegio Francisco de Paula Santander IED Bosa)

Según el mismo docente esta reflexión lo lleva a ejercicios performáticos como Jennifer y los Rumiantes, propuesto por una estudiante, quien a partir de sus experiencias de vida formula mirada crítica frente al lugar del estudiante como un rumiante o 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 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 laboran sus prácticas.

En el proceso de taller en el que se diseña el performance descrito arriba, 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 como las reflexiones propuestas por una estudiante en la experiencia no solo circulan entre el docente implicado y sus estudiantes 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 a la experiencia, aportando al proceso sus nociones, temas, experiencias y las dinámicas propositivas; según Juan Carlos Nova:

“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, entonces desde lo visual 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 en su interior de otros territorios, territorios del cuerpo, que le dan otros sentidos y que subvierten las regulaciones. Son territorios 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. En el contexto escolar, si bien es cierto que existen 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, 2008).

V

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 así 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.*⁶²

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 y hay presencia de diferentes tipos de violencias, representadas en delincuencia común, venta y consumo de drogas, eventos de matoneo y hostigamiento al interior del colegio (que en ocasiones llegan a desenlaces funestos), por esto el profesor Sarmiento propicia prácticas que imbrican 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. A partir de esto 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, 2013, Para decirlo todo sin Hablar)

Otro tipo de agenciamiento, que denota una perspectiva diferente ante la preocupación por el ambiente agresivo que circunda la escuela está en la propuesta de Miguel Ángel Guerrero, (El salón del cuerpo), en la cual el profesor está perfilando un proceso de

⁶² (Maryory Silva y Mónica Cantor, 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 Maria Montessori).

investigación desde el quehacer docente y la necesidad de aportar estrategias de autocuidado y auto protección para los niños que viven en un contexto desfavorecido tanto económica como emocionalmente.

En este mismo orden, a través de los accionares de la corporeidad, se indaga también en la constitución de una inteligencia social incluyente, que manifiesta responsabilidad frente al desarrollo del sentido de lo singular y diferente, el sentido de inclusión y el sentido de pertenencia, como lo manifiestan varios maestros: la profesora Adelaida Corredor Torres dice:

“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 y 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 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. (Hector Mora, y Francisco Sanabria, Colegio Francisco de Paula Santander 2013).

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?”⁶³. 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, 2012)

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 a la comunidad circundante, haciendo de ello su mayor fortaleza como mediación para la comprensión y transformación de sus realidades contextuales. Otra particularidad de ésta experiencia, es que ninguno de los maestros involucrados proviene del campo de las artes, pero fueron las necesidades del proyecto, las de los propios estudiantes las que los llevaron a descubrir la potencialidad de las prácticas artísticas como campo de mediaciones para visibilizar las realidades de la escuela y su afectación en los estudiantes, asumiendo como herramienta metodológica el medio audio visual, para mirarse (registros), re mirarse,

⁶³ <http://www.youtube.com/watch?v=bnjQknHXSug> última consulta 4 de Noviembre de 2013

(análisis de los registros), y socializar sus procesos y experiencias. Los saberes que han circulado en ésta 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 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 nacen los propósitos y proyecciones del proceso, como lo señalan los docentes involucrados.

VI

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 había hecho 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 que no sea desde la quietud y la mirada unívoca hacia el tablero, otros que hacen foro 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 social 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 Martha Castañer

“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”
(Castañer, 2006).

En últimas estos territorios surgidos desde las posibilidades de fuga de la escuela, determinan otras corporeidades en una dimensión emancipadora.

Se evidencia que hay una aparataje para determinar unos sujetos sociales construidos pero también hay 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, las afecciones o el afecto, son los trazos de los otros cuerpos en nuestros cuerpos, es el efecto vivo de las afecciones de otro cuerpo en la propia experiencia vital; es nuestra voluntad de potencia como sinónimo de deseo.

Se convocan políticas, comprensión de la corporeidad, cuidado de si, 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, 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 la que agobia. 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, 1999)

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)

En consecuencia, 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.

VII

SABERES PEDAGÓGICOS: ASOCIANDO GOCE, APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

La profesora Paola Eliana Moreno del colegio Panamericano propone una reflexión frente a cómo hoy existe para los niños, niñas y jóvenes un proceso de naturalización con la tecnología, que los docentes no comparten, e incluso rechazan propiciando que los chicos perciban que lo interesante, lo lúdico, lo divertido “lo rico”, no está en la escuela sino afuera. La experiencia que desarrollan ella y su compañera Gloria Patricia Solano en la experiencia “Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo”, con el Kinect y las tablets ha sido un encuentro con la posibilidad de jugar, de divertirse...y aprender al tiempo. “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 de la vida cotidiana, pero en las clases se María Jineth en esos mundos fantásticos se aprenden matemáticas y ciencias, se aprende a asumir roles, a conocer mundos y todo ello con juego y diversión, estimulando la capacidad de entender, proponer, preguntar, construir. Se trata de una categoría del juego que recurre a la fantasía y apela a los intereses de los niños propios de la edad, además de ser una herramienta que 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 maestro-estudiante des-jerarquizada, de construcción de mutuo

aprendizaje, que socaba la rebeldía a la autoridad propia de la edad adolescente, 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) donde la libertad, el compromiso, las decisiones parten del pensamiento del sujeto, son democráticas, participativas y en donde la autoridad está dada por el ser persona antes de profesor y/o alumno y los transfiere 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, 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 visibilización de 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).

Según esto es posible pensar que muchos profesores sueñan el cambio de las políticas educativas, ampliando los descubrimientos positivos de sus experiencias. Pero las transformaciones que se logran ocurren independientemente de las deseadas transformaciones institucionales, ocurren en el accionar cotidiano que proponen.

Según una de las docentes líderes de “Luces, cámara, acción” (Gloria Cristina Moreno Prada, Colegio la Concepción (CED), Bosa) 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, como lo dice la estudiante Jeniffer Jiménez, en torno a “Aprender a ser mejor persona”, a que “uno siempre necesita la ayuda de los demás”, a “ser libre dentro de la comunidad”, a “formalizar prácticas que vinculan la escuela y la comunidad” o, como lo señala otra estudiante, Tania, entendieron que los saberes escolares van más allá de los libros y aprendieron a ver e interpretar saberes con una mirada a la propia realidad la realidad. Según Tania, la experiencia ha permitido “dejar de pensar en uno mismo” y afrontar que se pertenece a una comunidad y que no solo se tienen problemas sino una responsabilidad frente a lo que aqueja a la comunidad, y frente a ayudar a cambiar la sociedad. Los estudiantes participantes en ésta experiencia dan testimonio de sus transformaciones como cuerpo colectivo, que incluso sigue su accionar con participantes que ya han salido del colegio.

VIII

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, 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 instaure 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, pág. 2). En las prácticas educativas, cada actor está asimilando, configurando, y proyectando saberes adquiridos en su experiencia, sin importar que tan temprana sea la etapa de la vida que atraviesa. Toda cultura instaure saberes del sentido común en la convivencia entre los miembros del cuerpo social generación tras generación. La institución de escuela, aun cuando separó los aprendizajes de la vida cotidiana para afrontar las realidades prácticas necesarios 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, y 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, 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 circulantes en la escuela en los campos del arte y la corporalidad, pasa pues por la necesaria comprensión de que estos saberes 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 que se construyen, de construyen, se estructuran y se desestructuran constantemente en el devenir de las tensiones cotidianas entre actores cuyas acciones están mediadas por prácticas sociales que definen roles, jerarquías, dispositivos de control, de disciplinamiento, y también de emancipación y resistencia a los mismos, estructuras de poder, y también de “no poder”, valoraciones de capacidad, o de 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 a partir de lo intuitivo, lo emocional, lo sensible dejando marcas en el cuerpo: en fin, todo un complejo de relaciones imposible de contener a partir 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, aun 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 ése 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 sólo para la expresión de tales afecciones, sino también para la constitución de acciones dispuestas para afectar el mundo, la realidad que nos rodea, así como se potencia también 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, ésta investigación asumió como eje central de acción una dinámica de acompañamiento a los procesos en interlocución con los docentes que lideran las experiencias participantes, cuya intencionalidad explícita fue la de apoyar a los docentes en 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.

Este 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 cuáles, en fin, puede ser modificada” (pg.351).

En éste sentido, 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, ubicando el problema de este estudio en el contexto del debate siempre presente en la constitución de las ciencias de la educación a partir del estudio de las prácticas educativas, y particularmente de las prácticas docentes, donde el saber teórico constituido en conocimiento científico se contrapone, o por lo menos se 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, intentando responder a la pregunta por los saberes desde la preocupación del docente: Cuál del lugar de construcción de conocimiento educativo propio del maestro: Un conocimiento que se genera en la experiencia, y 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.

Este debate se formula por una parte, 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 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— 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”.

Por otra parte, la misma autora, 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...] el 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 sólo 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.” (Agüero, 2011)

Es a partir de estas distinciones, heredadas del pensamiento colonialista que conforma nuestra realidad educativa que el maestro que 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, político que las circundan, que “incluye sentimientos y emociones, la apreciación estética y la participación en la naturaleza” en su desarrollo, pregunta si hacer investigación, (léase, construir conocimiento) desde la experiencia solo es posible a partir de categorizaciones y enunciados teorizantes, o 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 priorización en que este estudio sitúa la noción de saber en relación con las formas de enunciación surgidas en la experiencia por encima de un propósito de estructuración científicista de teorías educativas demostrativas fundamentadas en el estudio de unos saberes circulantes. De acuerdo al autor:

Cuando 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. (Foucault, 1979, pg 314)

De otra parte, Rolnik & Guattari (2006:44) 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 cuáles se formulan y ejercen sus prácticas, así como los elementos que las configuran.

De nuevo siguiendo a Foucault (1979), en cuanto a su afirmación relativa a que “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (pg.307), entendemos que tal práctica discursiva emerge en el reconocimiento y fortalecimiento de la capacidad de enunciación por parte de los actores de los factores involucrados en su experiencia del mismo modo que los saberes que se elaboran a través de la misma se disciernen en la forma que adopta tal discursividad. De este modo, 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.

Ese proceso se propuso una serie de estrategias metodológicas para 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 escolar, cultural, y sociopolítico que las circunscriben.

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 éste no aporta a su área de conocimiento, es jerárquico e insta 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 que se ordena el conocimiento.

Por otra parte, situar la argumentación desde la escucha al otro, solidaria, colectiva, colaborativa, etc., contribuye a la transformación de las estructuras educativas, sólo 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. El proceso de enunciación emprendido por los profesores sin duda 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 sólo 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)

IX

ELUCIDACION 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 cuáles, 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* en el caso de situaciones dadas en lo experiencial, lo vivencial y por ende 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 de este proyecto, entendiendo que de ellas han emergido no sólo información, o estrategias de

análisis de tal información, sino que caracterizan un tipo de proceso investigativo que no sólo 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 ha sido manifiesto por parte de los maestros líderes participantes en el estudio, que incide potencialmente en los devenires futuros de cada experiencia en sí, puesto que la implementación de tales estrategias se desarrolla una conciencia particular sobre lo experiencial que necesariamente transforma su sentido para los propios participantes.

Según los mismos autores mencionados arriba, los datos no están dados: se construyen a través del medio mismo de registro y aglutinación, incluso al seleccionar qué de toda la realidad se va a observar, desde dónde lo va a observar, y con qué. Es decir, desde la definición misma de una intencionalidad de observación, se 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 éste sentido, **la recuperación** es un paso inicial fundamental para la constitución de un proceso investigativo fundamentado 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 y, en segunda instancia, 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 ya de entrada, un enrutamiento del proceso de interpretación que seguirá en las etapas posteriores.

En una primera fase metodológica, se le planteó a cada líder de grupo generar un proceso de recuperación de la memoria de la experiencia configurada por la recopilación de documentos existentes, de narrativas de reconstrucción de la experiencia, propias o de los participantes de la experiencia, recolectadas 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 primera de información, que se potencializa como tal en el momento en que es mirada con una intencionalidad indagativa. En general, el tipo de documentos que se despliegan como producto de la experiencia actúan como soportes de memoria, pero su valor como fuente emerge al desarrollar instrumentos que permitan sobre ellos una lectura intencionalmente dirigida a discernir algún aspecto específico de la práctica.

Ibáñez(2003), quien ubica el proceso de investigación (dirigida al discernimiento de fenómenos sociológicos) en un espacio comunicativo dado en el lenguaje, se asienta 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 a otra: se empapa el dato de significación y éste se saca de su estado *ciego*, informe e imprevisible, y ello a su vez disuelve la rigidez fijada en la teoría, *haciéndola crítica, negadora del estado actual de cosas*. (p.33). Aplicado a nuestra circunstancia de actuación, se podría afirmar que acá lo redundante, lo que ya se sabe, no es sólo 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 *no visto o no conocido*, “dando lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos según los cuáles, en fin, puede...] la práctica [...ser modificada” (Foucault,1979) y ello radica en el **vuelco de la perspectiva** desde la cual lo que se estudia ha sido mirado hasta el momento. Tal vuelco de perspectiva es proporcionado por la naturaleza misma del *medio* elegido para la *aglutinación* 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 de *permanencia*, o de *aglutinación* de la información implementadas 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, y puede explorarse para fortalecimiento nivel de enunciación discursiva, a través del ejercicio o la ejercitación elaborada 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.

X

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 éste estudio, pueden clasificarse en dos grandes grupos: el medio escrito y el medio audio-visual. Ambos abarcan tanto una información pre-existen 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 una perspectiva de *estudio*, como en la de *acompañamiento*. Ambas fueron revisadas e interpretadas tanto por parte de los protagonistas de las experiencias como por parte de los investigadores acompañantes ejerciendo sobre la información los primeros, una mirada propia, y los segundos mirada externa. El acompañamiento, entendido como proceso de interlocución entre estas dos miradas ejercidas desde ángulos distintos claramente definidos a nivel implicación experiencial, establece un proceso intersubjetivo a través del cual se amplían y problematizan los posibles enfoques enunciativos de las prácticas y sus alcances interpretativos en sus instancias de re-visión.

De otra parte, tanto el medio el medio escrito como el audiovisual, jugaron un papel fundamental como instancias de recuperación, revisión y divulgación, implicando tres niveles de desarrollo de la capacidad enunciativa por parte de protagonistas de las experiencias: en las instancias de recuperación a revisión, se generan cambios significativos frente a esta capacidad enunciativa, por cuanto se pasa de la enunciación práctica, que ha permitido *ser* a la experiencia vital, o, dicho de otro modo por medio de la cual se le ha dado lugar como proceso pedagógico, a un nivel de enunciación más comprensivo y crítico respecto al 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 funcionalidades 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 docente, el acompañante y el estudiantado, y dado el caso, otros agentes interesados, pueden acceder para obtener material insumo no solo para ésta, sino para futuras investigaciones, aportando registros de los procesos, desarrollos enunciativos y miradas sobre los procesos, los antecedentes y proyecciones a futuro de los mismos o 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 éste punto de vista, aparecen dispositivos mediados no solo por la escritura o el registro audiovisual, sino también por la imagen (fotográfica, o la producción visual gráfica o pictórica, o 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 del Recreo, estudio de las sensibilidades juveniles), que se configuran como componentes que configuran metodológicamente el desarrollo de las practicas que se

desarrollan en las experiencias que cada experiencia problematiza de manera particular, como es posible ver en los diferentes enunciados expuestos por los maestros a lo largo de éste proceso, que les son propios y discernibles en los campos de las mediaciones presentes en los territorios del arte y la corporeidad como mediación artística y/o pedagógica.

