

Arte y Corporeidad



Publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Número 97 – 2015
Arte y Corporeidad

Directora
Nancy Martínez Álvarez

Subdirector Académico
Paulo Molina Bolívar

Asesores Dirección
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Jorge Orlando Castro Villarraga

Comité Editorial
Nancy Martínez Álvarez
Paulo Molina Bolívar
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Diana María Prada Romero
María del Pilar Rubio Gómez
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Andrea Bustamante Ramírez
Richard Romo Guacas

Edición
Richard Romo Guacas
Johanna Milena Jiménez Posada

Coordinación de Comunicación y Editorial
Diana María Prada Romero

Diseño y diagramación
Steven Zabala Correa

Fotografías
Alcaldía Mayor de Bogotá
Archivo IDEP

Impresión
Subdirección Imprenta Distrital –DDDI
Tiraje: 3 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del **Magazín Aula Urbana** agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo pertinentes. Los colaboradores pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia
Magazín Aula Urbana, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D – 91, Torre 2
Oficinas 805 y 806 / PBX 2 63 05 94
263 05 75 - 429 6760
Bogotá D.C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co

La edición número 97 del **Magazín Aula Urbana** fue pensada como un medio para divulgar y compartir significativos avances de los estudios realizados por el IDEP y de los proyectos realizados por colectivos de maestros y maestras que permanentemente extienden su saber a esferas que desbordan el aula de clase y la escuela. Temáticas asociadas con expresiones íntimamente humanas y profundamente sensibles se presentan como posibles de ser incorporadas al currículo, a la vida de la escuela, irrumpen sin pedir permiso al currículo oficial o al plan de estudios, ganando reconocimiento en tanto dan sentido a las relaciones que día a día se configuran en los espacios escolares y particularmente al aula de clase. De esta manera, el **Magazín 97** presenta a manera presenta una muestra representativa de lo que vienen realizando los maestros y maestras de la ciudad con sus estudiantes.

Los diferentes artículos presentados fueron elaborados desde una experiencia de formación colaborativa, voluntaria y dispuesta por docentes y colectivos de docentes, con el interés de compartir sus experiencias y provocar la participación de otros colectivos para que alrededor de temáticas como la de arte y corporeidad se arriesguen escrituras que den tránsito a la sistematización de experiencias reflexivas e innovadoras. Los escritos son una interesante síntesis sobre la vida en la escuela y gravitaron desde el uso de herramientas digitales, hasta en la elaboración de prendas de vestir, interrogaron la vida misma de estudiantes y maestros, visibilizaron sus deseos, carencias, emociones y capacidades, extendieron la acción pedagógica a planos de la producción audiovisual y la expresión artística que emociona y motiva a los estudiantes, rompieron con la monotonía y la cuadrícula del aula de clase y de la escuela y propusieron alternativas de formación en un contexto particular como el de la Escuela Normal María Montessori.

Es así como el tema “Arte y Corporeidad” se hace presente en este número del **magazín**, evidenciando un campo de saberes que circulan dentro y fuera de escuela y que necesariamente amplían y desbordan los mundos simbólicos que construyen las personas, con múltiples expresiones imbricadas de un alto poder para ampliar el horizonte personal, social, cultural, afectivo y cognitivo de estudiantes, docentes y comunidades. Estas manifestaciones, posibles a través de la palabra escrita, son a la vez potencial creativo y provocador de nuevas y variadas formas de enseñar y de aprender, de extender la escuela y sus saberes y, por supuesto, de darle sentido a la escuela y a la labor docente.

Visibilizar estas experiencias, se constituye en la realización de una de las responsa-

bilidades más representativas del IDEP: acompañar la producción escrita de maestros y maestras y difundir esta producción que da cuenta de su gran capacidad y compromiso con la educación y con la formación continua en clave de cualificación docente a lo largo de la vida profesional docente.

Los artículos que en esta oportunidad se exponen, representan los esfuerzos de maestros y maestras de Bogotá que, desde su experiencia y su formación, se preocupan adicional e intencionalmente por asumir propuestas innovadoras y significativas para impulsar con sus estudiantes nuevas maneras de asumir la educación, la formación, los aprendizajes, su relación con lo estético y lo ético, su relación su cuerpo y sus posibilidades.

Con la lectura de cada texto, es posible apreciar y valorar el lenguaje artístico como medio, a veces ausente en la escuela, para el autoconocimiento y la comprensión sensible del mundo que se habita, dando paso a mundos posibles a partir de significados imaginados y contruidos desde la relación consigo mismo y con el otro. Las propuestas, además, incluyen miradas en relación con la comprensión de la corporeidad desde el arte, considerando recursos y técnicas que sugieren nuevas y variadas formas de comunicación y manifestación corporal, las cuales son expresión del dolor, del sufrimiento, de la alegría, del juego como expresión natural y propia de lo humano, de la afectación, de las heridas y las emociones.

Estas nuevas maneras de habitar la escuela y la ciudad, de comprender al ser desde sí mismo y desde el otro, de propiciar nuevas relaciones entre todas las expresiones de la vida, son posibles y explícitas en el marco de Bogotá Humana, particularmente con el sentido propuesto por la apuesta de ciudad de considerar “al ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”, y han tomado fuerza y re-acción en cada uno de los estudios propuestos por el IDEP en este periodo de gobierno.

La pretensión de fondo con esta publicación y con un buen número de documentos y materiales propuestos, es que docentes, directivos docentes, comunidades académicas y educativas, estudiantes y ciudadanía en general, aprecien de otras formas, valoren desde otras perspectivas, y encuentren opciones de emulación, en las propuestas del trabajo desarrollado con maestros y maestras de los colegios oficiales de la ciudad. A manera de colofón retomemos las palabras Oscar Wilde: “El medio mejor para hacer buenos a los niños es hacerlos felices”, porque lograr este ideal con los niños, niñas y jóvenes es posible y el Distrito Capital, avanza progresivamente en esta dirección.

Corporeidad, arte y escuela



La relación entre corporeidad, arte y escuela no es todavía un tema central en el contexto de la educación colombiana. Al menos no en el sentido de haberse constituido como un área de saber disciplinar asumido con legitimidad y oficialidad por las instituciones escolares.

