

EL CUERPO Y LA CORPORALIDAD EN LA ESCUELA.

UNA MIRADA PEDAGÓGICA DESDE LOS GESTOS

DUARTE BARRERA JUAN NICOLAS

DUCUARA ARISTIZABAL LISSETH KATERINE

RAHAMAN MUÑOZ MARIAM KARIME NAYATH

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

ASESOR: OSCAR ORLANDO ESPINEL

2024

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA EN PEDAGOGÍA

TRABAJO DE GRADO

1. Identificación del Proyecto	
TÍTULO DEL TRABAJO:	El Cuerpo y la Corporalidad en la escuela. Una mirada pedagógica desde los gestos.
MODALIDAD:	Trabajo derivado de investigación
AUTORES:	Juan Nicolás Duarte Barrera Liseth Katherine Ducuara Aristizabal Mariam Karime Nayath Rahaman Muñoz
DOCENTE-ASESOR:	Oscar Orlando Espinel Bernal

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
El cuerpo y la corporalidad, como medio para construir significados.....	8
El cuerpo como potenciador del desarrollo integral en los niños.....	12
La importancia del cuerpo como dimensión física y su experiencia en la escuela.....	16
Desarrollo del cuerpo y estudiante en los ambientes y medios de la labor educativa en la escuela.....	17
El cuerpo en la mediación de la educación: Educación tradicional y educación virtual.....	19
Preguntar por el cuerpo y la corporalidad en la escuela	21
CAPÍTULO UNO: ANTROPOLOGÍA, CUERPO Y CORPORALIDAD.....	23
CAPÍTULO DOS: ESPACIO.....	33
CAPÍTULO TRES: LENGUAJE, EXPRESIÓN Y SIGNIFICADOS DEL CUERPO.....	46
CAPÍTULO CUATRO. LA ESCUELA Y SUS GESTOS.....	55
1. Consideraciones metodológicas.....	55
2. Análisis de resultados.....	62
La escuela de vigilancia/refugio.....	62
Vínculos en la escuela, cuerpos conectados.....	68
La escuela y la disposición de los espacios.....	72
CONCLUSIONES.....	79
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS.....	88

INTRODUCCIÓN

El cuerpo más allá de ser una dimensión física es el medio, a partir del cual, el sujeto, se consolida como sujeto. Es en y desde este, que se construyen significados, pues, todas las experiencias se encuentran medidas por la imposición del cuerpo. Al estar presente en un espacio y tiempo determinado, permite establecer relaciones que tienen efectos sobre la subjetividad de los seres humanos. En este sentido, el espacio, entrelazado con un tiempo particular, da forma al cuerpo y teje, entre otros, una percepción. Es por ello, que el espacio se convierte en un reflejo de la corporalidad, es decir, del *yo* como parte esencial de la identidad, en términos de Gallo (2021). Por su parte, en lo que concierne a la escuela, esta al imponer una forma de vida, a partir de dinámicas particulares, que tienen como fin crear nuevos modos de existencia en los seres humanos, influye de manera relevante en la construcción de subjetividades.

El presente documento, da cuenta de este vínculo entre escuela y cuerpo. Lo anterior, a partir del análisis de algunos gestos, que permiten caracterizar la escuela desde uno de los ejes fundamentales que posibilitan la educación. En este sentido, el presente trabajo de investigación teje una relación entre cuerpo, gesto y escuela, para dejar ver que no solo la escuela hace al cuerpo, sino que el cuerpo además posibilita la educación. Generalmente, las investigaciones van en una sola línea, en aquella que insiste en que la escuela moldea al cuerpo. Lo que se leerá más adelante intenta ver el cuerpo como un elemento fundamental dentro de la escuela y, posteriormente pretende reconocer que hace de bueno la escuela por el cuerpo. Se trata entonces, de un trabajo que se aparta de la ruta discursiva que hace hincapié en la crisis de la escuela, para dar un giro en la mirada y pensar en lo afirmativo de la misma.

Si bien, es importante resaltar que esta es una primera entrada a un problema tan amplio y complejo sobre la relación entre escuela y cuerpo, que, reconoce la pertinencia, en tanto da paso a una futura indagación y futuros horizontes de investigación.

Se trata entonces de dar lugar a las manifestaciones del cuerpo y la corporalidad en la escuela, para a partir de este, responder a la pregunta de qué es una escuela y qué hace que lo sea. Para ello, la perspectiva metodológica a la que acoge la investigación es la cartografía escolar, pues, considerando que este estudio hace parte de un macroproyecto que busca desde diferentes ejes responder a la pregunta por la escuela, intenta caracterizarla, partiendo de los análisis de gestos encontrados en la experiencia que surge de la interacción con el objeto de estudio. Dicho de otro modo, un análisis que intentó ver la escuela desde la escuela. Por su parte, la noción de gesto en el presente trabajo de investigación es comprendida como una herramienta metodológica en construcción, que permite observar la escuela desde su singularidad. En este sentido y apoyados en Bardet (2019), quien da pistas para comprender el concepto, a partir del análisis del trabajo elaborado por Haudricourt (1962), se alude al gesto como algo que comunica, aunque no se restringe a la comunicación no verbal. Se trata de cosas imprescindibles que están ahí, en lo ordinario. Un macro concepto que encierra muchas más cosas, cosas que se mueven con una intención y que, por ende, tienen efectos formativos. Dicho de otro modo y delimitándolo al espacio en el cual se desarrolló el estudio, alude a aquellas cosas que por ser tan recurrentes pierden la comprensión de su sentido pedagógico.

Para la recolección de tales gestos se hizo uso de diarios de campo, que permitieron recolectar información, de manera cuidadosa y sistemática de las observaciones realizadas. A partir del registro de las experiencias, se desarrolló interpretaciones y reflexiones, que dan

cuenta, de algunos, de los muchos gestos, que dejan ver la relación bidireccional entre escuela y cuerpo.

Ahora bien, en relación con el espacio, en el cual se desarrolló la investigación, es necesario, resaltar que es una institución educativa internacional, con enfoque en la educación bilingüe y en los programas del bachillerato internacional (IB). Esta institución, lleva por nombre, The English School (TES) y está ubicada, en la ciudad de Bogotá, Colombia. Además de ser fuente de información, es importante resalta, que inicialmente hizo parte del espacio de práctica profesional de Lisseth Ducuara y Mariam Rahaman, por lo que las observaciones que sustentan la investigación, fue un trabajo en paralelo a las obligaciones que trajo consigo el desarrollo del espacio de formación de práctica profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pregunta que orienta el presente trabajo busca reconocer las formas en las que se manifiesta el cuerpo y la corporalidad en la escuela: ¿De qué manera aparece y se construye el cuerpo y la corporalidad en la escuela?, respondiendo a su vez a la pregunta por qué hace que una escuela sea una escuela.

Para hacer énfasis en la pertinencia de un trabajo de investigación de este tipo, el estudio de antecedentes permitió reconocer que es un tema que en los últimos se ha venido trabajando, pero que, sin embargo, no se ha desarrollado desde la propuesta que se intenta establecer en este trabajo. Tal propuesta consiste en tejer relación entre las nociones cuerpo, gesto y escuela, para ver la relación bidireccional entre escuela y cuerpo.

Tal análisis se realizó a través de revistas académicas de educación en Colombia. Estas fueron: *Praxis & Saberes*, *Magis* y *Pedagogía & saberes*.

A continuación, algunos de los hallazgos identificados en la revisión preliminar:

- **El cuerpo y la corporalidad, como medio para construir significados:**

Recientes investigaciones de grupos como el grupo de Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia han hecho contribuciones valiosas en este campo, especialmente desde la historia de los saberes. Mejía (2024), por su parte encuentra, basado en el análisis histórico de la enseñanza del dibujo en Antioquia, entre 1892 y 1917, una perspectiva crítica sobre cómo el cuerpo y la corporalidad configurado en el espacio escolar para responder a demandas económicas y políticas específicas. Mediante la incorporación del dibujo en los planes de estudio no era una mera iniciativa pedagógica, sino una estrategia diseñada para formar sujetos capaces

de contribuir a la economía industrial emergente de la época. Este enfoque vinculaba directamente el cuerpo con el trabajo productivo, destacando cómo los movimientos corporales, como el trazo manual preciso, eran orientados hacia la creación de habilidades prácticas. En este sentido, el cuerpo no era solo un receptor pasivo de instrucción, sino un elemento moldeado activamente para cumplir con los objetivos económicos del Estado, lo que evidencia la fuerte relación entre educación, corporalidad y contexto socioeconómico.

Además, el texto resalta cómo la práctica del dibujo escolar sirvió para disciplinar los gestos y posturas de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades prácticas, consolidando unas medidas disciplinares y comportamentales que buscaban regular la corporalidad en función de la eficiencia y la utilidad. Las dinámicas escolares promovían la concentración visual, la coordinación motriz y el control del movimiento como parte de una formación integral que alineaba los cuerpos con las necesidades industriales del momento. Esta regulación de la corporalidad escolarizada refleja la influencia de proyectos modernizadores que veían en la educación un medio para transformar la sociedad y garantizar el progreso. Sin embargo, esta misma práctica también planteaba múltiples oportunidades para los estudiantes en el desarrollo de aspectos como la creatividad y la expresión individual, abriendo la posibilidad de que los estudiantes experimentaran una relación diferente con su corporalidad a través del arte, aunque bajo restricciones institucionales.

Otros autores como Cabra y Escobar (2014) a partir del análisis, que realizan, de los estudios sobre el cuerpo en Colombia, tejen una relación entre cuerpo y subjetividad. Los autores aluden al cuerpo como aquello que está inmerso en todas las circunstancias de la vida de los sujetos, “en tanto la constitución de los sujetos acontece en y desde el cuerpo [...]” (Cabra y Escobar, 2014, p 17). En este sentido, se afirma el cuerpo como una producción. Una producción

de índole social, política y económica, que se acoge a un momento histórico. Si bien, aunque el cuerpo es producido, este también genera resistencia, una resistencia que evoca la autonomía del sujeto. Por lo anterior, la subjetividad refiere a aquellos modos de existencia, que se crean a partir de las relaciones que establece el cuerpo en lo cotidiano, o, dicho de otro modo, a partir de la subjetivación¹.

La subjetividad es, por lo tanto, comprendida por Cabra y Escobar (2014) desde la lectura de Foucault (1999), como una de las organizaciones posibles de la conciencia. Tal organización transformada, a partir de la experiencia corporal. “Todo lo que vivenciamos, conocemos o nos constituye pasa por y en el cuerpo.” (Cabra y Escobar, 2014, p. 53).

De tal manera, el cuerpo no solo refiere a una cuestión de materialidad, sino también de experiencia, pues está directamente relacionado con la forma en la que se percibe el mundo y como se habita ese mundo. Esa experiencia que atraviesa el cuerpo es interpelada, además, por una concepción de humanidad. Es por ello, que el cuerpo comienza a ser intervenido con el fin de moldear un sujeto según, la antes mencionada, concepción de humanidad. Durante este proceso, afirman los autores, aparecen algunas tensiones. Tensiones que se alimentan de estos ideales de humanidad. Más allá de ser un proceso orgánico, meramente de inscribir al sujeto según las lógicas de las culturas, lo que hay en el cuerpo es que “[...] los ejercicios de poder que sobre este recaen plantean posibilidades de dominación de los sujetos, tanto como de resistencia desde la corporalidad misma.” (Cabra y Escobar, 2014, p. 55).

¹ La subjetivación comprendida por Cabra y Escobar (2014) como un proceso de conformación histórico-político que construye, produce y transforma al sujeto. Pues a partir de las experiencias que atraviesa el cuerpo en las diversas circunstancias de la vida, se van consolidando nuevas formas de existir. En este sentido, la subjetividad, deviene de la subjetivación.

Por su parte, en lo que concierne a la identidad, esta hace parte de “[...] una captura del sujeto –en categorías y clasificaciones–, una fijación de la subjetividad.” (Cabra y Escobar, 2014, p. 55) Frente a esta identidad vinculada a la posibilidad de hacer resistencia en medio de la producción de otro sujeto distinto, puede configurarse o renovarse la manera de existir. Esto es, la subjetivación. Una práctica que debilita la estabilidad del sujeto, que “[...] favorece el ámbito de la diferencia desde campos de afección y percepción en los que el sujeto se afinsa más allá de lo idéntico a sí mismo.” (Cabra y Escobar, 2014, p. 55).

Por otra parte, Wulf (2004) ofrece una profunda reflexión sobre la relación entre la educación y la corporalidad, destacando cómo el cuerpo humano es un vehículo esencial para la experiencia educativa. Así mismo sostiene que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que implica un proceso integral que abarca tanto lo cognitivo como lo corporal y emocional. Esta concepción holística de la educación permite comprender cómo los individuos se relacionan con su entorno y con los demás a través de sus cuerpos.

La corporalidad, según Wulf (2004) juega un papel crucial en la formación de la identidad. A través de las experiencias corporales, los individuos desarrollan una comprensión de sí mismos y de su lugar en el mundo. La manera en que se mueven, experimenta y se relacionan físicamente con otros influye en la percepción de la realidad y en la capacidad para aprender. En este sentido, la educación se convierte en un proceso que no solo se lleva a cabo en el aula, sino que también se manifiesta en actividades cotidianas y en interacciones sociales donde el cuerpo es protagonista.

El autor también aborda cómo las prácticas educativas pueden estar imbuidas de significados culturales que afectan directamente la forma en que se vive la corporalidad. Por ejemplo, las tradiciones y normas culturales influyen en las expectativas sobre el

comportamiento corporal en contextos educativos. Esto implica que las experiencias educativas son diversas y varían según el contexto cultural en el que se desarrollan. Además, enfatiza la importancia del aprendizaje experiencial, donde el cuerpo se convierte en un medio para adquirir conocimiento. Las actividades prácticas, como el deporte, las artes escénicas o incluso la simple interacción social, permiten a los estudiantes aprender a través de sus cuerpos. Este enfoque resalta la necesidad de integrar experiencias corporales significativas dentro del currículo educativo para fomentar un aprendizaje más completo y enriquecedor.

Por otro lado, también critica las concepciones tradicionales de la educación que tienden a desestimar el papel del cuerpo. En muchas instituciones educativas, el énfasis excesivo en lo intelectual puede llevar a una desconexión entre mente y cuerpo, lo cual puede ser perjudicial para el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, su obra invita a repensar las prácticas educativas para incluir una mayor atención a la corporalidad como parte fundamental del proceso educativo.

El autor proporciona una visión integral sobre cómo la educación está intrínsecamente ligada a la corporalidad. Al considerar el cuerpo como un elemento central en el aprendizaje y desarrollo humano, Wulf nos desafía a reexaminar nuestras prácticas educativas y a reconocer que aprender es también un acto corporal. Esta perspectiva no solo enriquece nuestra comprensión de la educación, sino que también promueve un enfoque más inclusivo y holístico que puede beneficiar a todos los estudiantes al valorar sus experiencias corporales como parte esencial de su proceso educativo.

- **El cuerpo como potenciador del desarrollo integral en los niños**

Entre los artículos consultados se destaca el cuerpo desde el énfasis en el desarrollo motor como un proceso fundamental y complejo que refiere a la adquisición y mejora de habilidades motrices a lo largo de la vida de un individuo. Según Gallahue y Ozmun (2006) este fenómeno comienza en la infancia y se extiende hasta la adultez, abarcando una serie de etapas que se caracterizan por la progresión de movimientos simples a habilidades motoras más complejas. Gallahue y Ozmun (2006), afirman que el desarrollo del movimiento incluye el crecimiento y la maduración de los sistemas del cuerpo humano, la adquisición de habilidades motoras básicas y especializadas, así como la mejora de la calidad y eficacia del movimiento. Según Gallahue y Ozmun (2006) este proceso no solo es crucial para la interacción efectiva con el entorno, sino que también tiene implicaciones significativas en el rendimiento académico, la salud física y el bienestar emocional de los individuos.

La literatura revisada en este estudio destaca que el desarrollo motor se manifiesta en diversas etapas, comenzando con movimientos involuntarios en la infancia, los cuales evolucionan posteriormente hacia habilidades más complejas como correr, saltar y lanzar. Estas habilidades motoras no solo son esenciales para la actividad física, sino que también están asociadas con el desarrollo de habilidades cognitivas, como la planificación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Un estudio realizado por White et al. (2019) encontró que el desarrollo motor en la niñez está correlacionado con un mejor rendimiento académico y habilidades de autorregulación, lo que sugiere que la educación física y el juego activo son componentes vitales en el entorno escolar.

Asimismo, se ha evidenciado que el desarrollo motor tiene un impacto significativo en la autoestima y el bienestar psicológico de los individuos. Investigaciones como las de Stodden et al. (2018) han demostrado que un desarrollo motor adecuado en la adolescencia está relacionado

con una mayor autoestima y bienestar emocional. Por lo tanto, se destaca que es fundamental que los programas de educación física reevalúen su enfoque, asignando tiempo suficiente para el desarrollo de habilidades específicas y adoptando un entorno inclusivo que se adapte a las diversas habilidades e intereses de los estudiantes.

En el contexto de la adultez, aunque a menudo se asume que el desarrollo motor se detiene, varios estudios, como los de Dishman y Sallis (2019), han demostrado que la actividad física y el ejercicio continúan siendo cruciales para la salud y el bienestar de los adultos. Allí la maduración física y el desarrollo motor adecuado son esenciales para el desarrollo saludable de músculos y huesos, así como para la prevención de enfermedades crónicas. Por lo tanto, se menciona que es imperativo que se implementen intervenciones efectivas para promover el desarrollo motor en todas las etapas de la vida, incluyendo programas estructurados de educación física y actividades recreativas que fomenten la participación y la diversión.

En este sentido, se hace referencia al cuerpo desde desarrollo motor como un proceso integral que no solo afecta las capacidades físicas de los individuos, sino que también está íntimamente relacionado con su desarrollo cognitivo y socioemocional. La interrelación entre el desarrollo motor y otros aspectos del crecimiento humano subraya la importancia de adoptar un enfoque holístico en la educación y la intervención. Por lo anterior se insiste en el fomento del desarrollo motor desde la infancia hasta la adultez como algo crucial para equipar a los individuos con las habilidades necesarias para llevar vidas saludables, activas y satisfactorias.

Por su parte otros de los artículos aluden al cuerpo en el contexto de la educación inicial. Para Duarte y Rodríguez (2017) el cuerpo y el movimiento se erigen como ejes fundamentales en la formación integral del individuo. Tal enfoque reconoce que la interacción sensorial y perceptiva de los infantes con su entorno, mediada por sus capacidades motrices, no solo

potencia su autonomía, sino que también amplía sus horizontes de exploración y aprendizaje. Según Duarte y Rodríguez (2017) la literatura contemporánea enfatiza que las experiencias artísticas, la expresión dramática y las actividades de exploración del medio son cruciales para el desarrollo de competencias que trascienden lo meramente físico, abarcando dimensiones emocionales, sociales y cognitivas.

Por lo anterior, para Duarte y Rodríguez (2017) la implementación de estrategias pedagógicas que promueven la conciencia del "aquí y el ahora" se convierte en un imperativo educativo, generando espacios de sensibilidad y exploración que motivan la improvisación y la libertad de movimiento. Se trata de unas prácticas que no solo facilitan el desarrollo de habilidades motrices, sino que también fomentan la expresión de ideas, emociones e inquietudes a través de diversos lenguajes artísticos, como la música, la danza y las artes plásticas. En este sentido, el cuerpo se convierte en un vehículo de comunicación y autoconocimiento, permitiendo a los niños expresar sus deseos y emociones, así como reflexionar sobre situaciones cotidianas.

Según Duarte y Rodríguez (2017) la formación integral del individuo conjuga aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, por lo que es esencial para el desarrollo de competencias que impactan en todas las áreas del aprendizaje. En este marco, Duarte y Rodríguez (2017) afirman que los currículos de educación inicial, como los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, han incorporado actividades rectoras que incluyen el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, con el objetivo de satisfacer las necesidades y características de los niños. Actividades que no solo buscan acercar a los infantes a su mundo individual y social, sino que también potencian su desarrollo integral, reconociendo el cuerpo y el movimiento como elementos esenciales en su proceso educativo.

- **La importancia del cuerpo como dimensión física y su experiencia en la escuela**

En este eje de análisis artículos como el de Aldana Bautista (2017) hacen referencia al proyecto estético moderno que hizo de la escuela una máquina estetizante. Aldana Bautista (2017) exploró en su trabajo de qué manera la estética moderna se ha convertido en una herramienta para controlar y producir el cuerpo del escolar. Entre su análisis está el uniforme escolar como aquel que tiende a relacionarse con la higiene y el cultivo de las buenas maneras. Allí se explora, además, la relación entre el maestro y el saber, así como la manera en que la pedagogía puede ser utilizada como una herramienta crítica para investigar tanto la condición subalterna a la que es sometido el maestro por el Estado, como los procedimientos de control y las prácticas de subjetivación ligadas o producidas en la educación. Aldana Bautista (2017) brinda un análisis de las características en relación con la corporalidad en la escuela y cómo esta entra en directa relación con el proceso formativo.

Por otro lado, artículos como los de Runge Peña (2015) realizan un análisis histórico de la práctica educativa desde una perspectiva antropológica. Allí el autor parte de la premisa según la cual el ser humano es un ser formable y necesitado de educación. Se resalta la importancia de la educación en la infancia y se mencionan algunas estrategias pedagógicas para estimular el aprendizaje de los niños; sin embargo, en este recorrido antropológico el autor deja fuera de foco asuntos relacionados con el cuerpo y la corporalidad de los estudiantes, ante lo cual surgen interrogantes relacionados con la marginalización de la relación entre el cuerpo y la educación.

