



**Cartografía de voces y sentidos en una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales: el devenir de lo terrible y lo bello en el aula**

Miguel Ángel Botero Arroyave  
Natalia López Grisales  
Ángela María Zapata Tamayo

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesor  
César Augusto Rivillas Molina, Máster en educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Medellín  
2022

---

<b>Cita</b>	(Botero Arroyave et al., 2022)
<b>Referencia</b>	Botero Arroyave, López Grisales & Zapata Tamayo. (2022). <i>Cartografía de voces y sentidos en una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales: el devenir de lo terrible y lo bello en el aula</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



Centro de documentación de la Facultad de Educación (CEDED)

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

# Tabla de contenidos

Introducción	8
Puerto 1: Del silencio y la quietud a una apuesta de enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales	10
Un problema quieto y silencioso	12
De las finalidades deseadas	15
Referentes guía para el trazado de la cartografía	16
Huellas de viajes pasados	28
Horizontes para el desarrollo metodológico	33
Puerto 2: El ruido de la esperanza en el aula de Ciencias Sociales	45
Carta guía para transitar el puerto	47
Trayecto 1: cuerpo, territorio de las voces	48
Trayecto 2: de los miedos, angustias y desazón de las voces	52
Trayecto 3: voces deladoras: narco cultura en Colombia	55
Trayecto 4: voces entre acuerdos y debate	57
Trayecto 5: y los conflictos ¿Cómo pueden transformarse?	60
Trayecto 6: voces de esperanza	63
Trayecto 7: pa' vivir bueno: voces que proponen en el aula de Ciencias Sociales	65
Puerto 3: Mirar, escuchar, deleitarse: un viaje por la empatía	68
Carta guía para transitar el puerto	70
Trayecto 1: mirar-ser con empatía	72
Trayecto 2: escuchar: calma que deviene empatía	75
Trayecto 3: deleitarse ante el mundo con empatía	79
De sentidos, empatía y colores	83
Puerto 4: De lo bello y lo terrible en el aula de Ciencias Sociales	84
Carta guía para transitar el puerto	86
Monólogos de la herida: develando lo bello y lo terrible en el aula de ciencias sociales	87
Ciencias Sociales bellas y terribles: una composición polifónica	93
Consideraciones finales	94
Referencias de registros teóricos	96
Referencias de registros metodológicos	100
Anexos	102

## Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Del silencio y la quietud a una apuesta de enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales. Por: Natalia López	11
Ilustración 2. El ruido de la esperanza: polifonía en el aula de Ciencias Sociales. Por: Natalia López	46
Ilustración 3. Cuerpo, territorio de las voces. Por: Natalia López	48
Ilustración 4. De los miedos, angustias y desazón de las voces. Por: Natalia López	52
Ilustración 5. Voces deladoras: narco cultura en Colombia. Por: Natalia López	55
Ilustración 6. Voces entre acuerdos y debate. Por: Natalia López	57
Ilustración 7. Y los conflictos ¿Cómo pueden transformarse? Por: Natalia López	60
Ilustración 8. Voces de esperanza. Por: Natalia López	63
Ilustración 9. Pa' vivir bueno: voces que proponen en el aula de Ciencias Sociales. Por: Natalia López	65
Ilustración 10. Mirar, escuchar, deleitarse: un viaje por la empatía. Por: Natalia López	69
Ilustración 11. Mirar-ser con empatía. Por: Natalia López	72
Ilustración 12. Escuchar: calma que deviene empatía. Por: Natalia López	75
Ilustración 13. Deleitarse ante el mundo con empatía. Por: Natalia López	79
Ilustración 14. De lo bello y lo terrible en el aula de Ciencias Sociales. Por: Natalia López	85

## Resumen

La cartografía que está a punto de leer le permitirá viajar por diferentes puertos, en el primero se ponen en discusión los principales acontecimientos que se declaran fuente del problema de investigación, donde emerge la pregunta para los maestros en formación: ¿Qué cartografía surge de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales que potencie las voces y sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes de los grupos 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño? Para responderla, se propusieron cartografiar una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, a partir de una apuesta desde lo estético-sensible que potencie las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes de 9B, 9E y 9F de dicha institución. El desarrollo de este viaje se orientó por los caminos del paradigma posestructuralista, el enfoque postcualitativo y el método cartográfico, posibilitando así rutas inesperadas que hablan el idioma de la polifonía y de los sentidos, expresado en tres puertos, resultado de una cartografía que transitó por *El ruido de la esperanza; Mirar, escuchar y deleitarse: un viaje por la empatía; y, finalmente De lo bello y lo terrible en el aula de Ciencias Sociales.*

*Palabras clave:* polifonía, sentidos, enseñanza de las Ciencias Sociales, cartografía y voces.

## Abstract

The cartography that you are about to read will allow you to travel through different ports, in the first the main events that are declared the source of the research problem are discussed, where the question for teachers in training emerges: What cartography arises from a polyphonic teaching of Social Sciences that enhances the voices and senses (vision, hearing and taste) of the students of groups 9B, 9E and 9F of the Gilberto Alzate Avendaño Educational Institution? To answer it, they set out to map a polyphonic teaching of the Social Sciences, based on an aesthetic-sensitive approach that enhances the voices and senses (vision, hearing and taste) of the 9B, 9E and 9F students of said institution. The development of this trip was guided by the paths of the post-structuralist paradigm, the post-qualitative approach and the cartographic method, thus enabling unexpected routes that speak the language of polyphony and the senses, expressed in

three parts, the result of a cartography that traveled through The noise of hope; Look, listen and delight: a journey through empathy; and, finally Of the beautiful and the terrible in the classroom of Social Sciences.

*Keywords:* polyphony, senses, teaching of Social Sciences, cartography and voices.

## *Introducción*

Esta cartografía es el resultado del viaje emprendido por tres maestros en formación del área de Ciencias Sociales, quienes habitaron los grupos de 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. Los vaivenes del viaje, inesperados muchos, evidentes pocos, permitieron dar vida a una cartografía para potenciar las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) a través de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales. Los acontecimientos que reunieron a estos tres maestros, se basaron en la experiencia silenciadora y paralizante del aula vivenciada en el primer ciclo de práctica, donde resuena frecuentemente el monólogo del docente y el silencio de las voces y los cuerpos de los estudiantes ante contenidos de las Ciencias Sociales, que, por el contrario, requieren ser dialogados, debatidos y problematizados.

A propósito de lo anterior, decir que aquello que devino de la problemática hallada en las aulas, se orienta a través del paradigma posestructuralista, el enfoque postcualitativo y la cartografía como metodología, gracias a su pertinencia a la hora de pensar una praxis singular de enseñanza, que responda a los desafíos que implican plantear una investigación desde posturas de lo estético-sensible. De ahí, preguntar ¿Por qué este paradigma, enfoque y método? Esto, en razón de la heterogeneidad de experiencias que habitan en el aula, que no pertenecen a una identidad y verdad única, como se afirma en el paradigma posestructuralista; a las fuerzas múltiples que se recolectan, sin enmarcarlas dentro de lo subjetivo u objetivo sino como un encuentro constante de cuerpos que pretenden conducirlos hacia lo desconocido, presente en el enfoque postcualitativo; y, a la necesidad de pensar desde la perspectiva del maestro creador, que posibilita la construcción de realidad, característica de la práctica investigativa de lo cartográfico.

Las claridades metodológicas previamente mencionadas, servirán además al lector para leer en clave cartográfica, develando así la potencia que se halla en cada uno de los momentos de este escrito: en el primer puerto, se exponen los elementos estructurales para el desarrollo de la investigación, como el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, el marco conceptual y teórico, la metodología, las técnicas e instrumentos. A partir de estos se reconoce

que la cartografía que se crea no emerge del azar, sino que parte de una experiencia y un antecedente teórico que permitió la consolidación de una propuesta de investigación. En el segundo puerto, surge una creación que ha sido posible por el encuentro de cuerpos, voces y fuerzas puestos en el aula que confluyeron para dar vida al *Ruido de la esperanza*, puerto integrado por trayectos que se van dibujando en forma escritural e ilustrada para dar lugar a los rostros que fueron apareciendo de las voces que asoman en medio de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para la creación del tercer puerto *Mirar, escuchar, deleitarse: un viaje por la empatía*, se pone en marcha un estilo de escritura a modo de instrucciones que se hilan desde las fuerzas halladas en los sentidos de la visión, audición y gusto, dando cabida a un ejercicio sinestésico donde la ilustración, el color y la poesía, sirven a la intención de reconocer la importancia de lo sensitivo en la experiencia dentro del aula. Finalmente, se encuentra el cuarto puerto, donde la fuente principal es la fuga que nace de la voz de un estudiante para dar vida a *De lo bello y lo terrible en el aula de Ciencias Sociales*, donde se descubren los monólogos de la herida y una composición polifónica, cuyo propósito atiende a sistematizar las experiencias de los maestros a lo largo de su praxis docente y que se ilustra mediante una escena que comprende la complejidad de navegar de la mano del arte, las Ciencias Sociales, la didáctica y la filosofía.

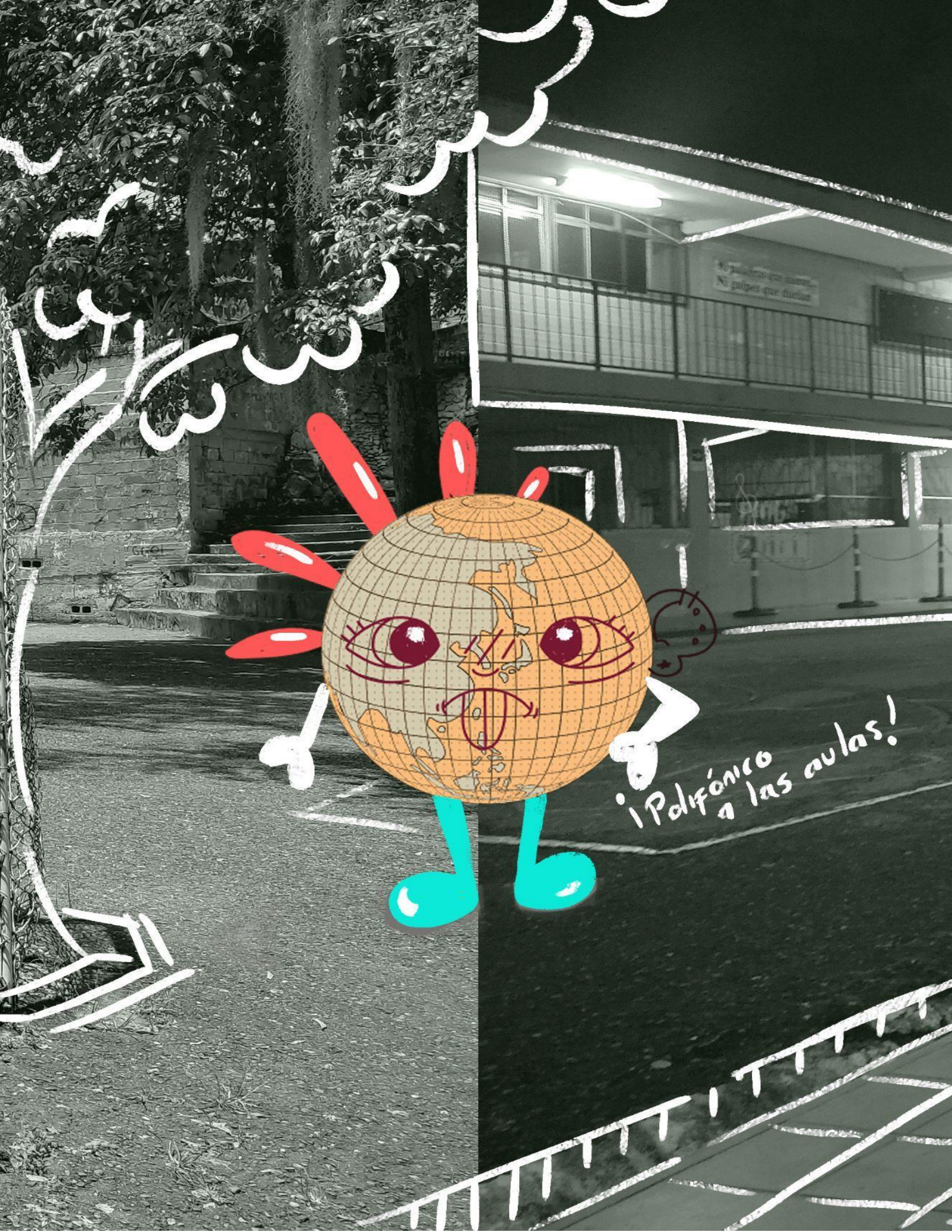
Es así como cada puerto utiliza un estilo particular de escritura que atraviesa la estética y experiencia de estos tres maestros en formación. De modo que, déjese sorprender por este viaje que zarpa desde la pregunta ¿Qué cartografía surge de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales que potencie las voces y sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes de los grupos 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño?



*Puerto 1*

Del silencio y la quietud a una apuesta de enseñanza polifónica  
de las Ciencias Sociales





No fumar en estas zonas  
Ni galgos que duelen

¡Polifónico a las aulas!



*“La razón odia la contradicción y se esfuerza por eliminarla. Pero el desasosiego ante la contradicción es lo que abre el camino al avance. La quietud de la coherencia es estancamiento”.* Jee Young Lee

## Un problema quieto y silencioso

Un recinto lleno de signos, de pensamientos, de visiones del mundo, de voces, de sentidos como la visión, audición y gusto que se enmarcan en eso que permite la expresividad de lo hablado o lo callado. Un espacio propicio para fungir como territorio de una multiplicidad de narrativas que muestran sus propias significaciones, escapando así a lo totalizador y objetivante de quienes pretenden narrarlos sin conocerlos.

¿Está siendo el aula en la que se enseña Ciencias Sociales recinto para la polifonía?

Bajtín define lo polifónico como “pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles” (Bajtín, 1986, p.15). No obstante, se ha observado que emergen en las aulas de Ciencias Sociales textos extensivos, dictados prolongados, gritos y regaños que constriñen hasta el punto de la afasia. Entonces, en fuga las voces y sus melodías, alguna vez han admitido: “Yo no quería estar aquí” (López, 2021). Y claro, cómo querer quedarse, decirse, sentirse, cuando dentro de eso que instaura el narrador, no se da lugar a lo que las voces aportan, borrando así su potencia particular en tanto independientes e inconfundibles. Ahora bien, ¿quiénes son esas voces? Son sujetos que aprenden, que proponen, que crean, que resisten... Son cuerpos inquietos que evidencian:

Con un poco de desgaste en la voz, los estudiantes copiaban al ritmo, algunos se atrasaron y otros simulaban que escribían, pero el orden se mantenía, un asunto incómodo (...) El ser docente (quien usualmente narra) se enfrenta a la constante necesidad de dar un orden a las voces y los sentidos en el aula, pero tampoco es necesario acudir al silencio permanente, de hecho, la intención es romperlo (Botero, 2021).

¿Romper el silencio? Sí. Quizás sea necesario hacerlo para hallar la potencia de las voces y los sentidos (específicamente los de la visión, audición y gusto) que fluctúan en el aula. Sin embargo, hoy el silencio también habla, también retumba, también está diciendo lo que las voces, como en huelga, callan.

Y es que el narrador, que encarna una figura (...) dogmática y constreñidora, rígida y tradicional; se demuestra harto de las voces curiosas de los niños, de las preguntas punzantes de los jóvenes, de las ansias de saber de aquellos que seguro no querrán volver a ella hoy que se viste de cárcel. En respuesta, los inquietos hoy permanecen en sus sillas, miran sus celulares, transcriben de forma literal lo contenido en las hojas, escuchan música, rodean las periferias de un salón de clase que no debería ser esto que está siendo: espacio para el silencio de la mente, del alma y del cuerpo (López, 2021).