POR: Jorge Arcila¹

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

La relación entre corporeidad, arte y escuela no es todavía un tema central en el contexto de la educación colombiana; al menos no en el sentido de haberse constituido como un área de saber disciplinar asumido con legitimidad y oficialidad por las instituciones escolares. Esto, por supuesto, no significa que un movimiento silencioso de iniciativas y actores educativos no estén desde hace ya un buen tiempo abriendo el camino de exploración e investigación de las posibles relaciones que pueden establecerse entre el cuerpo, los saberes disciplinares y el arte en contexto de escuela. Esto no es sorprendente, menos si se tiene en cuenta la importancia que actualmente tiene el tema de lo corporal en la escuela para la educación.

Esto es lo que parece estar sucediendo en nuestro contexto escolar, después de revisar y analizar un significativo número de proyectos de colegios del Distrito Capital, que respondieron a la convocatoria sobre Corporeidad y Arte en la Escuela, hecha por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP en septiembre de 2013. 25 iniciativas escolares inscritas dieron cuenta de lo que diversos actores educativos entienden por corporeidad, y su relación dinámica con el arte, es decir, con aquellas circunstancias, trayectorias, imaginarios y contextos pedagógicos.

¹ Docente universitario e investigador del IDEP en el estudio 2014 sobre fines de la educación y jornada escolar. Economista y Magíster en Economía, Universidad de los Andes.



Las experiencias presentadas abarcaron un rango de existencia estimado entre los seis meses y los cuatro años, además, recorrían una amplia gama de intereses, inquietudes, cuestionamientos y preguntas sobre el cuerpo. Dichas inquietudes investigativas se relacionaban con implicaciones de salud y rendimiento físico, dimensiones psicológicas en cuanto a desarrollo cognitivo o procesos de constitución de sujeto y componentes de orden social, político, cultural, comunicativo y de lenguaje en la construcción de corporeidades en la escuela.

Algunas prácticas de resistencia a la dicotomía mente-cuerpo y a la separación de las disciplinas que, en general, caracterizan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la escuela, fueron los ejes de trabajo de un número significativo de experiencias postuladas. Los proyectos también cuestionan el énfasis intelectual que se ha privilegiado desde la educación para los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas artísticas y la educación física; dejando de lado la gran influencia que tienen en éstos aspectos como el vivencial. De hecho, la mayoría de las experiencias apostaban a que es el cuerpo el que sabe, el que aprende, el que integra y el que produce y aplica el conocimiento.

Los intereses y preguntas presentados exploran el papel de los saberes en las disciplinas, el rol del conocimiento en el currículo y el sentido de las prácticas pedagógicas en relación con el cuerpo individual y social, dentro y fuera del ambiente educativo. Un cuerpo para nada abstracto, teorizado o supuesto, sino un cuerpo material y simbólico. Cuerpo que es objeto de acciones pedagógicas institucionales, y que inquieta sobremanera las subjetividades de los actores educativos que de múltiples formas participan en la configuración de la corporeidad de los estudiantes y en ese corpus social, cultural y político que llamamos escuela.

La escuela es el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad, en tanto que ésta teje y articula una trama compleja en relación con el cuerpo. La noción de cuerpo circula en prácticamente todos los ámbitos de la vida escolar. Se la percibe tomando forma en las experiencias de vida del devenir cotidiano, y también en forma alegórica en el plano simbólico del lenguaje. Se habla de un cuerpo de disciplinas, un cuerpo de saberes, un cuerpo de prácticas que más allá de una noción de agrupamiento, devela también aquello que les otorga organicidad y funcionalidad: su determinación histórica, ideológica y política. El imaginario corporal institucional (deber ser) y la imagen corporal personal (de deseo) de los individuos. El cuerpo que se valora (social) y el que se anhela (particular), ideal del yo.

La escuela es el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad, en tanto que ésta teje y articula una trama compleja en relación con el cuerpo.

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

Resulta entonces interesante mirar al cuerpo social escolar que se configura como consecuencia de los cuerpos y las corporeidades que la habitan. ¿Cuáles son los saberes sobre cuerpo que circulan en el contexto escolar? ¿Cómo los saberes del currículo y las prácticas pedagógicas asumen la corporeidad? ¿En qué medida lo estético y las disciplinas artísticas asumen el cuerpo en la escuela? ¿Cómo está la escuela, si lo está, explorando e investigando estos temas y tensiones?

Los nuevos contextos sociales, culturales y económicos en los que se mueve la escuela hoy, hace que nuevas dinámicas y conceptos se necesiten para explicar los fenómenos relacionados con el cuerpo. Esto ha significado mirar en forma crítica los discursos y prácticas institucionales, curriculares y disciplinares en relación con el arte y la corporeidad, y las acciones que docentes y estudiantes hacen en dicho terreno en la escuela. Sobre todo en la perspectiva investigativa de mirar las maneras en que, en la actualidad, la escuela y sus agentes se articulan, se posicionan y se relacionan con dichos saberes.

Este estudio también indagó el cómo y en función de qué se conectan en la cotidianidad escolar el saber disciplinar, el saber de sus prácticas pedagógicas y el saber de sus actores, alrededor de aquello que nos da existencia material y social; ser cuerpo.

En este sentido hablan las experiencias en éste número de Aula Urbana, evidenciando las complejas y ricas relaciones que entre arte y cuerpo pueden establecerse. Lo novedoso en los escritos, entre otras cosas, es el horizonte referencial desde el cual se mira o se comenta dicha relación; ejemplo de ello se da cuando no simplemente se habla de arte y cuerpo, sino de corporalidad y corporeidad. Así entonces, en un contexto más amplio y complejo, los artículos exploran el vínculo entre lo artístico y ésta dimensión que ya no es sólo cuerpo, sino además subjetividad, relacionalidad, identidad y corporeidad.

Propuesta de interrelación entre metodologías, experiencias extrasensoriales, apoyo a escolar a estudiantes con dificultades, experiencias con kinect y tablets

Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo

Ambiente de aprendizaje en donde las principales mediaciones son el cuerpo y el arte.

Cuerpo eje central del currículo

El kinect y las nociones espacio-temporales

Caminando al conocimiento con mis manos y mi cuerpo

El kinect se ha implementado como herramienta para el desarrollo de la percepción y coordinación viso-motora con los estudiantes.

**POR: Gloria Patricia Solano Sánchez¹
Paola Eliana Moreno Mora²
Colegio Distrital Panamericano**

¿Cómo se aprende?, ¿cómo se aprende sin aburrirse?, ¿cómo estar en clase y estar motivado?, ¿por qué no se olvida montar en bicicleta? Son algunos interrogantes que nos llevaron a indagar y a construir comunidad pedagógica.

