

Sistematización de la experiencia “Ética performada: proceso de empoderamiento de las arracachas al poder”

Systematization of the experience “Ethics Performed: Process of empowerment from the arracachas to the power”

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate¹

Fecha de recepción: Septiembre de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre de 2015

Resumen

La presente investigación como producto de una tesis de maestría en la que se realiza un recorrido histórico, desde sus orígenes, al proyecto pedagógico *Ética performada*, que surgió como una propuesta de aula bajo las premisas teóricas de Mathew Lipman, Paulo Freire, August Boal y Michel Foucault. En la investigación se revisa, en particular, una experiencia de empoderamiento de los estudiantes del ciclo V de la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás de Bosa, quienes participaron voluntariamente en la propuesta. La investigación tiene como fundamento la auto-etnografía del docente y la Investigación Acción Participativa con los estudiantes, con el fin de determinar las subjetividades detrás de la práctica y su relación íntima con las teorías que la sustentan.

Las conclusiones de ésta investigación reflexionan sobre la necesidad de la ontología crítica, hecha desde la auto etnografía, del rol del docente, en tanto producto de su historia de vida, personal y académica; así mismo, da muestra de los logros y dificultades que conlleva ésta innovación en la escuela pública y la importancia de que un proceso pedagógico e investigativo en el aula, cuente con la participación activa de los estudiantes y del apoyo institucional, en un proceso constante de retroalimentación y empoderamiento de la propuesta misma.

Palabras clave: auto etnografía, empoderamiento, filosofía, arte, ética de sí.

Abstract

In the widest present investigation, reflex of a thesis of master, a historical trip is realized, from its origins, to the Pedagogic Project *Ethics Performed*, which arose like a classroom proposal under the theoretical premises of Mathew Lipman, Paulo Freire, August Boal and Michel Foucault. In the investigation there checks, in particular, an experience of empowerment of the students of the cycle V of the Distrital Educational Institution, Jose Francisco Socarras from Bosa, who took part

¹ Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, Docente de IED José Francisco Socarrás de Bosa, Bogotá, Colombia. Miembro de la Red Distrital de Docente Investigadores - REDDI, de la Red CHISUA y de la Red Latinoamericana de Educaciones Alternativas REEVO. Correo electrónico: rafaelesarte@gmail.com Para mayor información ir al blog del proyecto: <https://eticaperformada.jimdo.com/>.

voluntarily in the proposal. The investigation takes as a foundation the auto-ethnography of the teacher and the Investigation with the students, participating action investigation, in order to determine the subjectivities behind the practice and its intimate relation with the theories that sustain it.

The conclusions of this one investigation reflect on the need for the critical ontology, done from the autoethnography, of the roll of the teacher, as on product of its history of life, personnel and academican; likewise, it gives sample of the achievements and difficulties that this one bears innovation in the public school and the importance of which a pedagogic process and investigation in the classroom, it is provided with the active participation of the students and of the institutional support, in a constant feedback process and empowerment of the proposal itself.

Keywords: Self - ethnography, empowerment, philosophy, art, ethics of the self.

De la auto-etnografía a la formulación de la propuesta pedagógica “ética performada”

“Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, decía El Loco, es enseñar a dudar.”

(Eduardo Galeano)

La propuesta pedagógica se fundamenta en la práctica docente, considerando al maestro como un sujeto cargado de historia de vida y saberes, que busca el fortalecimiento de las herramientas académicas y personales de sus estudiantes. Para lograrlo es necesario que el docente se aleje de su investidura para iniciar su práctica desde los saberes y aprendizajes que su historia de vida le han ofrecido, por lo que se hace imprescindible que haga una reflexión auto etnográfica sobre la misma, desde sus inicios, desde su subjetividad, pasando por su experiencia como estudiante, reconstruyendo su memoria dentro de su proceso de aprendizaje, para que, finalmente, reconstruya

los referentes teóricos que le dan sustento a su práctica.

Por esta razón, la propuesta pedagógica “ética performada” inicia indagando acerca de la subjetividad del docente, quien la propone, tratando de deconstruir los principios fundamentales que han surgido desde su historia de vida y que han dado lugar a estas concepciones pedagógicas. Las fibras fundamentales de la subjetividad, que cobran sentido en la práctica pedagógica, inician en la capacidad de empatía que el docente puede llegar a sentir por sus estudiantes, indagando en la propia subjetividad los sentires y pensamientos que él mismo llegó a experimentar al ser también un estudiante.

La ética performada surge, entonces, de un ejercicio de introspección del docente en el cual se le hace evidente aquellas intuiciones que le dieron forma al proyecto, pues hallándose a sí mismo como estudiante se halla a sí mismo como docente, en un proceso de empatía que se logra en la medida que se pone en los zapatos del estudiante y se pregunta: ¿qué es lo que más me agradaba de las clases?, ¿qué es lo que más me motivaba al estudio en las mismas?, ¿qué huellas imborrables dejaron los docentes en mi historia de vida?, ¿qué aprendizajes les debo y por qué?

En este sentido, la propuesta surge como una necesidad vital, personal, cargada de sentido humano, en la búsqueda de aquellos elementos fundamentales que hacen de la práctica docente algo invaluable, algo que pueda generar el efecto de aprendizaje en los estudiantes, cuya forma requiere que, antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, se haga la pregunta acerca de qué es aquello que es digno de enseñar, cómo se logra y qué sustento teórico sirve como punto de partida para llevar a cabo esta práctica.