Por otra parte, Ospina Cruz (2010), realiza un análisis sobre cómo el discurso instruccionalista, relacionado con el prototipo de civilización occidental, fue interpretado y aplicado en Antioquia durante las primeras décadas del siglo XX posterior a la reforma educativa propuesta en el Decreto de la Ley 39 de 1903 en Colombia, la cual habilitaba la práctica de

ejercicios en la instrucción primaria para la configuración de ciudadanía y para el futuro desempeño de aquellas labores que prometían la regeneración, el progreso y la modernización; entre tales labores se pueden mencionar la agricultura, la industria fabril y el comercio. En relación con las ideas sobre el cuerpo, aparece inicialmente como algo débil por cuestiones genéticas y por la insuficiente instrucción escolar. Frente a este panorama, en el artículo se menciona que había presencia de oposiciones que afectaron la integración de la reforma al sistema escolar, pues los padres de familia se negaban a todo aquello que no fuese ilustración de la inteligencia. Se trataba entonces de un discurso que “nada parecía tener que decir a la escuela” (Ospina-Cruz, 2010, p. 70), seguido a esto, el autor afirma que surge el servicio médico escolar, como una disciplina inmersa en los procesos formativos que pretendía “salvar el país de la degeneración” (Ospina-Cruz, 2010, p. 70), contribuyendo con su aparición a la concepción del cuerpo como algo débil y a la idea de limpieza como una acción purificadora.

Sobre lo anterior, es posible afirmar que el texto presenta una serie de nociones sobre el cuerpo, derivadas de la lectura del ideal como ciudadano en un determinado periodo de tiempo. Allí aparece la escuela como un escenario para el fortalecimiento del cuerpo desde la participación en actividades físicas.

- **Desarrollo del cuerpo y estudiante en los ambientes y medios de la labor educativa en la escuela**

En la lectura de Roa García (2007) se presenta un análisis crítico sobre la educación sexual en Colombia y su relación con las prácticas sexuales. Allí se aborda la necesidad de la educación sexual en el ambiente escolar y cómo ha sido, a lo largo de la historia, considerada. Roa García (2007) destaca la relación entre higiene, moralidad y la construcción de la

subjetividad en relación con la educación sexual. Roa García (2007) propone una reflexión crítica sobre la educación sexual en Colombia y de qué manera se puede abordar de forma que sea más efectiva, teniendo en cuenta la complejidad de las prácticas sexuales y la necesidad de superar los discursos hegemónicos y los lugares comunes sobre la sexualidad. Finalmente, se concluye que la educación sexual debe ser implementada en todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la educación superior, para garantizar una educación sexual integral, inclusiva y de calidad en Colombia, para el desarrollo del desarrollo del estudiante el documento alude a concepciones del cuerpo en la educación sexual.

En el artículo de Palacios-Mena & Herrera-González (2013) se describe el proceso de constitución de la subjetividad política a través de la socialización que genera la escuela desde su organización social. Define la subjetividad política como la disposición de los sujetos para desempeñar acciones en torno al cambio y eliminación de aquellos elementos que influyen de forma negativa en las relaciones sociales. Se menciona que el factor que incide en el debilitamiento de la escuela como agente socializador es la idea y el discurso de la reivindicación de derechos expresadas a través de una serie de exigencias entorno a las metodologías de enseñanza, a la mejora de la calidad de profesionales y la mejora en espacios relacionados con el deporte, el descanso, etc. Palacios-Mena & Herrera-González (2013) desarrollan la idea de subjetividad como una configuración de la socialización política generada desde el uso de las redes sociales a las que, en particular, son los estudiantes quienes tienen mayor acceso, de tal manera que resultan ser los espacios ajenos a la escuela los que permiten generar una construcción de subjetividad política más intensa. En este sentido, el documento aborda los procesos de interacción que surgen en la escuela, a partir de la organización social que allí se establece y cómo ésta, a su vez, asume la participación de los sujetos dentro de la misma.

El artículo de Ángela Gutiérrez (2015) presenta un análisis de investigaciones elaborado alrededor de la categoría “juventudes” en el campo sociocultural, socioeducativo y sociodiscursivo; desarrolla cruces frente a categorías como: cultura escolar-cultura social juvenil, comunicación y subjetividad. Allí menciona que la subjetividad que pretende formarse desde la escuela no es una subjetividad pensada desde lo social. En relación con el primer campo entiende a la cultura escolar como la forma determinada de organización social en el ámbito institucional en el cual hay presencia de relaciones de poder, estandarización de saberes y desconexión entre la enseñanza y la vida cotidiana. Lo anterior es descrito desde la lectura de Cajiao (1995), Sandoval (1996) y Morant (2002). Gutiérrez-Castro (2015) señala que la escuela supone la integración de reglas y normas para un grupo homogéneo, que no es comprendido desde la concepción de sujetos de interacción que disponen de culturas y lenguajes diversos. Por lo anterior, explica por qué la escuela presenta un atraso social que fragmenta el mundo juvenil y el de los docentes. Gutiérrez-Castro (2015) menciona que dicho desfase surge por la organización escolar basada en un esquema de poder centrado en el maestro que no brinda participación democrática a los sujetos en la medida que se infantiliza el ser adolescente; lo que, a su vez, le impide involucrarse con lo social. Finalmente, con el último campo se hace alusión a que el lenguaje verbal, oral y escrito de los jóvenes no es comprendido en la escuela como una pluralidad que surge desde la variedad, entendiendo esto último como aquellos factores que se relacionan con el sujeto, desde su sexo, hasta lo cultural y geográfico, de tal manera que se compone de una mezcla entre las diferentes experiencias que transita.

- **El cuerpo en la mediación de la educación: educación tradicional y educación virtual**

Para Vásquez, Sánchez, & Bolívar (2018) es importante destacan la necesidad de que los maestros reconozcan a los niños como agentes sociales con capacidad de agencia y reflexión. Por lo anterior aluden a la importancia de visibilizar las voces de los niños y comprender sus concepciones sobre la escuela, su territorio y su cultura. Desde lo anterior, se desarrolla el gesto pedagógico como un componente fundamental en la relación entre maestros y estudiantes en el contexto escolar, afirmando que la labor escolar no se limita solo a la comunicación no verbal, sino que también implica la expresión de actitudes y sentimientos por parte del maestro. Finalmente, Vásquez, Sánchez, & Bolívar (2018) concluyen que los gestos pedagógicos se relacionan con la escuela, y con la construcción de sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros autores como Baquiro (2018) analizan la posibilidad de incorporar elementos de narrativas transmedia a la educación interactiva. Lo anterior, a partir de la implementación de dos experiencias pedagógicas en tres instituciones educativas de Bogotá. A través de un trabajo etnográfico vivencial y virtual, el autor obtiene que la educación interactiva es posible siempre y cuando se generen otras formas de comunicación, en las que se plantee la posibilidad de que los estudiantes investiguen y produzcan contenidos. En relación con la aplicación, la primera actividad coordinada por los autores, que tenía como fin la creación de cuentos fantasmagóricos con aspectos relacionados a la trama de la película “Hotel Transilvania” (Tartakovsky, 2012), con niñas y niños de grado segundo, se afirma que procesos como la lectoescritura pueden ser promovidos desde temprana edad haciendo uso de ejercicios de transmediación; sobre la segunda, que tenía como objetivo la creación de un video, teniendo como emisores a los compañeros del primer ejercicio, se obtuvo, a partir de la aplicación de esta estrategia en estudiantes de secundaria, que es posible replantear otros estilos de comunicación como lo son el

reticular y el rizomático y obtener, a partir de ellos, otros aprendizajes contruidos desde relaciones horizontales.

Baquiró (2018) desarrolla un análisis sobre la interacción mediada por dispositivos tecnológicos que supone el aprendizaje desde diferentes formas de comunicación y participación. Vale la pena destacar de allí el estudio en torno al tipo de comunicación que precisa una forma específica de intervención de los sujetos dentro de la escuela, ya que permite comparar las distintas formas en las que el cuerpo y la corporalidad se asumen desde los diferentes escenarios.

Preguntar por el cuerpo y la corporalidad en la escuela

Teniendo en cuenta la revisión anterior puede señalarse que la propuesta del presente trabajo, insiste en una mirada que piensa la relación del cuerpo y la corporalidad como un asunto que atraviesa la escuela, tanto desde los procesos sistemáticamente escolares como de aquellos que no necesariamente están intencionados, pero que, en todo caso, hablan de unos modos de ser y de habitar la escuela.

En este sentido este trabajo surge de la necesidad de comprender y reconocer las relaciones del cuerpo y la corporalidad en la escuela; en medio de un mundo que gira alrededor de la tecnología y que suele olvidar que los seres humanos son corpóreos, se olvida fácilmente que la construcción de corporalidad juega un papel fundamental en la interacción con el mundo.

A partir de lo anterior, el objetivo general del trabajo de investigación pretende explorar las formas en las que aparece el cuerpo y la corporalidad en la escuela a través del análisis de los gestos escolares. Un análisis que se espera permita formar una mirada crítica y reflexiva respecto al lugar que tiene el cuerpo en la escuela. Por consiguiente, el primer objetivo específico, busca conceptualizar las nociones de cuerpo y corporalidad, para posteriormente, ampliar desde una

mirada pedagógica la comprensión de estas nociones. Para ello, es necesario situar la escuela como espacio que participa e incide en la construcción de la corporalidad.

El segundo objetivo específico corresponde a la parte práctica de la investigación, en la cual se espera dar cuenta, con el análisis de los gestos escolares, de las relaciones entre cuerpo y corporalidad en la cotidianidad de la escuela. Dicho de otro modo, se espera que los gestos permitan comprender cómo influye y se produce el cuerpo en la escuela.

Ahora bien, en los siguientes apartados del capítulo uno hasta el capítulo tres, se abordará la conceptualización de las nociones de cuerpo y corporalidad. Tales capítulos presentan un conjunto de referentes que permiten pensar el cuerpo y la corporalidad como medio y factor imprescindible para la construcción de significados y percepciones que el mundo brinda. Los siguientes párrafos pretenden resaltar la importancia del cuerpo no sólo como dimensión física, sino como medio para la construcción de experiencia. Por lo que estos capítulos se estructura en torno a tres ejes fundamentales que permiten una comprensión integral del tema: i-) Antropología, Cuerpo y Corporalidad, donde se examina cómo la construcción social del cuerpo influye en la configuración de la experiencia; ii-) Espacio, eje que explora la interacción entre el cuerpo y su entorno, revelando cómo las dinámicas que surgen dentro de un espacio configuran el lugar del cuerpo; y iii-) Lenguaje, Expresión y Significados, donde se analiza cómo el cuerpo se convierte en un medio de expresión y comunicación, cargado de significados que trascienden más allá de su mera existencia física.

En el capítulo cuatro, en un primer momento se describirá a detalle la perspectiva metodológica implementada en el presente trabajo y en el segundo momento del capítulo se presentará el análisis de los resultados. Posteriormente, las conclusiones y finalmente los anexos.

CAPÍTULO UNO

ANTROPOLOGÍA, CUERPO Y CORPORALIDAD

Para dar inicio al desarrollo de los conceptos sobre el cuerpo y la corporalidad, es preciso aludir, en un primer momento, a la antropología, pues tal como lo mencionan Amaris & Miarka (2021), la antropología es una disciplina que permite comprender el cuerpo como una construcción social, que más allá de una dimensión física, hace posible la configuración de significados. Dicho de otro modo, como lo plantea Le Breton (2010), quien realiza un análisis del planteamiento de Descartes basados en el desglose de la premisa “Pienso, luego existo”, esto, en un interesante replanteo que el autor propone, “Siento, luego existo”, termina por defender la idea de que el cuerpo es la condición para tener acceso al mundo, es el medio por el cual se pueden codificar e interpretar las señales que comunica la atmósfera. El autor reconoce la importancia del cuerpo y la corporalidad en el ámbito educativo, desde y hacia las profundas implicaciones de la perspectiva antropológica expuesta en el texto. Propone que el cuerpo es mucho más que un simple vehículo físico que conecta al hombre con el mundo, así mismo, afirma que es un medio por el cual el ser comunica, se relaciona con el mundo y sus habitantes, además de adquirir conocimiento.

De igual manera, expone el cuerpo como un filtro semántico esencial para comprender cómo el ser humano integra las percepciones que el mundo le brinda. Define el filtro semántico como aquellos significados previos de cada ser en particular que se obtienen a partir de las experiencias. A partir de dicha comprensión individual, Le Breton (2010) demuestra la necesidad de que a los estudiantes se les brinde una preparación adecuada que no solo tenga su foco en el desarrollo intelectual y académico, sino que reconozca y valore la necesidad de un desarrollo

integral a partir de la comprensión del cuerpo como filtro que una vez puesto en escena, limita y posibilita la construcción de experiencias y significados. En este sentido, el autor alude a la importancia del cuerpo como campo esencial para la integración de las percepciones que el mundo brinda.

De igual manera lo plantea Gallo (2021), quien refuerza esta idea al proponer que el cuerpo, más allá de ser una construcción social, debe ser comprendido desde una perspectiva fenomenológica, donde la subjetividad y la experiencia vivida juegan un rol central en la educación corporal. Según Gallo (2021), la educación del cuerpo no debe limitarse a su instrucción física, sino que debe promover una comprensión integral de la corporalidad como parte esencial de la identidad humana. Por lo anterior, allí se plantea una crítica hacia la educación física tradicional impartida en las escuelas, pues, se afirma que esta trata al cuerpo como un objeto físico separado de la mente, perpetuando un dualismo que limita el desarrollo integral de la persona. La autora propone, en cambio, una educación corporal que integre mente y cuerpo en una única experiencia vivida.

Por otra parte, Amaris & Miarka (2021) a partir de la afirmación del cuerpo como factor importante no solo como objeto biológico, sino como aquel que está imbuido de significado cultural y social, realiza un análisis de las experiencias en el contexto escolar. Allí termina por explorar las formas en que el cuerpo se despliega y se moldea en respuesta a las normas sociales y las expectativas culturales. A partir del análisis encuentran que, en la escuela, el cuerpo se ve influenciado por una serie de *rythmós* y ritmos (patrones) que reflejan no solo las experiencias propias individuales, sino también las dinámicas sociales más amplias. Dichos *rythmós* y ritmos se incluyen desde las actividades físicas que se realizan en las sesiones de clase hasta los gestos cotidianos y las interacciones con compañeros y docentes.

Afirman que la fluidez del cuerpo se ve moldeada por las normas de género, la raza, la clase social y otras categorías identitarias, que enfrentan expectativas y estereotipos relacionados con su género y su origen étnico, lo que influye en cómo se perciben a sí mismas y cómo son percibidas por los demás en el entorno escolar. En este sentido, plantean que la escuela es una institución social que ejerce un poderoso efecto disciplinador sobre los cuerpos de los estudiantes a partir de ritmos, regulando su movimiento, apariencia y comportamiento de acuerdo con las normas establecidas. Dichas normas establecidas, buscan, por ende, regular las prácticas, a partir del control y la homogenización. En este sentido dejan ver los ritmos como aquella imposición de formas que pretenden ser la base de cómo opera la escuela, representados por el currículo y sus tiempos, además de los ejercicios visibles de poder por parte de los profesores y la institución educativa.

Sin embargo, a pesar de estas presiones normativas, también resaltan la capacidad de resistencia y agencia, pues afirman que, a través de acciones y expresiones corporales, se desafían y subvierten las expectativas dominantes, reclamando su propia identidad y autonomía. Este aspecto lo denomina *rythmós*, idea que comprende que el cuerpo no es simplemente un objeto pasivo, sino que también puede ser un sitio de resistencia y transformación social.

De esta manera, ofrecen una perspectiva rica y compleja sobre la antropología del cuerpo, mostrando cómo las experiencias corporales están intrincadamente entrelazadas con las estructuras sociales y culturales más amplias.

En línea con la idea de que el cuerpo es un medio que permite construir significados, unos significados atravesados por una serie de normas culturales y sociales que permiten establecer una relación con el mundo, Le Breton (2010) propone, que el cuerpo es capaz de expresar una visión del mundo, inscribiendo una percepción del hombre en un tiempo particular.

Llega a la anterior conclusión desde las consideraciones que realiza sobre los diferentes tipos de danzas; por un lado, la tradicional, que trata de una ritualidad precisa, menciona que esta pretende que el sujeto establezca una relación o intercambio con los dioses; en el caso de la danza moderna, de acuerdo con el autor, el movimiento del cuerpo es más libre en la medida en que no insiste en el seguimiento de un código rígido y permite que quien baila proceda a hacerlo desde su intuición. La danza moderna, dotando al cuerpo que baila de autonomía; y la danza contemporánea que permite que el cuerpo desarrolle movimientos libres en rechazo de la tradición, lo que supone la concepción de un sujeto más libre. El autor termina por afirmar, que cada uno de los tipos de danzas pertenecen a distintos periodos de ruptura social, que dan claves sobre aquellas percepciones del hombre. En este sentido, el análisis que realiza sobre las danzas, permite afirmar que dependiendo de la forma en la que el sujeto se percibe, se van generando un tipo de interacción particular con el cuerpo.

De igual manera, haciendo alusión a la idea del cuerpo como una construcción social, deja ver la comprensión del cuerpo en un periodo particular, la modernidad, esto a partir de las prácticas desarrolladas en dicho periodo de tiempo. Le Breton (2002) afirma que el cuerpo era entendido como un factor de individualización. Se alude a dicho cuerpo como cuerpo grotesco, pues afirma que, en el siglo XVI, en la modernidad, el cuerpo fue transformado a la idea de un cuerpo racional; un cuerpo limitado y comprendido como un factor desprendido de la unidad del sujeto. Al realizar un análisis del cuerpo en las fiestas y carnavales tradicionales de dicho periodo, las cuales menciona que son basadas en la separación (idea del cuerpo como materialidad que se separa del alma), producto de una limitación por parte de los dirigentes desde un plano económico e ideológico de trascendencia cristiana, subordinando a los sujetos a una totalidad que los supera. El autor fija su mirada en las fiestas y el carnaval, porque alude a este

último como “el revelador de un régimen del cuerpo que no se acantona en el sujeto solamente, sino que desborda su inserción para tomar sus contribuyentes y su energía del mundo que lo rodea” (p. 32). Dicho de otro modo, menciona que el carnaval es una práctica que habla del sujeto que construye la sociedad. Habla del sujeto, debido a que desde allí el cuerpo es considerado como un vector de inclusión, vinculándolo con las energías que recorren el resto del mundo.

Otras prácticas como la brujería, según Le Breton (2002), permiten aprender de un cosmos, pues dicha práctica en particular, a través de metáforas, evoca una relación simbólica de dicha comunidad, con todo aquello que los rodea. En el periodo de la modernidad, estas metáforas, según el autor, dejan ver una relación entre el cuerpo como un campo influido, es por ello que, para estos momentos, el castigo destinado a un asesino que escapaba de la justicia estando vivo, luego de su muerte se desenterraba su cadáver y se le castigaba como correspondía.

Así mismo, otras prácticas que se realizaban con las reliquias o los restos mortales de un santo, en la modernidad hablan de la concepción del cuerpo. Dichos restos eran despedazados para posteriormente ser dispersados en el resto de la comunidad cristiana, pues se pensaba que las reliquias generaban bienestar, convirtiéndose en una materia tangible de aquello en lo que creían: “curan los enfermos, favorecen las cosechas, prevenir epidemias, protegen los emprendimientos de los hombres, etc.” (Le Breton, 2002, p. 36). Desde dicho panorama, el autor plantea la individualidad en el santo, en la medida en que no es un ser que vive para sí mismo, sino para y por la comunidad, de tal manera que sus restos son considerados no como un cuerpo singular, sino aquella materia que se separa del sujeto al que encarna y se convierte en un testimonio. En este sentido considera la idea de individualización en la medida en que el cuerpo se comprende como una materialidad que separa del alma.

En este sentido, aunque Le Breton (2002) alude al cristianismo como un lazo comunitario que tiene fuerza en la modernidad y que incidía en las prácticas que se realizaban con el cuerpo, firma que se produce otro prototipo de individuo moderno, específicamente el de la ciudad, que hace pensar la relación entre el cuerpo y el hombre desde otra perspectiva, esta es: la idea del hombre comerciante que pone por encima del bienestar social, su interés personal. En este sentido, alude al término de individualización como una especie de autonomía de los sujetos en cuanto a sus acciones y por ende en sus valores.

Por otra parte, menciona que la idea de cuerpo en la modernidad fue consolidándose como un cuerpo que representaba individualmente a cada sujeto, pues para el autor este era considerado como aquello que encerraba al sujeto y que, por ende, lo que se buscaba a partir de este, era visibilizar la parte inmaterial del sujeto. En el caso particular del rostro, se menciona que era considerado como aquella parte del cuerpo que representaba con mayor precisión la singularidad. En este sentido, el autor menciona que el rostro en la modernidad toma mayor influencia, como fuente de inspiración, en las pinturas, para hablar de una persona en particular. Posteriormente, según Le Breton (2002) a lo largo de dicho periodo, se hizo uso de otras herramientas para reemplazar la pintura; como la fotografía (que permitía captar de manera más real el rostro) para individualizar a los sujetos en los documentos de identidad.