En el desarrollo de este trabajo 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, un controlador de juego libre creado por Alex Kipman, desarrollado por Microsoft, que permite a los usuarios interactuar con la consola de videojuegos sin necesidad de tener contacto físico con un controlador tradicional. Con 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 mediante un avatar asume los retos de los videojuegos; las manos y pies están libres de controles, pero los movimientos son 'leídos' por el controlador que va generando un puntaje para determinar 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.

¹ Licenciada en preescolar - Docente del Colegio Distrital Panamericano

² Licenciada en educación física, con estudios de maestría en educación - Docente del Colegio Distrital Panamericano

En la actualidad la inversión en tecnología y conectividad ha crecido sustancialmente y poco a poco esta nueva tecnología ha llegado a los colegios, aunque aún existen dificultades para conectarla con los procesos educativos de una manera adecuada. Es el caso del Colegio Panamericano, donde a pesar de contar con dotación de instrumentos tecnológicos, conectividad y procesos de capacitación para docentes, alumnos y padres de familia, el potencial de estas herramientas se ha visto disminuido por la falta de una política institucional clara acerca de la implementación de las TIC dentro de los procesos educativos; lo que genera que los esfuerzos sean solitarios y respondan solo a la iniciativa de algunos profesores.

Desde el área de educación física es un reto planear y ejecutar actividades pedagógicas que estimulen o desarrollen habilidades físicas mediadas por las tecnologías de la información; de ahí surge la propuesta de incluir actividades con tecnología de captura de movimiento a través de sensores como el Kinect de Microsoft, el Wii y el Play Station, que están conectadas a consolas de videojuegos y utilizan 'exergames' donde se interactúa con la gestualidad corporal y el movimiento sin necesidad de controles o mandos.

La propuesta de incluir actividades físicas con Kinect, como herramienta tecnológica, pretende el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices, aprovechando la motivación que genera en los niños los videojuegos como parte de su cotidianidad y que producen un amplio campo de experiencias y vivencias que aportan a su aprendizaje y conocimiento. También se busca medir el potencial de la 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.

Las nociones espacio-temporales se estructuran e interiorizan de varias maneras, son parte del autodescubrimiento y exploración del entorno y de las relaciones de la persona con los objetos y con los demás. Es un proceso que se da a través del cuerpo por medio de la conciencia del movimiento, donde por evolución de la huella genética funciona como una memoria corporal que permite mantener cierto nivel elemental de estructuración espacio-temporal y afirmar

los aprendizajes básicos que proporcionan 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 que la capacidad corporal de dominio propio y del entorno facilite un mayor desempeño en los procesos de aprendizaje y relaciones sociales. Por esta razón se hace necesario crear estrategias que, de una manera sencilla y constante, aporten a 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 consiste en trabajar la estimulación de las capacidades espacio-temporales con la ayuda de una herramienta de última tecnología, que además permita a los niños seguir desarrollando destrezas digitales, pues es indudable que las nuevas generaciones (nativos digitales) desarrollan más rápidamente habilidades que exigen un aprendizaje interactivo en su proceso formativo.

El Kinect, como herramienta que apoya el proceso de apropiación e interiorización de las capacidades espacio-temporales, 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 los estudiantes; su uso en las clases de educación física se ha implementado de manera libre, permitiendo visibilizar aspectos en los estudiantes como: desarrollo de su concentración, atención, participación en la clase, esfuerzo por jugar, atender, desarrollar sus destrezas motoras y de coordinación.

Para reconocer la experiencia se han asumido los siguientes instrumentos: Método de evaluación de la percepción visual (DTVP-2) de Marianne Frosting y los juegos de Kinect que hacen énfasis en las nociones espacio-temporales.





Los estudiantes se reconocen en la diferencia y en la diversidad

Identities: una edad para identificarse

Una propuesta que desmitifica el taller como espacio único de desarrollo para la técnica y que lo transforma en un lugar para la construcción colectiva, desde la búsqueda de identidades.

POR: Juan Carlos Nova¹
Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

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 “Identities: una edad para identificarse”.

Este proyecto, que se viene desarrollando desde el 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 necesi-

dades 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.)

Ahora, el trabajo 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 maestros y maestras 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 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.

¹ Docente de artes plásticas y visuales

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; un espacio que les permite a las y los estudiantes confrontarse consigo mismos; un espacio exploratorio casi a un nivel de 'catarsis' personal que los enfrenta a sus temores y condicionamientos familiares, sociales y culturales; un espacio que les permite 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 trabajo pedía otro nivel de profundidades, que se logró con la llegada de las prácticas pedagógicas de 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 y las metodologías. 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 las proyectos de práctica pedagógica, permitió extenderlo y aplicarlo con otros grados, como en la temática del grado noveno sobre representaciones subjetivas del cuerpo, donde 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 las y los jóvenes le dan a la representación del cuerpo a través de dos de las prácticas artísticas y culturales que les inquietan, como lo son el tatuaje y el body paint; temáticas desde donde los estudiantes propiciaron su ejercicio de aplicación del curso.

Estos proyectos permiten encontrar una ruta por la que los estudiantes logran otras profundidades en los procesos de formación artística, 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.



Pensar la corporeidad

Entretejer subjetividades en la Escuela Normal María Montessori

El cuerpo es pensado en relación con unos intereses que desconocen las subjetividades ya que reducen a los sujetos a unas formas de proceder y de conocimiento.

POR: Martha Cecilia Palacios Mayoma
Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

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 diferentes maneras 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, 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 que 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: el individuo 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.

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, que 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 aquel entonces, me ha puesto a pensar acerca de mi 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 esas jornadas leemos, conversamos, vemos documentales relacionados con el tema de la danza. Los miércoles realizamos la práctica, donde 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, propician eso.

En una de las jornadas 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 positiva; 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 encerrada, pero deseando profundamente seguir con lo planeado. Pero no fue posible, realmente ellos eran los protagonistas, no mí planeación, no la rutina que quería que siguieran.

Entonces, en medio del temor y del rigor, se me ocurrió 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 acercó Juan Carlos Martínez (un estudiante) y me expresó su agradecimiento por la clase, para él fue un espacio muy importante, sintió que logró hacer cosas que no realiza en lo cotidiano: - “Esa clase estuvo llena de nuevos y grandes aprendizajes”, recalcó.