Quizás, el tipo de pedagogía, que acá se devela de fondo, se fundamenta en los cuestionamientos que Sócrates les hacía a sus contradictores, al interrogarles acerca de qué era aquello que enseñaban y cómo ello servía para hacer de los estudiantes mejores personas, o lo que es lo mismo, personas virtuosas, excelentes:

Y puesto que tú tienes por hijos hombres, ¿qué maestro has resuelto darles?, ¿qué hombre conocemos que sea capaz de dar lecciones sobre los deberes del hombre y del ciudadano? Porque no dudo que hayas pensado en esto desde el acto que has tenido hijos, y conoces a alguno —Sí, me respondió Calias. —¿Quién es, le repliqué, de dónde es, y cuánto cobra? —Es Éveno, Sócrates, me dijo; es de Paros, y cobra minas. Para lo sucesivo tendré a Éveno por muy dichoso, si es cierto que tiene este talento y puede comunicarlo a los demás. Por lo que a mí toca, atenienses, me llenaría de orgullo y me tendría por afortunado, si tuviese esta cualidad, pero desgraciadamente no la tengo. (Platón, Apología, 20b-c, p. 53).

Pues bien, haciendo de esta pregunta el punto de partida de la reflexión personal sobre el quehacer del maestro, la auto-etnografía revela que los ingredientes personales, de calidez y calidad humana, fueron los principales recuerdos que dejaron huella en la subjetividad del docente que hizo dicha reflexión, por lo que llega al primer hito histórico que daría forma a su práctica: lo que se denomina el arte de ser una persona antes que ser un buen maestro, considerando lo segundo como consecuencia de lo primero².

Así mismo, esta indagación preliminar, antes que forjarse como estrategia para determinar los fundamentos de la propia práctica, como estrategia personal y profesional para el buen ejercicio de la misma, también se concibe como una estrategia metodológica que establezca una práctica coherente consigo misma, en tanto que se propone como búsqueda del bienestar del docente que así la concibe, buscando serle fiel a lo que se piensa, se dice y se hace.

Una vez que se ha develado este sentido, que se fundamenta no solo en la práctica docente como profesión sino también como forma de vida y búsqueda personal de bienestar en el ejercicio de dicha práctica, la pregunta inmediata radicaría en cómo lograr dichos objetivos fundamentales, por lo que se hace necesario reflexionar en

torno a la didáctica que puede encerrar dichos presupuestos.

La auto-etnografía permitió hacer conscientes los principios teóricos y metodológicos que el docente propone en la práctica, como lo son el ejercicio de la autonomía y de la construcción colectiva del sentido, el cuestionamiento constante de los prejuicios y paradigmas dominantes con el fin de superarlos promoviendo otros nuevos, el uso del arte como herramienta de expresión ética, estética y política. En suma, elementos esenciales de la ética performada que han sido parte de la historia de vida del docente, de su constitución como sujeto.

La sistematización de esta experiencia, como modo de indagar y generar conocimiento desde la investigación, tiene como premisa indagar de manera consciente sobre la subjetividad del docente, en tanto que este ejercicio supone la deconstrucción de los saberes y los discursos que la constituyen y, de este modo, los delimita con el fin de establecer una óptica desde la cual se hace la interpretación de la sistematización como tal. Por ello la auto-etnografía resulta necesaria para entender el marco interpretativo desde el cual se hace la reflexión pedagógica sobre el quehacer docente que esta sistematización pretende indagar.

La estructura de la ética performada: teoría y didáctica del empoderamiento

Los ejercicios de liberación son el resultado de estrategias que el sujeto elabora en sí mismo frente a estados diversos en la cotidianidad o el momento histórico en el que se encuentra inmerso mediante juegos de poder en los que es posible considerar otras posibilidades de resistencia. De ahí que las prácticas de libertad puedan definir formas válidas y aceptables tanto en la propia existencia como en la sociedad política.

(Martínez, 2009, p.135).

Esta afirmación de Jorge Martínez encierra parte del objetivo de la propuesta “ética performada”, en tanto que podría definirse como una

² En la Revista Internacional Magisterio N° 82 “El arte de ser una buena persona”, he profundizado sobre esta idea fundamental.

búsqueda personal y pedagógica de libertad y empoderamiento, tanto del docente que la genera, como de los estudiantes, hacia la cual va dirigida. Surge de una cuestión personal trasladada al campo de la práctica docente, como un ejercicio de liberación y de resistencia frente a los juegos de poder en el que se ve envuelta dicha práctica.

De este modo, los presupuestos teóricos que le dan sustento y estructuran la metodología de la propuesta pedagógica se basan en la pedagogía del oprimido de Freire, la filosofía para niños de Lipman, el teatro del oprimido de Boal y la caja de herramientas de Foucault. Las cuales estructuran la ética performada de forma transversal, suponiendo que su práctica representa un movimiento dialéctico constante, para la configuración, ejecución y transformación del sujeto que la genera, de los estudiantes que la comparten y de la propuesta misma que las supone.

De este modo, desde la pedagogía del oprimido de Freire, el diálogo y la construcción colectiva de sentido, se vuelven imperativas a la hora de buscar la liberación del sujeto oprimido por los discursos de poder presentes en la escuela, por los viejos paradigmas de la educación tradicional, buscando desde la colectividad y el saber popular, las fuentes de resistencia y liberación. Decolonizando los saberes, deconstruyendo los sentidos, (re) construyendo las prácticas de transformación desde la voz de todos los participantes de esta colectividad educativa.

Para ello resulta de gran utilidad la comunidad de indagación que propone Lipman, pues supone una didáctica de clase en la cual el diálogo y la participación de todos los miembros de la comunidad, tanto de los estudiantes como del docente, se vuelvan una constante y se desarrollen de una manera efectiva. Permitiendo que la misma se haga de una manera horizontal, rompiendo con la estructura de la clase como instrucción, para darle voz e importancia al saber que circula, de una manera irreflexiva, en las voces de los estudiantes. Relegando el papel del docente, de dictador de clase a ser un líder, quien desde su saber experto, es el propiciador y organizador de esta dinámica de participación colectiva.

