

Yuracomplexus .



Revista electrónica

N° 12 Mayo - julio 2020

Interpretar el mundo con el cuerpo: Una experiencia pedagógica en el Liceo Experimental

Manuel de Salas.

pp. 18 - 31

Palma Osses, Jorge Andrés; Ramírez Balmaceda, Ana Karen; Puente Ferrada, Anibal

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Universidad de Santiago de

Chile; Universidad Nacional Andrés Bello

Lugar: Santiago – Chile

jorge.palma@lms.cl

Interpretar el mundo con el cuerpo: Una experiencia pedagógica en el Liceo Experimental Manuel de Salas.

Palma Osses, Jorge Andrés; Ramírez Balmaceda, Ana Karen; Puente Ferrada, Anibal

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Universidad de Santiago de Chile; Universidad Nacional Andrés Bello

Lugar: Santiago – Chile

jorge.palma@lms.cl

Resumen

El escrito que se presenta es un ejercicio interpretativo-crítico que describe una experiencia de aprendizaje en aula en el Liceo Experimental Manuel de Salas (LEMS) durante los años 2016-2018. Intenta situar los fundamentos históricos y epistémicos de la institución escolar, identificando sus orígenes e implicancias en el tiempo presente, reconociendo la trascendencia del papel de las pruebas estandarizadas y la hegemonía de la lecto-escritura en las propuestas curriculares y las prácticas docentes en la tradición escolar chilena, reafirmando la legitimación del silencio del ejercicio participativo y el papel de la corporalidad como posibilidad de producción semiótica en la escuela.

Palabras clave

Participación escolar, educación del cuerpo, hegemonía de la lecto-escritura, estandarización, producción de significado.

Abstract

The paper presented is an interpretative-critical exercise that describes a learning experience in the classroom at the Manuel de Salas Experimental High School during the years 2016-2018. It tries to situate the historical and epistemic foundations of the school institution, identifying its origins and implications in the present time, recognizing the importance of the role of standardized tests and the hegemony of reading and writing in curricular proposals and teaching practices in the tradition Chilean school, reaffirming the legitimacy of the silence of the participatory exercise and the role of corporality as a possibility of semiotic production in school.

Keywords

School participation, education of the body, hegemony of reading and writing, standardization, production of meaning

Introducción

Apuntes pedagógicos y filosóficos para una educación corporal y participativa: Industria y Educación en el siglo XX.

La tradición escolar del siglo XX profundo, sostenida en el paradigma racional científico, ha instalado históricamente como convicción pedagógica la creencia en que el aprendizaje es el producto de la significación de una rutina de ejercicios sostenida en la observación, la transmisión y repetición de conocimientos y habilidades que devienen preferentemente de los actos comunicativos oral y escrito. Estudios en educación, psicología y neurociencia durante los últimos treinta años han denunciado la ausencia de la diversidad de manifestaciones comunicativas intrínsecas al ser humano, arguyendo que la hegemonía de la lecto-escritura ha soslayado la naturaleza corporal, plástica y creativa de los estudiantes (Maturana, 1988; Acero, 2015; Palacio, 2015). Por contrapartida a la tradición escolar racionalista y como fundamento epistémico de esta denuncia pedagógica, recogen la propuesta de Edgar Morin (1988), quien apunta desde la teoría del Pensamiento Complejo que los procesos de producción modernos de conocimiento y de significado invitan a pensar la realidad como un conjunto de experiencias parceladas, fragmentadas, simples, desechando toda posible explicación de las relaciones humanas y naturales como una totalidad indivisible.

La posibilidad de construir significado en la escuela queda limitada a las estrategias de aprendizaje específicas de cada disciplina, las que comúnmente son vehiculizadas mediante el lenguaje lecto-escritural, exceptuando algunas voluntades particulares de maestros que intencionan la didáctica de manera holística, a contrapelo de un número importante y consolidado de proyectos educativos institucionales que articulan la búsqueda de resultados-datos con los mecanismos de pruebas estandarizadas de acceso a las instituciones de educación superior chilenas. El habla y la escritura se han instalado como instrumentos de verificación de aprendizajes, como estrategias de aproximación al mundo social, mediando las interpretaciones y significados que los estudiantes construyen. Sin embargo, habla y escritura “se consideran como uno entre otros modos semióticos que los aprendices encuentran en sus prácticas comunicativas” (Lagos, Manghi y Pizarro, 2016, p.3).