En línea con lo anterior, se alude a la idea del cuerpo en la modernidad como un cuerpo que antes de ser comunidad, pretendió ser un cuerpo para la enmarcación de la diferencia entre un hombre y otro, un cuerpo asociado al poseer. Dicha concepción del cuerpo marcó así mismo una concepción del mundo y en este sentido, el mundo comenzó a considerarse como un objeto moldeable por el hombre, desacreditando la naturaleza, concepción tomada específicamente por sectores de la burguesía.

En ese marco, Vilela (2009) con la idea de que el cuerpo está sujeto a las distintas formas en las que se concibe el hombre a través del tiempo, denominado cuerpo común producido en un periodo particular. Al intentar responder a la pregunta por el cuerpo en la contemporaneidad, termina mencionando sobre este, que existe una la dificultad que se presenta ante la necesidad de dar respuesta a lo que significa el cuerpo. Dicha dificultad se incrementa debido al uso de términos metafóricos, que no consideran el cuerpo como algo significativo y que, por el contrario, terminan por eliminar la existencia del cuerpo. A dicha comprensión del cuerpo la denomina violencia, en la medida en que se desvaloriza la capacidad expresiva.

Vilela (2009) afirma que a través de un imaginario social se construye una forma insignificante de percibir el cuerpo, esto en la medida en que no se considera la capacidad que tiene el cuerpo como fuente de expresión, una de tales comprensiones sobre el cuerpo, se produce a través de la idea de erotismo, pues alude a la percepción del cuerpo desde la desnudez como aquello que permite la mitología de la felicidad y en este sentido, subordina la imagen del cuerpo a un objeto de intercambio de placeres o bienes, de lo que podría pensarse que la percepción del hombre en la contemporaneidad se asume como un objeto de placer. En línea con lo anterior, la autora menciona que hay otra violencia ejercida sobre el cuerpo desde el psicoanálisis, de manera particular, en los sistemas terapéuticos de Estados Unidos que pretenden que el cuerpo exprese para examinar y tratar enfermedades, limitando el lenguaje del cuerpo a una solo forma de expresión través de un mecanismo o estrategia en particular, lo que termina por eliminar cualquier otra forma de lenguaje de cuerpo que se manifieste, Dicho de otro modo, la autora plantea que estos sistemas terapéuticos, lo que se buscan es encontrar una forma para que hable el cuerpo desde dicho escenario y no considera las relaciones que se establecen con otros lugares, en este sentido, lo que terminan por afirmar es que el cuerpo solo comunica cuando

este es provocado para que comunique, “como significante despótico, el cuerpo, más que inventarse, se fabrica...” (Viela, E. 2009, pp. 17). En este sentido, la autora menciona, que las narrativas de la contemporaneidad niegan la existencia del cuerpo por sí mismo y asigna a este la idea de un territorio para construir una identidad narrable, que habla solo del individuo, sin su parte integral, se trata de un *alter ego* del sujeto.

A partir de lo anterior, Le Breton (2002) afirma que el cuerpo en contemporaneidad se asume como algo que se construye individualmente, lo que supone una concepción del hombre desde la búsqueda como ser único e individual, un ejemplo de ello, citado por Vilela (2009) “el body building (manipulación real del cuerpo), el body art, los tatuajes, los piercings, o el cutting (prácticas de experimentación en el propio cuerpo) ...” (pp. 18).

A partir de la lectura de Le Breton (2002) y Vilela (2009) es posible comprender, que en efecto el cuerpo es una fuente para la construcción de significados, que, al estar sujeto a un periodo de tiempo determinado interactúa de forma diferente, debido a que se establecen distintas percepciones del hombre que producen al cuerpo, dicha producción del cuerpo socializada, a través de distintos espacios.

Por otra parte, Brigante (2005) con su perspectiva filosófica del cuerpo ofrece una visión crítica sobre cómo se concibe el cuerpo humano más allá de su dimensión biológica. Allí menciona que, en la antropología, el cuerpo no solo es visto como un objeto físico, sino como un campo de significados sociales y culturales. Este enfoque filosófico permite entender el cuerpo como una construcción dinámica influenciada por contextos históricos, culturales y económicos destacan cómo la filosofía y el arte pueden cuestionar y redefinir las nociones de corporeidad impuestas por prácticas culturales hegemónicas, revelando la capacidad del cuerpo para resistir y transformarse frente a estas representaciones normativas. La producción de subjetividad es un

concepto central en la obra de Brigante (2005), que explora cómo las identidades y subjetividades se forman a través de la interacción entre el cuerpo y su entorno social y cultural. Este proceso implica que el cuerpo no es un ente pasivo, sino activo en la construcción de la identidad. Filósofos como Michel Foucault y Félix Guattari, citados en el libro, argumentan que las prácticas culturales y económicas contemporáneas imponen representaciones estandarizadas del cuerpo que buscan normalizar y controlar la subjetividad. La subjetivación y des-subjetivación son procesos que describen la constante renegociación de la identidad y la experiencia corporal. Brigante (2005) analizan cómo la subjetivación implica la internalización de normas y valores sociales que configuran el yo, mientras que la des-subjetivación representa la capacidad del cuerpo para deshacerse de estas imposiciones y redefinir su propio ser.

Ahora bien, comprendiendo el cuerpo como medio que es producido y a su vez limitado, que permite la construcción de significados y la configuración de percepciones que el mundo brinda, es preciso delimitar la distinción existente entre cuerpo y corporalidad. En relación con ello es preciso aludir a López Ibor (1974) quien plantea que existe un doble conocimiento sobre el cuerpo, uno por fuera y otro desde dentro. Dicho de otro modo, el cuerpo entendido desde la lectura de López Ibor (1974) como *Körper* es decir, como realidad objetiva y *Leib* como realidad vivida (p. 15).

En relación con el cuerpo comprendido desde dentro, López Ibor (1974) menciona que es aquella composición que se obtiene de actos psíquicos, se trata de una atmosfera corporal del yo, que a diferencia del cuerpo comprendido por fuera (realidad anatómica y física) “no es un puro instrumento del yo, sino el yo convertido en instrumento de sí mismo, para desplegar su acción en el mundo y para descubrir su intimidad.” (López,1974, p. 16). En este sentido, el autor

define, por un lado, la noción de cuerpo como lo anatómico y fisiológico y la corporalidad, por su parte, como la experiencia vivida.

En este sentido López Ibor (1974) plantea que el cuerpo humano tiene un carácter intencional, comprendiendo la intencionalidad desde su raíz etimológica griega como tensión, es decir a un “...punto posible en la periferia...” (López 1974, p. 24), así mismo, el autor menciona que a partir de dicha tensión se forma una imagen corporal, una imagen que nunca es fija, sino que, por el contrario, constantemente se construye a partir de los distintos canales que están a su alcance. En este sentido, no se trata de una síntesis, sino una presencia, un cuerpo fundido en una actividad momentánea formando experiencia. Dicho de otro modo, lo que el autor alude como experiencia, es definido como una construcción de significado, que surge a partir de una intencionalidad de actos psíquicos de cada sujeto, que funciona como carácter selectivo frente a cualidades que presentan los distintos espacios en los que hace presencia el cuerpo permitiendo contacto con el mundo exterior y formando a partir de ello una corporalidad.

CAPÍTULO DOS ESPACIO

Entendiendo el cuerpo como medio de interacción que opera a partir de prácticas construidas socialmente, es posible señalar que hay espacios que socializan dichas prácticas y en este sentido, es posible hablar del espacio como aquel que determina los significados que construye el cuerpo en relación con el mundo, o como menciona Le Breton (2010) con la idea de que la danza permite integrar al cuerpo con el espacio, es el cuerpo quien produce al espacio en el sentido de darle forma, en tanto juega con este y lo hace visible, y a la vez, que el espacio mismo determina y abre posibilidades a dichos movimientos. En este sentido, el cuerpo establece distintas relaciones e interactúa de forma diferente dependiendo el espacio en el que habite, pues es este último quien ordena los vínculos que puedan establecerse.

Así mismo lo plantea Emiliozzi (2013) quien afirma que entre el cuerpo y el espacio entrelazan, de manera significativa, entre otros, una percepción, pues el cuerpo pensado desde el espacio plantea que ambos son territorios que se interceptan y se complementan. La autora menciona que el cuerpo, en su dimensión física y simbólica, se convierte en un punto de conexión con el entorno espacial que lo rodea. A través de las prácticas cotidianas, las experiencias sensoriales y las interacciones sociales, el cuerpo se apropia del espacio y lo transforma en un escenario personal y subjetivo.

Ahora bien, el territorio corporal se extiende más allá de los límites físicos del cuerpo, abarcando también dimensiones emocionales, culturales y simbólicas. Las experiencias vividas, las memorias almacenadas y las representaciones mentales se entrelazan para dar forma a un territorio íntimo y único. Es por ende, el espacio exterior, aquello que se convierte en un reflejo

del territorio interno, manifestando las percepciones, emociones y significados que el individuo atribuye a su entorno.

Para Emiliozzi (2013) la interacción entre el cuerpo y el espacio genera territorialidades que van más allá de la mera ocupación física del territorio. Las prácticas culturales, las tradiciones, los símbolos y las interacciones sociales contribuyen a la construcción de un territorio compartido, donde se entrelazan las identidades individuales y colectivas. Así, el cuerpo se convierte en un mediador entre el individuo y su entorno, reflejando y construyendo significados en un constante diálogo entre lo interno y lo externo.

De igual forma, Gallo (2009) establece una estrecha relación entre el cuerpo, la corporalidad y el espacio, destaca que el cuerpo no solo es un ente físico, sino que también es un ser de existencia que se relaciona con el mundo a través de la corporalidad. Se menciona que el cuerpo es el medio a través del cual el ser humano se sitúa espacial y temporalmente en el mundo, permitiéndole abrirse a sí mismo, al mundo y a lo demás. A partir de lo anterior enfatiza que la corporalidad materializa el existir y actualiza la existencia, siendo el lugar donde ocurren los acontecimientos de la vida, en este sentido, se plantea que la corporalidad es más que un simple organismo o materialidad, ya que implica una interacción dinámica con el entorno espacial y temporal. Se destaca que el cuerpo vive el espacio y el tiempo de manera corporal, lo que implica una experiencia vivencial única y significativa. Así mismo, se menciona que el cuerpo es un nudo de significaciones vivientes donde convergen continuidades y discontinuidades de la subjetividad, lo que refleja la complejidad de la relación entre el cuerpo, la corporalidad y el espacio.

Entre los espacios que pretenden producir de determinada manera está la escuela, pues como lo señala Amaris & Miarka (2021), la escuela no sólo es un lugar físico de enseñanza,

spuesto que también es un entorno donde se producen *ritmos*² y *rythmós*³ que impactan en la vida de los individuos. La escuela, en cuanto institución, se presenta como un dispositivo que busca imponer una forma de vida a través de *ritmos* instituidos, los cuales buscan organizar y disciplinar los cuerpos de los estudiantes y docentes. Estos *ritmos* escolares, marcados por mecanismos de control como currículos, reuniones y planificaciones, buscan regular y moldear los comportamientos y pensamientos de quienes participan en la dinámica escolar. Frente a estos ritmos, los autores resaltan la existencia de *rythmós*, entendidos como la posibilidad de crear nuevos modos de existencia, de desafiar las normas establecidas y de abrir espacios de libertad y creatividad dentro de la escuela.

Tales ritmos impuestos por la escuela que influyen en el cuerpo y la corporalidad se pueden analizar en lo expuesto por Recio (2009) quien, a partir de un análisis sobre la relación entre escuela, espacio y cuerpo, en tres escuelas colombianas, permite comprender al cuerpo como aquello que es producido dependiendo de la intención que gestan y socializan los distintos espacios. De este modo, siguiendo estudios como los realizados desde los trabajos de Foucault (1975), puede señalarse que la escuela moderna fue atravesada por la tendencia a educar, corregir y encauzar para hacer más dóciles y productivos los cuerpos.

Carlos Recio (2009) realiza un análisis de la escuela del siglo XIX señalando que ésta operaba sobre el cuerpo bajo la idea de disciplina, entendida como una rutina sistemática para generar orden a partir de la manipulación y el direccionamiento del cuerpo. El autor afirma que dicha rutina plantea una relación con el cuerpo desde la relación de docilidad-utilidad ya expuesta por Foucault en sus trabajos. Dicho de otro modo, el cuerpo es comprendido como

² Amaris-Ruidiaz, P. y Miarka, R. (2021). Entre la fluidez y la forma: *rythmós* que resisten a los ritmos de una Escuela. Revista Interinstitucional Artes de Educar

objeto que debe ser educado y, por ende, debe aprender a ser obediente con el fin de articularse a los aparatos productivos. Se trata de una apropiación del cuerpo a partir de un mecanismo de poder que controla cada movimiento que éste realiza. En este sentido, “...el cuerpo no sólo hace lo que se desea, sino que funciona y actúa como se quiere con la imposición de determinadas técnicas...” (Recio, 2009, p. 131).

En relación con el espacio, Recio (2009) menciona que la escuela individualiza los cuerpos en la medida en que distribuye zonas para que determinados sujetos ocupen lugares específicos y desempeñen funciones prefijadas, esto para que la tarea de vigilar y controlar el cuerpo sea menos compleja y más efectiva. El autor afirma que, en medio de la individualización, se crea un sistema de organización que permite establecer relaciones a partir de rangos que definen la forma de distribución de los individuos dentro del escenario. En este sentido, el autor habla de la escuela como un espacio pensado desde su arquitectura, con el fin de producir un tipo de relación particular, una relación que pretende ejercer un control detallado sobre los cuerpos para producirlos.

La escuela del siglo XIX, es caracterizada por ende, como un espacio cerrado que, a diferencia del siglo XVIII, pretende incluir y normalizar bajo la imposición de la vigilancia. Tal vigilancia es impuesta a partir de dos características enunciadas desde la lectura de Foucault: la primera, relacionada con el panoptismo, pues pretende ser discreta y permanente; la segunda, que parte de la idea de controlar a partir de recompensas y castigos.

En el caso de la escuela en Colombia, se menciona que esta partía de la distribución en puestos individuales, una estrategia concebida como un producto de variaciones entre el sistema lancasteriano y la enseñanza simultánea. Un espacio que no coincidía con la idea de individualización, pero que sin embargo, era jerárquica y mecánica, pues allí había varias aulas

pequeñas que funcionaban de manera simultánea, es decir, a cada una de ellas asistían niños dependiendo el nivel de conocimiento.

Por otra parte, con la llegada de las tecnologías, la escuela comprendida como un espacio de disciplinamiento del cuerpo, comienza a entrar en crisis, así lo plantea Espinel (2015) quien afirma que, bajo las lógicas de la sociedad de consumo, producto del proyecto de modernidad, la escuela ha venido transformando los sistemas de dominación, con el fin de contribuir en la promesa falsa de la individualidad y libertad.

Frente a esta exigencia por la individualidad, surgen, en la lectura de Norbert Elías (1990) y Zigmund Bauman (2006), nuevas formas de relación con las instituciones y los sujetos, "...la familia, la iglesia y la misma escuela..." (Espinel, 2015, p. 56). De ahí que el individuo comienza a desligarse de estas mismas para ir en busca de unas posibilidades que le ofrecerá la sociedad, una sociedad que, en línea con la lógica de consumo, le permitirá desarrollarse desde la libertad, construyendo así independencia.

Se habla entonces de la escuela, entendida inicialmente como una de las instituciones encargadas de la formación de los individuos que comprendía el cuerpo como objeto de poder y que operaba bajo este construyendo en el transcurso del tiempo formas más sofisticadas de producirlo, pues a partir de un conjunto de entrenamientos para la docilidad, se esperaba, posteriormente que el sujeto fuese más útil en relación con el ideal de las sociedades modernas.

En este sentido la escuela como aquella que participa en el perfeccionamiento, a partir de la disciplina del hombre según las necesidades del sistema productivo, es posteriormente envuelta en una crisis debido a las dinámicas de relación social que surgen con el auge de las nuevas tecnologías.

Ahora bien, para comprender lo anterior Espinel (2015) plantea remontarse a la concepción de la escuela desde sus inicios en la época de la Colonia en Colombia. Allí parte desde la lectura de Alberto Martínez, Jorge Castro y Carlos Noguera (1995), quienes aluden a la escuela de la época Colonial, como la encargada de combatir los problemas de la sociedad, en este caso, la pobreza. Según el autor en la cita de Martínez, *et al.* (1995) la pobreza era considerada como una amenaza, no sólo en términos de organización social, sino además para el gobierno de aquel entonces; se crearon por lo tanto medidas estatales para erradicar el problema de acuerdo al grupo específico al que perteneciese el sector poblacional a tratar, todo esto considerando el conjunto de las diversas manifestaciones de la pobreza: “mendigos [pero también] sujetos despreocupados y holgazanes con pleno uso de sus facultades para trabajar que se dedicaban a pedir limosna y a cometer delitos.” (Espinel, 2015, p. 64). Las medidas frente a huérfanos, viudas e incapaces debían ser diferentes a las dirigidas hacia los holgazanes, pilluelos y perezosos de modo que, para cada uno de estos grupos se fueron creando espacios distintos, como los hospitales y escuelas para los primeros, y las cárceles para los segundos.

Según Martínez, *et al.* (1995) a partir de un análisis sobre la causa de la pobreza, realizado por las autoridades de aquella época, se le atribuyó su origen a la ignorancia, que a su vez creaba momentos de ocio, articulados a la miseria. Así es como la escuela comienza a participar como lugar para encauzar, a través de la docilidad del cuerpo y de la mente, “[...] para contener a los desocupados, para vigilarlos y evitar que cometan acciones que atenten contra las buenas costumbres y la estabilidad de la sociedad colonial.” (Espinel, 2015, pp. 35-36).

En el caso de la modernidad occidental, Espinel (2015) menciona que los individuos han sido sometidos a distintos espacios de formación diferentes a los escritos anteriormente. Para ahondar en la explicación de ello, se inscribe en la lectura de Deleuze (1991) quien plantea que

las instituciones y los mecanismos de regulación de la sociedad se han sustituido por nuevas formas de control “acordes con el avance de las fuerzas productivas en términos de tecnificación, velocidad y consumo en el marco de las políticas neoliberales.” (Espinel, 2015, p. 67). En este sentido se trata de la “transformación de una masa de individuos encerrados, encauzados y docilizados hacia una masa de individuos controlados a través de máquinas y nuevas tecnologías” (Espinel, 2015, p. 67). Allí el sistema productivo, lo que busca según el autor, es que, a través de la meritocracia individual, el sujeto cumpla con unos estándares que las empresas y el mercado global exige. En este sentido, al tratarse de unas características individuales, el sujeto compite dentro de un conjunto de personas para responder a tales intereses, subordinando así, sus intereses propios. Se afirma que, dentro de esta idea de individualidad, que pone en crisis a la escuela, existe una paradoja, pues a partir de la idea de la individualización como promesa de la sociedad moderna, el individuo se encuentra sujeto a lo que ofrece el mercado global en términos de intereses. Tal relación además afecta la subjetivación, dado que pretende alejar al sujeto de la relación con sus pares, de igual manera que hace perder la presencia humana, el encuentro con el otro, importante además para lo mencionado anteriormente en términos de construcción de experiencia.

En este sentido se alude a una crisis que surge en el aislamiento del individuo, debido a la demanda por “la separación y la diferenciación de las personas particulares” (Espinel, 2015, p. 70). Crisis que además funciona, según el autor, como garantía, tal como lo plantea en su lectura de Foucault a propósito de la metáfora del panóptico: “así se evita el complot, la contaminación, la insurgencia, el amotinamiento, las masas y los tumultos.” (p. 71). El ideal de estas formas de control es que el individuo comprenda que es vigilado, lo que promueve el control “en las percepciones, acciones y corporalidad del individuo.” (Espinel, 2015, p. 72).

La idea de individuo, como se mencionó anteriormente, resulta siendo paradójica puesto que, si se tiene en cuenta que dicha diferenciación, según Bauman (2006), se refiere a la configuración de un ser único e irrepetible. Y aquí la paradoja, puesto que para ser único necesita del otro, pues “se es diferente dentro de un grupo en relación con otros semejantes.” (Espinel, 2015, p. 72).

Tal apuesta por la idea de transformación de las relaciones con los otros, producto de los avances tecnológicos, también es expuesto por Virilio (1998) quien plantea una reflexión crítica sobre la transformación del espacio en la era de la tecnología, donde la percepción del entorno ya no es mediada únicamente por la mirada humana, sino que también por las máquinas, aquellas que cumplen con la acción de "ver" en lugar de nosotros. Este desplazamiento del punto de vista humano a una "visión sin mirada" como lo llama Virilio (1998), redefine radicalmente la relación entre el cuerpo y el espacio, convirtiendo el entorno en un escenario donde la experiencia corporal es mediada y, en cierto sentido, desposeída de su autenticidad.

El autor argumenta que "el acto de ver es un acto previo a la acción" (Virilio, 1998, p. 79), sugiriendo que la influencia de la tecnología del espacio afecta profundamente cómo los cuerpos se relacionan y se mueven dentro de él. En el contexto educativo, en este caso en la escuela, esta idea se traduce en una escuela donde el espacio ya no es un entorno pasivo, sino un agente activo que a veces limita la experiencia corporal de los estudiantes. De igual manera el autor comenta acerca de la "industrialización de la percepción" (Paul Virilio, 1998, p. 80), la cual implica que los espacios escolares, en su evolución hacia entornos cada vez más tecnificados y avanzados, pueden llegar a limitar, e incluso a deshumanizar la interacción corporal, reduciendo la experiencia del cuerpo a meros parámetros visuales y de control, anulando todo tipo de significado y múltiples variantes que permiten la interacción de los cuerpos a todo nivel. Esta

transformación espacial en la escuela subraya la necesidad de repensar cómo estos entornos influyen en la formación de la experiencia de los estudiantes.