De igual manera, la interpretación que, desde el Teatro, propone Boal de la pedagogía del oprimido, permite que se utilice como estrategia de construcción de sentido común, de una manera lúdica y creativa, permitiendo que el arte funcione como herramienta de liberación, de objetivación de la subjetividad del actor y del espectador, así como propiciando la relación dialógica entre estos dos, a través de la figura del “Espect-actor”, esto es, permitiendo que el espectador entre a ser parte de la escena representada por los actores, a través del diálogo o la interacción directa con la misma.

En el estudio preliminar que dio forma al proyecto de aula en 2010, se estableció esta la relación entre Boal y Freire enunciándola de este modo:

La teoría y práctica se vuelven una sola en Freire, así como en Boal, desde el momento mismo que comprendemos que el sujeto solo se hace libre, se hace más humano, en la medida en que objetiva el mundo de la subjetividad, lo pone frente a sí, lo percibe, lo piensa y lo reflexiona, esto es, pone en frente de sí su realidad inmediata. Mediante la representación artística, la percibe y la coloca como objeto de estudio, para reconocerse en ella, reconocer a los demás y reconocerse EN los demás, en un proceso de diálogo y no en un proceso de narración, en un proceso de construcción y no en proceso de instrucción. (Sarmiento, 2010, p.14).

Finalmente, desde la caja de herramientas de Foucault, la ética de sí se convierte en estrategia para lograr el empoderamiento de los estudiantes, ya que la práctica filosófica presupone una constante deconstrucción de los saberes que circulan, una reflexión en torno a los discursos que determinan la subjetividad de todos los participantes de una comunidad, haciendo de la arqueología y la genealogía, dos de las herramientas principales para la consecución de dicho fin y de la libertad del sujeto, a través de la resistencia que logra con este tipo de prácticas filosóficas y la ética del cuidado de sí mismo.

De este modo, la búsqueda personal del docente por constituir su subjetividad desde la práctica cotidiana, de una manera coherente entre lo que piensa, dice y hace, se vuelve un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

que vale la pena ser cultivado. Esto determina a la docencia como una práctica coherente consigo misma, que lleva inscrito dentro de sí una lógica dialéctica en constante renovación y transformación. Practicando, en la vida cotidiana, con los estudiantes, este modo de vida que Foucault rescata de la figura socrática y que es reelaborada, también, en la filosofía helenística.

Es por ello que la figura de Sócrates se vuelve fundamental para la práctica docente, pues él no solo busca refutar el quehacer de los sofistas, quienes hacían un uso descarado del discurso para hacerse con el poder y manipular a sus oyentes, sino que, igualmente, cuestionaba los fundamentos éticos de la práctica de aquellos, fundamentando, a cambio, su pedagogía como una construcción colectiva, como una búsqueda constante de la verdad y la idea de bien, que no podría depender de la retórica, del relativismo, ni de la relación manipulada entre discurso, verdad y poder.

Sócrates afirmaba que no sabía nada, intentando demostrar con ello, que su saber no era un saber sobre algo, sino un saber que era ante todo procedimental: el saber cuestionar a los que presuponen saber, haciéndolos conscientes de su ignorancia, de sus prejuicios, de sus saberes irreflexivos, de sus saberes anclados al paradigma y/o a los dogmas dominantes, o simplemente, haciéndolos caer en cuenta la necesidad vital de no creer en los discursos impuestos desde la autoridad, desde las relaciones de poder, sino desde el ejercicio del propio pensamiento crítico en torno a esas “verdades” indiscutibles. En suma, Sócrates enseñaba a sus seguidores a filosofar y lo hacía desde el ejemplo, desde la coherencia entre lo que pensaba, decía y hacía.

La ética performada recoge la ética del cuidado de sí mismo que teorizaba Foucault, basado en la forma de vida de Sócrates, buscando, mediante el dialogo horizontal con los estudiantes, deconstruir lo que se sabe, lo que se dice y se piensa, hasta hallar sus presupuestos no cuestionados. Así mismo como busca que los participantes de estas comunidades de indagación se hagan dueños de sí mismos, de sus pensamientos y de sus saberes, o de las herramientas necesarias para

lograrlo. Solo así podemos hablar de empoderamiento, de resistencia ante los discursos y prácticas dominantes y, en suma, de libertad.

La didáctica de la ética performada

Para empezar todo proceso con un grupo nuevo de estudiantes se hace necesario establecer una relación cordial y horizontal que permita la confianza y la libertad de expresión en el aula, lo cual se logra desde el momento mismo en el que se propicie un ambiente de respeto e igualdad entre todos los miembros de la comunidad del aula. Una dosis de sentido del humor, unas dinámicas lúdicas y la participación constante de los estudiantes, promoviendo una escucha activa, son claves para lograr construir, entre todos, esta comunidad en la clase.

Este ambiente de clase se puede dar desde el momento mismo que cambiamos la disposición física del salón, a lo que se denomina una “mesa redonda”, disponiendo los puestos de los estudiantes en círculo, lo que permite que todos se vean entre sí, se escuchen y puedan poner en el centro, por así decirlo, el uso de la palabra, o simplemente disponer de él como un espacio para la lúdica, la expresión artística o, como espacio para que algunos “dialogantes” sean el foco de atención.

Las clases inician con ciertas dinámicas lúdicas encaminadas a redescubrirnos como niños, como iguales, en el proceso de aprendizaje. Para ello, por ejemplo, se recurre al teatro, donde la concentración, la atención y la escucha se vuelven necesarias.