El aprendizaje, en tanto creación de significado como producto del enfrentamiento de los educandos a la experiencia del mundo social y natural, “no ocurre exclusivamente de manera monomodal a través de lo lingüístico” (Lagos, et al, p.4). El cuerpo, como instrumento semiótico, y las artes escénicas, como modo histórica y culturalmente legitimado para la construcción de significado, han sido soslayados por la tradición racionalista en la escuela. Racionalidad como instrumento, lingüística como modo, han sido configurados como soportes en los que descansa un sistema escolar pensado para la observación de

fenómenos, la transferencia de conocimientos y la repetición como herramienta de logro de ciertas habilidades seleccionadas, tributarias al paradigma posmoderno de la efectividad -aunque sin abandonar la matriz racionalista de la escuela actual- que se hace carne en los sistemas de evaluación nacionales de acceso a la universidad, e internacionales de estandarización de aprendizajes. La posibilidad de comprender el mundo de manera holística, compleja, integrada, por medio de la configuración de espacios de producción de conocimiento significativo coherentes con las experiencias, relaciones, anhelos, historia y necesidades políticas y sociales de quienes las producen, se ve cercenada frente a una escuela que dialoga con su propio pasado (Caro, 2018). Una mirada hacia el pasado que no retroalimenta el presente y tampoco ofrece un horizonte de proyección pedagógico. Más bien se constituye como una reconfirmación irracional de una identidad histórica de antaño, reproduciendo estrategias de aprendizaje y construcción valórica coherentes con una sociedad que ya no existe. Ejemplo de esta desrelación entre las trayectorias que recorren la escuela posmoderna latinoamericana y la mentalidad de nuestra época, trayectorias que viajan en paralelo pero a ritmos opuestos, lo encontramos en la interpretación de Lev Manovich respecto de la historicidad de las producciones mediáticas y estrategias de comunicación humana, y como estas se vinculan con su contexto histórico-cultural en una relación dialéctica coproductora en tanto obra de arte o producción cultural y correlato tiempo-interpretación-necesidad:

La razón más probable por la que los medios modernos poseen niveles *díscretos* (las cursivas son más y sugieren reemplazar la palabra “discreto” por la palabra “fragmentarios”) es porque surgieron durante la revolución industrial. En el siglo XIX, una nueva organización de la producción, conocida como sistema industrial, sustituyó gradualmente al trabajo artesano, hasta alcanzar su forma clásica cuando Henry Ford instaló la primera cadena de montaje en su fábrica en 1913. La cadena de montaje se basa en dos principios. El primero es la estandarización de los componentes, que ya venía utilizándose en el siglo XIX en la producción de uniformes militares. El segundo principio, y el más nuevo, fue la separación del proceso de producción en un conjunto de actividades simples, repetitivas y en secuencia, que podían ser ejecutadas por obreros que no tenían por qué dominar todo el proceso y que podían ser reemplazados con facilidad (...) Estos modernos sistemas mediáticos también obedecían a la lógica industrial en que, en cuanto se lanzaba un nuevo ‘modelo’ (una película, una fotografía o una grabación de audio), se realizaban numerosas copias mediáticas idénticas a partir de ese original (...) los nuevos medios obedecen o, de hecho, van en cabeza, de una lógica bastante distinta, que es la de la sociedad postindustrial, que se basa en la adaptación al individuo en vez de en la estandarización masiva

Manovich, 1992, p 74-75

La descripción histórica de Manovich nos ofrece, como sugerencia interpretativa, un correlato entre la lógica de funcionamiento de los medios de antaño y los nuevos medios digitales respecto de su época, generándose una relación sociedad-tecnología donde los patrones culturales hegemónicos históricamente y espacialmente contextualizados se coproducen con el impacto de los medios en la sociedad. Resulta pertinente extrapolar este ejercicio interpretativo al caso de la institución educadora en tanto producción cultural históricamente y espacialmente contextualizada. Los viejos medios, así como la escuela, se constituyeron durante el siglo XIX y principios del XX como productos, productores y reproductores del discurso del paradigma industrial, de los valores de la estandarización y de la técnica de producción en serie. El meta relato modernizador y la experiencia del capitalismo industrial occidental recorrieron una trayectoria rítmica y sincronizada con la escuela y la industria de medios de la época. La producción cultural de la niñez, de la ciudadanía así como del medio de comunicación se constituyó como eslabón de un horizonte de proyección político que aspiró a la construcción de una sociedad que “estandarizara los movimientos y los tiempos de cada tarea específica de los operarios” como contra respuesta a la ineficiencia de los métodos empleados desde la segunda revolución industrial.

De la mano con la comunión escuela-industria, la teoría clásica dominante de la comunicación en la década del 40' del siglo XX sostuvo la idea que el ejercicio comunicativo se constituye como un acto de transmisión de mensajes desde un emisor hacia un receptor mediante algún canal específico (Mata, 1985, p. 2). La convicción comunicativa instalada por Shannon y Weaver (1949) mediante la propuesta del modelo informacional de que es posible recibir un mensaje “a gran velocidad, sin perder información y disminuyendo posibles distorsiones” (Mata, 1985, p.3), permeó la estructura de la institución educadora. El ejercicio de transmisión de conocimientos desde un(a) docente hacia los educandos descansa en la pretensión y certeza de eficacia de los procesos comunicativos. La transferencia de saberes debe ser expedita, descriptiva, libre de las experiencias, creencias y pareceres de quien las emite; el proceso de evaluación de los aprendices medirá la aproximación a la exactitud con la que se reproduce el mensaje. La relevancia del significado y de posibles interpretaciones del mensaje en la acción comunicativa pierde todo sentido. La escuela no pretende configurarse como un espacio de diálogo, de intercambio de experiencias, de interpretación de significados ni de construcción ciudadana.