De igual manera, Gallo (2021) observa y critica la instrumentalización del cuerpo en la educación, un proceso que se ve evidenciado en espacios donde la tecnología redefine la relación corporal con el entorno. La tecnología, al mediar la percepción del espacio, puede limitar la espontaneidad, el desarrollo y la libertad del cuerpo, alineándose con la idea de Virilio (1998) de un espacio escolar que no solo influye, sino que también transforma la corporalidad. Asimismo, Le Breton (2010) sugiere que el cuerpo es una construcción social influenciada por el entorno, una idea que resuena con la noción de Paul Virilio (1998) de un espacio cada vez más mediatizado que influye en cómo los estudiantes perciben y utilizan sus cuerpos en la escuela. En este sentido, el espacio escolar se convierte en un lugar de negociación constante, donde la corporalidad es tanto influida como reconfigurada por las dinámicas tecnológicas y sociales que lo atraviesan.

Dicha comprensión sobre los efectos que trae consigo los avances tecnológicos también es expuesta por el mismo autor en una entrevista con Oliver Morel en el 2000 sobre el texto “un paisaje de acontecimientos”. En la entrevista, dividida en distintas sesiones entre 1996 y 1984, presenta el texto como una reflexión profunda sobre la relación entre la Historia, los acontecimientos y la influencia de las tecnologías contemporáneas en la percepción del tiempo y la memoria. El autor menciona que en su libro buscó explorar la noción de un "accidente" que se manifiesta en la forma en que la sociedad contemporánea se enfrenta a la información y el progreso. Así mismo plantea que "uno no puede mejorar ninguna técnica ni tampoco ninguna sociedad sin desarrollar la investigación acerca de la inteligencia de la negatividad, del error, del

percance" (Virilio, 2000, p. 245), sugiriendo que la comprensión de estos elementos es crucial para el avance social.

El autor critica la idea de progreso promovida por las tecnologías de la información, que a menudo se presentan como emancipadoras, pues argumenta que estas tecnologías han contribuido a una "miopía contemporánea" (Virilio, 2000, p. 243), donde la velocidad de la información y la "tele-presencia" (Virilio, 2000, p. 243) han desdibujado la noción de acontecimiento y, por ende, de historia.

En dicha entrevista también aborda la necesidad de una "economía política de la velocidad" (Virilio, 2000, p. 253), similar a la economía política de la riqueza, para entender cómo la aceleración de la historia afecta a la sociedad. Menciona además que "el ritmo de la historia del mundo está cambiando y que este ritmo no está administrado políticamente" (Virilio, 2000, p. 253), lo que implica que la falta de control sobre la velocidad de la información puede tener consecuencias catastróficas. La referencia a la música y la danza como metáforas para entender la rítmica social sugiere que, al igual que en la música concreta, las armonías son escasas debido a la incapacidad de gestionar adecuadamente los ritmos.

Virilio (2000) también plantea la idea de que la "desfiguración" (p. 253) de la historia es un resultado de la mediatización creciente y la disparidad entre los ritmos de diferentes actores sociales. Se menciona que "los fondos financieros pueden circular con la velocidad de la luz, pero el juez que realiza una labor de indagación necesita la paciencia del tiempo real" (Virilio, 2000, p. 253), lo que ilustra la desconexión entre la rapidez de las transacciones financieras y la lentitud de los procesos judiciales.

En línea con lo anterior, Virilio (2000) menciona que la escuela se enfrenta a un entorno en el que la velocidad de la información puede eclipsar la profundidad del aprendizaje. Señala que las capacidades instantáneas de sumisión y de control son tan importantes y que la educación al tener que adaptarse a un contexto donde la información se consume de manera rápida y superficial, puede llevar a una crisis en la calidad del aprendizaje, donde los estudiantes, en lugar de desarrollar un entendimiento profundo de los temas, se ven atrapados en un ciclo de consumo rápido de datos. Paul Virilio (2000) plantea que la enseñanza, por lo tanto, debe ser repensada para fomentar un aprendizaje que no solo sea informativo, sino también formativo y crítico.

Por otra parte, en lo que refiere a la corporalidad, entendida como la experiencia física y emocional del aprendizaje, se menciona que la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido educativo al estar mediada por tecnologías puede desdibujar la conexión entre el cuerpo y el aprendizaje. A partir de ello resalta que en un entorno donde la educación se ve cada vez más influenciada por medios digitales, es esencial que los educadores reconozcan la importancia de las experiencias corporales en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se afirma que la educación no debe limitarse a la transmisión de información a través de pantallas, sino que debe integrar actividades que involucren el cuerpo, la emoción y la interacción social.

Virilio (2000), a partir de la crítica de la "miopía contemporánea" (p. 254), menciona que la escuela debe ser un espacio que fomente la reflexión crítica y la resistencia a la superficialidad del conocimiento. Como él menciona, "la denuncia silenciosa de las consecuencias catastróficas de los hechos de las tele-tecnologías" (p. 254) debe ser parte de la educación. Esto implica que los educadores tienen la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a cuestionar y analizar la información que consumen, desarrollando habilidades de pensamiento crítico que les permitan discernir entre la verdad y la manipulación en un mundo saturado de información.

Así mismo, Virilio (2000) plantea que es fundamental que la escuela se convierta en un espacio de resistencia frente a la cultura de la inmediatez, pues sugiere que "la historia se vuelve crítica a través del tiempo real y el tiempo mundial" (p. 246), lo que implica que la educación en la escuela debe enseñar a los estudiantes a valorar el tiempo y la profundidad en el aprendizaje. Además, sugiere que es esencial promover un enfoque educativo que integre la corporalidad, la crítica y la profundidad, pues menciona que con ello se podría preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos del futuro con una comprensión sólida y un compromiso con la verdad histórica.

De esta manera, se concluye con una crítica a la "inteligencia al borde de la ignorancia" (Virilio, 2000, p. 253) que caracteriza a la nueva visión del mundo, donde la eliminación de una parte de la población y el pensamiento único son señales de un "accidente integral" inminente (p. 253). Se enfatiza la importancia de cuestionar la concepción de la historia en el contexto de la globalización tecnológica, sugiriendo que "la nueva concepción de la Historia vinculada con la globalización tecnológica, que elimina el objeto tradicional de la Historia —desde el archivo hasta el testimonio— no estaría también cuestionada" (Virilio, 2000, p. 253).

En este sentido, los anteriores fragmentos pretenden subrayar, por un lado, la importancia del cuerpo desde su visión antropológica, entendido no sólo como objeto físico, sino como medio para la construcción de experiencia y por ende de corporalidad, esto, a partir de cualidades que ofrecen los espacios; por otro, el cuerpo como punto de referencia para la apertura de lo humano a través de la educación en la escuela. Ideas que trascienden de las concepciones fragmentadas del cuerpo para comprenderlo como un fenómeno expresivo cargado de simbolicidad que habita y da sentido al espacio. Ambas visiones coinciden en la relevancia de comprender la corporalidad desde su construcción social e histórica determinada, donde las orientaciones

espaciales y temporales están influenciadas por circunstancias culturales. Asimismo, resaltan que el cuerpo es el espacio abierto donde ocurre el existir, permitiendo experimentar, comunicar, sentir y vivir la existencia a través de él.

CAPÍTULO TRES LENGUAJE, EXPRESIÓN Y SIGNIFICADOS DEL CUERPO

En relación con la idea del cuerpo como una herramienta de significación y simbolización, Morales (2013) menciona que toda experiencia se encuentra mediada por la imposición del cuerpo, afirma que el cuerpo es un factor imprescindible para la construcción de las experiencias vitales. Además de ello, plantea romper con la idea dualista sobre la división entre mente y cuerpo en la que figuran como dos dimensiones totalmente distintas, lo anterior para reconsiderar el cuerpo como una forma de mediación.

La autora menciona que la noción de cuerpo ha tomado un papel secundario en los estudios ontológicos, debido a que dicha comprensión sobre el cuerpo fue otorgada principalmente desde la filosofía occidental y la religión judeocristiana, ambas muy arraigadas a las herencias culturales.) Afirma que existen además varios antecedentes que legitimaron la idea del cuerpo como una dimensión dicotómica de la mente; uno de ellos corresponde a los autores clásicos antiguos (descartando a Sófocles y Sócrates), quienes hallaron que la construcción de la identidad humana era producto de virtudes que manan desde el centro del espíritu; asimismo el cartesianismo, que separaba el lado cognitivo (racional) del corporal (material), desnaturalizando el segundo. En este sentido, lo que propone la autora es que las transformaciones que sufre el cuerpo afectan directamente la auto-conciencia, esto dado a que el cuerpo se hace presente en un tiempo y espacio determinado, es por ello que alude al cuerpo, por una parte, como una forma de mediación, en tanto hace posible construir experiencia y, por otra, como campo mediado por la sociedad, en la medida en que es interpelado por instituciones socializadoras, marcos socio-culturales y comunicativos.

Morales (2013), citando a Maine de Biran (1966), menciona que la construcción del *yo* parte de un cuerpo subjetivo y en este sentido –afirma– hay una relación coexistente entre ambos: “mientras el cuerpo pertenece al campo de la contingencia, sin la cual el *yo* no tomaría presencia; éste último, por su parte, pertenece al campo de la acción, ya que se manifiesta en su intencionalidad, en su referencia a un cuerpo, que media y es mediado” (Morales, 2013, p. 47).

Además, se menciona, esta vez apoyándose en los planteamientos de Strawson (1989) acerca de la individualización, que la corporeidad debe ser entendida como aquella construcción sobre la personalidad y la identidad producto de la mediación que atraviesa el cuerpo; en ese sentido habla que no es posible la argumentación de los sujetos sin el cuerpo.

Al abandonar la idea dicotómica del cuerpo, la autora propone pensar en este como una mediación, como un artefacto simbólico que permite “[...] favorecer el encuentro entre: A) los sujetos y el mundo; B) El interior y el exterior; C) lo individual y lo colectivo; D) el *yo* y el *otro*; y por supuesto, entre, E) las diferentes temporalidades (lo presente y lo ausente).” (Morales, 2013, p. 48).

Sobre el primer encuentro que hace posible el cuerpo (entre los sujetos y el mundo), menciona que “a través del cuerpo es posible acceder al conocimiento del mundo y la realidad cotidiana” (Morales, 2013, p.48). Se refiere entonces a la realidad cotidiana, al material simbólico que ofrecen los grupos e individuos, pues la autora afirma que solo por y a través del cuerpo se accede al conocimiento que presenta el entorno, entendiendo entorno como aquello que a su vez genera unas limitaciones.

En relación con el segundo encuentro (entre el interior y el exterior), Salomé Morales (2013) menciona que el cuerpo hace posible la manifestación de ciertas inclinaciones afectivas

(alegría, tristeza, enojo, etc.) e instintivas, esto al articular la experiencia interior con una experiencia exterior, de manera que el cuerpo al estar puesto en escena comunica múltiples sentidos.

Acerca del tercer encuentro (entre lo individual y colectivo), afirma que el cuerpo permite construir subjetividad, en tanto interacciona con colectivos y sujetos. En este sentido dicha subjetividad es construida a partir del cuerpo individual y social, es decir, un cuerpo ligado al espacio público, que participa en una colectividad y a partir de la cual se va reconociendo a través del otro. Por lo anterior, ese encuentro con el otro y lo otro, le permitirá constituir subjetividad.

Sobre el cuarto encuentro (entre el *yo* y el *otro*) la autora alude al cuerpo como aquello que permite establecer una relación entre un *yo* corporal y un *otro* corporal. En este sentido, alude al *otro* corporal como aquello que permite comprender las vivencias de ese *otro*, aunque dicha comprensión es atravesada por la distancia que se genera entre el observador y el objeto observado. Así mismo, menciona que toda experiencia está mediada por un cuerpo imposible de abarcar, pues, afirma que no es posible percibir el cuerpo propio sino es mediante actos de reflexividad que necesitan de la presencia del otro.

Finalmente, sobre el quinto encuentro (entre las diferentes temporalidades), Morales (2013) menciona que el cuerpo es la parte más débil, en el sentido en el que es más susceptible de morir. Asimismo, afirma que el cuerpo es la parte más delimitada del *yo*, pues al estar inmerso en un periodo de tiempo particular permite establecer relaciones con sujetos que hacen parte de dicho tiempo en particular. Tales relaciones van construyendo conocimiento, un conocimiento que no solo surge en la medida en que se relaciona con ese otro presente, sino que además es

producto de construcciones de cuerpos ausentes, es decir, de aquel material simbólico de generaciones atrás.

De lo anterior la autora permite comprender el cuerpo como un medio que construye significados, unos significados sujetos a transformaciones socioculturales. Dicho de otro modo, la autora permite comprender la noción de cuerpo como aquel que hace posible la construcción de conocimiento en la medida que permite acceder y establecer una relación con el *otro* y, por ende, con el mundo presente, es decir, con un mundo que pertenece a un periodo de tiempo en particular.

Para explicar de manera más clara como la construcción de significados es afectada por las transformaciones socioculturales, es preciso aludir a Muñoz (2010) quien propone que según las afecciones que el cuerpo sufra en relación con el otro y lo otro (un otro que participa de un tiempo en particular) se van consolidando unos contenidos mentales.

Muñoz (2010) frente a los planeamientos del dualismo metafísico, en los cuales se separa la mente (espíritu) y el cuerpo (materia) y se comprenden como dos sustancias de naturaleza distintas e independientes, propone a través del análisis de los postulados de Lakoff y Johnson (1980/2004, 1999) y Johnson (1987/1991), dar cuenta de una relación causal entre estos mismos.

Aunque ya Descartes aludía a dicha cuestión, menciona que su visión no es metafísica, dado que lo que el autor propone allí es que hay unas afecciones recibidas por el alma desde el cuerpo. En este sentido, según la autora, se deja de lado el análisis de los conceptos metafísicos y matemáticos como entidades puramente mentales e “[...] independientes de la materia corporal del ser que los piensa y los concibe. “(Muñoz, 2010, p. 93). Por lo anterior, alude a Johnson

(2007) quien plantea que la “Mente y cuerpo son aspectos de un proceso orgánico, de tal modo que el significado, el pensamiento y el lenguaje emergen de las dimensiones estéticas de esa actividad corpórea” (p. 1); de modo que las matemáticas, por ejemplo, harían parte de dicho proceso de encarnación en una mente corpórea.

Para explicar la hipótesis de la corporeización que plantea Johnson (2007), Muñoz (2010) alude a la sensación de “tener miedo”. A partir de dicha sensación afirma que esta es posible dado a que existe un sustrato corporal, es decir, un “material corporal, que condiciona el contenido proporcional del concepto del estado mental” (Muñoz, 2010, p. 94). Desde esta perspectiva la mente es moldeada según las experiencias corporales, al igual que el cuerpo se realiza según la organización de tales contenidos mentales, lo que implica una relación causal, contraria a la que se asume desde el dualismo metafísico. “Lo que habría, más bien, son mecanismos de formación de esquemas y principios cognitivos universales que a partir de la experiencia corporal terminan constituyendo el sistema mental o conceptual” (Muñoz, 2010, p. 94).

Apartir de la lectura de Lakoff y Johnson (1980/2004) se afirma que hay un “sistema conceptual” que se construye desde unas “metáforas conceptuales”, tales metáforas hacen parte del dominio múltiple de conceptos que emergen de una proyección de los mismos, según las experiencias cotidianas. Dicho de otro modo, se trata de una tradición lingüística cognitiva, como, por ejemplo: “...comprender es ver.... conocer es ver...” (Muñoz, 2010, p. 96).

Ahora bien, en lo que corresponde a la mente encarnada, término elaborado por Johnson (1991, 1993, 2007), la autora menciona que se trata de la configuración de un “sistema conceptual” a partir de un acontecimiento significativo. El punto de partida de tal acontecimiento significativo, según lo menciona la autora en la lectura de Johnson (1991), son los esquemas de

imágenes, que funcionan como un anclaje al significado lingüístico (proposicional). Se trata de una imagen o un patrón abstracto que surge en la experiencia y que en cada caso no es proposicional, dado que no encierra la descripción del resto de experiencias concretas.

Para aludir al cuerpo como medio que permite la construcción de significados, es posible además tejer una relación entre significados y experiencia. Para comprender esta última es preciso aludir a Pelbart (2013) quien comprende la noción de experiencia como una transformación del sujeto. Dicha transformación entendida como lo plantea Foucault (1980) en línea con Nietzsche, Bataille y Blanchot, quienes afirman que la transformación, producto de la experiencia, es un cambio que le permite al sujeto apartarse de sí mismo para generar una desobjetivación. En este sentido, Peter Pelbart (2013) menciona que la experiencia es una acción destinada a disociar al sujeto. Para dar desarrollo a lo anterior, a manera de ejemplo, Pelbart (2013), en la lectura de Foucault (1980), plantea que la experiencia surge de manera similar a la que se construye a través del libro. En línea con lo anterior, menciona que el libro es un objeto que funciona como experiencia para quien escribe y para quien lo lee, pues afirma que el libro intenta ser mucho más que el registro de una verdad histórica. El libro es comprendido como una creación y construcción de un acontecimiento inventado, refiere al término inventado, en la medida en que es el resultado de una fabricación que se produce mientras el sujeto se relaciona en un momento histórico específico. El análisis que realiza, sobre los postulados de Foucault (1980) refieren a una experiencia que surge en el pensamiento y escritura de un libro por lo que parecen diferir de la experiencia personal que se intenta conciliar. Es posible a partir de ello considerar la experiencia como un alcance colectivo que se fabrica y en este sentido, como aquello que hace parte de una constitución histórica, por lo que al referirse al término experiencia, pretende reconocer que es una producción alimentada.

De igual forma, Brigante (2009) alude al lenguaje y a la expresión como factores fundamentales para la construcción de significados en torno al cuerpo, pues para la autora el lenguaje no solo comunica ideas sobre el cuerpo, sino que también participa activamente en la formación de la subjetividad. "El arte nos ha interesado como forma de resistencia y distancia crítica frente a esta opinión hegemónica" (Brigante, 2009, p. 12). En este contexto, el lenguaje del arte se convierte en una herramienta poderosa para desafiar y reconfigurar las representaciones normativas del cuerpo impuestas por la sociedad. Además, destaca cómo el lenguaje y la expresión artística pueden cuestionar las normas establecidas sobre el cuerpo y ofrecer nuevas formas de entender la corporeidad. Los autores exploran cómo los pintores, por ejemplo, utilizan el cuerpo como un campo de fuerzas, tensiones e intensidades que reflejan una constitución dinámica de la subjetividad.

Ahora bien, en lo que concierne a la escuela, el cuerpo juega un papel importante en tanto es el medio para construir significado, allí la corporalidad se considera un lenguaje dinámico que facilita la interacción entre los estudiantes, el espacio y el contexto social. Así lo señala Verde (2005), citado por Vega (2009), "la corporalidad es el medio más antiguo de comunicación entre los seres humanos, anterior al lenguaje escrito y hablado" (p. 16). Esto destaca que el cuerpo no es solo un ente físico, sino un vehículo esencial para comunicar significados y emociones. En el contexto educativo, la expresión corporal no solo facilita la comunicación entre individuos, sino que también fomenta el desarrollo integral del sujeto, permitiendo que las emociones y pensamientos se manifiesten a través del movimiento. El cuerpo, en su papel de medio de comunicación, desempeña un papel crucial en la construcción de significados dentro del entorno escolar. Según Blanco Vega (2009), "el cuerpo habla", y a través de su lenguaje corporal, los estudiantes pueden expresar pensamientos y emociones que a menudo no encuentran una vía de

verbalización en palabras (p. 17). En este sentido, la expresión corporal es una herramienta que no solo permite la interacción social, sino que también ayuda a los estudiantes a formarse como individuos conscientes de su identidad, sus emociones y su entorno. Esto refuerza la idea de que el cuerpo no es un receptor pasivo de estímulos, sino un ente activo que genera significado en el contexto educativo.

La interacción entre el lenguaje corporal y el entorno escolar se convierte, por tanto, en un proceso de construcción colectiva de significados. Vega (2009) argumenta que el cuerpo no solo interactúa con los demás, sino también con el entorno, construyendo códigos de comunicación propios del individuo que se desarrollan a través de la experiencia compartida en el espacio educativo. Esta interacción va más allá de los movimientos físicos y se extiende hacia una dimensión simbólica, donde el cuerpo se convierte en un elemento activo en la creación de conocimiento y la construcción de la realidad educativa. La corporalidad, en este sentido, no solo refleja los significados ya existentes en la sociedad, sino que también es un espacio donde se crean y transforman nuevos significados.

Asimismo, el entorno escolar ofrece un espacio donde el lenguaje corporal puede experimentarse de manera única. Según Gubbay y Kalmar (1990, citadas en Vega, 2009), "la expresión corporal tiene que ver con el hecho del nacimiento, el desarrollo del ser en la vida y la muerte misma" (p. 18). Esta afirmación sugiere que el cuerpo, a lo largo de la vida, construye un lenguaje propio que refleja las experiencias vividas. En el contexto escolar, el cuerpo interactúa constantemente con los demás y con el entorno, generando una narrativa única que está en constante evolución. De este modo, el cuerpo no solo "habla", sino que también construye significados que enriquecen la experiencia educativa.