Se encuentra entonces, un problema silencioso:

En las aulas, se hallan en reposo las voces y los sentidos que parecen estar a punto de desvanecerse. La oscuridad, el frío, el encierro y la quietud no son buenos en absoluto para ellos, y se sabe porque cuando resuena cada cierta hora la chicharra, esa que les indica que ya es tiempo de abandonar los lugares que ocupan, comienzan a saltar destellos de colores a borbotones por sus cuerpos (Zapata, 2021).

Asimismo, este problema se puede considerar como tal, porque una vez ingresan en el aula de clases nuevas formas de hacer en ese caos organizado, se ha evidenciado surgen una serie de múltiples significaciones para eso que se enseña:

La excusa para crear esta vez: Los sindicatos. Tras mucho cavilar en las intervenciones de Alan, de Johan, de Manuela y de Samuel, decido que lo que necesitamos hacer es tratar de crear en conjunto. Pero, ¿cómo se crea desde lo desconocido? Mi tarea es, pues, acercarlos a ventanas, expandir el horizonte y crear también. Crear con ellos nuevos escenarios posibles. Esto implicó ensuciarse las manos, hacer recortes, alcanzar un lápiz, unas tijeras y mil colores. Sé que falta mucho para ser la fuerza creadora que pretendo. Lo que sí, es que en el camino me puedo enterar

de que a Simón le gusta el graffiti y el rap, que Samuel mientras creaba no dejaba de pensar en Gimme tha Power de Molotov, que Camila entiende que es necesario que comencemos a vivir en vez de simplemente sobrevivir (López, 2021).

Dar fuerza a las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) que se reconoce pululan en el aula por medio de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, significa pues, que esta podría superar los límites como territorio de poder totalizador y objetivante, ejercido por manos del narrador (el docente), para comenzar a transmutarse en ese espacio deseado donde nace eso que rescata, reafirma y revivifica los matices particulares que se manifiestan en las voces de los personajes (como Manuela, Alan, Johan, Simón, Samuel, Camila, Luna, Luciana, Laura, Cristian...) mientras estos hablan, y así, crean nuevos escenarios posibles. Allí, en la polifonía, dichas voces cobran vida propia, como diría Bajtín (1963) que pasa en la obra literaria de Dostoievski, y así mismo, el narrador desde su rol totalizante tiene que retraerse para dar cabida a la danza de subjetividades.

Pero, ¿Qué pasa cuando las voces callan? El cuerpo habla. Es entonces en esa corporeidad dotada con la capacidad de lo sensible, que comienzan a manifestarse los sentidos, que para este caso se delimitan en lo que percibe la visión, audición y gusto, para dar lugar a la sensibilidad que se abre ante la experiencia con el mundo. Por lo anterior, hablar de voces como eso que se alza, que se expresa, pero también de sentidos como aquello que opera entre los estudiantes y el mundo, entendiendo que sólo a través de estos, se puede obtener una comprensión del mundo, porque como propone Ackerman (2000): “los sentidos no se limitan a darle sentido a la vida (...) desgarran la realidad en tajadas vibrantes y las reacomodan en un nuevo complejo significativo” (p. 15). En consecuencia con esto, García (2015) retoma a Serres y Bretón para abordar la particularidad del potencial ‘desgarrador’ de la vista como esa que ha de ser “atenta, inagotable, aparente, contemplativa, que acaricia y toca, que atrapa, que evalúa, que es verídica, que se aparta de la teoría desconectada de lo sensible por ser una experiencia emocional, comprometida y activa” (p.3); pero también del oído como ese con el que se piensan las palabras “como vibraciones vivas más que como significados encriptados en discursos muertos y esclerotizados por la academia tradicional” (Serres y Bretón, citados por García, 2015, p.3); y,

además, el gusto entendiendo que “saborear es incorporar al cuerpo parte del mundo, transformándonos, es juzgar la calidad de la existencia, la sensualidad habitual, el tono de mi relación con el mundo” (García, 2015, p.4).

Serán pues, las líneas trazadas por esas subjetividades y sus deseos, por la multiplicidad de las formas que se expresan en su propio ser, en la comprensión del mundo que deviene de los sentidos de la visión, la audición y el gusto, lo que le dará cabida a eso que se presenta cartografiable, entendiendo que para los maestros en formación es necesario disponerse ante las movilidades de un escenario de enseñanza de las Ciencias Sociales en construcción, y ante realidades que se habilitan desde la ruta del deseante (en este caso, el maestro).

Entonces, en esta apuesta por una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, que al final deviene en una apuesta estética de lo sensible, entendida desde la acepción de Deleuze como aquello que pasa por la experiencia real y que atraviesa signos, sentidos, e incluso la vida misma (Farina, 2005); las voces antes ignoradas, calladas y cansadas comienzan a dibujar un rostro, a definir unos sentires, a aportar desde sus gustos, a trazar la ruta y el camino para preguntarse: **¿Qué cartografía surge de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales que potencie las voces y sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes de los grupos 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño?**

## De las finalidades deseadas

Con el propósito de hallar una respuesta para la pregunta de investigación esbozada en líneas previas, se delimitan unas finalidades deseadas a través de las cuales los maestros en formación esperan desarrollar de la manera más oportuna y adecuada este proyecto de investigación. En términos generales, los maestros se proponen lo siguiente: cartografiar una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, a partir de una apuesta desde lo estético-sensible que potencie las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes que conforman los grupos de 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño de la ciudad de Medellín, para la creación

de una praxis docente singular. Para ello, precisan de tres acciones específicas que finalmente les permita el trazado de dicha cartografía.

Tales acciones suponen:

1. Mapear<sup>1</sup> lo que expresan las voces de los estudiantes que conforman los grupos de 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño.
2. Experimentar mediante los sentidos de la visión, audición y gusto de los estudiantes una apuesta de enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales.
3. Sistematizar las experiencias que emergieron de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales.

## Referentes guía para el trazado de la cartografía

### Estética

Al recuperar el concepto de estética, se entiende que este se presenta como fundamento para hablar de cartografía sensible. Asunto, desde el que se propone trazar la construcción de mapas no definidos ni terminados que se configuran como expresión de la experiencia a través de las percepciones de los sujetos, siendo esta la que se moviliza en la medida en que se hace cartografía, como lo expone Farina,

Las formas del sujeto oscilan. Su percepción y experiencia son puestos en movimiento mediante una práctica estética. Es decir, el modo de ser sujeto y la percepción que este sujeto tiene de ello, son alterados por una determinada experiencia que los hace oscilar, por una experiencia que modifica sus modos de funcionamiento. La experiencia estética es lo que desestabiliza la percepción y la conciencia, y, al mismo tiempo, la materia con la que se las puede reconfigurar, si el sujeto se dispone a hacer algo con lo que le afecta (Farina, p.10, 2005).

---

<sup>1</sup> Localizar y representar gráficamente la distribución relativa de las partes de un todo. (RAE, consultado 2022). Desde la perspectiva cartográfica y la apuesta estético-sensible, este término hace referencia a instancias rizomáticas desde la investigación para acercarse a las múltiples experiencias que posibilita el aula, de esta manera, será la acción llevada a cabo para escribir y re-escribir lo que sucederá en la apuesta de enseñanza polifónica.

De acuerdo a esto último, se quiere dar lugar a una investigación desde una perspectiva que desestabilice la percepción y la consciencia tanto de los estudiantes, como de los maestros en formación, y que les otorgue insumos para reconfigurar la práctica docente desde una propuesta integrada a las Ciencias Sociales. En este caso, la polifonía se convierte en esa apuesta estética que permite hablar de las múltiples formas en las que el sujeto se expresa a través de la voz y los sentidos de la visión, la audición y el gusto, lo cual puede entenderse desde lo estético. Asimismo, la estética da a pensar que los estudiantes y los docentes construyen conocimiento a partir de su experiencia, en palabras de Farina y Albernaz:

Se trata de producir conocimiento a partir de la experiencia real y no a partir de la representación de la experiencia ordenada. La teoría de lo sensible se interesa por las formas de la experiencia, por las condiciones que hacen que una experiencia sea real y no sólo una representación de lo 'posible' (Farina y Albernaz, 2017, p.116).

Finalmente, la intencionalidad y la importancia teórica del concepto de estética abordado, permite abrir caminos no delimitados y que posiblemente dirijan a los maestros en formación a diferentes rumbos a la hora de construir una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales. Se convierte en un reto a la hora de exponer las voces de tantos corazones puestos en el aula de clase y conectarlos con una intencionalidad que pretende manifestarse desde sus singularidades, que implica, abrir los sentidos hacia una práctica renovada, enlazando otras posibilidades en el mismo proceso de la sensibilidad, en palabras de Farina y Albernaz:

La teoría de lo sensible observa más las líneas de la composición de una práctica estética, las articulaciones que hace con otros campos de saber, que lo que parece 'decir' esta práctica. Este modo de preguntarse sobre una práctica estética no indaga sobre su sentido, sino que lo abre y desmonta, pues rompe los carteles indicativos de lectura o experimentación de esa práctica (Farina y Albernaz, 2017, p. 118).

En conclusión, no se pretende dar una solución definitiva al problema de enseñanza encontrado, sino, por el contrario, abrir las posibilidades a otras problemáticas que no son percibidas con facilidad. Hablar desde la estética, permite construir sobre la práctica, sobre la experiencia que se vive en el aula, y desde ahí crear nuevos horizontes inacabados que desarticulen el silencio y



la quietud que pueda habitar en los grupos 9B, 9E, y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño.

## Lo sensible

Ahora bien, esa estética sobre la cual se hacía alusión previamente, que para el propósito investigativo convoca a los maestros en formación, implica una mirada desde lo sensible que, en palabras de Marín (2012):

Tiene que ver con la actividad de la percepción, pero dicha actividad se extiende más allá de la simple percepción; no se trata de percibir algo meramente a través de los sentidos, el sujeto de lo sensible incluye necesariamente una atención capaz de conocer e interpretar. Se trata de una atención a lo indeterminable, de una percepción estética, de un estado estético (p.245).

Lo anterior, servirá para pensar, para componer ritmos diferentes de enseñanza en las aulas, que facilite, tanto a los maestros en formación como a los estudiantes, producir conocimiento partiendo siempre de la experiencia real, mas no de la experiencia ordenada y ya predeterminada, pues, como diría Seel (2010) retomado por Marín (2012), la actividad de lo sensible tiene que ver con:

La irrupción de la indeterminación, como un acontecimiento sobre lo que es determinado, como una forma de afección que atiende a la presencia de posibilidades desconocidas, habita la incertidumbre, el devenir, está atento a las cosas próximas, hace referencia a estados de pensamiento que producen conocimientos móviles que nunca se detienen, esto es, un constante transcurrir por nuevos escenarios, nuevas formas de ser, hacer y de pensar, apela a una atención que entiende que la realidad es más rica que todo cuanto puede ser conocido en ella sólo mediante el conocimiento proposicional, haciendo visible una frontera de toda comprensión del mundo, ante la cual ninguna teoría del conocimiento puede ser ciega (Marín, 2012, p. 245).

En concordancia con las líneas previas, lo sensible ha de orientar para descubrir lo múltiple que puede ser expresado desde las voces y los sentidos de la visión y la audición y el gusto para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en un territorio (las aulas de 9B, 9E y 9F) que sea pensado, sentido y vivido desde la recuperación de la polifonía de los estudiantes, habilitándolos a poner

de manifiesto su comprensión del mundo, comprensión que siempre permanece en movimiento tal como la vida misma.

## Acontecimiento

En el marco de lo sensible, de la polifonía y los sentidos (visión, audición, gusto) es indispensable tener en cuenta el concepto de acontecimiento, ya que este fortalecerá la intencionalidad marcada en las voces y sentidos que se van a expresar en el aula, y que serán mediados por una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, es por ello que se concibe el acontecimiento como:

Un movimiento no histórico, es un devenir no histórico, es una singularidad sin modelos o esencia presupuesta; pues la originalidad de todo acontecimiento resulta ser el movimiento a partir del cual lo nuevo emerge, lo no previsto irrumpe en la realidad y escapa de los límites de la historiografía porque en todo acontecimiento hay un resto no histórico, inaprehensible, que excede los límites discursivos (Esperón, 2014, p. 287).

A razón de lo anterior, el acontecimiento potencia la experiencia particular que se manifiesta en el aula, mediada a través de la polifonía y que será percibida y expresada por vía de los sentidos (visión, audición, gusto) de los estudiantes. Por lo tanto, se debe considerar la concepción de Deleuze sobre este, ya que puede dar indicios sobre la trascendencia que puede tener en la apuesta de enseñanza, manifestando que el acontecimiento alude y se expresa, en sus palabras:

Es «acontecimiento» en este sentido: la condición de no confundir el acontecimiento con su efectuación espacio-temporal en un estado de cosas. Así pues, no hay que preguntar cuál es el sentido de un acontecimiento: el acontecimiento es el sentido mismo. El acontecimiento pertenece esencialmente al lenguaje, está en relación esencial con el lenguaje; pero el lenguaje es lo que se dice de las cosas (Deleuze, 1994, p. 22).

Para esta apuesta de enseñanza, se vuelve fundamental considerar los posibles efectos que pueda tener la intervención de los maestros en formación, y como se ha manifestado anteriormente, es un asunto inacabado, que espera generar más problemáticas y situaciones a ser tratados tanto desde la academia como en la práctica docente. Se pretende ocasionar acontecimientos en tanto hable de la singularidad de cada estudiante desde la enseñanza

polifónica, por ello:

El acontecimiento emerge como un estallido diferencial de fuerzas, manifestándose en un estado de cosas, es una singularidad, es decir, en todo acontecimiento está presente el momento de su efectuación. Tal manifestación subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el status quo actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado. En términos deleuzianos, un acontecimiento es un movimiento no histórico, una línea de fuga que desterritorializa para reterritorializar nuevamente (Esperón, 2014, p. 291).

Dar cuenta del acontecimiento en este proceso es un reto, pues se habla de este como un movimiento en sí. Las formas en las que se puede hacer evidente surgirán en las expresiones de los estudiantes, que en definitiva no pueden ser encasilladas en rúbricas o cuestionarios.

## Cartografía

Sin duda, cuando se habla de relaciones de enseñanza-aprendizaje, el acontecimiento tiene un territorio: el aula de clases. Por ende, en tal espacio emergen nuevas formas del ser y estar, que se transforman en razón de los movimientos que surgen en medio de la interacción de los sujetos que habitan el aula, con los saberes, experiencias, pensamientos y sentires que se disponen al interior. La cartografía entonces, siguiendo lo propuesto por Rolnik (2006) aparece como eso que lee, registra y analiza la evolución de las cosas en la medida en que están siendo. Pues como lo menciona él “la cartografía, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos” (p. 62). Así, en este juego de múltiples voces y sentidos (visión, audición y gusto) se da paso a esa desintegración de mundos, que aunque vigentes, se evidencian obsoletos. Y por tal, la importancia de profundizar en este nuevo mundo polifónico de la enseñanza de las Ciencias Sociales para los maestros en formación, como cartógrafos, como antropófagos que entienden que:

La práctica de un cartógrafo aborda fundamentalmente las estrategias de las formaciones del deseo en el campo social. Poco importa qué sectores de la vida social toma él como objeto. Importa que esté atento a las estrategias del deseo en cualquier fenómeno de la existencia

humana que se propone investigar: desde los movimientos sociales -formalizados o no- a las mutaciones de la sensibilidad colectiva, la violencia, la delincuencia, etc... Hasta los fantasmas inconscientes y los cuadros clínicos de individuos, grupos y masas -institucionalizados o no- (Rolnik, 2006, p. 67).