Así, por dar un ejemplo, se puede dar de una forma dinámica, en la cual los participantes se aprendan el nombre de sus compañeros si no lo saben, y llamar alguno por su nombre para que responda tocando al compañero que tiene al lado por la espalda, quien a su vez debe pronunciar el nombre de alguien más. Así repetidamente hasta que alguien caiga en el error, ya sea tocando y llamando a la vez, o llamando cuando debe tocar, o tocando cuando debe llamar, o simplemente, demorarse mucho en responder, tocando o

llamando a alguno de sus compañeros. Esta dinámica se denomina “Mister Hit” o “Señor Golpe” y se resume en la instrucción “si me llaman toco, si me tocan llamo”.

Así al realizar esta dinámica, por ejemplo, los estudiantes entran en un ambiente de regocijo, que rompe con el orden establecido dentro de una clase, generando su motivación frente a la dinámica y su atención a lo que le sucede al otro, propiciando de igual manera un estado de alerta y de empatía frente a los demás. Así mismo, como ya se mencionó, la dinámica activa la atención, exige la concentración, la escucha y participación de todos los estudiantes.

Estas dinámicas, poco a poco van generando un conocimiento del grupo entre sí, construyendo un ambiente de la tolerancia ante el error y el fracaso, el propio y el ajeno, lo que va constituyéndose como una comunidad que abre el espacio para el diálogo, para la escucha activa y el respeto por la diferencia de los demás, lo que en la metodología de Lipman se denomina como la comunidad de indagación.

Una vez que se van fortaleciendo estos lazos de la comunidad, se abre espacio para el diálogo abierto sobre un tema particular, ya sea de la cotidianidad o de filosofía, siempre y cuando sea un “tema generador” de debate, de cuestionamiento, de conversación de todos los participantes, incentivando ante todo la motivación y el interés por su discusión.

Así, por ejemplo, en las clases de ética se puede recurrir a un problema de la cotidianidad, alguna noticia o suceso que se relacione con la realidad inmediata del estudiante, o bien, puede ser desde la lectura de un pasaje de filosofía, que se relacione con la vida del estudiante, con sus dudas y cuestionamientos acerca de la realidad. Para lograrlo es necesario que haya una participación constante de los estudiantes, intentando anclar los saberes propios de la filosofía a las palabras y saberes que los estudiantes, desde su espontaneidad expresan.

Tanto para Freire como para Lipman, el diálogo debe surgir en virtud de este “tema generador”,

anclado al lenguaje y necesidades del estudiante, aun cuando se hace necesario que estén relacionados con las temáticas propuestas por el docente, desde su plan de estudios preestablecido, es importante que él, desde su experticia, logre que el tema genere una relación directa con lo cotidiano, con el lenguaje propio de los estudiantes, con sus motivaciones e intereses, evitando en la medida de lo posible imponer esta temática.

Una vez que se construye un tema en común, un diálogo pertinente, con la participación constante de los estudiantes en su desarrollo, se invita a los estudiantes a realizar una creación artística que exprese sus sentires y pensamientos en torno a lo discutido, una escena teatral o una canción, un dibujo o una poesía. Esto con el fin de activar la imaginación y la creatividad, claves para el pensamiento crítico, así como para obtener una objetivación de lo construido en la intersubjetividad de la comunidad del aula.

Recientemente, para lograr esta objetivación, también se está incentivando en los estudiantes el uso del cuaderno como un “diario de clase”, en el cual van registrando lo que se discute, las actividades que se realizaron, las preguntas que quedaron abiertas o que se generaron sobre lo discutido, así como también registran el ambiente de la clase, lo que sintieron y lo que pensaron cada uno de ellos sobre el tema discutido.

Esto con el fin de que se haga uso del cuaderno como una herramienta, no solo de registro sino, también, de reflexión y de construcción personal, colectiva y de sentido. También se les pide que hagan uso de algún dibujo o expresión artística en el cuaderno, que permita expresar de manera creativa la percepción que tienen de la clase y lo decoran a su propio estilo.

Así mismo, se les pide a alguno de ellos que haga el registro de lo sucedido en un “diario de clase” que el docente ha dispuesto para ello, con el fin de registrar y construir una memoria colectiva de las discusiones de clase, para uso del docente, quien se guiará y logrará una sistematización escrita de lo que sucede en la clase. Esta herramienta de trabajo en clase pretende también ser objeto de estudio a futuro, acerca de lo que

se realiza en las clases de ética performada y de la percepción de los estudiantes acerca de ella.

En cuanto a la creación artística, Boal descubre su utilidad para la objetivación de las situaciones de opresión que los estudiantes denuncian, permitiendo que la pongan frente a sí y se abra el diálogo en torno a lo representado, a lo creado, generando así una nueva comunidad de indagación en torno a las propuestas artísticas y el sentido de lo que quieren expresar. Esta interacción entre actores y espectadores la denomina Boal “teatro foro”, constituyéndose como el espacio en el cual se da la interacción entre aquellos, en la figura de los “espect-actores”, quienes pueden interactuar en la escena propuesta, interviniéndola, o simplemente debatiendo en torno a su contenido.

En la ética performada se abrió la posibilidad de que se realizara esta intervención con otro tipo de expresiones artísticas, aun cuando no en todas se pueda interactuar, si se puede intervenir, desde la opinión, desde el diálogo entre artistas y espectadores, lo que permite develar el sentido de lo creado, de lo objetivado, así como ampliarlo o criticarlo para una mejor expresión. De nuevo se abre así espacio para la construcción colectiva de sentido, bajo una dinámica que resulta atractiva para los estudiantes.

Este proceso se lleva a cabo durante un buen espacio de tiempo, varias clases, pero también es posible realizarlo en un espacio de tiempo más corto, según la necesidad del grupo, del tema y/o del tiempo disponible para ello, sin embargo, es necesario resaltar que es un proceso cíclico, que encierra una dialéctica en espiral que permite un progreso en el desarrollo de las temáticas abordadas, suponiendo que siempre será posible retomar alguna de las dinámicas lúdicas, algún tema generador, alguna construcción colectiva hecha previamente, para revisarla y para mejorar en su argumentación o ampliar su contenido.