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 éstos 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 de las experiencias.

Materiales escritos como las bitácoras, los diarios de campo, o los libros de relatos manufacturados por los estudiantes participantes, forman parte del cumulo de estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para el desarrollo de sus prácticas.

XI

DISPOSITIVOS DE INTERACCIÓN VERBAL Y SUS FUNCIONALIDADES METODOLÓGICAS E INTERPRETATIVAS

Este apartado se propone una reflexión sobre un último componente que da cuenta del carácter metodológico de ésta investigación, y de su pertinencia en el campo de estudio que aborda este estudio-acompañamiento. Tal componente está constituido por la implementación de *dispositivos de interacción verbal*. Tales dispositivos, fundamentados 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, que accionan como productoras de fenómenos en la medida en que inviertan su deseo o su interés.

El equipo de trabajo tubo, desde el inicio del proceso, la conciencia de la importancia de generar perspectivas del contexto de actuación de los participantes en éste estudio puesto que se trata de un contexto compartido, en diferentes niveles: un nivel geográfico, marcado por la pertenencia 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 éste estudio, el docente, en diálogo sostenido con sus pares, está en la posibilidad de aportar un material de análisis 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 generó dispositivos de interacción verbal, dispuestos entre líderes de experiencias e investigadores a cargo del con el propósito de generar, el redimensionamiento de los procesos en un diálogo intersubjetivo. En la fase de socialización, tal redimensionamiento singularizaría la experiencia a través de su confrontación e intercambio con otros desarrollos de procesos dentro de los enfoques investigativos generados en el proceso de acompañamiento. En este sentido, el docente estuvo en posibilidad de re-definir su posición en y ante el contexto investigativo entre otras personas considerando que desde sus múltiples enfoques y lugares de práctica e investigación, todos los participantes en este estudio aportan miradas y comprensiones gestadas dentro 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 de nuevo en los procesos individuales, el equipo investigador diseño 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 configuro una agrupación tentativa de experiencias con rasgos comunes o bien, 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 caracterizado bajo la noción de coloquio de investigación, en tanto supuso para los maestros 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 si nosotros hacemos parte de estos proyectos...allá, en nuestras islas...como qué...únicos, pero encontramos un eco en éste ejercicio...pues no estamos solos...es que hay una generación de maestros que está pensando una escuela totalmente diferente...éste ejercicio propicia⁶⁴...deben haber muchos más... para confrontarnos, retroalimentarnos...como maestros que ayudan a transformar la escuela...” (Juan Carlos Nova, *Corporalidades y habitar poético*, Febrero 25, 2014)

La totalidad de las situaciones dispuesta 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 replicadas a los maestros durante el proceso de acompañamiento. Un último encuentro se realizó como estrategia de socialización del documento audio visual extenso (1h de duración aproximadamente) que recogió apreciaciones de investigadores y enunciaciones discursivas formuladas por los maestros líderes en torno las condiciones según las

⁶⁴ 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.

cuáles ejercen sus prácticas. En este encuentro se hizo entrega formal a los maestros de todos los registros en los cuales participó cada uno, con el propósito explícito de que cada quien 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.

XII

CONCLUSIONES

El área del arte y la corporeidad se visibiliza a través de este estudio 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 en relación activa con el contexto social, cultural y político dentro del cual acciona.

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, sitúa el campo en medio de cualquier desarrollo pedagógico contemplado desde toda área disciplinar de la que se 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 que interaccionan detrás de los roles asignados a cada agente educativo. Como campo de afectación sensible, el campo de relaciones y mediaciones configurado por el área del arte y la corporeidad privilegia, sobre todas las miradas desplegadas sobre él con propósitos indagativos, 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, que mejor puede interpretar los fenómenos emergentes en el campo, desde su propia praxis cotidiana, enfocadas 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, este estudio propone una perspectiva metodológica que supone 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 el fortalecimiento de las iniciativas investigativas del maestro y de favorecer factibilidad de sus iniciativas pedagógicas en términos de recursos logísticos para el despliegue potencial de sus prácticas educativas.

De otra parte, el fortalecimiento de la línea de investigación instaurada en el estudio del Arte y la Corporeidad en la escuela en la que ha trabajado este estudio, requiere de la movilización de múltiples espacios de visibilización, socialización, retroalimentación e intercambio entre los docentes que trabajan en el campo, el fortalecimiento de redes de interacción que permitan generar desde la visibilización de “sus islas”, la constitución del archipiélago que configuran sus prácticas.

Bibliografía

Benjamin, W. (2007). La obra de arte en la época de su reproductividad técnica. En: Obras. Madrid: Abada Editores

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.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1995). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ediciones Fontamara.

Butler, J. (2001). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En: <http://eicpc.net/transversal/0806/butler/es>. Revisado por última vez en 10 de noviembre de 2013.

Castañer, A. E. (2006). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. Grao: Barcelona

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.

Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. En: Revista Ethos, Vol. 18, No. 1. (Mar., 1990), pp. 5-47.

De Agüero Servin, María de las Mercedes (2011). Conceptualización de los saberes y el conocimiento. Revista decisio. Septiembre –Diciembre 2011.pgs 16-20Universidad Iberoamericana | Santa Fe, Ciudad de México. Disponible en. http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf. Última consulta, mayo, 2011

Dewey, John. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Duch, L. y Mélichí, J. (2005). Escenarios de la Corporeidad. Madrid: Trotta.

Foucault, Michel (1979). La Arqueología Del Saber. Siglo XXI editores, pg 307

- Gadamer, H. G. (1999). La educación es educarse. Buenos Aires: Paidós. (pág. 56).
- Gil Florez, Javier, (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Holloway, J. (2005). Cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy. Caracas: Melvin.
- Ibáñez, Jesús. (2003) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Le Breton, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión
- Merleau-Ponty, M. (1977). El ojo y el espíritu. Paidós: Buenos Aires
- Mesquita, A. (2011). Insurgências Poéticas, arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Annablume.
- Munévar, Mora, Piñeros, (2012) Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa. En: <http://scholar.google.com/scholar?um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:HGHFIAS8SxMX5M:scholar.google.com/>. Revisado por última vez en: 17 de marzo del 2014.
- Negri, A. (2005). La constitución de lo común II Seminário Internacional – Capitalismo Cognitivo: “Economía del Conocimiento y la Constitución de lo Común” – 24 de octubre de 2005 disponible en: <http://www.cultura.gov.br/site/2005/10/24/conferencia-a-constituicao-do-comum-antonio-negri/> Revisado por última vez en: 10 de noviembre de 2012.
- Pabón, C. (2000). Actos de fabulación Arte, cuerpo y pensamiento. En: M. d. Cultura. Proyecto pentágono investigaciones sobre arte contemporáneo en Colombia. Bogotá: Ministerio de Cultura. (pág. 263).

Rolnik, S. (2013). El cuerpo que sabe, Conferencia en el Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance, 12 de enero de 2013, Brasil. En línea: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc13-keynote-rolnik>. Revisado por última vez en: 12 de septiembre de 2013

Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129, pág. 4. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf> Consultado por última: 15 noviembre de 2013.

Scharagrodsky, Pablo (2010). El cuerpo en la escuela. *Explora-Pedagogía*. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>. Consultado por última: 15 Noviembre. 2013.

Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia.

Turner, B. (1996). *The Body & Society*. Londres: SAGE.

Usina, Arquitectura, Política y Autogestión. (2012). Un comentario sobre los Mutirões de vivienda. *Interferencia-co.net*. disponible en: <http://interferencia-co.net/nc/detalle/cat/traduccion/article/arquitectura-politica-y-autogestion-un-comentario-sobre-los-mutiroes-de-vivienda/> Revisado por última vez en: 10 de octubre de 2012.

Vasilachis, Irene, (2006). La investigación Educativa. En: Estrategias de investigación cualitativa. Vasilachis, Irene (Coord.) Ed. Gedisa. Barcelona.

EXPERIENCIAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA

Cuadros sinópticos y compilación de artículos

Este apartado presenta cuadros sinópticos que recogen aspectos centrales de las experiencias estudiadas, extraídas en su mayoría de enunciados formulados por los maestros líderes, a partir de extractos recopilados en transcripciones de las entrevistas realizadas por el equipo de investigación a los maestros recogidas en el material audiovisual realizado, o de los materiales escritos por ellos mismos y entregados para ser publicados en la Revista Aula y Urbana. En otros casos, algunos de los contenidos de los cuadros sinópticos provienen de observaciones consignadas por los investigadores durante el proceso. Se exponen allí los perfiles de los docentes líderes, y los saberes personales que invierten ellos en la experiencia, una somera descripción del contexto de cada experiencia, y el marco general de sus intencionalidades, proposiciones y fundamentos.

Después de cada cuadro sinóptico, hemos insertado los documentos escritos a manera de artículos que se propusieron como producto del trabajo de los maestros desarrollado bajo la guía y acompañamiento del equipo de investigación, cuya autoría corresponde a los docentes líderes de las experiencias en su totalidad. Sólo una experiencia no presenta la elaboración de dicho artículo. Los siguientes son los títulos de los artículos y sus respectivos autores.

LA ÉTICA ¿PERFORMADA? Rafael Sarmiento Zárate⁶⁵

EL RECREO, ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES Martha Judith Noguera⁶⁶

PARACOSMOS EN EL AULA: Propuesta didáctica desde el juego para la auto exploración y práctica de saberes adquiridos. Jineth Rojas Vanegas⁶⁷

TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL Adelaida Corredor Torres⁶⁸

⁶⁵ Docente Líder del proyecto: Ética Performada - IED José Francisco Socarrás – Bosa

⁶⁶ Docente Líder del proyecto: El Recreo: estudio de las sensibilidades Juveniles. Colegio IED San Isidro Sur Oriental.

⁶⁷ Docente líder del proyecto Paracosmos en el Aula. (IED)- La Victoria-San Cristóbal.

⁶⁸ Líder de la experiencia Teatro: Extensión Del Territorio Corporal. IED República Bolivariana de Venezuela

CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO. El kinect y las nociones espacio-temporales. Gloria Patricia Solano Sánchez y Paola Eliana Moreno Mora⁶⁹

PROYECTO IDENTIDADES: UNA EDAD PARA IDENTIFICARSE. Juan Carlos Nova⁷⁰

PENSAR LA CORPOREIDAD. Entretejer subjetividades en la escuela normal superior maría montessori. Martha Cecilia Palacios Manyoma⁷¹

LAS FRID@S: UN VIAJE AL CORAZÓN. Edith Vernaza y Oswaldo Rocha⁷²

LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN: UNA APUESTA A LOS ENTORNOS EN EL COLEGIO LA CONCEPCIÓN. Cristina Moreno Prada, Fabio Revelo, Olga Vera, María Isabel Cortés y Alexander Capacho⁷³

PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR. Héctor Rodolfo Mora Palacios y Francisco Sanabria Munévar.⁷⁴

69 Lideran la experiencia Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo. Colegio Distrital Panamericano.

70 Lidera la experiencia Habitar Poético Y Corporalidad – Proyecto Identidades. Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori

71 Lidera la experiencia representante del proyecto macro Cuerpo y subjetividad de la Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori

72 Lideran el proyecto Las Fridas del CED Oswaldo Guayasamín. Los Comuneros.

73 Lideran la experiencia Luces, cámara, acción, Colegio La Concepción C.E.D- Bosa

74 Lideran la experiencia Para decirlo todo sin hablar. Colegio Francisco De Paula Santander. IED Bosa

ÉTICA PERFORMADA

Propone una práctica que imbrica las problemáticas cotidianas del contexto intra y extraescolar, las problemáticas de la institución que afectan al estudiantado participante, saberes éticos, estéticos, filosóficos y pedagógicos en una práctica teatral que aporta una perspectiva crítica sobre las dinámicas que en esta institución y en este contexto se evidencian.

DOCENTE LÍDER

RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZÁRATE

Área Docente:

Profesor de Filosofía.

Formación académica

Pregrado en Filosofía.

Candidato a Magister en Pedagogía.

Saberes personales que invierte en la experiencia:

Fascinación en las prácticas teatrales.

Indagación por el teatro del Absurdo de Augusto Boal.

Estudio y práctica de la pedagogía del oprimido.

Interés por la participación ética y política del estudiante en la configuración de realidades circundantes.

CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA

COLEGIO

(IED) JOSÉ FRANCISCO SOCARRÁS

El colegio está ubicado en un contexto rudo, con antecedentes fuertes de diferentes tipos de violencia.

La experiencia se formula dentro de la asignatura de ética los estudiantes del ciclo V.

Permea las fronteras curriculares de las áreas de ética, filosofía y artes.

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

Ética Performada es un proyecto que busca motivar la reflexión crítica sobre fenómenos éticos y políticos, por parte de los estudiantes del ciclo V. La propuesta metodológica se basa en el Aprendizaje Significativo (Ausubel), la Pedagogía del Oprimido (Freire) y el Teatro del Oprimido (Boal). La metodología se propone atravesar las fronteras de lo íntimo, mediando la expresión artística, para proyectarse e intervenir en el ámbito comunitario que rodea al estudiante. Se inscribe inicialmente como un proyecto de aula para obtener el título en Pedagogía para Profesionales no Licenciados de la Universidad Minuto de Dios (2010), momento desde el cual se ha implementado en las aulas de la IED José Francisco Socarrás de Bosa. En el presente se ha fortalecido gracias a la implementación de los grupos vocacionales en el área artística y pretende atravesar las fronteras curriculares de las áreas de ética, filosofía y artes. Se encuentra actualmente inscrito como proyecto inicial de investigación en la Maestría en Desarrollo Social y Educativo del CINDE – UPN (2014).

Docente de la Investigación: Rafael Sarmiento Zárate - IED José Francisco Socarrás – Bosa. Filósofo Universidad Nacional De Colombia (2006) – Estudiante de la Maestría en Desarrollo Social y Educativo - CINDE–UPN (2014).

LA ÉTICA ¿PERFORMADA?⁷⁵

Rafael Sarmiento Zárate⁷⁶

La Ética Performada es un proyecto que busca motivar en los estudiantes del ciclo V la intervención artística, especialmente en el teatro, sobre fenómenos éticos y políticos. Surge como una propuesta metodológica basada en la Pedagogía del Oprimido (Freire) y el Teatro del Oprimido (Boal). Los ingredientes esenciales de la metodología atraviesan fronteras de lo íntimo, al estar ligado a la expresión artística, para proyectarse e intervenir finalmente en el ámbito comunitario que rodea al estudiante. En el presente se ha fortalecido gracias a la implementación de los grupos vocacionales en el área artística y pretende atravesar las fronteras curriculares de las áreas de ética, filosofía y artes

La necesidad de una Ética Performada surge a partir del momento que ingreso al distrito, como una propuesta que buscaba, al interior de los límites de las políticas públicas, motivar a los estudiantes de la clase de ética, con quienes al principio no tuve empatía del modo que había idealizado. Al ingresar a la institución me vi solo en un ámbito hostil, sólo a la deriva, dentro de una maquinaria que, parecía, me iba a tragar vivo. Venía cargado de prejuicios en torno a la educación pública, prejuicios tales como su baja calidad, la baja motivación docente, la mediocridad y su vulnerabilidad a los cambios políticos. Si bien muchos de esos prejuicios han cambiado, lo han hecho en virtud de mis motivaciones personales y profesionales para evitar que estos defectos invadieran mi quehacer. La arteria principal por medio de la cual fluía esta motivación se fue encaminando en mi proyecto de aula que da cuenta de mi historia personal en torno a la educación: el reto fue y será mantener mi identidad y proyección personal y profesional en medio del monstruoso sistema de la

⁷⁵ Texto elaborado por Rafael Sarmiento para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁷⁶ Docente líder del proyecto: Ética Performada - IED José Francisco Socarrás – Bosa. Filósofo Universidad Nacional De Colombia (2006) – Estudió un año teatro en la Escuela Popular de Teatro de Mendoza, Argentina (2007 – 2008) - Estudiante de la Maestría en Desarrollo Social y Educativo - CINDE–UPN (2014). Contacto: rafaelesarte@gmail.com ; <http://eticaperformada.jimdo.com/>

educación pública. El principal reto del proyecto fue la puesta en práctica de todos mis aprendizajes como investigador de la educación y como persona. Nunca en mi actividad docente he podido separar estos dos ámbitos, mi historia personal y mi actividad profesional. Al elegir esta carrera elegí también una forma de vida, una historia, y no comprometerlas a ambas significaría una división en mi vida que solo podría desembocar en la locura o la infelicidad. Por suerte, prefiero que me llamen loco pero jamás infeliz.