De este modo, serán esas nuevas fuerzas que aparecen cuando existen interacciones de lo humano, procedentes de múltiples campos, las que se han de expropiar, apropiar, devorar y desovar para la construcción de un nuevo conjunto de lo que resuena en las aulas cuando la enseñanza de las Ciencias Sociales, se hace desde una intención que integra las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) de los alumnos que la conforman.

## Rizoma y líneas de fuerza

En Deleuze, particularmente en lo teorizado por este autor respecto al concepto de rizoma, un término propio del campo de la botánica trasladado al de la filosofía, también se encuentra auxilio para dar sustento a esta investigación.

Para Deleuze (2004) “un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas” (p.12); además, “en un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas” (p.14), es decir que, será rizoma, todo aquello que crezca ininterrumpidamente, de manera múltiple y en varios sentidos, de forma diferente a como sucede con los árboles, en los que todo (su tronco, sus ramas, sus frutos) dependen y se subordinan a una única raíz; con el rizoma sucede entonces todo lo contrario: este no tiene un punto único de nacimiento, sino que emerge desde diferentes puntos, derrocando la jerarquía que se pone de manifiesto en el árbol.

En sentido de lo anterior, las intenciones de los maestros en formación encuentran asidero común en esa búsqueda de que el aula sea territorio para narrar de manera diferente todo lo que en ella acontece (que sea lugar para lo rizomático) a través de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, para resistir y, si se quiere, darse a la fuga de un modelo de enseñanza rígido y silencioso; en últimas, dibujar un mapa de un aula donde sean protagonistas las voces y sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes, uno que se oponga al calco, en palabras de Deleuze

(2004):

Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones (p.18).

Asimismo, es importante saber que:

Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma. Esas líneas remiten constantemente unas a otras” (Deleuze, 2004, p. 15).

A partir de esto, manifestar que la existencia de rizomas acarrea consigo una ruptura con un sistema que se organiza de manera jerárquica, la subordinación cesa dando lugar a posibles y múltiples influencias de unos rizomas sobre otros. Y es que, según Deleuze y Guattari retomados por da Costa y Bandeira (2013):

La vida se compone de segmentaciones; somos segmentados por todos los lados y desde todas las direcciones, en líneas que pertenecen a todos los estratos que representan la vida. Cuando hablamos de líneas, estamos hablando de fuerzas procedentes de múltiples espacios y situaciones: líneas sociales, económicas, afectivas, institucionales, fabulatorias, retentivas, etc. Entrecortados y balanceados en este océano de líneas, habitamos una ciudad, trabajamos, vivimos nuestra vida doméstica, transitamos por calles y espacios privados, disfrutamos de placeres cotidianos, reflexionamos y jugamos” (p. 2).

Entonces, Deleuze y Guattari retomados por Restrepo (2018) expresan que existen dos tipos de líneas que atraviesan el cuerpo: “las de articulación o segmentaridad que enmarcan territorialidades” (p.55), también denominadas como líneas de segmentaridad duras y líneas de segmentariedad flexibles, las primeras determinadas colectivamente por aparatos de poder, como por ejemplo, el Estado, la escuela o la familia, y las segundas, dimensionadas como esas que pueden llegar a provocar fisuras en esas estructuras predeterminadas por los aparatos de

poder (un profesor podría hacerlo o un estudiante); asimismo, están las “líneas de fuga, como movimientos de desterritorialización” (p.55). Esta última, bastante compleja, que nace de la separación de las dos mencionadas inicialmente (si llega a suceder), es la que permitirá la constitución de nuevos sentidos y de nuevas existencias en los territorios por los que se esté transitando, es decir, establecer nuevas conexiones, permitir el alumbramiento de rizomas que sean múltiples y que compartan siempre puntos de unión.

Así las cosas, es clave reconocer, dado el camino que transitan los maestros en formación, que la escuela como aparato de poder y el aula como recinto que se alberga al interior de ella, se establecen como lugares donde las líneas de fuerza se fortalecen. No obstante, se entiende que allí también se fortalecen líneas flexibles dentro de las cuales cada tanto se crean fisuras y, por lo mismo, se abre una brecha por la cual pueden escapar las voces y los sentidos que un día estuvieron atados. Entonces, ya no aportar a ese todo vertical y estructurado jerárquicamente que privilegia la voz del docente y desconoce la multiplicidad de alumnos que están tratando de ser nombrados, reconocidos y narrados, es lo que se constituye como la fuga. Esta se consolida a través de la resonancia que genera la polifonía en un aula, que, a su vez deviene y se transforma en razón de todo lo que emerge cuando se da espacio para la conjugación de esas voces y sentidos que la habitan.

## El porqué y para qué de la enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales

La propuesta para una enseñanza **polifónica** de las Ciencias Sociales encuentra fundamento en la necesidad imperante para los maestros en formación, de que las aulas se constituyan como espacios para que la multiplicidad de voces de las y los estudiantes que la habitan se narren en sus clases, de manera independiente y consciente; esto último, mediado por una triada particular de sentidos: visión, audición y gusto, como vías que habilitan al ser humano hacia una comprensión de lo que acontece en el mundo (tanto externo como interno), sentidos que, convocan a los maestros en formación a observarlos como propósito investigativo, comprender

y argumentar desde una perspectiva perceptiva, pero también expresiva, como se expondrá más adelante.

Pero entonces ¿Qué es eso de una enseñanza **polifónica** de las Ciencias Sociales? Para entender puntualmente en qué consiste lo que se propone, hace falta, en primer lugar, enunciar desde qué autores se sustentan los conceptos de **polifonía, didáctica y sentidos: visión, audición y gusto**; acto seguido, se referirá a ese vínculo que se establece entre didáctica y polifonía, respondiendo a la cuestión de para qué - enseñar y aprender polifónicamente Ciencias Sociales - y por qué hacerlo - potenciando los sentidos de la visión, audición y gusto-; lo cual, finalmente, permite comunicar por qué esta apuesta se constituye como esa que se piensa la experiencia en el aula desde una dimensión estética.

Para Bajtín (1986), que ofrece respaldo teórico en torno al concepto de polifonía, y quien hiciera un análisis en su libro *“problemas de la poética de Dostoievski”*, de las obras del escritor ruso Fiódor Dostoievski, sosteniendo que sus novelas guardaban un profundo carácter polifónico, pues, en ellas:

No se desenvuelve la pluralidad de caracteres y de destinos dentro de un único mundo objetivo a la luz de la unitaria conciencia del autor, sino que se combina precisamente la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible (p.15).

A partir de lo anterior, la polifonía puede definirse según el autor como esa “pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles” (p.15), en donde “el discurso del héroe acerca del mundo y de sí mismo es autónomo como el discurso normal del autor; no aparece sometido a su imagen objetivada como una de sus características, pero tampoco es portavoz del autor” (p.15); de esta manera, se encuentra en Bajtín que, lo polifónico, además de permitir la expresión libre y particular de conciencias que se confrontan entre sí, en referencia con su visión de mundo, sus posturas históricas e ideológicas sobre un mismo plano discursivo, también faculta la circulación de esas múltiples conciencias en una interacción que se vuelve dialógica, situación

que conduce a que cada *personaje de la obra* encarne la dualidad de objeto pero también de sujeto del discurso, ese donde aparece, como diría Bajtín “la combinación de varias voluntades individuales. La voluntad artística de la polifonía es voluntad por combinar muchas voluntades, es voluntad del acontecimiento” (p.38).

Ahora, se hace un movimiento hacia el pensamiento de Gallo (2017), quien a través de sus palabras invita a poner en acción una **didáctica** que dé lugar al acontecimiento (lo solicitado por la polifonía), los maestros en formación coinciden con la idea de que “enseñar y aprender consiste básicamente en ofrecer e interpretar los signos que emiten las cosas” (p.200) para trascender en esa condición de guía, de norma que ocupa la didáctica, porque como expresa Gallo retomando a Pimienta y otros (2017):

Cuando se reduce la didáctica a cuestiones meramente instrumentales se olvida el sentido de la misma porque allí no habría una didáctica sino un método, una preocupación técnica o un conjunto de pasos técnicos que en la mayoría de los casos abarca el ámbito de los objetivos, los contenidos, los métodos, las actividades, los recursos y la evaluación o el uso de protocolos para seguir las intenciones, las acciones y las interpretaciones de contenido, los métodos de enseñanza y de aprendizaje (p.200).

De acuerdo a lo anterior, la didáctica, si se desea como una potencia de lo posible, mediante la cual una clase puede transcurrir como un bloque de afectos y sensaciones, como acto estético pero también performativo, donde cada estudiante se hace presente desde sus particularidades, deberá cruzar ese umbral que le limita como derrotero infranqueable para direccionar los encuentros que se dan entre consciencias autónomas y plurales en las aulas; y es que, una didáctica para aprender y enseñar Ciencias Sociales podría pensarse como una que sea “diferenciadora, permita lo diverso, potencie la singularidad y la heterogeneidad, permita la manifestación de lo múltiple y de la diversidad” (Gallo, 2017, p. 203).

¿Una didáctica mediante la cual se haga propicio que la clase transcurra entre afectos y sensaciones? Sí, una que sea polifónica y que potencie los sentidos de los estudiantes: su visión,



su audición y su gusto. En este punto, se da paso a las visiones de Ackerman (1990) y Serres y Bretón retomados por García (2015) para sustentar la categoría de **sentidos**.

Pues bien, Ackerman (1990) expresa que son los sentidos el medio que utiliza el ser humano para comprender el mundo en el cual es partícipe, pero también espectador, porque, según lo indica ella:

No hay modo de comprender el mundo sin detectarlo antes con el radar de los sentidos. Nuestros sentidos definen las fronteras de la conciencia y, como somos exploradores e investigadores innatos de lo desconocido, pasamos una gran parte de nuestra vida recorriendo ese perímetro turbulento (Ackerman, 1990, p.13).

Por lo tanto, se puede afirmar que, gracias a los sentidos: vista, gusto, oído, tacto y olfato, es posible experimentar una apertura sensorial a las realidades que circundan a los sujetos, ya que, como señala Ackerman (1990) “no se limitan a *darle sentido* a la vida mediante actos sutiles o violentos de claridad: desgarran la realidad en tajadas vibrantes y la reacomodan en un nuevo complejo significativo” (p.15), de ahí emerge la necesidad de que en cada uno de esos desgarros y reacomodamientos, aparezca la figura de un sujeto sensible que se disfrute los diferentes matices y texturas que van componiendo la vida, sobre todo, en los tiempos que vivimos actualmente, donde según Serres retomado por (García, 2015) es preciso “resucitar a cada instante, porque olvidamos la memoria de nuestros cuerpos, de nuestra lengua, de nuestro olfato, de nuestras manos, de nuestra piel, y por eso sufrimos el mal de la vida, porque hemos olvidado que la vivimos algún día” (p.2).

Entonces, teniendo en cuenta lo recogido hasta ahora desde Bajtín, Gallo, Ackerman y Serres, los maestros en formación piensan la posibilidad de que la clase sea espacio para el afloramiento de afectos y sensaciones, y para:

1. Potenciar el **sentido de la visión**, buscando resucitar una mirada que sea, como sugieren Serres y Breton en García (2015) “atenta, inagotable, aparente, contemplativa, que acaricia y toca, que

atrapa, que evalúa, que es verídica, que se aparta de la teoría desconectada de lo sensible por ser una experiencia emocional, comprometida y activa, una forma de pensamiento sobre el mundo (p.3); 2. Potenciar el **sentido de la audición**, donde adquiramos un compromiso en el que las palabras “sean pensadas como vibraciones vivas más que como significados encriptados en discursos muertos y esclerotizados por la academia tradicional” (p.3); y, 3. Potenciar el **sentido del gusto**, tan subestimado desde un punto de vista estético y artístico por ser un sentido asociado casi que exclusivamente a la supervivencia animal y a una necesaria existencia de contacto entre un emisor y un receptor, para hacer de este:

La frontera entre el cuerpo y el mundo, donde se conjugan las modalidades sensoriales. Saborear es incorporar al cuerpo parte del mundo, transformándonos, es juzgar la calidad de la existencia, la sensualidad habitual, el tono de mi relación con el mundo, el placer de vivir que puedo sentir, el gusto de vivir, de amar, de experimentar, es construir la propia identidad (García, 2015, p.4).

Ahora bien, teniendo claro ya en quienes se ha hallado un sustento teórico para esta propuesta, es necesario retomar las preguntas formuladas al principio de estas páginas, con el propósito de poner en evidencia el vínculo existente entre didáctica y polifonía: ¿para qué enseñar y aprender polifónicamente Ciencias Sociales? ¿Y por qué hacerlo potenciando los sentidos de la visión, audición y gusto? ¿Por qué esta apuesta se constituye como esa que se piensa la experiencia en el aula desde una dimensión estética?

En respuesta a lo anterior, expresar lo siguiente:

- Aprender y enseñar polifónicamente Ciencias Sociales para encauzar progresivamente tanto a maestros como a estudiantes, hacia una recuperación del sujeto en el aula de clase, en clases que terminen constituyéndose como espacios para la expresión libre y particular de consciencias que se confrontan constantemente entre sí, dialógicamente, de acuerdo con sus visiones del mundo, siendo a la vez, sujetos y objetos de un plano discursivo común, en encuentros que dejan que el acontecimiento encuentre un lugar

para ser, gracias a una didáctica que cree y se esfuerza por lo bello, lo sorprendente, lo inesperado.

- Hacerlo, potenciando los sentidos de la visión, la audición y el gusto porque se busca que sean estos los que habiliten a comprender los acontecimientos que se presentan en el aula, a percibir y a narrar eso que pasa (o que deja de pasar) en la clase de Ciencias Sociales; y, también, porque se pretende recuperar *la memoria de nuestros cuerpos*.
- Finalmente, decir que esta propuesta es estética, porque se espera que emerja como fuerza que ponga en tensión esos discursos enunciados en el aula de clase, que se reproducen y se pretenden como verídicos y deseables, que además dificultan la edificación de nuevos discursos posibles; creando así lugares para el disenso, mediante el cual se vuelve a dar voz al sujeto, porque lo humaniza (lo considera con luces y sombras) y lo habilita para desarmar y rearmar permanentemente, como diría Ranciere esas “ficciones dominantes” para una nueva configuración del orden de lo sensible, que rompe con las reglas designadas desde el orden policial, en provecho de una igualdad que haga aparecer al sujeto político.

## Huellas de viajes pasados

### Rastros en las fuerzas halladas

Al explorar caminos desconocidos es fundamental reconocerse en la mirada de otros caminantes. Es por esto que, para la comprensión amplia de este recorrido por el territorio de la polifonía, los maestros en formación emprenden la búsqueda de otros pasos que antes lograron sentar precedentes desde las múltiples formas que eligieron para transitar el camino que los convoca a esta construcción. Paso a paso, se fueron topando con diversas preguntas, intereses y sentidos para la consolidación de este andar que, si bien tiene como norte el lugar de la polifonía, se evidencia que varían los senderos a partir de eso particular que es movilizador.

Fue así, como en un principio se toparon con Manrique (2019) quien presentó su *Teoría polifónica. Herramienta heurística para el análisis educacional* como trayecto investigativo que

buscó dilucidar cómo la teoría polifónica posibilita la visibilización de los posicionamientos propios y de los otros actores del campo pedagógico. Lo anterior, con la intención de develar lo que se está comunicando, teniendo en cuenta que dentro de ese entrecruzamiento discursivo emergen distintos signos que le dan un lugar al sujeto que habla, esto, también desde la comprensión de que existe un carácter monologal que es confrontado cuando se evidencia que las marcas lingüísticas funcionan como posibilidad de integrar nuevas significaciones desde las interpretaciones que se hacen cuando se relaciona el análisis que surge de las situaciones educativas con referentes empíricos concretos.