Además, conseguí escuchar los murmullos que a veces ignoramos los maestros y en los cuales se evidencian muchos sentimientos y reacciones. En esos murmullos pude reconocer la importancia que tiene posibilitar espacios diferentes para los estudiantes, en los cuales los cuerpos hablan de otra manera.





Estudio de las sensibilidades juveniles

El proyecto aporta otra concepción, permitiendo ‘leernos como cuerpos’. Siendo ámbito de interacción social, esparcimiento y descanso, el recreo es considerado parte fundamental del proceso de aprendizaje.

POR: Martha Judith Noguera¹

El proyecto de investigación-creación “el recreo, estudio de las sensibilidades juveniles” se desarrolla como parte de una experiencia de carácter investigativo que nace en el seno de la escuela. Es una indagación de espacios escolares en referencia con las inter-relaciones corporales de los jóvenes.

Como complemento se realizan acciones que involucran a docentes de diferentes campos, principalmente en los encuentros de arte que en este caso están representados por la danza. De esta manera se aporta a la idea de indagar en otro tipo de prácticas que generan una nueva escuela.

La pregunta que orienta el trabajo es: ¿cómo se manifiestan la sensibilidad y la corporeidad en jóvenes escolarizados durante 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 reflexiona sobre la escuela como espacio social, reproductor y productor (Bourdieu y Passeron, 1996) de la cultura hegemónica dominante. De igual manera, cuestiona por el papel de la educación artística en este contexto y cómo se entiende el cuerpo en este espacio, también se interesa por los saberes de los jóvenes y cómo construyen sensibilidades para entender sus maneras de ser e interactuar con las personas. Por otro lado, permite proponer espacios de resistencia que promuevan manifestaciones sensibles.

La investigación-creación o investigación en las artes es entendida como una dinámica en espiral, pues inicia con procesos creativos de la comunidad

objeto que se analizan para que surjan nuevas propuestas. La forma más adecuada para la investigación en las artes es la ‘creación–investigación–creación’, como lo plantea Prieto y Noguera (2012: 7) y que se consolida como la base fundamental para valorar los saberes y los resultados, no solo de los investigadores sino también de las comunidades.

Para el trabajo se consolidó un grupo de creación con jóvenes de ciclo tres, (sexto y séptimo) con quienes se desarrolló una propuesta escénica en torno a lo que veían y vivían en el recreo. Se realizaron acciones en torno a cómo entienden el cuerpo y las maneras en que se relacionan y crean vínculos. Además, se desarrollaron instrumentos de entrevista abierta a jóvenes de los diferentes ciclos de bachillerato, circulando un cuaderno, “el chismógrafo”, donde los jóvenes respondieron preguntas formuladas en sus diversas maneras de hablar, permitiendo ver la relación con la institucionalidad, con los amigos, el empleo del tiempo libre, la manera cómo se vivencia el recreo y aspectos de sus historias personales. También, durante la clase de ética en el grado noveno se solicitó a los estudiantes escribir sus historias de vida para entender cómo sus experiencias previas y fuera de la escuela afectan sus relaciones.

Los registros audiovisual y fotográfico facilitaron construir una primera cartografía del espacio donde se ubican los grupos y territorios; también, encontrar las tactilidades ampliadas y ubicarse en el recreo como lugar a explorar. Por otro lado, brindaban apoyo al presentar un video de los diferentes encuentros como muestra al público y a los estudiantes del mismo colegio.

¹ Docente Colegio San Isidro Sur Oriental

Categorías que soportan la investigación

Corporeidad

La categoría de corporeidad fue abordada 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, el cuerpo se entendía como un vehículo que permite 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 entienden el cuerpo y la mente separados. Así se manifestó en el planteamiento del proyecto de clase: una de las primeras indagaciones se hace es con la pregunta ¿qué es cuerpo?, obteniendo respuestas en las que se ubica como un instrumento que permite comunicarse, pero se relega a un hecho instrumental al servicio de otro ente llamado alma o mente.

Desde la perspectiva investigativa se interpreta 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).

La experiencia también permitió encontrar que referente al cuerpo, además de creer que es un instrumento, se debe aprender a conocer, manejar y su división: la cabeza, donde suceden las cosas realmente importantes para la escolaridad; las extremidades superiores, que se relacionan con actividades manuales; las extremidades inferiores, que tienen que ver con el juego y el torso donde se ubican las emociones y sentires. Al parecer estos conceptos no son relevantes para el papel de la escuela, pero en el proyecto aportan como otra concepción que permite aprendernos como cuerpos.

Recreo

A través de la investigación se abordó 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 a un período de entre 10 y 40 minutos durante la jornada escolar en el que los estudiantes pueden realizar acciones 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, el recreo se asumió como cualquier momento en el que los estudiantes actúan abiertamente por no estar bajo el control o vigilancia de personas de autoridad como padres o docentes: momentos de ingreso y salida del colegio, intercambios de clase, pequeños descansos 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 tanto existen horarios y reglas donde el colectivo se encuentra en el patio para jugar, comer y relacionarse.

Sensibilidad

La profesora Mandoki entiende que “la sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto corresponde 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 interroga a los jóvenes por sus preferencias musicales, maneras de vestir, decisiones frente a su peinado y perforaciones, maneras de expresarse, preferencia por equipos de fútbol, las cosas que les molestan y todas las maneras de percibir e interactuar con el mundo, lo primero que se deja ver es que estas decisiones o preferencias 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 se identifican.

Momentos de intercorporeidades

Alfonzo López Quintas, 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”. Se menciona, porque si bien no es del interés abordar el tema de la formación, sí es un tema implícito dentro del trabajo, pues se relaciona 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 está orientado a tal fin, pues como se mencionó antes, el recreo no escapa a este sistema. Lo que interesa señalar son los tipos de vínculos que se registran a partir de las intercorporeidades. Para hacerlo se distinguen tres grupos dentro del bachillerato (ciclos tres al quinto).

Por un lado están los cursos de ciclo tres que están iniciando un proceso de cambio, donde se van encontrando con las personas que comparten intereses similares y los van creando. Un ejemplo, son los grupos de barras bravas, donde constituyen 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 niño es nuevo se va acomodando y transita hasta encontrarse con las personas con quienes comparte ‘sensibilidades’ y le es más sencillo intercambiar. Finalmente, en los grados que están por salir y que han tenido una experiencia escolar mayor, se afianzan. En consecuencia, el proceso de interrelación se daría en tres momentos: momento de exploración exploración social, de rotación social y de consolidación social.