Al entrar chocando desde la primera clase con un grupo de estudiantes sentí que ése, quizás, no era mi lugar. Sin embargo, había decidido ser yo mismo sin pretender ser alguien más, o lo que es lo mismo, no podía pretender ganarme a los estudiantes siendo el profesor, autoritario y vertical, que tanto rechacé. Empecé a negociar con ellos desde una posición horizontal, basándome en la empatía, que solo es posible ganarse con la honestidad, y proponiéndoles hacer de mis horas de clase un lugar de distensión y regocijo, a comparación de lo que ellos creían tenían que enfrentar conmigo. Me propuse ser el maestro que siempre quise ser, siguiendo el ejemplo de cada uno de los que me enseñaron a ser persona por encima de profesor.

Desde entonces, he mantenido una actitud de juego frente a mi quehacer, el juego siempre ha permitido sonreírle a la vida, a los demás, reírse de uno mismo y entender las dinámicas de la vida como un juego más. 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.

Por otra parte, como filósofo, he mantenido una actitud crítica, escéptica, indagadora e investigadora frente a mi quehacer y a mis propias enseñanzas, he intentado transmitir a mis estudiantes esa faceta de mi ser para que lo apliquen a sus vidas, así como la he aplicado en cada una de mis reflexiones en torno a mi vida y mi profesión, soy un filósofo de mi vida, de mi expresión artística, de mi quehacer educativo: soy un soñador, un educador y un filósofo, y por ello nunca estará acabado un escrito como él presente, siempre será un texto abierto y lleno de preguntas.

A modo de conclusión, quisiera retomar una metáfora que aprendí sobre la filosofía, la cual se asemeja con el tejido de Penélope, quien a la espera del regreso de su verdadero amor teje en el día, pero ante la presión social promete casarse apenas termine el tejido, sin embargo, por las noches lo desteje manteniendo la esperanza por el regreso de Ulises. La filosofía, la educación, el arte, el quehacer diario, la vida misma, es este tejido que se teje en el día y se desteje en la noche, para volverlo a tejer desde el principio al día siguiente, manteniendo la esperanza constante de que el motivo inicial de ese tejido nunca se perderá.

EL RECREO: ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES

El proyecto, “El recreo estudio de las sensibilidades juveniles” surge de la necesidad de la profesora de indagar en los imaginarios, las prácticas y las maneras de darse identidad y expresarse de los estudiantes. En esta búsqueda ubica al recreo como ese lugar que le permite ser de manera auténtica a los estudiantes. Por lo demás, como dice ella, le permite preguntarse por: “¿qué es ser joven en la actualidad? encontramos que hay unas características propias y unas necesidades acordes a esta edad pero ¿cuáles?”

DOCENTE LÍDER

MARTHA JUDITH NOGUERA FONSECA

Área Docente:

Profesora de artes-danzas

Formación académica

Licenciatura en artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Saberes personales que invierte en la experiencia:

Saberes desde el cuerpo como lo que se es, desde dónde se es. Inquietud pedagógica por los espacios extracurriculares como espacios de manifestación de las subjetividades de los estudiantes, por ende de circulación de saberes sociales.

CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA

COLEGIO

IED SAN ISIDRO S.O

La experiencia el recreo como ámbito liminal y espacio de fuga donde suceden manifestaciones de la corporeidad alternativas a las visibilizadas en el aula, muchas veces resistentes a lo normalizado en los ámbitos curriculares

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se interesa por las historias, los saberes y sentires del otro (niños, niñas y jóvenes) para potenciar los diferentes espacios académicos y pensar en otra escuela y otras prácticas pedagógicas posibles. Se pregunta principalmente por el cuerpo como “todo lo que somos” entendiéndolo desde la corporeidad, es decir un cuerpo con historias que se construye y se transforma cotidianamente mediante las inter-relaciones, configurando las sensibilidades juveniles, e indaga el espacio escolar particularmente el recreo como ámbito liminal donde suceden acciones de resistencia a partir del tacto ampliado.

EL RECREO, ESTUDIO DE LAS SENSIBILIDADES JUVENILES⁷⁷

Martha Judith Noguera⁷⁸

Lo que a continuación presentaré son los avances del proyecto de investigación – creación: “El recreo; estudio de las sensibilidades juveniles” el cual se desarrolla como parte de una experiencia de carácter investigativo que nace en el seno de la escuela. Para tal efecto, es una indagación de algunos espacios escolares en relación a las inter-relaciones corporales de los jóvenes. Como complemento se realizan acciones que han involucrado a docentes de diferentes campos y espacios principalmente en los encuentros de arte, en este caso de danza, ya que me desempeño como docente de esta área en la IED San Isidro S.O ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal. De esta manera se aporta a la idea de indagar en otro tipo de prácticas que genera una nueva escuela.

La pregunta que orienta el trabajo es: ¿cómo se manifiestan las sensibilidad y la corporeidad en jóvenes escolarizados en el recreo: las formas de construir vínculos, y la clase de vínculos que construyen? en consecuencia las categorías que han servido como hilo conductor son: el recreo, joven escolarizado, sensibilidad y corporeidad.

Esta experiencia investigativa me ha permitido reflexionar sobre la escuela como espacio social, reproductor y productor (Bourdieu y Passeron, 1996)⁷⁹ de la cultura hegemónica dominante. De igual manera, me ha permitido preguntarme por el papel de la educación artística en este contexto, transitar en maneras como se entiende y entiendo el cuerpo en este espacio e interesarme por los saberes de los jóvenes y como estos construyen sensibilidades, ya que esto me permite entender las maneras de ser, e interactuar de las personas con las que me encuentro a diario. Por otro lado, me permite proponer espacios de resistencia que permitan las manifestaciones sensibles.

Entiendo la investigación-creación o investigación en las artes como una dinámica en espiral, pues iniciamos la investigación con procesos creativos de la comunidad que se investiga, analizan y se abordan desde un nuevo trabajo creativo, y de estos surgen nuevas creaciones. Entonces, la forma más adecuada para la investigación en las artes es: la Creación-Investigación-Creación como lo

⁷⁷ Texto elaborado por Martha Judith Noguera para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁷⁸ Martha Judith Noguera: Licenciada en artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Lidera la experiencia El Recreo: estudio de las sensibilidades Juveniles. Colegio IED San Isidro Sur Oriental.

plantea Prieto y Noguera (2012: 7), consolidándose como la base fundamental para valorar los saberes y las creaciones, no solo de los investigadores sino de las comunidades.

Para el presente trabajo se consolidó un grupo de creación con jóvenes de ciclo tres, (sexto y séptimo) con lo cuales desarrollamos una propuesta escénica en torno a lo que ellos veían y vivían en el recreo. Realizamos acciones en torno a cómo entienden el cuerpo, las maneras como se relacionan y crean vínculos; se desarrollaron, además, instrumentos de entrevista abierta a jóvenes de los diferentes ciclos de bachillerato. En este proceso se circuló un cuaderno al que llamamos “chismógrafo” donde los jóvenes respondían a preguntas formuladas en sus maneras de hablar y que nos permitió ver la relación con la institucionalidad, con los amigos, el empleo del tiempo libre, la manera como vivencias el recreo, y algo de sus historias personales; además, se empleó la clase de ética en el grado noveno para escribir las historias de vida y entender qué de sus experiencias previas y fuera de la escuela afectan sus relaciones en ella.

Se hizo registro visual en fotografías y registro de audio. Con las primeras construimos una primera cartografía del espacio que nos permitía ubicar grupos, territorios, encontrar en gran medida las tactilidades ampliadas y, con la segunda, nos permitió ubicarnos en el recreo como lugar a explorar. Finalmente, se realizó un video de los diferentes encuentros y de una muestra a público del mismo colegio.

A continuación me permito exponer las categorías que soportan la investigación.

Corporeidad

Abordé la categoría de corporeidad desde la Teoría del *cuerpo total* desarrollada por el filósofo mexicano Arturo Rico Bovio (1998) que se puede resumir en la frase: “el cuerpo que somos”. No tenemos un cuerpo en el sentido platónico, es decir, como el recipiente que encarcela al alma, sino que, más que tener un cuerpo, somos cuerpo.

Al inicio de la investigación, yo entendía el cuerpo como un vehículo que nos permitía relacionarnos y estar en el mundo material, cayendo en el dualismo del que Rico Bovio (1998) habla en su crítica a la corporeidad, donde se entiende el cuerpo y la mente separados. Así lo manifestaba en el planteamiento del proyecto de clase: una de las primeras indagaciones se hace con la pregunta ¿qué es cuerpo?; la mayoría de las respuestas lo ubicaron como un instrumento que nos permite comunicarnos relegándolo a un hecho instrumental al servicio de otro ente llamémoslo alma o mente. Desde nuestra perspectiva investigativa lo interpretamos como una consecuencia de

los diversos paradigmas corporales instaurados en la educación donde “el objetivo específico es que el niño aprenda a conocer y “manejar” adecuadamente su cuerpo” Rico Bovio (1998: 13)

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 aprendernos como cuerpos.

Recreo

Abordé la categoría del recreo desde cuatro perspectivas: la teoría de la resistencia de Giroux, la pedagogía de la subjetivación para la emancipación de Sáenz, el juego desde Callois Roger y el cuerpo colectivo en Mandoki.

Inicialmente, el recreo puede definirse como ese “lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades creativas por gusto y voluntad propias” (Gómez, 1995, p. 9), y se refiere al período de entre 10 y 40 minutos durante la jornada escolar en el que los estudiantes pueden realizar actividades libres. A nivel general, como un ámbito de interacción social, recreación y descanso, es considerado como parte fundamental del proceso de aprendizaje ya que ayuda a mejorar el clima de trabajo durante las horas de clase. Sin embargo, más que ese espacio limitado, asumí el recreo como cualquier momento en el que los estudiantes actúan abiertamente al no estar bajo el control o vigilancia directos de personas de autoridad como padres o docentes: momentos de ingreso y salida del colegio, intercambios de clase, pequeños recesos o interrupciones durante las clases e incluso momentos de dispersión en presencia de personas de autoridad. Por esta razón es un ámbito propicio para el proceso de resistencia.

El recreo está dentro del sistema escolar, por supuesto existen unos horarios donde en colectivo se está en el patio, se asignan unos espacios para estar jugando, comiendo, existen unas reglas que normalizan el estar ahí.

Sensibilidad

La profesora Mandoki entiende que “la sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en el que está inmerso” y la “condición de *estesis* como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida” (2006:11,12). Esta mezcla entre los

sentires y las significaciones, producen la sensibilidad cotidiana, entendida como “[...] la posibilidad del gusto, de los juicios de lo bello [...] de lo repugnante y de lo sórdido, de lo cortés y lo grosero, de lo trivial y lo grandioso. Partimos de la sensibilidad en nuestras relaciones estéticas con la realidad, en nuestras relaciones emotivas, en nuestros valores y, a veces también, en nuestros juicios sobre lo verdadero y lo falso. [...]” (Mandoki, 1994:65) (prieto 2013).

Cuando se les pregunta a los y las jóvenes por sus preferencias musicales, maneras de vestir, decisiones frente a su peinado y perforaciones, maneras de expresarse, preferencia por equipos de futbol, las cosas que les molestan todas maneras de percibir e interactuar con el mundo, lo primero que se deja ver es que estas decisiones o preferencia tienen todo que ver con su contexto y con las personas que se relacionan. Generalmente llegan a interesarse por estas manifestaciones a partir del intercambio con otros, por lo que ven en los medios o porque en sus casas y barrios han encontrado formas de expresión con las que se identifican. En general no se enmarcan en ninguna cultura juvenil, pero siempre están buscando encajar en un grupo que comparta una sensibilidad con la que el o ella se identifique.

Momentos de intercoporeidades.

Alfonzo López Quintas pedagogo, católico español en su texto “El Valor Formativo de la Experiencia Estética” señala que “la formación de los hombres solo es posible en contacto con otros, creando vínculos con su entorno”. Lo señalo porque si bien no es de mi interés abordar el tema de la formación si es un tema que está implícito dentro del trabajo pues estoy hablando desde un espacio escolar como el recreo. Uno de los objetivos que persigue el sistema escolar indudablemente es formar. Por consiguiente lo que sucede en el recreo esta orientado a tal fin, pues como ya lo he dicho antes, el recreo no escapa a este sistema. Lo que me interesa es señalar los tipos de vínculos que se dan a partir de los intercoporeidades. Para hacerlo distingo tres grupos dentro de bachillerato (ciclos tres al quinto).

Por un lado están los cursos de ciclo tres que están iniciando un proceso de cambios donde se van encontrando con las personas que comparten intereses similares y los van creando. Un ejemplo claro son los grupos de barras bravas, constituyendo vínculos que se mantienen en la institución. Estos vínculos se van afianzando en los grados de ciclo cuatro, consolidando grupos más claros. Cuando una niña o niños es nuevo se va acomodando y transita hasta encontrarse con las personas con las que comparten “sensibilidades y le es más sencillo intercambiar. Finalmente, en los grados que están a portas de salir y que han tenido una experiencia escolar mayor, se afianzan. En consecuencia, en el proceso de interrelación se daría en tres momentos: momento de exploración social, momento de rotación social y momento de consolidación social.

BIBLIOGRAFIA

Willis, Paul *Aprendiendo a trabajar Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.* Trad. de Rafael Feito. Ediciones Acal 1988- 2008 para la lengua española.

Castillo, Sonia. (2013) *Apuntes para un ejercicio metodológico encaminado a proyectos de investigación creación adscrito a la línea de estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividad, maestría en estudios artísticos ASAB /UDFJC*

Cetro, Silvia.(2013) “La performance como arte y como campo académico .Club HemEditorxs la plata.

Molina, Javier Abad (2005) Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. Artículo presentado al Centro Universitario La Salle, Universidad Autónoma de Madrid.

“Viviendo a toda”(2008). Jóvenes, territorios cultures y nuevas sensibilidades. Universidad central, siglo del hombre editores segunda impresión. Colombia.

Olaya, Alfredo; 2009 “Las relaciones de poder en jóvenes escolarizados del municipio de Soacha Cundinamarca”. Tesis maestría en estudios culturales. Universidad Nacional de Colombia.

Mandoki, Winkler Katya (1994) *Prosaica: introducción a la estética de lo cotidiano.* Ediciones Grijalbo. Mexico.