Para dar continuidad a esta travesía, que desde ya presenta la importancia de dar un lugar a las voces que integran el acto comunicativo, Gonza y Chipana (2015) aportaron desde su trasegar investigativo en *Voces en el aula: condiciones de lo escolar desde la perspectiva de los estudiantes*, a la comprensión y reflexión de y sobre las voces de los estudiantes desde el reconocimiento de que son estas las que dan cuenta de vidas propias y visiones del mundo que terminan siendo fundamentales para la vinculación de las experiencias que emergen en entornos educativos, entendiendo que estos deben responder a una serie de demandas que surgen por cuenta de los estudiantes, por lo cual se hace indispensable la disposición a la escucha y al aprendizaje de ellos. Como también lo hace Gavrila (2015) al mencionar dentro de su trabajo de investigación *Polifonía del pluriño: el decir del aula rural*, la necesidad de dar voz a los estudiantes, ya que estas hacen un acercamiento a las experiencias reales de los mismos que, a su vez, permiten profundizar en los discursos que ellos construyen desde su propia cotidianidad y que generan nuevos puentes para la enseñanza en la escuela. Así pues, estaríamos hablando en razón de las posturas que nos presentan Manrique (2019), Gonza y Chipana (2015) y Gavrila (2015) de un acto que concierne a lo dialógico, es decir, a una apertura hacia la correspondencia comunicativa de dos actores que se encuentran mediante discursos, que siendo distintos, se descubren. Es por este mismo sendero que transitan Skidmore y Murakami (2012) y Shirkhani y Jamalinesari (2015) quienes se encuentran con Manrique (2019) al concebir que existe un carácter monológico, que ellos en particular perciben, está direccionado hacia la figura del docente, lo cual entorpece la interacción dialógica que puede surgir entre docentes y estudiantes. Asunto, que siendo de otro modo,

facilitaría, según ellos, la comprensión de los objetos de estudio que se abordan al interior de las aulas.

Asimismo, emergen las propuestas de autores que abordan la polifonía desde las voces que movilizan las prácticas de enseñanza de docentes. Aparece entonces Martínez (2013), quien expresa en su trabajo de maestría desarrollado en un escenario de educación superior que, para la aprehensión de una disciplina se torna clave la manera en cómo el discurso disciplinar se transforma (transposición) en uno apto para la enseñanza de la misma, siendo el discurso docente el que mayor relevancia adquiere dentro del aula de clase, asunto que podría influenciar a los estudiantes tanto a nivel profesional como personal; en esa misma línea se hallan Montenegro y Medina (2014), quienes enuncian en su investigación realizada igualmente en contexto universitario que, las marcas presentes en los discursos docentes, están estrechamente relacionadas con sus experiencias de vida, con la formación profesional que recibieron, su recorrido profesional y otros asuntos que terminan por configurar la manera en la que enseñan. Aquí, se alude de igual manera al protagonismo que adquiere el enunciador (docente, quien domina los contenidos) en el aula de clase, situación que hace que la enseñanza continúe guardando un carácter principalmente monológico, lo cual, se espera que sea superado progresivamente en este proceso investigativo mediante la propuesta de una enseñanza polifónica en las aulas de Ciencias Sociales de los grupos 9B, 9E Y 9F de la I.E Gilberto Alzate Avendaño, donde la voz de ese enunciador se retrae para que las de los estudiantes, además de lo que expresan sus sentidos (visión, audición y gusto), puedan ser escuchados.

Relacionado a lo anterior, pero desde una perspectiva que lleva a la reflexión de otro tipo de figura docente, como lo son los educadores especiales, Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez (2014) optaron por problematizar sobre la polifonía desde el asunto de la escolarización/educación para personas con discapacidad. Entendiendo que en atención a discapacidad o excepcionalidad, lo que impera ya no son las voces de los docentes sobre las de los estudiantes, sino que resalta la brecha existente entre la apreciación de los discursos de la educación general en contraste con lo que llega de mano de la educación especial en Colombia y en América Latina, asunto que se

manifiesta en la falta de investigación y profundización que se presenta en materia de la educación especial. Lo que se encuentra problemático, porque se evidencia que en un campo donde ni siquiera los profesionales están siendo visibilizados, reconocidos y apreciados desde la particularidad de su hacer, las voces que también deben ser escuchadas e integradas al discurso de la escuela, esas que corresponden a los sujetos en condiciones especiales, hoy que reciben una suerte de atención desconocedora de sus singularidades.

Ahora bien, se recorren otros caminos y se encuentran las palabras de Bejarano (2016) desde el cual se hallan sustentos que pueden orientar hacia la composición de ritmos de enseñanza polifónica en la I.E Gilberto Alzate Avendaño. En su trabajo investigativo denominado *“Hacia una cartografía de lo sensible en el ámbito escolar”*, Bejarano invita a pensar en las diferentes relaciones de poder existentes en los espacios escolares, mismos que pueden ser percibidos desde múltiples formas mediante los sentidos de los estudiantes (que son los que dirigen hacia una comprensión del mundo), además de recordar lo necesario que resulta para un maestro en formación tener en cuenta a cada uno de los estudiantes como sujetos con cuerpos, habilitarlos a conocer y a comprender con su mediación, los espacios de la escuela y las interacciones que en ellos tienen lugar, por medio de ejercicios que involucren los sentidos. Una sugerencia que por demás, se considera bastante pertinente para los propósitos investigativos que, en últimas, radican en lograr la potenciación de las voces y sentidos (vista, audición y gusto) de los estudiantes en el aula, a partir de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales; el interés prima en intentar recuperar progresivamente al sujeto, y por eso, se piensa en la investigación de esta autora en particular, como una oportunidad para que los maestros en formación asuman el rol de cartógrafos edificadores de nuevas formas de sentir y habitar las aulas escolares, y, para trazar una cartografía que faculte acercarlos a aquello que allí se oculta y podría ser develado.

## Marcas de las fuerzas halladas

Acercarse a las huellas que han dejado otros autores sobre la polifonía, la cartografía y la enseñanza, exponen diferentes puntos de vista que son complementarios a los objetivos de los

maestros en formación dentro de la propuesta de investigación. De esta manera, se encuentran trabajos desde la cartografía, que hablan de lo sensible y lo polifónico, pero entendido como “sociopoética” (Bejarano, 2016), así las cosas, hablar de las voces y sentidos de los estudiantes y de su subjetividad manifestándose. También se descubre en el recorrido, aulas rurales silenciosas, que solo pretenden ser espacios de enajenación del mundo real asociado con el campo, con la vida de los estudiantes. Pero, que tienen el potencial de constituirse como nuevos puentes para la enseñanza en la escuela (Gavrila, 2016).

En este estado del arte se halla el concepto de polifonía, en el que se desglosan diferentes categorías que permiten complejizar este trabajo; categorías como monologismo, discursos y dialogicidad, surgen para interrelacionar todas las voces de los textos recogidos. En primer momento, la apuesta polifónica de Manrique (2019) habla de una intencionalidad heurística con miras a dar lugar a la subjetividad de los estudiantes. Ahora bien, con Gonza y Chipana (2015) surge el reconocimiento de las visiones del mundo de los estudiantes y su vida misma para construir una relación docente-estudiante más fuerte. Al igual que Bejarano (2016), Gavrila (2016), Montenegro (2014) y Shirkhani (2015), señalan que, hablar de polifonía, implica preguntarse por los sujetos con los que se interactúa, como se propone en esta apuesta investigativa.

Las manifestaciones de la subjetividad a través de la polifonía no es lo único que ha dejado marcas en este estado del arte, en él también se asocia la revisión de discursos que se instauran en el aula y que funcionan a partir de un aparente monologismo que impera por parte del docente. Es aquí donde no solo se pregunta por el estudiante, sino por el papel del docente dentro de esta investigación. La posición que toman los autores es crítica y busca superar la visión monologista, como el caso de Skidmore (2012) cuando aborda el problema desde el paradigma conductista del estímulo-respuesta, en el que la voz del docente impera, asimismo, Martínez (2013) ilustra cómo para los estudiantes la posición que predomina ante el conocimiento es la del docente, dada la potencia de su voz que tiende a anular las demás; con Montenegro (2014) se encuentran las posibles razones por las que se observa el monologismo, y tienen que ver con la forma cómo se

ha construido la formación docente, que tiende a replicar las formas en la que se ha enseñado en la experiencia de vida de los sujetos.

En este punto, se puede observar un distanciamiento con la propuesta de enseñanza polifónica, al no ser directamente la voz del estudiante la que se enuncia, sino la del docente, lo que no implica que no se pueda aprender de estas propuestas. Con Yarza (2014) las voces que resuenan son las de los docentes que hablan del acontecer de sus experiencias a través de narrativas. Asimismo, revisar y proponer una enseñanza que transforme el monologismo sí es un aspecto fundamental a abordar, por lo que han sido traídos diferentes autores que, además de trabajar la polifonía, la aúnan a la enseñanza.

Para el caso de Manrique (2019), aparece una propuesta de diseño para la enseñanza; con Gonza (2015), se incita a estar atento a los sentidos y las voces de los estudiantes, ya que puede permitir la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje idóneos para los mismos; con Skidmore (2012) en sus dos trabajos, la intencionalidad se halla en superar el monologismo, pero que el aula tampoco se convierta en un recinto sin orientación por parte del docente, pues es este el que debe orientar estas voces y sentidos a un objetivo claro de aprendizaje.; en Bejarano (2016), al igual que en Gonza y Chipana (2015) la apuesta es por reconocer a los estudiantes y construir propuestas de enseñanza con ellos; a partir de Martínez (2013) se ve un acercamiento mayor desde la perspectiva docente, pero aun siendo docentes en formación, los micro diálogos de cada uno de ellos posibilitan la construcción de experiencias de enseñanza desde los acontecimientos, por lo que, se enlaza con esta propuesta para la superación de las prácticas docentes monológicas.

## Horizontes para el desarrollo metodológico

### Una base para anclar la investigación



La apuesta investigativa por una enseñanza polifónica de las Ciencias sociales, donde sean potenciadas las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes, está ubicada en el paradigma postestructuralista. Dicho paradigma, refiere a una superación de los presupuestos enunciados desde el estructuralismo, ese en el que, según lo expresado por Lévi Strauss retomado en Altamirano (2016):

Se debe buscar las leyes que ordenan diversos dominios concretos, que resultan ser análogos entre sí a nivel funcional y formal, más allá de estar separados por sus contenidos concretos. Hoy por hoy, ninguna ciencia puede considerar que las estructuras pertenecientes a su dominio se reducen a una disposición cualquiera de partes cualesquiera. Sólo está estructurada la disposición que obedece a dos condiciones: es un sistema, regido por una cohesión interna; y esta cohesión, inaccesible a la observación de un sistema aislado, se revela en el estudio de las transformaciones, gracias a las que se descubren propiedades similares en sistemas en apariencia diferentes (Altamirano, 2016, p.113).

A partir de lo anterior, se tiene entonces que en el estructuralismo lo que se busca es hallar formas comunes, dentro de contenidos que sean diferentes (para el establecimiento de leyes generales), poniendo de manifiesto una estrecha vinculación con el discurso científico (de corte positivista) inscrito al interior de la institucionalidad científica, en la cual, se demandan una serie de requisitos que imponen límites en el accionar de los sujetos; así que, como diría Goethe, citado por Altamirano (2016), en el estructuralismo “Todas las formas se parecen, ninguna es igual a la otra más su coro guía hacia una ley oculta”(p.113).

En relación con las ideas previas, y, abogando por lo que está en mayor sintonía con los propósitos investigativos que aquí convocan, este trabajo se sustenta en el paradigma postestructuralista, donde se buscará trascender los presupuestos esbozados en el estructuralismo; esto último, acudiendo a los postulados de Guilles Deleuze, quien se contrapone al científicismo positivista, al humanismo y a la fenomenología de su época, y quien, además, de acuerdo a Altamirano (2016) va dejando de lado “nociones tradicionalmente esenciales de la filosofía como la verdad, el necesario paso metódico de lo hipotético a lo apodíctico como criterio último del ejercicio filosófico, o la fundamental noción de “sujeto”” (p.92).

Así las cosas, el postestructuralismo, definido por Deleuze retomado en Altamirano (2016) consiste en:

La acción de un sistema diferencial abierto, de series heterogéneas en constante movimiento, ordenadas por una casilla vacía que falta a su propia identidad. En tal sistema, se hace un esfuerzo permanente por excluir de este sistema abierto que supone su filosofía a cualquier noción o concepto que pudiera ser un reemplazo de “el lugar de Dios”, o centro de la estructura, un *telós*, una *arkhé*, lugares que Lévi-Strauss indefectiblemente ocupa, con su criterio de verdad y el resto de sus compromisos ontológicos (Altamirano, 2016, p. 114-115).

De acuerdo a esto último, el paradigma en mención, acepta entonces la posibilidad de una exploración más radical y menos constreñida de conceptos, de experiencias, de formas naturalizadas, permitiendo como dice Altamirano (2016) “determinadas carencias, eligiendo asumir determinadas oscuridades y eligiendo abandonar determinados objetivos” (p.116), todo ello, para el trazado progresivo de un camino que pueda decirse singular.

## Sobre la naturaleza de la investigación

Hablar de un enfoque postcualitativo y no de uno en correspondencia con la perspectiva cualitativa, implica que tras ser postulados objetivos de investigación tales como mapear lo que expresan las voces de los estudiantes; experimentar mediante la visión, audición y gusto de los estudiantes una apuesta de enseñanza polifónica de las ciencias sociales; y, sistematizar las experiencias que emergieron de una enseñanza polifónica de las ciencias sociales, se hace expresa la necesidad de dar lugar a otros territorios investigativos, que den pie a la apertura, a la imaginación y al riesgo (Hernández & Benavente, 2019).

Por lo anterior, no se piensa un asidero en la perspectiva cualitativa dado que en esta apuesta se busca superar aquello que Hernández Sampieri (2014) define como enfoque cualitativo, cuando dice que este “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7). Por lo tanto, se encuentra esta creación como una en la que no se recolectan datos sino fuerzas, ni discrimina entre lo que es subjetivo u objetivo sino que está en búsqueda del encuentro constante con los

cuerpos. Mismos, que entendidos desde Deleuze (2004) aparecen como una multiplicidad y, a su vez, como un compendio de elementos heterogéneos que crean uniones y relaciones entre ellos para terminar siendo una totalidad significativa, que no tendrá que ser interpretada, sino vivida y analizada a la luz de los propios afectos. Así las cosas, se considera propicio “celebrar las diferencias metodológicas y la complejidad de la investigación postcualitativa y abogar por una mayor apertura, imaginación y toma de riesgos, especialmente para llevar a cabo una investigación que se base en las “post-teorías” (Hernández, 2019, p. 26).

De modo pues, que se rescata la perspectiva postcualitativa tal como lo postula Hernández (2019) desde los aportes de Deleuze y Guattari (1991/1993) como esa que surge “cuando las metodologías son consideradas como inmanentes, cambiantes, transformadoras y portadoras de elementos desconocidos e imprevistos (...)” (p. 26-27).