Diástole y sístole indican el ritmo de la expedición Las Frid@s: un viaje al corazón

La escuela debe convertirse en un escenario que transforme la experiencia propia y se reconozcan al ser y a las historias de vida como materia prima fundamental del proceso educativo.

POR: Edith Vernaza y Oswaldo Rocha¹

La educación debe ser el canal que le permita al educando y educador, como agentes 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 les presentan y que en ocasiones se archivan para huir de las respuestas que les confrontan de una manera fuerte su existir. Hoy 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.

En la actualidad adquiere relevancia la misión del educador, en su papel de agente de cambio, como líder de procesos continuos de creación de una sociedad en renovación. “Los profundos cambios tecnológicos, económicos, políticos y sociales que se están dando, han de orientarse hacia la formación y el 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 viajar allí?, ¿qué camino tomar?, ¿será necesario hacer este viaje?, ¿conocerse a sí mismo es importante?.

El amor y la preparación son algunos de los ingredientes para ser educador.

“Las Frid@s, un viaje al corazón”, proyecto 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 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 gotas que se asomaron por la ventana de los ojos).

¹ Docentes CED Oswaldo Guayasamín. Los Comuneros

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 donde hay muchos obstáculos por superar y cada persona busca la manera ética y adecuada de culminar y ganarle a la adversidad.

Descubrir el dolor en la piel de uno de nuestro estudiantes, nos llevó a indagar y 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 causa 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 de 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 que 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 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.

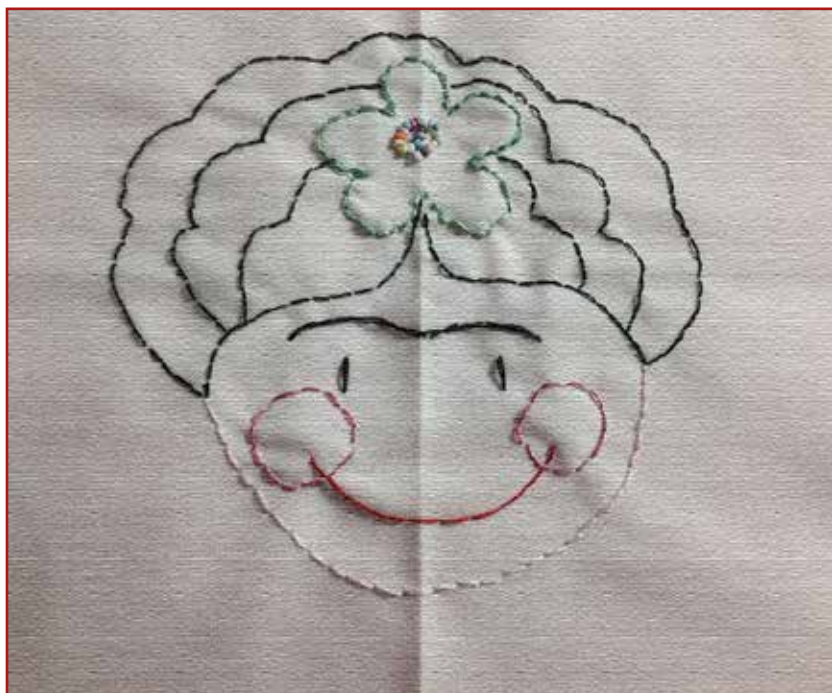
La sorpresa nos la dio una estudiante que de forma alegre y enternecedora nos dejó ver su etapa de embarazo, y que a pesar de los prejuicios sociales y de encontrarse en esa etapa a tan temprana edad no dudo en mostrarnos su historia de vida. Era una realidad totalmente contrastante con la de nuestro 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 asegurar con todo certeza: Yo soy una Frid@.

Hay una apuesta para construir ciudadanos que sienten real el derecho a la identidad y al reconocimiento legal de los derechos humanos



Yo soy una(un) 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 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, donde no solo se utilizó el 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, 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 homogeneizantes) 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 del 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 socioeconómica). De esta forma serán 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>



La clase: un lugar de distensión y regocijo La Ética ¿Performada?¹

Proyecto que busca motivar en los estudiantes del ciclo V la intervención artística, especialmente en el teatro, mediante fenómenos éticos y políticos.

POR: Rafael Sarmiento Zárate²
IED José Francisco Socarrás – Bosa

La Ética Performada 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 ligados 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 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 sólo en un ámbito hostil, a la deriva dentro de una maquinaria que, parecía, me iba a tragar vivo. Venía cargado de prejuicios en torno a la educación pública, 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 educación pública.

El principal reto del proyecto fue la puesta en práctica de 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 rechazé. 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, que 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 tomarlos 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 el 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.

¹ Texto elaborado por Rafael Sarmiento (ver nota 2) para su publicación en el *Magazín 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

² Docente de *Ética Performada*. 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>

Naturalizar la diversión y el respeto por la diversidad en la cotidianidad de los estudiantes

Teatro: extensión del territorio corporal

¿Cuál arte procede si no entiendo mi cuerpo, cuál arte procede si mi cuerpo es territorio de otros, ni siquiera mío?

POR: Adelaida Corredor Torres¹
IED República Bolivariana de Venezuela – Jornada Tarde

“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 Teatro: extensión del territorio corporal, que se define como un plan 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 impacto² en pleno centro de Bogotá.

La Institución acoge, mediante el sistema de inclusión en el aula regular, a niñas y niños con déficit cognitivo leve o moderado en condición transitoria o permanente y también con síndrome de Asperger (autismo leve y moderado) que provienen en su mayoría de otras localidades, debido a que allí hacen falta instituciones educativas públicas que se especialicen en este tipo de inclusión.

El 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, 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 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

¹ Docente de Educación Artística. Maestra en Artes Escénicas – Facultad de Artes ASAB, Mg. en Escrituras Creativas – Universidad Nacional de Colombia

² El Decreto Distrital 469 de 2003 (Revisión del POT), en su artículo 230, se adicionó a las áreas de actividad de comercio y servicios la categoría de Zonas Especiales de Servicios de Alto Impacto, que corresponden a zonas de “servicios para actividades relacionadas con los usos ligados al trabajo sexual, la diversión y el esparcimiento, y los demás comercios y servicios que determine la ficha normativa”, las cuales se apartan conceptualmente de las “Zonas de Tolerancia”, en la medida en que se orientan a ejercer sobre las primeras una permanente inspección, vigilancia y control. Fuera de estas zonas, el POT no admite la presencia de la actividad en la ciudad

“Nuestro teatro debe despertar el gusto por el conocimiento, debe despertar el placer en la transformación de la realidad”
Adelaida Corredor Torres.