Esta lógica dialéctica incluye la posibilidad constante de revisión y reflexión en torno a lo sucedido, a lo dialogado, a lo representado, regresando una y otra vez a algunos lugares comunes que se hallan en el centro del debate o de la

cotidianeidad del estudiante, o simplemente del proceso de aprendizaje que se está realizando.

Finalmente, se realiza el proceso de evaluación de manera personalizada, llamando a pequeños grupos a dialogar con el docente acerca de sus aprendizajes, permitiendo que la auto-evaluación revele lo que el estudiante considera ha aprendido durante el periodo académico, así como permite que los compañeros puedan opinar acerca de la auto-evaluación realizada por sus compañeros.

También se les pide como evidencia del proceso el “diario de clase”, en el cual se evalúa si se está realizando de una manera constante y reflexiva. Así mismo el momento de evaluación personalizada permite que se dialogue con los estudiantes acerca de las dinámicas de clase, de lo que les gusta de ella y lo que proponen para mejorarla, constituyendo el proceso evaluativo como una práctica en la que todos tienen derecho a evaluar a todos, incluso al docente mismo y su propuesta pedagógica. Reiniciando, de este modo, una vez más, el proceso dialéctico de la ética performada, desde este punto de reflexión colectiva sobre el sentido de la clase.

Para ahondar más en este proceso metodológico de la propuesta, abordaremos ahora una experiencia particular, desarrollada con un grupo del ciclo V de diversas vocacionales artísticas, en contra jornada y de manera voluntaria, lo que hizo de esta experiencia única en su género: las arracachas al poder.

La ética performada y la institucionalidad: la experiencia de las “arracachas al poder”

La propuesta de las “arracachas al poder” aparece con el propósito de escuchar la voz de los estudiantes del ciclo V y de diversas vocacionales artísticas, en un proceso particular de empoderamiento, bajo las premisas de la ética performada, encaminadas a generar un espacio de reflexión y creación de una propuesta artística en torno a situaciones cotidianas, en la escuela, de injusticia social y promover así escenarios de solución y transformación.

De este modo, en julio de 2015 se convoca a los estudiantes a participar libremente de la propuesta en horario de contra jornada, un día a la semana. Esta libertad para participar resultaba de suma importancia a la hora de convocar a los estudiantes dado que se requería su motivación abierta y honesta, en tanto que esta pudo haber sido originada por las dinámicas de la clase como tal, o simplemente por el atractivo de la propuesta en sí misma. Logrando convocar, inicialmente, a un grupo diverso de 40 estudiantes, 20 de décimo (vocacional de teatro) y 20 de undécimo (diferentes vocacionales).

Desde la primera reunión se explica el objetivo de la propuesta y se le da inicio a partir de la lúdica. Esta actividad logró que los estudiantes, que no se conocían todos entre sí, entraran en un estado de juego, de confianza y seguridad frente a sí mismos y frente a los demás. Después se inició el diálogo bajo la pregunta: ¿si pudieran cambiar algo de la escuela, qué cambiarían?

En las comunidades de indagación que se desarrollaron, los estudiantes concluyeron que aquello que no les gusta de la escuela eran los espacios de “formación”, donde se reúnen a todos los estudiantes en la plazoleta, organizados por cursos en filas y escuadras, al estilo militar, para darles las indicaciones de la semana. Específicamente denunciaron el trato que les daban los coordinadores de la institución durante estas prácticas, en tanto que les hacían comentarios denigrantes y los trataban de una forma irrespetuosa y poco amable.

La violencia simbólica que se denuncia tras estas actividades lúdicas y de indagación en comunidad, se hace de manera libre y espontánea por parte de los estudiantes, quienes encuentran este espacio ideal para decirlo abiertamente, sin miedo a lo que ello pueda generar. Pues es importante, para la propuesta, que esta libertad de expresión se pueda desarrollar (la parresia de la que habla Foucault), pues sin ella no es posible generar estrategias para resistir frente a los discursos dominantes, empoderar a los estudiantes y crear alternativas de transformación.

Llegamos así al primer espacio de creación artística, para lo cual los estudiantes se dividieron

en grupos de trabajo, según su vocacional artística, lo que conllevó a que los de artes realizaran un mural, de telón de fondo, con el Palacio de Justicia y una frase de Jaime Garzón: “Si ustedes los jóvenes no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvárselo ¡Nadie!” Los de música, por su parte, compusieron una canción sobre la falta de coherencia entre el discurso y la acción, y los estudiantes de teatro realizaron unas escenas que recreaban los escenarios de la formación y el maltrato que se evidenciaba ahí.

Aun cuando se les sugirió hacerlo de manera metafórica, los de teatro fueron muy directos, mientras que los de artes y música realizaron su propuesta relacionándola con la realidad nacional, de ahí la importancia del palacio de justicia y de la frase de Garzón y de la canción propuesta, que hablaba de la coherencia para llegar a la paz.

Estas propuestas, después se socializaban entre todos, con nuevas comunidades de indagación que se realizaron al respecto, para que cada cual pudiera opinar sobre lo creado, así como proponer cambios y mejoras. Una vez que se consolidó una propuesta artística conjunta se llevó a la puesta en escena en el Foro Educativo Local (de Bosa) que se realizó en la misma institución el 20 de agosto de 2015.