## Pistas metodológicas

La cartografía se denomina como forma práctica de investigación, en la que el investigador como “antropófago” recurre a diferentes fuentes de conocimiento (Rolnik, 2006), reconociendo las potencias, limitaciones y expresando los deseos que conducen a rutas inciertas (da Costa, 2013). Adicionalmente, se percibe como una práctica ética, estética y política en la investigación, intentando superar las premisas universales propias del campo académico enmarcado en un discurso positivista. En este marco, lo que más interesa son los procesos de singularización y diferenciación dentro de la cartografía (de Paula Souza, 2015). Por lo anterior, es importante aclarar que:

El concepto, oriundo del campo geográfico, es transpuesto al campo de la filosofía y subjetividad, mostrándose como un dispositivo de análisis y creación de realidad. Con la cartografía, lo que llamamos realidad es algo a construir, y no simplemente constatado. Se rompe, así, con la lógica positivista de investigación, ya que el investigador (también llamado cartógrafo) no es únicamente el observador neutro y pasivo. El cartógrafo sabe que está interfiriendo en el medio que cartografía, y su interferencia es vivida y denotada como algo importante (Da Costa, 2013, p.2).

Este proceso posibilita a los investigadores crear rizoma, desterritorializar, acercarse a las líneas de fuga<sup>2</sup> y los cuerpos que habitan de manera constante la escuela, permite explorar y crear. Las líneas de fuga que surgen, en palabras de Oliveira (2011) “No siguen ningún tipo de protocolo estandarizado, pues su realización depende mucho más de la postura con la que el cartógrafo le permita experimentar su propio pensamiento” (p.169).

Es así como los investigadores crean un “método” basado en la cartografía, donde el deseo y la lectura que han hecho dentro su proceso de formación como maestros, los lleva a pensar ¿cómo hacer cartografía? ¿Resurgir como antropófagos o investigadores habituados al quehacer académico? ¿Prestar atención a las líneas segmentarias<sup>3</sup> o a las de fuga? Ante estas incógnitas, los maestros en formación se proponen cartografiar las voces y sentidos (visión, audición y gusto) de los estudiantes que surgen en las aulas de clase de los grupos de 9B, E y F de la I. E. Gilberto Alzate Avendaño. Esto, bajo una propuesta de enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, como se ha manifestado en líneas anteriores.

La cartografía permitirá recorrer lo que le acontece a los maestros, la manera en la que dejan rastro de su devenir, en tanto ellos mismos dan forma a su “método” a través de los materiales que se lo permiten (Oliveira, 2012). En esta práctica darán lugar a un camino que nunca termina, que se moviliza a nuevos territorios y que, en definitiva, se vuelve un pretexto para crear, problematizar y lo más importante: viajar. En este caso, en el mundo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## Plan de experimentación

### Zarpar a la cartografía

#### Encuentro con los cuerpos: voces y sentidos se manifiestan

---

<sup>2</sup> Las líneas de fuga, según Deleuze, surgen como resultado de los afectos que llegan a desterritorializar la “normalidad del sujeto” entendido dentro de sus “líneas duras”, posibilitando crear a partir de aquello no normalizado en la experiencia de los individuos (Restrepo, 2018)

<sup>3</sup> Las líneas de segmentariedad o “líneas duras” según Deleuze hacen parte de la normalidad que conforman al sujeto en su devenir. Por ejemplo, las instituciones y las prácticas a las que están habituadas las personas que hacen parte de ellas.

La particularidad que nace en la experiencia de cada uno de los estudiantes es puesto en evidencia, la cartografía incita a experimentar sobre los rumbos que recorren el devenir de los estudiantes, y en estos momentos se hallan sabores de juventud, violencia, libertad, alegría, vicio, desesperación, naturaleza, entre otros. Como mencionan Deleuze y Guattari, citados en Oliveira (2010) “la cartografía tiene que pasar por la destrucción, hacer toda una limpieza, todo un raspado del inconsciente. (...) Destruir creencias y representaciones, escenas teatrales” (p. 173). Es por ello que el encuentro de esos cuerpos que se manifiestan a través de las voces y sentidos, se requiere de una intencionalidad libre de los prejuicios que en un principio hacen parte de la escuela, pretender empezar desde cero y crear a partir de lo que ofrecen los cuerpos inquietos del aula.

## Mapeando voces del pasado y del presente

### Confrontación de los cuerpos

Esta cartografía, a pesar de tener un alto componente de incertidumbre que lleva a la creación de los investigadores, tiene unas líneas de segmentariedad, que orientan a las y el maestro al desarrollo del encuentro de voces y sentidos acordes a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por lo que, recurren a su saber académico para hacer confluir diferentes líneas (dar lugar a encuentros rizomáticos), pero que se presentan reconociendo a los cuerpos inquietos que habitan el espacio de enseñanza, ¿cómo no enseñar los elementos del Estado a partir de las particularidades que existen en sus territorios? La planeación y creación de talleres carnaval (véase anexo 4) requieren la confrontación de los cuerpos inquietos con el bien cultural que tiene una relación individual y personal (Roth, 1970) con todos los cuerpos (incluidos el de los maestros) que habitan el aula.

Las pistas que se hallan aquí, surgen a partir de los encuentros con esos cuerpos llenos de juventud, alegría, desesperación, con las voces de quiénes han permitido conocer la sociedad como la conocemos, e incluso, fijarse más por la particularidad que puedan tener en un tiempo anterior y el actual. Se comienza a experimentar la cartografía como una ética y estética que desembarca en la creación, a partir de la transformación que comienza a vivir el investigador, proponiendo en muchos casos actividades inéditas que los conducirán a rutas inciertas a través

de la manifestación de las voces y sentidos (visión, audición y gusto) de los cuerpos inquietos del aula.

## Degustando sabores inesperados

### Mapeando a través de nuevos sentidos

Para este proceso, los investigadores recogen las creaciones de los estudiantes a partir de los dos momentos anteriores. La confrontación de las voces y sentidos da lugar a territorios inexplorados, junto a las expresiones propias de las experiencias de los cuerpos inquietos. En este punto, se hace imperativo dar un lugar al análisis general del proceso que se encuentran cartografiando, por lo que cuentan con un instrumento que permite recoger las líneas de fuerza, las líneas de fuga y otras formas que resultaron del encuentro de los cuerpos, esto en una matriz de análisis. Aquí la experiencia se hace más reflexiva, en tanto permite observar las creaciones de los estudiantes en función de las interacciones en clase, también las nuevas nociones que se construyeron durante el viaje y la sorpresa al encontrar sabores inesperados.

## Las cartografías en movimiento

Las voces y sentidos llegan a un puerto, pero para zarpar a otros  
encuentros

Finalmente, y para crear un contenido no muy extensivo, las y el maestro en formación exponen su experiencia y la de los cuerpos inquietos por medio del recurso por excelencia del mundo académico, la escritura; esto podría ser trascendido a otros lenguajes, como las ilustraciones, los audiovisuales, una puesta en escena, entre otras. Pero, en este proceso investigativo, la cartografía también tiene unas fronteras, que por ahora, no se pretenden transgredir. La inspiración que ha incitado a zarpar el grupo en el mundo de la investigación sensible, encuentra un puerto, para viajar luego, pero es necesario descargar todo lo que han descubierto en el viaje, y esto los lleva a escribir y a seguir creando en torno a la cartografía. El proceso, la experiencia que los ha transformado no queda en el aire, tiene concreción en lo que han realizado con los cuerpos inquietos, con las voces y sentidos que han puesto de manifiesto y las demás construcciones propias de la enseñanza de las Ciencias Sociales. No queda más que experimentar

a través de los sentidos, de las palabras y las voces de la experiencia que se plasman en unas cuantas páginas para el mundo académico y para ellos mismos.

## Para la compilación y lectura de las fuerzas en el aula de Ciencias Sociales

### Para recopilar las fuerzas

Dentro de las técnicas a implementar en este proyecto investigativo, están contemplados los diarios pedagógicos, el ciclo de talleres “carnaval de los sentidos” y las bitácoras sonoras.

### Diarios pedagógicos

Surgen como instrumento base para cartografiar las diferentes afecciones que experimentan las maestras y el maestro en formación, asimismo, recogen todas las formas de movimiento por la que los maestros se ven afectados (Rolnik, 2006), y dejan en evidencia todos los procesos de singularización y diferenciación (de Paula Souza, 2015). En el marco de la enseñanza, esta es una técnica por excelencia de la práctica docente, ya que, “(...) se pretende que el autor mismo del diario pedagógico sea quien haga explícitas -las descripciones-, mediante la reflexión y el análisis, las formas en que se construye su propia historia como sujeto de saber, como hombre público (Salinas, 2000, p.5). Y de esta manera expresar su devenir en las líneas que configuran el diario pedagógico. Así, los investigadores se ubican en la recolección de sus experiencias para dar lugar a una heterogeneidad de situaciones atravesadas por diferentes afecciones, y en definitiva, orientadas a servir como insumo para orientar las confrontaciones de las voces y sentidos encontrados en el aula.

En definitiva, es el primer elemento para comenzar el viaje cartográfico a través de la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales que potencien las voces y sentidos de los cuerpos inquietos.

Se crean lenguas menores que permiten afianzar de manera más cercana y particular las experiencias atravesadas por las y el maestro, y así permitir el análisis de las fuerzas que los afectan como investigadores (de Paula-Souza, 2015). Como uno de los primeros momentos de creación, se convirtió en la génesis del método cartográfico (Oliveira, 2010), en tanto permitió extraer el problema que al día de hoy los tiene escribiendo estas líneas.

## Bitácoras sonoras

Situada en esta construcción metodológica que privilegia la experiencia, y que busca rescatar constantemente los afectos que componen y descomponen los saberes de esos cuerpos inquietos del aula que son los alumnos, lo que se proyecta con la técnica de investigación Bitácoras sonoras, es captar las voces que han de relatar los acontecimientos en un espacio físico cerrado (el aula de clases) que da cabida a una multiplicidad de vivencias que surgen en relación con los contenidos propios del área de Ciencias Sociales.

Esta, que responde a la pesquisa de las fuerzas que aparecen del encuentro entre quien enseña con quien aprende y, que a su vez, está mediado por un conocimiento específico que ha de proyectarse para descubrir eso que se postula como el primero de los objetivos de esta investigación: mapear lo que expresan las voces de los estudiantes. Puesto que entendemos, en concordancia con esta propuesta de enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, que los cuerpos han de narrarse en sus propias voces, para así nombrarse en su subjetividad que está siendo, que se está transformando, que está deviniendo; y que, por tanto, merece un registro de las formas en que encuentran sus propias multiplicidades en el ser, en sus relaciones, en sus fuerzas y en sus fugas.

## Ciclo de talleres carnaval de los sentidos

Estos talleres hacen parte de la técnica de investigación *Ciclo de talleres Carnaval de los sentidos*, en los cuales, se pretende abordar algunos contenidos propios del área de las Ciencias Sociales, como democracia, declaración universal de derechos humanos, derechos humanos en Colombia, entre otros, dentro de un espacio creativo y experimental que dé lugar a la dilucidación en el aula



de lo que emerge al conjugar las intenciones formativas respecto a un contenido particular, con la búsqueda de manifestaciones sensoriales (visión, audición y gusto). Esto, en razón de la propuesta de enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales que, en concordancia con una perspectiva estético-sensible, no privilegia únicamente las voces, sino que también da un lugar preponderante al cuerpo y específicamente a sus sentidos (visión, audición, gusto) pues es allí por donde pasan las experiencias que acontecen en el aula de clase.

Cada taller cuenta con un nombre particular, por ejemplo, el primer capítulo recibe el nombre de *Las voces de la democracia: ciudadanías con oídos atentos*, y con él, lo que se busca es generar espacios que permitan la experimentación de la participación, puesto que siendo la democracia el objeto a abordar, es concebido como algo fundamental crear atmósferas donde los alumnos experimenten de manera cercana lo que es integrarse en eventos que promueven el ejercicio de la creación de propuestas, campañas, elección de representantes y la misma representación. Lo anterior, en concordancia con lo que Roth (1970) llama situaciones vivientes, entendiendo que en el caso de la enseñanza de la democracia, la situación viviente se encuentra precisamente en la participación como lugar donde se establecen las posturas políticas y se hacen tangibles.

Así las cosas, cada taller se piensa para ser implementado por medio de 3 fases diferentes: una fase de conceptualización, una de experimentación y una última de reflexión.

## Para la lectura de las fuerzas por hallar

Para mapear las fuerzas que emerjan de las técnicas implementadas, han sido diseñados dos instrumentos particulares, propicios para los propósitos investigativos planteados en este proyecto.

## Ficha para mapeo de fuerzas emergentes en las creaciones de los estudiantes

El primero consiste en una ficha para el mapeo de las fuerzas emergentes de las creaciones llevadas a cabo por los estudiantes que integran los grupos 9B, 9E y 9F; en esta ficha, se dispone de seis casillas para registrar: 1. El nombre de la creación del estudiante y el número de ficha a realizar; 2. Referencia, o sea, nombre del estudiante; 3. Unidad de análisis y descriptores de dicha unidad, aquí, se coloca la pieza elaborada por el estudiante (dibujo, fragmento escrito, transcripción de audios) en función de su brillo y, se hace una descripción de lo que el estudiante efectivamente comunica a través de esa pieza; 4. Fuerzas halladas para el objetivo número 1 (correspondiente a las voces); 5. Fuerzas halladas para el objetivo número 2 (correspondiente a los sentidos); 6. Líneas de fuga, en estos tres últimos numerales, la atención se dirige a captar esas fuerzas molares, moleculares y de fuga<sup>4</sup> que aparecen en las creaciones de los estudiantes, mismas que servirán para el posterior trazado de la cartografía; 7. Temáticas propias que surgen y Observaciones, para el registro de comentarios o ideas que hayan suscitado interés en el encuentro con las expresiones de los estudiantes (véase anexos 1 y 3).

## Tabla de convenciones para mapeo de diarios pedagógicos

El segundo instrumento, se trata de una tabla de convenciones cuya finalidad estará dirigida a mapear las fuerzas que asoman en los diarios pedagógicos elaborados por los maestros en formación, donde se registra aquello que acontece en el aula durante una clase de Ciencias Sociales, además de sus reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tabla cuenta entonces con dos casillas diferentes; en la primera, aparecen los elementos, es decir, las fuerzas (molares, moleculares y de fuga) que se advierten en los diarios de los maestros, que van para el desarrollo de los objetivos 1 y 2 de este proyecto, asimismo, hay un espacio para capturar sus afectos<sup>5</sup> (tristes o alegres), y un espacio para registrar ideas que pudieren expresarse por medio de intercesores como canciones, poemas, música, pinturas, cartas, entre otros, que hayan

---

<sup>4</sup> En su tipología, Gilles Deleuze y Félix Guattari (1997a) hablan de tres tipos: líneas de segmentación duras o corte molar; en líneas de segmentación maleables o fisura molecular; y las líneas de vuelo. Las dos primeras son las líneas de territorialización, estratificación, es decir, aquellas que tratan de definir, dar un recorrido seguro, una esencia estática a un territorio.

<sup>5</sup> En Deleuze, los afectos ocurren en el encuentro entre cuerpos; estos, pudiendo ser alegres o tristes, aumentan o disminuyen la potencia de actuar, y, además, tienen una duración específica.

sido suscitados en el proceso de mapeado; En la segunda casilla, aparecen símbolos de diferentes colores, cada uno, se corresponde con esos elementos descritos anteriormente: estrella amarilla de cuatro puntas para las fuerzas del objetivo 1, estrella verde de 5 puntas para las fuerzas del objetivo 2, estrella roja de seis puntas para las fugas, estrella verde marino de 7 puntas para los afectos tristes, y, estrella morada de ocho puntas para los afectos alegres (véase anexo 2).

## Un procedimiento particular de escritura

Para el desarrollo de esta cartografía, es importante señalar que se realiza bajo formas de lectura y escritura particular: *lectura y escritura intensivas*. La lectura intensiva, como aparece en Prospero (2020) se dimensiona como aquella que “se demora en las intensidades que el texto permite experimentar. (...) Es además prospectiva puesto que apunta siempre a las posibilidades que el texto abre y no a la legitimidad que lo ha hecho posible” (p.782), por lo tanto, leer en clave intensiva supone, más que un asunto de interpretación y de desciframiento, un proceso de experimentación que puede funcionar para dar lugar a un devenir intensivo.