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, sino que igualmente es 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); 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 y 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 de 10º grado cuando se le interroga sobre el aprendizaje más importante de la clase de teatro: “yo pienso que el arte es 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 de un espacio de agobio e incertidumbre, se ha pasado a un territorio seguro y necesario, tal como lo expresa Diego Alejandro, de 10º grado: “Es una de las clases 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 6º a 11º permitió reconocer lo que es importante y aquello 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%) que son reconocidos como los aspectos aprendidos de la clase. Al preguntarles que han aprendido sobre su cuerpo el 35% hace alusión a la conciencia corporal y el 33% al autocuidado. Pequeños porcentajes se refieren a la improvisación y la creatividad, el 14% y 4% respectivamente, evidenciando 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.

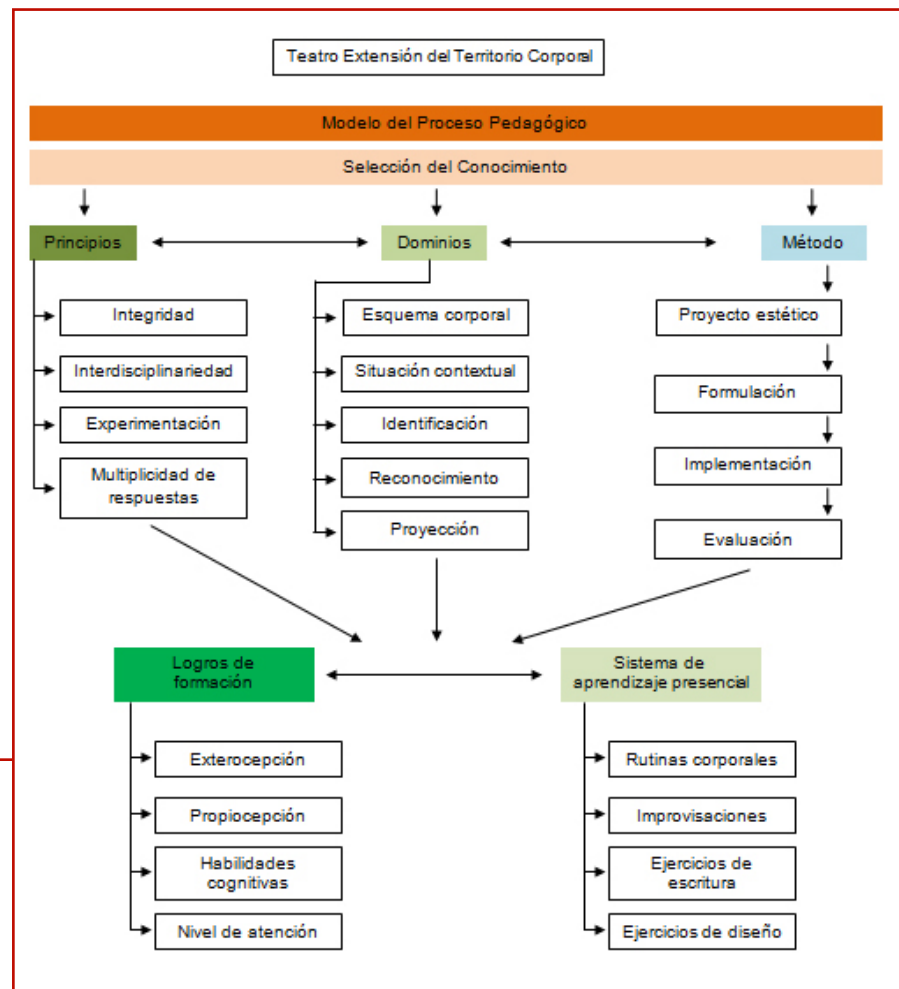
La composición diversa de la población del barrio Santa Fe, las condiciones de insatisfacción de las necesidades básicas evidenciadas en el hacinamiento, la violencia doméstica, la presencia de bandas juveniles y delincuencia común, organizan un territorio apto para el desencanto, la desmotivación y por consiguiente, la dificultad para potenciar un proyecto que impulse 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 8º, 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 dejan 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 como la histórica, la ética, la física, la racional y la emocional, enmarcadas en un contexto cultural definido.