Mandoki,, Winkler Katya. (2006) *Prácticas estéticas e identidades sociales, prosaica dos, siglo veintiuno editores Mexica .*

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1996) La reproducción, *Editorial Laia, S.A., Barcelona*: segunda edición. Huizinga Johan, *Homo Ludens*. ED ALIANZA, ESPAÑA 1972

Callois, Roger. Los juegos y los hombres la máscara y el vértigo. Fondo de cultura económica 1997

Rico, Bovio Arturo. Las fronteras del cuerpo, crítica de la corporeidad ediciones ABYA – YALA segunda edición Quito 1998

Rico, Bovio Arturo El cuerpo total, nuevo paradigma educativo. Universidad Autónoma de Chihuahua. Primer Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables" México 2012. Encontrado en la página web http://cie.uach.mx/cd/docs/area_07/a7p2.pdf

Giroux, Henry (1992) Teoría y resistencia en educación, siglo veintiuno editores primera edición en inglés 1983, primera edición en español.

Giroux, Henry. (1983) Teorías De La Reproducción Y La Resistencia En La Nueva Sociología De La Educación: Un Análisis Crítico artículo Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.

Noguera, Judith & Prieto, Adriana Mabel. (2012). Ponencia: Investigación-Creación: un proceso investigativo en constante creación. En Seminario de Evaluación de resultados de investigación-creación de la Maestría en Estudios Artísticos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes, ASAB. Auditorio Samuel Bedoya. 10 de noviembre de 2012.

Jaramillo O, D A & Murcia, P, N. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales, *En revista de investigación No 20, Universidad Católica de Manizales*. Este artículo fue enviado por el autor como parte de su investigación

Sáenz, O Javier & otros. (2005) Hacia una pedagogía de la subjetivación, en colección pedagogía e historia, grupo historia de la práctica pedagógica cooperativa editorial magisterio Bogotá, Colombia

Sáenz, O Javier (2007) Ponencia a presentar en el Seminario Internacional Educar: (sobre) impresiones estéticas, Centro de Estudios Interdisciplinarios, Buenos Aires, Abril 27 y 28

Turner, W Víctor (1998). El proceso ritual estructura y antiestructura, editorial. Altea, Taurus, alfaguara, s. a versión castellana de la editorial, revisada por Beatriz García ríos

PARACOSMOS EN EL AULA

Su proyecto se enfoca en el *paracosmos*, éste se trata de una categoría del juego que recurre a la fantasía y apela a los intereses de los niños propios de la edad, además de ser una herramienta que promueve y desarrolla habilidades sociales y de comunicación. Esta experiencia nace a partir del interés de la profesora por saber un poco más sobre el mundo de los niños desde que estaba en estudios de pregrado.

DOCENTE LÍDER

MARÍA JINETH ROJAS VANEGAS

Área Docente:

Profesora ciclo uno.

Formación académica

Sicóloga de la Universidad Nacional de Colombia

Saberes personales que invierte en la experiencia:

Saberes desde el fomento del lenguaje de la imaginación. como método para enseñar los temas correspondientes a la malla curricular que propone el colegio.

CONTEXTO DE ACCIÓN DELA EXPERIENCIA

COLEGIO

LA VICTORIA (IED)-SAN CRISTÓBAL

Proyecto de aula.

Estudiantes ciclo uno.

Involucra el espacio ficcional literario como territorio de exploración. Integra todas las áreas de conocimiento.

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

Partiendo de un concepto que tiene su origen en la psicología del juego, y haciendo un abordaje pedagógico desde el mismo para el uso de la lúdica en la educación infantil, se utilizan el arte plástico y la creación literaria como canales de expresión y comunicación de las transformaciones de la corporeidad de los niños y niñas a través de la creación de un mundo propio. Aquí, la fantasía y la imaginación permiten a los niños y niñas asumir un rol de un personaje y crearle un lugar imaginario que se alimenta con experiencias que tienen como canal de expresión la escritura y las artes plásticas. El objetivo es conducir a los estudiantes por el juego de imaginar y crear espacios nuevos, en donde ellos, usando otras identidades realicen actividades que les permitan aprender diferentes saberes a través de todas las áreas de la educación.

PARACOSMOS EN EL AULA: PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE EL JUEGO PARA LA AUTO EXPLORACIÓN Y PRÁCTICA DE SABERES ADQUIRIDOS⁸⁰

Jineth Rojas Vanegas⁸¹

A través de la búsqueda de estrategias para la enseñanza de las diversas disciplinas a niños y niñas de edad escolar, se hace interesante incorporar los aportes de las diversas disciplinas que han tenido la inquietud de ahondar en el mundo de la niñez. Es aquí donde al indagar en la psicología infantil, se ha encontrado una aproximación sumamente interesante en donde los autores Robert Silvey, Stephen A. Mackeith y David Cohen⁸², examinan el fenómeno de la imaginación a través de la actividad del juego en niños y niñas, encontrando una clasificación sumamente interesante del juego imaginario que ellos denominaron como PARACOSMOS.

Un paracosmos es básicamente, una invención imaginaria o ejercicio fantástico en donde los niños inventan países, islas, lugares y otras imágenes en sus juegos cotidianos, que muestran la capacidad infantil para la imaginación y la creatividad. En algunos niños estos juegos llegan a ser de tal complejidad que se convierten en «mitos personales», es decir, tienen estructuras y funcionamientos que sostienen la fantasía e incorporan rasgos y situaciones de la cotidianidad. Así mismo los autores afirman que estos mundos imaginarios son piezas esenciales en el desarrollo intelectual y afectivo y llegan a ejercer influencias en la vida adulta.

⁸⁰ Texto elaborado por María Jineth Rojas Vanegas (ver nota 7) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁸¹ Docente líder del proyecto Paracosmos en el Aula. (IED)- La Victoria-San Cristóbal. María Jineth Rojas Vanegas es Sicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, Docente de los niños de ciclo uno.
Jineth_rojas@hotmail.com

⁸² COHEN, D y MACKEITH S.A (1993): El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia. Ed: Paidós

García Rivera (2004)⁸³ muestra otra faceta del término “paracosmos”, que ha sido trabajado desde el mundo literario, y ella afirma que los paracosmos son una forma de fantasía infantil estructurada, que se correlaciona con géneros literarios específicos como la literatura infantil tradicional de la Europa Medieval, y en términos generales son una forma de fantasía elaborada, que se orienta a construir mundos completos y que a su vez fomenta el terreno para la escritura y creación literaria.

La existencia de estos mundos posibles, paralelos al mundo real, ha sido poco investigada, de tal forma que solo ha sido competencia del análisis y crítica literarios, y en algunas ocasiones hace parte de la psicología como análisis del mundo infantil. Su aplicación para la pedagogía infantil, en tanto la misma está relacionada directamente con la didáctica y la lúdica específicamente, en donde el juego es la actividad “rectora” de la infancia, ha sido muy poco explorada, encontrándose solamente algunas experiencias educativas reseñadas por Beatriz Osés (2006)⁸⁴ que parten desde el estímulo de la imaginación a través de la lectura y el arte, para promover principalmente la creación literaria. La autora a su vez afirma que este juego simbólico, es una actividad imaginativa que tiene un valor funcional porque le permite al niño manipular la realidad de acuerdo con sus necesidades, en otras palabras rehace su propia vida pero corrigiéndola según su idea de la misma. *“Es por esto que se hace necesario abrir espacio para los mundos posibles en los niños, de tal forma que a través de la imaginación se enfrente cualquier situación problemática y se «empodere» a la infancia”*.

Al perfilar estas problemáticas suscitadas por el uso de la imaginación como posibilidad didáctica en el aula, se encuentra con la posibilidad de diseñar actividades que promuevan este tipo de juego en los niños y niñas, de tal manera que se incite a los pequeños a la creación de estos mundos posibles a través de estrategias enmarcadas en unidades didácticas, secuencias didácticas o ludo estaciones. Una secuencia didáctica es un proyecto

⁸³ GARCÍA RIVERA, G (2004) : Paracosmos: las regiones de la imaginación. Primeras noticias. Revista de Literatura nº 207

⁸⁴ OSÉS GARCÍA BEATRIZ (2006) Lo fantástico en el aula: La creación de paracosmos. Revista de Literatura. Centro de Comunicación y Pedagogía.

de trabajo que no tiene un tiempo determinado, sino que se desarrolla a partir de las necesidades de los estudiantes en relación con contexto y entorno, así surgirán en el transcurso del diseño metodológico infinidad de actividades enmarcadas dentro del objetivo de crear en cada pequeño un mundo imaginario o paracosmos.

La propuesta pedagógica se encuentra enmarcada en el juego imaginario, creando ambientes lúdicos de aprendizaje, definidos como una sucesión de actividades mediante las cuales se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, con los propósitos de indagar acerca del conocimiento previo de los estudiantes y se asegura que su contenido sea significativo y funcional. Así mismo el abordaje pedagógico posibilita una integración curricular al recrear en estos diversos “mundos posibles” situaciones en donde el niño o niña indague sobre cuestiones relacionadas con las diferentes áreas del saber, así como también ponga en práctica los saberes adquiridos de manera tradicional en el aula y en el hogar. De esta forma es posible que el niño o niña desde su mundo imaginario practique conceptos adquiridos desde las matemáticas, ciencias sociales o naturales para desarrollar una actividad enmarcada en un contexto lúdico.

Así que a partir de esto, se tiene un marco de referencia basado en los currículos y herramientas para la vida, en donde se haya ubicado un niño o niña que desde su corporeidad establece una relación consigo mismo motivada por el ejercicio de la imaginación y la fantasía, dicho ejercicio se ve expresado en las artes plásticas y la creación literaria, de tal forma que ambos se vuelven los canales de expresión con los cuáles se manifiesta y evidencia lo que el mundo de la fantasía creado va cambiando o dejando huella en el mundo infantil real.

Para la elaboración de las diferentes secuencias didácticas y ludo estaciones o ambientes de aprendizaje que se basan en el juego imaginario, se han tenido en cuenta cuatro actividades básicas como lo son, la inmersión en el mundo literario, posibilitando la exploración de mundos y personajes fantásticos que alimentan la imaginación de los niños, la asunción de un rol de un personaje, con el cual el niño o niña se identifica, trabaja su corporeidad y a partir del cual va configurando su paracosmos, la creación de escenarios posibles en donde vienen a sintetizarse los “lugares imaginarios” en donde los roles del personaje se irán perfilando con cada actividad de las secuencias lúdicas, y finalmente paralelo a estas

actividades, la creación de un escrito, que tiene como objetivo el fomento de la producción textual de tipo literario.

TEATRO: EXTENSIÓN DEL TERRITORIO CORPORAL

“La experiencia ha 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, así como el desarrollo de talentos para la escena”. (Profesora Adelaida)

DOCENTE LÍDER

CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA

ADELAIDA CORREDOR TORRES

Área Docente:

Profesora ciclos tercero, cuarto y quinto.

Formación académica

Maestra en Artes Escénicas con Maestría en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional.

Saberes personales que invierte en la experiencia:

Saberes en prácticas teatrales y en prácticas pedagógicas desde la educación no formal

COLEGIO

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (I.E.D)

La institución se perfila como colegio incluyente con niños con déficit cognitivo, autismo leve, autismo y asperger. La presencia de bandas juveniles y delincuencia común, organiza un territorio apto para el desencanto, la desmotivación y por consiguiente la dificultad para potenciar un proyecto que potencie condiciones de dignidad para la propia existencia

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

El Teatro como Extensión del Territorio Corporal es una experiencia pedagógica que parte de la indagación por la subjetividad como esencia de la expresión dramática. Es un trabajo de aula con implicaciones en la comunidad en la que se desarrolla, y en relación con otras áreas del conocimiento.

La experiencia ha fortalecido el reconocimiento de la corporeidad en la comunidad y ha generado redes sociales hacia la inclusión, apropiación y legitimidad del cuerpo.

Los interrogantes que se han planteado son:

¿Cómo el teatro se ha convertido en una forma de extender su cuerpo y apropiarse del mismo? En un colegio incluyente con niños con déficit cognitivo, autismo leve, autismo y asperger.

En el acompañamiento se desarrolló el siguiente interrogante: ¿Cómo reconocer los alcances del teatro como extensión del territorio?

Adelaida Corredor Torres⁸⁶

¿Cuál arte procede si no entiendo mi cuerpo, cuál arte procede si mi cuerpo es territorio de otros, ni siquiera mío?

“*Expresar lo que siento*” es la respuesta que entrega Francesco, estudiante del grado 10º, cuando se le pregunta qué significa para él la clase de teatro. Esta frase que puede entenderse como un lugar común en el presente de los adolescentes resulta de relieve para el proyecto *Teatro: extensión del territorio corporal*, que se define como un proyecto de aula inscrito en el proyecto del área artística de la Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela, colegio situado en el barrio Santa Fe, localidad 14-Mártires (Diagnóstico: 2011), blindado por algunas industrias que lo separan, en parte, de la *zona de alto impacto* en pleno centro de Bogotá; institución que acoge mediante el sistema de inclusión en el aula regular, niñas y niños con déficit cognitivo leve y moderado en condición transitoria o permanente y, síndrome de Asperger, autismo leve y moderado que provienen en su mayoría de otras localidades a falta de instituciones educativas públicas que se especialicen en este tipo de inclusión. Este reconocimiento que hace Francesco de su clase de teatro enmarcada en una zona bogotana caracterizada por la presencia de múltiples violencias veladas y explícitas, que generan un estado permanente de vulnerabilidad y riesgo para niños y niñas del sector, abre la posibilidad para reflexionar en torno a las dimensiones de una práctica pedagógica contextualizada.

A mediados de 2010, con la instalación del teatro como asignatura dentro del currículo, los estudiantes del colegio se enfrentan a un espacio nuevo que, en diez de trece cursos,

85 Texto elaborado por Adelaida Corredor Torres (ver nota 9) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

86 Lidera la experiencia Teatro: Extensión Del Territorio Corporal. Docente Ed. Artística, IED República Bolivariana de Venezuela – Jornada Tarde. Maestra en Artes Escénicas – Facultad de Artes ASAB, Mg. en Escrituras Creativas –Universidad Nacional de Colombia

representa un lugar de incertidumbre frente al cual se activan sus mecanismos de defensa. El teatro no es un producto mediático, tal como las prácticas de algunos géneros dancísticos, y por tal, no está instalado en el imaginario de los estudiantes como un bien cultural de uso cotidiano, es decir, ese espacio y tiempo en el que se desarrollan rutinas de trabajo corporal, momentos para la representación desde el juego dramático y la posibilidad de re-leer su contexto de una manera crítica, divertida y creativa es un territorio desconocido, agobiante y posiblemente inservible, que se declara, desde las actitudes negativas, incompatible con su corporeidad. En contraposición, en un gran número de estudiantes se evidenciaba la naturalización de prácticas violentas, tales como el uso constante de palabras soeces, la intimidación, la negación del otro, la burla frente a la diferencia, el sometimiento del más débil, la imposición por la fuerza, la indiferencia frente al dolor ajeno y la autoagresión.

En ese inicio fue importante comprender el contexto y comprender el rol como docente en este territorio institucionalizado; para lo cual resultó imprescindible comprender el PEI en profundidad y encontrar en él, desde su misión incluyente, el ejercicio de los derechos, la garantía de los mismos y el afianzamiento de la dignidad humana. También resultó imperativo recurrir a diferentes enfoques teóricos en relación con el cuerpo, así pues, el cuerpo no es exclusivamente el entramado de músculos, órganos, huesos y tendones junto con sus posibilidades kinéticas, el cuerpo es también su conocimiento y representación simbólica (Le Boulch:1997), el cuerpo es la existencia misma (Nancy:2003); el cuerpo es concebido y apropiado por cada sujeto también desde un componente emocional, por ello se habla de un cerebro social (Goleman:2012); también se habla de un sujeto histórico que debe ser vinculado al conocimiento que construye (Zemelman:2005); fue así que el cuerpo se convirtió en el eje central de la educación artística en la jornada tarde, y a partir de las reflexiones orientadas por estas lecturas se definió el territorio corporal como *el lugar donde se construyen los aprendizajes y desde el cual se toman las decisiones sobre sí mismo*. Este primer planteamiento contribuyó a revisar el sentido y el papel del arte en la educación básica y media, así como las didácticas y las metodologías que permitieran naturalizar la diversión y el respeto por la diversidad en la cotidianidad de los estudiantes.