En cuanto a la escritura intensiva, también indivisible del devenir, se encuentra en Deleuze que esta debe tratarse como un flujo y no como un código. Escribir de manera intensiva, como se lee en Guattari retomado en Deleuze (1990) responde a “un flujo esquizofrénico que arrastra todo tipo de cosas. Es un flujo entre otros, sin ningún privilegio frente a estos otros, y que mantienen relaciones de corriente y contracorriente o de remolino con otros flujos” (p.13). De manera que, al igual que ocurre con la lectura intensiva, la escritura intensiva se origina en vivas experiencias vitales.

Así las cosas, se estima prudente insistirle al lector que este proyecto acoge el estilo de lectura y escritura presentado anteriormente. En un proceso juicioso de triangulación, se conjugan fuerzas intercesoras procedentes del campo de la pedagogía, la didáctica, la filosofía, el arte y la ciencia (movilizadoras de pensamiento y afecciones), fuerzas procedentes de las técnicas e instrumentos aplicados en los encuentros con los estudiantes y, fuerzas procedentes de la experiencia del maestro y las maestras en el aula de Ciencias Sociales.

*Puerto 2:*

El ruido de la esperanza: polifonía en el aula de Ciencias  
Sociales

Cuerpo, territorio de las voces

De los miedos, angustias y desazón de las voces

Voces delatoras: narco-cultura en Colombia

Y los conflictos ¿cómo pueden transformarse?

Voces entre acuerdos y debate

Pa' vivir bueno:  
Voces que proponen  
en el aula de  
C-5

Voces de esperanza

Hacia allá  
VIVIR BUENO



*“Si hay que buscar el sentido de la música, de la filosofía, de una rosa, es que no estamos entendiendo nada”.* José Saramago

## Carta guía para transitar el puerto

En este viaje, cuya tarea fue mapear lo que dijeron las voces en el aula de Ciencias Sociales dando lugar a la polifonía, fueron apareciendo trayectos. Inesperados algunos, evidentes otros tantos, pero siempre sorprendentes y deseables se fueron agrupando, en razón de todo aquello que se hizo potente en las voces de quienes experimentaron con los maestros, cada una de las fuerzas que hoy buscan forma en estas letras. Así, el trasegar didáctico que convocó una vez más a los maestros en formación del área de Ciencias Sociales a la escuela, hoy dispone un camino hacia las vivencias, saltos, giros, tormentas y calmas, que, aunadas, toman nombre propio para la reconstrucción de los pasos de unos cuerpos inquietos encontrados un día en los salones de clase, para componer lo que será esta ruta.

Estos, los cuerpos inquietos que fueron deviniendo territorio de las voces, hicieron evidentes las cargas lúgubres, a la par de un sinfín de miedos y angustias. Fue así como en el aula de Ciencias Sociales emergieron manifestaciones capaces de poner en el lugar de la pregunta la desazón, las injusticias sociales e incluso la narco-cultura. Y así, como configurando el que sería un viaje torrentoso, surgió de la inquietud de las voces -esas mismas que se delataron-, una disposición asombrosa para la exteriorización de acuerdos y debates, que, a su vez, espontáneamente dieron apertura a la proposición de soluciones para los conflictos que convocaban las clases de Ciencias Sociales. Entonces, esas que una vez fueron voces tristes, se fueron transformando en este recorrido que tuvo como pretexto la enseñanza de las Ciencias Sociales, en voces de esperanza que se determinan por una nueva forma de existir: vivir bueno.



## Trayecto 1: cuerpo, territorio de las voces



*Ilustración 3. Cuerpo, territorio de las voces. Por: Natalia López*

Los inquietos de las aulas de Ciencias Sociales, vociferaron un día que sus cuerpos eran también territorio. ¿El cuerpo como territorio? Sí. Eso fue lo que delató Luis, aludiendo a su experiencia cuando comentó ser oriundo de Sincelejo, nieto de una abuela indígena y testigo de lo que denominó “castigos severos”. Junto a él, jóvenes mujeres cuestionaron el orden de las cosas respecto a asuntos tan diversos como la seguridad que brinda el Estado y la amistad, mientras en el aula se expusieron casos como el de Debhani Escobar, joven mexicana desaparecida y asesinada<sup>6</sup>. Y así, entre la potencia de esas manifestaciones que se hicieron tangibles en el salón

---

<sup>6</sup> En medio de una conversación sobre el contenido derechos humanos en el aula de clase de 9B, se comentó sobre el caso de Debhani Escobar, una joven mexicana de dieciocho años que se declaró como desaparecida el día 9 de abril de 2022 y que fue posteriormente encontrada muerta cerca del lugar donde fue vista por última vez. Dicho

de clases, se fue configurando la premisa de este cuerpo, que, en las voces de los alumnos, se inscribe bajo el concepto de territorio.

Entonces, ese mismo territorio que fue abordado de manera inicial por los maestros en el aula de clase de Ciencias Sociales como la porción delimitada de espacio terrestre, marítimo o aéreo sobre el cual tiene soberanía un Estado, cobró otro sentido cuando inició el relato de Luis:

Profe, por ejemplo, yo soy de Sincelejo y mi abuela es indígena, ella vive allá en su resguardo, y voy en vacaciones a visitarlos. Allá, el que se porta mal recibe castigos muy severos, no pasa como con nosotros. He llegado a ver penas que consisten en ponerlos a caminar sobre brasas calientes... (Peña, 2022).

Y es que el joven de 9E, hizo evidente en las notas de ese pequeño fragmento de su vida, aquello que funge aquí como lo que queda en el entre: una concepción de cuerpos ellos y nosotros que son habitados de manera diferente; que se castigan, se afectan y que existen de formas varias que divergen, para, de vez en cuando, encontrarse y ser juntos. Así mismo, se juntaron en un salón de clases la antipatía y el desdén con el reconocimiento:

Sin embargo, el primer caso que los convocó no agitó tanto los cuerpos como el segundo, que tenía que ver con la desaparición y muerte de Debhani Escobar. Las chicas sacaron a relucir sus percepciones sobre la amistad y un Estado más seguro (Botero, 2022).

El agite de las chicas al escuchar de la historia de Debhani no es extraño. Pues los cuerpos femeninos en países como Colombia son agredidos, diseccionados y ajenos a ellas como el cuerpo sin brazos, piernas, ni cabeza pintado por Magritte en su obra Territorio (1957). Allí, en la esquina de un paisaje melancólico y cúbico se ve un cuerpo fragmentado que casi se vuelve estatua. Perdidos los brazos y las piernas, escapa también la capacidad de hacer y caminar, y habiendo perdido además la cabeza, se aleja de ella la consciencia de su existencia: llega la muerte, la quietud y la impotencia.

---

caso causó gran revuelo en el mencionado país, dado que se suma a la cifra de mujeres asesinadas por asuntos relativos a las violencias de género.



Pero estos, cuerpos en resistencia y territorio de las voces, parecieran querer escaparse de la muerte. Pues, aunque a veces aparezcan con indiferencia ante otros cuerpos famélicos, acabados y muertos, expuestos en uno de los encuentros en el aula a través de imágenes que documentaron la Shoá, también surgen en potencia ante el “reconocimiento de la otredad y la expresión de sensaciones poco habituales” (Botero, 2022). A propósito de esto, dice López (2015) retomando a Spinoza, que el cuerpo puede ser entendido “como esencialmente potente, inexploradamente potente” (p. 1). Potente, como cuando Luis se apropia de un nosotros y se separa de un ellos, que, en su caso, no se distancia del todo porque está ligado mediante la sangre; potente, como cuando las jóvenes de 9B son movilizadas por la desaparición y el asesinato de otra mujer, que, aunque lejana, podría ser cualquiera de ellas; finalmente, potente como los cuerpos famélicos que no mueven fibras en unos pero que conmueven al punto de “sensaciones poco habituales” a otros.

Nótese la constante dualidad: ellos-nosotros; yo- otros; aquí-allá... ¿En el medio? Un límite que dispone la materialidad habitada (el cuerpo) que encapsula el alma, y se constituye territorio de las voces, que, únicas y potentes se distancian para encontrarse, para afectarse.

## Cuerpo territorio de las voces, una invención conceptual

Juntas, fuerzas varias han resonado en este acápite con distintas intensidades, y entre ellas, con el fulgor de las vivencias acontecidas en el aula de clases de Ciencias Sociales, brilla con especial intensidad el trayecto que llevó a pensar en un cuerpo territorio de las voces. Por lo anterior, y siguiendo a Deleuze (1990) cuando dice que “parte de la responsabilidad de un filósofo (y, por qué no, de un maestro) es inyectar nueva vida a los textos clásicos, crear nuevos conceptos, desarrollar nuevos conceptos” (p.1), se dispone de la intención para crear, a partir de las fuerzas

que permitieron este devenir conceptual, aquello que se entiende aquí por cuerpo<sup>7</sup> territorio<sup>8</sup> de las voces<sup>9</sup>.

En palabras de los maestros, el cuerpo como territorio de las voces emerge de la materialidad expresada a través de la consciencia y experiencia de los estudiantes por medio de sus relatos. Habilitando así, las resonancias propias de su ser mediante aquello que se hace palabra y sonoro en su propia voz.

---

<sup>7</sup> En la perspectiva de Spinoza, se hace evidente que el cuerpo es esencialmente potente, dada su condición material que existe en el mundo en conjunción con el alma (López, 2015).

<sup>8</sup> El acercamiento cuerpo-territorio es respaldado por el concepto de ritornelo retomado por Roa (2015) y trabajado por Deleuze y Guattari, como “una suerte de eterno retorno que permite volver sobre nosotros mismos”, en un ejercicio de creación de hábitos, ritmos, costumbres y territorios (p.264).

<sup>9</sup> El concepto de polifonía abordado desde Bajtín (1978), se define como “la pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles” (p.15). Este sirve para advertir que la voz se constituye como resonancia del ser en su complejidad.

## Trayecto 2: de los miedos, angustias y desazón de las voces



*Ilustración 4. De los miedos, angustias y desazón de las voces. Por: Natalia López*

El territorio de los cuerpos inquietos es un espacio para las voces que “están siendo”, como diría Heidegger (Restrepo, 2021) en un acto de pensamiento afectivo, visibilizado en el relato dentro del contenido de las Ciencias Sociales cuando se expone la criticidad sobre una población que, tiene angustia de no saber a dónde llegar (estudiante anónimo, 2022), en el que los grupos armados venden drogas (Bolaño, 2022), donde hay mucha gente con falta de oportunidades (García, 2022). Problemas que emergen en un momento apropiado para cuestionarse sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, generando diálogos horizontales que permiten superar el

monólogo del aula y así abrir camino a la polifonía en la interacción de los cuerpos inquietos<sup>10</sup> y los maestros de Ciencias Sociales.

Las afecciones que movilizan a los cuerpos inquietos fueron mapeadas por los maestros para zarpar en un viaje que los condujo a lugares inciertos, vericuetos de la enseñanza que comenzaba con voces como: “el mayor deseo es morir joven” o “el mayor miedo es ser colombiano” (estudiante anónimo, 2022). Un discurso que se puede percibir a partir de las vicisitudes de la juventud medellinense y retratada a través de la lente de Víctor Gaviria (1990), en la obra “Rodrigo D no futuro” con frases de su banda sonora: “toma mi consejo y halla la salida ¡mátate!”, pareciese que la prolongación de las angustias de los cuerpos inquietos se viviera aún en el 2022, y deben expresarse en las voces del aula de Ciencias Sociales.

Los maestros no carecen de experiencia en el asunto, al menos con el acercamiento a estas realidades que son retratadas en obras locales, imperativas para el reconocimiento de una sociedad como la que habita Medellín. Obras como la de Lotero (1991) *Historias de la Calle*, expresan lo cruel que puede ser esta ciudad: “ante esta situación trabajé vendiendo tomates por la cuadra, pero como me dejaba tan poco dinero, no continué. Tenía doce años cuando me dediqué a robar en los parqueaderos” (p.73). Palabras que al día de hoy se unen a las sensaciones pesimistas de los estudiantes, no sin justificación según lo que expresan: “Colombia es un país peligroso e injusto” en el que “abunda la pobreza” (Jaramillo, 2022). El pesimismo que relatan las voces a partir de una experiencia juvenil, debe ser el pretexto para que el deseo y las potencialidades de estas voces se articulen con el fin de hablar el lenguaje de la esperanza.

Este lenguaje se encuentra en la expresión de muchos colombianos, que han pasado por situaciones de desigualdad, donde abunda la falta de oportunidades (Bolaño; García; Jaramillo, 2022). Estas voces son un boceto de lo que se dice vivir en Colombia, donde los conflictos se han significado como eso que “endurece los corazones y silencia las voces de la humanidad; su

---

<sup>10</sup> *Cuerpos inquietos* hace referencia a los estudiantes, que fungen en este ejercicio como cuerpos territorios de las voces que habitan el aula de clase de Ciencias Sociales. Este término emerge de los diarios pedagógicos de los maestros ante la potencia que expresan los estudiantes al estar en constante movimiento y manifestación de sí, tanto en lo académico como en lo personal.

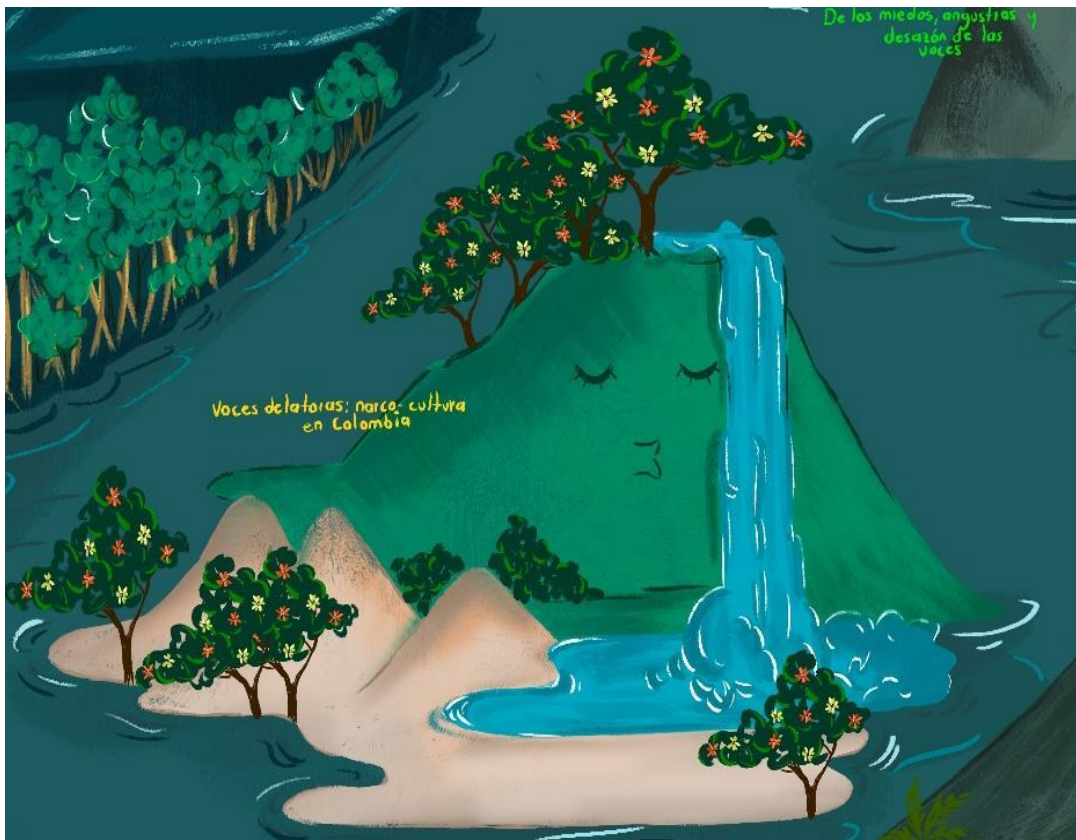
crueldad acaba con los sueños, marchita las almas y le roba al joven y al anciano por igual el don de la esperanza y la imaginación” (Banco Mundial, 2009, p.1). No obstante, ante ese panorama lúgubre, también aparecen “manifestaciones de esperanza, que ubicaban al amor, la felicidad y el deseo como motores para una sociedad diferente, con motivaciones a pensar la equidad y a superar todas las injusticias y problemáticas sociales” (Botero, 2022, p.2). Palabras que nacen del territorio de las voces<sup>11</sup>, capaces de vislumbrar lo bello y lo malo, relatos que hablan de un lenguaje de la esperanza que ha de movilizar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Es así como los maestros expresan su actuar como incitadores de aquello que moviliza -en parte- a los cuerpos inquietos. Las voces afirman que: “el país es de mente mediocre” (García, 2022) y que, la angustia es permanente cuando no se sabe a dónde llegar (estudiante anónimo, 2022), pero también dicen las voces "que (desean que) la vida te llene de amor solidaridad, confianza, libertad y empatía todos los días" (Hinestroza, 2022). Así, lo bello y lo malo tejen la polifonía que se manifestó gracias a la necesidad de los maestros de mapear las voces de los estudiantes. Lo que estas declaran, atravesadas por el miedo, la angustia, la desazón y, de igual manera la esperanza. Así sus voces tengan un tono positivo o negativo, se aprecia una realidad la cual son capaces de expresar de forma clara y contundente. Un momento del viaje en el que emerge lo formativo y que seguirá el camino de lo estético-sensible.