En conclusión, la expresión corporal en la escuela es mucho más que una herramienta motriz; es un lenguaje propio que facilita la comunicación, el desarrollo integral del individuo y la construcción de significados culturales y personales. A través del cuerpo, los estudiantes no solo interactúan con su entorno, sino que también se expresan, se conocen a sí mismos y crean una narrativa única que enriquece su experiencia educativa.

CAPÍTULO CUATRO LA ESCUELA Y SUS GESTOS

En el siguiente apartado se expondrá, con mayor profundidad, la metodología y las herramientas que se utilizaron para el desarrollo del trabajo de investigación. En este sentido, las siguientes líneas darán cuenta de cómo se comprende la cartografía escolar, los instrumentos para el ejercicio de esta y la noción de gesto como herramienta para ver las relaciones del cuerpo y la corporalidad en la escuela.

1. Consideraciones metodológicas

La perspectiva metodológica que se usó para el desarrollo de esta investigación es la cartografía escolar. Definida por Díez (2018) como un proceso de intercambio de información obtenido a partir de la experiencia de la interacción entre investigador y objeto de estudio en una realidad compartida, en la cual aparecen sujetos singulares y heterogéneos con diferentes subjetividades. En otras palabras, es el conocimiento adquirido en un espacio compartido, escenario común de acontecimientos en el que se intercambian experiencias. Allí lo que se “procura es hablar en conjunto con la experiencia de la realidad y no sobre la realidad” (Díez, 2018, p. 40). La cartografía, desde la lectura que realiza Díez (2018) sobre Kastrup (2014), genera datos sobre un territorio experimentado y transforma la experiencia de quien participa.

La selección de tal perspectiva de investigación surge dadas las dinámicas propuestas para realizar el estudio. Pues bien, a partir de la identificación de lo que se considera como gesto (noción desarrollada más adelante), se busca caracterizar lo que pasa en la escuela. Esto, tomando como referencia el cuerpo y la corporalidad. Pues bien, la presente investigación se reconoce dentro de un trabajo investigativo en conjunto, que toma como línea metodológica el

gesto, para intentar narrar la escuela y reconfigurar su concepción, a partir de algunos ejes, como es el caso y en lo que respecta a este estudio, el cuerpo y la corporalidad.

En este sentido, el trabajo desarrollado consistió en el análisis de algunos gestos que dan cuenta de las manifestaciones del cuerpo y la corporalidad en la escuela, de tal manera que hablan de la misma. Para esto, se asumió como fundamental, el ejercicio de interacción realizado por dos de los investigadores, con el espacio. Así mismo el conocimiento aportado y enriquecido, en la integración con el trabajo investigativo del macroproyecto, que intenta aludir a las características y propiedades de la escuela desde distintos ejes.

Aunque la presente investigación comparte la idea de la etnografía, de ser una estrategia de investigación “[...] que implica una densa comprensión contextual de un escenario para establecer conexiones y conceptualizaciones que lo vinculan con escenarios más generales.” (Restrepo, 2016, p. 17), su ejercicio no solo recae en una descripción, producto de una observación distante, sino que hace parte de una cartografía dado que intenta reconstruir una noción de escuela.

Desde una analogía de la cartografía, siendo esta comprendida como la elaboración de puntos en una superficie, a partir de los cuales se construye un mapa, puede comprenderse la presente investigación como la unión de conceptos, obtenidos a partir del análisis de gestos, que permiten elaborar un mapa teórico que habla de la escuela.

Por consiguiente, las dos herramientas para la recopilación de información fueron: la observación y los diarios de campo (ver anexos). La observación, por su parte, comprendida como lo plantea Eisner (1998) quien define que, en esta, el *yo* funciona como un instrumento que participa en la investigación cualitativa. Ello, dado que los investigadores realizan observaciones

tomando como referencia un conjunto de intenciones. “El *yo* es el instrumento que engarza la situación y le da sentido.” (Eisner, 1998, p. 50). Dicho de otro modo, la observación entendida como la capacidad de percibir la presencia de algo e interpretar su significado, comprendiendo que la acción de percibir depende de las estructuras de referencia y las intenciones frente a lo que se pretenda hallar. Es el investigador, quien finalmente “[...] sabe qué rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo” (Eisner, 1998, pp. 50-51).

En este sentido, el autor menciona que, tanto la sensibilidad como el esquema, proporcionan un método para dar sentido a una formación cualitativa compleja. En lo que concierne al esquema, el autor subraya que este funciona como medio para la relación que se teje con la significatividad de lo que se busca ver y lo que se ve. Por su parte la sensibilidad, corresponde a la sutileza para observar.

Si bien, es necesario el esquema para construir significado, Eliot Eisner (1998) señala que también la subjetividad, en tanto forma de ver, reaccionar e interpretar situaciones, es aquello que “[...] lleva nuestra propia firma.” (Eisner, 1998, p. 51) y se relaciona con el *yo* como instrumento. “Esta firma única no es una responsabilidad, sino una manera de proporcionar intuición individual a una situación” (Eisner, 1998, p. 51).

En este sentido, el presente trabajo acoge la observación como un ejercicio de sensibilidad, que toma como referencia esquemas como los anteriormente desarrollados y que, además, utiliza el *yo* como instrumento para el despliegue de investigación y la conceptualización.

Por su parte, los diarios de campo corresponden aquellos registros de información, en tanto describen las observaciones de manera cuidadosa y sistemática. En este sentido, el diario de campo entendido como herramienta esencial para registrar las experiencias que posteriormente llevaron al desarrollo de reflexiones e interpretaciones. Por lo anterior, lo que se buscó a partir de estas dos herramientas fue analizar gestos del cuerpo y la corporalidad en la escuela, para reestablecer una percepción de la misma.

Para comprender la noción de gesto, como una herramienta para el análisis de las relaciones del cuerpo y la corporalidad en la escuela, se tomó como referencia a Bardet (2019), quien extrae la noción de gesto del trabajo que realizó Haudricourt (1962) y quien deja ver este como algo imprescindible que surge en la cotidianidad. Es decir, como algo que está ahí y sin embargo pasa desapercibido.

Haudricourt (2019) bajo el término “mentalidad” examina la forma en la que el hombre adquiere relación con otro hombre en dos civilizaciones diferentes. Lo anterior, afirmando que tal relación con otro hombre extranjero, es decir, con quien no forma parte del grupo, funciona de la misma manera que el trato que se da a los otros seres vivos, animales o plantas.

En este sentido, el autor plantea que existe una “mentalidad” diferente en la civilización de extremo oriente y en la occidental. En una se ejercen labores de pastoreo y en la otra se realizan funciones de cultivador u horticultor. Tales relaciones, que se establecen con los animales, por un lado, y con las plantas por el otro, terminan por formar sociedades distintas.

En el caso de los cultivadores, se espera a ciertas épocas del año, para trabajar la tierra, sin que ello dé como resultado algo inmediato y tangible. Sobre esta tierra se siembran semillas y se construye unas cercas para proteger lo que allí se planta, de tal manera que el resto de los seres

vivientes no tengan acceso a perturbar el proceso de lo que posteriormente se producirá. Se trata, en este ejercicio de algo que SE defiende *pasivamente para* luego de algunos meses ser recolectado, pero esta vez, multiplicado.

Por su parte, el ejercicio realizado por el criador de rebaño o pastor, que tiene como fin la multiplicación de animales es diferente. Allí la reproducción es un trabajo que se hace posible solo bajo la supervisión e intervención constante del hombre. “Todos los días hay que vigilar, conducir y llevar a beber a los animales; hay que protegerlos contra los demás animales salvajes y los demás hombres, a veces llegar hasta el combate.” (Bardet, 2019, p. 39); se trata de una ocupación *activa* del animal.

Por lo tanto, hay una descripción de dos relaciones distintas: por un lado, la que corresponde a la civilización occidental, en la cual la relación con la agricultura se realiza de modo diferente y donde aparece la naturaleza de la ganadería; por el otro, la civilización de extremo Oriente, en la cual el clima que alterna estaciones secas y húmedas favoreció la agricultura. En lo que concierne a los animales, en la civilización de extremo oriente, hay animales domésticos que se defienden a sí mismos, factor que cambia la relación que se establece con los mismos.

En este sentido, la relación entre el hombre y el animal en la civilización occidental, según Haudricourt (2019), termina por explicar las diferentes formas de esclavitud en las sociedades antiguas. “Un hombre utiliza a otro hombre con un objetivo preciso: producir. Esta explotación necesita evidentemente un jefe y un lacayo. Este se llama el esclavo, aquel el amo.” (Bardet, 2019, p. 42). En esta civilización la esclavitud era concebida como un fenómeno que no podía ser alterado. Se trata de una relación entre hombres de diferentes tipos de vida, que se consideran a sí mismos como especies animales diferentes.

Un ejemplo abordado por el autor, es el de la India. Según lo menciona, en la tierra hindú los habitantes reconocieron tipos de vida distintos y se organizaron a través de castas, es decir, en grupos para acordar ocupaciones. Los animales, por su lado, también formaban parte de una de las castas. En este sentido, había castas de guerreros, de sacerdotes, comerciantes, sirvientes, etc. La diferenciación de tales clases hacía que tal cuestión no pudiese ser evolucionada, es decir, que fuese posible ascender de casta, pues solo a través de la recompensa recibida en el renacimiento, por desarrollar el trabajo correspondiente de la mejor manera, era posible ser parte de otra casta.

En el caso de los obreros y para ampliar la concepción del mundo opuesta al dualista en las dos civilizaciones. Se menciona que, en una, el obrero evoluciona, pues, “[...] toma conciencia de su utilidad, del esfuerzo que proporciona y del derecho de una vida decente que es el derecho de cada hombre” (Bardet, 2019, p. 52) y en la otra, “El obrero solo puede entonces defender trabajando más o menos mal... Las condiciones del trabajo lo obligan pues al abandono de la conciencia profesional y al retorno a una mentalidad concreta.” (Bardet, 2019, p. 53).

En este sentido, se habla de dos mentalidades diferentes: una, la de extremo oriente aquella que tiene que ver con el cuidado de las plantas, con el respeto de los tiempos, con la protección de los cultivos, etc. Unos gestos que muestran una relación distinta con la naturaleza y el mundo. Lo anterior, en comparación con la mentalidad occidental, aquella en la que se practica la domesticación de animales y el pastoreo. Allí su relación consiste en el dominio permanente del animal, incluso en la regulación de la comida. Acciones que dejan ver el porqué del interés en esta civilización, por la dominación del mundo como si fuese de él, de su propiedad.

Se trata entonces de un análisis, realizado por Haudricourt (2019), de pequeños gestos de la cotidianidad, para mostrar dos mentalidades distintas entre dos civilizaciones. A partir de esto,

es como se comprende el gesto como un análisis de lo (aparentemente) trivial para dar respuesta, en este caso, a lo que hace que una escuela sea una escuela, distinguiéndola de otras instituciones. Dicho de otro modo, el gesto como algo ordinario que tiene que ver con la experiencia que construye algo formativo, con unos modos de ser, con unas intenciones y relaciones. Por lo tanto, el gesto no se restringe a la comunicación no verbal, sino que funciona como una herramienta que permitirá ver la relación entre el cuerpo y la corporalidad en la escuela.

Por otra parte, en relación con el espacio en el cual se desarrolló la investigación, The English School ubicado en Bogotá, Colombia. Es necesario resaltar que hizo parte del lugar en el cual, Lisseth Ducuara y Mariam Rahaman, integrantes del grupo de investigación, realizaron las prácticas profesionales. De tal manera que se aprovechó este espacio para realizar las observaciones, un trabajo en paralelo con las obligaciones propias que demandaba el mismo escenario.

Teniendo en cuenta lo anterior, se describirá brevemente el lugar:

Según la página oficial⁴, The English School, es una institución educativa internacional, con un enfoque en la educación bilingüe y programas del Bachillerato Internacional (IB). Un colegio que se ha consolidado como un referente en la formación integral de estudiantes en un entorno multicultural.

El colegio cuenta con aproximadamente 1.300 estudiantes y un cuerpo docente de 285 profesores, muchos de los cuales son nativos del Reino Unido. Esta diversidad cultural en el

⁴ Encontrada en el siguiente enlace: <https://www.englishschool.edu.co/bienvenida/>

personal docente contribuye a la inmersión lingüística y al desarrollo de competencias interculturales entre los estudiantes.

En lo relacionado con la instalación, según la página oficial, The English School se extiende sobre un área de 66.000 m² y ofrece modernas instalaciones que incluyen: bibliotecas: Tres bibliotecas diseñadas para satisfacer las necesidades de diferentes niveles educativos; laboratorios: Nueve laboratorios de ciencias y dos laboratorios de diseño que facilitan la enseñanza práctica; e instalaciones deportivas: Un coliseo cubierto, canchas de fútbol y otras áreas deportivas que promueven la actividad física y el trabajo en equipo.

En lo relacionado a las dinámicas del colegio, La institución ofrece una amplia gama de actividades extracurriculares que complementan la formación académica. Estas incluyen: actividades artísticas: programas de música y teatro que fomentan la creatividad; programas formativos, en los cuales hay Iniciativas como TESMUN (Modelo de Naciones Unidas del colegio) y el Green Team, que promueven el liderazgo y la conciencia ambiental entre los estudiantes.

2. Análisis de resultados

Los siguientes fragmentos aluden a algunos gestos, entre los muchos posibles que aparecen en la escuela, y que, a manera de ilustración, contribuyen a comprender la relación bidireccional entre escuela y cuerpo. Es por ello, además, que este apartado, restringe su mirada a aquellos diarios de campo que se consideran significativos y pertinentes para dar cuenta de tal relación.

- **La escuela de vigilancia/refugio:**

Mientras realizamos esta tarea, alrededor de las 10:35 a.m. suena una especie de canción, algo relajante desde mi punto de vista. En seguida, la miss Gloria apaga la luz de su oficina, pide a mi compañera que ajuste la puerta con seguro y que ambas cerremos el computador portátil. Me pareció extraña tal situación. Posteriormente nos dice:

- Agáchense.

En seguida mi compañera pregunta:

- ¿Qué es lo que sucede? ¿por qué tanta urgencia en agacharnos?

- Estamos en un simulacro ante una posible entrada de intrusos al colegio -Dijo la miss Gloria con la voz convertida en un susurro.

- ¿Cómo es que lo organizan? -Preguntamos en tono de risa.

- Uno de los profesores es el encargado hacer la simulación de un intruso y las personas de chaleco azul, que son las personas de derechos humanos, serán las encargadas de atrapar al profesor. Además, estas personas de chaleco azul deberán asegurarse de que nadie de la comunidad se encuentre en los pasillos o canchas del colegio. -Dijo la miss Gloria con un tono de voz contagiado por nuestras risas.

- Nos regañarán si no estamos de rodillas debajo del escritorio, entonces procuren no dejarse ver de las personas de chaleco azul. Pasarán muy cerca, revisando, además que nuestras puertas estén con seguro. -Agregó la miss.

Y como era de esperarse, la manija de la puerta se movió. Efectivamente, “los de chaleco azul” estaban revisando que acatáramos las órdenes.

- ¿Qué pasa si durante este procedimiento un estudiante no logra entrar a alguna oficina o salón? -Preguntó mi compañera.

- Es atrapado por el profesor que hace de intruso y luego, posiblemente se haga una anotación por no cumplir con lo solicitado. -Respondió la miss Gloria.

- ¿Y si uno de ellos está en el baño? -Volvió a preguntar mi compañera.

- Sencillo, permanece allí hasta que la canción se suspenda, indicando que el simulacro ha finalizado. -Respondió la miss.

- ¿Y cuando finaliza? -pregunté.

- Cuando las personas de chaleco azul agarren al intruso.

Minutos después, en el receso, comentamos la tan inesperada situación anterior. Para amabas, se nos hacía extraño pensar que pudiese pasar algo así, pues considerábamos que al estar los espacios del colegio monitoreados constantemente a través de cámaras y al haber tanto personal de seguridad, era imposible si quiera considerar una situación de tal orden. (Diario de campo 2 - 16 de mayo de 2024)

Si se toma como referencia el último párrafo de la situación anterior, que describe una forma de vigilancia a través de máquinas y nuevas tecnologías, como lo son las cámaras y la continua comunicación entre las personas de seguridad a través de radios, sería posible seguir insistiendo en las descalificaciones frente a la escuela como mecanismo de control. ¿Pero qué tal

si intentamos ver más allá de los reiterados señalamientos y damos la vuelta a los análisis? ¿Qué tal si nos detenemos en lo que afirma y permite la escuela, más que en lo que pueda negar o anular? Observar algunas prácticas desde la pregunta por lo que hace a una escuela nos permitiría comprender, por ejemplo, en términos de lo que plantea Oscar Espinel (2015,) las maneras como la escuela y sus espacios se articulan para hacer posible la formación; formación que, dado su carácter histórico-cultural, responden a intereses y condiciones particulares vinculados a una visión del hombre en el mundo. Se trata de una producción del individuo en un tiempo particular.

En este caso, la escuela, al estar ligada a un sistema de educación norteamericano, desglosa un conjunto de prácticas que terminan por moldear las relaciones que allí se producen. Entre ellas, las que tienen que ver con el cuidado del otro y la seguridad. En los últimos años, se han presentado ataques terroristas contra las escuelas de Norteamérica y bajo esta lógica es como cobra sentido simulacros tales como el descrito anteriormente.

En este sentido, la escuela que constantemente ejerce control sobre los cuerpos es aquella que provee, además, un espacio como refugio, un espacio tranquilo en el que se preserva la capacidad del comienzo, según lo menciona Jorge Larrosa (2009). La educación crea un espacio para poner en relación con el mundo a aquellos que nacen, es por ello por lo que la disposición del espacio pretende generar un entorno seguro para que tal ejercicio sea posible.

Se trata de la escuela como un dispositivo, que en términos de Jorge Larrosa (2009) “no solo se hace cargo de la infancia, sino que también, y, sobre todo, se hace cargo del mundo” (p. 6). Es esta quien comprende el mundo desde su transmisión y su renovación, es por ello por lo que dispone de un espacio de apertura al mundo, que hace a su vez que el mismo mundo pueda comenzarse de nuevo. En este sentido, la escuela según Jorge Larrosa (2009) es un dispositivo

que les hace a los niños un lugar, para que allí la infancia pueda tener un espacio. La escuela separa el tiempo, separa a los recién nacidos de otros espacios, “[...] fundamentalmente de los espacios y los tiempos de la familia, de la sociedad (de la biopolítica) y de la economía (del trabajo).” (Larrosa, 2009, p. 5). Esto para hacer posible lo que el autor denomina infantilización, en tanto ese niño se convierte en alumno y es visto como objeto que ocupa una posición definida por el saber pedagógico, haciéndolo visible en términos de necesidades, cualidades, talentos, etc.

Es por ello la infancia, definida por Jorge Larrosa (2009) no por la edad sino por la forma de relación con el mundo, es aquella a partir de la cual, la escuela hace posible un lugar y tiempo para ella, además que también hace posible un lugar y tiempo para una forma particular de mundo.

De igual manera la escuela puede ser pensada como refugio en tanto cuida de que se produzca lo que es necesario producirse en términos formativos, desde las relaciones en el aula, hasta en los momentos destinados al relacionamiento entre pares (como el descanso). En lo que concierne al aula, es preciso aludir a Jorge Larrosa (2019), quien, en el intento de aproximar el oficio de un profesor a otros oficios artesanos, termina por considerar el aula como un refugio, en el cual hay una atención compartida, donde se da lugar a la voz y a la presencia.

Para iniciar la aproximación sobre descripción del ejercicio de ser profesor en el curso de maestría impartido en el año 2017, Jorge Larrosa (2019) pone como primera actividad, hablar de las experiencias entorno a la descualificación y precarización, que los estudiantes de la maestría han llevado a cabo, bajo la idea de profesionalización del ejercicio de ser profesor. Jorge Larrosa (2019) afirma que, con tal actividad, buscaba hallar el amor a la escuela, que subyace, a su vez del amor al oficio. Frente a esta propuesta, enseguida manifiesta estar agotado de pensar en contra de los tiempos actuales y que, aunque desde su punto de vista, parecía difícil, quería ser

más afirmador, tender la balanza hacia el *elogio*, comprendiendo esto último como género retórico que “... se construye en el discurso fúnebre.” (Larrosa, 2019, p. 32), es decir, como un ejercicio de valorar y alabar la pérdida de algo.

Luego de la lectura de un par de citas de autores como: Nietzsche, Stiegler, Zagajewski y Peter Handke, Jorge Larrosa (2019) resalta la importancia de hallar “... y saber reconocer qué y quién en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio.” (Larrosa, 2019. p. 30). A partir de tal planteamiento, Jorge Larrosa (2019) alude al aula, bajo el sentimiento de amor y duelo que trae consigo el elogio, como “el lugar esencial, sagrado, de la escuela” (Larrosa, 2019, p. 32). El autor, bajo la premisa etimológica de lo que significa “aula”, alude a esta como un círculo ceremonial, en el cual se busca centrar la atención de las personas hacia lo que está allí. Además de ser un espacio que protege.