Esta creación fue denominada “De-formación en formación”, en tanto que suponía un juego de palabras que expresa esa ambigüedad presente en los espacios de formación, como si aquella palabra tuviera el presupuesto que se “formara” lo “de-formado”, lo que carece de forma. A la vez que evocaba la ironía, en tanto que no había coherencia entre el discurso y la práctica, entre la exigencia de respeto y la falta de él en los espacios de formación.

Después de esta presentación los estudiantes manifestaron sentirse satisfechos dado que lograron expresar aquello que querían, no solo ante el público en general (docentes y estudiantes del colegio y de otras instituciones educativas presentes) sino también ante la presencia de uno de los coordinadores implicados. Lo cual, al parecer, no generó ninguna reacción adversa.

Tras esta presentación, la instalación de un salón tipo galería de la ética performada y una ponencia sobre la misma en foro local, la propuesta fue premiada con un incentivo económico por ser una de las cien mejores de Bogotá, razón por lo cual los estudiantes fueron invitados a socializar la propuesta en el Foro Educativo Distrital, el cual se desarrolló en el marco de la Semana Internacional de las Educaciones Alternativas (SEA). Experiencia que nutrió bastante la propuesta, pues pudieron darla a conocer ante un público más amplio, conocer otras experiencias de educación alternativa, así como a expertos sobre el tema de talla nacional e internacional.

La SEA también resultó ser un espacio de distensión y regocijo en la medida que los estudiantes, espontáneamente, propusieron un performance denominado “abrazo colombiano” con el cual se desplazaron por el evento con un cartel que decía “abrazos gratis (si sonríes)”, lo cual los llevó a abrazar a múltiples personalidades de la SEA, cantando y brincando con ellos la consigna “abrazo colombiano”, con estudiantes, docentes, expertos, lo que a su vez les permitió también que algunos de ellos les ofrecieran talleres alternativos: uno con dinámicas lúdicas y otro con arcilla y modelado del cuerpo. De lo espontáneo surgió lo performático, lo artístico, y de ahí surgió lo relacional y lo educativo, envolviendo, de nuevo, ese círculo dialéctico que busca la ética performada, esta vez sin proponérselo directamente.

Después de las presentaciones en los foros educativos (local y SEA), venía una nueva presentación en el colegio, dentro del marco del festival artístico institucional, por lo que la dinámica de reflexión y creación continuó, esta vez trabajando sobre lo sucedido, proponiendo nuevas escenas y llevando la propuesta a la creación de un video que no tuviera las dificultades técnicas de sonido que se evidenciaron en la presentación del foro local y que pudiera ser realizado de una mejor manera, así como lograr un campo más amplio de formación, pues aún no se había logrado la difusión que ellos querían, con sus amigos y familiares.

Este video recogió lo que ya venían denunciando, pero también apartes del proceso de creación y una nueva expresión que surgió de la experiencia de la SEA, en la cual querían mostrar al sistema educativo como una máquina que considera a los estudiantes como robots³, inspirado también en escenas de películas como “The Wall” de Pink Floyd y “Across the Universe”, sobre los Beatles.

Pues bien, el video se presentó en el festival artístico de manera intermitente, dado el tiempo y el espacio disponibles, así como la cantidad de estudiantes, alternando con una presentación de teatro creada desde el espacio de clase. Razón por la cual no fue posible mostrarlo a todos los cursos que ingresaban, pero si fue posible que una estudiante, de las arracachas, narrara resumidamente la experiencia, sus objetivos y sus logros.

El video, entonces, no fue tan ampliamente divulgado, pero sí tuvo reacciones adversas por parte del equipo directivo, que no lo vio directamente, sino que por boca de algunos docentes y orientadoras, fue etiquetado como una burla hacia la coordinación, un desafío que ponía en tela de juicio la autoridad. Por lo cual el rector, que llevaba un mes en la institución, realizó una serie de reuniones con los estudiantes implicados de grado décimo y con el docente líder.

El rector, sin embargo, se había reunido con algunos estudiantes de undécimo antes de la presentación del video, en la que ellos habían manifestado, al parecer por medio escrito, sus reclamos frente al maltrato que se presentaba en las formaciones, lo que conllevó, a su vez, a una reunión con los coordinadores implicados.

Así mismo, antes de reunirse con los estudiantes de décimo, el rector se dirigió a los estudiantes, en general, para explicarles la necesidad de llevar con éxito las formaciones, autorizando a los coordinadores a hacer “lo necesario” para que fueran exitosas. Después de esto, según narran ellos, el

3 El video “De-formación en formación – arracachas al poder” se encuentra disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=8yTNILpOePg>

rector se dirigió al salón y los cuestionó acerca del sentido del video, si era una burla o parodia hacia los coordinadores, ante lo cual ellos le aclararon que el sentido nunca fue irrespetarlos, sino precisamente expresar su inconformismo frente al irrespeto que se daba en esos espacios de formación.

Un día después se cita a reunión, con todo el equipo directivo, al docente líder del proyecto, donde se le hacen los mismos cuestionamientos, haciendo oídos sordos a la explicación que dieron los estudiantes, ante lo cual el docente aclara que el video no era en ningún momento una burla o desafío a la autoridad, sino que su sentido radicaba en la expresión del estudiante frente a la manera con la que se llevaban a cabo las formaciones. Solicitaron verlo directamente, pero no se tenía disponible en ese momento y quedó pendiente para una próxima reunión⁴.

En dicha reunión, en la que se socializó el video, además de todo el equipo directivo, fueron invitadas dos docentes que tenían disponibilidad horaria para asistir. En la reunión, tras ver el video, el rector insistió que el video ponía en tela de juicio la autoridad de los coordinadores y que no había evidencia de un trabajo conceptual de fondo, sino que más bien era “darle cámara” a los estudiantes para que critiquen lo que, de hecho, se sabe critican, cuestionando, incluso, el apoyo que el IDEP tenía frente a este tipo de proyectos⁵.

