

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
Y LENGUA CASTELLANA

IMAGEN/CUERPO DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA
EN LA FUNDACIÓN PAULINA Y ERNESTO VALENZUELA, LA ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
Y EL COLEGIO LICEO VISIÓN DE COLOMBIA



PRESENTADO POR
MARISOL ROBAYO RIVERA
NELLY ENRÍQUEZ CÁRDENAS

ASESOR
LUIS ALBERTO ARIAS

BOGOTÁ, 2014

Artículo, 23 - Resolución N° 13 de 1946.

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Marisol:

A tu paciencia y comprensión, preferiste sacrificar parte de tu tiempo en alentarme y apoyarme para que yo pudiera cumplir con mi sueño de ser maestra y me diste la certeza de que podría hacer mucho más por los niños. Por tu bondad y sacrificio me inspiraste a ser mejor para ti y para mí, ahora puedo decir que esta tesis lleva mucho de tí, gracias por estar siempre a mi lado, Gregory Alonso Villamil.

Gracias también a esas personitas que siempre fueron importantes en mi vida, que siempre estuvieron dispuestas para brindarme una sonrisa de niños inocentes y afectuosos, esto lo hice por ustedes: las niñas internas de la Fundación Paulina, niños de la E.P.E y Visión, niños de Amaga Antioquia, Luana Valentina (nenita), Fabio Andrés, Sergio Nicolás (Checho), Camila Díaz (Cami), Daniel Alejandro Díaz (Nanin), Alan Javier, Dulce Narváez, Juan Sebastián, María Fernanda y mis Ángeles en el cielo Dulce María, Juan Antonio y Héctor Fabio.

A mi familia: Jesús, María; Familia Robayo Rivera; Familia Alonso Villamil y Familia Pedraza, Ana Lucía Villamil López, Josefina Aguilar, Adriana González, Miriam Aponte, “Comunidad del anillo”: Diseñadores y Editores de Norma. Los amo.

Nelly:

Doy gracias a Dios por haberme permitido cumplir este sueño, a mis padres por sembrar en mí compromiso y responsabilidad, a mi esposo y a mi hija por ser el motor y mi aliento para alcanzar mis metas. A los maestros que me acompañaron con su saber en este proceso y a mis estudiantes que me hacen amar cada vez más mi profesión.

Agradecimientos

*“El único modo de superar una prueba es realizarla. Es inevitable”
- El Anciano Cisne Negro Real, jefe de la tribu aborigen de los Auténticos, Australia, 1991*

Deseamos reconocer nuestro agradecimiento a las Instituciones Educativas: FUNDACIÓN PAULINA Y ERNESTO VALENZUELA, LA ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL Y EL COLEGIO LICEO VISIÓN DE COLOMBIA; nuestros compañeros en un trabajo en donde nos abrieron sus puertas en un camino etnográfico de estudio durante el desarrollo de este proyecto, de análisis y discusión siempre constructiva.

En especial, queremos agradecer a nuestro director de trabajo de grado: Luis Alberto Arias por la confianza que depositó en nosotras, su constante apoyo, sus indicaciones y orientaciones indispensables en el desarrollo de este trabajo. Quisiéramos destacar la seriedad profesional que le caracteriza.

Quisiéramos agradecer a nuestro asesor y lector maestro Rafael Reyes Galindo, el trato amable, comprensivo y en confianza que siempre nos mostró como maestro y todo su ánimo y experiencia aportada. Quisiéramos destacar también la seriedad profesional que le caracteriza y su ánimo para hacernos formar parte de los semilleros de investigación. Nos sentimos especialmente orgullosas de que aceptara ser nuestro asesor de trabajo de grado.

También nos enorgullece enormemente el ánimo y acompañamiento del maestro Oscar Saldarriaga Vélez y su trato simpático y de iguales; cuando nos abrió su puerta sin pensarlo y nos enriqueció con su compañía, su valioso tiempo y conocimiento en su asesoría en la entrevista que muy gentilmente nos permitió; al igual que las entrevistas que nos otorgaron: la investigadora Zandra Pedraza Gómez, el investigador Jesús Martín Barbero, la Maestra Nubia Gaitán y el Maestro Héctor Dalleman.

Y esencialmente a la Licenciatura en educación con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en la dirección de Martha sabogal y los maestros a cargo, especialmente a: Clara Inés Cuervo, Gloria Bernal, Nubia Gaitán, Yefren Diaz López, Beatriz Rodríguez y Rafael Reyes y a la Universidad Javeriana por la carrera con posibilidades a distancia y con posibilidades para inquietarse por la educación; al igual que a sus secretarías que fueron nuestro apoyo, especialmente a Marlen Salgado Moreno.

A todos los compañeros y compañeras de la carrera agradecemos por los buenos momentos que hemos compartido.

En especial un cariñoso reconocimiento a los que nos han demostrado su apoyo y brindado sus ánimos y consejos durante estas últimos y muy duros meses.

A mis amigos, a mis hermanos, mi padre y especialmente a mi madre por darme la vida y darme su amor.

TABLA DE CONTENIDO

1. <u>INTRODUCCIÓN</u>	014
2. <u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	018
2. 1. <u>¿PORQUÉ PENSAR EN UNA GENEALOGÍA DE LA IMAGEN Y UNA ARQUEOLOGIA DE CUERPO EN LA ESCUELA?</u>	019
2. 2. <u>ANTECEDENTES DEL PROBLEMA</u>	023
2. 3. <u>JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA</u>	024
2. 4. <u>CONCEPTO IMAGEN/CUERPO</u>	025
2. 5. <u>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</u>	027
3. <u>OBJETIVOS</u>	028
3.1. <u>OBJETIVO GENERAL</u>	028
3.2. <u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	028
4. <u>MARCO CONCEPTUAL</u>	029
4.1. <u>EL CUERPO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL</u>	029
4.2. <u>LA CORPORALIDAD</u>	029
4.3. <u>EL RÉGIMEN BIOPOLÍTICO</u>	029
4.4. <u>LA EDUCACIÓN DEL CUERPO</u>	030
4.5. <u>EL CUERPO EN LA SOCIEDAD DE LA TECNOLOGÍA</u>	030
4.6. <u>EL BIOPODER</u>	031
4.7. <u>LAS IMÁGENES POLISÉMICAS</u>	031
4.8. <u>LAS IMÁGENES MENTALES Y LITERARIAS</u>	032
4.9. <u>EDUCAR LA MIRADA</u>	032
4.10. <u>EL CUIDADO DE LA COMUNICACIÓN</u>	032
4.11. <u>EL LENGUAJE DE LAS IMÁGENES EN LA ESCUELA</u>	033
4.12. <u>LAS IMÁGENES EN LA FORMACIÓN DOCENTE</u>	033
4.13. <u>LA CULTURA DE LA IMAGEN</u>	033
4.14. <u>LA EMANCIPACIÓN DEL ESPECTADOR</u>	034
4.15. <u>PENSAMIENTO CRÍTICO</u>	034

4.16. <u>EXPERIENCIA Y ALTERIDAD</u>	035
4.17. <u>LA EMANCIPACIÓN</u>	035
4.18. <u>DIALOGICIDAD</u>	035
4.19. <u>LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO</u>	036
4.20. <u>PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA</u>	036
4.21. <u>PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA</u>	036
4.22. <u>AMOR Y JUEGO</u>	037
4.23. <u>LA IMAGEN MIENTE</u>	037
4.24. <u>CAPITALISMO COGNITIVO</u>	038
4.25. <u>INFANCIA Y MEDIOS</u>	038
4.26. <u>LA EDUCACIÓN POPULAR</u>	038
4.27. <u>EL OFICIO DEL MAESTRO</u>	039
4.28. <u>DISPOSITIVOS DE PODER Y CUIDADO DE SÍ</u>	039
5. <u>MARCO METODOLÓGICO</u>	041
5.1. <u>FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA</u>	041
5.2. <u>TIPO DE ESTUDIO</u>	041
5.3. <u>POBLACIÓN Y MUESTRA</u>	042
5.3.1. Población	042
5.3.2. Muestra	042
5.3.3. Caracterización del contexto	043
5.4. <u>TÉCNICAS E INSTRUMENTACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS</u>	044
5.5. <u>PROCESO METODOLÓGICO</u>	045
5.6. <u>CATEGORIZACIÓN DE DATOS</u>	046
5.7. <u>TRIANGULACIÓN</u>	046
6. <u>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u>	049
6.1. <u>¿CÓMO ES LA IMAGEN DEL CUERPO Y EL CUERPO DE LA IMAGEN</u> <u>EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?</u>	050
6.1.1. <u>I CAPÍTULO: "ENTRE IMÁGENES Y CUERPOS"</u>	050
6.1.2. <u>II CAPÍTULO: "BUSCANDO IMÁGENES Y CUERPOS"</u>	083

6.1.3. <u>III CAPÍTULO: "IMAGEN DEL GESTO PEDAGÓGICO"</u>	096
7. <u>CONCLUSIONES GENERALES</u>	107
8. <u>APROXIMACIÓN A NUEVAS TEORÍAS</u>	114
9. <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	117
10. <u>ANEXOS- ENTREVISTAS -TEÓRICOS</u>	
10.1. <u>ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ</u>	125
10.2. <u>JESÚS MARTIN BARBERO</u>	126
10.3. <u>ÓSCAR SALDARRIAGA VÉLEZ</u>	127
10.4. <u>HÉCTOR DALLEMAN</u>	128
10.5. <u>ANEXOS GRAFICAS Y CUADROS</u>	129
10.6. <u>ANEXOS "DOSSIER" DE CAMPO</u>	129

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea requiere de sujetos emancipados, que cuestionen su situación y la de la sociedad, que sean agentes de cambio. Esta es una exigencia que se le hace a la escuela, por su propósito explícito de educar y dar herramientas a los sujetos para que ellos puedan enfrentarse al mundo. El presente proyecto busca determinar y caracterizar la manera cómo en tres comunidades educativas, con fundamentos epistemológicos e ideológicos diferentes, lo logran a partir del concepto de imagen/cuerpo, siguiendo la pregunta de investigación: ¿cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?

De igual forma, analizamos las observaciones realizadas a la luz de la pedagogía crítica, de tal forma que fuera posible ver de qué manera en esas instituciones se favorece la construcción de sujetos emancipados que susciten resistencias frente a las demandas que promueve la sociedad actual.

Con este fin, realizamos un análisis dialógico, dentro de un modelo de investigación cualitativa-etnográfico. Esta tomó como punto de partida la inmersión en tres modelos escolares considerablemente diferentes, en su fundamentación epistemológica, en sus prácticas didácticas y en su ambiente y disposición espacial: un internado femenino en el Municipio de Madrid Cundinamarca, una escuela experimental en medio de una reserva forestal ubicado en el kilómetro 4, vía La Calera, y un colegio ubicado en una casa de un barrio popular de Bogotá. Desde esta esfera de análisis proponemos ver la educación desde dos dimensiones: la educación de la mirada en relación a la imagen y la pedagogía del cuerpo.

Conscientes de que la tarea de educar puede entenderse de maneras diferentes. Ello depende de los contextos histórico, social y cultural. Asimismo, reconocemos la importancia de la historia de la educación desde la *paideia griega*. Sin embargo, nos ubicamos en nuestro contexto y momento actual, caracterizado por la “sociedad de la información y la comunicación”.

El proyecto no pretende ser descriptivo. Antes bien, queremos sustentar nuestra postura sobre la dimensión de “educar la mirada”, puesto que vemos la imagen dentro de un contexto de culturas visuales, tecnologías y formas de relación del sujeto con las imágenes. Estas formas, en la sociedad contemporánea involucran dispositivos de lo sensible con nuevas maneras de ver, sentir y decir. También, pretendemos plantear nuestra visión sobre “la pedagogía del cuerpo”. Para ello, hemos tenido en cuenta el cuerpo como construcción social y las formas específicas

como se expresa la condición corporal del sujeto. Ya que estas dan cuenta del orden epistemológico de su fundamento corporal y de la concreción de representación, experiencia, discursos, prácticas, orden social y reproducciones simbólicas.

La investigación se originó en un intento por comprender las superficies supuestas de las que se nutre la educación de la mirada en relación a la imagen y la pedagogía del cuerpo. De igual forma, queríamos discernir la relación entre imagen y cuerpo, ya que ambos van de la mano. Es así como advertimos que la imagen en sí misma no es tanto lo que causa ciertos efectos, sino la imagen, en el contexto de la cultura visual, de las tecnologías y las formas de relación con ella, que se instalan en la corporalidad de la persona. Todos los sujetos contemporáneos estamos siendo afectados por un régimen visual que instala perspectivas de mirar y de ser visto. Esto hace que sea apremiante una emancipación del espectador, para ver lo que él ve y así, saber qué pensar y hacer con lo que está viendo.

Como lo enunciamos al inicio de esta introducción, la investigación busca determinar la comprensión que tienen tres comunidades educativas sobre el problema anteriormente expuesto. En este escrito se encuentran las impresiones que nos dejaron la observación de las instituciones educativas y su posterior reflexión. Observar lo que sucede en la escuela tiene un sentido para nosotras si nos permitía comprender cómo funciona cada discurso visual y la forma como éste es capaz de llegar a la corporalidad y conmoverla.

El presente trabajo da cuenta del proceso de investigación teórica y de campo, por esta razón, iniciamos con el planteamiento del problema –explorar la relación del concepto imagen/cuerpo en la escuela– y la definición de objetivos. A su vez, consideramos necesario presentar el marco conceptual y marco metodológico, pues en ellos se fundan nuestras ideas sobre pedagogía, nuestras intuiciones, nuestras formas de entender el concepto imagen/cuerpo. Es así como el lector de esta investigación puede reconocer la fundamentación teórica en la que se apoya la investigación de campo. Luego, en la parte central de este trabajo, presentamos el análisis e interpretación de resultados. Esta parte es importante y, para lograr los objetivos propuestos (y enunciados en la sección *Objetivos*), y dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo es la imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen en las instituciones educativas?, la hemos dividido en tres capítulos: Capítulo (I.) *Entre imágenes y cuerpos*, Capítulo (II.) *Buscando imágenes y cuerpos* y capítulo (III.) *Imagen del “gesto pedagógico”*.

En el primer capítulo de este trabajo (6.1.1. *Entre imágenes y cuerpos*), presentamos el rastreo que diera cuenta del supuesto epistémico que se asume alrededor del concepto imagen/cuerpo de cada contexto educativo. De tal forma que en esta sección, se engloban el análisis de la condición del cuerpo y las formas de pensamiento biopolítico instaladas en la escuela. Asimismo, se presenta un análisis de las imágenes que se emplazan en la escuela y que afectan la subjetividad y la corporalidad del sujeto educando.

En un segundo capítulo (6.1.2. *Buscando imágenes y cuerpos*), realizamos el análisis de los hallazgos encontrados con los sujetos educandos sobre la influencia de diferentes imágenes en su contexto social y cultural, y las formas de relación con esas imágenes en su inmersión en la sociedad de la información y comunicación, identificando cuáles se instalan en la corporalidad del sujeto imagen/cuerpo desde un régimen visual. En un tercer capítulo (6.1.3. *Imagen del gesto Pedagógico*), realizamos el análisis de los hallazgos encontrados en los juegos de resistencia en las clases, que dan cuenta de cómo se ve el maestro a sí mismo, cual quiere o busca ser o cual ha sido; en este punto hablaremos del “gesto pedagógico”. En los tres capítulos reflexionamos a la vez que rastreamos si existen posibilidades en la escuela, desde las prácticas educativas, que les proporcione herramientas a los estudiantes, para que se susciten resistencias que conduzcan a la emancipación del sujeto educando. Para ello, como lo enunciamos al inicio de la introducción, nos hemos apoyado en la pedagogía crítica, pues ella nos permite comprender cómo se ubica un espectador emancipado ante las imágenes que observa y así este sujeto pueda tener conciencia de que es “un cuerpo” y adopte una posición que imposibilite su exclusión. Con esto, era imposible limitarnos al registro y descripción de lo hallado. Antes bien era urgente el intento por comprender qué estaba pasando en esas instituciones. Es así como el marco conceptual nos dio el fundamento en el cual nos apoyamos para comprender cómo se sitúa el concepto imagen/cuerpo en la comunidad educativa.

La investigación nos llevó a proponer la extensión de la experiencia de la dialogicidad entre nosotras y las comunidades investigadas en la etnografía, pues aunque en este proyecto presentamos y analizamos algunos de los hallazgos destacados en este trabajo; advertimos que por la extensión del trabajo juicioso y dedicado hecho en campo, la investigación tiene suficientes soportes de entrevistas y material grabado al igual que soportes de entrevistas escritas que desde la inmersión prometen posibilidades para continuar explorando en los hallazgos encontrados para posibles investigaciones futuras, ello da cuenta del trabajo juicioso realizado

alrededor de seis meses en los tres colegios. Finalmente, esta investigación nos lanza hacia nuevos temas de estudio y análisis que creemos importantes para profundizar más adelante. Estos temas están vinculados con algunos de los hallazgos que nos inquietaron como i.) ahondar en el concepto imagen/cuerpo; ii.) el concepto de “internado”, que se descubre en una sociedad que exige a los padres trabajar, teniendo que dejar a sus hijos en un albergue educativo y iii.) el concepto de juego visto desde un dispositivo de defensa y resistencia puesto por el sujeto educando en las relaciones con la comunidad educativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de investigación plantea una problemática en relación al concepto imagen/cuerpo en la escuela: ¿cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?, desde la pedagogía crítica. A partir de ellos, queremos profundizar en la forma en las cuales está siendo explorado este concepto en la institución educativa. Ahora bien, hemos tenido en cuenta las relaciones entre “cuerpos”, de la mano con las “imágenes” que influyen en distintos actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la forma como se construyen corporalidades en la escuela.

Teniendo en cuenta que vivimos en un mundo lleno de imágenes, que influyen sobre las formas corporales que asumen los educandos, urge –desde la escuela– darles herramientas para que entiendan su corporalidad. Esto implica varios aspectos; desde entender que tienen un cuerpo, reconozcan que lo tienen y se empiece a ser un cuerpo desde la idea del cuidado de sí y de los otros, que les permita sortear las influencias del capitalismo cognitivo que envuelven las imágenes contemporáneas y que afectan al cuerpo.

Igualmente, la investigación de campo nos permitió reflexionar sobre la forma como la escuela, está produciendo cuerpos silenciados y dóciles, desde su saber pedagógico y sus mecanismos organizativos y de tecnologías disciplinarias, desde el oficio del maestro. Ante esto, nos parecen pertinentes las palabras Barbero (2005): “El sistema entero crea unos modelos de cuerpo antihumanos, antisociales, anticulturales, pues no tienen nada que ver con la vida real de la gente, su trayectoria biológica y genética” (p. 125).

2. 1. ¿PORQUÉ PENSAR EN UNA GENEALOGÍA DE LA IMAGEN Y UNA ARQUEOLOGIA DE CUERPO EN LA ESCUELA?

• *Pensar en una genealogía de la imagen:*

En cuanto a la importancia de la genealogía de la imagen el presente proyecto tiene en cuenta una precisión histórica sobre el concepto de *imagen* que gira alrededor de la cultura occidental y tiene que ver con comprender como la *imagen* ha tenido históricamente un recorrido que está cerca de la “*negación de la imagen*”; y ello, lo podemos notar por ejemplo desde la *escolástica*, donde la *imagen* tenía que ver con un *preconcepto* un “*no conocimiento*” una especie de “*f fuente del error*” como se ha analizado en algunas tendencias:

En general, la tendencia a señalar un origen milagroso para las imágenes, como forma de prestigiarlas ante los fieles, se aprecia desde los mismos comienzos de la evangelización. (Saranyana Josep-Ignasi; 2005, p.797)

Desde esta negación es donde se originó la importancia de elaborar un pensamiento que partiera de la “*idea*”; allí surgió el “*Silogismo*” de *Aristóteles*; *pensar* tenía que ver con “*idea, juicio y raciocinio*”:

El raciocinio en su forma ideal es el silogismo, al que Aristóteles considera la base de todas las ciencias. Es una deducción: de dos premisas se sigue por necesidad lógica una conclusión. (Roldán; 2004, p. 16)

Es por ello que, en la modernidad *Descartes* piensa que “*pensar*” es tener *ideas distintas*, por lo que la imagen es “*desplazada*” del pensamiento *moderno* como “*un pensamiento no científico*”; es decir, la “*imaginación*” es una “*f fuente de error*”:

“Sea cual sea el origen de las ideas para que puedan considerarse como elementos de conocimiento deberán ser, en primer término, claras y distintas, pues: “he demostrado ya ampliamente que todas las cosas que conozco clara y distintamente son verdaderas”. (Benítez; 1993, p.55).

Pero gracias a *Nietzsche, Bergson, Dostoviesky* y *Freud*, podemos dar un giro importante cuando nos advierten que “*antes que ideas somos imágenes de nosotros mismos*”:

“Nietzsche llama el ansia primordial de apariencia. El ser humano se concibe como un obra de arte de ese, uno primordial, por lo que él mismo con su representación del mundo (la realidad empírica), sus vivencias y sus creaciones artísticas-culturales pertenece al ámbito de la apariencia” (Mariño; 1993, p.118).

Por ello, es importante pensar desde una genealogía de la “*imagen*” si hablamos de educación.

• ***Pensar en una arqueología del cuerpo:***

Somos productos de una imagen y por lo tanto estamos hechos de contradicción, juegos, paradojas, asuntos sin resolver; por ello, la imagen es la “*clave*” para pensar el pensamiento moderno; de donde surge el arte, el surrealismo; por ello, pensar la escuela en términos de *Imagen* es pensar en “un nuevo *oficio de la escuela*”; en esto, al ir de la mano con Gianni Rodarí podemos darnos cuenta que es posible que ya no necesitemos una lógica, sino una gramática del *cuerpo* para pensar el sujeto de otro modo y por ello se hace necesario también pensar en una arqueología del cuerpo:

“La imaginación del niño, estimulada para inventar palabras, aplicará sus instrumentos sobre todos los aspectos de su experiencia que desafíen su intervención creativa” (Rodarí, 2008, p.161)

Por ello, la importancia de precisar en este proyecto, que en el siglo XVII Y XVIII Y XIX se caracterizó por ser una sociedad de la “*idea*” y se planteo en términos de disciplina y encierro como parte del conocimiento:

“La disciplina. El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades; pero les dio un subsuelo profundo y sólido, la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo” (Foucault, 2002, p. 307).

Pero, en la sociedad del siglo XX y XXI; en un hoy por hoy, sumergido en las tecnologías; se caracteriza por ser una “***sociedad de la imagen***” y por ello la importancia del presente proyecto:

“Al margen de esta pugna, unos y otros géneros, más o menos “verídicos”, configuran las subjetividades de la era de la imagen. Ya lo decía el gran teórico ruso Mijail Bajtin hace varias

décadas” “Aprendemos a vivir a través de las novelas, el periodismo, las revistas, los tratados morales – hoy diríamos, la autoayuda – más que por la propia experiencia”. (Dussel, 2006, p.78).

• ***Precisión frente al concepto de emancipación en la sociedad de la imagen:***

De igual forma, el presente proyecto parte de una precisión del concepto de *emancipación* en la sociedad de la imagen y tiene que ver con que en el surgimiento de la modernidad emanciparse significaba: “**liberar el goce**”; del trabajo (liberar el goce) y de la norma (liberar el goce, etc.:

“Ser modernos –nos dice Berman- es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, goce, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos”. (J. L. Barona, 2003, p.57).

En la sociedad de la imagen significa: “**liberarse del afán de cosas**”; pues la imagen “*dice cosas*” y en este momento está “*liberado el goce*”; pues, toda la publicidad, la moda el entretenimiento, están produciendo que se le haga creer al que la ve que “se es libre” y es totalmente lo contrario; pues, se es “*preso*” del afán de las cosas; por ello, la importancia de ubicar en este trabajo la transformación del concepto de emancipación en la sociedad de la imagen; y la importancia de que la escuela replantee su oficio pensando en ésta sociedad de la imagen y sea consciente del concepto de “*emancipación*” donde se sugiere liberarse del afán de las cosas; por eso, si queremos la *emancipación* hemos de **resolver la imagen de lo que somos**. Resolver significa aquí: **saber leer nos**.

“Leer nos enseña a ralentizar nuestro ritmo de vida líquida cuando sea necesario para poder pensar con perspectiva. Leer nos muestra el camino de la auto comprensión, del autoconocimiento y, por supuesto, nos ayuda en la difícil y necesaria tarea de la autoconciencia” (Arroyo, 2010, p.123).

• ***Precisión frente al concepto de disciplina en la sociedad de la imagen:***

Por lo tanto, el presente proyecto parte además de una breve precisión del concepto de *disciplina* en la sociedad de la imagen y tiene que ver con que posiblemente se tenga que retomar el concepto de disciplina no desde algo que se tenga que liberar, sino posiblemente de algo a lo que se tenga que volver; darnos autolimitaciones de nuevo, si queremos darnos una forma de vida; pues, no es posible la “estética” sin limitaciones.

• ***Precisión frente al concepto de la imagen del oficio del maestro “el gesto del maestro”:***

Por ello, el presente proyecto pretende reivindicar el oficio de maestro en la escuela pensándolo de otro modo específicamente desde su imagen.

Se hace necesario intentar ver la “imagen” del oficio del maestro por medio de tres matrices: la matriz apóstol: porque la imagen liberal nació del pastoreo cristiano; la imagen experimental: porque el maestro también se nutrió de la técnica de la ciencia; pues se volvió un rehabilitador de los sujetos; y la imagen comunicacional: donde el maestro se creía un mediador. Por lo tanto, hay en el maestro un saber dotado propio de su oficio y ello se descubre en las matrices del maestro:

“el cuarto capítulo, llamado “¡Maestro, salve usted la Patria!”, se refiere también a tres matrices históricas que han funcionado en nuestro país para gestionar “lo social”, hasta el punto que se puede hablar de una verdadera “invención de lo social” y de cómo al hacer del sistema educativo un instrumento de efectuación de las políticas y los modelos de lo social, el maestro ha ido colocado siempre en una “tierra de nadie”. (Saldarriaga, 2003, p.27).

Por lo tanto, vale la pena descubrir en las imágenes del maestro en este proyecto, cómo es el análisis etnográfico en cada institución, alrededor del “*gesto de la imagen del maestro*” para entender desde la etnografía su oficio en la escuela y descubrir desde una genealogía de la imagen y una arqueología del cuerpo en la escuela: ¿cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?; pregunta que nos permitiría interrogar además; sobre cuál es el papel de la educación en la sociedad actual y si esta favorece, desde la pedagogía crítica, la construcción de resistencias para la emancipación del sujeto educando a la hora de *liberarse del afán de las cosas*” en la actual sociedad de la imagen.

2. 2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La producción intelectual que gira alrededor del tema imagen/cuerpo desde la pedagogía crítica, según el curso de esta investigación, se sitúa en los siguientes campos: la pedagogía de la imagen, la cultura de la imagen, la pedagogía del cuerpo, la educación y comunicación visual, los estudios de semiología, la pedagogía de la comunicación y la pedagogía crítica de la educación. Una revisión sucinta de algunas de estas investigaciones y los vacíos del conocimiento en torno a la producción intelectual general encontrada son objeto de este aparte.

Datos recogidos desde la pedagogía de la imagen en *educar la mirada*, de Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, plantean un reto cultural frente a la reflexión crítica y la comprensión filosófica- social y trans disciplinar de la imagen y la mirada con relación a los cuerpos pedagógicos y políticos en la cotidianidad (Dussel & Gutiérrez, 2006).

Los aportes de Malosetti (2005), historiadora de arte, en el documento “Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente de FALCSO/Argentina”, orienta el sentido del proyecto hacia el concepto de imágenes: “No lo son solo las que percibimos con los ojos: hay imágenes mentales, sin cuerpo ni presencia física. Y las hay también literarias, aquellas que crea nuestra mente a partir de la palabra escrita, que no por ello son evanescentes o menos incisivas...” (p. 280). Esto gira alrededor de generar una “Cultura de la imagen” sobre la Justicia de la representación y la responsabilidad de la mirada.

Al respecto de la cultura de la imagen, contamos también con los aportes de Diana Vázquez, que giran en torno a las perspectivas sobre la imagen, en un mundo lleno de ellas que impregnan todos los procesos de comunicación.

De Ana Abramowski, investigadora reconocida en el tema de la educación, consideramos importantes los aportes sobre la importancia de tener en cuenta los poderes de las imágenes, las cuales son polisémicas, es decir, no todos vemos lo mismo cuando miramos. Por ello, insiste en la importancia de escuchar qué ven los educandos, y de enseñar y aprender a mirar; en este sentido, es necesario tener en cuenta los aportes de Inés Dussel, Ana Abramowski, Belén Igarzábal y Guillermina Laguzzi, sobre la imagen en la formación docente en el documento “Aportes de la imagen en la formación docente”. Abordajes conceptuales y pedagógicos.

Desde Zandra Pedraza en el documento “Cuerpo y pensamiento social”, en América Latina frente a la idea de “cuerpo” en su condición biopolítica encontramos la visión de cuerpo desde un pensamiento antropológico que tiene que ver con exponer el contexto interpretativo en que habita y puede operar como condición transformadora de la conducta humana.

Jesús Martín Barbero en *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* establece una pedagogía de la comunicación. Los planteamientos de Henry Giroux, con aportes de Jacques Ranciere y Paulo Freire, evidencian aspectos de soporte en una pedagogía crítica, para reflexionar sobre esas formas de percibir críticamente la realidad y la manera como el ser humano puede llegar a su emancipación.

2. 3. **JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

Partiendo de nuestro tema imagen/cuerpo en la escuela desde la pedagogía crítica”, en contraste con la pregunta inicial (¿La escuela como institución social está respondiendo a la construcción de nuevos sujetos con capacidad para reflexionar y actuar críticamente frente a las demandas que le plantea la sociedad actual?) y de la pregunta de nuestra investigación (¿Cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?) podemos indicar que nuestra investigación se justifica en interrogar el papel de la escuela en la sociedad actual y si este favorece la emancipación del educando desde la pedagogía crítica con relación al tema imagen/cuerpo. Con ello, pretendemos indagar los imaginarios que se fundan sobre el concepto imagen/cuerpo y la manera como este influye en el contexto del educando, como agente político, social y cultural vinculado con la sociedad de la información y la comunicación.

De la misma forma, nuestra inquietud se desplaza a identificar cómo se manifiesta el concepto imagen/cuerpo en la escuela desde las prácticas pedagógicas y la institución desde sus fundamentos políticos, donde se funda como un dispositivo fuerte de poder dentro de la construcción de subjetividades.

Todo para realizar una mirada global desde un trabajo de investigación etnográfico en la institución educativa (estudiantes, maestros, institución) donde se hagan visibles estas formas en que se tiene en cuenta el concepto imagen/cuerpo en las prácticas educativas habituales.

2. 4. CONCEPTO IMAGEN/CUERPO

Si hablamos de imagen, esta podría advertirse desde una representación icónica suelta: una foto de la que muchas personas pueden decir tan bonita o tan fea; al explorar los gustos de los espectadores, hallamos variadas opiniones. En un trabajo de diseño gráfico, por ejemplo, se manipulan las fotografías para las cubiertas de los libros; sobre el resultado final de la cubierta, opinan muchas personas. Por más retoque fotográfico que se haga, desafortunadamente, en muchos de estos casos, se descubre que más de un espectador no armoniza con los gustos del diseñador. En el mejor de los casos hay quienes la foto les despierta, a algunos reacciones: emoción, ternura, incluso llanto, dependiendo de la experiencia del momento con la fotografía. Todo depende de quien la ve, cómo la ve y qué hace con lo que ve. De esto se deduce que las imágenes tienen poderes y también que lógicamente son polisémicas:

“Se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando a las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas (...) si tenemos presente que lo visible se produce, y al lado de toda visibilidad, habrá siempre una invisibilidad. (Abramowski, 2009, p. 4)

En este punto, tomamos en cuenta esa invisibilidad de la que habla Abramowski donde las imágenes también serían las que crea nuestra propia mente. Al respecto Malosetti (citada por Dussel 2006) afirma que:

No lo son sólo las que percibimos con los ojos: hay imágenes mentales, sin cuerpo ni presencia física. Y las hay también literarias, aquellas que crea nuestra mente a partir de la palabra escrita, que no por ello son evanescentes o menos incisivas. Todo lo contrario: las imágenes que crea la mente parecen ser las más persistentes y poderosas. (Dussel, 2006, p. 280).

Uno pensaría entonces que al hablar de las imágenes es posible tener en cuenta el poder que ellas tienen sobre las personas. “Las imágenes proyectadas pueden agregarse a los cuerpos vivientes o sustituirlos” (Rancière, 2011, p. 22).

En este punto, hemos pensado en el biopoder, entendido como “el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general del poder. (...)” (Foucault, 2007, p. 15).

Por eso, desde esas estrategias que pueden generarse del poder en los cuerpos, nos aproximamos al concepto de moldear un cuerpo y cómo puede hacerse según las imágenes que se tengan; encontramos que quien produce estos moldeamientos es la sociedad “El resultado de modelar el cuerpo es de índole social y se traduce en la configuración de órdenes que facilitan determinadas posibilidades de acción a la sociedad” (Pedraza, 2008, p. 263).