Pese a la explicitación de contrapuntos pedagógicos, ciudadanos y humanos que encontramos en la formulación de propuestas ética y políticamente democratizadoras, junto a metodologías y estrategias de enseñanza que reconocen a los educandos en su singularidad y como potenciales sujetos transformadores de su realidad social, visiones pedagógicas venidas desde Dewey y Kilpatrick (Abbagnano y Visalberghi, 2016) originalmente y representadas por Viola Soto para el caso chileno, el taylorismo pedagógico se constituyó como una lectura hegemónica de la sociedad de su época, trazando una trayectoria coherente

con el paradigma económico fordista, con la producción industrial de los viejos medios y con el colectivismo social propio de los meta relatos políticos del siglo XX.

La realidad de la escuela en la época postindustrial parece ser distinta en algunos aspectos a su predecesora, aunque conserva una matriz enraizada en el paradigma de fines del siglo XIX . Durante gran parte del siglo XX es posible verificar una relación simbiótica entre escuela, los medios de comunicación (tomados como ejemplo) y las necesidades y perspectivas políticas y sociales de occidente. En nuestra época, el límite entre escuela y sociedad es menos difuso.

Mientras las políticas públicas en educación se mantienen ancladas al paradigma estandarizador; los valores por los que está impregnada nuestra modernidad postindustrial, los espacios de construcción ciudadana y los nuevos medios digitales son el producto de un mundo fragmentario, individual y que instala la diferencia como pilar ético-social. La complejidad política, social y epistémica de nuestro siglo está dibujada por una multiplicidad de demandas, luchas y resistencias que recorren las calles, poblaciones, espacios de representación institucional y la escuela latinoamericanas: deudores habitacionales, disidencias sexuales, feminismo, respuestas a la privatización de servicios, animalismo, resistencia a la muerte de clubes sociales y deportivos y al surgimiento de sociedades anónimas, derechos de autor y copyright, internet estatal, ecologismo y sustentabilidad, precarización de los derechos laborales y flexibilización de los contratos, son sólo algunos puntos de precarización de los derechos laborales, son sólo algunos puntos de convergencia que trascienden los meta relatos políticos del siglo XX.

El aparataje de estrategias comunicativas posmodernas, situadas en el paradigma del consumo, la efectividad, la superabundancia de información, la sobre conexión y la inmediatez nos permiten trazar nuestros placeres, inclinaciones e identidades personales, invitándonos a configurar pequeños mundos hiperindividualizados donde nuestra singularidad es protagonista de la experiencia. Tal es el caso de la introducción de Netflix en el cotidiano occidental. A diferencia del VideoClub de fines de los 80' y principios de los 90', la plataforma de medios audiovisuales "se basa en la adaptación al individuo en vez de en la estandarización masiva" (Manovich, 1992, p.75),

Con lo anterior no es preciso asegurar que la escuela deba ponerse en sintonía con los valores en construcción de esta sociedad postindustrial e informatizada, adhiriendo de manera acrítica a la reproducción del modelo político-económico y de sus implicancias culturales. Todo lo contrario, se sugiere que la posición docente asuma una doble responsabilidad ante y en este escenario: por un lado, contra la tradición lecto-escritural, la estandarización cognitiva y el racionalismo-instrumentalista de la escuela fordista y sus vestigios, se propone repensar las construcciones curriculares latinoamericanas y las intenciones didácticas que posibilitan su materialización, aperturando espacios de trabajo semióticamente creativo, construyendo significado emocional y ciudadano colectivo e individual, resignificando el papel históricamente soslayado del cuerpo y el movimiento como instrumento interpretativo del mundo social, del sonido, el silencio y la imagen como representaciones no lingüísticas de la realidad (Lagos, Manghi y Pizarro, 2016); por otro lado, una responsabilidad que recoja la propuesta de Pierre Bourdieu acerca de la actitud de vigilancia epistemológica.

Si bien la actitud de vigilancia epistemológica nace como “un ejercicio de reflexión sistemática acerca de las condiciones históricas y sociales en las que los investigadores sociales producen conocimiento” (De Luque, 2010, p.178), la escuela también se constituye como un espacio de producción de experiencias, saberes, conocimientos y significados. El conocimiento y las experiencias no se producen en el vacío, como apunta De Luque, sino que sus espacios de producción y reproducción están dotados de una historicidad, y de un presente configurado por coyunturas y cargas sociales y subjetivas que nos invitan a reivindicar el papel político de la docencia. Una actitud vigilante de las implicancias político-ciudadanas y afectivas de las estrategias (lingüísticas y no lingüísticas) de producción de conocimiento, experiencias y significado, tales como las condiciones políticas en que se producen los intercambios informativos en internet, o la consideración del papel que juegan las emociones en la significaciones que hacemos del mundo, invitan a pensar una educación que acorta algunos centímetros de distancia con la expectativa de nuestras necesidades.