El rector de igual manera socializó un video donde la psicóloga Pilar Sordo, en entrevista con Susana Giménez, en Argentina, explica la necesidad de ejercer una autoridad innegociable en

la casa frente a los hijos, ridiculizando el hecho que ahora todo se les preguntara y todo se les dejara a su libre arbitrio⁶. Argumenta, tras ver un fragmento de esta entrevista, que no todo es negociable y que en el colegio la autoridad eran los coordinadores y los docentes, así mismo argumenta que no había una institución educativa donde no existiera una normatividad, ejemplificando con la institución “Summerhill” en Cota, Cundinamarca, en las cercanías de Bogotá.

Así mismo, el coordinador de convivencia implicado, agregó que la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) tampoco había logrado una pedagogía sin una normatividad, cuestionó, el sustento teórico del video y advirtió que la casa y la escuela no podían ser cien por ciento democráticas, argumentando que la casa era cien por ciento dictatorial y que la escuela era la transición de esta dictadura al exacerbamiento de la democracia total, lo cual era la razón de ser de las instituciones con términos acotados y su normatividad.

Tanto el coordinador como el rector argumentaron que el video no era más que la instrumentalización del estudiante, su tercerización para la expresión de lo que el docente líder quería expresar y no se atrevía.

Frente a estos cuestionamientos se hizo necesario de nuevo aclarar el sentido del video, en tanto que no radicaba en el cuestionamiento de la autoridad como tal sino de la forma en la que se llevaba a cabo, la violencia simbólica que encerraba y que su creación tenía un proceso claramente sustentado, como se evidenciaba en la sistematización que se venía adelantando con el IDEP, y con el desarrollo del trabajo de tesis⁷ de maestría en el CINDE-UPN, el cual se estaba adelantando con la sistematización de este

4 Dicha reunión solo tendría lugar cinco meses después, en febrero del siguiente año, cuando ya habían despojado al docente de sus horas de teatro, bajo el pretexto de no estar legalmente posicionado en su cargo para tal asignatura, sino para filosofía y ética (sin embargo, algunas horas de ética si fueron asignadas a docentes de otras áreas).

5 El IDEP acompaña el proyecto desde 2013, en un proceso de cualificación de experiencias denominado “Arte y corporeidad en la Escuela”, sobre el cual existe una publicación “saberes, escuela y ciudad”, referenciado en la Bibliografía. Así mismo, el IDEP nominó el proyecto al premio a la innovación e investigación educativa en 2014, sobre el cual también existe una publicación que también se referencia en la bibliografía.

6 Esta entrevista se encuentra disponible en YouTube: “Pilar Sordo hablando sobre la relación de padres e hijos” (hasta minuto 2:40) <https://www.youtube.com/watch?v=ZW1DLhklIKg>

7 Trabajo de tesis disponible en la página del CINDE: Sistematización de la experiencia ética preformada: proceso de empoderamiento de las arracachas al poder. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1488>

proceso concreto (y de la cual este artículo, acá desarrollado, resulta ser tan solo una panorámica).

El balance que deja este proceso se evidencia en su resultado, que tienen dos formas de entender la educación y el ejercicio de la autoridad, en tanto que se resalta que existe un “diálogo de sordos” entre estudiantes y directivos-docentes, en el cual se le resta importancia a la subjetividad del estudiante, al verlo como un ser de-formado, que carece de criterios para cuestionar las dinámicas de la institución educativa, especialmente aquellas que pueden vulnerar sus derechos, como el uso de la violencia simbólica, bajo el pretexto del ejercicio de la autoridad.

Así mismo, existe una divergencia en torno a la manera cómo se concibe el trato que se debe dar a los estudiantes, asumiendo su igualdad de derechos en cuanto al respeto que merecen, pues “invisibilizaron” la crítica concreta que realizaron los estudiantes en torno al maltrato, al naturalizar este tipo de lenguaje brusco en las formaciones, pues es evidente que fueron “ciegos” a las expresiones violentas que representaron los estudiantes en su creación artística, imitando lo que se dice y se hace durante estas prácticas.

La divergencia radica, entonces, en la manera como se concibe al estudiante, en tanto que, para el docente líder de la propuesta, ellos deben ser considerados como iguales, con los mismos derechos y demandas frente a un trato digno, cordial y respetuoso, considerándolos capaces de hacerse cargo de sus pensamientos y expresiones, mientras que, del otro lado, se hizo evidente la legitimación del uso de la violencia simbólica para el ejercicio de la autoridad, en tanto que esta radica en un dogma incuestionable entre la superioridad del adulto frente al menor, lo que le permite controlar su libertad y subjetivar su identidad.

Esta divergencia radica fundamentalmente en la concepción que se tiene sobre la pedagogía de cada lado. Pues mientras el proyecto promueve un constructivismo desde el diálogo y la participación constante de los estudiantes en su proceso de formación, respetando su libre desarrollo de la personalidad y su libre expresión, promoviendo el respeto y la responsabilidad frente a lo que

se piensa, se dice y se hace; la otra concepción se fundamenta en el paradigma de la educación tradicional, la cual concibe al estudiante como un ente vacío, deformado, hacia el cual hay que dirigir una instrucción y un amoldamiento de su subjetividad (la anatomopolítica) hasta constituirlo como un sujeto disciplinado, que pueda vivir en una sociedad, libre y democrática, al salir de escuela.

Es por ello que la propuesta ética performada, desde sus orígenes, tiene como horizonte la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, en tanto que el docente debe hacer un acto introspectivo en la búsqueda de dicha coherencia para llevarlo a la práctica pedagógica, ejemplificando en sí mismo aquellas necesidades vitales de libertad y de búsqueda constante de la felicidad o del buen vivir. Así, la propuesta desde el inicio buscó generar estrategias de empoderamiento, tanto del docente como de los estudiantes, especialmente desde el fortalecimiento de sus habilidades críticas y creativas, logradas desde la conjunción constante entre la filosofía y el arte, así como de la conjunción constante entre los principios democráticos y su práctica constante desde el aula de clase.