No sería fortuito decir que el cuerpo es una invención de la escuela, ya que si atendemos a las sugerencias de Pedraza sobre sus estudios en el tema del cuerpo, encontramos que la escuela históricamente se encuentra anclada a tradiciones epistemológicas en un uso específico de los sentidos. Entonces, esto dependerá de la comprensión del cuerpo y de los modelos escolares de educación. “Los modelos escolares son fundamentales, porque operan con base en comprensiones específicas del cuerpo. (...) es con base en tales comprensiones, (...) que los modelos escolares se afianzan y pueden llevar a la práctica las pedagogías del conocimiento” (Pedraza, 2010, p. 50).

En este recorrido, pensamos que la imagen se agrega al cuerpo y por medio del biopoder, puede producirse el resultado de moldear un cuerpo y entendemos que la escuela debe atender a esos poderes de las imágenes.

(...) La escuela debe hacerse cargo del cuerpo de sus alumnos. Esos cuerpos maltratados, no sólo por la publicidad, también la producen la moda y el comercio donde las niñas y los niños compran, pues, al ver que no caben en la talla de su edad, dejan de comer (Barbero, 2005, p. 125).

Resulta de esto la importancia de educar la mirada; de observar aquellas imágenes que hacen parte de una cultura y que se constituyen en artefactos importantes de construcción de saberes e identidades; esto denota la importancia de una educación para aprender a ver (ampliar las miradas), pues ver no es lo mismo que saber: “No solo es enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos...una enseñanza que promueva otras lecturas sobre la cultura que portan los medios” (Dussel, 2006, p. 285). Y sin desconocer que estamos en la sociedad de la información y la comunicación teniendo en cuenta la condición de historicidad del cuerpo del educando, pensamos que se debe accionar en este proyecto la idea de unir las palabras en tanto la imagen agregada al cuerpo imagen/cuerpo y de aquí el fundamento y la aclaración de esta unión.

2. 5. **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?

Es decir, que significa una *imagen en* la institución escolar descubriendo la importancia de la genealogía de la imagen y la arqueología del cuerpo en la escuela; pregunta que nos permitiría interrogar además, sobre cual es el papel de la educación en la sociedad actual y si esta favorece, desde la pedagogía crítica, la construcción de resistencias para la emancipación del sujeto educando a la hora de *liberarse del afán de las cosas* en la actual sociedad de la imagen y la importancia de descubrir además, cómo percibe la sociedad actual la escuela y cual es el oficio de la imagen del maestro y su gesto.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar y revisar lo observado a lo largo de la investigación desde la pedagogía crítica para establecer si se favorece la construcción de sujetos emancipados que susciten resistencias frente a las demandas que promueve la sociedad actual de la imagen.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Presentar cómo se sitúa en la institución educativa el supuesto epistémico que se asume alrededor de cómo es la imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen.
- Determinar cómo es la condición del cuerpo y las formas de pensamiento biopolítico instaladas en la escuela.
- Establecer qué imágenes se instalan en la escuela y de qué manera afectan la subjetividad del sujeto educando y su corporalidad.
- Comprobar si la escuela proporciona herramientas a los sujetos educandos para que se susciten resistencias que conduzcan a su emancipación.
- Identificar en los sujetos educandos qué imágenes de los medios afectan la construcción de su corporalidad.
- Identificar en los sujetos maestros cual es la imagen de cuerpo del maestro que se instala en la institución educativa teniendo en cuenta las matrices del oficio del maestro en su histórico.

3. MARCO CONCEPTUAL

La construcción del concepto imagen/cuerpo y su vínculo con la pedagogía conceptual se produjo a partir de la confluencia del pensamiento de pedagogos, filósofos, artistas, sociólogos, historiadores y antropólogos. En este documento se encuentran enunciadas las ideas claves para tal constructo.

4.1. EL CUERPO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Zandra Pedraza, antropóloga, aborda el papel del cuerpo dentro del marco de la formación del sujeto moderno. Su pensamiento nos permitió entender la importancia de indagar en la historicidad del cuerpo y dar cuenta de él. Por cuanto “el resultado de modelar el cuerpo es de índole social y se traduce en la configuración de órdenes que facilitan determinadas posibilidades de acción a la sociedad” (Pedraza, 2008, p. 263). Asimismo, pudimos reconocer cómo la sociedad a lo largo de la historia es la encargada de darle un papel al cuerpo y de modelarlo. La escuela asume un rol, al estar inmersa en la sociedad.

4.2. LA CORPORALIDAD

La corporalidad es entendida como el contenido social del cuerpo. Esta idea, según los discursos de Pedraza, se rastrea en los documentos sobre las “Intervenciones estéticas del Yo Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad”. Ciertamente, ella nos aproxima a una dimensión donde “la corporalidad es un concepto al que recurre la sociología para subrayar el contenido social del cuerpo, para hacer comprender una dimensión del cuerpo más compleja donde bullen las percepciones, la sensibilidad, las emociones y la sensibilidad en tanto producto social”(Pedraza, 2004, p. 12).

4.3. EL RÉGIMEN BIOPOLÍTICO

Nuevamente, los planteamientos de Pedraza se tornan importantes. El concepto de biopolítica, el cual se instala en diferentes momentos de la historia, fue un referente necesario para identificar de qué manera era posible analizar las situaciones observadas en la investigación de campo. En la biopolítica, el cuerpo es entendido como un ente político e histórico. A su vez, el concepto de biopolítica hace alusión a la regulación e implantación de estrategias de poder y de gobierno sobre el cuerpo, desde dispositivos como la higiene y la urbanidad de la modernidad,

hasta la estética y el cultivo de la belleza de la contemporaneidad en América Latina, así como en otras partes del mundo,

el pensamiento biopolítico se expresa en formas diversas. Una compete la concepción del cuerpo humano y su cuidado. La forma de vida comprende las condiciones materiales de la existencia y las costumbres, por cuanto estas afectan directa e indirectamente el cuerpo humano, como sucede con los hábitos alimenticios, cinéticos, sexuales, de vestuario, trabajo o habitación. (Pedraza, 2004, p. 13)

Si bien fue valioso identificar cómo se desarrolla la biopolítica en América Latina, fue mucho más importante tener en cuenta la elaboración del concepto de biopolítica, en estudios realizados en nuestro país. En estos hay un análisis sobre la implementación de gobierno, también desde nuestras particulares formas de comprender la higiene y la disciplina, para el control sobre el ciudadano:

Atribuyo el uso extendido de la noción de biopolítica en muchos análisis y estudios sociales, políticos y culturales recientes a los vínculos que esta categoría ha permitido tender entre la práctica de gobernar, el cuerpo como entidad histórica y política, la vida concebida como una responsabilidad estatal y el sentido del ejercicio del poder, cuando este se encamina a "hacer vivir" (Pedraza, 2012, p.p 94- 107)

4.4. LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Dentro de la línea de la biopolítica, la antropóloga colombiana también aborda el tema de la educación del cuerpo como aquella relacionada con los hábitos de alimentación, salud, la estética del cuerpo y el movimiento. Esta educación, en el contexto escolar se instala en asignaturas dirigidas hacia la gimnasia, el deporte y la educación física. Esta última, en especial, ha sido destinada a “formar el cuerpo en la escuela”, desde tres dimensiones: la salud, la formación del carácter (mediante la disciplina) y contrarrestar el sedentarismo. Entonces, al pensar en la educación del cuerpo, esta puede asociarse de forma inmediata con aspectos como la alimentación, la salud, la belleza y el movimiento... También suelen asociarse con la educación del cuerpo asuntos como la gestualidad, los modales o las formas de comportamiento social. (Pedraza, 2010, p. 50)

4.5. EL CUERPO EN LA SOCIEDAD DE LA TECNOLOGÍA

María Teresa Aguilar en su libro *Ontología cyborg*, revisa la relación entre cuerpo y tecnología, y demuestra que esta configura un nuevo cuerpo a partir de la investigación

científica. De esta forma, la tecnología va más allá de ser entendida solo como innovación, ya que además es revolución. La tecnología abre camino a un nuevo ser, el poshumano, el cyborg. De esta investigadora nos interesó la forma como ella contemplaba las relaciones que se entretienen en la sociedad actual. Relaciones que responden a diferentes modos de expresión y conducen a la conformación de nuevos lenguajes y formas de ver el cuerpo. Es así como, con la tecnología contemporánea, las nuevas relaciones entre cuerpo y lenguaje “marcan el paso de la postmodernidad a otro espacio posthumano de la consideración del cuerpo- sujeto, a la biopolítica al cuerpo textual” (Aguilar, 2008, p. 14).

4.6. EL BIOPODER

La noción de biopoder se sustenta, asimismo, con la visión de Paula Sibilía. Esta comunicadora y antropóloga argentina presenta el biopoder en los efectos directos del poder sobre la vida. Allí es donde operan los dispositivos de control, para el moldeamiento de conductas y el adiestramiento de las acciones. Tales dispositivos se enmarcan dentro de la época de la sociedad industrial (Michel Foucault), y logran el disciplinamiento de las subjetividades mediante la acción en distintas “instituciones de encierro”. De Sibilía nos llamó poderosamente la atención la configuración de las tecnologías de biopoder y la definición del mismo:

Se trata de tecnologías de biopoder; es decir, de un poder que apunta directamente a la vida, administrándola y modelándola para adecuarla a la normalidad. Como resultado de esos procesos, se fueron configurando ciertos tipos de cuerpos y determinados modos de ser. Los dispositivos de biopoder de la sociedad industrial apuntaban a la construcción de cuerpos dóciles -domesticados, adiestrados, disciplinados. (Sibilía, 2006, p. 30).

4.7. LAS IMÁGENES POLISÉMICAS

Uno de los postulados de Ana Abramowski en el que nos apoyamos fue el de la polisemia. Para esta investigadora en Ciencias de la Educación, la polisemia es un rasgo de las imágenes:

La polisemia. Otro rasgo central de las imágenes es su ambigüedad, su polisemia, su apertura a múltiples significados nunca dados de antemano. Las imágenes no son transparentes ni unívocas: “no existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen, sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador. (Abramowski, 2009, p. 3)

Las imágenes, con las cuales los educandos y los maestros tienen contacto todos los días, son interpretadas de diferentes maneras. Es decir, cada quien le otorga un significado que está

determinado por los discursos, las experiencias y los lugares en donde se emplazan. Así, cada quien está en capacidad de entender las imágenes, darles un significado, y reconocer su poder.

4.8. LAS IMÁGENES MENTALES Y LITERARIAS

La historiadora del arte, Laura Malosetti, destaca la importancia de la imagen. Cabe destacar que ella entiende la imagen de una manera amplia, en tanto que ella no solo es visual, sino que siempre involucra otros sentidos y hacen parte de ella. Para Malosetti, las imágenes no lo son solo las que percibimos con los ojos: hay imágenes mentales, sin cuerpo ni presencia física. Y las hay también literarias, aquellas que crea nuestra mente a partir de la palabra escrita, que no por ello son evanescentes o menos incisivas. Todo lo contrario: las imágenes que crea la mente parecen ser las más persistentes y poderosas. La imaginación es una de las armas más potentes que tenemos los seres humanos para dar forma e imprimir cambios a nuestras vidas e incluso para luchar y sobreponerse a las peores condiciones de existencia. (Malosetti, 2005. Citada por Dussel & Gutiérrez, 2006, p. 280)

Asimismo, los creadores y receptores cumplen un papel muy importante por cuanto a su vez son consumidores de imágenes. En esa medida, reconocer la importancia de la imagen, descubrir y desenmascarar su ideología es una tarea necesaria para la educación.

4.9. EDUCAR LA MIRADA

Inés Dussel esboza la importancia de educar la mirada hacia las imágenes. Puesto que las imágenes hacen parte de la cultura y se constituyen en artefactos importantes de construcción de saberes e identidades. De igual forma, la investigadora en Ciencias de la Educación presenta la importancia de una educación para aprender a ver (y así ampliar las miradas), pues ver no es lo mismo que saber. De hecho, ella afirma que esa educación “no solo es enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos... una enseñanza que promueva otras lecturas sobre la cultura que portan los medios” (Dussel, 2006, p. 285).

4.10. EL CUIDADO DE LA COMUNICACIÓN

Los planteamientos de Jesús Martín Barbero dan cuenta de la importancia del cuidado de la comunicación en la escuela. La escuela y el maestro cumplen un papel muy importante frente a la acción de “escuchar” a los educandos y los discursos que los conforman. Tal como dice este

autor, “aprender a escuchar su ruido” para reconocer la cultura que los envuelve y su sensibilidad, es un imperativo actual:

La escuela debe hacerse cargo del cuerpo de sus alumnos. Esos cuerpos maltratados, no sólo por la publicidad, también por el sistema entero. El sistema entero crea unos modelos de cuerpo antihumano, antisocial, anticultural, pues no tienen nada que ver con la vida de la gente... (Barbero, 2005, p.125)

4.11. EL LENGUAJE DE LAS IMÁGENES EN LA ESCUELA

Inés Dussel nos acerca a ese lenguaje que traen las imágenes. Ella pone énfasis en este hecho: en muchas oportunidades en forma implícita, las imágenes logran persuadir al sujeto-espectador. De tal forma que determinan una forma de conocer a través de ellas. El conocimiento a través de su mediación les ha dado validez. Por ello, la importancia de que la escuela tome partido por ellas y considere los nuevos lenguajes, no tanto como apoyo didáctico, sino como posibilidad de exploración a través de ellas. Y esto se debe a que

las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. (Dussel, 2006, p. 284)

4.12. LAS IMÁGENES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En consonancia con lo enunciado líneas arriba, Dussel aborda la importancia de la formación de maestros en el plano de las imágenes. No obstante, “el problema central es cómo se educa la mirada, cómo se producen políticas y otras pedagogías de la imagen, para poder intersectar, o poner a discusión, los usos actuales de la imagen y la formación política que promueven” (Dussel, 2006, p. 284). El maestro debe capacitarse en esas nuevas formas de enseñar a leer las imágenes, interpretarlas y producir discusiones frente a ellas, lo que requiere de una reformulación de las pedagogías y didácticas en torno a la imagen. La idea es que estas posibiliten el uso consciente de las imágenes.

4.13. LA CULTURA DE LA IMAGEN

Silvino Diana nos puso de cara frente a la noción de cultura de la imagen. Esta es la forma de entender el medio en el cual se desenvuelven los sujetos-educandos, en tanto que ellos están siendo bombardeados por gran cantidad de imágenes publicitarias, por los medios de comunicación y tecnológicos. Entonces, si

se tiene en cuenta que una de las formas más exploradas de los medios de comunicación actual es la comunicación con predominio de ‘imágenes’ y ‘tecnología de imágenes’ tendremos que convenir que los sistemas educativos no se podrán obviar la inclusión de la cultura audiovisual. (Diana, 1997, p. 224)

Parte de nuestra investigación consistió en revisar de qué manera se integra la cultura de la imagen en el ámbito educativo.

4.14. LA EMANCIPACIÓN DEL ESPECTADOR

El filósofo Jacques Rancière y su particular visión de la emancipación nos permitió aproximarnos a la idea de la liberación, tan importante para la pedagogía crítica. En el libro *El espectador Emancipado* presenta la “libertad de la mirada” como un “salir del estado de minoridad” del espectador desde su acción. “El espectador debe ser sustraído de la posición del observador que examina con toda calma el espectáculo que se le propone. Debe ser despojado de este ilusorio dominio, arrastrado al círculo mágico de la acción...” (Rancière, 2011, p. 12). Es así como el espectador deja de lado su actitud pasiva de solo observador, para ser activo. De esta forma es capaz de incluirse en la selección, comparación, interpretación, de lo que ve, y así poder decidir qué hacer con lo que ve. El punto central de Rancière radica en la acción del espectador, pues ella es la que determina su emancipación. Y esta

comienza cuando se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones de decir, ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción. (Rancière, 2011, p. 19)

4.15. PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico es la parte fundamental de este trabajo de investigación. Para construir en qué consiste tal pensamiento, se hizo fundamental tener presentes los aportes teóricos del crítico cultural e investigador, Henry Giroux. Él enfoque de su reflexión está orientado hacia la necesidad de formar el pensamiento crítico y enseñar a los estudiantes a pensar reflexiva y problémicamente sobre su realidad. Para Giroux (1990),

el pensamiento crítico se entiende como ‘la capacidad de problematizar lo que ha sido tratado como algo evidente, de convertir el objeto de reflexión lo que antes había sido una herramienta’...de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento. (p. 108)

Al mismo tiempo, abordar el pensamiento crítico requiere retomar los postulados de Paulo Freire. Este pedagogo creía en la potencia del pensamiento crítico como un puente para la liberación. Desde su mirada sobre la educación problematizadora, creía que la liberación era la humanización, es decir, la manera como a través de la reflexión y la acción era posible transformar el mundo. “En este sentido la educación liberadora, problematizadora ya no puede ser un acto de depositar, de narrar, de transferir ‘conocimientos’ y valores a los educandos...sino ser un acto cognoscente” (Freire, 2005, p. 91).

4.16. EXPERIENCIA Y ALTERIDAD

Es importante tener en cuenta el concepto de experiencia como aquello que nos toca y que se hace significativo, pues nos toma por sorpresa. Ahora bien, no se puede pensar en experiencia sin pensar en otro. Entonces, el escenario educativo se convierte en un espacio para el encuentro, para la experiencia y la alteridad, o como nos recuerda Larrosa (2009): “Experiencia es eso que me pasa...supone un acontecimiento... algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo...No hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo” (p. 13).

4.17. LA EMANCIPACIÓN

Dentro de la perspectiva de la educación liberadora, Giroux (2003) nos acerca al conocimiento del concepto emancipación. “Si pensamos en la emancipación como praxis, como una comprensión y a la vez una forma de acción destinada a derrocar las estructuras de dominación, podemos empezar a echar luz sobre el juego recíproco entre conciencia histórica, pensamiento crítico y conducta” (p, 57). La emancipación proviene de la acción nacida a partir del pensamiento crítico, el cual moviliza a los sujetos a tomar decisiones para transformar la realidad. Por esto, la emancipación es una noción central dentro de la interpretación de las situaciones observadas en nuestra investigación de campo.

4.18. DIALOGICIDAD

La dialogicidad es concepto que debe ser entendido como una “práctica de libertad”. Paulo Freire (1997) pone énfasis en la importancia de la interacción y la comunicación esencial. Allí, en la dialogicidad, encuentra que hay una relación entre la acción y la reflexión, que unidas dan cabida a la transformación de la realidad. El diálogo juega un papel importante pues crea nuevas posibilidades para la acción que moviliza y que crea nuevas alternativas de intervención de la realidad. La dialogicidad es “la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en

cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización” (Freire, 1973, p. 88).

4.19. LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO

En Bárcena (2002), vale la pena destacar su postura frente a la educación. Para él, la educación es entendida como un acontecimiento, como aquello que tiene que ver con la experiencia. “Pensar el «acontecimiento» es intentar una imposibilidad, hasta el punto en el que un acontecimiento es, filosóficamente, lo impensable...el acontecimiento –la experiencia que hacemos con el mundo y la experiencia que el mundo hace en nosotros– nos proporciona un saber de experiencia, al mismo tiempo que se deja nombrar mediante las palabras y se hace por ello pensable” (p.502- 503). El acontecimiento es una verdadera experiencia que nos toca, nos sucede, nos atraviesa el cuerpo y no nos deja igual, antes bien, nos transforma.

4.20. PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

El concepto de autonomía abordado por Freire (1997) muestra su posición frente a las prácticas docentes, en tanto que estas deben incluir saberes tendientes al desarrollo de la autonomía de los educandos, con la cual puedan desarrollar un criterio crítico y puedan tomar decisiones con libertad. Es así como “la cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa, progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos, incorpora el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica” (Freire, 1997, p. 15).

4.21. PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA

Giroux plantea la preocupación por la lucha, por una democracia que posibilite la justicia, la libertad y la igualdad, ubicándola en el ámbito escolar. No obstante, reconoce que este –el ámbito escolar– se halla permeado por distintos modos de ejercicio de la autoridad, es decir, está determinado por las relaciones de poder. Es por esto que

aquí hay en juego algo más que definir el papel del intelectual o la relación de enseñanza con la lucha democrática. La lucha contra el racismo, las estructuras de clase y el sexismo debe dejar de ser un mero lenguaje de crítica y redefinirse como parte de un lenguaje de transformación y esperanza. (Giroux, 2003, p. 317)

La investigación considera los roles vía liberación, dentro de la cual es necesario revisar de qué forma se da el desarrollo de un lenguaje de la posibilidad y de la esperanza puede invertir la

situación de la relación sometimiento- sojuzgamiento, y convertirla en una relación entre conocimiento- poder la cual puede llegar a ser emancipatoria.

4.22. AMOR Y JUEGO (LUIS JARAMILLO)

Luis Jaramillo (2006) entiende el juego como “acción” y esta, a su vez, como “libertad”. En el juego se deciden y establecen unas reglas –las normas de juego– y límites. El juego se contiene a sí mismo, el juego mismo decide, sin imposiciones, por eso el juego es concebido como la posibilidad de ser, de expresar, sentir y decidir, sin alejarse de la realidad:

Juego se convirtió para mí en un sujeto-real, pues hizo que mi subjetividad fuera todo un hontanar (fuente) de expresión; es decir, centrifugó (lanzó afuera) mi corporeidad. El juego de mi niñez fue parte de mi humanidad, algo que desbordó mi razón, con ella (la razón) participaban también la intuición y la intencionalidad. Juego ante todo era acción; nunca fue un acto conductual ya que en medio de él tomaba decisiones y sabía dónde me encontraba... El juego hace parte de nuestros más grandes afectos y emociones, no es algo irracional, no cambiamos de mundo por jugar, ni se nos olvida quiénes somos. (Jaramillo, 2006, s.p)

4.23. LA IMAGEN MIENTE

El pensamiento de Giovanni Sartori nos permitió entender las formas en que se presentan las imágenes en los medios de comunicación y la forma en la cual se formulan como elementos poderosos de persuasión de la teleaudiencia. Medios como la televisión muestran una realidad aparente, disfrazada, oculta, en algunos elementos que pueden parecer verídicos: “La televisión puede mentir y falsear la verdad, exactamente igual que cualquier otro instrumento de comunicación. La diferencia es que la «fuerza de la veracidad» inherente a la imagen hace la mentira más eficaz y, por tanto, más peligrosa” (Sartori, 1997, p. 99). En nuestro análisis de las imágenes vimos cómo las imágenes que provienen de la televisión son las más usuales en instituciones educativas con discursos pedagógicos más tradicionales o sin discurso. Si bien no queremos hacer un análisis sociológico de ello, nos cuestiona este hecho.

4.24. CAPITALISMO COGNITIVO

Pensando en los nuevos cambios y que presenta el capitalismo en estos tiempos de la información y la comunicación, traemos a Marco Raúl Mejía con sus postulados sobre capitalismo cognitivo. Esta forma de capitalismo se gesta en los procesos de ciencia y conocimiento, con unas nuevas características de producción y consumo, que reconfiguran nuevos modos de control y poder:

El capitalismo cognitivo encuentra como central a su proyecto de control los procesos gestados en ciencia y conocimiento. Ello le devuelve la centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos, que genera lo que pudiéramos llamar una adaptabilidad mental a las formas del control desde el conocimiento, propios de esta época. (Mejía, 2008, p. 5)

4.25. INFANCIA Y MEDIOS

José Miguel Marinas (2006) nos dio pautas para abordar la relación de la infancia con los medios de comunicación y tecnológicos, en términos de su consumo. Los niños y jóvenes consumen diariamente altas cantidades de imágenes. Este hecho, nos permite entenderlos desde dos perspectivas. La primera, como “receptores pasivos” y la segunda, como posibles sujetos autónomos que toman decisiones propias. De este filósofo queremos resaltar las siguientes palabras que nos parecen muy pertinentes para nuestra investigación:

La realidad mediática parece ser, cada vez de modo más acelerado y denso, no un repertorio de instrumentos o herramientas, sino un medio en el que se vive. Ese variado medio de prensa, radio, televisión, cine, publicidad, pero también videojuegos y diversos sistemas de telefonía móvil configura y troquea de tal modo nuestras vidas y las de niños y niñas que difícilmente podemos despegarnos de sus significantes y modos de organizar el sentido de las relaciones y los valores según sus agendas poderosas e indiscutibles. (Marinas, 2006, p.160)

4.26. LA EDUCACIÓN POPULAR

Torres Carrillo nos permitió entender la educación popular como una “corriente educativa alternativa”.

La educación popular se ha convertido en un movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica que representa el principal aporte del continente al debate pedagógico contemporáneo...constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente dirigidas a la

transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. (Torres, 2010, pp. 14, 15)

La idea de la educación popular es poder hacer una lectura crítica de la realidad y realizar acciones tendientes a su transformación. En esa medida, sus ideas se comprenden como una pedagogía de la “praxis”, que requiere nuevos desafíos que nos permitan poder atender a esas realidades que se nos presentan.

4.27. EL OFICIO DEL MAESTRO

Para entender el oficio del maestro, nos detenemos en los planteamientos de Óscar Saldarriaga. Para él, hay tres formas distintas de ejercicio de la práctica docente, es decir, tres modos diferentes de maestro en diferentes momentos históricos:

(...) En la pedagogía clásica se da la concepción del oficio de maestro como artista y como apóstol: el maestro es, para ella, tanto “artista de un ser inmortal y libre”, como “artista de la civilización”, “noble obrero del progreso que inicia a los que vienen a la vida en la tarea acometida por los que se fueron y por los que se van. (Saldarriaga, 2003, p. 9)

(...) En la segunda matriz, es que el eje de las prácticas culturales aparece como eje diacrónico, eje del cambio temporal, y se ha invertido su posición subordinada, para pasar a ser dominante. Es que la “cultura” ha empezado a volverse importante para los proyectos educativos, y lo pedagógico (que ahora se llama Educación, lo veremos) se vuelve un medio entre otros (una mediación, diría Martín-Barbero) para los proyectos de “la cultura”. (p. 16)

(...) Hablar de esta matriz contemporánea puede parecer un ejercicio de “ciencia ficción”, cuando no una toma de posición personal. Pues la dificultad no reside tanto en imaginar sus tendencias, cuanto en que estamos sumergidos en ellas y, o bien formamos parte de las fuerzas que impulsan su avance hegemónico, o de las que se oponen a su avasalladora difusión. (p. 20)

Como se verá, a lo largo de la interpretación de las realidades observadas en las instituciones, recurriremos constantemente a la mirada de maestro de Saldarriaga, ya que ella nos permite aproximarnos a la comprensión de las prácticas y la manera como ellas ponen de manifiesto la relación con el cuerpo de los educandos.

4.28. DISPOSITIVOS DE PODER Y CUIDADO DE SÍ

Michael Foucault (2002) nos mostró los diferentes dispositivos de poder de la modernidad. En las instituciones educativas, motivo de nuestra atención se hallan instalados dispositivos que evidencian un régimen de control y de poder sobre los cuerpos:

El cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. (Foucault, 2002, p. 33)

Igual de importante es en nuestra investigación la noción del “cuidado de sí mismo”.

“La libertad, es entonces, en sí misma política. Luego, también un modelo político en la medida que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo ni de los propios apetitos, lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominación, de maestría, que se llamaba *arché*, poder, mandato”. (Foucault, 1984, p. 263)

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Los aspectos metodológicos que guían este trabajo de investigación se fundamentan en un enfoque de investigación cualitativa. A través de este enfoque pudimos tener un acercamiento a la realidad de la escuela, para lograr comprender las diferentes situaciones que se presentan en torno a la imagen /cuerpo y el oficio del maestro. Para ello fue necesario insertarnos, involucrarnos y ver de cerca esas realidades presentes en el contexto escolar y así descubrir los diferentes rasgos que se visibilizan a partir de nuestro tema de investigación.

Para realizar esta fundamentación se tuvieron en cuenta los planteamientos de Irene Vasilachis et al. (2006) en su libro *Estrategias de investigación cualitativa* y aplicar algunas de sus estrategias de investigación, teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo se interesa por “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos, por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 28).

De esta manera, la investigación cualitativa, sin duda aportará los elementos necesarios para lograr una recolección de las experiencias, relatos y narrativas de las personas, para describir su realidad desde su propio contexto, posibilitando la reflexión y el análisis de la cultura que los rodea. Para ello, se requiere de un investigador que realiza observaciones en el “campo” de estudio, que cuenta con astucia, con gran poder de observación y capacidad interactiva, como las principales características que lo distinguen. Sin embargo, cabe resaltar que en este enfoque investigativo, el investigador al inmiscuirse en un contexto determinado, puede transformarse, ser transformado y afectado por las situaciones y los participantes, debido a las interacciones que se producen al estar con otros, participando y experimentando con ellos.

5.2. TIPO DE ESTUDIO

Para introducirnos en el campo tuvimos en cuenta un tipo de estudio etnográfico el cual nos coloca en la posición de observadoras de la realidad, donde además de un “estar” en el lugar, hicieramos parte de una “interacción” con el medio y con los actores del contexto a observar por ello,

La etnografía, enfatiza precisamente en el eje vertebrador de la misma, colocado en la presencia insustituible del investigador en el campo...la presencia prolongada en el lugar y el desarrollo de la

llamada observación participante, con todo lo que implica, no solo en cuanto a capacidad de “ver”, sino también de “interactuar”. (Ameigeiras, 2006, p.113)

Dentro de este tipo de investigación etnográfica, encontramos relevante mencionar la posibilidad que nos brinda no solo de estudiar un grupo, sino también de participar en él, conocerlo de cerca, “viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice” (Hammersley y Atkinson, 1994 citados por Ameigeiras), con lo cual logremos recolectar la información necesaria y pertinente para esclarecer la problemática planteada.

Este enfoque posibilita un tipo de estudio que mediante la escucha puedan dilucidarse diferentes aspectos que se hayan implícitos en la experiencia de cada quien en torno a la temática planteada y que permite un reconocimiento del “otro”, con todo su conocimiento, su visión y percepción del mundo, tal como lo menciona Estermann (1996) “uno “escucha” con todo su cuerpo...escuchar tiene que ver con la voluntad, con la disponibilidad de abrirse y dejarse invadir por la voz del otro”, entonces desde un aprendizaje dialógico, entender esos significados que se dan en un contexto o en una cultura donde no primen solo las habilidades del “sujeto cognoscente” y se valore y reconozca la capacidad del “sujeto conocido” (p. 148).

5.3. **POBLACIÓN Y MUESTRA**

5.3.1. **Población**

La población seleccionada para nuestra investigación corresponde a tres colegios, de los cuales elegimos los participantes de la siguiente manera:

- De la Fundación Paulina y Ernesto Valenzuela (Fundación Paulina), participaron 11 maestros, la rectora, 10 educandos; adicionalmente una madre de familia.
- De la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), participaron 6 maestros, el rector del colegio y 12 educandos.
- Del colegio Liceo Visión de Colombia (Visión), participaron 3 maestros y el rector del colegio, y 9 educandos.

5.3.2. **Muestra**

La población muestra estuvo en es de grado cuarto y quinto de primaria, profesores, directivos y algunos padres de familia de la Fundación Paulina y Ernesto Valenzuela, la Escuela Pedagógica Experimental y el colegio Liceo Visión de Colombia.

De igual forma, contamos con la colaboración de profesionales en la educación, cuyos testimonios sobre temas como el cuerpo, la imagen, las prácticas educativas y el oficio del maestro nos aportaron los fundamentos teóricos que nos permitieron desarrollar la investigación y el posterior análisis de la información recolectada. Entre ellos podemos mencionar a: Jesús Martín Barbero, Zandra Pedraza, Óscar Saldarriaga, Héctor Dalleman y Nubia Gaitán.

5.3.3. **Caracterización del contexto**

La Fundación Paulina y Ernesto Valenzuela se encuentra ubicada en la carrera 5 N° 2- 91, en el municipio de Madrid, Cundinamarca. Es una institución educativa sin ánimo de lucro que ofrece educación básica primaria e internado (de lunes a viernes) a educandas de escasos recursos económicos que viven en zonas periféricas de Bogotá, en los alrededores del municipio de Madrid y en general en el departamento de Cundinamarca. Las niñas de internado están en condiciones de riesgo y vulnerabilidad. El servicio de internado tiene como objetivo principal, dar apoyo a aquellos padres o acudientes que por diversas circunstancias (económicas o situación de vulnerabilidad) no tienen la posibilidad de atender adecuadamente a sus hijas en la casa, durante la semana. El nivel de estudios de los padres es primario o secundario, en pocos casos, pues son trabajadores del sector floricultor.