En este sentido Jorge Larrosa (2019) afirma el aula como un lugar de refugio y de encierro, en el cual la entrada y la salida no se consideran desde la voluntad. Se trata de un aula en el que sus paredes “no se parecen a ninguna otra pared precisamente porque en ella se pueden colgar o proyectar texto o imágenes” (Larrosa, 2019, p. 35).

Inicia la mentoría presentado tres videos, estos hablan del fenómeno de la niña y como este cambio climático afecta la vida de todos. En lo que transcurren los videos, observo al resto de la clase, parece que la mayoría de los estudiantes está prestando atención.

Cuando finalizan los videos el profesor complementa la información, haciendo una reflexión sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, dado a que prácticas contrarias han contribuido a el cambio climático brusco, que afecta el bienestar y la salud de las personas.

Con tal actividad se cumplieron los 15 minutos destinados para la mentoría, posteriormente, el docente procede a gestionar la salida de los estudiantes. Pide a los estudiantes salir de forma organizada y dirigirse hacia el coliseo, allí se llevaría a cabo una asamblea. (Diario de campo 5 – 26 de septiembre de 2024)

Entre otros de los vínculos y relaciones que fomenta la escuela, es la vida en comunidad. Pues a partir de la contemplación de situaciones, la escuela pretende promover el cuidado de todos y todas.

Este tipo de relación puede comprenderse a partir de los planteamientos de Alfonso Torres (2002), quien menciona que surge un nuevo modo de ser comunitario, luego de las consecuencias paradójicas producto de la globalización capitalista.

Alfonso Torres (2002) plantea que, al llegar la promesa del progreso y la felicidad en el siglo XXI, anunciada por el proyecto moderno, se generó violencia, desigualdad, injusticia, etc. Lo que tajo consigo el empobrecimiento de los individuos y la fragmentación social. Durante este periodo el autor menciona que los valores comunitarios no desaparecieron, sino que en algunos casos se fortalecieron, generando cierta resistencia a las consecuencias ocasionadas por la nueva lógica de mercado. En este sentido, Alfonso Torres (2002) menciona que surgen movimientos constituidos intencionalmente para la defensa, que inconformes con las consecuencias generadas por la expansión capitalista, construyen nuevas comunidades y sentidos.

Se trata de una nueva forma de ser comunidad que surge al borde de las situaciones que manan de las relaciones y conflictos sociales, es decir, unos sentidos que nacen de la experiencia cotidiana de un mismo entorno, creando tejidos sociales, a partir de la configuración de identidades comunitarias.

A partir de lo anterior, es posible comprender la escuela como un espacio que promueve la configuración de comunidad, en tanto socializa identidad, frente a las situaciones, denominadas por Alfonso Torres (2002), como borde.

A partir de momentos como mentorías (en el caso del TES) lo que se pretende es generar experiencia, construir significado frente a situaciones de orden nacional y global. Ahora bien, al tratarse de momentos que pretenden contribuir en la conformación de experiencia lo que hay es una relación directa con el cuerpo y, por ende, con la corporalidad. Pues allí el cuerpo se hace presente en un espacio y tiempo particular de la escuela, una escuela que hace comunidad. Lo que se intenta allí es la configuración de un *yo*, que aludiendo a Salomé Morales (2013) parte de un cuerpo que hace presencia en la contingencia, para hacer corporalidad, para hacer personalidad e identidad.

- **Vínculos en la escuela, cuerpos conectados**

La participación de los padres en actividades extracurriculares es un factor esencial que no solo beneficia a los alumnos, sino que también fortalece el tejido social de la comunidad escolar, generando subjetividades que se construyen con el otro. Este vínculo entre padres y escuelas desempeña un papel crucial en el proceso formativo de los estudiantes, actuando como un puente que facilita la colaboración y el apoyo mutuo. Esta relación no solo beneficia el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo integral de los niños en diversas dimensiones. Además, la implicación parental en la vida escolar genera un entorno de confianza y seguridad para los estudiantes. La percepción de que sus padres están interesados en su educación motiva a los niños a participar de manera más activa en su aprendizaje. Este involucramiento no solo incrementa su motivación académica, sino que también les proporciona la confianza necesaria para expresar sus inquietudes y dificultades.

Durante varias semanas en el colegio, tuve la oportunidad de observar diversas actividades extracurriculares donde la presencia y el involucramiento de los padres fueron notables. En talleres artísticos, por ejemplo, los padres se

convirtieron en facilitadores que ayudaron a los estudiantes a explorar su creatividad y desarrollar habilidades artísticas. Este tipo de participación no solo fomenta un ambiente colaborativo, sino que también refuerza el sentido de comunidad dentro del colegio.

En eventos deportivos, la dinámica fue igualmente significativa. Los padres no solo asistían como espectadores, sino que se involucraron activamente en la organización y motivación de los estudiantes. La observación de padres e hijos formando equipos juntos fue inspiradora y promovió un sentido de pertenencia. Esta interacción no solo fomenta el trabajo en equipo, sino que también enseña valores como el compromiso y la colaboración (Henderson & Mapp, 2002). Las competencias deportivas se convirtieron en una plataforma donde las relaciones familiares se fortalecieron y se cultivó un espíritu comunitario.

El Evento del Día de San Valentín

Uno de los momentos más importantes durante el inicio de este año escolar fue el evento del Día de San Valentín, organizado como una feria de recaudación de fondos. Desde la planificación por parte de la líder de año de grado 11, Miss Alex hasta la ejecución, la participación parental fue excepcional. Los padres se involucraron desde el inicio, discutiendo ideas para actividades y logística.

Durante el evento, se llevaron a cabo diversas actividades como ventas de comida, serenatas y elaboración de kits para los más pequeños. Los padres no solo ayudaron con la organización, sino que también participaron activamente en la elaboración y venta de productos. Este esfuerzo colectivo no solo generó recursos para la escuela, sino que también creó un ambiente festivo que fortaleció las relaciones entre familias y educadores. (Diario de campo 4 - 19 de septiembre de 2024)

La implicación activa durante este evento tuvo múltiples beneficios. Por una parte, el fortalecimiento del vínculo familiar-educativo puesto que la participación permite a los padres comprender mejor el entorno educativo. Al involucrarse en estas actividades, pueden apoyar más efectivamente a sus hijos en casa. Asimismo, permite el desarrollo de habilidades sociales toda vez que las actividades extracurriculares permiten a los estudiantes interactuar con sus compañeros fuera del aula, desarrollando habilidades sociales esenciales para su crecimiento personal (Vygotsky, 1978). Esta interacción es fundamental para cultivar un sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes. Estas interacciones no son meramente

transaccionales; cada encuentro contribuye a construir una red de relaciones en la que cada estudiante se siente visto y escuchado. Esta dinámica crea un sentido de pertenencia y ayuda a los alumnos a reconocer el valor del trabajo conjunto.

La participación de los padres es fundamental para el éxito educativo en The English School. A través de diversas plataformas—como reuniones informativas, talleres y eventos escolares—los padres tienen oportunidades significativas para involucrarse en el proceso educativo de sus hijos. Esta vinculación no solo fortalece la relación entre padres e hijos, sino que también crea un ambiente colaborativo donde todos los actores educativos trabajan juntos para fomentar el desarrollo integral del estudiante. El modelo educativo implementado por The English School integra eficazmente aspectos fundamentales de la vida comunitaria con la formación académica. A través del fomento de relaciones interpersonales significativas, un sistema organizado de Casas diseñado como estrategia educativa, una cultura de ayuda mutua y actividades extracurriculares enriquecedoras, el colegio crea un entorno educativo inclusivo y dinámico.

Detengámonos por un momento en la estrategia del Sistema de Casas, tal como lo denomina el colegio. En entrevista realizada a Julia, líder de casas de bachillerato, registrada en el diario de campo 6 del 24 de octubre del 2024 (ver anexos) proporciona una visión detallada sobre el funcionamiento del Sistema de Casas y su impacto en la subjetividad de los estudiantes. Esta dinámica incorporada a la cotidianidad del colegio hace algunos años, da sentido de pertenencia y propicia cierta identificación de las capacidades de cada miembro. Reconocimiento que redundo en la valoración de la singularidad a la vez que procura un lugar para cada quien. Un lugar del que, además debe hacerse responsable como quien cuida su casa. Este sistema no

solo organiza a los alumnos, sino que también influye en su identidad y en las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del entorno escolar.

Proceso de Selección y Asignación

El proceso de selección para las casas comienza desde pre-jardín, donde se realiza una asamblea organizada con la líder de las casas y las tutoras. Según la líder, de acuerdo con las características de los niños, se asigna previamente una casa a cada uno de ellos." Actualmente, el colegio cuenta con cuatro casas: Casa Dragón, Casa León, Casa Fénix y Casa Unicornio. Este método de categorización establece un sentido de pertenencia desde una edad temprana, creando vínculos que impactan la identidad de los estudiantes. La asignación a una casa fomenta la identificación con ciertas características, lo que puede influir en su autoimagen y desarrollo personal.

Ritualización y Performatividad

El evento ritualizado donde se asignan las casas tiene como temática Harry Potter. Durante este evento, los estudiantes utilizan un sombrero y al fondo hay una voz que les indica su casa." Este ritual no solo es un momento lúdico, sino que actúa como un mecanismo performativo que refuerza la identidad colectiva. Judith Butler (2005) sostiene que estos rituales pueden tener efectos significativos sobre cómo los individuos construyen su identidad. En este contexto, el ritual de asignación no solo identifica a los estudiantes con sus casas, sino que también les otorga un rol dentro del grupo.

Selección de Capitanes

La selección de capitanes es otro aspecto importante del sistema. Julia menciona que "cuando los estudiantes llegan a grado noveno, pueden postularse para ser capitanes de casa," lo cual implica la elección de un compañero del sexo opuesto que pertenezca a la misma casa. Esta dinámica promueve habilidades de liderazgo y responsabilidad entre los estudiantes. Además, establece modelos a seguir dentro de las casas y refuerza la estructura jerárquica del sistema.

Acumulación de Puntos y Normas Sociales

La acumulación de puntos mediante actividades comunitarias es fundamental en este sistema. Según la líder, los puntos son fundamentalmente un pretexto para fomentar la colaboración." Se llevan a cabo diversas campañas en colaboración con fundaciones, como Botellita de Amor" y Corramos Juntos Por Ellos," donde los estudiantes participan activamente en acciones solidarias. (Diario de campo 6 – 24 de octubre del 2024)

Este enfoque refleja un sistema normativo que regula comportamientos dentro del entorno escolar. Michel Foucault (2009) señala cómo las instituciones ejercen control sobre los cuerpos mediante mecanismos disciplinarios. En este sentido, las actividades comunitarias no solo promueven la colaboración entre los estudiantes, sino que también normalizan ciertas conductas deseables.

El análisis del Sistema de Casas revela cómo las experiencias educativas son fundamentales para la construcción de identidades individuales y colectivas. Este entorno escolar se configura como un espacio complejo donde las relaciones interpersonales, rituales sociales y normas institucionales interactúan para moldear las subjetividades de los estudiantes. A través del Sistema de Casas, se fomenta un sentido de pertenencia y se desarrollan habilidades sociales y emocionales esenciales para el crecimiento personal.

La participación de los padres en las actividades extracurriculares del colegio The English School es fundamental para potenciar el proceso educativo. A través de su involucramiento en talleres artísticos, eventos deportivos y actividades comunitarias como el Día de San Valentín, se crea un entorno educativo inclusivo y dinámico que prepara a los estudiantes no solo para enfrentar desafíos académicos, sino también para convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad.

- **La escuela y la disposición de los espacios:**

Cuando entro al aula noto que las maletas de los estudiantes están en la parte de enfrente, en el tablero. Al lado de este hay una especie de bolsillos pegados a la pared en los que se encuentra dos celulares. Posterior a mi llegada, la profesora encargada de vigilar el examen durante el momento inicial me pide que la ayude haciendo entrega a los estudiantes del paquete de la evaluación. Después de unos minutos se va y continua con el ejercicio de vigilancia otro profesor; mientras el tiempo transcurre, constantemente entra y sale una profesora para

responder las preguntas que surgen a medida que los estudiantes van respondiendo el examen.

Durante el tiempo en el que estoy ahí, presto atención constantemente a los alumnos. La mayoría están sentados, mirando su hoja y escribiendo, cada uno de ellos realiza movimientos leves intentando hacer el menor ruido posible. Abren la cartuchera despacio, la cierran despacio... casi que todo lo que hacen es con un movimiento lento. Todo parece estar controlado, hasta la misma cartuchera, pues esta es de color transparente, lo que se haga dentro de ella puede ser observado. Cuando vi esta situación pensé en lo difícil que sería para ellos intentar siquiera tener a la mano, de forma discreta, algunos apuntes que dieran pistas sobre las respuestas (lo que es común hacer en las evaluaciones, o por lo menos, esto era lo que se hacía cuando yo estaba en el colegio).

A eso de las 9:40 a.m. entra al salón la profesora Gloria y con su mano me hace una seña que indica que debo salir. Afuera me pide que haga ahora vigilancia en el pasillo de los salones de grado séptimo. Me dirijo al tercer piso, este, a diferencia del anterior contaba con la presencia de varios estudiantes fuera del aula. Situación que me sorprendió, pues la indicación de la profesora Gloria había sido clara:

- *Todos deben estar en su salón presentando el examen.*

A los pocos segundos comprendí que se trataba de una especie de fila que se hacía para la entrada al baño. Los estudiantes se encontraban recostado sobre la pared, al lado de la puerta de sus respectivos salones, de tal manera que fuesen visibles ante los ojos de los profesores encargados de la vigilancia, quienes a su vez autorizaban de uno en uno, en momentos específicos la asistencia al baño. Allí el trabajo de los maestros era doble: desde la puerta debían observar al grupo que presentaba el examen y, por otra parte, al estudiante que se encontraba afuera esperando su turno para seguir al baño. (Diario de campo 3 – 23 de mayo de 2023)

En el diario de campo 3 del día 23 de mayo de 2024, se narra una jornada escolar centrada en las evaluaciones finales. Desde el inicio del desarrollo de la práctica de aquel día, la disposición del cuerpo en los espacios escolares estaba claramente delimitada por los preparativos y el ambiente que la institución había generado y establecido para este día de evaluaciones. Desde la entrada, era visible un mural con el mensaje "Silence final exams". A partir de este anuncio se marcaba el tono del día y delimitaba cómo los estudiantes debían comportarse en ese espacio: en silencio, atentos y alineados con el objetivo centrado únicamente en el desarrollo de la evaluación. Estando dentro del aula, los alumnos de sexto grado se

enfrentaban a su examen final de inglés bajo una estricta supervisión. Dentro de las múltiples normativas que la institución educativa ha establecido para esta jornada, los objetos personales, como mochilas y celulares, debían ser colocados fuera de su alcance, lo que reforzaba la disposición de los cuerpos en un entorno de concentración. Los estudiantes trabajaban en sus exámenes con movimientos lentos y silenciosos, evitando cualquier distracción o ruido innecesario. El aula estaba diseñada para maximizar la vigilancia y minimizar las oportunidades de interacción física y verbal entre los alumnos reflejando un control estricto sobre el cuerpo, asegurando que cada gesto fuera regulado para mantener el ambiente de silencio requerido para la prueba. La disposición de los estudiantes en los pasillos, donde esperaban en fila para ir al baño bajo la supervisión constante de los docentes. Esta dinámica de vigilancia era notoria tanto dentro como fuera del aula, el espacio escolar durante las evaluaciones está estrictamente controlado para garantizar la concentración y la disciplina.

Es evidente que la disposición del espacio en la escuela durante las evaluaciones está orientada a crear un ambiente de silencio y quietud, en donde los profesores son los encargados de vigilar a sus estudiantes brindándoles un ambiente la concentración y el correcto desarrollo de la jornada evaluativa planteada por la escuela. En este ambiente es notorio cómo el cuerpo de los alumnos debe adaptarse a un entorno que demanda movimientos controlados y un comportamiento prácticamente inmóvil con miras a brindar un ambiente adecuado para el alcance de altos niveles de concentración. Esta disposición no solo busca evitar distracciones, sino que también tiene un impacto profundo en cómo los estudiantes experimentan su relación con el espacio y el aprendizaje. La teórica de la educación Marina Garcés (2015) menciona que "el cuerpo en la escuela está determinado por el ritmo y las reglas del espacio que habita, donde el silencio y la quietud permiten la introspección y el aprendizaje individual" (p. 43). En este

sentido, el espacio físico de la escuela, con sus normativas estrictas sobre cómo los estudiantes deben comportarse durante las evaluaciones, no solo limita el movimiento, sino que también crea un entorno que facilita la concentración interna y el enfoque en la tarea. El silencio, es fundamental para el desarrollo de las evaluaciones, pues lejos de ser solo una ausencia de ruido, actúa como un regulador del comportamiento corporal que le da a los estudiantes la tranquilidad y el espacio de concentrarse en el desarrollo de su evaluación. Según Foucault (1975), en su análisis sobre el control disciplinario en las instituciones educativas, el espacio escolar se organiza para garantizar la visibilidad y control del cuerpo de los estudiantes. En el contexto de las evaluaciones, este control se hace evidente en la manera en que los alumnos deben disponer sus cuerpos: sentados, inmóviles y en silencio. La disposición del aula y la separación de objetos personales como mochilas y celulares son parte de una estrategia que busca reducir las distracciones externas y asegurar que los estudiantes se concentren únicamente en la prueba. Este enfoque refleja la idea del "cuerpo disciplinado" de Foucault, donde el espacio escolar y las normas de comportamiento regulan los movimientos de los estudiantes y mantienen el control sobre sus cuerpos. Es así como en el espacio escolar durante las evaluaciones no solo organiza el comportamiento de los estudiantes, sino que también influye en cómo perciben y experimentan el aprendizaje. La disposición del cuerpo en este entorno está condicionada por la necesidad de silencio y quietud, lo que permite que los alumnos se concentren en sus tareas, pero también los somete a una disciplina estricta que regula cada uno de sus movimientos.

Este relato también muestra cómo la disposición del espacio y el control sobre el cuerpo de los estudiantes contribuye a cultivar la atención en el entorno escolar. Durante el desarrollo de las evaluaciones, los alumnos están inmersos en un ambiente que requiere una atención constante y prolongada, el simple hecho de que los movimientos sean lentos y calculados, y que se evite

cualquier ruido, refleja un estado de concentración profunda, logrado por el correcto actuar de los estudiantes, reforzado por la vigilancia efectiva por parte de los profesores. La capacidad de mantener la atención es una habilidad crucial en el contexto educativo, fundamental para el desarrollo de cualquier tipo de actividad en el ámbito académico. Según Goleman (2013), la atención es una capacidad cognitiva que debe ser cultivada y que requiere un entorno adecuado para florecer, de igual forma, señala que "el cuerpo y la mente trabajan en conjunto para mantener la atención, y el entorno debe ser favorable para evitar que el cuerpo se distraiga y disperse" (p. 97). En el relato del diario de campo vemos cómo la disposición del espacio —con las mochilas alejadas y los celulares fuera del alcance— está diseñada específicamente para evitar distracciones y asegurar que los estudiantes puedan enfocar toda su energía en el examen. Esta disposición del cuerpo en un entorno controlado y silencioso también fomenta la atención plena en los estudiantes, al tener que controlar sus movimientos y adaptarse a las normas del aula, desarrollan una capacidad para concentrarse en la tarea a pesar de las posibles tensiones que surgen del control externo. Gallo Cadavid (2021) menciona que el espacio y el cuerpo interactúan para crear un ambiente que promueve la reflexión y el aprendizaje. En este sentido, la disposición del espacio escolar durante las evaluaciones no solo regula el comportamiento físico de los alumnos, sino que también crea las condiciones necesarias para que puedan cultivar la atención y centrarse en su desempeño académico. El espacio escolar, por lo tanto, actúa como un facilitador del control corporal y mental. Al organizar el aula de manera que reduzca las distracciones, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas que son esenciales para el éxito académico, como la atención y la concentración. Sin embargo, esta disposición también tiene sus limitaciones, ya que el control excesivo sobre el cuerpo puede generar tensiones y manifestaciones crecientes de resistencia ante tales excesos.

El control del cuerpo en los espacios escolares también plantea cuestiones sobre la dinámica de poder y libertad en el contexto educativo. Gallo y Espinel (2015) exploran cómo estos conceptos pueden coexistir en la escuela y apuntan a prácticas de poder que moldean el comportamiento y la relación de los estudiantes con el espacio. En el entorno de las evaluaciones, esta disposición regulada del espacio limita la libertad de movimiento de los estudiantes, orientándolos de una manera certera a una disciplina física que exige silencio y quietud.

En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de ritualidad de la verdad, donde la disposición del cuerpo no solo responde a normas explícitas, sino a un tipo de verdad disciplinaria que busca homogeneizar conductas, este planteamiento permite observar cómo la disposición del espacio escolar hace uso del el control del cuerpo y además responde a una estructura de poder, donde la educación formal actúa como una "maquinaria disciplinaria" que garantiza el orden y la vigilancia. Sin embargo, los autores también sugieren que es posible integrar este tipo de prácticas de libertad dentro de esta estructura disciplinaria, generando espacios de reflexión crítica y autonomía en pro de los objetivos de la formación de los estudiantes. También ponen en evidencia una educación que incorpore estas prácticas puede ofrecer una alternativa al enfoque tradicional disciplinario. El mismo Foucault propone la idea de prácticas de libertad como las formas en que los individuos pueden negociar y reinterpretar las normas establecidas en un ambiente controlado como lo es la escuela, afirmando que las prácticas de libertad son esenciales para que el sujeto sea capaz de construir su identidad. Al respecto, insiste Foucault, no hay relaciones de poder donde no hay una voluntad que decide. En ausencia de la libertad nos encontramos en otras formas de relación caracterizadas más por la violencia y el sometimiento.