Qué duda cabe en que la desconfianza con que se mira a la escuela posmoderna latinoamericana remite al anacronismo epistémico que reproducen los currículum y estrategias de enseñanza, y como producto de ello, las relaciones sociales que cobran vida en su interior: mientras convivimos con una sobreabundancia de posibilidades interpretativas y de producción de significado, ampliando ilimitadamente los lindes de producción de conocimiento y sentido, el pensamiento docente persiste en la reproducción y transferencia de saberes que no han sido colectivamente legitimados, y que no responden a las necesidades sociales de participación ciudadana, convivencia respetuosa, comprensión de la relación humano-naturaleza, la algoritmización de nuestras relaciones sociales, y de la naturaleza corpórea de los seres humanos, esta última, como objeto central de esta reflexión pedagógica.

La descripción histórica de Manovich nos ofrece, como sugerencia interpretativa, un correlato entre la lógica de funcionamiento de los medios de antaño y los nuevos medios digitales respecto de su época, generándose una relación sociedad-tecnología donde los patrones culturales hegemónicos históricamente y espacialmente contextualizados se coproducen con el impacto de los medios en la sociedad. Resulta pertinente extrapolar este ejercicio interpretativo al caso de la institución educadora en tanto producción cultural históricamente y espacialmente contextualizada. Los viejos medios, así como la escuela, se constituyeron durante el siglo XIX y principios del XX como productos, productores y reproductores del discurso del paradigma industrial, de los valores de la estandarización y de la técnica de producción en serie. El meta relato modernizador y la experiencia del capitalismo industrial occidental recorrieron una trayectoria rítmica y sincronizada con la escuela y la industria de medios de la época. La producción cultural de la niñez, de la ciudadanía así como del medio de comunicación se constituyó como eslabón de un horizonte de proyección político que aspiró a la construcción de una sociedad que “estandarizara los movimientos y los tiempos de cada tarea específica de los operarios” como contra respuesta a la ineficiencia de los métodos empleados desde la segunda revolución industrial.

De la mano con la comunión escuela-industria, la teoría clásica dominante de la comunicación en la década del 40' del siglo XX sostuvo la idea que el ejercicio comunicativo se constituye como un acto de transmisión de mensajes desde un emisor hacia un receptor mediante algún canal específico (Mata, 1985, p. 2). La convicción comunicativa instalada por Shannon y Weaver (1949) mediante la propuesta del modelo informacional de que es posible recibir un mensaje “a gran velocidad, sin perder información y disminuyendo posibles distorsiones” (Mata, 1985, p.3), permeó la estructura de la institución educadora. El ejercicio de transmisión de conocimientos desde un(a) docente hacia los educandos descansa en la pretensión y certeza de eficacia de los procesos comunicativos. La transferencia de saberes debe ser expedita, descriptiva, libre de las experiencias, creencias y pareceres de quien las emite; el proceso de evaluación de los aprendices medirá la aproximación a la exactitud con la que se reproduce el mensaje. La relevancia del significado y de posibles interpretaciones del mensaje en la acción comunicativa pierde todo sentido. La escuela no pretende configurarse como un espacio de diálogo, de intercambio de experiencias, de interpretación de significados ni de construcción ciudadana.

Pese a la explicitación de contrapuntos pedagógicos, ciudadanos y humanos que encontramos en la formulación de propuestas ética y políticamente democratizadoras, junto a metodologías y estrategias de enseñanza que reconocen a los educandos en su singularidad y como potenciales sujetos transformadores de su realidad social, visiones pedagógicas venidas desde Dewey y Kilpatrick (Abbagnano y Visalberghi, 2016) originalmente y representadas por Viola Soto para el caso chileno, el taylorismo pedagógico se constituyó como una lectura hegemónica de la sociedad de su época, trazando una trayectoria coherente con el paradigma económico fordista, con la producción industrial de los viejos medios y con el colectivismo social propio de los meta relatos políticos del siglo XX.

La realidad de la escuela en la época postindustrial parece ser distinta en algunos aspectos a su predecesora, aunque conserva una matriz enraizada en el paradigma de fines del siglo XIX . Durante gran parte del siglo XX es posible verificar una relación simbiótica entre escuela, los medios de comunicación (tomados como ejemplo) y las necesidades y perspectivas políticas y sociales de occidente. En nuestra época, el límite entre escuela y sociedad es menos difuso.