La Escuela Pedagógica Experimental está ubicada en medio de una reserva forestal kilómetro 4 vía La Calera. Esta institución presenta un proyecto alternativo para la sociedad bogotana como lo expresa Dino Segura, rector:

Ante una sociedad presa de los controles y con frecuencia angustiada por las arbitrariedades, en la Escuela Pedagógica Experimental vivimos el juego y la sinceridad. El juego es el protagonista de las conversaciones y el espacio-tiempo de las no clases. Es el juego de palabras e ideas. En el juego se diluyen las diferencias y nos conocemos en otros micromundos. Y es en este ambiente distensionado donde aparecen las confesiones mutuas y los intercambios enriquecedores. La EPE existe porque existe la confianza; por personas que confían en nosotros aunque no les demos a cambio ni promesas, ni certezas que se harán realidad en el futuro. Nuestra carta de navegación es el presente. (Segura, 2013)

La EPE organiza su estructura de educación por ciclos. Dentro de cada uno de los cuales hay varios niveles que corresponden a los cursos Escuela Inicial (Prejardín, jardín, transición); Segundo ciclo (primero, segundo, tercero, cuarto), Tercer ciclo (quinto, sexto, séptimo, octavo) y Cuarto ciclo (noveno, décimo y undécimo). La EPE tiene en cuenta “la investigación científica

como proyecto cultural”. Desde esta perspectiva, la EPE “mantiene su compromiso con el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Ley 115 de 1994). El nivel de estudios de los padres es profesional.

El colegio Liceo Visión de Colombia es un colegio privado, ubicado en la carrera 79 B N° 14 B- 32, en el Barrio Visión de Colombia, de la localidad de Kennedy. La población de esta localidad pertenece a estratos socio-económicos 2 y 3. Es una institución que ofrece educación en los ciclos de preescolar y básica primaria. Su misión consiste en “generar los espacios para que el liderazgo tenga semilla constante dentro y fuera del aula de clases”, de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional “Forjemos líderes en pos de vida”. Dentro de su contexto familiar encontramos que los niños provienen de familias en su mayoría estables, donde ambos padres trabajan para el sostenimiento del hogar. En algunos casos encontramos familias cuya madre es cabeza de hogar, lo cual significa que sus hijos quedan al cuidado de otras personas (o del colegio) en horas de la tarde. El nivel de estudios de los padres varía entre el bachillerato, el técnico y tecnológico, aunque encontramos algunos profesionales.

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Para obtener y recolectar la información se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Enfoque de investigación: cualitativa-inductiva
- Método: etnográfico-holístico
- Pregunta de investigación: ¿Cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?.

5.4.1. **Técnicas de recolección de datos. A. Observación participante**

Teniendo en cuenta la importancia de demarcar un campo de observación donde se llevará a cabo la investigación, se parte de la “observación participante” (O.P.), desde la modalidad de interacción, partiendo de la investigación en el campo, donde se utilizarán las “notas de campo” para tomar apuntes de las experiencias que se logren observar. En este sentido vale la pena recordar lo que nos dice Velasco y Díaz de Rada sobre la complejidad del trabajo de campo con

relación a esta observación: “La (O.P.) constituye un método complejo y riguroso de desarrollar el trabajo de investigación en el campo; casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 33). Para tener un registro de los datos encontrados, se realizaron dentro de este tipo de observación, diarios de campo, registros de observación escrita, registros de imágenes, además de grabaciones, fotografías y videos de entrevistas.

5.4.2. **B. Entrevista etnográfica**

Teniendo en cuenta que la entrevista etnográfica es una herramienta importante para entrar en el espacio sociocultural implica tener una interrelación con el sujeto a entrevistar de esto da cuenta Spradley cuando apunta a que este tipo de entrevista tiene que ver más con una conversación amistosa: “Es conveniente considerar las entrevistas etnográficas como una serie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales” (Spradley, 1979, p. 58).

La entrevista etnográfica se escogió para comprender los significados y puntos de vista de los actores implicados. Puede realizarse con las siguientes variaciones:

- **Grupos focales:** con varios entrevistados. Taller: “video-foro”: videos You tube “discusión”. Taller: redes sociales.
- **Entrevistas individuales:** un entrevistador y un solo sujeto.
- **Entrevistas en panel:** grupo de candidatos y un entrevistador.
- **Entrevistas semiestructuradas:** tienen la forma de diálogo coloquial; se realizan sin cuestionario, pero con un guion de temas que deberán tratarse y unas preguntas preparadas.
- **Entrevistas estructuradas:** con preguntas directas para buscar respuesta.
- **Cuestionarios:** para directivos, educandos y maestros.

5.5. **PROCESO METODOLÓGICO**

Este proceso de recolección de datos y posterior análisis se realizó de acuerdo con las estrategias de investigación cualitativa de Irene Vasilachis de Gialdino, a partir de la recolección de información, mediante la observación participante y la recopilación de datos por medio del

desarrollo de diferentes estrategias y prácticas, desde el contexto escolar y un trabajo en el campo escogido.

Se realizaron diferentes tipos de entrevistas individuales y grupales, tanto a educandos como a maestros y directivos de las tres instituciones educativas descritas en la población y muestra, con el fin de acercarnos a su realidad y encontrar respuestas a nuestros interrogantes. Además, se realizaron entrevistas estructuradas, para las cuales se contó con la elaboración de preguntas que, con la dinámica que se diera en el momento de la entrevista, irían cambiando según la dirección que el entrevistado les diera; entonces, el investigador las adecuaba o cambiaba dependiendo de esta dinámica. También se realizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios desarrollados por los educandos y los maestros de los tres colegios. Todo esto arrojó datos realmente valiosos para nuestra investigación.

Importantes fueron también los foros sobre los videos de YouTube, teniendo en cuenta los gustos expresados por los educandos en los cuestionarios. Aquí, encontramos hallazgos relevantes para nuestro trabajo. De la misma forma, fue importante la observación realizada durante las clases en los colegios que mostró las interacciones que se desarrollan en ellas.

Luego de contar con el material acudimos a su organización: transcribir las entrevistas, observar los videos y fotografías, realizar la respectiva categorización que diera lugar a nuestro análisis.

5.6. **CATEGORIZACIÓN DE DATOS**

Luego de recopilar y organizar los datos encontrados, se realizó la categorización, teniendo en cuenta los objetivos específicos, en busca del concepto epistemológico de nuestro trabajo investigativo. En este caso, esta categorización se convierte en el eje fundamental del proceso investigativo, dado que nos permite realizar la respectiva triangulación, que hace parte del análisis.

Los datos recolectados fueron categorizados de dos docieres por cada investigador, teniendo en cuenta los objetivos del proyecto. Luego, cada uno realizó un análisis preliminar por colegio sobre los hallazgos, los cuales fueron organizados en cuadros comparativos para luego, en consenso, hacer una síntesis de ideas y hallazgos. Después, se relacionaron en cuadros comparativos así: categorías, colegio uno, colegio dos, colegio tres, síntesis interactiva. La

información se organizó según la estrategia de recolección y los participantes, teniendo en cuenta los objetivos del proyecto. Para ello se dispuso 10 categorías que tienen que ver con los objetivos específicos.

- a. Indagar en los maestros, educandos e institución sobre el concepto “imagen-cuerpo” que llevan a la escuela.
- b. Indagar en los maestros, educandos e institución sobre tipos de “imagen-cuerpo” que traen a la escuela.
- c. Establecer qué tipos de utilidad le dan a la “imagen-cuerpo” dentro de la escuela.
- d. Qué tipo de intencionalidad tienen con la “imagen-cuerpo” dentro de la escuela.
- e. Indagar la manera como influye la “imagen-cuerpo” dentro de la construcción de subjetividades.
- f. Indagar qué tipo de cuerpos se están conformando desde su labor pedagógica.
- g. Indagar cómo la “imagen-cuerpo” se manifiesta en las prácticas pedagógicas como instrumento de poder.
- h. Indagar sobre el papel de la escuela frente al concepto “imagen-cuerpo”.
- i. Indagar cómo se promueve en las prácticas escolares el concepto “imagen-cuerpo”
- j. Indagar esos lenguajes que a partir de la “imagen-cuerpo” que se muestra configuran una cultura de la cual hacen parte los educandos.

Para la organización del documento se crearon dos secciones: una donde se tocará el tema de las categorías que tienen que ver con cómo las tres instituciones educativas ven el concepto imagen-cuerpo; tanto maestros como educandos e institución educativa (a, h, f y j); una segunda sección donde se tocará el tema sobre cómo la imagen-cuerpo se muestra y cómo se trae a la institución educativa (b,c,d,e,g,i).

5.7. **TRIANGULACIÓN**

Para el proceso de triangulación, se tomó en cuenta la propuesta de Cisterna (2005), a partir de la Triangulación de datos y la Triangulación de dos investigadores, dependiendo de los instrumentos de recolección de información utilizados: observación de clases de artes, literatura,

tecnología y foros (educandos), entrevistas (educandos, maestros y directivos), diarios de campo y observación imágenes-cuerpos (fotografías), entrando en discusión constante con los autores que hacen parte de nuestro marco conceptual y que le dan un soporte teórico a nuestro trabajo de investigación.

Divididas en dos sesiones, cada una con ciertas categorías, se inicia una triangulación de acuerdo con ellas, teniendo en cuenta las estrategias de recolección de datos. Entonces se indica que la triangulación realizada se efectúa por educandos, maestros e institución, primero por separado, por cada institución; luego se confrontan para encontrar similitudes o contradicciones que puedan dar lugar a nuevos hallazgos [ver anexos gráficas y cuadros A. Triangulación. Además, gráfica consolidación información 1 y gráfica consolidación información 2].

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En sus orígenes, la investigación partió de una intuición inicial de escoger tres instituciones educativas en las que se percibieran tres formatos pedagógicos diferentes y tres matrices distintas del oficio del maestro: modo tradicional, modo moderno y modo contemporáneo.

El siguiente análisis se plantea a partir del “oficio del maestro” en cada institución escogida. El análisis lo hicimos atendiendo a los planteamientos del maestro historiador colombiano Óscar Saldarriaga Vélez, en su libro *Del oficio del maestro*; en donde plantea un acercamiento a tres matrices del “oficio del maestro” desde las prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Estas matrices responden a un estudio juicioso de origen histórico en Colombia y a “modos de hacer” que aún se mantienen en el tiempo. Como nuestra investigación se realiza en Colombia, quisimos partir de la historia misma, el oficio del maestro colombiano. Y de ello da cuenta el historiador Saldarriaga cuando se refiere a los diferentes oficios, tal como lo presentamos en el marco conceptual.

6. 1. **¿CÓMO ES LA IMAGEN DEL CUERPO Y EL CUERPO DE LA IMAGEN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?**

6.1.1. **I CAPÍTULO: "ENTRE IMÁGENES Y CUERPOS"**

“Los espectadores ven, sienten y comprenden algo en la medida en que componen su propio poema”.

Jacques Rancière

“Lo que busca destacar el concepto de corporalidad es que se tiene un cuerpo, se reconoce que se lo tiene y entonces se es un cuerpo”.

Zandra Pedraza

El presente capítulo analiza la manera como se instala el concepto imagen/cuerpo, a partir de las relaciones entre cuerpos e imágenes en cada institución educativa. Las cuestiones que motivaron la indagación fueron: ¿Cómo sitúan las instituciones educativas investigadas el “supuesto epistémico” que se asume alrededor del concepto imagen/cuerpo? ¿Cómo es la “condición del cuerpo” y las “formas de pensamiento biopolítico” emplazadas en las instituciones educativas investigadas? ¿qué “imágenes” afectan, de una forma u otra, la corporalidad en las instituciones educativas investigadas? ¿La escuela brinda las herramientas a los sujetos educandos que susciten resistencias que conducen a su emancipación?

Cabe anotar, que la investigación se realizó en los grados cuarto y quinto de primaria, de tres, instituciones educativas. Vale la pena tener en cuenta lo que enuncia la antropóloga Zandra Pedraza que “El registro etnográfico nos enseña que cualquier intento de reflexionar e incursionar en el tema del cuerpo debe comenzar por reconocer su condición de historicidad resultante de un pensamiento antropológico específico” (Pedraza, 2008, p. 250). Además, los “formatos escolares” de las instituciones se consolidan de formas diferentes, lo que nos lleva a suponer, como ciertamente lo apunta Zandra Pedraza, las “heterogéneas” condiciones de “historicidad” producto de un pensamiento antropológico concreto.

Antes de iniciar con la primera parte de nuestro análisis, queremos resaltar las ideas de Helmuth Plessner, filósofo, antropólogo y sociólogo alemán (citado por Pedraza, 2010, p. 48):

“Concebir la actividad humana enraizada en un orden corporal implica dar cuenta de la emocionalidad, la sensibilidad, la “posicionalidad” de la condición humana” (Plessner, 1987). Nos parece importante abordar este pensamiento puesto que se refiere a la importancia de la emocionalidad, sensibilidad y posicionalidad a la hora de reconocer un “orden corporal” determinado.

Teniendo estas palabras en mente como un detonante para la inmersión al campo, identificamos que en nuestra intuición inicial se percibían tres oficios del maestro: el “puro” (modo tradicional) entendido como el artista y el apóstol; el experimental (modo moderno); y el comunicacional (modo contemporáneo). A partir de esta intuición, detectamos cómo esos oficios pueden ser vistos como “matrices” o “arquetipos” que “coexisten” en una misma institución, algo que no habíamos contemplado en la intuición inicial y además, se combinan en un mismo sujeto, de acuerdo con el maestro y el contexto de su clase. Es así como observamos que, en un momento de la clase, el maestro puede ser “puro” (modo tradicional); y en otro, experimental (modo moderno) o comunicacional (modo contemporáneo). Entonces, nos surgió de entrada las preguntas: ¿Qué pasa cuando esas matrices se combinan, y además lo hacen en dosis distintas? ¿Cuál matriz “impera” más que otra en cada institución? ¿Cómo se relacionan esas combinaciones con las “tensiones” que se producen en las formas que asume el educando la “corporalidad”?

Es así como indagamos sobre el grado de “dosis” con que se aplica determinada “matriz”. En esa indagación encontramos resistencias que dependen del maestro y de algunas percepciones y posiciones frente al tema de la “educación”. Por ejemplo, en una de las Instituciones investigadas, la rectora nos habló sobre la actualización académica de sus maestras:

«Todo el tiempo se intenta actualizar; lo que pasa es que hay un tema muy complejo; tiene que ver mucho con las cosas personales, con cómo concibo yo, mi vida profesional; ¿qué quiero para el futuro? Mira... hace un año, el director administrativo de la fundación me dijo: ‘Margarita Rosa, tenemos todo lo que se necesita para capacitar; Quienes quieran capacitarse, nosotros los apoyamos. De esto hace año y medio; si tú me preguntas cuántas personas han venido a solicitarme esta capacitación: ninguna». [A.2.1.]

Sin perder de vista lo dicho por la rectora, analizamos otros factores que interfieren en nuestra exploración sobre la dosis de aplicación de determinada “matriz”, enunciada líneas arriba. Entre ellos están i.) la aproximación que cada maestro realiza para indagar sobre temas relacionados

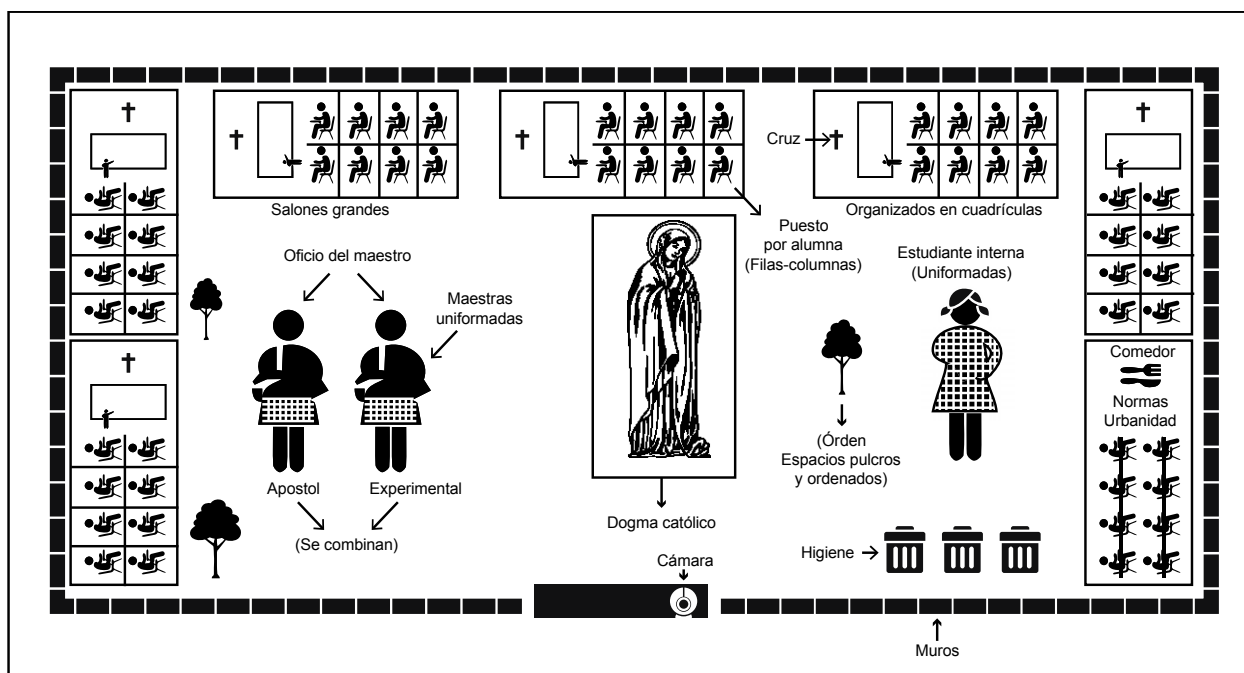
con “educación”, desde sus entornos de aprendizaje y ii.) el tiempo que los docentes le dedican a tal indagación. Sobre este factor hallamos, en una entrevista realizada a una maestra de la fundación, situaciones que no dependen del maestro: «Lo que pasa es que nosotras no tenemos el tiempo suficiente (...) porque nosotros tenemos aquí una “rutina”, unas actividades programadas» [A.2.2.].

También nos dimos cuenta de que, a la hora de determinar cada matriz influye el “formato pedagógico” establecido por cada institución. Este determina una cierta matriz del oficio del maestro que termina por ser la “predominante”. En este sentido, las “relaciones entre cuerpos” dependen del “formato pedagógico” de la institución educativa.

Ahora bien, no ignoramos que “el resultado de moldear el cuerpo es de índole social y se traduce en la configuración de órdenes que facilitan determinadas posibilidades de acción a la sociedad” (Pedraza, 2008, p. 263). Por ello, esta configuración de órdenes las encontramos en la observación de dichas relaciones entre estudiantes, maestros e institución, tal como se observa en la figura 1.

Fundación Paulina, el oficio del maestro según las relaciones entre cuerpo e imagen

Figura 1. Fundación Paulina desde el oficio del maestro, según las relaciones de cuerpo e imágenes.



En la fundación paulina, prevalece la “matriz” del maestro “apóstol ” (modo tradicional). Al indagar sobre las prácticas educativas, notamos que estas prácticas se hacían mediante la “transmisión de conocimientos”. De igual forma, existía un disciplinamiento basado en valores humanistas y una ideología de orden católico. Fue inevitable relacionarlo con las palabras de Saldarriaga: “el maestro para la pedagogía clásica, es tanto artista de un ser inmortal y libre, como artista de la civilización (...) formación en disciplinamiento en valores humanistas, civilización, transmisión de conocimientos” (Saldarriaga, 2003, p. 269).

El disciplinamiento del cuerpo, en esta institución, se pone de manifiesto en una entrevista con la rectora. Para ella, la norma, es decir, la “prohibición”, se mezcla con su ideología personal:

«Yo no las dejo pintarse las uñas, porque el argumento es que el cuerpo que está creciendo, pueden tener las uñas que se debilitan, porque son muy chiquitas, el argumento no es la norma es porque están atentando contra su cuerpo, cada vez que yo veo a una chiquita pintando las uñas, le digo te estás haciendo daño a las uñas».

Esta afirmación dejó entrever los “cuidados” de un “maestro apóstol”. La ideología de la Fundación se sustenta en la moral católica, por cuanto el colegio fue de tradición de monjas, aunque en la actualidad ya no estén a cargo de ellas. Es así como notamos que cuidan al educando, pero en un sentido pastoral; es decir, desde la “verdad” y el “orden”.

La idea del maestro apóstol se acentuó en la misma entrevista cuando le preguntamos si realizaba alguna clase de acompañamiento a las educandas en la noche, cuando ellas veían televisión. Su respuesta fue contundente frente a ciertos programas: las telenovelas. Es más, su posición ante estos programas y la finalidad que debe tener la televisión como apoyo educativo se expande hacia las docentes:

«Lo que yo les he pedido a las profesoras y ellas lo hacen así, es que esto funciona como una casa, como **mi** casa. Entonces las profesoras eligen los programas, porque ellas en casa ven todo lo que **no deben** ver: ven novelas. Tú les preguntas por las novelas y ellas te dicen de todas las novelas; y yo les he dicho a las profesoras ‘mostrémosles a ellas otras cosas distintas, cosas de Discovery, programas interesantes, porque necesitamos que ellas tengan la posibilidad de acceder a ese medio de otra manera’». [A.2.1] (Las palabras en negrilla son nuestras)

Es evidente, desde esta institución, el oficio de maestro como artista y como apóstol, pues la rectora encarna y combina el “amor maternal” que “cuida” y a la vez “prohíbe” desde su

ideología. El análisis de las acciones y palabras de la rectora nos remiten nuevamente a Saldarriaga, quien enuncia “pero lo más interesante es que esta combinación de arte y amor, produciría un maestro bien dueño de su oficio, a pesar de sus dependencias clericales en cuanto la moral y la religión” (Saldarriaga, 2003, p. 269). Idea a la cual le añadimos, dueño de su oficio y de los cuerpos sobre los cuales ejerce su poder.

Una institución basada en el disciplinamiento funciona mediante el premio y el castigo. Entonces, en la medida en que una educanda se porte bien y atienda las reglas todo funciona. De lo contrario, se puede “castigar”. Claro está que estos castigos ya no implican acciones directas sobre el cuerpo. Es el caso, nuevamente, de las uñas pintadas: (educanda) «No, aquí las uñas pintadas no, no nos dejan ni pintárnoslas. Y si, digamos, las tenemos pintadas, la profesora de informática, por \$500 o \$1.000 nos las limpia» [A.2.3]. Otra de las prohibiciones consiste en no subir a los árboles: (educanda) «Por ejemplo, yo no sé, si está prohibido subirse a los árboles ¿por qué tienen arboles acá?». Pareciera que en una institución educativa en donde el maestro es apóstol, fuera indispensable “aquietar” los movimientos de las educandas. Es decir, promover un “sedentarismo” incluso en el “orden” del salón y de los demás espacios del colegio. Es así como cada una de las educandas se instala en sus pupitres en orden durante las clases; y además, no se permite ensuciar los prados, a la vez que se promueve la pulcritud.

Igualmente, el arquetipo del maestro apóstol se ve reflejado en su corporalidad: el “gesto” doble de autoridad, donde se siente que “él tiene la verdad”, y “cuido de ti, **pobre pequeñita**”. Entonces, el cuerpo de la estudiante es visto como un cuerpo “dócil”, indefenso, que necesita ser iluminado, guiado, ‘domesticado’. Esta idea la constatamos con las palabras de la trabajadora social a quien entrevistamos. Ella afirmaba que el cuerpo de sus educandas los percibía «como cuerpos dóciles, fáciles de manejar encarnados en unas inocentes niñas con capacidades y habilidades concretas»[A.2.2].

Adicional a lo anterior, la corporalidad de las estudiantes se percibe desde la condición en la que sus cuerpos se emplazan. La producción de cuerpo corresponde a la del confinamiento. El colegio es, a su vez, un internado; institución donde las educandas permanecen bajo la vigilancia constante. Vigilancia que implica una mirada que establece normas durante el día y la noche, ya que además hay cámaras. Es más, el cuerpo es confinado incluso por decisión de los familiares por cuanto que estos le dan mucha importancia al disciplinamiento y buscan la manera de

mantener quieto el cuerpo de sus hijas. En la mayoría de los casos de educandas internadas, los padres trabajan y no pueden ‘hacerse cargo de ellas’. Ellos coinciden en sostener que sus hijas están mejor en el internado:

(abuela) «Son disciplinadas las niñas para qué, y aquí tienen más tiempo de estudiar; en la casa se ponen a ver televisión, si usted no está encima de ellas la toman a una del pelo y a veces tienen que hacerle las tareas y yo no tengo paciencia para hacerle las tareas, estoy vieja ya eduqué mis hijos y hora no entiendo nada de lo que les están enseñando; ahora estos son otros métodos».

El contexto de la Fundación Paulina nos evoca las palabras de Giroux, cuando se refiere a el debate actual entre enseñanza y autoridad, “vivimos en una época en que la democracia está en retirada, en ninguna parte es mas evidente, esta situación que en el debate actual entorno de la relación entre enseñanza y autoridad (Giroux, 2004, p. 142).

Por lo tanto, no es casualidad que también se avizore el “gesto” de cuerpos regulados y disciplinados [A.3.]. En esta institución constatamos las siguientes características: i.) El cuerpo de la educanda está fundamentalmente uniformado; ii.) los discursos de los maestros se cimientan alrededor de las normas y reglamentos, de un “**no deben...**” pintarse las uñas, venir de particular, entrar a Facebook [A.2.3.], portar o hablar por teléfono celular, traer moñas de diferente color al blanco, dejar comida sobrante luego del almuerzo, comer sin cubiertos [A.4.], ver telenovelas en las noches [A.2.1.]; iii.) se promueve un orden regulado en los salones, los espacios del colegio, los cuadernos de trabajo; orden que debe manifestarse en el cuerpo ya que las educandas deben levantar la mano cuando quieren hablar [A.1.2.]; y iv) no tienen libertad para escoger los temas en clase; pues, la maestra ya trae sus temas preparados [A.1.1.].

Lo anterior nos permite advertir cómo, en la práctica discursiva educativa que se produce en la Institución Paulina, los discursos que se inscriben en el cuerpo de las educandas son ejercicios de biopoder. Pedraza al respecto señala: “La insistencia en que el lugar de inscripción de la práctica discursiva es el cuerpo, es la condición de existencia de los biodiscursos y el biopoder”. (Pedraza, 2004, p. 15). Tal idea la vemos confirmada por la cantidad de prohibiciones sobre la ropa, las acciones y la socialización, así como la normativa relacionada con la manera de comportarse. Entendiendo comportarse como actuar y como sufrir, es decir, sintiendo físicamente un castigo.

Ante este orden de disciplinamiento establecido, las educandas internas manifiestan su inconformidad y tristeza por medio de los gestos de su cuerpo. Muchas veces recurren al llanto por no poder llamar a sus padres. Este hecho se registra especialmente en las niñas nuevas. La actitud de la rectora ante tales manifestaciones nos recuerda cómo la biopolítica puede encuadrar el cuerpo en un formato preestablecido de órdenes que son normales pues “el objetivo de la biopolítica era organizar la vida, cultivarla, protegerla, garantizarla, multiplicarla, regularla, en fin: controlar y compensar sus contingencias, delimitando sus posibilidades biológicas al encuadrarlas en un formato preestablecido y definido como normal” (Sibilia, 2006, p. 205). La rectora nos dijo: «Cuando la niña empieza con su llanto, primero la profesora la coge, la cuida. Luego me la trae a mí, yo la cojo la abrazo. Lo que hace uno con los niños: la intento tranquilizar, pero ella ¡llora, llora y llora!; en ese momento yo llamo a la mamá» [A.2.1]. La maestra apóstol cuida y a la vez, busca la forma de garantizar el orden. Cuando la educanda no deja de llorar, la lleva con la rectora, quien debe permitir el retorno a la normalidad.

Ciertamente, para analizar la manera como se instala el concepto imagen/cuerpo, a partir de las relaciones entre cuerpos e imágenes, es importante poner énfasis en la sistematización del movimiento. Una situación en la que se observa tal sistematización es el “coro”. Cuando las educandas cantan una canción en el “coro”, quien lo dirige hace que ellas aprendan movimientos iguales a medida que cantan. Por tanto, los discursos de biopoder se instalan en los cuerpos, en las prácticas de cuidado —en el momento del llanto— y en la enseñanza de una gestualidad corporal que homogeniza los pensamientos y representaciones corporales. Pareciera un caso ‘ingenuo’, pero no lo es porque no desconocemos que la escuela es una institución donde las relaciones de poder se vinculan con las relaciones capitalistas de poder, como lo advierte Foucault: “para que las relaciones sociales capitalistas se reproduzcan no basta únicamente con el poder del Estado y de sus aparatos, es preciso el ejercicio de poderes que se ejercen por todo el cuerpo social a través de los canales, formas, e instituciones más diversos” (Foucault, 1999, p. 16). El “coro” del colegio es otra manera en la que se manifiesta un poder capitalista.

Al igual que el momento del “coro”, en las “liturgias” se promueve el canto en las educandas según un orden establecido. Las educandas deben cerrar los ojos, cantar las canciones con mucha exaltación; el gesto del cuerpo de “adoración” corresponde a la ideología religiosa de la institución. Incluso con los movimientos del cuerpo, todas las educandas deben repetir los

mismos gestos dependiendo de la canción [A.3.]. Las educandas incorporan y corporalizan sus creencias, según lo que el orden general de la escuela les imparte.

Tanto es así que en un foro organizado sobre videos de You-Tube, las educandas debían decidir cuál video les gustaba, y de siete niñas, cuatro se inclinaron por el video cristiano. La respuesta de una educanda fue contundente: «El cristiano, porque habla de Dios y cómo nos podemos entregar a él y de qué forma él se entrega cuando lo necesitamos». La ideología se manifiesta en la forma como las personas producen, transforman y construyen significados, pues “la ideología es una construcción crucial para entender de que manera los individuos y los grupos sociales producen, transforman y consumen significados” (Giroux, 2004, p. 138). La ideología católica del colegio la notamos cuando vimos en algunas maestras cadenas con la cruz; y en la disposición de los salones ya que en estos hay un lugar privilegiado para la cruz. Es así como recordamos la importancia de la crítica autoconsciente y la necesidad de discursos de emancipación, para no aferrarse a suposiciones doctrinales, pues “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales” (Giroux, 1992, p. 26).

Asimismo, queremos destacar los discursos que se suscitan alrededor del tema de la urbanidad y la higiene. Si bien la urbanidad no es el objeto de estudio, sino los discursos que se instalan alrededor de la corporalidad de las educandas, en la idea de urbanidad de la Fundación Paulina observamos la presencia la normatividad y la reglamentación (desde la idea de la prohibición) por parte de la persona a cargo del almuerzo. Entre las normas están: i.) utilizar todo el tiempo los cubiertos para comer en el almuerzo, ii.) comer todo y no dejar nada, iii.) no levantarse de la mesa sin terminar, iv.) llevar las sobras de los platos a la basura. En el caso de los sujetos maestros, las reglas son: i.) comer en frente de las educandas, en un lugar destacado en importancia de la mesa, ii.) utilizar los cubiertos adecuadamente, para que las educandas imiten esa acción. Sobre el tema destacamos que estas actividades se proponen como repertorios simbólicos de representaciones sociales. Pedraza apunta al respecto: “Las representaciones sociales se gestan en llave con discursos específicos en los cuales el cuerpo descuella como motivo fundamental de la condición humana, es decir que indican que el cuerpo debe ser formado y acondicionado dentro de parámetros antropológicos específicos” (Pedraza, 2008). El maestro apóstol es modelo de ejemplaridad, las educandas siguen tal modelo.

Sin embargo, en la Fundación existen algunos maestros que en sus prácticas incluyen otra matriz distinta a la del apóstol. De esta forma, los maestros se permiten salir de la autoridad y entrar por momentos intermitentes al juego (matriz comunicacional). Empero, hay maestros que siguen la matriz del maestro apóstol. Esto depende de cada maestra pues las matrices o arquetipos no funcionan en puro; antes bien coexisten y se combinan en cada institución. La investigación de campo usó como recurso la grabación de video de dos clases; una de español y otra de artes (*Ver capítulo III*).

Situación imágenes/cuerpos establecidos por mecanismos de aplicación y organización en la Fundación Paulina

Figura 2. Imágenes de la Fundación Paulina.



Algunas relaciones imágenes-cuerpos establecidas por mecanismos de organización o de aplicación en la institución, también tienen que ver con las formas de producción de cuerpos (corporalidades) en el educando, desde la enseñanza en la institución educativa. Este es un aspecto importante para nuestro proyecto. ¿Qué imágenes están presentes en la Fundación Paulina y permiten construir desde ellas el concepto imagen/cuerpo? En la Fundación encontramos trece imágenes que tienen gran importancia. Ellas son:

- La cruz. Es el símbolo católico por excelencia. La presencia de este símbolo implica relaciones sociales dogmáticas e ideológicas.
- Virgen María. Estatua que ocupa un espacio central en la institución, su tamaño asegura su visibilidad e importancia. Esta estatua es una imagen/cuerpo que las educandas la corporalizan en sus creencias. Es así como la Virgen María se convierte en «nuestra segunda mamá; aquí nos dan eucaristía y en una canción dice que nosotros tenemos dos mamás, una que nos da el beso por la noche y una que nos acompaña toda la noche» [A.2.3].