---

<sup>11</sup> Estas afirmaciones surgen en la actividad denominada “quiero un país”, en el que los estudiantes debían desarrollar un Fanzine que tuviera todas las características de un Estado, y que sus principios quedaran consignados en una constitución que crearon. En este trabajo el criterio principal era imaginar un país a su gusto, con las características que más les llamara la atención. En la mayoría se encontraron países que ponían como bandera la cooperación, el amor, la paz, la protección del ambiente y los derechos humanos, temas afines a motivar una esperanza dentro de la permanente manifestación de caos.

### Trayecto 3: voces deladoras: narco cultura en Colombia



*Ilustración 5. Voces deladoras: narco cultura en Colombia. Por: Natalia López*

Los maestros, llegan a este puerto con un breve esbozo de lo que manifiestan las voces de los estudiantes en el aula de Ciencias Sociales. La didáctica de las C.S., lo estético-sensible y la polifonía, forman una triada que permiten la lectura de lo que se experimenta en el salón de clases, en el que una gran parte del discurso se ubica en una estética colombiana particular, lo que Rincón (2009) denomina Narco.estética y Narco.cultura cuando se afirma que:

La narco.estética no es mal gusto, es otra estética. La más común entre las comunidades desposeídas que se asoman a la modernidad y solo han encontrado en el dinero la posibilidad de existir en el mundo; y ese dinero que compra todo se consigue con lo narco, lo ilegal, la corrupción y el poder político (p.162).

Palabras de los estudiantes resuenan en un ensayo crítico que habla por ellos o ellos hablan a través de él con frases como: “la gente cree que vendiendo droga y siendo sicarios van a ganar

dinero”, “el dueño de Colombia es Álvaro Uribe Vélez”, “el país es de mente mediocre” (García, 2022). Afirmaciones que recorren el aula como problemáticas incuestionables según algunas voces de los estudiantes. La realidad que se presenta ha de ser un trayecto que se debe reconstruir por los cuerpos inquietos con la ayuda de los maestros, ambos, navegantes de este viaje. Los caminos propiciados por los estudiantes deben ser re-pensados, existen otras rutas a grandes tesoros que debido a su grandeza no son tangibles, y se asocian con palabras como libertad, autodeterminación y esperanza.

En el “estar siendo” de este trayecto, se halla una grieta dentro de la montaña de angustia, miedo, inseguridad, violencia, narco-cultura y es aquello que habita en el cuerpo como territorio de las voces, de la experiencia, que tiene identificado a su opresor. Es la esperanza, una esperanza que ha de educarse, como diría Freire (1993):

De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo (p.25).

De esta manera, las voces que cargan con los diferentes padecimientos de esta sociedad, han de servir para evitar la desesperanza que manifiestan a través de las posibilidades que tienen las Ciencias Sociales, de pensarse críticamente desde lo estético-sensible. Estudiantes que debaten, que cuestionan, que proponen, son la respuesta que ellos mismos construyen para llegar a esta grieta de esperanza, movilizados por los maestros.

## Trayecto 4: voces entre acuerdos y debate



Ilustración 6. Voces entre acuerdos y debate. Por: Natalia López

En el pueblo Neguá, ese fabulado en una ocasión por Galeano, en el que un hombre cuenta que la vida humana, contemplada desde la altitud del cielo, podría ser descrita como un *mar de fueguitos*, en el que *cada persona brilla con luz propia entre todas las demás*, es un micro relato que, de manera casi inevitable recuerda al aula de clase de Ciencias Sociales, esa donde las voces de los estudiantes, entre acuerdos y debate, brillan con luz propia y de manera particular, pues en ella *¡No hay dos fuegos iguales!*

*Hay fuegos GRANDES y fuegos chicos* como Sebastián y Miguel Ángel de 9B, para quienes, entre un tire y jale constante de posturas variopintas, la clase se convertía en un debate permanente:



“Es que él siempre está en contra de mis ideales” (Jaramillo, 2022), decía Miguel Ángel refiriéndose a Sebastián; un asunto que, como se podrá vislumbrar el recorrido por este puerto, ha habilitado eso que enuncian Esteban y Ortega (2017) consiste en dejar que “la sociedad y sus condiciones materiales, problemas cotidianos y desafíos que en ella ocurren penetren en la reflexión que ocurre en el aula” (p.51). Justamente, lo acontecido al interior de los grupos 9B, 9E y 9F, en los momentos en que las clases de Ciencias Sociales se significaron como ese espacio para que confrontación y acuerdo nacieran y murieran una y otra vez en boca de los estudiantes, al abordar contenidos vinculados a la realidad del país y el mundo que se habita.

Así entonces, hubo en las clases *fuegos de todos los colores* como Zulay, Juan David, Juan Manuel y Samuel de 9E, quienes conversando sobre la naturaleza humana, lanzaron algunas palabras bondadosas y otras cargadas de espinas, a propósito de lo que Hobbes, Locke y Rousseau, les dieron a pensar en uno de los encuentros planeados como antesala para llevar a cabo una aproximación inicial al concepto de Estado ¿Qué motiva a un ser humano a ayudar a otro? ¿Por qué crea asociaciones con otros? ¿Es el corazón del ser humano un mar profundo de bondad que se pone turbio cuando entra en contacto con una sociedad corrompida por los vicios y los excesos? “Interés, conveniencia, amor y solidaridad...” (Pertuz et al, 2022) fueron algunas de las palabras disímiles con las que los estudiantes compusieron las respuestas a esas preguntas, mismas que además, ponen en evidencia lo mejor que tiene el mundo como decía Galeano, es decir *los muchos mundos que el mundo contiene*.

También, hubo estudiantes *de fuego loco que llenaron el aire de chispas* como Alexis de 9E, quien entre afirmaciones polémicas y hasta utópicas, hizo del salón de clase un campo para la discusión cuando, al hablar de democracia, se les propuso elaborar un pliego de propuestas mediante las cuales pudiesen verse representados los intereses de una población en un gobierno que se dijese democrático: “Propongo, bajar el precio de los alimentos. Expresa Alexis. ¡Uy, sí! La leche está muy cara, la más barata que era la de Montefrío ya vale 4000. Responde Zulay” (Mesa y Pertuz, 2022). La preocupación por el alto coste de la vida en Colombia, un país en el que existen “diferentes familias en términos económicos, pero hay una gran cantidad que tiene ingresos

bajos, lo que determina qué tanto pueden consumir”<sup>12</sup> (López, 2022), permitió el alumbramiento de un acuerdo entre estas dos voces, en un escenario que se suponía ficticio y que terminó deviniendo en realidad.

Finalmente, hubo estudiantes de esos que *arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear* como Juan Esteban de 9F, quien creía que lo bonito de la historia de la humanidad radica en “poder ver las diferentes formas en que se muestran las personas desde sus pensamientos y creencias” (Ospina, 2022), al estar conversando sobre ese transitar de la época del oscurantismo al siglo de las luces, un camino en el que se produce, según Peces-Barba y Dorado (2003):

La primacía de la filosofía racional sobre la teología, es decir, de la razón sobre la fe; el de la cultura en el mundo sobre el paraíso y el reino de Dios, y el de la moralidad sobre la religión, y de la religión natural y civil sobre la revelada, y de la libertad sobre la gracia (p.9).

Con lo anterior, las múltiples voces de los estudiantes que se relacionan en el aula de clase, como si de un mar de fueguitos se tratara, oscilaron entre acuerdos y debates para hacer frente a esos cuestionamientos que llegaron a través de los contenidos de Ciencias Sociales, propiciados por la vida misma, por la realidad del mundo y del país, permitiendo de igual manera, el nacimiento de una disposición para poner sobre la mesa propuestas para la transformación de los conflictos que convocaban los encuentros en el aula, esos que, como bien decía Marx, se constituyen como *“el motor de la historia”*.

---

<sup>12</sup> Apreciación de Sonia Carolina López citada en Martínez (2022), profesora de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Javeriana sobre el alza en los precios de la canasta familiar en Colombia, en la revista Pesquisa Javeriana, 2022.

## Trayecto 5: y los conflictos ¿Cómo pueden transformarse?



*Ilustración 7. Y los conflictos ¿Cómo pueden transformarse? Por: Natalia López*

El conflicto, ese que se presenta como algo inherente a la naturaleza humana, producto de los antagonismos que brotan en el relacionamiento entre seres que tienen formas particulares para ir siendo e ir habitando el mundo, fue un asunto que también surgió como un punto importante a tratar en las clases de Ciencias Sociales, entre la espontaneidad que devino no pocas veces en los encuentros con los estudiantes de los grupos de 9B, 9E y 9F, al hablar de situaciones como el conflicto actual entre Rusia y Ucrania, tan mencionado en los últimos meses por los medios de comunicación locales e internacionales; sobre lo bella y diversa que puede llegar a ser la población presente en territorio colombiano; o, sobre lo conveniente que resultaría edificar un país que cimiente sus bases en valores democráticos.

Así pues, ante tal panorama, las voces de los estudiantes se dedicaron a tejer ideas acerca de cuáles podrían ser algunas de las vías más adecuadas para la transformación de los conflictos en algo mejor, esos que, generalmente, están cargados de connotaciones negativas, pero que bien podrían significarse como una bella oportunidad para el aprendizaje y para *dejar de creer que el mundo se quedó sin utopías* (Benedetti, 1990).

Galtung retomado en Calderón (2009), dice que el conflicto podría definirse a partir de los siguientes principios:

El conflicto es crisis y oportunidad. Es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano. Es una situación de objetivos incompatibles. Los conflictos no se solucionan, se transforman. Implica una relación vital holística, es dimensión estructural de una relación, es una forma de relación de poderes (p.67).

A partir de lo anterior, teniendo en cuenta especialmente el principio que indica que el conflicto puede estimarse como algo que debe ser transformado en vez de ser resuelto, y que para llevar a cabo dicha acción deben entenderse las razones de su génesis, emergieron voces en el aula de clase, como las de Sofía y Karol de 9E y como las de Vanessa, Mariana, Yulianis y Jennifer de 9B, que proponen rostros nuevos para que los conflictos muten en algo mejor.

Para Sofía, el conflicto debía encarnar el rostro del diálogo, dejando atrás el rostro de la guerra “La mejor forma de buscar la paz para resolver un conflicto, es mediante el diálogo, mas no a través de la guerra” (Sánchez, 2022), asimismo, resultaba necesario para ella “mediar para resolver el conflicto” (Ibidem). Así, un enfrentamiento como en el que se encuentran involucrados Rusia y Ucrania, en el que se comprometen tantas vidas inocentes, no debería suponer una guerra civil que, como se canta en la pieza musical “Civil War” de Guns and Roses no cesa de *criar odios y de alimentar miedos*.

Las ideas de Karol, por su parte, en una de esas charlas que ponen en condición de escuchante y aprendiz a los maestros de Ciencias Sociales en el aula de clase, condujeron a pensar que, en medio de un territorio como el colombiano, reconocido en papel en la constitución del 91, como “una nación pluriétnica y multicultural” (p.1), hace falta “Aprender sobre las culturas, las comidas típicas, las costumbres y la religión de las diferentes etnias porque eso ayuda a conocer mejor el país” (Úsuga, 2022). Lo que verbaliza Karol, puede configurarse no solo como un medio apto para conocer

el país, sino como un medio capaz de facultar a hombres y mujeres para comprender desde una mirada intercultural el territorio y lo que en él acontece, garantizando la promoción del diálogo (el rostro que según Sofía debería encarnar el conflicto) e incluso, el reconocimiento de la otredad, otro rostro atractivo al que bien podría transmutar el conflicto.

Por último se manifestaron las voces de Vanessa, Mariana, Yulianis y Jennifer, las cuales, imaginando una Colombia edificada verídicamente sobre valores democráticos como el respeto, la tolerancia, la justicia y la equidad, declararon que “con la inteligencia y la fuerza se transforma la sociedad” (Álvarez, Angulo, Cantillo y Zuluaga, 2022), para habitar finalmente un país, en el que ya no se tenga que vivir, como señala Gómez (s.f) “presa del inconformismo, de la angustia social, de la desigualdad que ya no encuentra sinónimos para ser expresada” (p.1). En este punto, el conflicto tiene la posibilidad de desfigurar su rostro y hacer de él, rostro de inteligencia y fuerza. Como es evidente, el mundo no se ha quedado sin utopías. La utopía la siguen fabulando las voces de esos cuerpos inquietos que van delirando esperanza en el aula de clase.

## Trayecto 6: voces de esperanza



Ilustración 8. Voces de esperanza. Por: Natalia López

*¿Qué tal si deliramos por un ratito?, ¿qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible?* (Galeano, 2011). Y así, si un día los cuerpos inquietos hubiesen preguntado en qué consiste la esperanza, decirles que la esperanza se aloja justo en los ojos que miran más allá de la infamia, del conflicto o de lo que sea, para adivinar otro mundo posible, tal como lo hicieron ellos.

Adivinar otro mundo posible, fue una tarea que se puso en manos de los maestros. Él y ellas, fueron sembrando el camino y los sueños para hacer realidad, en la medida de su propia humanidad, la expresión de nuevos mundos. No obstante, un día se encontraron conmovidos ante la declaración que nacía en las voces de esos cuerpos inquietos que habitaron el aula de Ciencias Sociales cuando dijeron “ser más valientes al estar unidos” (Álvarez, *et al*, 2022).

Entonces, descubrieron ellos, los maestros, que enseñar la esperanza también implica aprenderla, porque como diría Freire (2014) en sus *Cartas a quien pretende enseñar*: “la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente” (p. 26). Placentera porque es sensible, movilizadora y potente, pero exigente porque requiere de valentía. Pues, siguiendo en la línea de Freire (2014), “es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir” (*ibidem*).

Y es de insistencia, de lo que están llenos los cuerpos inquietos, que, en un ejercicio de escritura fractal, donde muchos expresaron desesperanza, optaron por manifestar lo bello, lo esperanzador cuando dictó alguno que su “mayor deseo es ver crecer a la hermana” (estudiante anónimo, 2022); así mismo como interpeló otra que “cuando sea grande espera ser abogada” (estudiante anónimo, 2022).