Mientras las políticas públicas en educación se mantienen ancladas al paradigma estandarizador; los valores por los que está impregnada nuestra modernidad postindustrial, los espacios de construcción ciudadana y los nuevos medios digitales son el producto de un mundo fragmentario, individual y que instala la diferencia como pilar ético-social. La complejidad política, social y epistémica de nuestro siglo está dibujada por una multiplicidad de demandas, luchas y resistencias que recorren las calles, poblaciones, espacios de representación institucional y la escuela latinoamericanas: deudores habitacionales, disidencias sexuales, feminismo, respuestas a la privatización de servicios, animalismo, resistencia a la muerte de clubes sociales y deportivos y al surgimiento de sociedades anónimas, derechos de autor y copyright, internet estatal, ecologismo y sustentabilidad, precarización de los derechos laborales y flexibilización de los contratos, son sólo algunos puntos de precarización de los derechos laborales, son sólo algunos puntos de convergencia que trascienden los meta relatos políticos del siglo XX.

El aparataje de estrategias comunicativas posmodernas, situadas en el paradigma del consumo, la efectividad, la superabundancia de información, la sobre conexión y la inmediatez nos permiten trazar nuestros placeres, inclinaciones e identidades personales, invitándonos a configurar pequeños mundos hiperindividualizados donde nuestra singularidad es protagonista de la experiencia. Tal es el caso de la introducción de Netflix en el cotidiano occidental. A diferencia del VideoClub de fines de los 80' y principios de los 90', la plataforma de medios audiovisuales "se basa en la adaptación al individuo en vez de en la estandarización masiva" (Manovich, 1992, p.75),

Con lo anterior no es preciso asegurar que la escuela deba ponerse en sintonía con los valores en construcción de esta sociedad postindustrial e informatizada, adhiriendo de manera acrítica a la reproducción del modelo político-económico y de sus implicancias culturales. Todo lo contrario, se sugiere que la posición docente asuma una doble responsabilidad ante y en este escenario: por un lado, contra la tradición lecto-escritural, la estandarización cognitiva y el racionalismo-instrumentalista de la escuela fordista y sus vestigios, se propone repensar las construcciones curriculares latinoamericanas y las intenciones didácticas que posibilitan su materialización, aperturando espacios de trabajo semióticamente creativo, construyendo significado emocional y ciudadano colectivo e individual, resignificando el papel históricamente soslayado del cuerpo y el movimiento como instrumento interpretativo del mundo social, del sonido, el silencio y la imagen como representaciones no lingüísticas de la realidad (Lagos, Manghi y Pizarro, 2016); por otro lado, una responsabilidad que recoja la propuesta de Pierre Bourdieu acerca de la actitud de vigilancia epistemológica.

Si bien la actitud de vigilancia epistemológica nace como "un ejercicio de reflexión sistemática acerca de las condiciones históricas y sociales en las que los investigadores sociales producen conocimiento" (De Luque, 2010, p.178), la escuela también se constituye como un espacio de producción de experiencias, saberes, conocimientos y significados. El conocimiento y las experiencias no se producen en el vacío, como apunta De Luque, sino que sus espacios de producción y reproducción están dotados de una historicidad, y de un presente configurado por coyunturas y cargas sociales y subjetivas que nos invitan a reivindicar el papel político de la docencia. Una actitud vigilante de las implicancias político-ciudadanas y afectivas de las estrategias (lingüísticas y no lingüísticas) de producción de conocimiento, experiencias y significado, tales como las condiciones políticas en que se producen los intercambios informativos en internet, o la consideración del papel que juegan las emociones en la significaciones que hacemos del mundo, invitan a pensar una educación que acorta algunos centímetros de distancia con la expectativa de nuestras necesidades.

Qué duda cabe en que la desconfianza con que se mira a la escuela posmoderna latinoamericana remite al anacronismo epistémico que reproducen los currículum y estrategias de enseñanza, y como producto de ello, las relaciones sociales que cobran vida en su interior: mientras convivimos con una sobreabundancia de posibilidades interpretativas y de producción de significado, ampliando ilimitadamente los lindes de

producción de conocimiento y sentido, el pensamiento docente persiste en la reproducción y transferencia de saberes que no han sido colectivamente legitimados, y que no responden a las necesidades sociales de participación ciudadana, convivencia respetuosa, comprensión de la relación humano-naturaleza, la algoritmización de nuestras relaciones sociales, y de la naturaleza corpórea de los seres humanos, esta última, como objeto central de esta reflexión pedagógica.

El cuerpo en educación y como medio de aproximación al mundo.

Para entender los límites de nuestra propuesta, debemos definir qué entendemos por corporalidad. Las estructuras epistemológicas racionalista, positivista, funcionalista y fordista en educación han segmentado la complejidad de nuestra naturaleza. Han descrito la condición humana en tanto seres únicamente físicos y racionales, distintamente, como cuerpos fragmentados que disocian sus condiciones materiales, emocionales y cognitivas.