- Niño Dios. La estatua está rodeada de carteles sobre las políticas y los símbolos institucionales. Al igual que la estatua de la Virgen ocupa un lugar visible.
- Eucaristías. Si bien, podría pensarse que las eucaristías no caben dentro de esta categoría, desde el marco conceptual, reconocemos que las eucaristías entran allí. Consideramos que sí, por cuanto las eucaristías funcionan como imágenes/cuerpo ya que el ritual se celebra semanalmente. Ritual que propone una gestualidad, una forma de ser, de ver, de actuar y de la construcción del deber ser, a partir de las ideas de pulcritud y de pecado.
- Uniformes. Educandas y maestras deben usar uniformes, de acuerdo con la reglamentación institucional. Símbolo de uniformidad.
- Escudo de la Fundación Paulina. Este escudo tiene una posición central. Su tamaño asegura que todo quien entre, pueda leer la información contenida: “Fundación Paulina y Ernesto de Valenzuela. 60 años; un espacio para crecer y aprender a convivir”.
- Placa a las Adoratrices. Este emblema institucional ocupa un espacio central. Su tamaño hace que no pase inadvertido, y asegura su visibilidad. En la placa se lee «...a la comunidad de las adoratrices pilares de nuestra formación ex colegial primera promoción».
- Basuras para reciclaje. El colegio busca asegurar la higiene y el aseo del lugar, por esta razón, estas canecas ocupan un espacio importante y destacado dentro de la institución.
- Registros de tareas y trabajos. Son tableros o carteleras dispuestas en un espacio destacado del salón. Su tamaño es grande, lo cual permite asegurar la visibilidad del control de tareas.
- Símbolos patrios y banderas. Estos símbolos patrios se ubican en un espacio destacado en la escuela, encima de la imagen institución.
- Salones tipo cuadrícula. La distribución de los salones es semejante. Hay un pupitre por cada educanda, dispuestos en damero –filas y columnas– orientados hacia el tablero y el escritorio del profesor, el cual está en un espacio privilegiado al lado del tablero. Los salones son considerablemente grandes, organizado y aseados.
- Restaurante de comidas tipo cuadrícula. La distribución se establece a partir de mesas para 6 niñas. El espacio permanece organizado y limpio.
- Láminas infantiles. Decoración infantil con imágenes de princesas, niñas, animales de programas animados o cuentos. Vale la pena anotar que en la decoración prevalece el

color rosado, color ligado con la feminidad.

Desde la Pedagogía crítica, posibilidades para que en la Fundación Paulina se susciten resistencias que conduzcan a su emancipación según las relaciones entre cuerpos en la escuela

La observación y análisis sobre las relaciones entre cuerpos –institución, maestro y educando– pone en evidencia que a la estudiante se la cuida, protege y ama desde una mirada del oficio de un maestro apóstol. La rectora y sus maestros lo hacen guiados por las ideas de la moral y la verdad cristianas. En esa medida, las normas deben obedecerse, ya que de esta forma se cumpliría con la verdad y el orden que establece el saber pedagógico de la Institución. Ahora bien, si alguna educanda sale del orden establecido y asegurado a través de la mirada vigilante, se reprende de manera autoritaria. El cuerpo del educando que se encuentra en la norma y la regla de prohibición tiene una impronta ideológica. Giroux advierte que “si pretendemos tomar en serio la agencia humana, debemos saber hasta qué punto las fuerzas sociales históricas y objetivas dejan su impronta ideológica en la propia psique” (Giroux, 2003, p. 123). Entonces, el cuerpo y la psique las educandas de la Fundación están condicionadas por tal normatividad y reglamento lleno de prohibiciones.

Incluso, la normatividad del colegio nos lleva a pensar en el autoritarismo ideológico que promueve el silencio y el sedentarismo para garantizar el orden. Las formas corpóreas que asume el educando no son tenidas en cuenta. En la institución, se niegan las tensiones constitutivas y se ponen en marcha mecanismos de aplicación de procedimientos de organización que se encuentran en contraposición con el saber pedagógico. A la hora del disciplinamiento del cuerpo por vía ideológica, pesa más no pintarse las uñas, no permitir ver telenovelas, no subirse a los árboles, no hacer ruido, no ensuciarse, etc.).

La pedagogía crítica anuncia que es necesario desprenderse de creencias basadas en el sentido común, para que el educando entre en la dialéctica de la emancipación. “El sentido común representa un reino de la conciencia informado por un complejo de subjetividades contrastantes. Lo caracteriza el desorden y no la armonía; contiene una interacción dialéctica de creencias y prácticas hegemónicas y penetrantes” (Giroux, 2003, p. 126). La ideología se convierte, entonces, en una suerte de sentido común que queda sembrada en las corporalidades de las

estudiantes. De hecho, las educandas manifiestan que, por ejemplo, ellas desearían hacer cosas que en el internado se las prohíben, en el momento de salir del internado hacen todo lo prohibido: ver telenovelas, entrar a Internet todo el día o pintarse las uñas. En las entrevistas, asumen en sus formas corpóreas, posiciones de credulidad absoluta, como creer que la realidad es la que representan las telenovelas, seriados y programas de televisión; sin una reflexión crítica. La causa de ello está en que la reflexión crítica sobre la realidad no es promovida desde las prácticas de las clases.

La ideología del colegio reconoce el concepto de corporalidad. De cualquier manera, en la institución se reflexiona sobre el cuerpo de las educandas, pues enuncian “que se tiene un cuerpo”, “se reconoce que se tiene”. Sin embargo, “el concepto de autoridad plantea cuestiones sobre el fundamento ético y político de la enseñanza. Es decir, pone seriamente en cuestión el papel que los administradores escolares y los maestros desempeñan como intelectuales” (Giroux, 2003, p. 150). La Fundación Paulina sabe que hay un cuerpo, pero este el fundamento ético de base es el del cuerpo dócil, disciplinado, irreflexivo, callado, aquietado.

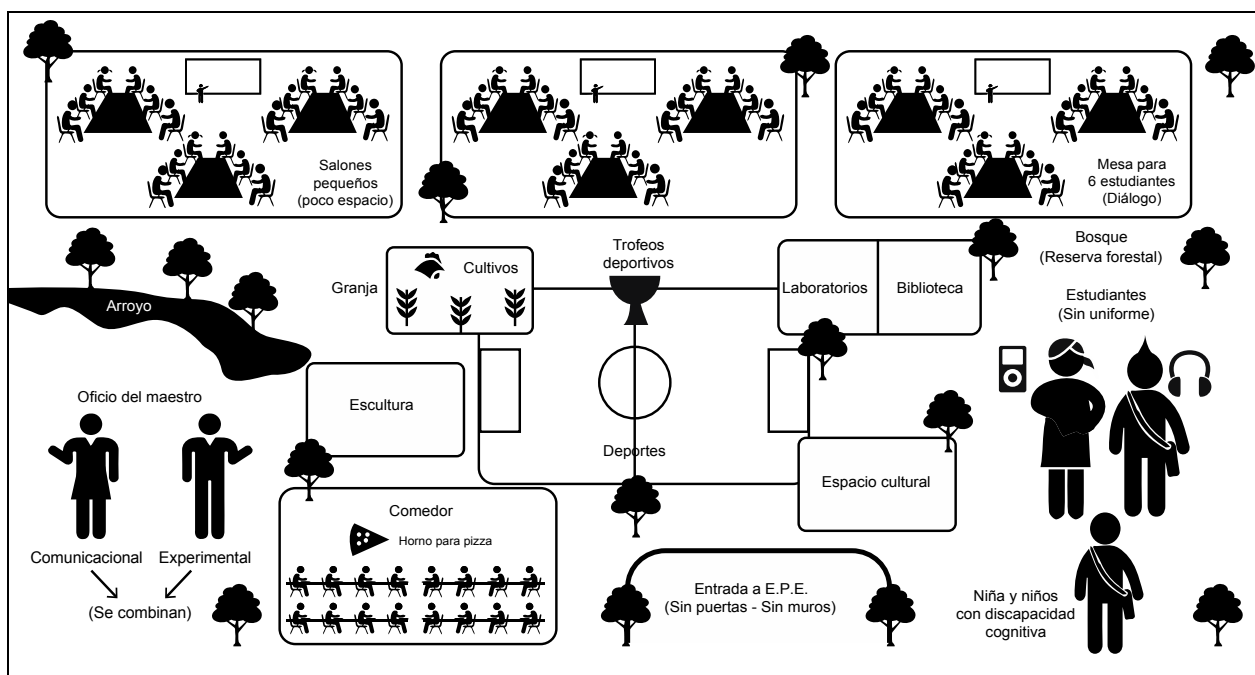
Incluso, se observa cómo existe un paternalismo que disciplina. Paternalismo que se incorpora en i.) la uniformidad de los movimientos del cuerpo en los coros; ii.) en las clases cuyos maestros transmiten conocimientos desde la matriz del maestro experimentador, pero combinándola con la matriz del maestro “puro” (modo tradicional), que mide procesos y examina al final; iii.) en un maestro sabio que imparte su saber, que da luz. Este paternalismo tiene un impacto negativo tanto para los educandos como para los maestros pues, como lo plantea Paulo Freire sobre el maestro que solo sigue formatos y órdenes, “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando, enseñó por que busco, porque indagué, porque indago y me indago” (Freire, 1997, p. 30). En realidad, tras la máscara del maestro sabio se oculta un maestro que no enseña.

Si bien es cierto que en la Fundación Paulina se promueven las charlas, no sucede lo mismo con las discusiones en las clases para contraponer puntos de vista así no se llegue a acuerdos. Y las charlas se convierten en una suerte de acumulación de opiniones que no son revisadas. Sabemos que la crítica y la autonomía del educando es del todo evidente en las formas corpóreas, como los gestos, pero sí se observan en las entrevistas. Y lo hallado en el trabajo de

campo realizado en la Fundación Paulina es que existen muy pocas condiciones de enseñanza y representación del concepto imagen/cuerpo que proporcionen herramientas a los educandos, para que se susciten resistencias que conduzcan a la emancipación.

Escuela Pedagógica Experimental, el oficio del maestro según las relaciones entre cuerpo e imagen

Figura 3. Escuela Pedagógica Experimental desde el oficio del maestro, según las relaciones de cuerpo e imágenes.



La Escuela Pedagógica Experimental fue la segunda institución educativa en donde realizamos la investigación de campo. En la EPE (Cuando nos refiramos a la Escuela Pedagógica Experimental, usaremos la abreviatura EPE) se identificaron las matrices del maestro experimental (modo moderno) y del maestro comunicacional (modo contemporáneo). El maestro que se inscribe dentro de la matriz experimental “sigue el modelo de la concepción experimental de la ciencia: la marcha es inductiva, de la práctica a la teoría” (Saldarriaga, 2003, p. 288); a su vez, el maestro que entra en la matriz comunicacional “puede parecer un ejercicio de ciencia ficción, cuando no una toma de posición personal. Pues la dificultad no reside tanto en imaginar sus tendencias, sino en el hecho de que estamos sumergidos en ellas” (Saldarriaga, 2003, p. 290).

Ahora bien, la EPE está basada en la psicología experimental, científica y al mismo tiempo comunicacional; al rector y los docentes les interesa mucho la ciencia por su carácter experimental, a la vez que promueven el diálogo.

De hecho, en la entrevista con el rector notamos un constante diálogo y un trabajo juicioso de indagación, sobre temas en relación a la educación:

«Cuando miramos las cosas no solamente estamos exponiéndonos y exponiendo al mundo a una historia que es mi historia; sino que también yo estoy buscando algo en ese mirar y ese buscar algo puede ser una intención pero también en ese mirar existen elementos de contexto que me permiten a mi confrontar lo que otras personas miran, con lo que yo estoy mirando y estamos mirando las mismas cosas, en esa dinámica se está educando la mirada». [B.2.1]

Es interesante observar la coincidencia entre las ideas de Pedraza alrededor de la comprensión del cuerpo, desde lo histórico y antropológico, y el pensamiento del rector de la EPE, ya que para la investigadora colombiana, “el empeño en comprender las inquietudes, los anhelos, las necesidades y los intereses que pueblan la identidad individual y sus expresiones sociales, guardan un fuerte lazo con la comprensión desde el punto de vista histórico-antropológico” (Pedraza, 2008). Para ambos, lo histórico está fuertemente ligado con la construcción de sujeto.

Las relaciones entre los cuerpos están fundamentadas específicamente en cómo funciona la libertad pedagógica en la EPE. En coherencia con nuestra idea de la relación entre la disposición de la institución y los discursos que allí se dan, observamos que en la EPE no hay muros ni puertas. La EPE está inmersa en una reserva forestal que tiene una quebrada, un huerto donde los niños cultivan, una granja donde se cuidan animales como gallinas y conejos. Los educandos pueden desplazarse dentro de un área con muchos árboles. Cabe resaltar que ellos no salen de los linderos de la escuela aunque no exista puerta. La disposición de la EPE está en contraposición a la de la Fundación Paulina que tiene muros que protegen y resguardan, y las educandas desean salir de allí. La paradoja consiste en que el muro refuerza los deseos de salida; mientras que la ausencia de ellos, la de permanencia. Los educandos y los maestros no tienen uniforme.

A su vez, las entrevistas realizadas a algunos educandos nos permitieron percibir la construcción de cuerpos observadores y analíticos, por ejemplo:

«En los anteriores colegios donde yo estaba, no se podía llevar las uñas pintadas solamente transparente y le decían a uno que de ninguna manera las podía llevar pintadas, te cogían y te llevaban a la enfermería y te las despintaban; (...) porque todas se visten iguales, no son libres. Aquí tú puedes

definir tu personalidad de otra manera, definirla, tú puedes mostrar tu propia personalidad. Aquí te enseñan mejor. En otros colegios te sientes presionada porque hay notas entonces tienes que hacer todo bien o pierdes el año. Aquí puedes, digamos, hacerlo a su manera y le va bien, aquí tienes que ser muy responsable porque aquí nos enseñan eso». [B.2.3]

Las palabras de la educanda revelan una crítica a la ideología y, en cuanto se funda en el inconsciente, la crítica de la ideología sirve de base para un análisis de los aspectos de la vida cotidiana que estructuran las relaciones humanas, a fin de revelar su génesis histórica y los intereses que encarnan. (Giroux, 2003, p. 122)

En ese sentido, hay una mayor autoconciencia, por así decirlo. De igual forma, en las entrevistas y la observación de campo fue posible percibir la existencia de un saber pedagógico. En este aspecto, la EPE va avanzando hacia la autonomía.

Sin embargo, el modelo de disciplina que está presente en el hacer del la EPE se manifiesta en la disposición espacial del colegio. Si bien en la institución la disciplina no es disciplinamiento, hay una forma de disciplina latente en los mecanismos de organización. La EPE tiene salones de clase muy pequeños. Pese a la existencia del bosque, las clases se imparten, en su mayoría, dentro de las aulas. Por la estrechez, los cuerpos se exacerban y esto genera agresiones, de los educandos entre sí y con el maestro. En esa medida, pudimos observar una ausencia de cuidado del otro. Como lo enunciamos, los salones son pequeños, por tanto, no hay mucho espacio para el educando. No obstante la estrechez, la disposición espacial no es como en la Fundación Paulina, de un pupitre por educando; en la EPE hay una mesa para cinco o seis niños. Esta disposición espacial promueve el diálogo entre los educandos sentados a la misma mesa. Nos parece curioso que siendo un colegio mixto, las niñas se ubicaran a un lado; y los niños, en otro [B.3]. Ahora bien, que esta disposición espacial nos parezca favorable para el diálogo, no impide que tengamos presente la estructura estrecha de las aulas del colegio, lo que nos recuerda que ocurre con frecuencia

que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la *forma* de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan, (...) cuya estructura (...) no es muy diferente a la de un reformatorio. (Saldarriaga, 2003, p. 137)

El colegio tiene una ideología en donde la prohibición está ausente del lenguaje. Un ejemplo de ello está en una anécdota, relatada en nuestro diario de campo: «(...) era una tabla OUIJA,

que estaba en la arenera de los niños pequeños en la tabla estaban las letras del abecedario los números del uno al nueve y era caracterización de la tabla. Al parecer unos educandos se la habían dejado aquí donde juegan los niños pequeños». Cuando le preguntamos al rector por esta tabla, él nos respondió: «no se me hace raro que los muchachos anden con esas cosas, por que son cosas que van de colegio en colegio y en muchas partes hay algunos la utilizan para jugar algunas cosas y otros para otras» [B.2.3]. Los lenguajes que abordan los educandos no son estigmatizados. Antes bien, son vistos como exploraciones. Al retornar a nuestras matrices de maestros, hallamos que en la matriz experimental, el maestro observa objetivamente al educando, como un caso de personalidad. De lo anterior inferimos que, si se permite que los estudiantes puedan explorar sus lenguajes, estaríamos reflexionando sobre lo que conmueve al otro, como acertadamente lo dice Bárcena: "Meditar sobre la infancia es meditar, entonces, sobre lo que, tal vez, podemos aprender a amar como lo que simplemente es lo que es, es decir: lo otro" (Bárcena, 2002, p. 506).

Por su parte, en la EPE se desarrollan proyectos conjuntos, por parte de los maestros y los educandos. Los proyectos involucran a los estudiantes con sus cuerpos y promueven el cuidado del medio ambiente, los cultivos, etc. De hecho, hay un proyecto vinculado con Colciencias, en donde los educandos interactúan con culebras que encuentran en el colegio. Es decir, los proyectos de la EPE permiten que el maestro se involucre con los procesos de búsqueda de información y a la vez incluya a los niños. Al respecto, tenemos dos afirmaciones que nos parecieron relevantes para traer a este análisis. Por un lado, un docente dijo: «(al) estudiar la fauna y la flora del bosque, hemos encontrado culebras, tres tipos de lagartijas (...) no es que yo vengo y doy una clase que yo ya sé, sino algo que me toca ir aprendiendo con ellos muchas cosas»; [B.2.2.]. Por otro lado, y en relación con otros proyectos, el director de área afirmó:

«(hay) un proyecto muy bonito que se llama economía azul, este es un proyecto o una filosofía de vida que busca de alguna manera, ayudar a conservar el planeta, es decir la idea es que con lo que nosotros tenemos en nuestra localidad, en nuestro espacio podamos aprovecharlo sin afectar el medio ambiente, es todo el cuento del reciclaje de las basuras, todo el cuento de por ejemplo sembrar y cultivar plantas». [B.2.2.]

El trabajo por proyectos y los comentarios de los maestros nos permiten inferir la presencia de una matriz de maestro comunicacional, que a su vez incluye a los niños. Ello da cuenta de una relación con los cuerpos de los educandos, los proyectos les permiten también incorporar en su

corporalidad gestos que relacionados con tener en cuenta al otro, por medio de las experiencias.

Lo que acontece en la EPE nos recuerdan las palabras de Larrosa:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de alguien, o de algo, o de eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que está en el lugar que yo le doy. (Larrosa, 2009, p. 15)

En ese sentido, un cuerpo incorpora a otro y en esa medida es experiencia se enriquece.

Descubrimos, en esta institución, corporalidades de los educandos que reflejan significados del ser independiente y las posibilidades de la escuela. En una entrevista nos dijeron:

«...hay una materia que se llama proyecto heterogéneo, es de todos. Es decir, para que todos se unan, y por ejemplo yo estoy en un proyecto que se llama travesías, (...) entonces, por ejemplo, la idea es conocer Colombia, pero tú no sólo conoces Colombia por el sólo hecho de que te digan cosas y que te manden a escribirlas, la puedes conocer viéndola, y aquí nos llevan a conocer, salidas independientes, los del 13 (11 grado.) van este año a Panamá, al Amazonas, a Santa Marta., O sea en el curso escoge un lugar y hacen camping y luego hacen su comida, es chévere, los profesores van para acompañarlos; pero sin los papás para que tú seas más independiente». [B.2.3.]

El conocimiento se encarna mediante la experiencia de la vida misma, que se cohesiona dentro de un proyecto pedagógico.

Cabe mencionar que el colegio tiene un modelo de inclusión, pues hay niños con discapacidad cognitiva. En los grados quinto y cuarto hay dos o tres. Este hecho genera tensiones constitutivas. El cual muestra cómo las técnicas y mecanismos de aplicación (tecnología disciplinaria) no van de la mano con el saber (principios fundadores) de procedimientos de organización. Las relaciones que se forjan entre el educando en situación normal y el educando en situación con discapacidad son de tensión. Esta se evidencia en la agresión mutua y en situaciones de exclusión. Ahora bien, las tensiones constitutivas ponen de relieve que la noción de experiencia está en los proyectos, pero no en la cotidianidad (las formas de relación entre pares) de los educandos. La EPE maneja un discurso de maestro comunicacional sobre la experiencia que se observa en los proyectos, pero este discurso no permea la vida misma. Esto se debe a que “esta relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización no es una relación de teoría a práctica, sino una relación tensional de contenido de forma” (Saldarriaga, 2003, p. 133). De hecho, la tutora que acompaña al un niño discapacitado nos confirmó esta percepción al decirnos: «En el curso yo veo que les falta mucho a los niños escuchar y prestar

atención (...) al niño mitad de cerebro le funciona y la otra mitad casi no él ve la sombra de la persona, a él no le gusta estar con los niños (...), él es muy agresivo los otros niños no asimilan el problema de él»[B.2.2].

De igual forma, La EPE es de carácter mixto, niños y niñas conviven dentro del aula. Sin embargo, queremos mencionar que el género masculino predomina, aun cuando son pocos educandos –alrededor de 20 o 25 estudiantes por grupo–, y las mujeres son minoría –contadas 4 o 5 máximo– [B.4-B3]. Al ser mayoría, los educandos varones ocupan espacialmente, las esferas más amplias y centrales dentro del salón, incluso cuando el maestro está presente. Mientras que , los sujetos educando mujeres y algunos varones optan por utilizar espacios sometidos –laterales o marginales–. Esta situación ocurre incluso, en ocasiones, los sujetos maestros[B.1.1]. Este hecho influye en las actividades corporales en general. Hay jerarquía, se refuerzan los estereotipos de inacción con las mujeres, por tender a la protección de su integridad corporal.

La conjugación de los dos elementos, la estrechez y la configuración en los usos del espacio, genera tensiones constitutivas en donde los comportamientos agresivos son cotidianos. Preguntamos a unas niñas por qué no compartían los juegos y las conversaciones con los niños, ellas respondían: «porque son groseros» [A.2.3.]. Algunas de las tensiones constitutivas de la institución se inscriben a cuestiones de alteridad, donde hay otro distinto que no es aceptado; otro con discapacidad o sin ella, de género distinto, o simplemente diferente. Vale la pena destacar cómo el ejercicio del poder se ve reflejado en el cuerpo y cómo en la medida de la comprensión de él se puede identificar el concepto de biopoder incluso entre educandos. Descubrimos, así, que en la EPE existe una tensión constitutiva entre el saber pedagógico y las tecnologías (técnicas y mecanismos de aplicación).

Encontramos que los educandos están en constante juego [B.4.], de hecho, se *juegan* bromas pesadas, se pegan o empujan, entran en contacto con los cuerpos [B.1.1.], que los hacen disgustar. Los educandos del colegio afirman que solo es un juego, que es su forma de jugar y entenderse a su edad. Asimismo, consideran que los maestros logran confundirse y no saben cuando es pelea o juego [B.4]. De estas situaciones, vale la pena pensar en la ética reflexiva. Si pensamos que existe un límite que es el *otro* y si se agrede o trata con violencia, es posible no exista esa ética reflexiva de la que habla Foucault. Por consiguiente, se hace necesario cultivarla puesto que “la libertad es la condición ontológica de ética, pero la ética es la forma reflexiva que

adopta la libertad” (Foucault, 1999). Es cierto que el juego en su esencia es libre, sin embargo, en él está presente una forma de libertad vinculada a ciertas normas.

El concepto de libertad, en la EPE, se refleja en la imagen/cuerpo como una expresión del lenguaje que permite al educando mostrarse por medio de su cuerpo desde su creatividad [B.3.]. Es así como los educandos tienen distintos cortes de cabello (algunos lo tienen tinturado), están vestidos por colores e influenciados por las marcas comerciales, las niñas llevan las uñas pintadas, y el colegio no prohíbe ello [B.3.]. Queremos resaltar acá cómo la imagen y el cuerpo posibilitan expresiones de la corporalidad del educando para mostrar su subjetividad. A su vez, un entorno sin prohibición influye en la imagen y cuerpo.

La Institución también permite el uso de celulares y de computadores portátiles (los cuales, en su mayoría, son usados para *chatear* con sus amigos o jugar *online* y competir para que exista un ganador). Esta situación del juego y la competición ya estaba enunciada líneas antes. En este momento la volvemos a traer pero en un contexto de competencia. Sin importar si el juego es *online* o no, pues lo mismo ocurre con elementos físicos de juego como los “tazos”, que consiste en poder quitarle a otro amigo los “tazos” si se logra voltear la imagen [B.4.]. La competencia, al igual que el juego, en sí misma no es negativa. Pero cuando los educandos compiten para ganar más “tazos”, quien gana se lleva los “tazos” de quien ha perdido y el niño que no tenga será entonces un *perdedor* [B.4.]. La competencia existente en el colegio es propia de una cultura de la competencia en la cual el mundo se divide entre vencedores y vencidos, entre ganadores y perdedores. Un educando del colegio explicaba que jugaba porque le gustaba ganar, tazos o dinero, porque en ocasiones apuestan dinero [B.2.3]. Y ganar implica acumulación, es decir aumentar objetos a una colección. No pretendemos olvidar el carácter agonal del juego, solo que desvirtuado. Se percibe el juego por competencia, que pone el mundo en una balanza con ganadores, que acumulan riquezas –por así decirlo– y perdedores, que se quedan con las manos vacías y el estigma del perdedor.

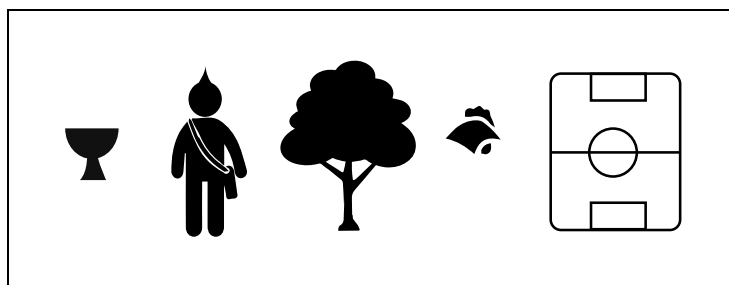
Ante el juego, el maestro del modo contemporáneo, es decir, comunicacional, permite el juego en el salón de clase. Pero, a su vez, sufre mucho porque cuestiona su autoridad en los momentos en que los educandos imponen sus discursos agresivos. Por ejemplo, en una entrevista con el maestro de artes [B.1.1], él comentó:

«Mi manera personal de pensar, en el poco tiempo que llevo yo acá, es la manera de los niños de ser, que hablan mucho, que gritan, yo experimento que los niños hablan mucho, gritan mucho, pero en ese mismo ritmo se concentran, y tú percibes que hay como mucha alegría también, a mí lo que me pasó es que el año pasado cuando intenté hacer dinámicas que implicaran disciplina, en los niños no funcionaba, entonces empecé a asumir ciertas realidades, que yo siento que experimentan aquí los niños». [B.2.2]

Esa contradicción interior constante del maestro es demoledora, y ella es “la raíz de las incoherencias y tensiones que agotan a la escuela y al oficio de maestros en múltiples callejones sin salida, pero es así mismo la fuente constante de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez” (Saldarriaga 2003); (Ver capítulo III).

Situación imágenes/cuerpos establecidos por mecanismos de aplicación y organización de la Escuela Pedagógica Experimental

Figura 4. Imágenes en la Escuela Pedagógica Experimental.



Las imágenes-cuerpos establecidos por mecanismos de organización o de aplicación en la institución también tienen que ver con las formas de producción de cuerpos (corporalidades), en el educando. ¿Qué imágenes están presentes en la EPE y permiten construir desde ellas el concepto imagen/cuerpo? Aquí se identifican:

- Letrero Reserva forestal. Ubicado en un espacio central de la Institución para asegurar la visibilidad e importancia. Su emplazamiento resalta la jerarquía de la reserva forestal para la institución, ya que la reserva «se estableció hace 20 años, está ubicada sobre los 2880 msnm (...), cuenta con 50 especies de plantas nativas, que representan una muestra de la biodiversidad que existen en los cerros Orientales de Bogotá» [B.3]. El letrero privilegia la idea del cuidado de la naturaleza y de la diversidad. En esta

reserva, todos los educandos (grandes, pequeños, con necesidades niños especiales) comparten en el bosque sin inconveniente; algunas clases se realizan en el bosque al aire libre en contacto con la naturaleza; el cuidado de ella parece agrandar y formar parte de la corporalidad del estudiante: «lo mejor es que hay un bosque si, aunque lo han talando otras personas, pero la EPE promueve que se quede aquí que no tumben los árboles. Pero uno puede ir caminando y hay mucho árbol, puedes seguir aquí sin salirte de los límites» [B.2.3].

- Trofeos ganados por la Institución. Están ubicados en un lugar en donde los visitantes y miembros de la comunidad del colegio pueden verlos. Los trofeos nos permiten inferir la importancia de la competencia en la institución, ya sea en proyectos deportivos, científicos, etc. Los premios funcionan como reconocimiento a la creatividad y desempeño deportivo y científico de los estudiantes.
- Máquinas para acondicionamiento físico y canchas deportivas. El colegio tiene canchas de Voleibol y básquetbol, y gimnasio. La idea del cuidado no sólo está en la reserva, también está en la importancia de acondicionar el cuerpo físicamente y hacer ejercicio del deporte. Estos espacios permiten ver que el colegio valora el descanso. No obstante, cabe destacar que estas canchas son utilizadas por los jóvenes. En comparación con los educandos de secundaria, los niños tienen menos espacios para su descanso. En la medida que los grandes no los dejan utilizarlas, los se sienten desplazados [B.3.]. A lo cual objetamos: “Hay un derecho de miradas que tienen varias autoridades: la de Arte con mayúsculas, la de espectador, la del director de escena, entre muchas otras. Mirar una imagen es convocar todo eso al mismo tiempo” (Dussel, 2006).
- Cultivo granja y espacio para animales (gallinas y conejos). Este cultivo y granja está ubicadas en un espacio detrás de los salones de primaria. Si bien, su emplazamiento da a entender que su lugar simbólico es destacado, estos espacios son usados en pocas oportunidades.
- Laboratorio y biblioteca. Son dos espacios muy importantes dentro de la institución. Dentro de la biblioteca se encuentran unos libros que ocupan un lugar privilegiado: los libros institucionales, ya que son libros que se han desarrollado por la Escuela y la

Asociación de Padres de Familia ASOEPE, con las experiencias alrededor de la educación y su experimentación. Por ejemplo, el último libro editado por la EPE, *La punta del lápiz. Escuela Pedagógica Experimental, hace 35 años, un proyecto alternativo para la sociedad contemporánea* [B.4.]. Estos textos son explorados especialmente por los maestros de la EPE y de otras instituciones.

- Salones tipo cuadrícula. La distribución de las mesas es en damero. No obstante, como ya se enunció, las mesas de trabajo son grandes y hay una por cada seis niños. El está tablero al frente de las mesas, al igual que la mesa para el maestro . Recordemos que los salones son considerablemente pequeños para los educandos de los grados cuarto y quinto. La estrechez del espacio interfiere en la comunicación los niños, ya que constantemente se chocan al moverse y se golpean unos con otros.
- Kiosco de comida y horno para pizza. Este espacio tiene, al igual que los salones, una mesa por cada 6 niños. Y el maestro acompaña a sus estudiantes a almorzar. Aunque se privilegia la idea de considerar el gusto de los estudiantes, es un lugar vigilado.
- Salón escultura, artesanías y artes. Está ubicado frente a los árboles y desde sus ventanas se observa la reserva forestal

Vale la pena mencionar que la imagen del maestro es la de un amigo y su institución, una familia: «la EPE es todo como una familia o sea, a ti si hay problemas en tu familia la EPE te acompañan y tú le cuentas a aquí y ellos te hablan, yo no necesito psicólogo. Para qué, los profesores siempre te dan la solución» [B.2.3]. Pero tal imagen pareciera entrar en conflicto con la configuración espacial y las imágenes que están funcionando dentro de la institución.

Desde la Pedagogía crítica, posibilidades para que en la Escuela Pedagógica Experimental se susciten resistencias que conduzcan a su emancipación según las relaciones entre cuerpos en la escuela

La observación y análisis sobre las relaciones entre cuerpos –institución, maestro y educando– pone en evidencia que la matriz experimental (modo moderno) y comunicacional (modo contemporáneo) se combinan indistintamente entre los maestros. Ahora bien, la que predomina es la matriz comunicacional; aunque a la hora de evaluar, se miden procesos de igual forma que

lo hace un experimentador. Es decir, viendo al niño como un caso de personalidad, viéndolo objetivamente. El maestro comunicacional educa y cuida al niño desde el “diálogo”.