Si bien la disposición del espacio en las evaluaciones hace que se limite la libertad física, también hace posible que se fomenten la autonomía y la autorreflexión, permitiendo que el control del cuerpo sea también una oportunidad para el desarrollo personal. Este análisis desde las perspectivas de Gallo y Espinel invita a reconsiderar cómo se disponen los espacios escolares no solo para ejercer control, sino también fomentar prácticas de libertad. La disposición del cuerpo en el espacio educativo podría transformarse en una herramienta de aprendizaje que permita a los estudiantes adquirir control sobre sus propias acciones en un entorno de respeto y autorregulación.

La disposición del cuerpo en los espacios escolares, especialmente durante momentos de evaluación, es un aspecto crucial del entorno educativo. El relato del diario de campo muestra cómo los estudiantes deben adaptarse a un espacio que requiere silencio, quietud y atención constante. El control sobre el cuerpo, facilitado por la organización del espacio y las normas de comportamiento, refleja las ideas de Foucault sobre el "cuerpo disciplinado", donde el espacio escolar actúa como un mecanismo de vigilancia y regulación. Al mismo tiempo, teóricos como Garcés y Goleman subrayan la importancia de crear un entorno que permita a los estudiantes cultivar la atención y concentrarse en sus tareas. En conjunto, el espacio escolar y la disposición del cuerpo juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la concentración, pero también imponiendo restricciones sobre la libertad de movimiento y expresión corporal.

CONCLUSIONES

Insistiendo en la reconstrucción de la noción de escuela, estos gestos dan cuenta de que el cuerpo y la corporalidad hacen parte de los factores fundamentales que posibilitan la educación y que la escuela, por su parte, construye desde el cuerpo, corporalidades.

El análisis realizado a situaciones como los simulacros dejan ver que la escuela cuida del cuerpo y convierte al espacio en refugio, para que este mismo cuerpo construya corporalidad. Se trata de una escuela que comprende que, a través de la preservación de un espacio tranquilo, se construyen significados. Una escuela que desde la vigilancia permanente sitúa al cuerpo en un espacio en el que puede construir nuevas formas de existencia. Es decir, que cuida de la infancia, porque comprende que desde allí se hace a cargo del mundo, como lo menciona Larrosa (2009). Dicho de otro modo, hace posible la transmisión y renovación del mundo, en tanto dispone de un espacio que lo permita. O en el caso de estrategias como el sistema de casas, que no solo divide al cuerpo, a partir de prendas del uniforme de diferentes colores y diseños, sino que, con esto, pretende construir significados. Se trata de una experiencia corporal, en la cual se da un lugar desde el cual habitar el mundo. Un lugar que promueve el reconocimiento de las capacidades personales, pero también, que intenta que se aprecie el otro como quien es distinto y así mismo, se pueda convivir con ello. En el caso de aquellas actividades que la misma escuela denomina como comunitarias y que hacen parte de la dinámica del sistema de casas, es posible comprender que esta hace posible que se construya un sentido de lo humano. Esto, a partir de la preparación del estudiante para ser responsable y comprometido con la comunidad.

Por su parte, las evaluaciones, no solo insisten en hablar de un cuerpo que es disciplinado y controlado, hasta incluso negado, sino que, bajo estas disposiciones del espacio, permite

comprender que el cuerpo construye corporalidad. Allí se cultiva, a través de esta lógica, el silencio, el control autónomo del cuerpo y la atención.

Tras todo este recorrido, abordado de manera más detenida algunas páginas atrás, se muestra que la escuela tiene un impacto significativo en cuerpo y corporalidad que los estudiantes desarrollan. A través de los gestos controlados, el silencio impuesto y la disposición espacial diseñada para limitar el movimiento, los estudiantes aprenden a adaptar su corporalidad a las normas establecidas, lo cual moldea su percepción del propio cuerpo como un objeto de control. Teóricos como Foucault describen este fenómeno como una “maquinaria disciplinaria” que organiza el espacio y el cuerpo de manera que los estudiantes asimilan conductas disciplinadas. Sin embargo, las prácticas de libertad que emergen en estos contextos sugieren que la relación de los estudiantes con su corporalidad es compleja, ya que estos pueden desarrollar una autoconciencia que los impulse a resignificar su relación con el entorno. Esto sugiere que la incidencia de la escuela sobre las nociones de corporalidad no solo impone límites, sino que también crea oportunidades para que los estudiantes reflexionen y exploren el significado de su cuerpo en un contexto de interacción social y aprendizaje.

Finalmente, este trabajo identifica que la relación entre cuerpo y corporalidad en la escuela es dinámica y se expresa de manera significativa a través de los gestos escolares. Los gestos en el entorno educativo, desde la postura en el aula hasta la forma de moverse en los pasillos, no solo responden a reglas de comportamiento, sino que también representan una constante relación entre las expectativas institucionales y la subjetividad de cada estudiante. En este sentido, el gesto se convierte en un medio de expresión que refleja tanto la adaptación a las normas como la resistencia a las mismas. Esta observación es clave, ya que permite entender que el cuerpo en la escuela no es solo un objeto de disciplina, sino también un sujeto de acción que

puede redefinir su propia corporalidad en función del entorno. El análisis de los gestos escolares, por lo tanto, revela que la corporalidad en la escuela es tanto un campo de influencia institucional como un espacio de agencia personal, a partir de cual es posible la educación.

Esta mirada pedagógica a la escuela no pretende caer en la idealización de la misma, sino reconocer que hay cosas buenas que hace la escuela con el cuerpo para construir modos de existencia y que estas cosas hablan, de lo que es, esta misma escuela. La escuela como refugio del cuerpo, como espacio de agrupación y conexión con otros cuerpos, como lugar para la disciplina y el control del cuerpo. Toda una serie de análisis que dan cuenta que lo que allí se busca es construir corporalidad, es decir, crear, a partir de las experiencias, significados. Esto y muchas otras cosas más es la escuela con el cuerpo.

Teniendo en cuenta lo anterior, los hallazgos de este trabajo invitan a considerar un enfoque educativo que reconozca el cuerpo como un componente central en la formación de los estudiantes, fomentando espacios de reflexión con la propia corporalidad.

Reconociendo que la relación entre escuela y cuerpo es un tema complejo, que puede seguir desarrollándose bajo el gesto como herramienta metodológica, quedan aún algunas preguntas. Estas son: ¿Cómo se relaciona el cuerpo y la corporalidad en otros espacios de la escuela, que no son de carácter académico? Un ejemplo de ello el recreo. ¿Qué otros espacios de la escuela permiten la expresión corporal, construyendo, así mismo, una formación en los sujetos? ¿De qué manera la comprensión del impacto que tiene el cuerpo y la corporalidad en la escuela promueve cambio en cómo se asumen los procesos formativos?

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, L. (2023). Deformación corporal a través del caminar performado. *Praxis & Saber*, 14(36), e15623. (p. 75)
- Aldana Bautista, A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(18), 35–56.
- Amador Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, revista internacional de investigación en Educación*, 10(21), 7-94. (p. 45)
- Amaris-Ruidiaz, P., & Miarka, R. (2021). Entre la fluidez y la forma: rhythmós que resisten a los ritmos de una escuela. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. (pp. 18-19)
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Fondo de Cultura Económica. (pp. 12-13)
- Blanco Vega, M. de J. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes Pedagógicos*.
- Brigante, G. (2005). La subjetivación en la contemporaneidad. *Revista de Filosofía y Sociedad*. (pp. 26-28)
- Buriticá, D. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Revista Pedagogía y Saberes* (52), 23-35.
- Butler, J. (2005). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge. (p. 33)
- Cabra Ayala, Nina Alejandra (2014). El cuerpo en Colombia: estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá: IESCO-IDEP.

Cajiao, F. (1995). La educación y la transformación social. *Revista Educación y Sociedad*. (p. 14)

Carlos, R. (2009). La relación entre escuela, espacio y cuerpo. *Horizontes Pedagógicos*. (pp. 30-32) de Antioquia, UPN, Fundación Francisca Radk

Deleuze, G. (1991). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. (p. 67)

Diez Tetamanti, J M. Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria / Juan Manuel Diez Tetamanti. - 1a. ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2018. 101 pp; 23 x 16 cm. (Metodologías).

Dishman, R. K., & Sallis, J. F. (2019). Physical activity and public health. *The Lancet*, 5(2), 189–198. (p. 20)

Duarte, A., & Rodríguez, L. (2017). Concepciones, intenciones y prácticas docentes en la educación inicial. Universidad del Rosario. (pp. 9-10)

Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., (pp. 49-56).

Eliás, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Fondo de Cultura Económica. (p. 70)

Emiliozzi, M. (2013) Corporeidad y cuerpo : Un análisis sobre el diseño curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires. Argentina. En V. Varea y E. Galak (Eds.), *Cuerpo y educación física : Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos..* Buenos Aires : Biblos.

Espinel, O. (2015). Transformación de la educación en la era digital. *Revista Educación y Sociedad*. (pp. 64-65)

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. (p. 25)

Foucault, M. (2009). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (5th ed.)*. Jones & Bartlett Learning

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development in children*. McGraw-Hill. (pp. 7-8)

Gallo Cadavid, L. E. (2021). *El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal*. Universidad de Antioquia.

Gallo, S. y Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault: a propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 55. pp. 41-53.

Garcés, M. (2015). *Escuela de aprendices*. Gedisa Editorial.

Goleman, D. (2013). *Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Harper Collins.

Gutierrez Castro, F A. (2015). Jóvenes cultura escolar y comunicación. *Magis, revista internacional de investigación en Educación*, 7 (15), 97-116.

Haudricourt, A. (1962). *El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos / André-Georges Haudricourt; compilado por Marie Bardet; prefacio de Marie Bardet – 1 a ed.* Ciudad autónoma de Buenos Aires : Cactus 2019. la literatura [y] la filosofía [y] la investigación.... *Folios*, (59), 158-169.

Larrosa, J. (2009). Herodes, el ogro y la cabina de Miss Cooper. *La educación escolar como refugio*. [PDF]. Recuperado de [<https://pesquisa.unemat.br/cineclubeaie/wp-content/uploads/2016/11/texto-larrosa.pdf>].

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué : sobre el oficio de profesor / Jorge Larrosa.* - 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad.* Nueva Visión. (pp. 22-23)

Le Breton, D. (2010). *Sociología del cuerpo.* Editorial Nueva Visión. (pp. 18-19)

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible.* Ediciones/metales pesados ediciones@metalespesados.cl. Santiago de Chile.

López Ibor, J. J. (1974). *El cuerpo y la corporalidad.* Editorial Herder. (pp. 15-16)

Martínez, A., Castro, J., & Noguera, C. (1995). Historia de la educación en la época colonial. *Revista Historia y Sociedad.* (pp. 35-36)

Mejía, Silvana. (2014). “La nación entera, un inmenso taller”. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917. Medellín: Universidad de Antioquia, UPN, Fundación Francisca Radk

Morales, S. (2013). Sobre el cuerpo y la corporalidad en la educación. (pp. 44-48)

Morant, I. (2002). La cultura escolar como fenómeno sociológico. *Revista Internacional de Sociología.* (p. 27)

Norbert, E. (1990). *La sociedad de los individuos.* (p. 31)

Ospina Cruz, A. (2010). La reforma educativa de 1903 y su impacto en Antioquia. *Revista Colombiana de Historia.* (p. 70)

Ospina Cruz, C A. (2010). El cuerpo infantil: campo de batalla moderno. Antioquia (1903 - 1930). *Magis, revista internacional de investigación en Educación*, 3 (5), 63-78.

Palacios Mena, N. Herrera González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, revista internacional de investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.

Palacios-Mena, A., & Herrera-González, C. (2013). Subjetividad política en la escuela. *Revista Estudios Políticos*. (p. 20)

Pedranzani, B. E., García, M. G., & Díaz, C. (n.d.). Articulación entre escuela, currículum y subjetividad: Los imaginarios sociales, las prácticas y los vínculos en la producción de la subjetividad.

Recio, Carlos Mario, "Escuela, espacio y cuerpo", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009, pp. 127-139

Roa García, M. (2007). La educación sexual en Colombia y sus prácticas. *Revista Colombiana de Educación*. (p. 12)

Roa Garcia, P A. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(17), 67-84.

Runge Peña, F. (2015). La educación desde una perspectiva antropológica. *Revista Estudios Humanísticos*. (pp. 16-17)

Sandoval, J. (1996). Educación y modernidad en América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. (p. 41)

Stodden, D. F., et al. (2018). Developmental trajectories of motor skill competence. *Child Development, 89*(2), 1149–1161. (p. 33)

Tartakovsky, G. (2012). *Hotel Transylvania*. (p. 15)

Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. RED ACADEMICA. No. 43.

Vásquez, G., Sánchez, J., & Bolívar, A. (2018). Niños como agentes sociales. *Revista Educación y Pedagogía*. (p. 29)

Vilela, E. (2009). Bajo los vestigios de un cuerpo: Cultura, discurso y acontecimiento. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, 3(3), 10-25.

Vilela, E. (2009). *La corporalidad en la contemporaneidad*. Editorial del Pensamiento Crítico. (pp. 17-18)

Virilio, P. (1998). La industrialización de la percepción. *Ensayos sobre tecnología y sociedad*. (p. 79)

Virilio, P. (2000). Un paisaje de acontecimientos. Entrevista con Oliver Morel. (pp. 243-253)

White, R., et al. (2019). Correlation between motor skills and academic performance. *Journal of Child Development, 90*(4), 223–234. (pp. 29-30)

Wulf, C. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books. S.A.

Zigman, B. (2006). Modernidad y globalización. (p. 14)

Zygmunt, B. (2006). *Modernidad líquida*. (pp. 19-20)

ANEXOS

Diarios de Campo

Diario de campo 1 09 de mayo de 2024

Son las 7:30 a.m., estoy sentada en frente del escritorio de la profesora Gloria con mi compañera. Ella y yo estamos allí con la mayor disposición para apoyar los procesos que la maestra dirige como líder de año. Como de costumbre, los jueves en las mañanas, justo antes de iniciar nuestras labores en el colegio, conversamos un poco sobre nuestra semana, comentamos qué tan agitada está en cuestión de deberes. Luego de un cruce de palabras, la profesora se levanta de su silla, cierra su computador y nos pide acompañarla a la asamblea que se haría en el auditorio, menciona que sería el lugar ideal para dar inicio con nuestras actividades de observación.

Salimos de la oficina, nos dirigimos hacia el ascensor, las tres con nuestros computadores apoyados sobre nuestro pecho y sostenidos de una mano. Bajamos del segundo al primer piso, damos unos cuantos pasos más para finalmente llegar a la puerta del auditorio. Allí nos saluda un profesor; quien aparentemente es el encargado de controlar la entrada y salida del espacio. Nos hace seguir por el costado izquierdo de la última columna del auditorio. La maestra Gloria se sienta en la única silla cerca del escenario que no parecía ser ocupada por alguien. Nosotras, en el afán de no interferir en el desarrollo de la asamblea -que ya había iniciado- caminamos hacia la parte de atrás para ubicarnos en la última fila que estaba casi vacía.

Me siento, pongo el computador sobre mis piernas, lo enciendo y procedo a observar el espacio, nos encontramos ahora en un escenario mucho más grande. Frente a mí hay un montón de niños ubicados en sillas que descienden en comparación de la altura de la mía. Al fondo está una tarima en la que hace presencia un estudiante, aparentemente mayor que el resto de los alumnos que estaban allí. Él sostenía en su mano derecha un micrófono y hacia su lado izquierdo estaba la luz de un proyector que transmitía la imagen de unas diapositivas. Regreso mi mirada hacia los niños que asumían el papel de audiencia, ellos estaban sentados observando atentamente aquel chico.

Al pasar unos segundos, se nos acerca a mi compañera y a mí, una mujer que por su apariencia física denotaba ser una profesora, nos dice:

- *Hola, ¿De qué universidad vienen?*
Respondemos: Hola, de la universidad pedagógica nacional.
La profesora continúa: - ¡Genial! ¿De qué carrera son?
Nosotras: - De pedagogía.
Vuelve a preguntar: - ¿Y qué vienen hacer?
- *-Observación de este espacio.*
Ella: - Mmm ¡qué bien!
Preguntamos ahora nosotras: - ¿Nos podrías comentar un poco sobre lo que está sucediendo?
- *Ahh sí, es una asamblea y el chico que está ahí es de sexto, se llama José Miguel, está realizando una acción restaurativa con los estudiantes de cuarto.*
Procedemos a observar a José Miguel, quien inicia su exposición. Se presenta y enseguida introduce el tema preguntando al resto sobre lo que significa el acoso escolar. Algunos niños levantan su mano para pedir la palabra y responder frente a la cuestión planteada por el expositor. José Miguel mientras realiza algunos movimientos caminando de adelante hacia atrás,

intentado no tapar la presentación. Va señalando con su mano izquierda (la que no sostiene el micrófono) a aquellas personas a las que les autoriza hablar. Mientras tanto, el proyector ilustra una diapositiva que lleva por nombre: “el acoso escolar”. Luego, un profesor que está en una mesa al lado derecho de José Miguel, debajo de la tarima, cambia la imagen a la siguiente diapositiva:

“¿Por qué es una problemática?”

José Miguel para responder a la pregunta señalada en la presentación menciona: - El acoso escolar es una problemática porque son unas conductas que afectan el bienestar emocional de las personas, influyendo negativamente en su comportamiento.

Luego de esto dirige su mirada al profesor; asiente con su cabeza, indicando el cambio de diapositiva.

Esta contiene las siguientes frases:

“Tipos de acoso escolar:

- Acoso Verbal, aquel que implica insultos, burlas, apodosos discriminatorios, amenazas, etc.
- Acoso Social, que excluye a una persona por sus apariencias.
- Acoso cibernético, agresión emitida a una persona desde medios digitales como las redes sociales.”

Luego de la explicación de dicha diapositiva, José Miguel pregunta si alguno de los presentes se había sentido en algún momento acosado. Pocos levantan la mano, entre ellos una chica a la que José Miguel da la palabra. Ella comenta su experiencia relacionada con el acoso verbal realizado por parte de un compañero hacia ella. Mientras lo hace, no comprendo del todo la situación a la que pretendió aludir; pues su tono de voz era bajo, intenté por lo tanto acercar mi oído en dirección al lugar en el que se encontraba ubicada, sin embargo, cuando lo hice ya era tarde, su participación había terminado. Enseguida José Miguel agradece su intervención y posteriormente pregunta por los roles que surgen dentro de esta problemática. Otra chica levanta la mano y menciona dos de ellos “la víctima y el victimario”. Otro chico complementa mencionando que existe un tercer sujeto, que es el amigo del victimario quien participa de la situación contribuyendo en el fomento del acoso.

Posteriormente José Miguel alude al papel del colegio y menciona que en dichas situaciones este debe promover un espacio seguro que evite que se desarrollen situaciones de tal orden.

Mientras todo esto ocurre, José Miguel realiza el mismo movimiento que consiste en caminar de adelante hacia atrás, señalar de vez en cuando la presentación e indicar con su mano izquierda aquellas personas a las que les da la palabra.

Luego de la presentación de las diapositivas, prosigue a ilustrar un video caricaturesco. Este inicia con la imagen de una chica en un colegio retratando en un cuadro la imagen de una lata y una manzana, escena que figura en el suelo de una silla en la que se encontraba sentada. Posteriormente dicha chica es interrumpida por un joven, quien pisa sin querer la lata que estaba retratando, llamando su atención en ella. Entonces procede a observar a dicho chico, quien se dirige a sentarse en la silla ubicada al lado. Así ella se percata que sobre el cuerpo del joven caen varios objetos lanzados por un grupo de niños. Mientras esto ocurre, sobre él aparecen manchas de color morado, aparentemente invisibles, indicando cómo la situación produce en él algún daño o lesión emocional.

En la segunda escena, aparece la chica comentando la situación anterior a una docente. A su vez, esta joven es observada por un grupo de niños quienes desde su celular graban el momento. En la tercera escena, se encuentra la protagonista en su cuarto echando un vistazo a sus redes sociales. Allí nota, en una publicación el video del anterior momento y seguido a este unos comentarios negativos que convierten a dicha chica en víctima de ciberbullying. Al tratarse de una cuestión que violenta su integridad y ocasiona daño emocional, se percibe cómo el líquido

morado comienza a tomar lugar sobre su cuerpo. Mientras esto sucede, el chico de la primera escena parece estar en su cuarto ahogado con este líquido.

Después de unos minutos la chica decide escribirle a través de las redes sociales al joven víctima de bullying. Por su parte, este parece salir de aquel líquido morado que lo ahoga. Conversan un poco y al día siguiente, en la escuela, se encuentran para comentar sobre lo que les ha generado la situación, ambos coinciden en sentirse exhaustos. Al tratarse de una acción que genera empatía, inicialmente por parte de la chica y al ser solidaria con su compañero, promueve en ambos una sanación compartida. Finalmente, las manchas sobre los cuerpos de líquido morado, aparentemente invisible, comienzan a desvanecerse, pues el daño ocasionado por el resto de los compañeros se convierte en un tejido de reconstrucción en el que las personas afectadas participan. Es así como termina el rodaje.