Como apunta Gallo (2009), “lo corporal es el lugar en que somos; por ello, desde lo corporal, puedo ver la naturaleza del hombre como organismo y, a la vez, como cuerpo sensitivo y animado” (p. 231). De acuerdo a esta interpretación, nuestro cuerpo se constituye como un punto de partida desde donde interactuamos, interpretamos y construimos en y con el mundo. El cuerpo es nuestro mecanismo de aproximación al mundo social, de comprenderlo, significarlo, sentirlo e interactuar en él; a su vez, nuestro cuerpo está cruzado por la cultura, los discursos, la historia y el poder, esferas humanas que descansan y toman forma en él: “nuestra relación con nosotros mismos, con los otros y con las cosas sólo es posible a través de nuestra corporalidad” (Gallo, 2009, p.232).

En el tiempo presente, el uso del cuerpo ha perdido legitimidad, “ha sido denigrado como forma de comunicación social, y reducido mayormente a los contactos de intimidad sexual” (Acero, 2015, p.27). La oportunidad de producción semiótica en la escuela, mediada por el uso del cuerpo como instrumento de significación, está limitada por la vigente hegemonía de la semiótica lecto-escritural a la que se ha referido, sostenida por concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que tributan al paradigma de transmisión. La inmovilidad de los cuerpos en el proceso de enseñanza se ha legitimado en la historia de la educación como un axioma escolar que preconditiona el aprendizaje (Carrasco y Lorca, 2013, p.72). Como un valor en sí mismo que merece ser reconocido y celebrado.

Contrariamente a este supuesto, Merleu Ponty nos induce a pensar que no existen procesos de aprendizaje complejos ni experiencias humanas completas, si el cuerpo no ha sido educado en la relación indisoluble cognoscitividad-emocionalidad (Emiliozzi, 2013). Sin movimiento, la oportunidad de descubrir(se), sentir(se) y asombrarse se reduce a la constitución de una ontología humana hiperracionalizada. La naturaleza humana no es puramente racional, ni puramente emocional. Pensar, sentir, decir y hacer se configuran como respuestas a los estímulos del mundo social. Como productos de la significación que hacemos del mundo exterior al yo, transformando estos estímulos en experiencia, a la vez que modificamos

ese mundo externo mediante la comunicación de nuestros sistemas de ideas, emociones, palabras y acciones. El aprendizaje es el producto de esta dialéctica entre el yo y el mundo exterior. En definitiva, no existe aprendizaje sin el vínculo con el mundo exterior, el que es intervenido por la comunicación de nuestras acciones y decires vehiculizadas por nuestra condición corpórea.

La trascendencia de una educación del cuerpo nos moviliza a proponer, de manera sucinta y descriptiva, la experiencia pedagógica situada que se presenta a continuación.

Resultados

La propuesta de aprendizaje que se describe a continuación se implementa en el Liceo Experimental Manuel de Salas de la Universidad de Chile, en un universo de 29 estudiantes durante el año 2018, aunque ya existe una experiencia anterior. El nivel que cursan los estudiantes es cuarto año medio y corresponde al Diferenciado de Filosofía de la Historia, espacio de aprendizaje que se constituye como una propuesta interdisciplinaria con dos docentes en aula: un(a) representante de la asignatura de Filosofía, Profesor Facundo Ferreirós, junto a un(a) representante de la asignatura de Ciencias Sociales, Profesor Jorge Palma. Para esta actividad se dispone de la ayuda de una tercer docente, Alejandra Salgado del área específica de las artes escénicas, quien colabora participativamente en la construcción de los instrumentos de evaluación sumándose al colectivo de trabajo, en el diseño de la propuesta, la orientación de las reflexiones en aula y en el proceso de preparación de los aspectos corporales y escenográficos.

El objetivo de aprendizaje de la actividad es “interpretar y comunicar una selección de ideas referidas al cuerpo que subyacen a la filosofía nietzscheana, representando el cruce de la teoría, y un conflicto social o cultural contingente”; mientras que el formato de presentación reza: “ mediante una presentación escenográfica expresada en lenguaje corporal”. La justificación del contenido tratado responde a la progresión histórica de propuestas filosóficas e historiográficas abordadas en el Programa de Estudio propio del Diferenciado.

La reflexión curricular y la intencionalidad didáctica fue pensada desde la posibilidad de cruzar propuestas filosóficas y enfoques historiográficos vigentes en las disciplinas de origen, atendiendo a la revisión y aplicación de herramientas metodológicas de la investigación en Ciencias Sociales; problemas, conflictos y situaciones contingentes a la realidad nacional, internacional y propias de la comunidad manuelsalina; y la construcción colectiva de los instrumentos y criterios de evaluación, así como de otros momentos pedagógicos del proceso de aprendizaje que dialoguen con la necesidad coyuntural del grupo de trabajo.