Este maestro tiene en cuenta las formas corporales de ver al estudiante, a la vez que promueve la crítica y la reflexión sobre el cuerpo. En la matriz comunicacional, se le permite al educando proponer, hacer, opinar y crear formas de ser, desde el diálogo. Este, en la EPE es como lo plantea Freire (1980): “una exigencia existencial y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire,1980). Cuando al educando se le permite ser, él participa de su aprendizaje proponiendo escenarios donde se posibilita el encuentro con el otro. Como lo es el caso encuentro con niños con discapacidad cognitiva.

A través de los proyectos pedagógicos, el estudiante puede ser propositivo y creativo. De igual forma, el maestro, en consonancia con la filosofía institucional, promueve el deporte, el cuidado a la naturaleza, el cuidado de la huerta y de los animales. El maestro del modo contemporáneo respeta los lenguajes del educando y considera el cuerpo del estudiante como un espacio de relaciones. Es así que vemos que “mediante el establecimiento de lazos orgánicos activos con la comunidad, los maestros pueden abrir sus escuelas a los diversos recursos ofrecidos por ella; pueden hacer que las escuelas tengan acceso a las tradiciones, historias, culturas” (Giroux, 2003).

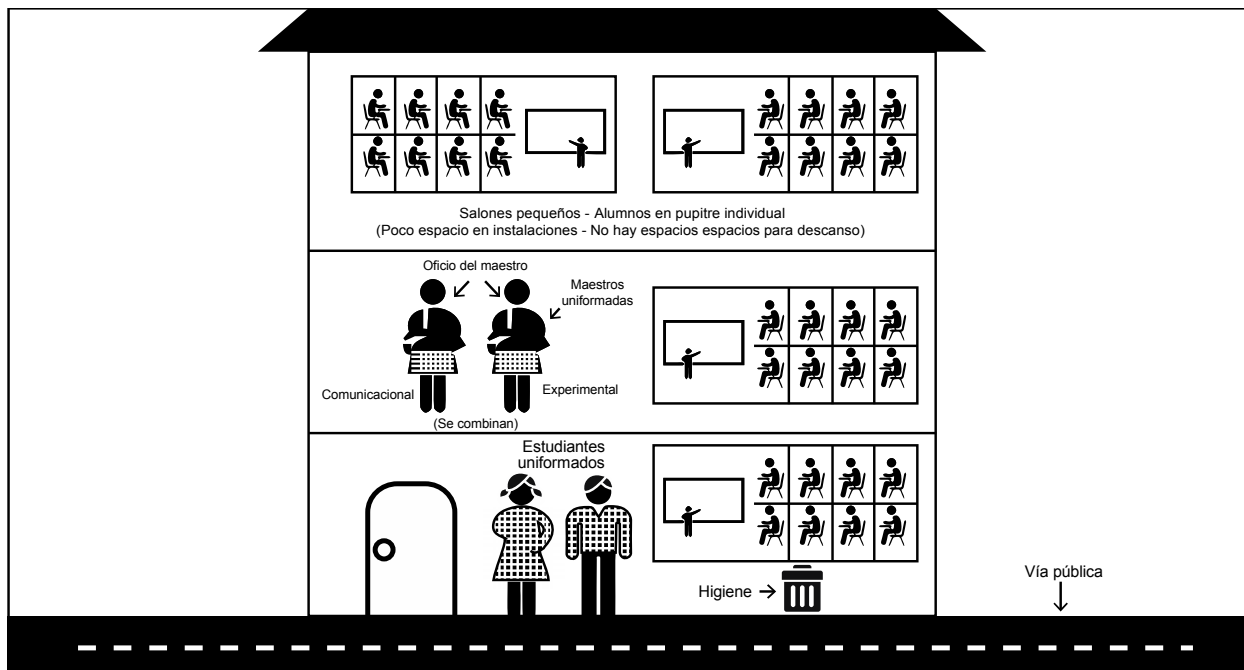
Igualmente, hemos observado que el modo contemporáneo se combina con el oficio de maestro experimental en tanto que promueve la ciencia. Sin embargo, se presentan tensiones constitutivas entre el saber pedagógico que promueve la escuela de autonomía y los mecanismos de aplicación de procedimientos en organización. Por ejemplos, en la forma como se dan las relaciones entre cuerpos, desde la perspectiva de la disciplina. Los maestros manifiestan su malestar. Por un lado, pretenden salir de la autoridad impuesta vía diálogo e incluyéndose en los juegos del educando, y por el otro lado, sienten que *pierden piso* en cuanto que los límites que se establecen son muy débiles, porque hay presencia de la permisividad. Los maestros reconocen que las normas son muy importantes para que el estudiante aprenda la noción de límites. Y así, en términos de ética, es capaz de volverse más responsable, consiente de sí, autorregulado y consciente de la existencia del otro.

Esta falta de autorregulación y de normas claras se ponen de manifiesto, en nuestra observación, en los juegos de los educandos, que pasan a ser agresiones, irrespeto verbal e intromisión en el espacio personal del otro (profesor, compañero con discapacidad, compañera). La consecuencia de lo es la toma de una actitud defensiva o de marginación dentro de la clase. Como es la corporalidad el tema focal de nuestro análisis, encontramos que en la EPE, la falta de límites y la configuración del espacio son dos factores que afectan la corporalidad de muchos educandos.

Si reconocemos con Foucault (1999) que “la libertad es la condición ontológica de ética, pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1999) podemos apreciar que la institución tiene la posibilidad de proporcionar herramientas a los educandos –y maestros– para que se susciten resistencias que conduzcan a la emancipación. Consideramos que entre las demandas está dejar de lado la competición absurda que conlleva la acumulación de capital y la diferenciación cada vez más radical entre ganadores y perdedores, por ejemplo. Pero como se presentan tensiones constitutivas en la disciplina, el educando –en un ejercicio de poder- tiende a intimidar al otro desde la agresión. Y este hecho contrarresta el discurso de la autonomía dado en la esfera del saber pedagógico.

Colegio Liceo Visión de Colombia, el oficio del maestro según las relaciones de cuerpo

Figura 5. Colegio Liceo Visión de Colombia desde el oficio del maestro, según las relaciones de cuerpo e imágenes.



El colegio Liceo Visión de Colombia fue la tercera institución educativa en donde realizamos la investigación de campo. En Visión (cuando nos refiramos al Liceo Visión de Colombia, usaremos el nombre Visión) se identificaron, en ciertos momentos, la combinación de las tres matrices de acuerdo con la maestra. Sin embargo, prevalecen la matriz del maestro del modo tradicional y la del maestro experimental (modo moderno) pues en la institución se enseña a partir de la transmisión de conocimientos (en lenguaje, matemáticas y ciencias), se utilizan libros de texto, y se califica al educando a través de exámenes, denominados evaluaciones. A la vez se emplean otros recursos. Por ejemplo, una maestra nos aseguró: «Yo empleo, cuadros sinópticos, cuadros mentales, mapas conceptuales, exposiciones en carteleras, frisos con diapositivas, también empleando las ayudas audiovisuales» [C.2.B]. Ahora, este modo moderno predomina aún más en las docentes por cuanto

(...) desde esta matriz moderna; se situarán (...), en la intersección o relación entre la educación y la didáctica se forman las tareas concernientes al adiestramiento en elementos básicos de las ciencias, la cualificación que se exige de los alumnos implica mayores habilidades en estas ciencias. (Saldarriaga, 2003)

Según el Manual de convivencia, el perfil de estudiantes es bastante particular. El educando se caracteriza por i.) su inquietud intelectual, ii.) por respetar acuerdos, iii.) explorar sus capacidades intelectuales y físicas, iv.) comunicarse de manera clara investigar los fenómenos

que le inquietan, v.) tomar decisiones, vi.) reconocer y respetar nuestras tradiciones culturales. Sin embargo, en la institución se generan tensiones constitutivas.

El perfil de educando enuncia que este es capaz de tomar sus propias decisiones. No obstante, en una entrevista, una maestra considera que “imitar” es algo normal. La idea de copiar modelos es algo común: «(...) las personas aprendemos más de manera visual y siguiendo patrones de comportamiento, es decir copiando modelos con el fin de generar un aprendizaje más significativo» [C.2.B). Desde esta perspectiva, identificamos cómo la maestra considera que seguir un patrón y copiar genera un aprendizaje significativo. De igual forma, para la maestra es normal que las personas “imiten” conductas. Esto influye en que la maestra no proponga reflexiones en el educando sobre la autonomía en las decisiones ni la promueva.

Ante esta situación, indagamos en los educandos sobre su autonomía en relación con su corporalidad. Encontramos, en consonancia con las ideas de la maestra, que el educando no encuentra tampoco ningún problema a la hora de imitar: «—¿Tiene algún nombre ese peinado? —(Andrés) Sí, la cresta. —¿Y de dónde lo sacaste? —(Andrés). Habían personas que se peinaban así, entonces a mí me parece “chevré”, y entonces yo me peiné así» [C.2.B). Pareciera que la cultura de copiar e imitar lo que hacen las demás personas se asume como algo natural. Es más, los educandos lo reflejan en su corporalidad, desde su sentir y lo dejan saber: «—Y ese peinado, ¿dónde lo viste? —No sé, es que mi papá así me peinaba desde chiquito, mi papá también se peina así. Entonces yo también empecé a peinarme así» [C.2.C). Percibimos que, aun cuando la institución desde el Manual promueve la autonomía, esto genera una tensión a la hora de la aplicación de su saber pedagógico, al ignorar la diferencia entre autonomía e imitación y la importancia de la comprensión del cuerpo en los educandos “Hacen parte de las comprensiones del cuerpo los discursos y los conocimientos sobre los que se dispone socialmente. Este es un universo plural y heterogéneo en el que se entretajan intereses y perspectivas sobre el cuerpo” (Pedraza, 2010).

En cuanto al entorno espacial de los educandos encontramos que existen restricciones en el uso de los espacios, pues la institución se encuentra en un sector residencial —de hecho es una casa pequeña, de cuatro pisos, ubicada sobre una vía importante de un barrio popular—, y el educando está limitado por no tener espacios de juego. La casa no tiene patios para el recreo [C.3.], no hay contacto con la naturaleza. Igualmente, no todos los salones tienen puertas y la

disposición de pupitres está en filas o círculos según el tipo de pupitres. La biblioteca tiene un espacio reducido.

Las maestras tienen que seguir algunas normas, por ejemplo, deben usar uniforme. Y a su vez, ella maneja el tiempo de clase y establece los cambios según su criterio, aunque sigue un horario de clases, con determinadas horas para el descanso y la salida. No hay timbre para anunciar los cambios de clase. De igual forma, tampoco se identifica cuál es el saber pedagógico que tiene la Institución. En este sentido, las maestras siguen las instrucciones de la institución, aceptan los acuerdos tácitos sobre su oficio en relación con la transmisión de conocimientos. Pese a ello, las maestras son conscientes de la situación y perciben que esa falta de filosofía institucional se debe a considerar que allá, la educación es un negocio: «En esta institución se puede visualizar que la institución educativa está vista y proyectada como un “negocio” en beneficio de sus propietarios para satisfacer una necesidad económica» [C.2.B]. Es más, el colegio promueve actividades como banda marcial, natación e inglés, pero todos tienen costo; para las clases de arte hay que adquirir un Kit que implica un costo adicional a la pensión mensual. Los educandos que no traen Kit ayudan a sus compañeros o no trabajan; todo depende de las condiciones económicas de las familias. Es una institución donde se ignora el cuerpo del educando porque no tiene las condiciones económicas. Y aun cuando las maestras conocen esta realidad, no actúan de una manera distinta a la que exige la institución. Esta situación nos pareció importante mencionarla por que “educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero, es preciso dejar claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obedientemente a los intereses del lucro” (Freire, 1997).

Ante esta situación, la maestra sigue las normas de ser una transmisora de conocimiento, que dirige las clases y las orienta según su propia didáctica. Notamos que en ocasiones utiliza libros de texto para hacer ejercicios [C.4.] o emplea guías de contenido elaboradas por los mismos docentes o el colegio contrata una empresa para la elaboración de gráficas. Para las maestras, los educandos solo tienen que aprender algo, y no lo tiene cuenta para la planeación de las clases. Niegan la realidad de los educandos, no tiene en cuenta que los niños consumen Internet y televisión, y que están en permanente contacto con las imágenes que aparecen en los medios. Las clases parten de los temas propuestos por las docentes y no se presentan temas relacionados con lo que los niños ven y corporalizan en su cuerpo.

Si bien las maestras en su discurso parecen aceptar que sus estudiantes adoptan maneras diferentes de ser por la influencia cultural de su entorno, como se observa en una entrevista: «Los estudiantes de hoy traen muchas formas propias de ver la cultura en que se desenvuelven, pero también adoptan de la misma cultura rasgos y maneras de percibir todo aquellos que los rodea de su entorno». En la práctica no las consideran. Por el contrario, permanecen firmes en un oficio de transmisión de conocimiento y pareciera que no les interesara que pueden hacer algo por sus estudiantes por la corporalidad de sus educandos.

Asimismo, queremos destacar los discursos –verbales, visuales, etc.– que se instalan alrededor de la corporalidad de los educandos. Es así como observamos i.) el uso de algunas imágenes religiosas y de carteles con escala de metas (economía de fichas) para ver quiénes las alcanzan primero; ii.) uso del uniforme y exigencias o prohibiciones sobre su uso, como la prohibición de las uñas pintadas; iii.) promoción de disciplina a partir del silencio, de levantar la mano para pedir turno; iv.) fomento del orden y el aseo; v.) restricción en el uso de los medios tecnológicos de los que dispone el colegio; vi.) presencia de estereotipos en relación con cuestiones de género; vii.) se aprueba la repetición y la memorización [C.2.4.]. La observación de las condiciones del colegio es importante por cuanto que identificamos en qué consiste el orden corporal específico, entre los principios pedagógicos y en asuntos como la organización de las concepciones y experiencias del tiempo y del espacio (Pedraza, 2010).

En el colegio, la prohibición depende del grado de flexibilidad de las docentes. Las maestras deciden cuándo se puede o no hacer algo. Es así como en ocasiones le dan libertad al educando. Es interesante el caso de las uñas pintadas, ya que es un asunto sobre el cuerpo (y su vinculación con el uniforme) que importa en Visión y en la Fundación Paulina. No obstante, aquí no es una cuestión de política institucional, como lo es en la Fundación Paulina. Sino que obedece al arbitrio del docente. Le preguntamos a las estudiantes: «—¿Y aquí en el colegio no les dicen nada porque estén con las uñas pintadas? —Sí. —Sin embargo, ustedes se las pintan. ¿Qué pasa cuando se las pintan y una profesora les ve las uñas pintadas? —A mí todavía no me han dicho nada, a la profe yo se las mostré y no me dijo nada». De esta conversación se entiende que las normas y las prohibiciones no son consistentes para el estudiante. Es más, las maestras aparentan seguir las indicaciones de la institución pues en su discurso, una de las maestras nos dijo: «En este colegio también existe régimen *visual*, ya que se siguen normas y se acepta el manual de

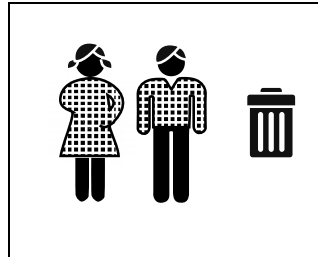
convivencia». No son claras las tecnologías y mecanismos de aplicación procedimentales de organización.

En cuanto a la corporalidad, las maestras parecen estar de acuerdo con que los educandos sean cuerpos dóciles, cuerpos que se dejen guiar y orientar, sin dar muestras de su propia autonomía: «—¿Cómo percibe al cuerpo del estudiante? —Como mencione antes, se percibe interés, alegría y motivación, pero además, son seres que se dejan guiar y orientar de acuerdo a las ideas del docente». Ello denota una maestra que percibe su oficio como la transmisión de conocimiento, es la posición del maestro sabio. Y, aunque en algunas entrevistas las docentes entiendan el cuerpo como un espacio de relaciones, el estudiante es tratado como un caso psicológico (es decir, en su discurso se aperciben como maestras del modo experimental). Esto lo notamos en una entrevista: «En el cuerpo de los estudiantes puedo percibir sus emociones, sus ideales, su formación persona e intelectual, puedo analizar los parecidos con sus compañeros y los rasgos de ser único» [C.2.B].

Observamos que el colegio cumple su cometido, no el estipulado en el Manual de convivencia, sino en el del discurso no explícito, pues a los educandos les gusta todo del colegio. El colegio no tiene en cuenta el cuerpo del estudiante y este, a su vez tampoco. Tanto es así que pese a que las maestras reconocen la importancia de las nuevas tecnologías, le restringen su uso a los educandos. El orden del discurso es distinto del orden de las prácticas del colegio: «Las TIC. Están muy de moda y no sólo porque estén de moda sin que cuando uno como maestro no se allega a ellas, no las usa como herramientas de aprendizaje, está quedándose de una gran oportunidad» [C.2.A]. El rector reconoce la importancia de las TIC pero niega su apropiación didáctica. Aquí recordamos las palabras del historiador Saldarriaga (2003): “La dificultad reside, como siempre, en que los saberes de los sabios pretenden poder saberlo casi todo y poder decirlo todo, e invaden e incluso ahogan los saberes y los lenguajes propios de la vida escolar misma”. Esa contradicción interior del discurso institucional, la ausencia de filosofía y la actitud del docente muestra las incoherencias de un sistema basado en patrones capitalistas, en donde no hay construcción de sujetos emancipados, porque tal pareciera que los docentes mismos replican un modelo de cuerpo dócil que tiene interiorizado (Ver capítulo III).

Situación imágenes/cuerpos establecidos por mecanismos de aplicación y organización del colegio Liceo Visión de Colombia

Figura 6. Imágenes del colegio Visión Colombia.



Las imágenes-cuerpos establecidos por mecanismos de organización o de aplicación en la institución también tienen que ver con las formas de producción de cuerpos (corporalidades), en el educando. Las siguientes imágenes que están presentes en el liceo Visión de Colombia nos permiten construir cómo es tenido en cuenta, en esta institución, el concepto imagen/cuerpo. En el Visión de Colombia se identifican:

- Carteles con escala de metas en las cuales se presenta a quienes las alcanzan primero. Desde nuestra perspectiva, consideramos que estos carteles fomentan la competencia entre los educandos.
- Horarios. El uso de horarios manifiesta que para la institución es importante el manejo de tiempo. No obstante, las maestras lo manejan libremente, y solo consideran inicio, recreo y salida.
- Imágenes de símbolos patrios. Están ubicados en una pared de la institución. Pese a su tamaño, son notorios.
- Imágenes en los salones de dibujos de los programas de televisión. El salón reproduce los esquemas de consumo de la cultura popular.

Desde la Pedagogía crítica, posibilidades para que en el colegio Liceo Visión de Colombia se susciten resistencias que conduzcan a su emancipación según las relaciones entre cuerpos en la escuela

La observación y análisis sobre las relaciones entre cuerpos –institución, maestro y educando– pone en evidencia que la matriz experimental y tradicional sabio-artesano se combinan constantemente. Las maestras miden, analizan datos del grupo, promueven conceptos (muchas veces estáticos) desde su saber. De igual forma, al establecer las normas se debaten entre prohibir o permitir. Se guían por una didáctica que se caracteriza por la transmisión de conocimientos. Es allí cuando observamos que hay intermitencias, pero con predominio del maestro tradicional, en tanto que “ se forman las tareas concernientes al adiestramiento en elementos básicos de ciencias, la cualificación que se exige de los alumnos implica mayores habilidades en estas ciencias” (Saldarriaga, 2003). Asimismo, promueven la competencia y desconocen el cuerpo del educando como un espacio de relaciones que también se forja en el colegio. Aíslan el saber del colegio de la cultura, y “contribuye(n) a negar a los alumnos un vínculo entre lo que aprenden en el aula y el medio ambiente en que actúan fuera de la escuela. La falta de significación es particularmente aguda para los alumnos desaventajados” (Giroux, 2003). Las maestras desconocen, en su oficio, la aproximación a una pedagogía del cuerpo. Además, las maestras repiten esquemas de la educación entendida como negocio. Y su manera de responder, es dentro de una enseñanza bancaria de modelos a seguir y acumulación de conocimientos impartidos por ellas, por cuanto detentan el saber. El colegio Visión maneja un discurso (no evidente, sino oculto en sus imágenes, en su manera de valorar las maestras y los educandos) en donde “los docentes y alumnos han sido desestimados por ser como meras extensiones de la lógica capital en lugar de considerar a la escuela como ámbitos de impugnación y conflicto” (Giroux, 2003). Si bien, el niño parece ser querido, da la impresión de serlo dentro de una lógica instrumental en la cual es un medio para recibir dinero. La institución no promueve un saber pedagógico, lo que hace que las maestras adapten distintos discursos y saberes aprendidos y experimentados. Lo anterior genera tensiones constitutivas que evidencian la falta de coherencia pedagógica y la ausencia de un sistema de organización o de aplicación. Es más, es una institución que se caracteriza por la falta de diálogo y de posibilidades de formar personas con pensamiento crítico, con autonomía y autorregulación.

Este colegio es un ejemplo claro de una educación que requiere ser revisada de manera autocrítica. Una revisión que implicaría retomar la pedagogía crítica ya que las obras de Freire y Bajtin señalan la necesidad de indagar cómo las experiencias humanas se producen, cuestionan y legitiman en la vida diaria del aula. (...) necesidad de que los educadores

radicales den forma aun discurso en el que pueda desarrollarse una política más abarcativa de la cultura, la voz y la experiencia. (Giroux, 2003)

Infortunadamente, en la institución no se explora en el gesto de la corporalidad del educando ni se tiene en cuenta el efecto que tienen las imágenes de los medios o imágenes mentales que lo tocan. Tanto educandos como maestros tienden a imitar conductas y modelos estéticos que ven en televisión (cortes de pelo, uso de imágenes decorativas de programas televisivos, entre algunos de ellos). Entonces, la capacidad de autonomía no es clara; no se promueve el pensamiento reflexivo ni existe una ética donde se sea consiente de sí para autogobernarse. Este colegio nos hace pensar que este colegio está de acuerdo con ciertas políticas educativas (y económicas) que promueven un tipo de adiestramiento técnico, que sirve para el trabajo, pero no para la reflexión. Lo cual nos parece que impacta de manera negativa la vida de los estudiantes, pues si tenemos en cuenta que el colegio queda en un barrio popular, la educación no se convierte en un medio que permite un cambio social, sino que perpetúa los modelos de opresión. Finalizamos esta observación y análisis recordando las palabras de Freire (1997): “transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo”. Visión es una institución que proporciona muy pocas, casi mínimas, herramientas a los educandos para que se susciten resistencias que conduzcan a la emancipación frente a las demandas de la sociedad actual.

6.1.2. II CAPÍTULO: "BUSCANDO IMÁGENES Y CUERPOS"

*“Los oprimidos deben luchar como hombres
que son y no como objetos”.*

Paulo Freire.

*“El espectador debe ser sustraído de la posición
del observador que examina con toda calma el espectáculo
que se le propone. Debe ser despojado de este ilusorio
dominio, arrastrado al círculo mágico de la acción...”*

Jacques Rancière.

Después de ver en el capítulo anterior como en las instituciones educativas el cuerpo es un espacio simbólico que se llena en función de las relaciones entre maestro, educando y escuela y cómo por medio de la corporalidad que asume el educando puede reconocerse, si “se es un cuerpo” o no, analicemos lo que afirma Pedraza (2002): “Lo que busca destacar el concepto de corporalidad es que se tiene un cuerpo, se reconoce que se lo tiene y entonces se es un cuerpo” (Pedraza, 2004, p.67).

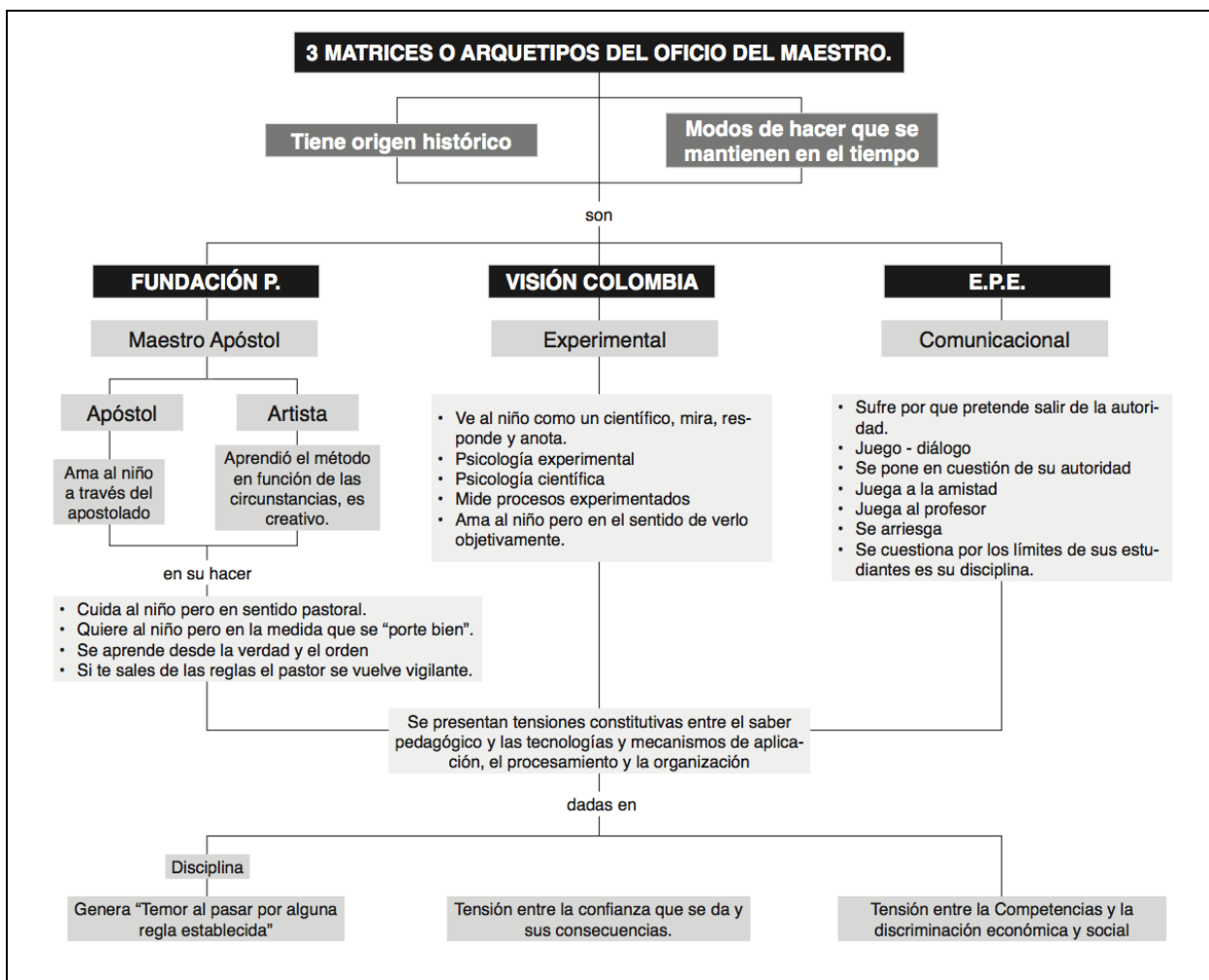
Ahora nos interesa no perder de vista cómo en el educando se descubren construcciones de “corporalidades” en función de esas relaciones, a razón de las diferentes matrices de oficios de sus maestros, suministradas en diferentes dosis. Esto quiere decir que el “oficio del maestro” tiene un peso histórico y cultural y trae implícita mucha responsabilidad frente a lo que estamos haciendo en la escuela, con los cuerpos y las corporalidades de nuestros educandos, como lo afirma Óscar Saldarriaga (2003): “Prefiero hablar de oficio de maestro, porque defiende el peso histórico y cultural del término maestro, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación”.

Por ello, en este capítulo descubriremos qué pasa cuando estas matrices o arquetipos del oficio del maestro se combinan y se dan en dosis distintas al educando. Cabe recordar que los fracasos escolares no necesariamente son culpa de los maestros. Atendiendo al capítulo anterior, vemos que mucho tienen que ver esas tensiones constitutivas que se generan a la hora de aplicar los modelos pedagógicos, tanto en el saber o principios fundamentados, como en las tecnologías o técnicas y mecanismos de aplicación. No desconocemos lo que dice Óscar Saldarriaga cuando

se refiere a esas relaciones tensionales de contenido a forma que son también la base de los resultados de producción de cuerpos en las escuelas: “Esta relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización no es una relación entre teoría y práctica, sino una relación tensional de contenido a forma” (Saldarriaga, 2003).

Sin perder de vista esto, incluimos en este capítulo el tema de las “imágenes” que tocan a los educandos y a sus “corporalidades” desde la influencia de su entorno social y cultural. Para efectos de la investigación, ellas son “catalizadores” o “reveladores” que descubren cómo desde lo aprendido en cada institución, el estudiante vería, sentiría, diría y por ende asumiría su “corporalidad”. También, nos permiten revelar si la escuela está proporcionándole al educando las herramientas para que se susciten resistencias que conduzcan a su emancipación, desde el tema de “educar la mirada”, para que la imagen vista pueda llegar al cuerpo del educando desde una mirada emancipada, teniendo en cuenta las demandas que plantea la sociedad actual frente al oficio del maestro. Sería prudente tener en cuenta lo que dice Inés Dussel, cuando habla de la tarea de la educación de hacer hablar a las imágenes: “Pero frente a aquello que nos enmudece, nos supera, nos conmueve y nos afecta, probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes” (Dussel, 2006). Analicemos este resumen.

Figura 7. Matrices o arquetipos del oficio de maestro.



Mirándolo así, el maestro tendría que ser consiente de aprender a escuchar el cuerpo de sus educandos y no dejar pasar su “ruido” como algo que es normal o que no debe tocar a la escuela. No cabe duda que como dice Barbero (2005) la escuela debe hacerse cargo del cuerpo de sus educandos: “La escuela debe hacerse cargo del cuerpo de sus alumnos. Esos cuerpos maltratados, no sólo por la publicidad, también por el sistema entero: El sistema entero crea unos modelos de cuerpo antihumanos, antisociales, anticulturales, pues no tienen nada que ver con la vida de la gente...” (p. 125). Por consiguiente, las imágenes son artefactos que atraviesan nuestras formas de saber, como lo sustenta Dussel (2006):

las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. (p. 284)

No en vano, nos hemos detenido a ver cuales imágenes atraviesan a los educandos en nuestra investigación, pues nos hemos dado cuenta de que las imágenes no son solo las que se perciben con los ojos, sino aquellas que crea la mente, como por ejemplo las que se forman de las letras de canciones en los videos musicales que ven los educandos. Es táctil descubrir que las imágenes que crea la imaginación son armas muy potentes para luchar o sobreponerse a las peores condiciones de existencia, como lo dice Malosetti (2005), historiadora de arte:

las imágenes que crea la mente parecen ser las más persistentes y poderosas. La imaginación es una de las armas más potentes que tenemos los seres humanos para dar forma e imprimir cambios a nuestras vidas e incluso para luchar y sobreponerse a las peores condiciones de existencia. (Malosetti, 2005, citada por Dussel & Gutiérrez, 2006, p. 281)

Sin perder de vista lo anterior, entramos en las tres instituciones investigadas a preguntar qué imágenes les llamaban más la atención a los educandos. Se realizaron entrevistas estructuradas, escritas y orales. Realmente, existieron varias coincidencias en las imágenes que dicen ver, pero entre ellas, hemos elegido una en particular que nos llamó la atención: un video en YouTube llamado Hola, soy Germán. Con él queremos comenzar, porque a diferencia de otras imágenes, esta en particular nos dejó ver el concepto de imagen/cuerpo que proponemos en esta investigación con más claridad.

Después de ver el video, se indagó a los educandos sobre él. El educando cambiaba su “gesto” y comenzaba a repetir algunas frases que el personaje decía, incluso, unos educandos comenzaban a reírse y a mover su rostro, “imitando” al personaje del video. Podemos notarlo en los videos grabados de las entrevistas hechas a los educandos de la escuela EPE. Al preguntarles a los educandos por qué les gustaba el video, algunos dijeron: «Es un man muy muy chistoso»; «a veces, él se pone muy divertido» [B.2.3.]. Realizamos un foro con relación al video y algunos educandos aportaron cosas como: «El que habla se llama Germán Garmedia, lo que nos hace pensar es que uno tiene que ver la vida de otro sentido, no como la vida que uno tiene»; «Ve la vida más divertida, pone el día más alegre»; «Nos hace pensar en lo que sienten por ejemplo nuestros abuelos»; «Me gusta la manera en que ve el mundo».

Con ello en mente, realizamos entrevistas escritas en las otras instituciones investigadas y en un foro que organizamos para indagar sobre estos lenguajes. Encontramos que a los educandos les llamaba la atención el video y cuando se colocó, vimos que algunos ya lo conocían. Luego analizamos el video y notamos que responde a un “monologo de humor”, con un estilo

ciertamente único que llega a los educandos desde su personaje principal, que les da la idea de “parcero” o “amigo”, es decir, que está hecho con un lenguaje muy cercano a los educandos, como dicen ellos, “cotidiano” y que cuenta historias divertidas y cercanas a ellos alrededor de temas como: los vecinos, tipos de amigos, nada es como antes, la madres, desventajas de ser hombre, amigos con derecho, desventajas de ser mujer, etc.