A medida que transcurre todo lo mencionado anteriormente, en varias ocasiones intento observar a los estudiantes presentes en el espacio; todos parecían estar atentos a lo que allí ilustraba el proyector. Por mi parte, intentaba no detenerme por varios minutos en el análisis de lo que sería la audiencia, pues ello implicaba separar mis ojos de la pantalla y, en ocasiones, perder el hilo de la situación presentada. Se trataba entonces, de dos tareas que debía realizar: la primera, relacionada con la comprensión del video presentado con audio en inglés; la segunda, que pretendía a través de la observación general y posteriormente la escritura en una rúbrica, ilustrar todas las dinámicas y relaciones que surgían dentro del espacio, detalle de interés para la profesora Andrea.

Al terminar el video, todas las personas del auditorio aplauden. José Miguel que se encontraba en la esquina de la tarima, vuelve a tomar su posición inicial y procede a realizar algunas preguntas. Antes de dar la palabra a quien tuviese la respuesta, menciona que aquellos quienes respondan correctamente recibirán algunos dulces que trae consigo en su maleta. Las preguntas que plantea parecen buscar la reflexión que genera el video, sobre estas intervienen unos 3 estudiantes.

Finalmente, José Miguel baja de la tarima y hacia el final de la asamblea, se acerca a quienes participaron de su última actividad para entregar su correspondiente dulce. Llama mi atención que se dirige hasta el lugar en el que se encuentra la chica que comentó su experiencia en relación al acoso verbal, al inicio de la exposición, para entregarle dos dulces (un dulce más que a los demás) esto, dado a que José Miguel consideró que fue valiente por contar públicamente lo que le sucedió. José Miguel sale del auditorio y lo pierdo de vista, junto con el resto de mi fila, procedo a esperar la indicación de la docente para posteriormente dirigirnos hacia la salida.

Diario de campo 2
16 de mayo de 2024

Son como las 10 a.m., estoy en la oficina de la miss Gloria, con ella y mi compañera. Hoy parte de nuestro trabajo en acompañamiento a la líder de año ha sido más administrativo, pues desde un computador portátil hemos estado resaltando con colores, en las diferentes listas de notas digitales de cada asignatura correspondiente a los grados sexto y séptimo, aquellos estudiantes que durante los primeros dos trimestres del año escolar, han registrado notas que indiquen mayor probabilidad de pérdida: de color rojo, se subrayan aquellos que su nota es menor a 5, de color amarillo quienes su nota oscila entre 6 o 7 y de color azul aguamarina, los espacios en blanco, es decir, a aquellos a quienes no se les ha asignado alguna anotación.

Mientras realizamos esta tarea, alrededor de las 10:35 a.m. suena una especie de canción, algo relajante desde mi punto de vista. En seguida, la miss Gloria apaga la luz de su oficina, pide a mi compañera que ajuste la puerta con seguro y que ambas cerremos el computador portátil. Me pareció extraña tal situación. Posteriormente nos dice:

- *-Agáchense.*

En seguida mi compañera pregunta:

- *¿Qué es lo que sucede? ¿por qué tanta urgencia en agacharnos?*
- *Estamos en un simulacro ante una posible entrada de intrusos al colegio -Dijo la miss Gloria con la voz convertida en un susurro.*
- *¿Cómo es que lo organizan? -Preguntamos en tono de risa.*
- *Uno de los profesores es el encargado hacer la simulación de un intruso y las personas de chaleco azul, que son las personas de derechos humanos, serán las encargadas de atrapar al profesor. Además, estas personas de chaleco azul deberán asegurarse de que nadie de la comunidad se encuentre en los pasillos o canchas del colegio. -Dijo la miss Gloria con un tono de voz contagiado por nuestras risas.*
- *Nos regañarán si no estamos de rodillas debajo del escritorio, entonces procuren no dejarse ver de las personas de chaleco azul. Pasarán muy cerca, revisando, además que nuestras puertas estén con seguro. -Agregó la miss.*

Y como era de esperarse, la manija de la puerta se movió. Efectivamente, “los de chaleco azul” estaban revisando que acatáramos las órdenes.

- *¿Qué pasa si durante este procedimiento un estudiante no logra entrar a alguna oficina o salón? -Preguntó mi compañera.*
- *Es atrapado por el profesor que hace de intruso y luego, posiblemente se haga una anotación por no cumplir con lo solicitado. -Respondió la miss Gloria.*
- *¿Y si uno de ellos está en el baño? -Volvió a preguntar mi compañera.*
- *Sencillo, permanece allí hasta que la canción se suspenda, indicando que el simulacro ha finalizado. -Respondió la miss.*
- *¿Y cuando finaliza? -pregunté.*
- *Cuando las personas de chaleco azul agarren al intruso.*

Minutos después, en el receso, comentamos la tan inesperada situación anterior. Para amabas, se nos hacía extraño pensar que pudiese pasar algo así, pues considerábamos que al estar los espacios del colegio monitoreados constantemente a través de cámaras y al haber tanto personal de seguridad, era imposible si quiera considerar una situación de tal orden.

Diario de campo 3
23 de mayo de 2024

Es otra mañana más en el colegio, hoy a diferencia de los otros días llegué mucho más temprano, no hay casi nadie. Me dirijo al segundo piso donde está la oficina de la profesora Gloria. Hoy particularmente este pasillo está diferente, hay una especie de mural en la entrada que dice: "Silence, final exams". Me llama la atención porque este parece estar ocupando casi la mitad de la entrada, complicando más el tránsito por este espacio. Me siento y procedo a esperar a la profesora.

A eso de las 7:30 a.m. llega ella, me saluda de beso en la mejilla y me pide que pase a su oficina. Allí me comenta que las observaciones que realizaremos serán sobre todo en los pasillos del segundo y tercer piso. Agrega que es importante que la apoyemos, hoy especialmente, en dinámicas relacionadas con la vigilancia, pues los estudiantes durante el transcurso del día estarían presentado el examen final de inglés, por lo que es necesario que cada uno de ellos esté en su respectivo salón. Después de esto, llega mi compañera y enseguida, la profesora nos lleva a cada una a realizar, en espacios diferentes, la tan indispensable vigilancia.

A mí me correspondió un salón, el de 6-3. Cuando entro al aula noto que las maletas de los estudiantes están en la parte de enfrente, en el tablero. Al lado de este hay una especie de bolsillos pegados a la pared en los que se encuentra dos celulares. Posterior a mi llegada, la profesora encargada de vigilar el examen durante el momento inicial me pide que la ayude haciendo entrega a los estudiantes del paquete de la evaluación. Después de unos minutos se va y continúa con el ejercicio de vigilancia otro profesor, mientras el tiempo transcurre, constantemente entra y sale una profesora para responder las preguntas que surgen a medida que los estudiantes van respondiendo el examen.

Durante el tiempo en el que estoy ahí, presto atención constantemente a los alumnos. La mayoría están sentados, mirando su hoja y escribiendo, cada uno de ellos realiza movimientos leves intentando hacer el menor ruido posible. Abren la cartuchera despacio, la cierran despacio... casi que todo lo que hacen es con un movimiento lento. Todo parece estar controlado, hasta la misma cartuchera, pues esta es de color transparente, lo que se haga dentro de ella puede ser observado. Cuando vi esta situación pensé en lo difícil que sería para ellos intentar siquiera tener a la mano, de forma discreta, algunos apuntes que dieran pistas sobre las respuestas (lo que es común hacer en las evaluaciones, o por lo menos, esto era lo que se hacía cuando yo estaba en el colegio).

A eso de las 9:40 a.m. entra al salón la profesora Gloria y con su mano me hace una señal que indica que debo salir. Afuera me pide que haga ahora vigilancia en el pasillo de los salones de grado séptimo. Me dirijo al tercer piso, este, a diferencia del anterior contaba con la presencia de varios estudiantes fuera del aula. Situación que me sorprendió, pues la indicación de la profesora Gloria había sido clara:

- Todos deben estar en su salón presentando el examen.

A los pocos segundos comprendí que se trataba de una especie de fila que se hacía para la entrada al baño. Los estudiantes se encontraban recostado sobre la pared, al lado de la puerta de sus respectivos salones, de tal manera que fuesen visibles ante los ojos de los profesores encargados de la vigilancia, quienes a su vez autorizaban de uno en uno, en momentos específicos la asistencia al baño. Allí el trabajo de los maestros era doble: desde la puerta debían observar al grupo que presentaba el examen y, por otra parte, al estudiante que se encontraba afuera esperando su turno para seguir al baño.

Diario de campo 4
19 de septiembre de 2024

Durante varias semanas en el colegio, tuve la oportunidad de observar diversas actividades extracurriculares donde la presencia y el involucramiento de los padres fueron notables. En talleres artísticos, por ejemplo, los padres se convirtieron en facilitadores que ayudaron a los estudiantes a explorar su creatividad y desarrollar habilidades artísticas. Este tipo de participación no solo fomenta un ambiente colaborativo, sino que también refuerza el sentido de comunidad dentro del colegio.

En eventos deportivos, la dinámica fue igualmente significativa. Los padres no solo asistían como espectadores, sino que se involucraron activamente en la organización y motivación de los estudiantes. La observación de padres e hijos formando equipos juntos fue inspiradora y promovió un sentido de pertenencia. Esta interacción no solo fomenta el trabajo en equipo, sino que también enseña valores como el compromiso y la colaboración (Henderson & Mapp, 2002). Las competencias deportivas se convirtieron en una plataforma donde las relaciones familiares se fortalecieron y se cultivó un espíritu comunitario..

Charlas y Asamblea: Donde algunos padres compartieron sus conocimientos sobre temas relevantes para el desarrollo personal y académico de los jóvenes. Esto no solo enriqueció la experiencia educativa, sino que también fortaleció las relaciones entre familias y docentes.

Evento de San Valentín

Uno de los momentos más importantes durante el inicio de este año escolar fue el evento del Día de San Valentín, organizado como una feria de recaudación de fondos. Desde la planificación por parte de la líder de año de grado 11, Miss Alex hasta la ejecución, la participación parental fue excepcional. Los padres se involucraron desde el inicio, discutiendo ideas para actividades y logística.

Planificación y Organización: Desde el inicio, los padres se involucraron en la planificación del evento, dónde discutían ideas para actividades y logística. .

Recolección de Fondos: Durante el evento, se llevaron a cabo diversas actividades, como ventas de comida, serenatas, flores y kits para los más pequeños. Los padres no solo ayudaron con la organización, sino también en la elaboración de los productos que se pondrían a la venta, también se pusieron manos a la obra en la venta, creando un ambiente festivo y colaborativo.

Reflexionando sobre esta experiencia, me doy cuenta de cómo la implicación activa de los padres durante el evento del Día de San Valentín tuvo múltiples beneficios:

Fortalecimiento del Vínculo Familiar-Educativo

La participación en eventos como este ayuda a los padres a comprender mejor el entorno educativo. Al involucrarse, pueden apoyar más efectivamente a sus hijos en casa.

Desarrollo de Habilidades Sociales

Las actividades extracurriculares permiten a los estudiantes interactuar con sus compañeros fuera del aula. La presencia activa de los padres actúa como un modelo a seguir, enseñando valores como el compromiso y la colaboración.

Diario de campo 5
26 de septiembre de 2024

Como de costumbre, al iniciar las jornadas en la institución, me encuentro afuera de la oficina de la miss Gloria esperándola. Hoy particularmente, la luz de su oficina está apagada, situación que me parece muy extraña, pues ella casi siempre llega antes que yo, es muy puntual con la llegada a el colegio. En lo que tomo mi café, aparece una profesora que abre la puerta de la oficina de la miss Gloria y ocupa su lugar. Decido entrar y preguntar por la miss:

- Hola, buenos días. ¿De casualidad sabes donde se encuentra la miss Gloria?
- Hola, buenos días. Ella no vendrá por algunas semanas, lo que pasa es que se encuentra en la recuperación de una operación que debió realizarse hace pocos días. - Responde la profesora.
- Tú eres Lisseth, ¿verdad? – Me pregunta.
- Sí, mucho gusto. – Estiro la mano para hacer más amena mi presentación.
- Soy Martha. Estuve hablando con Esteban (coordinador de convivencia de bachillerato, quien además está encargado de organizar nuestra práctica en la institución), él me conto que tú eres quien apoya a la miss Gloria. Entiendo que tienen acordado unos espacios de observación y otro de acción en el cual elaboran planeaciones de actividades para mentoría. – Agrega la profesora Martha.
- Si, si señora. – Asiento con mi cabeza.
- En este orden de ideas creo pertinente que inicies el día de hoy haciendo observación de una mentoría que se realizará con quinto en el salón 105. Esto, como para que además tengas en cuenta lo que se realiza en este espacio.

Procedo a ir al aula. En la puerta se encuentra un profesor quien aparentemente cuida de que todos los estudiantes ingresen al salón. Lo saludo y le comento que vine a hacer observación de la mentoría. Finalmente ingresamos los dos, me sede su escritorio y comenta al resto que estaré ahí apoyándolo en su labor docente.

Inicia la mentoría presentado tres videos, estos hablan del fenómeno de la niña y como este cambio climático afecta la vida de todos. En lo que transcurren los videos, observo al resto de la clase, parece que la mayoría de los estudiantes está prestando atención.

Cuando finalizan los videos el profesor complementa la información, haciendo una reflexión sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, dado a que prácticas contrarias han contribuido a el cambio climático brusco, que afecta el bienestar y la salud de las personas.

Con tal actividad se cumplieron los 15 minutos destinados para la mentoría, posteriormente, el docente procede a gestionar la salida de los estudiantes. Pide a los estudiantes salir de forma organizada y dirigirse hacia el coliseo, allí se llevaría a cabo una asamblea.

Luego de que todos salen del aula decido dirigirme hacia el lugar acordado. En el camino me encuentro con mi compañera, llegamos juntas al espacio y posteriormente procedemos a entrar, caminamos hacia el costado izquierdo del coliseo, en lo que esto sucede, nos percatamos de que las sillas, organizadas en columnas estaban divididas por colores: amarillo, azul, rojo y negro. Aparentemente toda la comunidad educativa estaba allí. Por su parte, los estudiantes y algunos profesores estaban organizados en las columnas según el color de su camisa.

La asamblea inicia, en segunda escucho el himno nacional de la república de Colombia, todos se levantan y lo entonan, luego de la entonación del himno nacional, la asamblea continúa con el himno del colegio. Al finalizar la entonación, entra un estudiante a la tarima, toma el micrófono y da algunas palabras en inglés. Dado a que no soy tan buena con este idioma, no comprendo casi nada de lo que dice, entre las pocas cosas que alcanzo a comprender es la siguiente

frase: “Happy birthday the english school!”, en seguida me doy cuenta de que se trata de una celebración del colegio por su cumpleaños.

Se realizan algunas presentaciones de bandas musicales, compuestas por profesores y estudiantes. Luego de ello, la encargada de coordinar la asamblea comenta que el paso a seguir es la presentación de los líderes del sistema de casas. Volteo mi mirada hacia la puerta por la que entré, hay una chica que sostiene una bandera de color amarillo y detrás de ella están otros chicos de diferentes edades, pequeños y grandes.

En seguida se reproduce un vídeo, en el que aparece una bandera de color amarillo con un león dibujado. De repente escucho una canción algo movida, me detengo en lo que la pantalla grande proyecta y luego de la música aparece una voz que dice: “León: destacados por ser líderes, valientes, atléticos e ingeniosos”. Mientras esto sucede, de una de las puertas del coliseo, sale una profesora agitando una bandera de color amarillo, detrás de ella, 5 estudiantes con camisa del mismo color. La profesora y los estudiantes realizan un recorrido por todo el coliseo corriendo. Mientras lo hacen, continuamente están gritando y haciendo ruidos con pitos. Por su parte quienes tienen la misma camisa, pero están en las columnas, apoyan con gritos el recorrido que hace el grupo, al que parecen pertenecer. Este mismo procedimiento lo realizan los siguientes equipos: Unicornio, con bandera de color azul, grupo caracterizado por ser “ambiciosos, determinados, corajudos y perspicaces.”, Dragón, con bandera de color rojo, “las personas astutas, audaces, poderosas y aventureras” y fénix, con bandera de color negro, caracterizador por “personas trabajadoras, resilientes, sabias y decididas.

Luego de la presentación de los líderes de los sistemas de casas, dos de los integrantes líderes de cada casa (hombre y mujer), se dirigen hacia la tarima, se organizaron en una fila y procedieron a realizar un baile. La pista incluía múltiples canciones de distintos géneros. Muy divertido el baile, por cierto. Posteriormente, la profesora encargada de coordinar la asamblea toma el micrófono y agrega: “la casa que mejor imite los pasos del baile elaborado por los líderes tendrá 5.000 puntos”. Por consiguiente, todos los asistentes del coliseo se levantaron y comienzan a imitar paso a paso la coreografía que volvía a presentar los líderes en la tarima. Este baile se repitió dos veces, dado a que, en el primer intento fue imposible otorgar un ganador, pues hubo participación en todos los grupos de casas. Cuando se halló, la asamblea finalizó. Los profesores comenzaron a evacuar por grados de mayor a menor, el espacio. En seguida salí del lugar.

Diario de campo 6
24 de octubre del 2024

A las 10:15 de la mañana, junto con mi compañera, nos dirigimos a las oficinas de Julia, jefa del sistema de casas. Al acercarnos a la oficina, nos informan que ella no se encuentra disponible, pero amablemente se ofrecen a llamarla para informarle que la estaremos esperando. Tras algunos minutos, Julia llega y, junto con mi compañera, nos presentamos. Le preguntamos si estaría dispuesta a responder algunas preguntas sobre el sistema de casas y si podemos grabar sus respuestas, a lo cual ella accede sin inconvenientes.

Decidimos trasladarnos al patio, ya que ella tenía vigilancia y debía estar atenta a un espacio específico.

**Pregunta 1: * ¿Cómo es el proceso de selección para hacer parte de alguna casa?*

**Respuesta: * El sistema de selección comienza desde pre-jardín. Se realiza una asamblea que es organizada previamente con la líder de las casas de esa sección y las tutoras. De acuerdo con las características de los niños, se asigna previamente una casa a cada uno de ellos. Actualmente, en el colegio contamos con cuatro casas: Casa Dragón, para los más astutos; Casa León, para los más valientes; Casa Fénix, para los más trabajadores; y Casa Unicornio, para aquellos con gran ambición.*

El día de la asamblea tiene como temática Harry Potter: Durante este evento se anuncia a cuál casa pertenecerá cada niño. Para ello, los estudiantes utilizan un sombrero y al fondo hay una voz que les indica su casa. Este proceso se lleva a cabo con cada curso hasta que todos los estudiantes forman parte de una casa que mantienen desde preescolar hasta grado 11. En el caso de nuevos alumnos que tengan familiares dentro de la institución, deben pertenecer a la misma casa. Si no tienen ningún familiar en el colegio, desde admisiones se les asigna una casa dependiendo del número de integrantes en cada una.

**Pregunta 2: * ¿Cómo seleccionan a los capitanes de casa?*

**Respuesta: * Existen capitanes desde grado cuarto y también en décimo y once. Cuando los estudiantes llegan a grado noveno, pueden postularse para ser capitanes de casa. Deben seleccionar a un compañero del sexo opuesto que pertenezca a la misma casa y que tenga una buena relación con él o ella. Se busca que esta persona tenga identidad, sea responsable y posea habilidades de liderazgo. Además, deben ser estudiantes que mantengan un buen rendimiento académico y que hayan tenido algún tipo de vínculo con equipos deportivos.*

Los estudiantes son informados sobre la apertura del proceso de inscripción en una asamblea al finalizar grado noveno, para que al iniciar su nuevo año escolar (décimo) puedan comenzar su liderazgo desde el primer día. La capitania dura desde grado décimo hasta once. Los seleccionados deben firmar un acuerdo que deben cumplir; si por alguna razón enfrentan problemas disciplinarios, pueden ser sancionados e incluso perder su capitania.

**Pregunta 3: * ¿Cómo acumulan puntos las diferentes casas?*

**Respuesta: * Los puntos son fundamentalmente un pretexto para fomentar la colaboración y sensibilizar a los niños mediante diversas actividades de acción y servicio. Este enfoque es uno de los aspectos destacados del programa del bachillerato internacional. Se llevan a cabo varias campañas en colaboración con fundaciones; por ejemplo, "Botellita de Amor," donde los estudiantes deben llenar botellas plásticas y traerlas al colegio para depositarlas en canecas asignadas a cada casa. Otra campaña es "Tapitas de Amor," donde los estudiantes traen tapas al colegio para ayudar tanto en terapias contra el cáncer como a fundaciones dedicadas al bienestar animal.*

Desde el año pasado estamos promoviendo una campaña llamada "Corramos Juntos Por Ellos," que consiste en organizar carreras donde el proceso de inscripción implica traer comida para perros o gatos. De esta manera, además de colaborar con los animales necesitados, los

estudiantes suman puntos para sus casas. Al final del año escolar, todas las actividades realizadas contribuyen a la acumulación total de puntos.

Además del trabajo con fundaciones externas, dentro de la institución se organizan diversas actividades como concursos de talentos y olimpiadas matemáticas. También se realizan actividades especiales para celebrar el Día del Idioma y el Día del Idioma Francés. Hemos tratado de unificar varios aspectos del colegio para que el sistema de casas no solo se perciba desde el área de educación física, sino que también se valore las diferentes capacidades y talentos de los estudiantes.