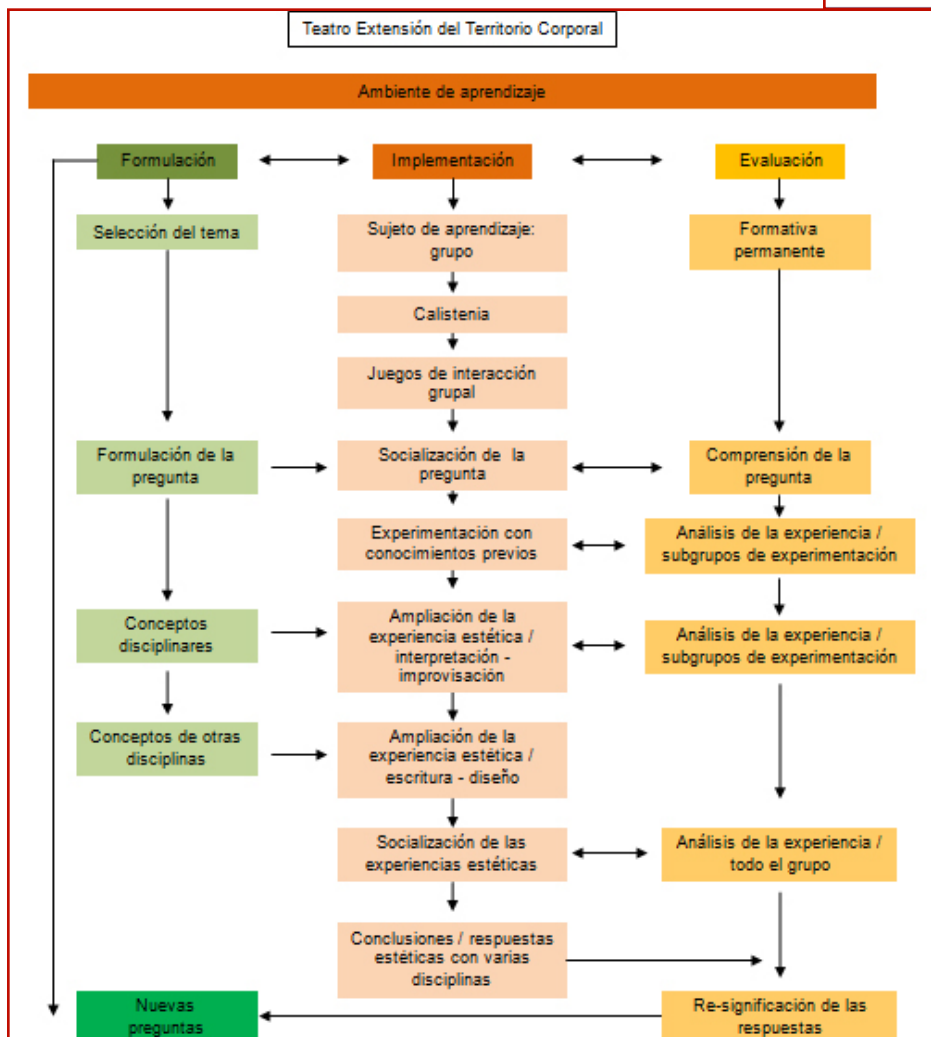


A continuación se presentan flujogramas que sintetizan los procederes de este ambiente de aprendizaje:

1



2



“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



Desarrollo de procesos de pensamiento crítico social y de afirmación de la subjetividad política.

Para decirlo todo sin hablar¹

“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

POR: Hector Rodolfo Mora Palacios²
Francisco Sanabria Munevar³

¿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 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, también 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



La educación es esencialmente un proceso colectivo de construcción de conocimiento a través de la investigación educativa y pedagógica.

se encuentran y reconocen. De igual manera, 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 va 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.

¹ 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

² 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

³ 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



La creación de mundos posibles a través de unidades didácticas

Paracosmos en el aula

Propuesta didáctica desde el juego para la auto exploración y la práctica de saberes adquiridos.

POR: Jineth Rojas Vanegas

A través de la búsqueda de estrategias para la enseñanza a niños y niñas en edad escolar, se hace interesante incorporar los aportes que las disciplinas han tenido, al momento de ahondar en el mundo de la niñez.

Es aquí donde al indagar en la psicología infantil se ha encontrado una aproximación de los autores Robert Silvey, Stephen A. Mackeith y David Cohen, quienes 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 denominaron como ‘Paracosmos’.

Un ‘Paracosmos’ es, básicamente, una invención imaginaria o ejercicio fantástico 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.

García Rivera (2004) muestra otra faceta del término ‘paracosmos’, trabajado desde el mundo literario, 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, con una forma de fantasía elaborada que se orienta a construir mundos completos y a fomentar la escritura y la 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 está relacionada directamente con la didáctica y la lúdica específicamente, donde el juego es la actividad ‘rectora’ de la infancia. Estas experiencias, poco exploradas, son reseñadas por Beatriz Osés (2006), quien relata que parten desde el estímulo de la imaginación a través de la lectura y el arte, para promover principalmente la creación literaria.

La autora resalta 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 propia idea. “Es 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 la alternativa 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 mundos posibles a través de estrategias enmarcadas en unidades didácticas, secuencias didácticas o ludo estaciones. Una secuencia didáctica es un proyecto de trabajo que no tiene un tiempo determinado, sino que se desarrolla a partir de las necesidades de los estudiantes en relación con el contexto y el 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, asegurando que su contenido sea significativo y funcional. Así mismo, el abordaje pedagógico posibilita una integración curricular al recrear en estos diversos ‘mundos posibles’ situaciones 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.

A partir de esta situación se tiene un marco de referencia basado en los currículos y herramientas para la vida, donde se halla 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 ha 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 tienen en cuenta cuatro actividades básicas como 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, donde vienen a sintetizarse los ‘lugares imaginarios’ y perfilando los roles del personaje 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.

Colegio La Concepción

Luces, cámara y acción: una apuesta a los entornos

“Me he ‘enamorado’ de lo que somos, es increíble cómo se trabaja y se aprende alegrándose la vida.”
Ana María Campos - Integrante LCA.

POR: Cristina Moreno Prada¹

Fabio Revelo²

Olga Vera³

María Isabel Cortés⁴

Alexander Capacho⁵

La evolución tecnológica, la interacción con el entorno, el arte y la corporeidad son aspectos que impactan directamente en las nuevas generaciones y 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 compartieron sus miradas, ideas y sueños en busca de espacios que redujeran la brecha entre saberes escolares y los saberes cotidianos.

“Algo que fue inolvidable fue cuando grabamos el primer video en la plaza de Bolívar.”⁶

“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.”⁷

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, como lo menciona desde su experiencia personal Ana María Campos,

integrante de LCA.

“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 se hizo con sacrificio, esfuerzo, dedicación y sobre todo amor, hace que lo imposible no exista.”⁸



¹ Licenciada en Educación física. Universidad del Tolima

² Licenciado en Ciencias Naturales. Universidad Distrital

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en inglés. Universidad Distrital

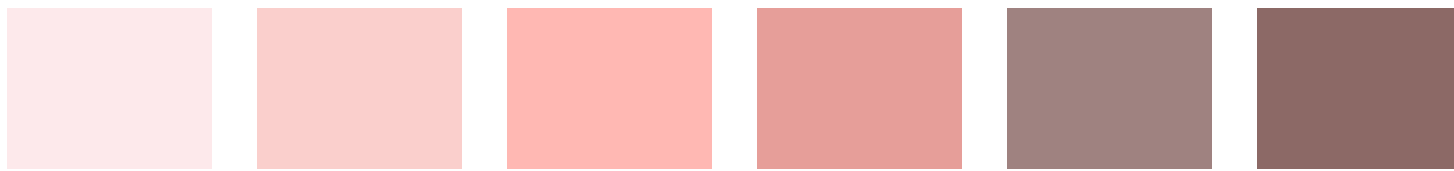
⁴ Licenciada en Filología e idioma- inglés Universidad Nacional

⁵ Licenciado en Matemáticas

⁶ Valentina García integrante LCA

⁷ Angie Sarmiento integrante de LCA

⁸ Ana María Campos integrante de LCA



En concordancia con este postulado, el proyecto ha permitido que nuestros jóvenes innoven, experimenten, imaginen, creen y construyan conocimientos a partir de las experiencias vividas. Dayana Rincón, otra de las integrantes de LCA, comentó que “es chévere porque les ayudamos a los demás a formarse como líderes. Además estamos aprendiendo cada día cosas nuevas que no hemos aprendido en la institución. Me gusta mucho estar en LCA, me ha ayudado a dejar de ser penosa y ayudar a los demás, me encanta cuando veo a los demás satisfechos de lo que nuestro grupo y yo hemos hecho.”¹⁰

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, encontramos 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 permita trascender como personas a docentes y estudiantes; en el que el sentir del estudiante sea 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.