Llegamos a pensar, entonces, que el video se asemeja con el “ideal” de lo que los educandos quieren ser o el “ideal” que son, pues la publicidad que se coloca alrededor de Germán es lo que menos les interesa según lo indagado y aunque aceptan que el video es en ocasiones grosero y que les molesta lo del video-negocio, lo siguen viendo por su humor [B.1.3.]. Esto nos permitió ver cómo *Hola, soy Germán* se convierte en un símbolo de un tipo de “cuerpo” que les gustaría ser o que son. Es notorio cuando los estudiantes imitan su diálogo y se lo aprenden de memoria, como se ve en los videos y en los diarios de campo que se registraron [B.1.3.]. No es fantasioso afirmar que, dependiendo de quien vea el video, se podría estar dando apertura a muchos significados, en este caso particular, el humor, es un gancho importante del cual el educando toma su lenguaje, para sobreponerse a ciertas condiciones de su entorno que le exigen rigidez. Es interesante ver que existen muchos educandos que se entusiasman por este lenguaje cotidiano de ver la vida de una forma divertida y no tan seria.

Ciertamente, las imágenes tienen grandes poderes que se complementan con la mirada de cada espectador, como acertadamente lo afirma Ana Abramowski: “Las imágenes no son transparentes ni unívocas: “No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen, sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador” (Abramowski, 2009. p. 3). En este caso, en cuanto al significado que le da el educando según las entrevistas, tiene que ver con un lenguaje fresco de situaciones de la cotidianidad que hace que el educando vea desde las situaciones que cuenta el personaje, su “parte divertida” de ver la vida, como algo de disfrute y de aprendizaje. Así, descubrimos cómo a los educandos el lenguaje de “cotidianidad” les llama la atención porque es un mundo de valores que está más conectado con la actualidad que viene por los medios de comunicación, pero que puede asociarse además con movimientos feministas, grafiteros, gay, multiculturalidad, y nos permitió descubrir cómo lo que está empaquetado en *Hola, soy Germán* es “un símbolo de identificación muy profunda” y sería un buen ejemplo para conectar nuestros dos capítulos con la idea de imagen y cuerpo.

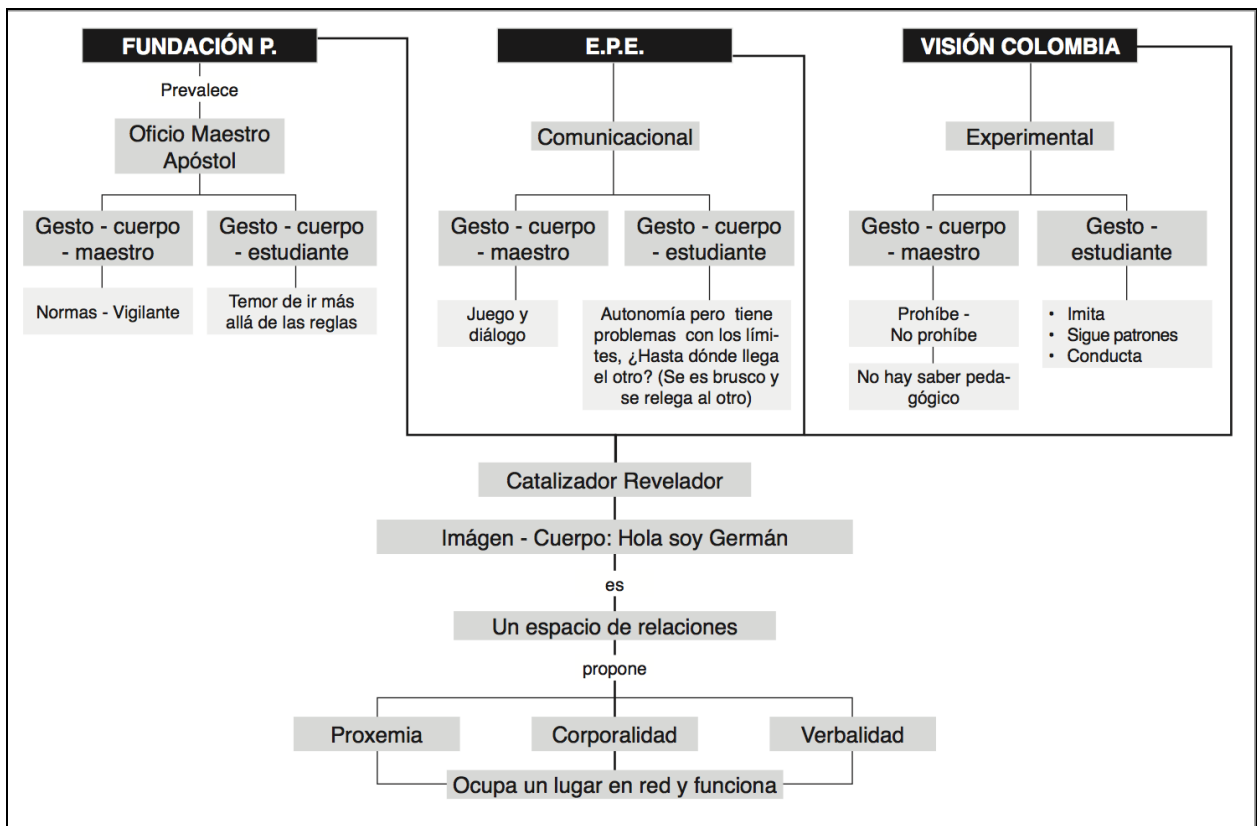
Hola, soy Germán podría relacionarse con imagen, con el oficio del maestro, con el cuerpo y con las producciones de corporalidad, pues es un elemento revelador, un “espejo” que podría poner en evidencia el oficio del maestro. Hola, soy Germán es un “cuerpo” que se convierte en un espacio simbólico, que se llena en función de las relaciones en que está y que es muy afín con la forma divertida de ver el mundo de los educandos, como manera de resistencia frente a esas formas de disciplinamiento que lo conmueven. “El cuerpo es un espacio de relación” y Hola, soy German, según lo descubierto, propone una proxemia, una corporalidad, una verbalidad, ocupa un lugar y está funcionando en la red, luego sería un “cuerpo” y ,por ende ,una imagen y cuerpo.

En esta época, las tecnologías son herramientas que construyen también el cuerpo, como lo afirma Teresa Aguilar García: “Las biotecnologías y las tecnologías de la información son hoy herramientas sofisticadas que construyen el cuerpo humano y sobre el cual han provocado profundos cambios” (Aguilar, 2008). Por lo tanto, no hay que desconocer que en esta época los educandos se impregnan mucho de las ventajas de las tecnologías para entender su mundo; por lo que no hay que descuidar lo que nos advierte Silvino Diana Vásquez sobre la cultura de la imagen, cuando nos habla de cómo las formas más exploradas de los medios actuales y de tecnología incluyen la imagen en todo momento:

Si se tiene en cuenta que una de las formas más exploradas de los medios de comunicación actual es la comunicación con predominio de ‘imágenes’ y ‘tecnología de imágenes’ tendremos que convenir que los sistemas educativos no se podrán obviar la inclusión de la cultura audiovisual. (Diana, 1997)

Así, en un intento por hacer la conexión con las matrices que más prevalecen en el oficio del maestro del capítulo anterior, podríamos decir: que se ponen algunas cosas en juego: desde el gesto del maestro apóstol, podría pensarse que se protegería al educando prohibiendo ver a Hola, soy Germán en la escuela, pero el educando al sentir la prohibición, desearía “ser como Germán” y se dedicaría a ello los fines de semana. Desde el gesto del maestro moderno, sería un caso de personalidad por analizar, mientras que el educando avanzaría “imitando” una conducta. En el caso del maestro comunicacional, se permitiría verlo y analizarlo en la escuela por medio de sus diálogos y se expresaría lo que se siente; entonces, el educando se consideraría “igual a Germán” y no lo imitaría, sino que lo vería como un amigo más.

Figura 8. Arquetipos del oficio de maestro, en las instituciones educativas investigadas.



Con esto, hacemos la conexión entre el oficio del maestro con relación a la “corporalidad” de los educandos, además con las imágenes que ellos abordan de la actualidad y la intención de emancipación que se ve reflejada en sus corporalidades, al querer sobreponerse a esas situaciones de disciplinamiento, algo que es común en los tres colegios, cuando vemos, por ejemplo, que los educandos buscan lenguajes que los aproximan a ver las realidades desde otro punto de vista.

La palabra emancipación hace la conexión perfecta con la pedagogía crítica; de un lado, la palabra emancipación cobra vida y enfatiza en una educación liberadora que proviene de la acción a partir del pensamiento crítico que moviliza a tomar decisiones para transformar la realidad, como ciertamente lo afirma Henry Giroux: “Si pensamos en la emancipación como praxis, como una comprensión y a la vez una forma de acción destinada a derrocar las estructuras de dominación, podemos empezar a echar luz sobre el juego recíproco entre conciencia histórica, pensamiento crítico y conducta” (Giroux, 2003). Y por el otro lado, nos muestra la necesidad de tener un pensamiento crítico en la escuela y de proveer al educando de él para que exista ese pensamiento reflexivo que le permita problematizar su realidad; como ciertamente lo dice Giroux: “El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de

problematizar lo que ha sido tratado como algo evidente, de convertir el objeto de reflexión lo que antes había sido una herramienta...de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad, sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento” (Giroux, 1990), o también como lo afirma Paulo Freire, desde la mirada de una educación problematizadora: “En este sentido, la educación liberadora, problematizadora ya no puede ser un acto de depositar, de narrar, de transferir “conocimientos” y valores a los educandos...sino ser un acto cognoscente” (Freire, 1980).

Por lo expuesto anteriormente, la combinación en diferentes dosis de las matrices del oficio del maestro, que es lo que se está dando en cada colegio según el análisis del primer capítulo, puede ocasionar una confusión o bien una reflexión frente a asumir que: “se tiene un cuerpo”, “reconocer que se tiene” y entonces “se es un cuerpo”. Todo dependería de las dosis de las matrices y las formas como esas dosis llegan a la corporalidad del educando. En tal caso, en cada institución analizada, un punto importante para evaluar serían las tensiones constitutivas que se están dando entre el saber pedagógico que se propone y los mecanismos de aplicación de los procedimientos organizacionales en cuanto al disciplinamiento que se da en las relaciones entre cuerpos, para tener en cuenta cómo la corporalidad que asume el educando puede estarse forjando desde las relaciones de disciplinamiento que se estén aplicando al cuerpo.

Reiteramos la importancia de entender el concepto de “corporalidad” en la escuela y tenerlo en cuenta, como afirma Zandra Pedraza: “Lo que busca destacar el concepto de corporalidad es que se tiene un cuerpo, se reconoce que se lo tiene y entonces se es un cuerpo”. (Pedraza, 2004). Por consiguiente, el lenguaje que se da en la escuela puede producir subjetividades y de allí la importancia de explorar sobre esas formas de comunicación que existen en la escuela y de las relaciones entre cuerpos. No es fortuito lo que afirma Giroux al referirse a que las escuelas por medio de su lenguaje posibilitan las subjetividades: “Las escuelas son lugares donde el lenguaje proyecta, impone y construye normas y formas particulares de significado. En este sentido, el lenguaje hace algo más que presentar una mera información” (Giroux, 2003)

Pensamos que los lenguajes que perciben los educandos de su entorno social, por ejemplo, el de las “imágenes”, son lenguajes que pueden abordarse en la escuela para la reflexión, pues siguiendo el ejemplo de Hola, soy Germán, podemos encontrar otros parecidos o por el contrario otros que sumerjan a los estudiantes en el consumismo y en ver el cuerpo como un objeto. Por

ello es importante tener en cuenta las imágenes dentro de este proyecto al hacer la conexión entre imagen/ cuerpo desde la pedagogía crítica, sin perder de vista cómo en el capítulo anterior la escuela tiene un papel importante en esas construcciones de “corporalidades” que pueden dar herramientas al educando para abordar estos lenguajes que en la sociedad actual se mueven con mucha frecuencia. Vale la pena recordar que el “cuerpo” está construido socialmente, como lo afirma Planella: “El cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo” (Planella, 2005).

Por consiguiente, investigamos sobre otras formas imagen/ cuerpo que los educandos ven y traen a la escuela, que afectan su corporalidad y pareciera que la escuela no está explorando; son lenguajes que se anidan en el cuerpo según el alcance de un lenguaje socialmente construido, como lo dice Zandra Pedraza “lo que percibimos y sentimos se expresa o se calla y anida en el cuerpo según el alcance de un lenguaje socialmente construido y sintonizado con determinadas formas de conocimiento que ordena y legitima o descalifica el mundo emocional” (Pedraza, 2009).

Encontramos, por ejemplo que las educandas de la Fundación Paulina Ernesto y Valenzuela dicen que cuando salen los sábados y los domingos entran a Internet. Así lo registramos en una charla con las educandas internas así: «Cuando van los domingos a su casa a encontrarse con sus padres, ¿qué les gusta hacer? RTA: Todas gritan: “entrar a Internet!!!”; jugar!!!, ir a almorzar, visitar sitios turísticos, ir a misa» [A.2.3.]

En este panorama, vemos que las educandas de la fundación, dentro de su postura como espectadoras, asumen una posición pasiva frente a lo que ven. Así lo demuestra el análisis del primer capítulo y el gesto que asume la educanda en su cuerpo a partir del “formato pedagógico” en el que se encuentra y en los mecanismos de aplicación de sus procedimientos y organizaciones en su disciplina, que no les permite ver novelas y ellas lo aceptan así; pero al no conocer sobre ellas, el fin de semana salen a verlas por Internet y a hacer lo que se les “prohíbe”.

En este caso, cabe preguntarse si la escuela les está dando herramientas para poder reflexionar sobre su “corporalidad” y sobre las imágenes que se asumen como verdades y se adoptan, ya sea imágenes que ven en programas de televisión, según su preferencia que apunta a las novelas, y a lo que observan en los videos de YouTube, pues ellas se perciben como

consumidoras activas, según las entrevistas [A.2.3], y dicen creer lo que allí les dicen, como en el caso de esta estudiante (educanda) «creo en Mujeres al límite y la Rosa de Guadalupe; en los otros programas no». Incluso se descubre cómo las educandas aprenden temas en las mismas novelas o seriados que no se tocan en la escuela. Veamos un caso: «¿Qué puede uno hacer para no sufrir de anorexia? (educanda): Primero, la familia tiene que enterarse, venir al colegio, hablar con la directora y ahí sí empezar un tratamiento preliminar para que deje de sufrir de eso. ¿Quién te dijo eso?: RTA: No, es que yo veo *Mujeres al límite*. Y en *Mujeres al límite* lo dice? Y en *Tu voz estéreo*».

Sobre este descubrimiento, vimos una parte de *Mujeres al límite* y nos dimos cuenta de que trata temas cotidianos que se aproximan a la realidad. Lo que notamos es que se pasan comerciales con mucha frecuencia y hay mucho tiempo entre comercial y comercial que lo que dura *Mujeres al límite*. Lo mismo ocurre en *Tu voz estéreo*. Cabría preguntarse, entonces, si las educandas aprenden más de los lenguajes cotidianos y los casos de la vida real que pasan en los seriados que de la misma institución, que en lugar de aproximar a las educandas a algunos temas de la realidad cotidiana, se les prohíbe. Es cierto que fuera de la escuela existen formas de culturas y con ellas se relacionan las educandas, como ciertamente lo dice Buckingham: “Fuera de la escuela los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como formas culturales” (Buckingham 2008, 18). No podemos perder de vista lo que dice Leonor Arfuch, en el libro *Educación la mirada*, de Inés Dussel; hablando de las subjetividades en la era de la imagen y de la responsabilidad de la mirada: “Así lo muestra Leonor Arfuch, citando a Mijail Bajtin, “aprendemos a vivir a través de las novelas, el periodismo, las revistas, los tratados morales, hoy diríamos la autoayuda- más que por la propia experiencia” (Arfuch, 2006).

De otro lado, se percibe que las educandas, según la influencia de la matriz del oficio del maestro que “prohíbe”, corporalizan el concepto que aprenden de la escuela; ello se ve reflejado en la entrevista a una educanda, cuando responde con el discurso que se le ha dado en la escuela: «¿Quién es él? RTA: Pablo Escobar. ¿Quién vio la novela? (educanda) Yo, me parecía que él en algún momento pudo hacer cosas buenas, pero que no debió volverse como tan mala persona; yo decía que me parecía terrible como él maltrataba a las personas o como él las mataba. ¿te gustaría que te mostraran esas novelas o estas películas en el colegio? “No casi, porque uno viene al colegio a aprender cosas buenas, que le sirvan a uno para su vida”. ¿Aprendiste algo de

esa novela? (educanda) Como que no hay que ser mala persona; hay que comprender a las demás personas».

Se nota cómo la educanda tiene ideas contradictorias que le generan confusión entre el supuesto de “aprender cosas buenas para su vida”, pues al final dice que aprendió de la novela que no hay que ser mala persona; ello demuestra un tipo de dependencia frente a lo que se le dice en el colegio y lo que la estudiante corporaliza, pues no lo hace desde su propia autonomía. Cabe preguntarse: ¿Es posible que la confusión que tiene se deba a esas dosis de matriz del oficio del maestro que se les está dando y que se corporalizan por el disciplinamiento que se le da al cuerpo desde sus mecanismos de organización. Está visto que finalmente las educandas; “sí” corporalizan lo que la escuela les propone, pero permanecen como espectadoras, ignorando la apariencia que ella recubre como ciertamente lo afirma Jacques Rancière: “El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre (Rancière, 2011).

Descubrimos, por ejemplo, que cuando propusimos desde nuestra investigación realizar un foro sobre redes sociales en la fundación, lo dirigió una maestra que asumía la matriz de “maestra comunicacional” en una dosis predominante. Durante la clase permitió el foro; incluso fue moderadora y promovía la discusión. Cuando se presentó el tema de “Redes sociales”, las educandas expresaron opiniones que tenían un trabajo de reflexión: «(educanda): yo estoy de acuerdo con (...), porque a veces uno en vez de ayudarle a la mamá a hacer cosas, se pega ahí; habla y la mamá lo llama a uno y lo llama y uno ahí pegado. ¿Tú que nos dices?; A: Yo estoy de acuerdo con lo de Karen, porque me ha sucedido eso. Digamos que un familiar de uno está pendiente del celular; uno puede estar bravo con la persona, porque no le ponen a uno cuidado. M: ¿Será que es mejor el contacto físico? (educanda) En persona es más chévere».

Vemos la importancia del diálogo y de tratar temas afines a la época actual de las educandas, pues el diálogo, como bien lo afirma Paulo Freire, juega un papel muy importante en tanto crea posibilidades para la acción que moviliza y crea nuevas alternativas de intervención de la realidad: “La toma de conciencia no se da en los hombres aislados, sino en cuanto trabajan, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización” (Freire, 1973).

De tal forma, imagen/ cuerpo tiene un argumento valioso en las prácticas que se presentan en el aula, en especial por ejemplo en los videos musicales de la televisión. Notamos cómo las educandas al escuchar música que tiene que ver con sus gustos particulares salen de su estado de quietud, de docilidad y de actores pasivos en sus clases, para dejarse contagiar de los ritmos musicales y expresar su sentir a través del baile y el canto; la música es el pretexto para salirse un poco de la rutina de clases, donde están quietas y en silencio. Lo notamos en un foro que planteamos con relación al tema de videos musicales, donde las educandas logran involucrarse. [A.1.3].

Ciertamente, los medios de comunicación presentan a los estudiantes temas afines que los atrapan desde su lenguaje de cotidianidad y que ayudan a los educandos a ver su realidad de una forma más divertida; sin embargo, no hay que dejar de lado que los educandos buscan estos lenguajes, no por su parte comercial de consumo, sino desde su forma amena de sentirse libres o de llevar su vida no tan rígida y disciplinada, podría decirse como una forma de resistencia al control y disciplinamiento. De acuerdo con el comentario por Leonor Arfuch, en la compilación realizada por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, en su libro *Educación la mirada*, “son los medios de comunicación especialmente la televisión, los que han tomado a su cargo, de modo prioritario, la construcción pública de una “nueva” intimidad que se ofrece como consumo cultural fuertemente jerarquizado (Dussel, 2006).

Vale la pena destacar, como por ejemplo, que los educandos, incluso los de escasos recursos, tienen acceso a canales como Disney Channel, Discovery Channel, Nickelodeon, etc. Se comprueba en entrevistas hechas escritas y orales [A.2.3]; En las educandas se reflejan sus preferencias por imágenes de princesas; dicen sentir agrado por las láminas adhesivas de princesas que compran y pegan en sus cuadernos. También se ve su preferencia en la forma de vestir, con imágenes alusivas; de ello dan cuenta las fotografías que tomamos [A.3]. Estos gustos muestran un mundo de fantasía en el que podría estar sumergida la educanda. Con relación al tema, vale la pena pensar, cómo desde las imágenes que incluyen “princesas”, también se promueven en la fundación que causan efectos en la corporalidad de la educanda, aunque ellas tratan de ver otro tipo de realidades más divertidas, también, se inclinan por evadir su propia realidad. De aquí la importancia de tocar el tema imagen/ cuerpo en la escuela, no para estigmatizar lo visto, sino para descubrir el valor que les dan los educandos a las imágenes. Inés Dussel sugiere: “Se señala muchas veces que “una imagen dice más que mil palabras”; ello no

siempre es cierto: hay imágenes que valen mucho y otras que valen poco, y lo mismo puede decirse de las palabras” (Dussel, 2006).

No podemos perder de vista lo que afirma Marco Raúl Mejía frente al poder del capitalismo cognitivo y la necesidad de pedagogías críticas que tomen en cuenta el capitalismo que nos envuelve en la actualidad y que exige a la escuela develar esas formas de control desde el conocimiento que se están produciendo en la época: “El capitalismo cognitivo encuentra como central a su proyecto de control los procesos gestados en ciencia y conocimiento. Ello le devuelve la centralidad a la escuela con procesos radicalmente nuevos, que genera lo que pudiéramos llamar una adaptabilidad mental a las formas del control desde el conocimiento, propios de esta época” (Mejía, 2012).

Con relación a esto, de acuerdo con la información recopilada en esta investigación, cabe resaltar que los estudiantes emplean los videojuegos con una intensidad de uso entre las dos y tres horas, como se registra en entrevistas escritas, con el único fin de divertirse, según lo dicen, porque les gusta y les parece entretenido. [B.2.3]. Sin embargo, vale reconocer que el juego, como lo toma Merleau-Ponty, nos da muchas posibilidades para la creación: “El cuerpo se ubica en potencia de crear múltiples mundos posibles desde la capacidad de juego” (González, 2005), pero, valdría la pena desde la escuela, develar también qué imágenes-cuerpo están los estudiantes teniendo con este tipo de juego y si lo ven a manera de “competencia” o a manera de una simple diversión. Incluso, tener en cuenta la influencia de ese capitalismo cognitivo, a la hora de descubrir preferencias frente a juegos costosos. En ello se enmarca, también, el capitalismo cognitivo de la época al cual le debe hacer contrapeso la escuela y los maestros desde su oficio. José Miguel Marinas, aborda esas relaciones ubicando a la infancia desde dos posturas: una como “receptores pasivos” y otra como posibles “sujetos autónomos” que puedan tomar alguna decisión propia:

La realidad mediática parece ser, cada vez de modo más acelerado y denso, no un repertorio de instrumentos o herramientas, sino un medio en el que se vive. Ese variado medio de prensa, radio, televisión, cine, publicidad, pero también videojuegos y diversos sistemas de telefonía móvil configura y troquea de tal modo nuestras vidas y las de niños y niñas que difícilmente podemos despegarnos de sus significantes y modos de organizar el sentido de las relaciones y los valores según sus agendas poderosas e indiscutibles. (Marinas, 2006)

Vale la pena desde el oficio del maestro acercarnos a la educación popular desde sus planteamientos, para poder hacer una lectura crítica de la realidad y realizar acciones tendientes a su transformación, como lo dice Alfonso Torres Carrillo:

La educación popular se ha convertido en un movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica que representa el principal aporte del continente al debate pedagógico contemporáneo...constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. (Torres, 2010)

Finalmente, la libertad de la mirada o emancipación del espectador, en este caso la emancipación del educando como espectador, posibilitaría que salga de su actitud pasiva de solo observar, para que entre en juego la acción del espectador en la que puede enmarcarse la emancipación y, de esta manera, ser capaces de construir su propia “corporalidad”; y de ello es responsable la escuela desde esa pedagogía crítica que debe dar posibilidades para la construcción diaria de nuevas formas de escuela, que den facultades a la educación del espectador en las demandas que exige en la sociedad actual. Rancière afirma: “La emancipación comienza cuando se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones de decir, ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción” (Rancière, 2011).

6.1.3. III CAPÍTULO: "IMAGEN DEL GESTO PEDAGÓGICO"

“El gesto no es una expresión, no expresa una forma de pensamiento; es la propia colocación, en escena, de una forma de ser del pensamiento. La duda metódica es un gesto filosófico, una razón como forma de ser del pensamiento; la crítica de la razón es otro gesto, la forma de un pensamiento que busca establecer las condiciones mismas del pensamiento. Todo gesto implica así una categoría, entendida como una manera de proceder en el discurso, y una actitud, o sea, un modo de estar en el mundo. Proceder en el discurso no es simplemente hablar, no es decir cualquier cosa. Obrar, operar, actuar en el discurso es colocarse en un lugar, en un horizonte discursivo desde donde se habla; no es decir cualquier cosa: es posible decir sólo aquello que se puede decir desde donde el sujeto está colocado”.

C. Noguera

Teniendo en cuenta que este capítulo tiene en cuenta los contextos culturales, juegos de resistencia que dan cuenta de cómo se ve el maestro a sí mismo, cuál quiere o busca ser o cuál ha sido; en este punto hablaremos del “gesto pedagógico”; para el análisis se tiene en cuenta las grabaciones de dos clases de artes y de español en cada uno de las instituciones y entrevistas a los maestros que dan cuenta de su gesto pedagógico; teniendo en cuenta que en cada institución educativa se encontró que dependiendo el maestro se tienen dosis diferentes de “gestos”; ello diferencia a cada uno de los maestros según su forma de pensamiento así:

Fundación Paulina; situación maestra de español:

(Ver Imágenes y retroalimentación con fotografías y explicación en):

A. ANEXOS FUNDACIÓN PAULINA

A.1 OBSERVACIÓN CLASES

A.1.2 ESPAÑOL

(Modo tradicional): La modalidad de verdad se da por su método racional (tradicional); donde se ve su figura de saber de “pastor”; donde su instrumento de mediación es su tacto pedagógico en donde se muestra la maestra como la dueña de la “verdad”; el gesto se aproxima a una

maestra que cuida y ofrece su saber que combina por momentos como si fuera un amor paternal, el tipo de niño que logra es de obediencia con una formación de subordinación desde la disciplina de la autoridad y se muestra como un maestro vigilante que da instrucción mecánica donde predomina la quietud y el orden:

La maestra de español se inscribe dentro de la matriz apóstol (modo tradicional). Por tanto, el espacio y las acciones corresponden a la regulación y el control por parte del maestro. En la clase no se promueve la discusión entre las educandas. Cabe anotar que a la maestra se le solicitó organizar un foro como escenario de comunicación. Ella no lo realizó porque en la Fundación se prefiere seguir la “conversación”. El foro, según la maestra, promueve el ecosistema comunicativo del conflicto. Mientras que, en la “conversación”, la ‘discusión’ es entendida como la oportunidad para exponer un puntos de vista, sin tener que debatir sobre las contradicciones. En la “conversación”, la educanda levanta la mano cuando quiere opinar, pero no se promueve la discusión. La consecuencia de este escenario fue que las educandas se dispersaran y desatendieran la teoría impartida por la maestra. La construcción de escenarios comunicativos en clase que promuevan la confrontación de ideas está en consonancia con Freire. El maestro debe promover la capacidad crítica del educando, debe ser un educador democrático que “no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (Freire, 1997, p. 27).

De igual manera, en esta clase, notamos prácticas tales como el dictado, la copia, el premio y la corrección. La finalidad de la clase es llegar al concepto deseado por la maestra y se corrección de la ortografía. Como lo anotamos anteriormente, las educandas deben tener listo su cuaderno para tomar apuntes, mientras la maestra escribe en el tablero durante todo el tiempo de la clase. La maestra hace intentos para que las educandas den con el concepto, pero esto no se hace mediante la reflexión sino a través de una serie de adivinanzas. De tal forma que el concepto queda reducido a su mínima expresión y no a lo que es, como construcción personal y social. Es así como en esta clase se conduce a una respuesta.

Uno de los aspectos, señalado líneas arriba, en los cuales la maestra pone atención es la ortografía y su énfasis está en que ella corrige a las educandas. Sus gestos también tienen el propósito de conducir o direccionar hacia su meta: mueve la cabeza afirmando o negando. Las educandas obedecen las instrucciones y correcciones impartidas. La Fundación Paulina

corresponde a un tipo de escuela que establece un vínculo entre cuerpo y conocimiento mediante el control del cuerpo: aquietar los movimientos y gestos para que el conocimiento se dé. La institución en la que se emplaza un maestro apóstol, en donde el poder lo detenta el maestro, “cumple funciones definitivas para establecer un vínculo específico entre cuerpo y conocimiento, mediante el aquietamiento y la sedentarización, la educación y la motricidad y la higiene de los sentidos” (Pedraza, 2010, p. 54).

Ahora bien, la gestualidad de la maestra se reafirma a través de la palabra. Por medio de expresiones tales como ‘¿sí?, ¿listo?’. Asimismo, estas preguntas conducen a la respuesta en términos de ‘corrección y respeto por el adulto’, puesto que las educandas responden ‘¡sí señora!’. Nos parece interesante que no hay respuestas negativas. La docente impone un orden corporal, frente a lo que se tiene que decir, qué pensar –en tanto que siempre deben estar de acuerdo con las ideas del maestra–. El orden corporal que se gesta en este tipo de instituciones, con maestros que corresponden a la matriz apóstol, es una característica de la condición corporal moderna, en donde se busca “el ordenamiento cognoscitivo escolar, (y) de manera simultánea se siembra un orden epistemológico corporal (...) orden que a su vez refuerza formas específicas en las que se expresa la condición corporal moderna ” (Pedraza, 2010, p.47).

Fundación Paulina: Situación maestra de arte:

(Ver Imágenes y retroalimentación con fotografías y explicación en):

A. ANEXOS FUNDACIÓN PAULINA

A.1 OBSERVACIÓN CLASES

A.1.1 ARTES

Modo tradicional con dosis de modo moderno experimental y comunicacional: La modalidad de verdad se da por su método racional (tradicional), experimental y comunicacional; donde se ve su figura de saber de “pastor”, “científico” y “comunicacional” como guía; donde su instrumento de mediación es su tacto pedagógico; por momentos intermitentes muestra

observación científica y diagnóstica según lo que observa, y existe también intermitencia de una figura de saber de la “verdad”; el gesto se aproxima a una maestra que cuida desde un modo paternal que combina con un modo maternal al ofrece su saber, el tipo de niño que logra es de obediencia con una formación de subordinación desde la disciplina de la autoridad pero se combina con gesto de alegría y confianza que permite movilidad pero por momentos impulsa quietud cuando lo prefiere para su comodidad y se muestra como un maestro vigilante que da instrucción mecánica donde predomina la quietud y el orden aunque organiza el espacio para que exista alegría, movilidad pero al mismo tiempo orden:

Al inicio de la clase, la maestra da la primera instrucción para que todas permanezcan en silencio; y establece las reglas de levantar la mano para hablar, para que no exista confusión de voces, al participar en la clase. Este es un gesto propio de un maestro que se inscribe dentro de la matriz apóstol. Sin embargo, una variación en la clase consiste en la introducción de música dentro del escenario que la maestra configura. La música tiene el propósito de generar un ambiente de agradable y de trabajo (esta acción podría ser catalogada como un gesto de participación del maestro dentro de la matriz experimental). La clase va transcurriendo, cuando la maestra hace un llamado de atención a una educanda que está distraída. Este llamado de atención consiste en recordar que la clase tiene una calificación. Es decir, la maestra vuelve a incorporar en ella la matriz apóstol, que debe generar orden y disciplina en clase, y apela al premio o castigo (que en este caso es la calificación).

Es notorio el uso de expresiones verbales como la palabra “espectacular” y la introducción de las nuevas tecnologías. En un primer momento, el uso del recurso informático y de la palabra para la aprobación da la impresión de que esta maestra se inclina más por el modo moderno de ser educador, un maestro que cabe dentro de una matriz experimental. No obstante, aun cuando las imágenes son llamativas y motiva a las educandas para que pinten el animal que sale, la maestra pide pintar las manos como en la imagen. Si bien la actividad es divertida para las educandas, y ellas juegan con su creatividad, la maestra pide que imiten. Esta exigencia pone de manifiesto una tensión en la maestra, pues no logra ubicarse completamente dentro de las acciones de un maestro experimental, sino apóstol. A pesar de la solicitud, la clase genera que las educandas recurran a su imaginación y sus recuerdos para seguir la instrucción de manera más libre. Y la maestra, en la medida que lo permite, retorna a esas acciones de un maestro experimental.