Esta sistematización, por lo tanto, deja abierta una serie de preguntas sobre el papel del docente en la escuela del siglo XXI, sobre la necesidad de generar espacios de reflexión auto-etnográfica del docente mismo, con el fin de que pueda hacer conscientes los discursos que habitan en su subjetividad y se reflejan en la cotidianidad del aula de clase, perpetuando lo aprendido en su historia de vida, por lo que dicha reflexión debe llevar al docente a replantearse, bajo la óptica de las necesidades de sus estudiantes, su quehacer, su concepción de lo pedagógico y su manera de llevarlo a la práctica.

La propuesta metodológica de la ética performada recoge aquellos elementos esenciales de la formación del docente como imperativos por su efectividad y afectividad, pues al reflexionar sobre su historia de vida, personal y académica, encuentra las características que, en su concepto, deben dar forma a la práctica pedagógica, dada su pertinencia y eficacia en su proceso formativo.

Así mismo, la propuesta pedagógica como tal encierra una dinámica participativa y de constante reflexión sobre sí misma, que permite que la innovación, la renovación y la transformación de este tipo de prácticas, según las necesidades del estudiante actual, así como permite que se mantenga en el horizonte la subjetividad del docente, quien las ejecuta con un fin, no solo social, sino personal. Constituyéndose de este modo como un ejemplo de vida, coherente entre lo que se piensa y se hace.

La sistematización de esta experiencia supone una serie de reflexiones que se han dado a lo largo de estos años, con la ayuda del IDEP, con el impulso inicial del programa de pedagogía para profesionales no licenciados de la Universidad Minuto de Dios, con el trabajo y estudio realizado en la Maestría de Desarrollo Educativo y Social del CINDE-UPN, permitiendo que este tipo de prácticas tengan un proceso de maduración, de reflexión constante sobre lo que se piensa, se dice y se hace. La metodología propuesta mantiene sus premisas, las fortalece mediante la reflexión etnográfica y la presente sistematización particular del proceso de empoderamiento de las arrachas al poder, gracias al cual se hizo posible hallar el eco de los estudiantes sobre los presupuestos teóricos y metodológicos de la propuesta.

La importancia metodológica de la sistematización de la experiencia radica en la reflexión que se hace en torno a las prácticas cotidianas, estableciéndose como un alto en el camino que permite registrar lo que se piensa, se dice y se hace, para continuar con la misma en futuras reflexiones y sistematizaciones. Envolviendo este proceso dialéctico de la auto-constitución docente, así como el proceso progresivo de la construcción de la experiencia, de la propuesta pedagógica como tal. Generando el diálogo constante entre la teoría y la práctica, desde los saberes propios, desde la búsqueda personal y profesional del aprendizaje necesario para la madurez de este tipo de propuestas.

En suma, la ética performada constituye una estrategia de empoderamiento en constante renovación y transformación, lo cual se evidencia

en un proceso de sistematización y reflexión por más de seis años⁸, lo cual constituye una de sus principales fortalezas, pues como todo proceso vital, pedagógico y teórico requiere de su revisión constante, de una deconstrucción y reconstrucción desde sus bases, con el fin de fortalecer aquello que así lo requiere, así como mantener sus horizontes desde la subjetividad del docente, en tanto forma de vida, y del diálogo constante, con los estudiantes y con los grandes ideólogos de la transformación y renovación de la pedagogía, entendiéndola como una búsqueda que surge desde la filosofía, concebida, esta última, como ese saber eternamente inacabado.

Referencias bibliográficas

- Arcila, J. (2015). Corporeidad y arte en la Escuela. En C. Aranguren, D. Rubio, D. Marín, F. González, H. Riveros, H. Rodríguez & V. González, *Saberes, escuela y ciudad*, (pp. 95–113). Bogotá: Serie investigación IDEP.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Corporación Comunicar (2015). Ética performada. En *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2014*, (pp. 150–157). Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Foucault, M., Pons, H., Ewald, F., Fontana, A. & Gros, F. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Martínez, J. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En *Miradas sobre la Subjetividad* (pp. 131–158). Bogotá: Unisalle.

⁸ La sistematización a lo largo de la historia del proceso de la ética performada se ha ido registrando, desde el 2010, en el blog <https://eticaperformada.jimdo.com/>

- Martínez, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Revista Tabula Rasa*, (19), 79-99. Bogotá: Universidad de Cundinamarca.
- Platón (1871) Apología de Sócrates. En P. Azcárate, *Platón Obras Completas*. Madrid. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azfo1043.pdf>
- Sarmiento, R. (2010). *Construcción de valores en la vida cotidiana con estudiantes del Quinto Ciclo de la I.E.D. José Francisco Socarrás de Bosa* (Proyecto de Aula). Bogotá: Universidad Minuto de Dios. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1qLR8WcJA1oIt_AMni-qM3n-U7iTpeb7IdwyPuDcgTn7k/edit
- Sarmiento, R. (2015a). Ética performada. En *Premio a la investigación e innovación educativa 2014*. Bogotá: Publicaciones SED.
- Sarmiento, R. (2015b). Ética iperformada? *Magazín Aula Urbana* (97), 15. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/magaz%C3%ADn-aula-urbana-edici%C3%B3n-no-97>
- Sarmiento, R. (2016). El arte de ser una buena persona. *Revista Internacional Magisterio* (82), 54. Recuperado de <http://compartirpalabramuestra.org/usuarios/rafael-sarmiento>