Ante la necesidad de vincular estos discursos sobre el cuerpo en los aprendizajes desde el teatro, se recurre a la enseñanza dialogante (Not:2006) a través de la cual se orienta una posibilidad de acceder al conocimiento de una manera respetuosa, observadora de las realidades múltiples a partir de las miradas de los estudiantes, de igual manera se retoman las Invariantes Pedagógicas (Freinet:1972) para ubicar el cuerpo de cada estudiante como su propio material de estudio a partir de tres componentes del teatro: actuación, dramaturgia y escenotécnicas con un enfoque brechtiano: *“nuestro teatro debe despertar el gusto por el conocimiento, debe despertar el placer en la transformación de la realidad* (Brecht:1983), de esta manera las miradas que cada estudiante se permita sobre sí mismo son las que construyen la posibilidad de apropiarse de su corporeidad como un territorio propio.

Esta relación entre teatro y pedagogía impulsa una intencionalidad en la construcción del conocimiento desde los aprendizajes significativos, aquellos que permitan la construcción de un horizonte de sentido para los estudiantes en la vida cotidiana esto es, al menos, lo que deja ver Ricardo, estudiante de 10º grado cuando se le interroga sobre el aprendizaje más importante de la clase de teatro: *“yo pienso que el arte de aplicar lo que he aprendido a la vida real”*.

A finales de 2013 se constata un cambio evidente en la mirada que los estudiantes tienen de sí mismos y de la clase de teatro, en primer lugar, los estudiantes registran nuevos conocimientos acerca de sí mismos, descubren sus potencialidades para el canto, la danza folclórica, la improvisación y desde allí se reivindica el colegio como un espacio para el disfrute a partir de la representación artística con el *II Festival Artístico Escolar* que dedicó tres días a la visibilización de la producción artística de los estudiantes. En segundo lugar, tanto en las muestras artísticas como en los ensayos y la preparación de las mismas, la integración de estudiantes con capacidades diferenciales se da de una forma espontánea y respetuosa; se agudiza el sentido de la escucha y la apreciación de las producciones de los otros permitiendo validar la diferencia como un aporte a la creatividad.

A partir de la aplicación de una encuesta de percepción en el marco del proyecto *Arte y Corporeidad en la Escuela*, liderado por el IDEP y la Universidad Javeriana, los estudiantes dejan ver cómo sus expectativas han ido cambiando y enuncian la clase de teatro como algo necesario para su bienestar, importante para el desarrollo de habilidades,

un espacio siempre disfrutable y en algunos casos, determinante para su proyecto de vida. Hacen evidente el redimensionamiento de su territorio desde la aceptación de su propio cuerpo y la integración natural de las personas que consideran diferentes a sus espacios de exploración artística. De esta manera se verifica que, del espacio de agobio e incertidumbre se ha pasado a un territorio seguro y necesario tal como lo expresa, Diego Alejandro, de 10° grado: *“Es una de las más importantes del colegio aunque unos la vean como insignificante, pero es la clase donde se dan a conocer los grandes talentos de las personas”*

Este instrumento de percepción aplicado a una muestra representativa de estudiantes de los grados 6° a 11° permitió reconocer lo que es importante y a lo que le dan valor los estudiantes en esta clase; luego de leerlo y de escuchar las voces de los estudiantes que han vivido las clases de teatro por uno, dos o tres años, se pudo inferir lo siguiente:

La gran mayoría de los encuestados declara que su mayor gusto está en la representación escénica, un alto porcentaje valida los aprendizajes socio-emocionales (autorregulación 51%, confianza 29%, empatía 30%), son reconocidos como los aspectos que han aprendido de la clase, al preguntarles que han aprendido sobre su cuerpo el 35% hace alusión a la conciencia corporal y el 33% al autocuidado. Mientras que un pequeño porcentaje, el 14% hace referencia a la improvisación y el 4% a la creatividad; esto implica que la metodología debe revisarse en términos de reforzar la conciencia de los aprendizajes de la dimensión cognitiva-creativa fundamental en la educación artística escénica, sin abandonar el imperativo de apropiarse y extender territorio corporal.

La composición diversa de la población del barrio Santa Fe, las condiciones de insatisfacción de las necesidades básicas evidenciadas en el hacinamiento, la violencia doméstica, la presencia de bandas juveniles y delincuencia común, organiza un territorio apto para el desencanto, la desmotivación y por consiguiente la dificultad para potenciar un proyecto que potencie condiciones de dignidad para la propia existencia, aun más para un desarrollo digno de la sociedad. En esta medida, las afirmaciones *“puedo hacer y descubrir cosas de mí misma (virtudes) que no sabía que podía”* de Tania, estudiante de 8°, y, *“El teatro para mí significa pasión, mi mayor alegría, mi gran sueño, es arte, es vida, es el mejor modo de expresarnos... no es suficiente con un papel y un esfero para describir lo*

que es el teatro en mi vida” de Lina, estudiante de 10º grado permiten ver que el tejido organizado entre arte y pedagogía enunciado como *extensión del territorio corporal*, ha tenido incidencia en el territorio individual, al permitir que el cuerpo piense acerca de sí mismo desde diferentes dimensiones: histórica, ética, física, racional, emocional enmarcadas en un contexto cultural definido.

Fuentes:

Brecht, Bertolt. (1948) *El pequeño Organon para el Teatro escrito en 1948*. Don Quijote

Decreto Distrital 469 de 2003

Diagnóstico local 2010-2011 con participación social. Localidad 14 – Los Mártires. Alcaldía Mayor de Bogotá

Freinet, Célestin. (1972) *Las invariantes pedagógicas*. Romanyà/Valls Verdaguer, 1 – Capellades (Barcelona): Laia, S.A.

Goleman, Daniel. (2012) *El Cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Traducción de Carlos Mayor.

Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Mariño, Francesco. (2013) Encuesta de percepción dirigida a estudiantes del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Estudiante 10 grado. IED República Bolivariana de Venezuela

Mejía, Lina María. (2013) Encuesta de percepción dirigida a estudiantes del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Estudiante 10 grado. IED República Bolivariana de Venezuela

Nancy, Jean-Luc. (2003) *Corpus*. Traducción de Patricio Bulnes. Arena Ediciones.

Not, Luis. (2006) *La enseñanza Dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Herder.

Ricardo Castro, John. (2013) Encuesta de percepción dirigida a estudiantes del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Estudiante 10 grado. IED República Bolivariana de Venezuela

Suárez, Tania. (2013) Encuesta de percepción dirigida a estudiantes del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Estudiante 10 grado. IED República Bolivariana de Venezuela

Valderrama, Ricardo. (2013) Encuesta de percepción dirigida a estudiantes del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Estudiante 10 grado. IED República Bolivariana de Venezuela

Zemelman, Hugo. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Antrhopos.

CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO

La experiencia propone un proceso de acompañamiento profundizar en el uso de herramientas tecnológicas como el Kinect y las tablets con el fin de fortalecer las nociones espacio-temporales, base fundamental del aprendizaje.

A través de la observación particular de cada uno de sus las profesoras que lideran la experiencia le han otorgado valor a las ciencias cognitivas, al desarrollo perceptivo y sensorial, al cuerpo como eje estructural del aprendizaje. Se movilizan preguntas como: ¿cómo se aprende?, ¿cómo se aprende sin aburrirse?, ¿Cómo estar en clase y estar motivado?, ¿Por qué no se olvida montar en bicicleta?

DOCENTE LÍDER

CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA

GLORIA PATRICIA SOLANO SÁNCHEZ

Área Docente:

Su trabajo integra todas las áreas en los ciclos uno y dos.

Formación académica

Licenciada en Pre-escolar.

PAOLA ELIANA MORENO MORA

Área Docente:

Profesora de Educación Física de secundaria, también enseña arte **Formación académica**

Se encuentra realizando una Maestría en Educación.

COLEGIO

PANAMERICANO (IED)

El colegio es pequeño y no aborda la parte cultural y artística, no existe la expresión corporal. Afronta dificultades ante reciente traslado.

Chicos con dificultades de aprendizaje.

Saberes que se invierten en la experiencia:

Interés pedagógico en un aprendizaje donde las principales mediaciones son el cuerpo y el arte.

Interés pedagógico en el Cuerpo eje central del currículo.

Inquietudes frente a las neurociencias, el arte y el lugar del cuerpo en el aula.

Interés pedagógico en la interrelación entre metodologías, experiencias sensoriales, apoyo escolar a estudiantes con dificultades, experiencias con kinect y tablets

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

Traslada las prácticas pedagógicas cotidianas al acampo de lo artístico y la expresión corporal, experiencia táctil. Se ocupa de integral la tecnología de manera pedagógica al desarrollo de lo cognitivo. Desarrolla las habilidades espacio-temporales. Las profesoras le otorgan al cuerpo y al arte el primer lugar en su cotidianidad de aula, su convencimiento que todo “entra” por el cuerpo y que hay que potenciar la experiencia sensorial para que tenga significado y se conserve en el tiempo.

Ellas se han vinculado para generar experiencias pedagógicas que surgen de didácticas aplicadas en el preescolar y la primaria, y éstas se han replicado en secundaria. El ejercicio también se ha hecho desde las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo en la secundaria y se han aplicado en el grado segundo durante el 2013, dando cuenta de que “es con el cuerpo que se aprende y que se es” En este momento se encuentran jugando y creando clases con el Kinect, una herramienta tecnológica que les ha generado más inquietudes y el placer de sus estudiantes por estar en el Colegio.

CAMINANDO AL CONOCIMIENTO CON MIS MANOS Y MI CUERPO EL KINECT Y LAS NOCIONES ESPACIO-TEMPORALES⁸⁷

Gloria Patricia Solano Sánchez

Paola Eliana Moreno Mora⁸⁸

¿Cómo se aprende?, ¿cómo se aprende sin aburrirse?, ¿Cómo estar en clase y estar motivado?, ¿Por qué no se olvida montar en bicicleta? Estas preguntas son el impulso que nos ha llevado a indagar y construir comunidad pedagógica. Es así como le otorgamos al cuerpo y al arte el primer lugar en la cotidianidad de aula, todo “entra” por el cuerpo por lo tanto hay que potenciar la experiencia sensorial para que tenga significado y se conserve en el tiempo. Por ello adelantamos una propuesta pedagógica que busca desarrollar las nociones espacio-temporales mediando con el Kinect, éste es un controlador de juego libre creado por Alex Kipman, desarrollado por Microsoft que permite a los usuarios interactuar con la consola sin necesidad de tener contacto físico con un controlador de videojuegos tradicional, mediante una interfaz natural de usuario (dispositivo de cámara) que reconoce gestos, comandos de voz, objetos e imágenes, el jugador se ubica a una distancia promedio de dos metros del kinect y se crea una especie de avatar, es así como se asumen diferentes videojuegos, las manos y pies están libres de controles pero los movimientos son “leídos” por el controlador lo que va generando un puntaje que determina el éxito del jugador.

En los últimos años ha sido de gran interés, tanto para las entidades gubernamentales como para las instituciones educativas, el implementar políticas que permitan facilitar los procesos de calidad de la educación para los grados preescolares, es así como la implementación de las mediaciones con TIC en el aula es una de las apuestas del sistema educativo para potencializar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez lograr la apropiación digital tan necesaria para el desenvolvimiento social. Es por esto que la inversión en tecnología y conectividad ha crecido sustancialmente y hemos visto cómo poco a poco llega esta nueva tecnología al colegio sin lograr aún poder conectarla a los

⁸⁷ Texto elaborado por Gloria Patricia Solano Sánchez y Paola Eliana Moreno Mora (ver notas 11 y 12) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁸⁸ Gloria Patricia Solano Sánchez es Licenciada en Preescolar. Paola Eliana Moreno Mora es. Licenciada en Educación Física. Estudios de Maestría en Educación. Docentes del Colegio Distrital Panamericano. Lideran allí la experiencia Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo.

procesos educativos de una manera adecuada. Es el caso del Colegio Panamericano, que a pesar de que la dotación de instrumentos tecnológicos, la conectividad y la capacitación de docentes, alumnos y padres de familia ha sido buena, el potencial de estas herramientas se ha visto disminuido por la falta de una política institucional clara acerca de la implementación de las tics dentro de los procesos educativos y esto genera que los esfuerzos sean solitarios y por iniciativa de algunos profesores.

Desde el área de Educación física es un reto el planear y desarrollar actividades pedagógicas que sirvan para estimular o desarrollar habilidades físicas mediadas por las nuevas tecnologías de la información TIC. Es por esto que surge la propuesta de incluir actividades desarrolladas con tecnología de captura de movimiento a través de sensores como lo es el Kinect de Microsoft, el Wii y el Play Station, que están conectadas a consolas de videojuegos y utilizan exergames en donde se interactúa con la gestualidad corporal y movimiento sin necesidad de controles o mandos. Es así que nace la propuesta de incluir actividades físicas con Kinect como herramienta tecnológica para el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices. Específicamente se buscará medir el potencial de esta tecnología en la estructuración e interiorización de las nociones espacio-temporales de niños en edad preescolar como medio para mejorar la forma en que conocen y se relacionan con su entorno, aprovechando la motivación que genera en los niños los videojuegos que son parte de su cotidianidad y producen un amplio campo de experiencias y vivencias que aportan a su aprendizaje y conocimiento.

Las nociones espacio-temporales se estructuran e interiorizan de varias maneras, son parte del autodescubrimiento y exploración del entorno y las relaciones del mismo con los objetos y con los demás. Es un proceso que se da a través del cuerpo por medio de la conciencia del movimiento en donde por evolución la huella genética funciona como una memoria corporal que permite el mantener cierto nivel elemental de estructuración espacio-temporal que afirma los aprendizajes básicos y que proporciona la seguridad de que los mismos se van a dar. El hecho es que la estimulación de nuevas experiencias y la capacidad de entender la intención del movimiento en edades tempranas permite que el rango de aprendizajes básicos sea más amplio y la capacidad corporal de dominio propio y del entorno permita un mayor desempeño en los procesos de aprendizaje y relaciones sociales.

Es por esto que es necesario crear estrategias que permitan de una manera sencilla y constante la estimulación corporal en cuanto al desarrollo y apropiación del esquema corporal y las nociones espacio-temporales para nivelar la capacidad de aprendizaje y facilitar el proceso educativo.

Una de las estrategias trazadas desde este proyecto de investigación es trabajar la estimulación de las capacidades espacio-temporales con la ayuda de una herramienta de última tecnología que permita a los niños seguir desarrollando destrezas digitales que muchos ya de por sí poseen de manera natural, pues es indudable que las nuevas generaciones son nativos digitales y desarrollan más rápidamente habilidades y destrezas casi intuitivamente, que exigen un aprendizaje interactivo que comprometa al estudiante en su proceso formativo. Es por esta razón que se escoge el Kinect como herramienta que apoya el proceso de apropiación e interiorización de las capacidades espacio-temporales pues es una tecnología relativamente nueva, por lo menos para nuestro contexto, inexplorada aún en los ambientes educativos y revolucionaria en el sentido de la capacidad de levantarse de la silla y trabajar con todo el cuerpo sin desconectarse.