En clase no es evidente cómo se articulan las acciones del maestro comunicacional. Pero, en la entrevista, la maestra de artes entiende su oficio como el de una maestra comunicacional:

«Este grupo es un poco digamos inquieto, entonces, ¿qué se pretende? Que ellas se puedan concentrar y también la música sensibiliza y lo que yo siempre les digo en las clases, es que los artistas, necesitan concentración, la música para sensibilizarlas. Luego, las actividades que hicimos con ellas entonces, ahora las vamos a hacer en arcilla, porque ellas necesitan tocar, necesitan tener diferentes texturas, entonces ellas mismas se van formando su auto-concepto y es una cosa también importante del arte y uno verse, ese es otro objetivo de la artística como te ves tú y que las niñas creen un mundo particular una visión particular del mundo». [A.2.2]

De las palabras de la maestra queremos resaltar cómo ella tiene ideas relacionadas con el diálogo y con la sensibilidad que intenta promover en las educandas. Y cuando constatamos que la maestra entra a Internet para indagar sobre ideas nuevas en educación, inferimos que antes de estar en una matriz comunicacional, ella es una maestra experimental, que debe seguir unas normas, propias de la institución, y exigirles que la llevan a ser, por momentos, una maestra tradicional. Entonces, en palabras de Bemudez (1998) citado por Pedraza (2010)

el tema del cuerpo (...) resultante de un pensamiento antropológico específico, y también el recelo que debe reinar incluso al calificar de fijas, estables o precisas sus cualidades orgánicas. No obstante, tampoco se habrá de incurrir en el error de ignorar los atributos de su condición orgánica. (p. 250)

En las acciones observadas en la clase, encontramos que el concepto de cuerpo allí implícito es el resultado de un pensamiento antropológico específico. ¿Cuál es ese pensamiento antropológico? Uno que advierte la tensión entre la presencia del gesto (cuerpo) de un tipo de maestro y el gesto (cuerpo) de un tipo de educando. El oficio del maestro apóstol (modo tradicional), confluye con el experimental (modo moderno) y el comunicacional (modo contemporáneo); sin embargo, sigue prevaleciendo en dosis más grandes el oficio del maestro apóstol. Estas combinaciones hacen que la corporalidad del educando del internado sea entendida, por un lado, desde las relaciones de disciplinamiento del cuerpo; sienta temor a la hora de quebrantar alguna regla y, por el otro lado, desde las expectativas por expresar sus deseos –sin ser reprimidos– apenas salga del internado. Las educandas expresan que «quieren ver todas las novelas y entrar a Internet porque en el internado se los prohíben» desean hacer cosas que aun cuando no están prohibidas, no están al alcance de todas.

Al respecto, una educanda dijo: «¿Algo que hagan cuando no están acá?: ver televisión diario, también hacer gimnasia casi todo el tiempo, lo que pasa es que en el colegio hay un grupo de gimnasia, de coro y grupo de guitarra pero no a todas nos escogen» [A.2.3]. En la respuesta se ve cómo una institución basada en reglamentos que prohíben hace que las educandas no puedan ser sujetos de su propia búsqueda. Es así como esta institución violenta a la niñas, ya que “cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta” (Freire,2005, p. 99).

Escuela Pedagógica experimental - Situación maestro de literatura (modo contemporáneo):

(Ver Imágenes y retroalimentación con fotografías y explicación en):

B. ANEXOS ESCUELA PEDAGÓGICA

B.1 OBSERVACIÓN CLASES

B.1.2 ESPAÑOL

La modalidad de la verdad lo hace por su significación promoviendo la comunicación desde su saber y permite la expresión de saber del educando; su gesto se aproxima al de un interlocutor o mediador que por momentos pierde el control de la charla y su autoridad con dificultades para retomar el orden por medio de su disciplina que no es promovida desde el límite; el tipo de educando que promueve es de líder que coopera en clase que muestra su personalidad y que examina, pregunta, y se moviliza por su espacio desde la organización de “juegos” que promueve el maestro.

El maestro entabla una relación de diálogo con sus educandos desde el momento que inicia su clase. El tema que escoge para su clase es muy cercano para los niños: la casa de helado (inspirado en el cuento de Gianni Rodari). A partir de ella se aproxima a los educandos permitiendo que jueguen, se muevan, se suban a las mesas. Todos se divierten como si la clase fuera un juego. El oficio del maestro, en relación con la corporalidad de los educandos, se genera

al permitir el movimiento y el grito. El maestro logra más participación y que se den ideas creativas sobre un tema cercano al educando. El juego cumple con su cometido porque

puede decirse por ejemplo que para el jugador, el juego no es caso serio y que esa es precisamente la razón por la que juega. Sin embargo, mucho más importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada. (Gadamer, 1993)

Sin embargo, hay un momento del juego en el que un educando dice: «escúchenme todos, saquen sus armas, dispárenle al alienígena». Por un instante, el tema quedó relegado por el nuevo juego.

La dinámica de la clase es la siguiente: el maestro hace preguntas y habla en relación a lo que los educandos dicen, así las ideas sean afines o contrarias: «pero me parece súper chévere, bueno y positivo, que hayan personas que no les guste el helado, ya van a ver porque»; continúa el diálogo a través de las preguntas y del juego. Hay un ambiente de confianza por cuanto los educandos llaman por el nombre al profesor y él responde a ese llamado. El profesor se divierte con las cosas que dicen los niños y juega con ellos. Además, promueve la discusión alrededor de que sabor de helados les gustarían ser o de que sabor de helado serían sus padres. Al momento de preguntar por la opinión frente al sabor de helado que les gustaría ser, los educandos llegan a la reflexión –por ellos mismos– de que un helado no tiene vida y que tener vida es mejor [B.1.2]. Como lo hemos mencionado, mientras el maestro habla, los estudiantes se suben a las mesas, por que les gusta el tema y desde allí participan activos. El ejercicio termina en un proyecto de diseño de una casa de helado y al final, todos entregan la casa de helado. Esta idea de juego es positiva porque

en la medida que jugamos nos inventamos el mundo (...) nuestro mundo, y eso no es fantasía, es realidad que nos permite comprender que siempre habrá un mundo expandido que pintar y soñar, del cual, poco a poco emergen los contornos dibujados de nuestra subjetividad. (Jaramillo, 2006)

De igual forma, podemos decir que es positivo que el maestro parece, al menos por momentos, tener la autoridad que emana del juego, una autoridad que emerge del diálogo y del juego, entendidas ambas como el encuentro con la corporalidad del educando; allí se juega a la amistad, se juega al maestro, se juega a todo.

No obstante, también observamos aspectos negativos en la dinámica de la clase. Esta otra cara de la moneda está en dos hechos. Por un lado, cuatro niñas no dicen nada, solo observan y escriben las preguntas en el cuaderno. Si bien al final también cumplen con el trabajo, se aíslan

de la clase. Por otro lado, en la clase no existen límites, el maestro los intenta poner de manera muy paciente. Rescatamos el gesto del maestro, pues es acorde con la filosofía institucional, en la cual el oficio del maestro consiste en «escuchar, ser sincero y actuar de una manera calmada, no decir cosas que no estás sintiendo no engañar aceptar las cosas como son y siempre pensar» [B.2.2], tal como lo expresó el rector de la EPE.

Escuela Pedagógica experimental - Situación maestro de artes (modo moderno)

(Ver Imágenes y retroalimentación con fotografías y explicación en):

B. ANEXOS ESCUELA PEDAGÓGICA

B.1 OBSERVACIÓN CLASES

B.1.1 ARTES

La modalidad de verdad que expresa el maestro se muestra desde sus hipótesis pues observa todo el tiempo la reacción de sus estudiantes cuando da una instrucción; busca formar en subordinación y trata de disciplinar con autoridad promueve organización en quietud y orden pero en intermitencias permite la movilidad y pierde el control del orden de la clase.

Esta clase tiene una dinámica en la que el juego también está presente. La clase inicia con el maestro que solicita silencio: «como de costumbre, cuando estén listos para empezar clase». Sin embargo, varios educandos siguen jugando, «mientras tanto un niño pasa corriendo y dice: esto puede ser peligroso, puede ser una bomba, y sigue jugando» [B.1.1]. Es así como el maestro decide comenzar la clase con dos educandos que atendieron a su solicitud. Mientras el maestro explica la técnica, empiezan a atender a su explicación otros niños a quienes les interesa tal técnica. Como el juego de los demás continúa, en medio del juego, hay educandos que se pelean, se caen al piso y se tratan con brusquedad. El maestro continua explicando la técnica y enseñándole a los otros niños, pasa al lado de estos, toma un pincel y sigue en su explicación. Ignora la otra situación que se presenta en la clase. Los educandos en conflicto dejan de pelear y

terminan haciendo la técnica y el trabajo que el maestro les pide como los demás compañeros, pero hacia el final de la clase.

El tema de la clase es elegido por el mismo maestro. Si bien el docente intenta promover el silencio, prefiere entablar una conversación a través de la explicación directa de la técnica. A diferencia de la situación anterior, no se genera discusión ni diálogo –entendido este como el encuentro dialéctico–, solo se aplica la técnica, los educandos cumplen con el trabajo y termina la clase. Lo acontecido en la clase nos permite cuestionar al maestro sobre la relación entre los cuerpos, él nos responde:

«A veces me queda difícil organizarlos, porque yo experimento que a veces se derrocha mucho material, pero son esos ritmos los que se manejan aquí en la escuela; yo vengo de una escuela diferente, acoplarme aquí fue un poco diferente, fue bastante duro para mí, pero a veces si se sustenta en la idea de que los niños no se sientan reprimidos; esta es una impresión personal, yo creo que los niños manejan ciertos ritmos aquí en la escuela y otros en su casa, entonces la escuela como es una escuela muy abierta, hay muchas cosas que los niños no pueden hacer en su casa, cuando llegan acá la escuela ellos buscando un ambiente de exploración». [B.2.2.]

En esta matriz experimental, se identifica cómo el maestro le da un valor al proceso midiéndolo. Es decir, trata de ver el proceso de manera objetiva. Considera el cuerpo de cada uno de los educandos como un caso de personalidad. Sin embargo, en el momento en que los estudiantes pelean en la clase, no responde, lo permite. Su voz la silencia, es así como se pone de manifiesto una ideología y para entender

(...) la ideología dominante en las escuelas, deberán prestar atención a las voces que surgen de tres esferas y ámbitos ideológicos diferentes: la voz de la escuela, la voz estudiantil y la voz docente. Es preciso analizar los intereses que representan estas diferentes voces. (Giroux, H, 2004).

Las tensiones constitutivas en la escuela se generan desde las relaciones entre los cuerpos. En este caso, la relación tensional de contenido y forma; pues el saber pedagógico avanza en pos de la autonomía, pero las tecnologías de organización en relación con las técnicas y mecanismos de aplicación y organización van por otro camino. La ideología que se vislumbra es la del discurso libertario para los educandos, pero la autoridad del docente es puesta en entredicho, y hay ausencia de límites.

Liceo Visión Colombia: Situación maestra de español (modo moderno)

C. ANEXOS ESCUELA VISIÓN COLOMBIA

C.1 OBSERVACIÓN CLASES

C.1.BESPAÑOL

La modalidad de verdad se plantea por la maestra desde el gesto de “paternidad”; desde los principios de la verdad que tiene intermitencia con la figura de saber científico que en momentos se vuelve terapeuta y experimenta sobre lo que observa dando diagnósticos en ocasiones según sus ideologías buscando un tipo de educando obediente, con formación de subordinación; la disciplina es dada por la autoridad, correctiva donde el maestro es vigilante y examina; desde practicas que promueve mecánicas donde exige quietud y orden.

La maestra organiza la clase. Pide orden para y hace que los educandos formen un círculo. Luego, los niños hacen silencio y se organizan. La clase inicia con el tema de los valores. La maestra pide a los niños que escriban sobre algunos valores, en papeles. Después, estos los pegan en las carteleras. Una vez se ha finalizado esta parte del ejercicio, se pegan allí las fotos de los niños que se han destacado por su honestidad . Esta cartelera se constituye, entonces, en una especie de “cuadro de honor”.

A través de la dinámica de clase, la maestra escoge quiénes, desde su criterio, deben estar en el cuadro. Es así como determina quién es el estudiante más honesto. Pero tal dinámica no es del agrado de los educandos, ya que manifiestan su inconformidad aduciendo que «es mejor que los demás voten por nosotros para saber qué opinan los demás de nuestra honestidad». Pero cuando se indagó en la educanda sobre la honestidad ella no podía definirla [C.1.B]. La dinámica de la clase no es entendida por los estudiantes, en tanto que no hay claridad en la intención pedagógica. Además, funciona como una suerte de economía de fichas, en donde se premia a quien puede parecer más honesto ante los ojos de la maestra. Este ejercicio promueve la exclusión, porque pareciera que tener un valor es aparecer en una cartelera. No hay un ejercicio reflexivo sobre los valores, por cuanto tampoco es un asunto para tomar y votar, como si fuera un asunto de popularidad. La maestra actúa de acuerdo con el modo tradicional del docente sabio que no permite la reflexión, y sabemos que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una

exigencia de la relación Teórica/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 1997).

7. CONCLUSIONES

Como conclusión, a través de los discursos que se instalan en las tres instituciones alrededor del conocimiento del concepto imagen/cuerpo y cómo lo sitúan, es decir, cómo lo involucran dentro de sus prácticas en cuanto a: ¿cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?. Consideramos lo hallado en su naturaleza, origen, validez, certezas, convicciones, seguridades, creencias, dogmas, afirmaciones, aclaraciones, verdades, justificaciones, etc. Advertimos que ello dependió del “sujeto” que dio cuenta de su hacer y del hacer de otros, específicamente en las prácticas observadas en las instituciones, maestros y educandos de cuarto y quinto grados y según las experiencias y situaciones del momento de la investigación, (octubre, noviembre, parte de diciembre, enero, febrero y marzo) en los diferentes colegios. Además, dependió de la observación de las prácticas pedagógicas y del “oficio del maestro” que se está asumiendo. Aquí se sitúan discursos históricos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, filosóficos, éticos, moralistas, políticos, sociales, etc., que pudimos percibir en el análisis anteriormente descrito, donde surgen criterios que justifican o invalidan su hacer pedagógico; es notorio identificarlo en cada institución, si se tiene en mente cómo funciona la libertad pedagógica de la institución y precisamente cómo funcionan las relaciones entre cuerpos e imágenes que se movilizan dentro del “formato pedagógico” y los “mecanismos de aplicación procedimentales y organizacionales”.

En la Fundación Paulina Ernesto y Valenzuela: En cuanto a las formas como la institución educativa sitúa y promueve desde su epistemología que educa el concepto imagen/cuerpo, desde la pregunta: ¿Cómo es la *imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen* en la institución escolar?.

En cuanto a las relaciones entre cuerpos e imágenes, notamos que prevalece un maestro (apóstol) que hace su oficio desde la moral, la verdad y que, al mismo tiempo, lo hace por amor y por un sacrificio, por unas “pequeñas” con difíciles condiciones económicas y sociológicas que obligan a su familia a “internarlas en la fundación”. El oficio del maestro es de tipo artista, es decir que “aprendió un método de transmisión de conocimiento y en la función de las circunstancias intenta ser creativo, pero se ciñe a unas reglas y normas que hay que cumplir y si no se cumplen o el educando no se comporta bien desde la verdad que promueve la regla y el

orden establecido, entonces, el maestro se convierte en vigilante que reprende o castiga desde su decisión de autoritarismo. Sin embargo también prevalece el maestro “artesano”, el que siempre aprendió el método y continúa repitiéndolo en sus prácticas, ya que es la esencia de su formato pedagógico instituido.

En cuanto a la manera como aplica procedimientos de organización, notamos que influye en la producción de cuerpos que se da en la institución: un cuerpo que haga silencio, escuche, hable cuando se le pida, coma de una manera urbana, que vea programas de televisión que no incluyan telenovelas, prohíba pintarse las uñas, promueva el sedentarismo en el movimiento, pida acatamiento a las normas y a las órdenes, y en esa medida espera que se pueda llegar al “conocimiento”.

Desde este punto de vista, en su oficio de maestro transmite una imagen/cuerpo que promueve su “gesto” de autoridad del conocimiento, una autoridad moral. Se presentan relaciones entre cuerpo donde prevalece un orden de jerarquías, existe una autoridad y un subordinado a ellas, en este caso, la imagen/cuerpo del maestro como autoridad y la imagen/cuerpo del educando como subordinado. **a.** En cuanto a las imágenes/cuerpo que promueve la institución: tienden a estar relacionadas con dogmas católicos (estatuas de la virgen, del niño Dios, la cruz, la higiene, las placas de políticas del colegio de su histórico de monjas, los símbolos patrios, salones enmarcados en una cuadrícula de orden y de distribución por filas y columnas, cada educanda en un puesto y cada una con uniforme, decoraciones de láminas donde prevalece el color rosado y desde estas relaciones entre cuerpos. **b.** En cuanto a sí se promueve la indagación y educación de la mirada: no existe evidencia de exploración en imágenes de medios de comunicación y aunque en entrevistas las maestras dicen tener clara la importancia de las imágenes, en la actualidad no lo hacen, ven novelas, películas e imágenes publicitarias y no se promueve el acompañamiento en las horas que las educandas ven en televisión en las noches.

Se estigmatizan por ejemplo las telenovelas y pintarse las uñas; no se procura una pedagogía alrededor de la imagen para propiciar la discusión. Sobre las imágenes que ven las educandas y las que se quedan en su corporalidad; cabe anotar que en el momento en el que se trajeron la música y los videos de YouTube o el tema de las novelas al colegio, fueron planteamientos de foros que la investigación adoptó para identificar cómo se percibía por parte del educando y del maestro el tema de imagen/cuerpo. En el colegio no se estudia el tema de imágenes con relación

a educar la mirada; sólo se presentan en las clases las imágenes a manera de “ilustración” de un tema particular. **c.** En cuanto a las imágenes que ven los educandos de su entorno social, que reflejan su corporalidad y que darían cuenta de la educación de la mirada recibida en su colegio. Se notó cómo las educandas corporalizan y creen mucho en lo que puedan aprender de las telenovelas como *Mujeres al límite*, *La rosa de Guadalupe*, *Tu voz estereo*, *Mentiras Perfectas* y *realitis*, como *La voz Colombia* y *Nex top models*, en canales nacionales y series de televisión que giran alrededor de situaciones cotidianas de los jóvenes en colegios, en canales no nacionales como *Disney Channel*, *Violeta*, *Victorius*, *Buena suerte Charlie*, y en Internet con música de J. Balvin; videos del cuidado de las uñas, el pelo y Hola, soy Germán y otros de chistes. Cabe mencionar que las educandas el fin de semana dicen querer ir a hacer lo que en la fundación se les prohíbe. **d.** En cuanto si estas formas de situar el concepto en la institución, favorecen la construcción de sujetos emancipados. Teniendo en cuenta los autores de nuestro marco conceptual con relación a la pedagogía crítica; Freire y Giroux, podemos decir que en las “ideologías” que establece la institución desde normas o reglas de organización ellas se transmiten como “verdades” que no permiten contradicción por parte del educando; en cuanto a la interacción dialéctica, no se está dando campo al saber del estudiante desde sus experiencias, pues las creencias del colegio y sus prácticas hegemónicas no posibilitan la dialogicidad. Se concibe al maestro como dueño del saber y no se tiene en cuenta el saber del educando como aportante de conocimiento como “sujeto”. En cuanto a los administradores escolares y los maestros y su desempeño como intelectuales, se ve seriamente cuestionado el saber pedagógico en lo relacionado con la pedagogía crítica. No se ve claro un fundamento ético y político a favor de tener en cuenta al “otro” y ello se ve seriamente comprometido cuando se enseña y no existe “investigación” en la mayoría de los partícipes de la enseñanza al indagar y actualizar sobre la pedagogía crítica. Desde este punto de vista esta ideología impuesta desde discursos de “debe” no favorece construcciones de sujetos emancipados.

- **En la Escuela Pedagógica Experimental:** En cuanto a las relaciones entre cuerpos e imágenes, con relación a las formas como las instituciones educativas sitúan y promueven desde su epistemología que educa el concepto imagen/cuerpo, desde la pregunta *¿Cómo es la imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen en la institución escolar?*

. En cuanto a las relaciones cuerpos e imágenes, encontramos que prevalece el maestro “comunicacional” que no necesita métodos establecidos, sino que todo gira en torno al

“diálogo”, es decir, a la “comunicación” y al “juego”. El cuerpo del maestro sufre mucho porque pretende renunciar a la autoridad en la comunicación; no tiene autoridad sino en el juego; comparte y dialoga, juega a la autoridad a veces y otras juega a la amistad; enseña contenidos y otras veces solo propone el juego y por esto duda; piensa sobre el límite, pero los educandos no lo tienen; aunque son creativos y proponen todo el tiempo, tiene problemas con el manejo de sus límites cuando se encuentra con el “otro” incluyendo a sus maestros; sin embargo, el discurso pedagógico se guía por tener en cuenta al educando y considerarlo desde la dialogicidad; el espacio establecido para el colegio proporciona cultura con relación al cuidado de la naturaleza y al cultivo y cuidado de los animales y las plantas; existe posibilidad de investigar en bibliotecas, se promueven espacios culturales y, en especial, el deporte y las actividades culturales artísticas como la escultura; se tiene en cuenta al educando y es parte de su aprendizaje y se le permite vestirse a su manera; la inclusión de educandos discapacitados incluye una preocupación por sensibilizar al educando por parte de la institución; frente a comprender al “otro”; la conciencia y el respeto por el “otro”; se ven seriamente afectados desde los límites de su autogobierno, ya que, se presentan agresiones en el juego que afectan al otro.

La distribución de los salones y el trabajo en mesas de 6 personas hace que se promueva el trabajo en equipo, pero el poco espacio y ambiente no permite la movilidad de los educandos; de otro lado, se proponen proyectos que posibilitan la sensibilidad de los educandos frente a su sociedad y se cuestionan frente a sus posibilidades de resistencias; se promueve un cuerpo de educando que se inquiete por proyectos creativos y experimentales.

a. En cuanto a las imágenes/cuerpo que promueve la institución. Se posicionan “trofeos” de logros obtenidos en deporte y otros; “libros” hechos con los logros que se han tenido en la escuela desde la pedagogía de diálogo. El hecho de que la escuela se encuentre en medio de una reserva forestal promueve una imagen/cuerpo de protección a la naturaleza, la promoción de cultivos, el cuidado de los animales. Se promueve el deporte desde las canchas ubicadas en el centro de la escuela. **b.** En cuanto a sí se promueve la indagación y educación de la mirada. En las clases planteadas, no se notó la exploración por los temas relacionados con las imágenes/cuerpo que los educandos ven de su entorno social, para explorarlos desde la educación de la mirada; los temas que fueron tratados con relación al tema se exploraron para efectos de la investigación foros planteados para descubrir en los educandos evidencias de lo que ven, por qué y para qué. El maestro trae imágenes de cuentos pero para ilustrar el tema de la

clase. **c.** En cuanto a las imágenes que ven los educandos en su entorno social, que reflejan su corporalidad y que darían cuenta de la educación de la mirada recibida en su colegio. Los educandos mujeres dicen ver canales no nacionales y series relacionadas con historias de jóvenes en la cotidianidad de un colegio (Violeta), dicen ver Películas (Crepúsculo). los hombres dicen explorar videojuegos en YouTube, como Minecraft, videos de Vegetta y videos como Hola, soy German. Se inclinan según las entrevistas y el diario de campo por ver el video en YouTube: Hola soy Germán y se aprenden de memoria sus parlamentos. Dicen verlo porque son divertidos y les muestra la realidad de una forma muy divertida y los hace apartar de sus problemas cotidianos. **d.** En cuanto a si estas formas de situar el concepto en la institución favorecen la construcción de sujetos emancipados: desde tener en cuenta al otro en un dialogo; hacer participe a sus estudiantes con saberes que ellos traen al aula; promover el cuidado de la naturaleza y los animales, y promover el diálogo y compartir con educandos con discapacidades. desde el saber pedagógico se hacen muchas propuestas y proyectos creativos; podría decirse que los maestros son investigadores e intelectuales y que indagan sobre alternativas nuevas para su oficio. Hablando desde Freire y Giroux, el diálogo es posibilitado y tomado como encuentro que permite en el educando solidarizarse con la reflexión y la acción de su sujeto, el abrir diversos recursos para promover una cultura que tenga en cuenta las tradiciones históricas, culturales y proyectos investigativos culturales que favorecen las posibilidades de dialogicidad con su entorno. Desde este punto de vista del “diálogo” y desde el maestro como “intelectual” que se preocupa por su actualización y por su practica pedagógica constante, se percibe que se favorece la construcciones de sujetos que optarían por la emancipación. El colegio promueve que los educandos opten por la resistencia, su emancipación y sean autónomos. Sin embargo, desde tecnologías y mecanismos de aplicación y procedimientos de organización, puede decirse que se generan tensiones constitutivas a la hora de dar cuenta de la ética que asume el educando frente a el cuidado de sí y el cuidado del otro; desde la noción de descubrir sus propios límites, donde tener en cuenta al otro se traduciría en que hay un límite que es el otro y no se optaría por ser agresivo en el juego o por desplazar a sus compañeros o profesores en su espacio en medio de su autonomía, punto la emancipación del sujeto se ve afectada por su autogobierno y su reflexión frente a la exploración de sus propios límites en el encuentro con el otro.

En el Liceo Visión de Colombia. En cuanto a las relaciones entre cuerpos e imágenes, con relación a las formas en que las instituciones educativas sitúan y promueven desde su

epistemología que educa el concepto imagen/cuerpo desde la pregunta *¿Cómo es la imagen del cuerpo y el cuerpo de la imagen en la institución escolar?*. En cuanto a las relaciones entre cuerpos e imágenes, encontramos que prevalece el maestro experimental más científico, es decir, el que en sus relaciones mira el cuerpo del educando como un científico. Simplemente toma nota de lo que el educando dice desde su psicología de científica. El cuerpo del educando es “moldeado” según la naturaleza de los métodos de aprendizaje, donde existen materias como ciencias, español, matemática, etc.; El cuerpo del educando se mide según los procesos de aprendizaje con notas y con “ser el mejor en” y “ser el peor de. El cuerpo del educando se ve de una manera objetiva, de casos de personalidad o de patologías, y desde estas relaciones entre cuerpos, se percibe al maestro sabio que transmite conocimientos desde un modo tradicional que se combina con el modo experimental **a**. En cuanto a las imágenes/cuerpo que promueve la Institución: Se colocan imágenes de símbolos patrios, de religiosidad y se promueve el aseo, pero no se ven marcadas ideologías o filosofías que sustenten su saber pedagógico predominante. **b**. En cuanto a sí se promueve la indagación y educación de la mirada, En las prácticas educativas, no se identifican charlas que incluyan la educación de la mirada con relación a las imágenes del entorno del educando; las imágenes que se colocan son para ilustrar un tema específico, desde una transmisión de conocimiento. **c**. En cuanto a las imágenes que ven los estudiantes en su entorno social; que reflejan su corporalidad y que darían cuenta de la educación de la mirada recibida en su colegio. Los educandos dicen ver telenovelas como: *“Mujeres al límite, La Rosa de Guadalupe; la Ronca de Oro, Avenida Brasil, Alias el mexicano*. Dicen que en ellas uno aprende a luchar por sus sueños y que aprende a no matar. En canales que no son nacionales ven: *Violeta; Buena suerte Charlie* y en su cuerpo el educando refleja por ejemplo, que imita peinados y las educandas imitan formas de maquillarse como la de Violeta **d**. En cuanto a si estas formas de situar el concepto en la institución, favorecen la construcción de sujetos emancipados. Teniendo en cuenta los autores de nuestro marco conceptual con relación a la pedagogía crítica, Freire y Giroux, desde el saber pedagógico que establece la institución en la forma como realiza su oficio cada maestro, diríamos combinan, dependiendo el saber de cada maestro; más no se encuentra establecido a por lo menos no se sigue al pie de la letra una sola pedagogía.

Se le da libertad al maestro para que, incluso, redacte sus propias estrategias y las ponga en práctica, desde las guías que realizan y se le da libertad para desarrollarlas. Hay maestras que

estipulan normas o reglas de organización, por ejemplo, no pintarse las uñas y hay otras que no promueven la norma con tanto rigor. El cuerpo del educando no sabe si hacerlo o no. Las prácticas o temas desde español, ciencias, matemáticas, etc. se transmiten con teoría que apunta a “verdades” que no permiten contradicción por parte del educando; en cuanto a la interacción dialéctica, No se da campo al saber del educando desde sus experiencias y no se posibilita la dialogicidad. Se concibe al maestro como dueño del saber y no se tiene en cuenta el saber del educando como “sujeto” aportante de conocimiento. En cuanto a los administradores escolares y los maestros y su desempeño como intelectuales, se ve seriamente cuestionado el saber pedagógico en lo relacionado con la pedagogía crítica. No se ve claro un fundamento ético y político a favor de tener en cuenta al “otro”, pues se percibe como una limitante el factor económico a la hora de comprar unos kits educativos, especialmente en artes, que los educandos no pueden adquirir. No existe “investigación” en los partícipes de la enseñanza al indagar y actualizar sobre la pedagogía crítica; desde este punto de vista, esta ideología impuesta desde discursos de “norma y regla” no favorece las construcciones de sujetos emancipados.

8. APROXIMACIÓN A NUEVAS TEORÍAS

Concepto imagen/cuerpo

Consideramos que es de vital importancia en esta época de la información y la comunicación indagar sobre el tema imagen/cuerpo con relación a la educación. Advertimos inicialmente que el concepto imagen/cuerpo se “propone de la mano por esta investigación”. Vale la pena retomar la hipótesis establecida de esta unión que gira en nuestro marco conceptual, para efectos de tomarla en cuenta para nuevas exploraciones sobre los conceptos imagen/cuerpo y su importancia en indagación y profundización. Con relación a los temas de imagen y cuerpo, que obviamente son conceptos separados, “tomarlos de la mano” fue una hipótesis acertada que se validó en la investigación. Para efectos de resumir planteamientos de algunos autores de nuestro marco conceptual partimos inicialmente de que: “el cuerpo es una entidad histórica y política” (Pedraza 2012) y que es indagado históricamente como una construcción social (Pedraza 2008), como tal el cuerpo sería entonces un “espacio de relaciones”; y si lo vemos desde su histórico, ha sido visto desde el disciplinamiento, sedentarismo, estética, salud, belleza, educación física (Pedraza, 2010). Se deduce que el cuerpo viene siendo también una invención de la escuela y desde la educación viene de alguna manera, siendo moldeado. Modelar el cuerpo es de índole social y se traduce en la configuración de órdenes que facilitan determinadas posibilidades de acción a la sociedad” (Pedraza, 2008). En sociología, la corporalidad tiene en cuenta el contenido social del cuerpo “donde bullen percepciones, sensibilidad, las emociones, la sensibilidad en tanto es un producto social” (Pedraza, 2004). Si pensamos en ese contenido social, las preguntas serán: ¿con qué contenido social estoy llenando ese espacio? ¿qué contenido social estoy dejando por mi voluntad y cuál por que otros me lo imponen?.

Desde esta idea, la importancia de indagar sobre el “cuerpo en la escuela”. Si “la escuela debe hacerse cargo de los cuerpos de sus educandos.” Esos cuerpos maltratados, no sólo por la publicidad, sino también por la moda y comercio” (Jesús Barbero) lo hemos relacionado con la actualidad y la cultura de la “imagen”, pues, “el escolar actual, ha nacido en la era de la comunicaciones dominada por la imagen y el sonido” (Diana, 1997). En esta cultura de la imagen, el “cuerpo” puede adoptar “gestos” de cada una de ella; incluso podría sustituirlo. “Las imágenes pueden agregarse al cuerpo y sustituirlo” (Jacques Rancière, 2011). Es aquí donde hace

la “toma de manos” el concepto imagen/cuerpo, pues la sustitución puede darse a partir de la persona por su decisión y ello depende del “sujeto”. Por ello, la importancia de reconocer que se tiene un cuerpo para poder “ser un cuerpo”(Pedraza, 2004). Al reconocerse como “cuerpo”, se tendría que tomar una postura desde “el cuidado de sí”, desde ser “libre”, pero desde la reflexión de la libertad de uno mismo; no de ser esclavo de uno mismo, ya que

La libertad es pues en sí misma política. Y además, es también un modelo político en la medida en que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo ni de los propios apetitos, lo que implica que uno establece en relación consigo mismo una cierta relación de dominio, de señorío, que se llamaba arché, poder, mando (Foucault, 1984)

Además, “La libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1984). Desde este punto, cobra importancia el concepto de “corporalidad lo que busca destacar es que “se es un cuerpo”, “se reconoce” que se tiene y entonces “se es un cuerpo” (Pedraza,2004). La pregunta sería: desde la escuela, ¿es posible educar la mirada? Y allí, Inés Dussel genera una inquietud frente a que “ver no es lo mismo que saber”(Dussel, 2006) y nos cuestiona sobre la forma como los maestros asumen las imágenes como simples ilustraciones; resalta la importancia de aprender a ver (Dussel, 2006). De allí la importancia de enseñar a mirar, pues “la imagen no es un artefacto puramente visual, puramente icónico (...); sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que se inscribe en un marco social particular” (Dussel, 2010) Entonces, la importancia de llevar de la mano estos conceptos a la escuela imagen-cuerpo y, desde aquí, verificar cuál es el oficio del maestro frente al tema y sí se sitúan o no estos conceptos.