“Es un proyecto en el que me puedo expresar y ser escuchado por los demás; en el que puedo hacer algo distinto a las demás cosas de siempre”¹¹, señaló Juan Pablo Carabalí, estudiante de la institución.

“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

“Me encantan mis compañeros y profesores... y ante todo mis profesores, pienso que parte del desarrollo es gracias a ellos y al gran potencial con el que hemos trabajado y lo vamos a seguir haciendo, y dando todo por el grupo LCA.”⁹

de LCA ‘mi segunda familia’ aprendo mientras trabajo en equipo, todos y cada uno de ellos aportan algo distinto a mi vida.”¹²

La comunidad que emerge de LCA nos ha dado la oportunidad de valorar a 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 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 permite reflexionarnos como equipo de trabajo y como experiencia significativa en la dinámica investigativa. Es

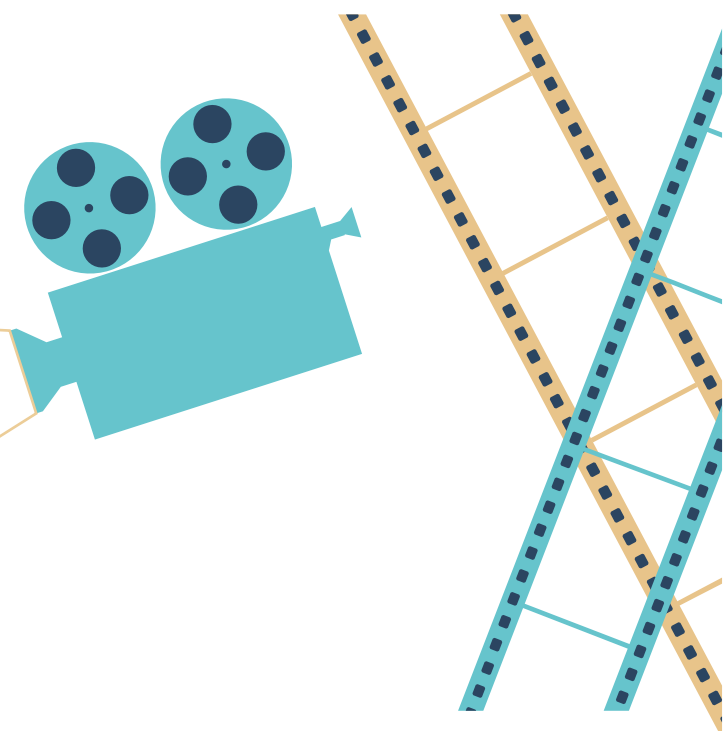
el video el que ha hecho que nosotros dentro de nuestro quehacer reflexionemos, convirtiéndolo en el objeto e instrumento de investigación, para repensarnos, dirigir miradas, comprobar y verificar datos que nos posibilitan el análisis y la reconstrucción de experiencias como la de Esteban Díaz, ex alumno 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.”¹³

El pensar y el significar esos entornos, que luego replicaran y compartirán con su comunidad, son los pilares que fortalecen nuestra experiencia.



Para mayor información
encuéntrenos en Facebook como:
Luces, cámara y acción LCA



9 Daniela Barrera integrante LCA

10 Dayana Rincón integrante de LCA

11 Karen Vargas, integrante de LCA

12 Juan Pablo Carabalí integrante LCA

13 Juan Esteban Díaz integrante LCA

Novedades Editoriales



IDEP: Un hito de ciudad

Los fragmentos discursivos incluidos en este libro surgen en el azar de una escritura presentada. Lo que aquí se puede leer, lo que aquí se puede apreciar en imágenes y trazos, tiene una intención viva: la de evocar, sin pretensión de hacerlo de manera exhaustiva y en consonancia con un deseo escondido en la pluma de quien hace las veces de autor.



Historias que hacen Historias

El libro incluye temas retomados de experiencias vivenciales de las maestras y los maestros en el aula, relacionados con el pensamiento histórico, las teorías de la historia didáctica de la enseñanza, el entrecruzamiento de la Historia con las Ciencias Sociales y aspectos académico- curriculares del tema.



Memoria en movimiento: A propósito de 30 años del Movimiento Pedagógico 1983 – 2013

Más de 30 años han transcurrido desde el surgimiento de un proceso social, cultural y político único en su género y de la más profunda y reconocida legitimidad en el ámbito educativo y académico de nuestro país.



Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida

Los buenos profesores, que poseen credenciales, experiencia, con excelentes actitudes hacia la labor docente y que manejan los mejores métodos de enseñanza, propician buenos aprendizajes en sus estudiantes..., pero también algunos pupilos les fallan.



Evaluación en el aula: del control a la comprensión

Este libro compila veinte experiencias de evaluación en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias y sociales, que fueron propuestas y desarrolladas por equipos de maestros de diferentes colegios públicos y privados de la ciudad.



Las ciencias sociales en Colombia

El investigador Alejandro Álvarez Gallego muestra en este libro cómo se configuró este campo disciplinar y su impacto sobre los saberes escolares y la conciencia nacional; y en sentido contrario, el impacto de la escuela sobre la identidad nacional y las ciencias sociales.



El telar de los valores

La segunda edición del libro responde al interés del IDEP por retomar la discusión sobre temas que si bien se renuevan en el actual Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana, ya han tenido amplios y valiosos desarrollos en proyectos de investigación e innovación apoyados por el Instituto.

Encuentre en el Centro de Documentación del IDEP estas y otras publicaciones
centrodedocumentacion@idep.edu.co - www.idep.edu.co

IDEP 20
años

Conocimiento
para la
Educación

Av. Calle 26 No. 6 9D-91
Centro Empresarial Arrecife, Torre Peatonal
Oficina 806 | Tel 2630562 | Horario L-V 7:00am a 4:30pm
www.idep.edu.co | idep@idep.edu.co



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**