El Kinect se ha implementado como herramienta para el desarrollo de la percepción y coordinación viso-motora con sus estudiantes. En el 2014 se pretende hacer una observación detallada con sus estudiantes de jardín y transición. A partir de baterías de observación de la coordinación viso-motora y juegos diseñados para Kinect se indagan los avances de los niños y niñas con edades entre cuatro y cinco años en su coordinación.

Para reconocer la experiencia se han asumido los siguientes instrumentos

1. Método de evaluación de la percepción visual (DTVP-2) de Marianne Frosting
2. Los juegos de Kinect que hacen énfasis en las nociones espacio-temporales.

El uso del Kinect en las clases de Educación Física se ha implementado de manera libre y se han visibilizado aspectos en los estudiantes como: Desarrollo de su concentración, atención, participación de la clase, esfuerzo por jugar, atender, desarrollar sus destrezas motoras y de coordinación es una motivación. Se ha convertido en una herramienta fundamental en las clases de Educación Física en la Institución Educativa.

HABITAR POETICO Y CORPORALIDAD – PROYECTO IDENTIDADES

La experiencia tiene un anclaje directo en las motivaciones personales y en la formación del docente.

En la experiencia se indaga alrededor de asuntos como la identidad y la corporeidad desde diferentes lugares que transitan desde lo particular hasta lo contextual. La experiencia inicia con estudiantes de grado octavo en donde el cuestionamiento inicial es acerca de sí mismo, de la propia identidad, en grado noveno se abarcan los imaginarios o las identidades colectivas y en grado decimo se interroga por la relación entre la subjetividad y el habitar poético.

DOCENTE LÍDER

CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA

JUAN CARLOS NOVA

Área Docente:

Docente de artes plásticas.

Docente de artes en la Universidad Antonio Nariño (licenciatura en danza y teatro) Universidad Distrital Francisco José de Caldas (licenciatura de educación artística)

Formación académica

Licenciado en danzas y teatro, especialista en sicología educativa y maestría en educación mención en currículo y comunidad educativa.

Saberes personales que invierte en la experiencia:

Inclinación hacia las artes y especialmente hacia la imagen. Interés por lo corpóreo, las plásticas, el diseño de vestuario y maquillaje y del concepto escénico en general.

COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI

Escenario de formación que se constituye como área de profundización alrededor de la pedagogía como énfasis, abordando procesos desde la danza el teatro la música y la plástica.

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA

El proyecto de habitar poético y corporalidad, aparece como una propuesta que busca indagar sobre el mundo sensible, propio, íntimo que sustenta el encuentro con su propia condición humana inestable y cambiante por la que transitan los estudiantes durante sus proceso de maduración, permitiéndose preguntarse a sí mismos en relación con sus búsquedas y hallazgos de identidad, en dónde el cuerpo y su corporeidad se vuelven objeto de exploración y resignificación encontrando puntos de fuga en un mundo posible como lo es el arte.

La experiencia gira en torno al interés en generar espacios académicos artísticos de carácter interdisciplinario, en los que las artes dialoguen y que se conecten con las experiencias, gustos e intereses de sus estudiantes.

PROYECTO IDENTIDADES: UNA EDAD PARA IDENTIFICARSE⁸⁹

Juan Carlos Nova⁹⁰

La experiencia que se referencia corresponde al proyecto de Artes Plásticas y visuales de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, el cual se ha denominado ***“Identidades: una edad para identificarse”***. Este proyecto que se viene desarrollando desde mi llegada a la institución (año 2007), surge como premisa para orientar los procesos académicos, pedagógicos y artísticos del taller de artes plásticas en los grados octavo a once; constituyéndose a la vez en la etapa en la que los estudiantes profundizan en el espacio artístico de su elección.

Al diagnosticar los alcances que el taller tenía alrededor de las prácticas, se encontró que el sentido que motivaba a los estudiantes a entrar al taller era el de aprender a dibujar y pintar, abordando técnicas clásicas de la enseñanza plástica, siguiendo un proceso de mimesis y de direccionamiento tradicionalista por parte del maestro, basado en la imitación de modelos e imágenes establecidas más desde la posibilidad técnica que en la de indagar en las necesidades expresivas de los estudiantes. Este proceso terminaba con la elaboración de cuadros de pintura basados en elementos guiados por una imagen previa (bodegones, paisajes, etc.)

El proceso se inicia planteando estrategias de exploración artística que privilegian el interés de los estudiantes, puesto que al indagar por ese mundo de imágenes e imaginarios, se encontró que estas no coincidían con las planteadas por los maestros de artes plásticas que venían desarrollando los procesos. Es así como aparece la idea de preguntarse por la identidad y sobre el sentido que tiene el taller de artes plásticas para los estudiantes, e igualmente, cómo debe responder como espacio de formación artística, que les permita fortalecerse como sujetos, sensibles y hacer del espacio un lugar en el que se reconozcan en la diferencia y en la diversidad expresiva de sus individualidades.

⁸⁹ Texto elaborado Juan Carlos Nova(ver nota) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁹⁰ Juan Carlos Nova es Docente de artes plásticas .Docente de artes en la Universidad Antonio Nariño (licenciatura en danza y teatro) Universidad Distrital Francisco José de Caldas(licenciatura de educación artística) Licenciado en danzas y teatro, especialista en sicología educativa y maestría en educación mención en currículo y comunidad educativa.

Esta ruta, permite desmitificar el taller como espacio único de desarrollo para la técnica y, a la vez, lo transforma en un lugar para la construcción colectiva, desde la búsqueda de identidades, hasta un espacio que les permita a los estudiantes confrontarse consigo mismos, utilizando el taller como espacio exploratorio casi a un nivel de “catarsis” personal que los enfrente a sus temores y condicionamientos familiares, sociales y culturales; un espacio que les permita desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, sensible con su entorno, con su realidad. En conclusión, una educación artística que dé sentido y oxigene la cotidianidad de la vida escolar.

En este sentido, el espacio pedía otro nivel de profundidades, que se logró con la llegada de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica, al permitirles abordar el espacio de práctica como una posibilidad de experimentación y de puesta a prueba de sus proyectos. El taller se fue transformando y adquirió una movilidad en las temáticas, metodologías y los procesos flexibilizaron su quehacer y redimensionaron el sentido del taller; algunos de ellos como: *Laboratorio Sonoro*, *Cuerpo Virtualizado* y *Habitar Poético y Corporalidad*, este último propuesto por las maestras practicantes Maryori Silva y Mónica Castro, ex alumnas de la escuela normal, entre otros.

El proceso de formación artística centrado en la identidad y desde el aporte de los proyectos de práctica pedagógica, permitió extenderlo y aplicarlo con otros grados, como en la temática del grado noveno sobre *representaciones subjetivas del cuerpo*, que además de orientar los procesos del dibujo de la figura humana desde la comprensión de las estructuras anatómicas, indagó por el sentido y comprensión que los jóvenes le dan a la representación del **cuerpo** a través de dos de las prácticas artísticas y culturales que inquietan a los estudiantes, como lo son el *tatuaje y el body paint*; temáticas desde donde los estudiantes propiciaron su ejercicio de aplicación del curso.

“El tatuaje que yo hice trata de unos delfines yendo hacia el cielo; porque digamos son como yo soy y van descubriendo cada vez más cosas... me lo hice en la pierna porque me considero una persona con ansias de caminar hacia nuevos sentimientos y crear nuevos pensamientos”. **Laura Sevilla Suarez**

“...creo que en este momento de mi vida un tatuaje o maquillaje corporal no podría hablar de mí, porque en la etapa en la que me encuentro hasta ahora estoy viviendo y aprendiendo

cosas para formar mis pensamientos. Por medio del maquillaje corporal trato de expresar lo que yo pienso que nunca va a cambiar...” **Emily Caicedo.**

Estos proyectos, me han permitido como maestro, encontrar una ruta por la que los estudiantes logran otras profundidades en los procesos de formación artística, en donde la problematización de la imagen como necesidad expresiva y subjetiva habla de sus identidades, lo que antes no sucedía, El estudiante no lograba encontrarse con su mundo interno, sensible y emotivo que diera unidad expresiva a sus obras. El taller de artes plásticas y visuales en la Escuela Normal se abre a un mundo infinito de posibilidades, se recrea a sí mismo con la mirada que le brinda cada grupo y cada uno de los estudiantes que transitan por este espacio.

CUERPO Y SUBJETIVIDAD⁹¹	
<p>“Pensar la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori desde el lenguaje de la danza, implica detener la mirada frente a lo observado e hilar con finos hilos, ya que en cada hilada se tejen las percepciones y sensaciones de cada sujeto. La danza aparece en el escenario, poseída por el cuerpo del bailarín que goza y se mueve, al ritmo de los sonidos musicales. El cuerpo es tomado en su autonomía total, en su expresión y sensibilidad; visto así, se convierte en una alternativa pedagógica de transformación”. (Martha Cecilia Palacios Manyoma)</p>	
DOCENTE LÍDER	CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA
<p>MARTHA CECILIA PALACIOS MANYOMA Área Docente: Maestra de Educación artística en el ciclo complementario, programa para maestros en formación. Formación académica: Danzas folclóricas en la Escuela Popular de Arte (EPA) Licenciada en Educación Artística, CENDA Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo UFJC. Maestría en Educación artística en la Universidad Nacional de Colombia. Saberes personales que invierte en la experiencia: Intereses en la biodanza, danzas folclóricas, estudios del movimiento como formas de empoderamiento del sujeto a través de su cuerpo.</p>	<p>COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI Escenario de formación que se constituye como área de profundización alrededor de la pedagogía como énfasis, abordando procesos desde la danza el teatro la música y la plástica.</p>
SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA	
<p>En la escuela, los maestros y estudiantes asumen sus cuerpos en relación con unos saberes pre-seleccionados por una institución gubernamental especializada, la cual se encarga de pensar el ideal de ciudadano que necesita. Pero en ambos casos el cuerpo es pensado en relación con unos intereses que desconocen las subjetividades en cuanto reducen a los sujetos a unas formas de proceder y de conocimiento. Desde el lenguaje de la danza cada cuerpo se piensa de manera diferente: como creador de su propia voz en la medida que cobra conciencia de sí y de los otros en un espacio histórico y cultural en el cual se encuentra. La educación artística en la escuela posibilita pensar otras perspectivas en las cuales no se reducen los sujetos sólo 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. Cuando en el danzar los movimientos y las sensaciones son actos conscientes se despierta el reconocimiento propio en relación con los otros y a partir de un saber cultural. En ese despertar suceden tres actos de manera simultánea: se reconoce a sí mismo en sus potencialidades y limitaciones; se diferencia de los otros desde sus capacidades; y, por último, se apropia de unos saberes desde sus necesidades. Esto evidencia que cada sujeto en un encuentro dancístico busca horizontes desde el cual crear una voz como sujeto que tiene algo que decir desde su cuerpo.</p>	

**PENSAR LA CORPOREIDAD, ENTRETEJER SUBJETIVIDADES EN LA ESCUELA
 NORMAL SUPERIOR MARÍA MONTESSORI⁹².**

⁹¹ Cuerpo y subjetividad es un proyecto que abarca varias experiencias en la ENS María Montessori. Este estudio se focalizó en la de la maestra Martha Cecilia Palacios.

⁹² Texto elaborado por Martha Cecilia Palacios Manyoma (ver nota 16) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

Pensar la corporeidad

La problematización que orienta mis prácticas pedagógicas e investigativas en la Escuela Normal Superior, parten de observar cómo los cuerpos son determinados y reducidos de maneras diferentes en cada ámbito de la vida. En la cotidianidad, los medios masivos de comunicación instauran prototipos desde los cuales es presentada e interiorizada la corporeidad, la intersubjetividad, y en últimas, las prácticas sociales, mediadas a partir de la selección de unos contenidos que responden a intereses comerciales. En la escuela, los maestros y estudiantes asumen sus cuerpos en relación con unos saberes pre-seleccionados por una institución gubernamental especializada, la cual se encarga de pensar el ideal de ciudadano que necesita. Pero en ambos casos el cuerpo es pensado en relación con unos intereses que desconocen las subjetividades en cuanto reducen a los sujetos a unas formas de proceder y de conocimiento.

Desde el lenguaje de la danza cada cuerpo se piensa de manera diferente: como creador de su propia voz en la medida que cobra conciencia de sí y de los otros en un espacio histórico y cultural en el cual se encuentra. La educación artística en la escuela posibilita pensar otras perspectivas en las cuales no se reducen los sujetos sólo 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. Cuando en el danzar los movimientos y las sensaciones son actos conscientes se despierta el reconocimiento propio en relación con los otros y a partir de un saber cultural. En ese despertar suceden tres actos de manera simultánea: se reconoce a sí mismo en sus potencialidades y limitaciones; se diferencia de los otros desde sus

93 Martha Cecilia Palacios Manyoma es Licenciada en Educación Artística CENDA. Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo UFJC. Maestría en Educación artística en la Universidad Nacional de Colombia.

capacidades; y, por último, se apropia de unos saberes desde sus necesidades. Esto evidencia que cada sujeto en un encuentro dancístico busca horizontes desde el cual crear una voz como sujeto que tiene algo que decir desde su cuerpo.

Con base en las necesidades que orienta mi investigación, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo pensar la corporeidad en la formación de maestros en la ENSDMM? Este orienta las prácticas que dirigen la investigación y el quehacer diario en la escuela. A continuación, se presenta un ejercicio que da cuenta de los tránsitos entre el pensar la corporeidad y su materialización en la práctica pedagógica, los cuales han permitido ir generando relaciones que develan posibles caminos de trabajo.

Entretejer subjetividades: Una experiencia en el ejercicio de danzar en la escuela.

Leer sobre las formas de enseñanza en la época de la república y las prácticas que se realizaban en las escuelas normales de la época me ha puesto a pensar acerca de mí hacer en los días martes y miércoles, en los cuales me encuentro con un grupo de estudiantes que desean descubrir en la danza otra forma de verse y de ser.

En ese espacio leemos, conversamos, vemos documentales relacionados con el tema de la danza. Y los miércoles, realizamos la práctica. En ella se construye un espacio para poner el cuerpo en cuestión, es decir, en relación con los otros y consigo mismo, pues hay contacto físico casi todo el tiempo. Los ejercicios, los juegos, los bailes, todo el tiempo propician eso.

El día miércoles 8 de mayo del 2013, propuse un ejercicio que consistía en probar un alimento dulce y luego algo ácido o amargo, y desde la sensación sentida crear luego una imagen de movimiento, que era posteriormente representada escribiendo una palabra en un papel.

La receptividad que se dio por parte de los estudiantes fue la siguiente, estaban tan concentrados en su exploración de movimientos, que sentí mucha pena de interrumpirlos para continuar con la clase que tenía planeada. Me sentí entre dos muros de tención, encerrada, pero deseando profundamente seguir con lo planeado. Pero no era posible, realmente ellos eran los protagonistas, no mí planeación, no la rutina que quería que siguiera. Entonces se me ocurrió en medio del temor y del rigor preguntarles sobre qué deseaban hacer: si continuar con lo programado en la planeación o hacer relajación. Todos en coro contestaron: -“relajación”. Al finalizar la sesión se acerca Juan Carlos Martínez (un estudiante) y me da las gracias por la clase. Expresa que para él, fue un espacio muy importante. Siente que logra hacer cosas que no realiza en lo cotidiano: - “Esa clase estuvo llena de nuevos y grandes aprendizajes”. Además, se escuchan los murmullos que a veces ignoramos los maestros y en los cuales expresan y dialogan sobre sus posibilidades, y la forma en que los otros pueden ayudar a potenciarlas. En esos murmullos pude escuchar y ver la importancia de posibilitar espacios diferentes en los cuales dejar hablar sus cuerpos de otra manera.