El proceso de trabajo sugiere el desarrollo de cuatro habilidades interconectadas e interdependientes: participación; trabajo colaborativo; investigación; creatividad de la representación. La propuesta se constituye como un ejercicio participativo desde el comienzo. Los criterios de evaluación, tanto del proceso de investigación, como de la construcción, preparación y presentación de la interpretación, sugeridos por

los docentes -producto del diálogo docente-estudiante en la experiencia anterior-, son sometidos a discusión con el colectivo curso. Esta acción pedagógica invita a los estudiantes a fracturar la distancia histórica que media la relación entre Profesor y estudiante, comprendiendo que la evaluación de las actividades de aprendizaje puede entenderse y vivirse como una experiencia genuina y necesaria para el aprendizaje, y no como un instrumento de legitimación de poder institucional desde los docentes hacia los educandos. Tal como apunta Sarramona (1999), “la participación supone compartir el poder entre todos los sujetos implicados y no considerarlo patrimonio de algunos” (p. 14).

El resultado de la socialización y discusión de los aspectos evaluativos de la propuesta impulsan al colectivo a autorrevisar sus limitaciones y fortalezas, y a desafiar en un ambiente de confianza las debilidades que cada uno posee.

Tanto el proceso de investigación e interpretación conceptual, como de la preparación y ejecución de la propuesta escenográfica, son abordados de manera grupal y colaborativa. El trabajo colaborativo se constituye como una convicción pedagógica que cobra sentido con la tesis de Carretero (2000), quien sostiene que “el conocimiento es el producto de la interacción social y cultural” (p. 28). Como afirma Vigotsky, las características psicológicas de los seres humanos, y por extensión las habilidades de producción de conocimiento, son estimuladas en contextos de compromiso y cooperación social.

La producción grupal de una experiencia escenográfica implica un proceso de autorrevisión de las interpretaciones y prácticas que cada miembro del equipo de trabajo representa y ejecuta, enriqueciendo la experiencia de individuación propia de cada sujeto; a su vez que invita al colectivo a relacionarse, interpretar juntos, discutir, repensar ideas, planificar en el acuerdo y la diferencia, disentir, buscar salidas a conflictos y encontrar espacios de convergencia, acciones que permiten a los estudiantes descubrir estrategias de resolución y respetar la divergencia interpretativa, valorando la experiencia ajena como un espacio legitimado de conocimiento.

Los estudiantes buscan y seleccionan información relevante, dialogan con el docente-guía del proceso acerca de la confiabilidad y pertinencia de las fuentes, y procuran analizarlas e interpretarlas generando su propia comprensión de la propuesta filosófica de Friedrich Nietzsche y del proceso, conflicto o fenómeno sociocultural seleccionado y desarrollado, para luego expresarlo creativamente mediante un guión de movimientos que será acompañado en su construcción y revisión. Durante este proceso se pretende que los estudiantes tomen posición de los fenómenos o procesos socioculturales que deseen ser representados, significando grupal y colaborativamente su relevancia o impacto social, argumentando su posición frente a los hechos comunicando de manera consistente su postura mediante la emisión de juicios críticos.

Se sugieren en el espacio aula sitios virtuales, bibliografía y depósitos informativos; se orienta la selección de información de acuerdo a la necesidad temática que se propone; se explicita la existencia de una multiplicidad de fuentes informativas y soportes que permiten una comprensión holístico-interpretativa de la filosofía nietzscheana y de los fenómenos socioculturales enmarcados en nuestro presente histórico, evitando el ejercicio hermenéutico de una realidad lineal.

Los criterios que posibilitan la evaluación de una representación creativa de la propuesta como producto del proceso de pensamiento, búsqueda, interpretación, producción y trabajo colaborativo se sintetizan en la reflexión dialógica que a modo de parafraseo se explicita a continuación. Esta nace de la discusión con el grupo-curso acerca de la incorporación de nuevos criterios de evaluación que no estuvieron presentes en la rúbrica de la experiencia anterior: “todos las personas nacemos creativos. Tener talento y ser creativos son dos cosas distintas. Puedo tener grandes ideas que rompan con esquemas, tradiciones y formas de comportarse que todos siguen y de esta forma estoy siendo creativo. Eso no significa que estas ideas rupturistas puedan ser representadas de una manera estética atractiva para otros, aunque debemos esforzarnos para que la entrega de las presentaciones sea prolija. Esa sí es una responsabilidad nuestra. Nuestra escuela (Liceo Experimental Manuel de Salas) se hace cargo de fomentar nuestra creatividad. Los docentes de casi todas las asignaturas impulsan procesos creativos que nos permiten ir más allá de la memorización de contenidos. Sin embargo, la creatividad nunca es estimulada por su incorporación en la calificación. Creemos que ser creativos conlleva un esfuerzo y por eso debe ser recompensado, aunque sea difícil evaluarlo con un número. No es sencillo ser creativos y a la vez generar un producto grupal” (Diálogo entre estudiantes del Diferenciado de Filosofía de la Historia de IVto medio y los docentes, 02 de julio de 2018).