Con relación a los hallazgos encontrados en las instituciones encontradas, las relaciones entre cuerpos e imágenes en la escuela nos permitió ver que hay imágenes que los estudiantes observan y que poco les importa su publicidad o su negocio; sino que las ven como “símbolos de su identidad más profunda” y estas imágenes las traen como formas de “resistencia” frente a las producciones de cuerpos que les impone la escuela o la sociedad. Fue el caso de Hola, soy Germán, descrito en este trabajo. Es aquí, donde el concepto imagen-cuerpo toma más fuerza. Vimos también cómo ciertas imágenes se convierten al mismo tiempo en “cuerpos”; de formas virtuales, proponen proxemia, corporalidades, verbalidades y ocupan un espacio. Pudimos notar que las imágenes en este caso se convirtieron en “cuerpos” que los ayudan a sobreponerse de sus condiciones; luego, hay cuerpos que se corporalizan en las imágenes que se graban, en este caso

por videos, y los niños adquieren la imagen/cuerpo y la introducen al espacio de su cuerpo y son formas de su corporalidad; de aquí surge la pregunta sobre si hay otras imágenes que también se convierten en cuerpos virtuales, pero que no propongan “resistencia” sino que al contrario propongan “sometimiento”. Allí exploramos en otras imágenes, en este caso televisivas que muestran imágenes/cuerpo con otro tipo de intención.

Combinación de matrices del oficio del maestro

Pensamos que según lo encontrado en los colegios investigados, se presenta una combinación entre las tres matrices del oficio del maestro, pero puede notarse una pedagogía dominante o hegemónica. Valdría la pena seguir indagando sobre qué pasa cuando ellas se combinan y se combinan en dosis diferentes y si la corporalidad del estudiante se ve afectada por estas combinaciones; de la misma forma, indagar en maestros mujeres y maestros hombres cual sería la tendencia de esa combinación desde el “gesto pedagógico”.

Imágenes virtuales que se convierten en cuerpos

Con relación a los hallazgos en las instituciones, la relación entre cuerpos e imágenes en la escuela nos permitió ver que hay imágenes que los estudiantes observan y que poco les importa su publicidad o su negocio. Las ven como “**símbolos de su identidad más profunda**” y estas imágenes las traen como formas de “**resistencia**” frente a las producciones de cuerpos que les impone la escuela o la sociedad. Fue el caso de Hola soy Germán, descrito en este trabajo. Aquí, el concepto imagen-cuerpo toma más fuerza, pues vimos también como ciertas imágenes se convierten al mismo tiempo en “cuerpos”, de forma virtuales proponen proxemia, corporalidades, verbalidades y ocupan un espacio, etc. Pudimos notar que las imágenes, en este caso, se convirtieron en “cuerpos” que los ayudan a sobreponerse de sus condiciones; luego, hay cuerpos que se corporalizan en las imágenes que se graban, en este caso por videos, los educandos adquieren la imagen/cuerpo y la introducen al espacio de su cuerpo y son formas de su corporalidad. Aquí, surge la pregunta sobre si hay otras imágenes que también se convierten en cuerpos virtuales, pero que no propongan “resistencia” sino que al contrario propongan “sometimiento”. Allí donde exploramos en otras imágenes, en este caso televisivas, que muestran imágenes/cuerpo con otro tipo de intención. Se propone la indagación sobre estas imágenes que se convierten en “cuerpos virtuales”.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2009). *El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?*. Recuperado de <http://tramas.flacso.org.ar/print/43>

Aguilar, T. (2008). *Ontología Cyborg; El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*. Barcelona: Gedisa, S.A.

Ameigeiras, A. R. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa: La significación de la etnografía*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/149819143/Estrategias-de-Investigacion-cualitativa>.

Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada. En Dussel & Gutierrez. (Ed.), *Educación la Mirada*; (p.76). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Arroyo, S. (2010). *La adaptabilidad al cambio como ideología*, Editorial Club universitario Tel, Printed in Spain.

Barbero, J. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión: El cuidado de la comunicación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo; Universidad Complutense de Madrid. *Revista española de pedagogía* año LX(223), 501-520.

Bermúdez, J. (1998/1995). *The Body and the self*. MIT Press.

Benítez, L. (1993). *El Mundo de René Descartes*; Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones filosóficas. ISBN 968-36-2812-5.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital: Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. 1ª. Ed. Buenos Aires. Manantial. Recuperado de <http://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2011/03/buckingham-mas-alla-de-la-tecnologia-cap-8.pdf>

Diana, V. S. (1997). La cultura de la imagen. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, ISSN 0214-4824*(12), 221-234. Recuperado de http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista12/12_14.pdf

Dussel & Gutierrez. (2006). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Dussel & Gutierrez. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente*. Abordajes conceptuales y pedagógicos, Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E), INFD, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>

Estermann, J. (1996). *Hacia una filosofía del escuchar: perspectivas de desarrollo para el pensamiento intercultural desde la tradición europea*, Aachen.

Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collage de France (1977-1978)*. Horacio Pons (Trad). Segunda reimpresión en español. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ra. ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI; Editores.

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder: Obras esenciales, Volumen II*, Barcelona, Buenos Aires, México. Editorial Paidós.

Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. En Obras esenciales III. Estética, ética y hermenéutica, 474. Barcelona: Paidós Básica.

Foucault, M. (1984). *Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984*. *Revista Concordia* (6) 96-116. Recuperado de: http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?*, La concientización en el medio rural, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo veintiuno editores.

- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo veintiuno.
- Freire, P.** (1980). *Pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo veintiuno editores.
- Gadamer, H.** (1993). *El juego como hilo conductor de la explicación ontológica*. En verdad y método I. Salamanca: Sígueme. Pág. 143-154.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Piados, Barcelona, 1. Ed.
- Giroux, H.** (2004). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos aires. Madrid: Amorrortu.
- Giroux, H.** (2003). *La Inocencia robada*. Impreso en España. Ediciones Morata, S.L.
- Giroux, H.** (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Jaramillo, L. G.** (2006). *Amor y juego: Investigación y Deseo*. 6 (2). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11977/10854>
- Larrosa, J. & Skliar C.** (2009). Experiencia y Alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skiar (Coords.) Argentina. Homo Sapiens ediciones.

Mariño, S. (1993). *Historiografía de Dioniso. Introducción a la historiografía de la religión griega antigua.* Universidad Santiago de Compostela.

Marinas, J. (2006). *Política y Sociedad; Sociología de la infancia.* Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Malosetti, L. (2004). *¿Una imagen vale más que mil palabras? Una introducción a la "lectura" de las imágenes.* Posgrado Virtual: Identidades y Pedagogía. de la Imagen para trabajar la diversidad en la educación. FLACSO/Argentina, Buenos Aires.

Malosetti, L. (2005). *Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente de FALCSO/Argentina, Buenos Aires.* Recuperado de:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n41/n41a09.pdf>.

Madero, F. (2013). *¿Cuánto dinero gana "Soy Germán en You-Tube".* Recuperado de:
<http://cronicaveracruz.com/cuanto-dinero-gana-yuya-werever-y-soy-german-por-hacer-videos-en-You Tube/>

Mejía, M. R. (2012). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo: cartografiando las resistencias en educación*". Recuperado de
<http://www.slideshare.net/Erika210/pedagogias-criticas-16506391>

Noguera, C. (2009). *"Foucault profesor". Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009*

Planella, J. (2005). *Pedagogía y Hermenéutica del cuerpo simbólico.* ". Recuperado de
http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_11.pdf

- Pedraza, Z.** (2004). Intervenciones estéticas del Yo sobre estético-político, subjetividad y corporalidad: En Laverde T. María Cristina et al. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: DIUC; Siglo del Hombre Editores, 2004. Pp.61-72.
- Pedraza, Z.** (2004). El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. Rev.15 1/9/04, p. 7; *Iberoamericana*, IV(15), 7-19.
- Pedraza, Z.** (2010). *Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática, artículo de reflexión*, volumen 4,5//julio-diciembre de 2010.
- Pedraza, Z.** (2008). Experiencia, cuerpo e identidad en la sociedad señorial en América Latina. Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología ISSN 1315-0006/Depósito legal pp. 199202ZU44 Vol. 17 No. 2 (abril-junio): 247-266.
- Pedraza, Z.** (2009). *En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana*, Revista Colombiana de Antropología. Vol. 45 No. 1. Bogotá.
- Pedraza, Z.** (2012). La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia. Revista de estudios sociales no. 43. ISSSN 0123-885X.
- Plessner, H.** (1987). Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesamsmelte Werke, Vol. IV Suhrkamp: Frankfurt am Main. Citado en: Saber, Cuerpo y uso de los sentidos y escuela: en la educación somática. Artículo Revista de investigación (2010) por Zandra Pedraza G.



- Rancière, J.** (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Roldán, J. CH.** (2008). *La complementariedad: una Filosofía para el siglo XXI*. Colombia: Universidad del Valle Programa editorial.
- Rodari, Gianni.** (2008). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires. Edizioni E.Elle S.R.L. Trieste, Italia.
- Saldarriaga, Ó.** (2003). *El oficio del maestro: Saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002*.
- Sibilia, P.** (2006). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cultural Libre.
- Sartori, G.** (1997). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Editorial Taurus.
- Spradley, J.** (1979). *The Ethnographic Interview*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston. En Ameigeiras, A. El abordaje etnográfico en la investigación social. Pg.124.
- Saranyana, J.** (2005). *Teología en América Latina. Volumen II/1, Escolástica barroca, ilustración y preparación de la Independencia (1665-1810)*.

Torres, A. (2010). La educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes* (30), 14-15,


Vasilachis, I. (2006). Et al. *Estrategias de investigación cualitativa*. El abordaje etnográfico en la investigación social. Editorial: Gedisa.

Velasco y Díaz. (1997). *El trabajo de campo*. La lógica de la investigación etnográfica. Un Modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Ed. Trotta.

10.1. Entrevista: Zandra Pedraza Gómez: Antropóloga, habla sobre el tema del “Cuerpo”:

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA		Tipo: Semi-estructurada
		
ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ		
Entrevistado(s) ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ		
Entrevistador(es) MARISOL ROBAYO		
TEMAS y/o PREGUNTAS		
<p>¿Sobre identidad y experiencia en América Latina?:</p> <p>Digamos si uno acepta, por que no todo el mundo lo acepta; el asunto de ¿que quiere decir la historicidad del cuerpo?; si uno aceptara eso entonces puede pasar a un siguiente problema, que es decir ¿entonces como se vinculan? a una identidad o digamos a una antropología específica; si uno quisiera pensar así; el problema de la representación y del cuerpo; si decimos que no solo es la representación sino también el cuerpo es histórico; ¿cómo puedo yo pensar, de que manera esto, esta asociado, por ejemplo al mundo y a la identidad latinoamericana.</p> <p>Entonces la idea es pensar aquí, es bueno si yo voy a pensar eso; definitivamente voy a tener que preocuparme por diferentes variables; y esas diferentes variables, las puedo reconocer en la noción de “Bourdieu del “habitus””; me puede servir, para identificar cuales son las categorías, o cuales son las variables, específicas, de la manera como en América Latina, están articulados el cuerpo y la representación; entonces si yo me preocupo por el “habitus” entonces yo voy a tener que preocuparme por el asunto digamos de la posición social; lo que se llama en ese mismo vocabulario de Bourdieu la “axis corporal”; es decir todas las disposiciones corporales y su estructuración social, y simbólica; la manera como la diferencia se reproduce; en toda esta idea, de que el cuerpo obedece o digamos tiene una experiencia, vinculada a las representaciones; por eso la noción del “habitus” de Bourdieu a sido tan exitosa en los estudios del cuerpo; pues sirve para resolver un problema muy frecuente en ¿cómo lo social se expresa en el cuerpo individual?; ¿cómo yo puedo establecer un vinculo?; esa es una entrada una manera de resolverlo, seguir la idea del “habitus” para encontrar los usos sociales del cuerpo; una respuesta y un problema sobre como se asimila y como se encarna a una identidad cultural determinada.</p>	<p>La idea y es como está construido en buena parte todo ese libro (en Cuerpo y Alma); que es la idea de que precisamente, si pensamos que la manera de entender como en una idea histórica del cuerpo están representadas y experimentadas una identidad; eso esta asociado también a un conjunto de valores; digamos hay una dimensión estética; que es muy importante; en la experiencia corporal; pero digamos que dimensión estética es algo que incluye cosas diferentísimas; eso corresponde exactamente al primer capítulo de ese libro; “en cuerpo y alma”; al capítulo que tiene que ver con la urbanidad; donde lo que yo intento seguir como hay un catalogo de principios; estéticos; que vienen; de la tradición hispana; hay una tradición de principios que vienen; de la experiencia católica; y a eso se le suma, digamos cuando la higiene comienza a ser una forma de conocimiento del cuerpo muy importante, y una forma de educar la experiencia corporal;</p> <p>Ésos valores éticos; que son también estéticos; se encuentran; entonces una idea como la de la limpieza; la limpieza es una vecina absolutamente cercana de la pureza; de hecho uno dice que el agua está purificada; que es una idea interesante por que por que la pureza es una idea que originalmente proviene digamos de una experiencia; religiosa; como sucede que se convierte; en la idea de que algo no tiene bacterias; y como entonces yo puedo poner limpieza; junto a pureza; y de allí a belleza; hay unas serie digamos de expresiones estéticas; en las que confluyen; todos esos catálogos; que tienen en realidad; unos orígenes un poco distintos; no del todo por que la hispanidad es prima hermana del catolicismos; pero de todas maneras uno no puede confundir, algo como la “imposibilidad”, con otro principio como los principios de virtud renacentistas, entonces todo lo que conforma ese discurso sobre el cuerpo de la urbanidad en el siglo XIX; y en su paso hacia la higiene; nos permite entender que en lo que tiene que ver con este asunto del habitus;</p>	<p>nos vamos a encontrar también con todos esos valores, como expresiones éticas y estéticas; del sujeto pero también de las identidades nacionales; entonces ahí digamos está otra vez muy comprimido ese principio.</p> <p>Yo diría que uno debe prestarle atención no sola mente a las normas que se considera que una persona debe seguir sino a lo que se dice que esas normas revelan de una persona; y el porque son importantes; digamos por que la diferencia puede estar no en que quiere decir coger un cuchillo así o así o saludar a una persona así o asa; esa no sería tanto la importancia; la importancia es que es lo que se supone, que una persona que no cumple eso es; es una persona maleducada; es una bárbara, es incivilizada; es grosera; y que pasa con eso; bale la pena decir bueno estas profesoras están en el siglo XIX; pues una cosa es enseñarle a la gente que apague el celular cuando entra a un salón, digamos esa es una norma de urbanidad contemporánea; y otra cosa es empezar a decir como dicen los manuales del XIX; que son incivilizados, o barbaros o vulgares; todas las personas que dicen tal o cual cosas o que se visten de esta manera o que se mueven de tal otra; en eso diría yo que está la importancia del asunto.</p> <p>Muchas de las experiencias estéticas del mundo contemporáneo; tienen que ver con modificar o acelerar, o incrementar la capacidad sensorial, de las personas, entonces la idea de “hiperestesia” es un uso incrementado, exacerbado, si se quiere de la capacidad sensorial; lo que yo sostengo es que nosotros tenemos una manera de “educar los sentidos”; pero esa educación que estaba en la base de nuestras formas de conocimiento, puede ser alterada e incrementada, incluso trastocada; por ejemplo todo el fenómeno psicodélico; se puede entender como un fenómeno de trastocamiento, en uso de los sentidos.</p>

10.2. **Entrevista: Jesús Martín Barbero**; Experto en cultura y medios de comunicación, habla sobre la imagen/cuerpo y cuidado de la comunicación


ENTREVISTA ETNOGRÁFICA		Tipo: Semi-estructurada
	JESÚS MARTÍN BARBERO	
Entrevistado(s) JESÚS MARTÍN BARBERO		
Entrevistador(es) MARISOL ROBAYO		
TEMAS y/o PREGUNTAS		
<p>¿Maestro sobre el cuidado de la comunicación?</p> <p>Los cambios de sensibilidad, ésta mutación que estamos viviendo, es muy fuerte; es difícil para los maestros hoy entender lo que los niños les quieren decir, al maestro o a la maestra con su propio cuerpo, con sus gestos; hay una cosa que me he reído mucho por que me contaban el cuento de cómo los niños se llevaban los audífonos y los maestros furiosos y cada vez más chiquititos los audífonos.</p> <p>Y yo les digo a los maestros: ¡el día que se quitaron los audífonos no es el día que empezaron a escucharlos a ustedes!, no significan que no los estén oyendo ellos pueden estar oyendo otras cosas, no se engañen por que crean que están escuchándolo a usted y no es así, hace muchos años, el gran sociólogo de la educación Pierre Bourdieu, escribió, una teoría que se llama la reproducción y empieza con un cuento: una escuela es donde hay unos señores, que están para enseñar, y unos menores que están para aprender; ¿realmente se enseña? ¿realmente se aprende?, eso no tenemos ni idea pero están para enseñar y están para aprender, el sistema funciona lo que no sabemos es ¿si enseñan?; una cosa es que enseñen y otra diferente es que los niños aprendan; son dos cosas distintas.</p> <p>Yo escuche a un sociólogo muy importante Europeo, un Alemán Ulrich Beck; que ha trabajado un concepto muy importante, la sociedad del riesgo, cómo hoy el riesgo, los riesgos para la sociedad, pero lo pongo en términos de vida o muerte del planeta, no son cosas colaterales, sino que de alguna manera, el desarrollo científico, como ésta hoy cada vez más en manos de empresas privadas, por ejemplo medicinas; hay grandes investigaciones, que están siendo hechas por empresas privadas, y hoy tenemos una serie de marcas compitiendo, de manera tramposa, fraudulenta, y se ha llegado hasta que las</p>	<p>revistas científicas más independientes se han visto chantajeadas, por artículos sobre cosas que todavía no están claras, pero que ¡la rentabilidad comercial, exige que ya estén claras!, entonces se hacen aparecer como si estuvieran claras; se están probando medicinas, con efectos en los enfermos, por ejemplo con el cáncer, se están haciendo medicinas que son para ganar plata de la manera mas absurda, osea no digo que no exista intención de curar, pero esa intención de curar esta entre tres o cuatro intenciones más. ésto lo voy a asociar al riesgo es un riesgo que produce la propia ciencia, esa es la manera de la ciencia hoy.</p> <p>¿ Maestro existe relación entre imagen y cuerpo?</p> <p>Tengo una amiga que se arriesgo a llevar cámaras kodak, a los indigenas, en la sierra de Guadalajara, en México y fue la primera que ha investigado como encuadran los indigenas, que ven ellos, y que quieren que quede en la fotografía, una cosa maravillosa es que ellos no pueden cortar los cuerpos, no pueden encuadras los cuerpos; los objetos si, los paisajes si, pero los cuerpos no tiene que estar enteros, por que si la imagen se corta te corta el cuerpo, puede tener efectos, sobre tu cuerpo; por que hay una relación diríamos mágica! Entre la imagen y el cuerpo.</p> <p>Es decir, las Imágenes hacen parte del cuerpo; son otra figura del cuerpo; pero tienen relación con el cuerpo, entonces fue genial por que cuando sacan los indigenas, adolescentes y los llevan a la ciudad de Guadalajara, no podían encuadrar.</p> <p>¿ Maestro sobre el juego en la comunicación?</p> <p>Una antropóloga amiga me decía, yo la oí y ella nos dijo... yo creo que ustedes confunden como ven la televisión los adultos y como la ven los niños, , los niños no</p>	<p>juegan con la televisión, ¡juegan a la televisión!, y para que me entiendan nos dijo; los niños no juegan a las muñecas, juegan con las muñecas a papa y mama; esto es clave! ¿a que juegan, los niños?.</p> <p>Jugar es construir, no es que se les permitan jugar es que ellos juegan por que lo necesitan, hasta ciertas edades necesitan jugar; y lo maravilloso es que mientras juegan la imaginación crece, mientras que cuando los sacas del juego la imaginación se castra!; y entonces aparece el otro lado de la racionalidad del control; hipocresía (yo hago lo que usted quiere que yo haga, pero lo hago para que usted lo vea; por que a mi eso que hago no me importa un carajo!).</p> <p>Por otro lado el juego es la dimensión más creativa de la vida; es la primera forma de cooperación de creación.</p> <p>Como queremos tener gente creativa en Colombia, ¿de donde va a salir, de un colegio que dejo de jugar?, de ¿una escuela que no forma la sensibilidad?; de una escuela en que la escritura, sirve para construir sujetos, por que es una escritura puramente instrumental; mecánica; y la lectura igual; incluso en literatura; son trozos de libros, no es una lectura con la que salgas con ganas de leer!, es una tarea, si la literatura es objeto de tarea nos jodimos!; cuando sales dices... ya leí suficiente...</p>

10.3. Entrevista: Óscar Saldarriaga Vélez: Historiador Colombiano, habla sobre

“El oficio del maestro”

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA		Tipo: Semi-estructurada
	OSCAR SALDARRIGA VÉLEZ	
Entrevistado(s) OSCAR SALDARRIGA VÉLEZ		
Entrevistador(es) MARISOL ROBAYO		
TEMAS y/o PREGUNTAS		
<p>Cuántos oficios del maestro hay? Hay tres oficios del maestro y fijate que los tres son no me gusta usar la palabra de modelos, yo prefiero hablar de matrices, ¿por que matriz?; porque por un lado me permite comprender que tiene un origen histórico, pero por el otro lado digamos son “modos de hacer que se mantienen en el tiempo”.</p> <p>En que consisten? <i>El maestro como cura:</i> Aunque puede ser laico, es decir, el maestro que forma en la verdad y en la moral y al mismo tiempo hace eso como un sacrificio de amor, como un apostolado, el maestro apóstol, el oficio del maestro al estilo apóstol, de un lado es una artista y es un apóstol y ¿en que es artista?, en que aprendió el método pero en función de las circunstancias es creativo. <i>El artesano:</i> Es el que siempre aprendió tal método y lo repite siempre. <i>El genial:</i> El que no necesita método sino que el se para y ya todos!... no necesita pedagogía ni nada.</p> <p>Ustedes comenzaron con una idea que en principio es “chevre”; voy a escoger tres instituciones en donde yo vea y por eso yo no uso la palabra modelos, ustedes pensaron voy a buscar una institución donde esté el maestro tradicional, donde esté el maestro experimental y otra donde esté el maestro comunicacional, bellísimo!...</p> <p>Muy vacano!! por que la intuición es cierta, osea, cada uno de los tres modelos en la historia cada uno en la historia fue dominante o hegemónico, bueno no importa el termino; y sobre todo durante la época del maestro tradicional no se concebía los otros modos del oficio del maestro, necesitó surgir el experimental.</p> <p><i>El experimental:</i> Es primero un científico osea mira el niño como un científico, si nosotros hacemos tal cosa, como responde y anota, y ésta toda la psicología experimental; entonces el arquetipo de maestro tradicional era digamos el cura, el arquetipo del maestro experimental es el</p>	<p>psicólogo el científico, ese maestro a nivel de maestro era artista es decir usaba las reglas (maestro como cura); éste a nivel de método usa las reglas del método para modelarlos según la naturaleza de los métodos (artesano), éste lo regula según los procesos de aprendizaje, pues, el va midiendo procesos y entonces sigue siendo científico pero es como un experimentador (experimental).</p> <p>El maestro apóstol: ama al niño, osea todos lo aman pero cada uno lo hace de una manera distinta; éste lo hace a través del apostolado y el sacrificio, del pastor.</p> <p>El maestro experimental: lo ama pero en el sentido de verlo como más objetivamente, y como hace un médico, es como un terapeuta; que si lo quiere pero finalmente lo ve pero al final lo ve como un caso de personalidad o de patología y entonces lo cuida pero en el sentido de médico</p> <p>El maestro apóstol: lo cuida en un sentido pastoral, apostólico que es una cosa muy jodida!, por que te quiero en la medida en que tu te portas bien; aprendes y eres... y la verdad!!, y el orden entonces si te sales de allí entonces tun!, el apóstol se vuelve un ¡cebero vigilante!, castiga!, reprende!, con mayor o menor autoritarismo, a veces, con ese paternalismo!!...pero entonces tu tienes que aprender por la fuerza y te quedas encerrado, por tal cosa.</p> <p>El comunicacional: Sufre mucho por que pretende renunciar a la autoridad comunicacional, no quiere tener autoridad sino la que sale del juego; la que sale del dialogo; entonces el está poniendo en cuestión su autoridad todo el tiempo; al compartir digamos al dialogar; la palabra clave aquí es dialogo y juego; entonces el juega a la autoridad a veces; otras veces juega a la amistad, otras veces juega al profesor, que enseña contenidos si; otras veces juega a todo!!!. Y también por eso vacila; pero también es una posición muy arriesgada, por que todo el tiempo está perdiendo piso, si!... su trabajo es perder el piso,</p>	<p>pero no es fácil por que ¿donde está el límite?.</p> <p>En ciertos momentos todos los maestros pasan por las tres; incluso pedagógicamente, en cierto momento el maestro que está jugando, juega a ser adulto y vigilante, y entonces viene el problema del límite y hasta donde... y entonces le da susto asumir la postura del maestro tradicional; pero en algún momento se exige.</p> <p>Entonces en ésta transición pedagógica en la que estamos, pretendemos ejercer el maestro puro del maestro comunicacional; pero no se puede!.</p> <p><u>PERO LAS TRES FUNCIONES NO SE DAN PURAS; aunque en instituciones unas primen más que otras.</u></p> <p>Pero ahorita ver que hay mezclas de todas; por una razón pedagógica contemporánea y es que hoy en día las pedagogías dominantes o hegemónicas y las más apreciadas tienden hacia estas dos últimas; hacia el maestro experimental, que su época dorada fueron los primeros años del siglo XX, cuando llegaron aquí pues los psicólogos y le metieron toda esa inyección de científicismo a toda la pedagogía y a la escuela; pero el experimental sigue siendo un poco el modelo mayoritario que todavía es el maestro como psicólogo; como la figura más prestigiosa y este el comunicacional está apenas entrando y es el más difícil por eso que tu misma te das cuenta; rompe con todo no podemos intervenir ni como autoritarios, ni pastores con la verdad; ni como científicos; allí todavía hay algo de autoritarismo y tenemos que se pares; pero tiene una función que si es de maestro; y es que el tiene la conciencia del proceso; el maestro que está jugando con sus chicos, nunca abandona la conciencia de que él es el que está proponiendo el juego y que ese juego tiene que tener algunas conclusiones.</p>

10.4. Entrevista: Héctor Dalleman: Maestro y artista plástico, habla sobre educar la mirada

ENTREVISTA ETNOGRÁFICA		Tipo: Semi-estructurada
	HECTOR DALLEMAN	
Entrevistado(s) HECTOR DALLEMAN		
Entrevistador(es) MARISOL ROBAYO		
TEMAS y/o PREGUNTAS		
<p>ENTREVISTA A PROFESOR HECTOR DALEMAN ARTISTA PLASTICO UNIVERSIDAD NACIONAL. PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA Y LIBERTADORES (FACULTAD DE ARTES) EN BOGOTÁ.</p> <p>¿Maestro se puede educar la mirada?</p> <p>Con la experiencia de los años he consolidado alguna manera más propia de comunicar los conocimientos, apoyado en la experiencia de ver como se transforma la gente al conectarla consigo misma en el sentido de su sensibilidad y la manera como pueden llegar a expresar a través de las diferentes disciplinas, una cosa mucho más personal, apoyado en el conocimiento de la técnica, el lenguaje de los materiales que los hacen más idóneos para desarrollar después una capacidad, mucho más profesional posteriormente.</p> <p>En mi campo personal como pintor he tratado de buscar un algo que me interesa muchísimo en la naturaleza que nos rodea.</p> <p>En el momento en que doy clases, al momento de estar comunicando estos conocimientos a mis alumnos, también estoy aprendiendo de ellos, es una cuestión mutua, es un tema, de un siempre quedar, un siempre estudiar, uno nunca termina de aprender.</p> <p>En las clases yo trato mucho con personas que están iniciando en el campo del dibujo y posteriormente en el campo de la pintura y hay una cosa</p>	<p>que le genera a uno en la sociedad un bloqueo para poder pintar y para poder dibujar es que a uno lo codificaron en el pre-kinder en el kínder, la profesora, siempre nos dijo, los árboles son verdes, los troncos son cafés, el cielo es azul y cuando llega uno a la universidad, es un niño chiquito que lo bloquearon absolutamente en su capacidad de percibir, lo están guiando como un cordero al matadero!.</p> <p>Entonces una de las labores interesantes de las personas que están en cierta manera desorientadas, es tratar de volverlos a conectar con esa maravilla que era uno cuando pequeño, que podía ver el mundo de una manera libre sin que le estén a uno cerrando el paso. Es un volver a percibir las cosas, las formas en la manera como uno conoce en el arte, digamos las cosas que lo llevan a uno a aprender a observar a una persona, aprender a observar objetos, uno normalmente, queda bloqueado con las cosas que están predeterminadas y con el manejo verbal de lo que es visual, hay un mundo nuevo que es ese mundo, de la percepción, donde uno vuelve a despertarse a algo totalmente interesante, entonces eso de aprender dibujo o pintura es un algo que despierta totalmente a una persona y la vuelve a conectar con sus raíces con su esencia, con su vena de creador.</p> <p>Me he dado cuenta con el aprender enseñando con el aprender de la gen-</p>	<p>te que uno puede volver a reencontrarse, a reeducar la mirada a reeducar la percepción, a reeducar a encontrarse con las cosas de primera mano.</p> <p>Entonces ese despertar la sensibilidad, ese despertar la nueva mirada bien primaria que tuvo uno le da la capacidad de ser muchísimo más efectivo como creador y le da la posibilidad de ser uno mismo.</p> <p>Cuando uno mira es como uno percibe, porque el problema de la visión, lo visual, es también táctil, cuando yo miro algo, yo también estoy haciendo el otro sentido que es el tacto que está mirando como es la superficie.</p> <p>En esa experiencia pedagógica también he encontrado que cuando una persona aprende a comunicarse tiene varios componentes y uno de esos es que aprende a ver de nuevo las cosas con una mirada más fresca, pero siempre va a haber algo interior que comunica a través de la imagen, porque la imagen en un dibujo o en una pintura es una expresión sensible del interior de la persona y cuando hablamos de una fotografía o de un video y que es artístico porque conecta todo; el arte hoy en día no es simplemente la pintura o el dibujo, también tiene que ver con la palabra, la expresión del cuerpo, con la expresión a través del video, pero expresa la persona lo que está sintiendo desde adentro, cuando es libre de comunicarlo, es cuando realmente está entrando en el campo del arte.</p>

10.5. ANEXOS GRAFICAS Y CUADROS:

- A. Triangulación**
- B. Grafica consolidación información 1.**
- C. Grafica consolidación información 2**

10.6. ANEXOS DOSSIER DE CAMPO

- A. ANEXOS FUNDACIÓN PAULINA**
 - A.1 OBSERVACIÓN CLASES**
 - A.1.1 ARTES**
 - A.1.2 ESPAÑOL**
 - A.1.3.FORO**
 - A.2. ENTREVISTAS**
 - A.2.1.RECTOR**
 - A.2.2 DOCENTES**
 - A.2.3.ESTUDIANTES**
 - A.4 DIARIOS DE CAMPO/CHARLAS DE CAMPO**
 - A.3 OBSERVACIÓN IMÁGENES**
- B. ANEXOS ESCUELA PEDAGÓGICA**
 - B.1 OBSERVACIÓN CLASES**
 - B.1.1 ARTES**
 - B.1.2 ESPAÑOL**
 - B.1.3.FORO**
 - B.2 ENTREVISTAS**
 - B.2.1.RECTOR**
 - B.2.2 DOCENTES**
 - B.2.3.ESTUDIANTES**
 - B.4 DIARIOS DE CAMPO/CHARLAS DE CAMPO**
 - B.3 OBSERVACIÓN IMÁGENES**

C. ANEXOS ESCUELA VISIÓN COLOMBIA

C.1 OBSERVACIÓN CLASES

C.1.A.ARTES

C.1.B.ESPAÑOL

C.2 ENTREVISTAS

C.2.A.RECTOR

C.2.B.DOCENTES

C.2.C.ESTUDIANTES

C.4 DIARIOS DE CAMPO

C.3 OBSERVACIÓN IMÁGENES