LAS FRIDAS. UN VIAJE AL CORAZÓN

“Este proyecto se convirtió en un reflejo de la vida misma, de la belleza, de los sueños, y surge como un homenaje a la vida misma, a la cotidianidad; 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”

El proyecto es pertinente para la línea de arte y corporeidad en tanto hay conceptos como dolor, huellas imborrables que atañen a este campo de estudios en relación con las subjetividades de las jóvenes.

DOCENTES LÍDERES		CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA
<p>OSWALDO ROCHA DÍAZ Área Docente: Formación académica Magister en Estudios Artísticos/ Maestro en Artes Plásticas y Visuales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>	<p>EDITH VERNAZA VARGAS Área Docente: Formación académica Candidata a Magister en Educación Universidad de La Sabana Licenciada en Artes Plásticas Universidad de La Sabana</p>	<p>COLEGIO I.E.D. LOS COMUNEROS OSWALDO GUAYASAMIN</p>
<p>Saberes personales que invierte en la experiencia: Interés por los saberes que emergen de experiencias dolorosas para afrontar la cotidianidad y superarse en la vida</p>		

SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA	
<p>El proyecto liderado por los profesores Edith y Oswaldo es un espacio de construcción de subjetividades en la escuela. El concepto de corporeidad evidencia una manera de habitar tanto las historias de vida de las estudiantes como de los mundos creados por artistas que han marcado la historia del arte en Latinoamérica.</p> <p>Los profesores manifiestan algunas expectativas en relación con la investigación: 1. Hacer visible la propuesta artística; 2. consolidar la propuesta como un proyecto 3. Impactar y lograr la participación de comunidad en general (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, otras localidades, la ciudad entre otros).</p> <p>En palabras de Edith es: “Aprender y descubrir a través de esta propuesta la riqueza que posee la labor docente y específicamente el enfoque artístico transformador, que posibilita ver y aplicar las artes desde un enfoque social que enriquece dejando huellas en sus protagonistas”.</p>	

LAS FRID@S: UN VIAJE AL CORAZÓN⁹⁴

Por Edith Vernaza y Oswaldo Rocha⁹⁵

La educación debe ser el canal que le permita al educando y educador como agente de cambio, viajar a través de las vivencias propias y la de los otros para responder a los enigmas que en el transcurrir de la vida se le presentan y que en ocasiones se archivan para huir de las respuestas que les confronta de una manera fuerte su existir. Hoy en día debemos poner en práctica la relación educación – persona, base de una formación humana. En este contexto el amor y la preparación son algunos de los ingredientes para ser Educador.

Hoy adquiere relevancia la misión del educador en su papel de agente de cambio como líder de proceso continuo de creación de una sociedad en renovación. “Los profundos cambios tecnológicos, económicos, políticos y sociales que se están dando en la sociedad, han de orientarse hacia la formación y fortalecimiento de valores básicos del hombre como un ser capaz de desarrollar la plenitud de sus facultades, de convivir armónicamente con y en la sociedad y con la naturaleza” (Meneses Alicia, 1999, p133). La escuela debe convertirse en un escenario que transforme la experiencia propia y se reconozca al ser y a las historias de vida como materia prima fundamental del proceso educativo.

Viajar al Corazón es uno de los retos más difíciles de un ser humano. ¿Cómo poder viajar allí?, ¿Qué camino tomar?, ¿Será necesario hacer este viaje?, ¿Conocerse a sí mismo es importante? “Las Frid@s, un viaje al corazón”, desarrollado con 36 estudiantes del Colegio los Comuneros Oswaldo Guayasamín, hizo este cruce. Ha sido una larga e interesante travesía que ha llevado a las Frid@s a pasar por distintos valles y estadios para responder a estos interrogantes que los limitaban a emprender este reto con el fin de volver al génesis: el corazón latía fuerte, diástole y sístole indicaban el ritmo de la expedición. Se presentaron

94 Texto elaborado por Por Edith Vernaza y Oswaldo Rocha (ver nota 16) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

95 Oswaldo Rocha Magister en Estudios Artísticos/ Maestro en Artes Plásticas y Visuales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Edith Vernaza es Candidata a Magister en Educación. Universidad de La Sabana. Licenciada en Artes Plásticas. Universidad de La Sabana. Docentes del CED Oswaldo Guayasamín. Los Comuneros.

diferentes rutas y maneras de llegar, el mapa no era tan sencillo de leer, pero al final arribamos, cargados con maletas de sueños rotos, nos encontramos cara a cara con el dolor y el sufrimiento que trascendió por los poros-fronteras y se hizo visible como huella indeleble en el rostro, la sonrisa paralizada y los sueños encarcelados (muchas veces algunos intentaron escapar en leves gota que se asomaron por la ventana de los ojos).

El origen:

El sufrimiento puede estar latente en la vida y está representado de muchas formas: enfermedad, decepción, sueños rotos, amores imposibles, metas no alcanzadas, entre otros, que nos hacen desfallecer y en ocasiones desistir de vivir; sin embargo, la vida es una carrera en donde hay muchos obstáculos por superar y cada persona busca la manera ética y adecuada de poder culminar y ganarle a la adversidad.

Descubrir el dolor en la piel de uno de nuestro estudiantes, nos llevó a indagar y a empezar a replantearnos el verdadero impacto que debe tener la educación artística en la vida de los estudiantes. Su piel escamada y ulcerada demostraba que algo dentro de él no se encontraba bien: moría lentamente. Su corazón se abrió para hablar y contar una de las tantas realidades de las que aparecen a diario en el quehacer como educadores: su hogar se destruía y la culpa no lo dejaba vivir porque su bajo rendimiento académico se estaba convirtiendo en la causal por la cual sus padres se encontraban en conflicto y su cuerpo lo manifestaba. Su carga era muy pesada y no podía llevarla solo, había llegado la hora de romper esquemas y desde la clase de artes poner verdaderamente en práctica una relación de orden humano.

El viaje:

Conocer la vida Frida Kahlo, una de las artistas más destacadas del siglo XX (quién apeló al sufrimiento como dispositivo para crear) nos inicia en un viaje fantástico a través de su interesante y conmovedora historia de vida. Su historia de vida nos permite ver 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 Frid@s con el deseo de vivir, salir adelante, aprender, estar mejor cada día, dejar un legado y ser un ejemplo en su sociedad.

"Frida es admirable porque fue una persona luchadora por su estado de salud deteriorado y por qué no pudo ser madre" (Marly Bonilla, 15 años, participante del proyecto desde sus inicios). Para viajar al corazón debemos encontrarlos con una serie de dimensiones del conocimiento de sí. Esta experiencia nos hizo una invitación a través de las propias historias de vida, de la elaboración de los vestidos y las sesiones fotográficas a la autorreflexión, el autoconocimiento, la capacidad de verse y de expresarse, narrarse, juzgarse, dominarse, sentir y entender que pertenecemos al mundo.

En el fondo del corazón:

Aquí bien en el fondo, sumergidos en este lugar en donde se encuentran las huellas que ha dejado cada segundo nuestra existencia, nos encontramos sin caretas frente a nuestro propio ser. Estar allí nos lleva a explorar en todas las dimensiones que nos conforman. Es estar cara a cara frente a un espejo que devela nuestra realidad. El Ser humano a diario interactúa con el mundo en diferentes contextos, posee unos intereses propios, es capaz de decodificar su realidad según su mundo interior, su práctica diaria y su historia de vida.

"Las niñas hicieron un buen trabajo con el vestido, se notó su dedicación. Me gustó mucho la niña embarazada, ya que Frida no pudo tener hijos" (Daniel García, 15 años participante del proyecto desde sus inicios). Al confrontar las distintas realidades presentadas en la experiencia nos encontramos con ejemplos de vida que nos conducen a afrontarla creativamente. La sorpresa nos la dio una estudiante que de forma alegre y enternecedora nos dejó ver su etapa de embarazo, y que a pesar de los prejuicios sociales y de encontrarse en esa etapa a tan temprana edad no dudó en mostrarnos su historia de vida. Era una realidad totalmente contrastante con la de nuestro referente Frida Kahlo quien a

pesar de su deseo de ser madre no lo logró debido a la poliomielitis y al accidente que sufrió en su juventud. La construcción del vestido se planeó y ejecutó desde el fondo del corazón, permitió que pudiéramos adentrarnos en el mundo del diseño, de las telas, los hilos y agujas para encarnar al ser que volvía del viaje con una nueva mirada, con una bolsa llena de sueños y un mar de ilusiones que le llevarían a tomar un nuevo aliento para continuar y poder asegurar con todo certeza: Yo soy una Frid@.

Yo soy una(o) Frida(o):

La aventura de las Frid@s nos permitió experimentar a través de la cámara fotográfica una gran cantidad de emociones, sirvió de espejo para ver hasta dónde somos capaces de llegar en una situación determinada y cómo poder afrontarla de la mejor manera: *"Posar sobre las tapas me hizo sentir un poco incómoda, dolía; me puse en los zapatos de Frida, quizás ella se sintió así al perder su pierna"* (Marisol Hernández, 15 años, participante del proyecto desde sus inicios).

Esta experiencia abordó un proceso de humanización desde las artes y a través de la educación, en donde no solo se utilizó al cuerpo biológico, sino que se indagó en el ser sensible, el conocimiento del otro y en diferentes lenguajes de expresión: elaboración de los vestidos, el rescate de la labor, la narración de las historias de vida, los diarios, y los pañuelos logrando transformar y construir desde la experiencia una imagen de sí mismo y de su identidad. Además, encontramos la posibilidad para que los estudiantes se empoderaran de su proceso formador, la visibilización de su trabajo, el reconocimiento para generar en ellos procesos críticos de autoconocimiento y nuevas formas de afrontar la vida.

Las Frid@s aprendieron que no pueden quedarse viendo su “discapacidad” sino que hay que actuar, llenarse de valor, fortaleza e ilusión y así como Frida Kahlo nació como artista a través del dolor, lo superó con su pintura y su forma de vestir.

Explorar en nuestro corazón como un acto político

El proyecto apunta a la construcción de ciudadanos críticos a partir de lo sensible, en donde la introspección de sus historias de vida dolorosas ha hecho que se piensen como seres reales. Esto entendido como aquellos que tienen voz, que pueden visibilizar sus expectativas de vida sin el miedo que implica el romper con los paradigmas establecidos.

Nuestras experiencias de vida (huellas de diferentes sucesos positivos y negativos) van construyendo las estructuras conceptuales, mentales e identitarias que regirán nuestras vidas (Bullaude; Gómez, 1995) generando diversos modelos de realidad en cada individuo (imaginario social, familiar o de nación), en la que se arraigan o se desdibujan diferentes conceptos (preceptos morales y de valoración social) en nuestra memoria.

El determinar, analizar y replantearse los diversos modelos de realidad ya establecidos (Mecanismos de imposición de los estereotipos de género – Servilismo, función y oportunidades de la mujer de estratos bajos en la familia y la sociedad colombiana, cánones de belleza -, Estructuras de sujeción-supresión-control - machismo, patriarcalismo, matriarcalismo, imaginarios de masculinidad, prácticas pedagógicas homogeneizante) y sentirse con la capacidad de decidir en su vida, desde lo conceptual y lo corporal, ha hecho que este proyecto trascienda del aula.

De esta forma el dolor se convierte en pieza clave en el engranaje que nuestra psiquis pone en marcha para sobrellevar lo negativo y de allí sacar algún aprendizaje. Por otro lado, hay una apuesta para construir ciudadanos que sienten real el derecho a la identidad y al reconocimiento legal de los derechos humanos (sin importar su condición socio-económica). De esta forma podrán ser seres libres de condicionamientos mentales que les impidan lograr todo lo que pretendan en la vida.

Bibliografía

- De Bono Edwar (1998) El pensamiento lateral. Barcelona: Paidós.
- Csikszetmihalyi M. (1998) Creatividad. Barcelona: Paidós.

- Ballaude; Gómez. (1995): Creatividad y estructuras mentales. Chile. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Tamara Adrián (2008) Estructuras de género patriarcales y hegemónicas como causa de negación de derechos fundamentales a comienzos del siglo XXI. Ponencia presentada en el Seminario internacional Equidad de género en acción, Fundación CELAR, 3 de diciembre de 2008.

Tomado de <http://av.celarg.org.ve/Recomendaciones/TamaraAdrian.htm>

LUCES CÁMARA Y ACCIÓN.		
<p>El proyecto busca atar cabos entre la institución y el contexto, hacer visibles las subjetividades de los estudiantes dentro de la institución por medio de la corporeidad, entendida como el lugar donde el cuerpo, la mente y la sensibilidad no se separan y están en tensión por una emergencia en el contexto.</p>		
DOCENTES LÍDERES		
<p>OLGA LUCIA VERA GÓMEZ Lic.Ed. Básica, énfasis en inglés. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de inglés como lengua extranjera a niños jóvenes y adultos. Saber y pasión por el lenguaje audiovisual como herramienta de trabajo practica en el aula.</p>	<p>ALEXANDER CAPACHO PINEDA Docente del área de matemáticas. Egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Interesado en integrar actividades que permitan que los niños, niñas y jóvenes crezcan tanto en su parte académica como convivencial.</p>	<p>MARÍA ISABEL CORTÉS ROJAS. Docente de filología e idiomas-ingles de la UN. Le interesa innovar en las estrategias para la enseñanza del inglés potenciando el desarrollo de procesos significativos, la autonomía, la construcción del conocimiento, la comunicación y la expresión. Con experiencia en proyectos de aula, estrategias didácticas innovadoras y uso de las TIC en educación. Actualmente docente facilitadora del proyecto Luces, Cámara y Acción.</p>
<p>GLORIA CRISTINA MORENO PRADA, Licenciada en Educación Física y Deportes para la Educación Básica de la Universidad. Interés por crear identidad y liderazgo, en los estudiante, y fomentar su ser, saber y que hacer en los diferentes contextos a los que se debe enfrentar, a través del arte, la educación física y la corporeidad.</p>	<p>FABIO ALEXANDER REVELO BERNAL, Docente de Ciencias Naturales. Biología. Licenciado en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante de Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales en la U P Ny al desarrollo de las habilidades de liderazgo de los estudiantes por medio de las ciencias, las artes y la corporeidad.</p>	
CONTEXTO DE ACCIÓN DELA EXPERIENCIA		COLEGIO LA CONCEPCIÓN C.E.D- BOSA
SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA		
<p>Estudiantes y docentes, por medio la inclusión de nuevos medios de expresión, como el teatro, buscan abrir caminos entre el contexto y la institución: se propicia su permeabilidad por la subjetividad del estudiante.</p> <p>La performatividad que ha devenido de los intereses de los mismos estudiantes, ha adquirido importancia en cuanto a la visibilización del cuerpo como un lugar de complejidad y riqueza, esto en cuanto a su potencial para poner en acción diversas identidades, miradas, formas de habitar y comprender el contexto escolar y barrial.</p> <p>Se facilitan caminos para que memorias, antes bloqueadas en ámbitos reservados o privados, a la espera de encontrar un lugar de emergencia, se hagan visibles, poniendo en discusión saberes, acercamientos intersubjetivos sobre el territorio y la experiencia de vida.</p>		

LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN: UNA APUESTA A LOS ENTORNOS EN EL COLEGIO LA CONCEPCIÓN⁹⁶

Cristina Moreno Prada⁹⁷

Fabio Revelo⁹⁸

Olga Vera⁹⁹

María Isabel Cortés¹⁰⁰

Alexander Capacho¹⁰¹

*“Me he “enamorado” de lo que somos,
es increíble cómo se trabaja y
se aprende alegrándose la vida”*

Ana María Campos integrante LCA

La evolución tecnológica, la interacción con el entorno, el arte y la corporeidad son aspectos que impactan directamente en las nuevas generaciones y estas son en gran medida las razones que nos han motivado como docentes del Colegio Distrital La Concepción, ubicado en la localidad séptima de Bosa, a crear el proyecto *Luces cámara y acción*.