Producto del diálogo pudimos llegar a tres acuerdos que fueron legitimados por todos e incorporados a la rubrica de evaluación de proceso de trabajo:

- La creatividad es una condición de todos los seres humanos. Somos seres creativos por naturaleza. Sin embargo, la creatividad está condicionada por diversos factores: experiencias previas de educación de la creatividad; significado de la creatividad de acuerdo a momentos históricos y culturales; a la percepción de las personas en singularidad; al conocimiento de los aspectos y condiciones fundamentales de la disciplina, subsector o área que anteceden al ejercicio y voluntad de un acto creativo; a la espontaneidad o determinación previa del ejercicio creativo, entre otros factores.
- Entendemos creatividad como el producto de la lectura de lo que existe, y la transformación de alguno de sus elementos (o bien, su totalidad) con la intención de ofrecer un mensaje que pueda ser interpretado. Bajo esta premisa, los docentes y los estudiantes pueden llegar a acuerdos respecto de las formas de evaluar un proceso y producto creativo.
- Es posible evaluar un proceso o producto creativo mediante una rúbrica de evaluación y la percepción de los docentes. No obstante, si se evalúa un proceso creativo con la rigurosidad de una rúbrica de evaluación convencional, asignando o descontando puntaje por su presencia o no, se perdería el sentido creativo en sí mismo, interpretado como un acto de libre disposición. Por ello, el acuerdo colectivo dice relación con la asignación de una bonificación en puntaje por creatividad.

Discusión

Para cerrar esta descripción pedagógica reflexiva, se proponen tres reflexiones finales que lejos de pretender clausurar el espacio a discutir o tensionar uno o algunos de los aspectos aquí tratados, intenta aperturar interrogantes que valgan para esta experiencia o para otras de similar naturaleza:

- El sistema educativo latinoamericano en particular, y chileno en singular, con los matices que ofrece cada contexto, posee aún una fuerte matriz instrumental-racionalista. Poner en tensión los elementos epistemológicos, políticos y pedagógicos de dicha matriz permitirá poner en escena la relevancia de comprender las formas en que los estudiantes aprenden y ven el mundo.
- El cuerpo, en tanto medio de representación aproximación al mundo, de estar en él mediante la producción de sentido y significado, se constituye como una oportunidad semiótica de confrontación con la hegemonía lecto-escritural. Sin embargo, es tarea de los docentes revisar otras oportunidades de producción semiótica en el aula que permitan abrir espacios de reflexión, discusión y participación.
- A propósito de la necesidad manifiesta de difuminar los lindes escuela-sociedad, es pertinente formular la siguiente interrogante, ¿cuáles son las posibilidades de construir una ciudadanía participativa y sana emocionalmente sin una transformación curricular que acompañe el proceso de cambio?; ¿cómo sostener procesos de construcción dialogada de currículum comunitario sin el telón de fondo que constituyen las políticas públicas nacionales en educación? Se plantean como dudas que deben alimentar un debate educativo amplio.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (vigésimo quinta reimpression) (2016) *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica,
- ACERO, L. (2015) *Psicoterapia corporal vincular: género y relaciones terapéuticas educativas*, Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- CARO, M. (2018) Currículum y Aprendizaje: una discusión desde la pedagogía crítica. *Revista Educación*, N° 13.
- DIAZ, E. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- DUARTE, E. (1995). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.

DUSSEL, I. (2006). Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. (1 ed). Buenos Aires, Argentina: OSDE.

LARROSA, J. (2001). Lenguaje y Educación, *Revista Brasileira de Educacao*, núm. 16, ISSN 1413-2478, pp. 68-80.

MANGHI, D, et. al. (2016). Oportunidades de Producción Semiótica en el Aula. Mirada Sociocultural y Multimodal. *Literatura y Lingüística N° 34, ISSN 0716-5811*.

MANOVICH, L. (1988). *El software toma el mando*. California, EE.UU: UOCPress.

MANOVICH, L. (1992). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

MATA, M. (1985) “Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva”, Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la comunicación, La Crujía, Buenos Aires.

MATURANA, H. (1988). “Emociones y Lenguaje en Educación y Política”, Material para el curso Teoría de Sistemas, Colección HACHETTE/ COMUNICACIÓN CED, Chile.

MORIN, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. París, Francia: Editorial Anthropos.

PALACIO, J. (2015.) *Cuerpo y Educación: variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá, Colombia: Serie Investigación IDEP.

SIMARI, G. (2014). Los fundamentos computacionales como parte de las ciencias básicas en las terminales de la disciplina Informática. *Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. RedUnCi. Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina.

SHANNON, C. (1949). Communication Theory of Secrecy Systems. *Bell Systems Technical Journal*, 28: 656-715

VARELA, F. (2009.) (4ta reimpr.) *Del cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. España: Gedisa.

VILÁ Y SANTASUSANA , M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico N° 330*. pp. 46-50.