Nuestro proyecto parte de la necesidad de integrar los saberes (habilidades comunicativas, liderazgo, valores...) de la escuela al contexto, con los diferentes entornos en los que se desenvuelve el estudiante. Además brindarle espacios de visualización de sus potencialidades y crear vínculos entre la escuela y la comunidad. Esta apuesta surgió de las inquietudes de cinco docentes, de diferentes áreas del conocimiento: humanidades, ciencias, educación física y matemáticas, que un día al calor de una taza de café

96 Texto elaborado por los líderes de la experiencia Luces, Cámara, Acción (ver notas siguientes) para su publicación en la Revista Aula Urbana, como parte de los resultados propuestos por el proceso de acompañamiento a experiencias participantes en el Área de Arte y Corporeidad, guiado por el equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana.

97 Licenciada en Educación física U. Tolima

98 Licenciado en Ciencias Naturales U. Distrital

99 Licenciada en Educación Básica con énfasis en inglés. U. Distrital

100 Licenciada en Filología e idioma- inglés U. Nacional

101 Licenciado en Matemáticas

Para mayor información búsquenos en facebook como Luces, Cámara y Acción LCA.

compartieron sus miradas, ideas y sueños en busca de espacios que redujeran la brecha entre saberes escolares y los saberes cotidianos.

“Las cosas tal vez no han sido muy fáciles porque se puede decir que hemos hecho todo con pocos recursos, pero gracias al trabajo fuerte y en grupo hemos logrado grandes cosas...Amo y amaré esta experiencia LCA, de mis profesores aprendo cada día más, el ayudar a la comunidad concepcionista nos ha llenado de alegría por eso muchos estudiantes quieren pertenecer al grupo”¹⁰²

La escuela como medio que permite el intercambio de conocimientos tiene la tarea de promover en los estudiantes saberes básicos, que trasciendan el contexto, sin embargo, esto no es siempre real. En este sentido LCA busca inspirar para la vida. Es lo que Ana María Campos integrante de LCA nos comparte de su experiencia personal:

“Ver que cada meta trazada se ha hecho una realidad es algo que haría sentir a cualquier persona una gran motivación y saber que todo con SACRIFICIO, ESFUERZO, DEDICACIÓN y sobre todo AMOR... lo imposible no existe”¹⁰³.

En concordancia con este postulado, el proyecto ha permitido que nuestros jóvenes innoven, experimenten, imaginen, crean y construyan conocimientos a partir de las experiencias vividas. Es así como Dayana Rincón, integrante de LCA expone su mirada:

“Me parece chévere porque les ayudamos a los demás como formarse como líderes. Además estamos aprendiendo cada día más cosas nuevas que no hemos aprendido en la institución y me ha ayudado a dejar las cosas como deben de ser no a medias, me gusta mucho estar en LCA me ha ayudado a dejar de ser penosa y ayudar a los demás,

¹⁰² Angie Sarmiento integrante de LCA

¹⁰³ Ana María Campos integrante de LCA

me encanta cuando veo a los demás satisfechos de lo que nuestro grupo y yo hemos hecho”¹⁰⁴.

Nuestro rol de docentes líderes del proyecto, es generar espacios que permitan el desarrollo de valores: responsabilidad, solidaridad y compromiso con la transformación de la sociedad a través del arte, la ciencia, las matemáticas, el lenguaje y la recreación. Incorporando actividades de expresión cultural como el teatro, la danza, el dibujo, los juegos, el movimiento, las manualidades y el manejo de la oralidad y la escritura, para encontrar otras maneras de pensar y narrar junto a nuestro equipo de estudiantes a través del video y la fotografía.

De esta forma, la escuela se debe considerar como un espacio que nos permite trascender a docentes y estudiantes como personas, en el que el sentir del estudiante es parte importante en la construcción de nuevas metodologías. Por lo tanto, nuestra experiencia dentro de LCA ha reivindicado la labor docente, permitiéndonos ser agentes activos que no operamos en el vacío de la educación tradicional sino que ofrecemos nuevas formas de ver el mundo y la vida con sus múltiples manifestaciones. Como lo expresa el estudiante Juan Pablo Carabalí.

“Es un proyecto en el que me puedo expresar y ser escuchada por los demás en lo que sé que puedo hacer, algo distinto a las demás cosas de siempre”¹⁰⁵.

“En muchas cosas no me siento bien trabajando con otras personas, pero aquí en luces, cámara y acción es todo lo contrario puesto que con la gente de LCA “mi segunda familia” aprendo mientras trabajo en equipo, todos y cada uno de ellos aportan algo a mi vida algo distinto”¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Dayana Rincón integrante de LCA

¹⁰⁵ Karen Vargas, integrante de LCA

¹⁰⁶ Juan Pablo Carabalí integrante LCA

La comunidad que emerge de LCA nos ha dado la oportunidad de valorar las personas, reconocerles la identidad particular y darles la importancia de acuerdo con sus aptitudes e intereses. De esta forma, el video en LCA se ha convertido en la herramienta de investigación que nos ha ayudado a comunicarnos, escucharnos, expresar nuestros sentires y apreciaciones acerca de lo que nos rodea y crear situaciones favorables para el aprendizaje en las que se puede actuar, discutir, decidir, realizar, repensar y evaluar.

Todo esto ha sido posible gracias al compromiso e iniciativa de todos y cada uno de los integrantes del grupo, así mismo, las dinámicas audiovisuales han ampliado el trabajo hacia el arte y la corporeidad enfocándonos principalmente en la imagen y el video. El uso del video dentro de las prácticas pedagógicas se ha convertido en la herramienta metodológica que nos permite reflexionarnos como equipo de trabajo y como experiencia significativa en la dinámica investigativa. Es el video el que ha hecho que nosotros dentro de nuestro quehacer reflexionemos, convirtiéndolo en el objeto y instrumento de investigación, para repensarnos, dirigir miradas, comprobar y verificar datos que nos posibilitan el análisis y la reconstrucción de experiencias como la de Esteban Díaz ex alumno del colegio e integrante activo de LCA

“Este proyecto me ha formado como un ciudadano líder, me ha permitido dejar mis temores a hablar en público, a desenvolverme mejor frente a la cámara, expresando mis opiniones e ideas”¹⁰⁷.

El pensar y el significar esos entornos, que luego replicaran y compartirán con su comunidad, son los pilares que fortalecen nuestra experiencia.

“Algo que fue inolvidable fue cuando grabamos el primer video en la plaza de Bolívar”¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Juan Esteban Díaz integrante LCA

¹⁰⁸ Valentina García integrante LCA

“Me encantan mis compañeros y profesores... y ante todo mis profesores, pienso que parte del desarrollo es gracias a ellos y el gran potencial con el que hemos trabajado y lo vamos a seguir haciendo, y dando todo por el grupo LCA”¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Daniela Barrera integrante LCA

EL SALÓN DEL CUERPO¹¹⁰	
La experiencia se ocupa de fomentar en los estudiantes	
DOCENTE LÍDER	CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA
<p>MIGUEL ÁNGEL GUERRERO RAMOS Área Docente: Artes y Educación física</p> <p>Formación académica Miguel Ángel Guerrero Ramos, docente con formación inicial en artes plásticas de la Universidad Nacional, se encuentra cursando una Especialización en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad de la universidad Distrital Francisco José de Caldas.</p> <p>Saberes personales que invierte en la experiencia: Quehacer pedagógico con estudios en danza, yoga, artes marciales, y primeros auxilios. Durante de ésta formación se hace consciente de la importancia del cuidado del cuerpo y a partir de estos saberes nace el proyecto del <i>salón del cuerpo</i> con el principal interés de proyectar en sus estudiantes una cultura saludable a través del arte.</p>	<p>COLEGIO EL PARAÍSO DE MANUELA BELTRÁN Contexto desfavorecido tanto económica como emocionalmente.</p>
SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA	
<p>La experiencia propone una búsqueda del maestro en pro de compartir su experiencia con el cuerpo, a partir de replicar sus saberes en disciplinas del cuerpo como la danza, el Yoga y las artes marciales. En la pesquisa de objetivos concretos, el profesor está perfilando un proceso de investigación desde el quehacer docente y la necesidad de aportar maneras de autocuidado en los niños que viven en este contexto desfavorecido tanto económica como emocionalmente. Es un proyecto que busca a través del arte, generar una conciencia de autocuidado. El proyecto hace una intervención desde la danza, el dibujo, el video y clase de primeros auxilios, en el colegio todas estas disciplinas se consideran clases de educación artística. Es un proyecto intenta intervenir una población de 90 estudiantes, en los que también se busca que genere impacto en las familias.</p>	

¹¹⁰ No insertamos artículo para publicación en Aula Urbana, pues a la fecha el maestro líder no hizo llegar material al respecto

PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR	
<p>La experiencia muestra un marcado interés por lo interdisciplinario al generar diálogos entre las ciencias sociales y el arte, específicamente desde la noción de performatividad y desde las prácticas de performance que es puesta en contexto.</p>	
DOCENTES LÍDERES	CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA EXPERIENCIA
<p>HÉCTOR MORA PALACIOS Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y actualmente cursa la maestría en Estudios Artísticos de la ASAB. Se desempeña como docente de la Secretaría de Educación del Distrito.</p> <p>FRANCISCO SANABRIA MUNÉVAR Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la UPN, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Docente de Ciencias Sociales de la SED.</p>	<p>COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER IED Bosa Estudiantes de grado 11. El contexto presenta problemáticas sociales del territorio social. Se involucra desde las socializaciones con otros territorios ciudadanos.</p>
SÍNTESIS DE LA EXPERIENCIA	
<p>El objetivo central es la formación de subjetividades políticas a través de la práctica artística centrada en la reflexión alrededor del cuerpo como aquel espacio por medio del cual es posible narrarse. Asume el performance</p> <p>La experiencia formula y practica una metodología pedagógica clara, en la que el propósito es acompañar a los estudiantes en la formulación y desarrollo de sus propios proyectos de performance y permitir que allí emerjan de modo crítico sus propios saberes y experiencias tanto dentro como fuera del contexto escolar.</p>	

¹¹¹PARA DECIRLO TODO SIN HABLAR¹¹²

Héctor Rodolfo Mora Palacios¹¹³

Francisco Sanabria Munévar¹¹⁴

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”

Paulo Freire

“El arte, en vez de ser un objeto hecho por una persona, es un proceso en movimiento por un grupo de personas. El arte está socializado. No es alguien diciendo algo, sino personas haciendo algo”

John Cage

¿Qué diría usted de la escuela si lo pudiera decir libremente? Esta fue la pregunta que dio inicio, en el año 2010, a la experiencia pedagógica **“Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio”**. Y es que en esta pregunta se encierran una serie de presupuestos y de significados determinados por las experiencias, las prácticas y las relaciones de poder que

¹¹¹ Texto entregado por los dos líderes de la experiencia (ver notas siguientes) para ser publicado en la Revista Aula Urbana, como producto del proceso de acompañamiento del equipo de investigación de la Universidad Javeriana.

¹¹² La sistematización de la experiencia se puede consultar en la Revista Ciudad Paz-ando. Vol. 5, núm. 1, págs. 81-94., de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹¹³ Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidato a Magister en Estudios Artísticos de la misma institución. Docente de la SED. yoache@yahoo.com

¹¹⁴ Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la UPN, Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Docente de Ciencias Sociales de la SED. frsanabriam@gmail.com

constituyen la cultura escolar. En la búsqueda de respuestas a ese interrogante encontramos más preguntas: ¿cuál es la percepción que tienen nuestros estudiantes sobre el papel de la educación para sus vidas y sobre la cotidianidad de la escuela?, ¿de qué manera los estudiantes perciben y representan las relaciones de poder que allí se experimentan?, ¿cómo hacer evidente, a través de estrategias alternativas de formación ciudadana, la necesidad de pensar la relación entre escuela, ciudadanía y territorio?, ¿de quién o de qué campos del saber es la responsabilidad de formar ciudadanías en la escuela?

Con el ánimo de buscar respuestas a tantas preguntas nació Trinchera... un espacio lúdico y pedagógico de construcción de conocimiento y de creación artística –a través del *performance* y del Taller “**Para Decirlo Todo Sin Hablar**”- que tiene como objetivo articular la Educación Artística y las Ciencias Sociales para generar procesos de formación de subjetividades políticas en estudiantes de ciclo V, así como promover la reflexión frente al territorio, a los fenómenos y las relaciones sociales que allí se tejen, así como a las relaciones y conflictos que se configuran al interior de la escuela. El sentido de abordar estos problemas estuvo determinado por la reflexión conjunta, entre docentes y estudiantes, frente al aislamiento de la escuela ante su entorno territorial y comunitario, así como por la crítica a una educación que desconoce la realidad de los y las jóvenes de la localidad.

El *performance* como estrategia didáctica y de comunicación, ha posibilitado la lectura y reconocimiento contextual, desarrollando procesos de pensamiento crítico social y de afirmación de la subjetividad política de los y las estudiantes, quienes perciben el arte como un ejercicio político en el que se encuentran y reconocen. Asimismo, propone al estudiante como protagonista, director, creador y actor de su obra, haciendo de su proceso un aprendizaje significativo que le permite apropiarse de su realidad y transformarla a partir de los lenguajes simbólicos empleando el cuerpo como medio y soporte de la expresión plástica.

Los estudiantes han demostrado un alto grado de compromiso e implicación. Tal vez, porque para cada uno de ellos la experiencia ha generado significados distintos, determinados por sus experiencias subjetivas. Para otros, representó una nueva actitud

frente a la práctica artística, haciéndose más conscientes de su cuerpo como instrumento, escenario y soporte expresivo. Y es que, con los *performance*, tanto en su creación, en la lectura que se hace de realidades concretas, como en la interpretación que los estudiantes hacen de éste, existe un ejercicio eminentemente narrativo, que articula la identidad, la memoria y la toma de consciencia y postura de los y las estudiantes ante su realidad.

Desde el momento en el que ingresamos a la carrera docente en el año 2010 al Colegio Francisco de Paula Santander de la localidad de Bosa, y haciéndolo desde los campos disciplinares de la sociología y de las artes plásticas, teníamos la noción de que la educación era algo que iba más allá de la escolarización de unas personas y de la apropiación de unas competencias académicas evaluables; sabíamos también que no queríamos entrar en un estado de confort institucional, aislados de la práctica investigativa y artística, supeditados exclusivamente a las cuatro paredes del aula. Por eso estamos convencidos que la educación es esencialmente un proceso colectivo de construcción de conocimiento a través de la investigación educativa y pedagógica, la cual es responsabilidad de quienes se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; somos los docentes –licenciados y profesionales- junto con los estudiantes los llamados a construir conocimiento a partir de la propia experiencia y las interacciones que en el escenario escolar se suscitan.