Un diálogo fue construido entre maestros que aprenden y aprendices que enseñan. Juntos, se preparan para la insistencia que implica ser ojos capaces de adivinar nuevos mundos posibles, pero además, para ser voces que se constituyen vientos nuevos de esperanza.



## Trayecto 7: pa' vivir bueno: voces que proponen en el aula de



### Ciencias Sociales

Las voces de los cuerpos inquietos que en el aula de clase fueron adquiriendo matices particulares, con tonalidades que transitaron de la desazón, el miedo y la angustia hacia la esperanza, llegan a esta última ruta que se corresponde con el fin de la travesía por este primer puerto, cargadas de fuerzas para reinventarlo todo y para determinar una nueva forma de existir, esa que ahora convoca a: *vivir bueno*. Vida buena, que alude a devenires donde sean bandera los abrazos; donde la libertad y la capacidad para sentirse amados sean concebidos como super poderes; en los que puedan ser abordados temas como el aborto o asuntos concernientes a derechos humanos con altas dosis de libertad, tolerancia y respeto; y, donde los ricos paguen impuestos de acuerdo con su capacidad adquisitiva.

*Ilustración 9. Pa' vivir bueno: voces que proponen en el aula de Ciencias Sociales. Por: Natalia López*



Así pues, como en *Los Nadies* de Galeano, las voces de María Camila de 9F, de Isabella de 9B, de Natalia, de Juan José y de Ana Sofía de 9E, han soñado en los encuentros de Ciencias Sociales con que *algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte*. Buena suerte, para contemplar como posible ese país idílico en el que dar abrazos se convierte en algo imperativo para que los días sean mejores: “la población recibirá abrazos para llenar el día de colores”<sup>13</sup> (Ruiz, 2022); buena suerte, para establecer como super poderes en la Colombia que se piensa idílica “el poder de ser libre, ser quien se quiere ser, sentirse amado y de luchar” (Hinestroza, 2022)<sup>14</sup>.

Buena suerte, de igual manera, para que cuando se traigan a colación temas espinosos que giren, por ejemplo, en torno a la situación actual en materia de derechos humanos en el país, o cuando se hable del aborto en los espacios habitados por esos cuerpos inquietos (la casa, el colegio, el barrio), surjan debates respetuosos en los que pueda expresarse con completa tranquilidad la necesidad de pensar una “Colombia donde no se abuse y maltrate a las mujeres y niños, donde las oportunidades educativas y laborales sean para todos, un país en el cual nuestras comunidades indígenas, negras y campesinas sean incluidas en el desarrollo de la sociedad”<sup>15</sup> (Molano, 1976); que puedan ser tratados, también, con altas dosis de respeto, tolerancia y libertad, asuntos como las “posibilidades de acceso a educación sexual que tiene la población en Colombia, al derecho a pensar y tomar determinadas posturas sobre las razones que conducen a una mujer o a un hombre a aceptar o no, asumir la crianza de otro ser humano”<sup>16</sup> (Galvis y White, 2022).

---

<sup>13</sup> Estas afirmaciones surgen en la actividad denominada “quiero un país”, en el que debían desarrollar un Fanzine que tuviera todas las características de un Estado, y que sus principios quedaran consignados en una constitución que crearon. Este es un artículo de la constitución del país “world the colors” denominado así por la estudiante Isabella Ruíz (2022).

<sup>14</sup> Esta es una cita tomada del trabajo de la estudiante María Camila Hinestroza (2022), donde se propuso la creación de un poema que llevara a pensar en *-el poder de una vida bella para vivir en sociedad-* en el marco de la enseñanza del contenido ramas del poder público.

<sup>15</sup> De la carta ‘Colombia Amarga’, escrita por Luis Alfredo Molano, víctima del conflicto armado en Colombia, compartida en uno de los encuentros con el grupo 9E para abordar el contenido derechos humanos en Colombia. Fragmento extraído de los diarios pedagógicos de una de las maestras en formación.

<sup>16</sup> Ideas expresadas por Natalia Galvis y Juan José White del grupo 9E, surgidas en un debate sobre Democracia en una de las clases de Ciencias Sociales.

Sí, que llueva a cántaros la buena suerte para edificar una Colombia genuinamente democrática, en la que se propone que “como los ricos no pagan casi impuestos, se les exija un porcentaje mayor para el pago de estos, y que eso se lo disminuyan a los más pobres y necesitados”<sup>17</sup> (Posada, 2022), asunto que podría traducirse en un país más justo y más equitativo, y es que, al fin de cuentas, como dijo en una ocasión el poeta libanes Khalil Gibran *“en el corazón de todos los inviernos vive una primavera palpitante, y detrás de cada noche, viene una aurora sonriente”*. El recorrido por este puerto ha llegado a su fin. Sin embargo, un nuevo mundo puja por nacer en las voces de esos cuerpos inquietos que, quizá sin pensarlo, hoy hacen de todo lo vivido en el aula de Ciencias Sociales una cosa nueva, puesto que supieron advertir en los dejos de miedo, angustia y tristeza un rayito de esperanza que ha de edificar, por fin, un mundo para vivir bueno.

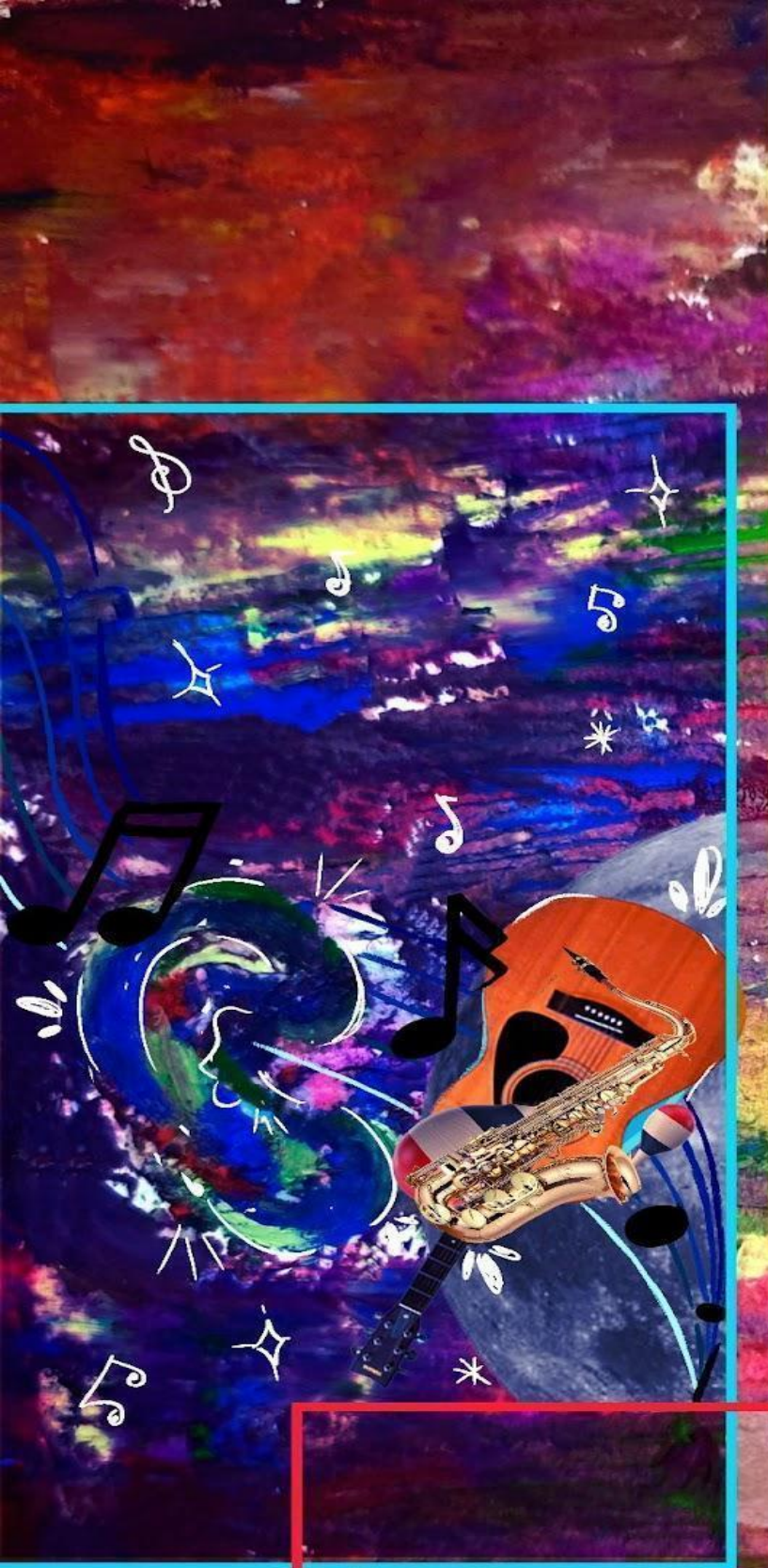
---

<sup>17</sup> Idea planteada por Ana Sofía Posada del grupo 9E, en un debate sobre Democracia realizado en una de las clases de Ciencias Sociales.

### *Puerto 3*

Mirar, escuchar, deleitarse: un viaje por la empatía







*“Nada puede curar el alma salvo los sentidos, del mismo modo que nada puede curar los sentidos salvo el alma” Oscar Wilde*

## Carta guía para transitar el puerto

Experimentar una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, mediante la cual se estimó como uno de los propósitos principales potenciar los sentidos de la visión, la audición y el gusto de los cuerpos inquietos que integraron los grupos de 9B, 9E y 9F, ha acercado a los maestros hacia este nuevo puerto que ahora se configura como territorio dinámico, expandido, para dar lugar a la posibilidad de pensar, gracias a la conjunción de las múltiples fuerzas manifestadas en el aula de clase, eso que ha aparecido en el camino para dar lugar a -la empatía-.

En movimiento, los cuerpos inquietos habilitaron a los maestros a dilucidar sobre eso que les indicó que, para proponer una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales es necesario reconocer que no solo las voces tienen algo que decir, pues, los cuerpos nunca estáticos, a veces silenciosos, demostraron en la interacción de unos con otros, que pensar polifónicamente la enseñanza, significa trascender aquello que limita a ver, oír y degustar. Ya que, como lo propone Serres (2003), se requiere ir más allá del ver para comenzar a mirar; más allá de oír para comenzar a escuchar; y, de igual manera, superar el degustar para comenzar a deleitarse con la vida, con el mundo, consigo mismo y con los otros. En razón de lo anterior, además de las voces; la visión, la audición y el gusto también tuvieron algo por comunicar.

En este puerto, los maestros han de hilar las fuerzas que hicieron posible una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales, en la que los sentidos de la visión, audición y gusto de los cuerpos inquietos fueron protagonistas en un vaivén de afectos y saberes que desplegaron el poder de con-moverse ante la sensibilidad de otros.

Con-moverse mediante los sentidos, no es una práctica dada. Por eso, recordar lo acontecido en las aulas de Ciencias Sociales y todos aquellos momentos en que los cuerpos inquietos supieron dar a la visión, la audición y el gusto una nueva connotación: la empatía.

Es pues una práctica de empatía que se abre camino a partir de los sentidos, la que busca rescatarse a través del tejido de instrucciones para mirar, escuchar y deleitarse. Pues se entiende que con-moverse con el mundo, la belleza y los sentidos de sí mismo y del otro, se constituye en acción consciente y sensible, posible a través de unos **ojos verdes color esperanza** dispuestos a contemplar; de unos oídos atentos, que pueden **escuchar en la calma azul**; y así mismo, de unas bocas que saben de deleites, de mundos nuevos que se abren con **el gusto pintado de rojo**. Lo anterior, es lo que se queda en medio de la relación alumnos-maestros, y es también lo que se quiere compartir. Así pues, las instrucciones están dirigidas al lector, quien quiera que fuere, especialmente a aquellos que enseñan y aprenden Ciencias Sociales, porque se comprende que en un mundo que llega a ser insensible, la empatía que emerge de mirar, escuchar y deleitarse siempre será disruptiva.

## Trayecto 1: mirar-ser con empatía

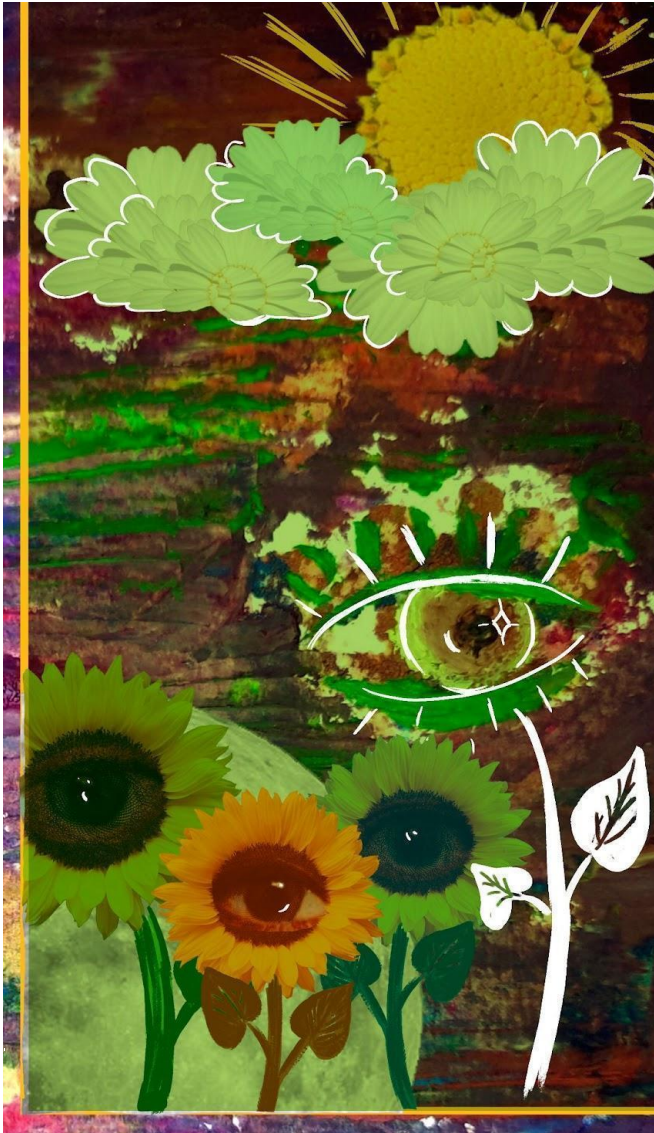


Ilustración 11. Mirar-ser con empatía. Por: Natalia López

En el primer trayecto se evidencia la potencia de la vista como uno de los sentidos que pretende exponer la sensibilidad de los cuerpos inquietos que habitaron los grupos de 9B, 9E y 9F de la I.E Gilberto Alzate Avendaño en el aula de Ciencias Sociales. Ellos conformaron un espacio para que la visión, al igual que los otros sentidos (audición y gusto) se agudizaran a partir de sus creaciones. En este punto, el sentido de la visión no goza siempre de una **mirada atenta y contemplativa**, sin embargo, las obras de los cuerpos inquietos que aparecen a continuación y en el que la enseñanza de las Ciencias Sociales fue el eje para que se pudiese hablar de empatía, se convirtieron en protagonistas.

La frase que dice: “una imagen vale más que mil palabras”, hace un viaje a través de

la polifonía para re-configurarse y decir que: **una imagen comparte el sentimiento de mil voces, que en palabras, no alcanza a manifestarse**. Es lo que la experiencia de los cuerpos inquietos entregan a través de un sentido utilizado con regularidad, para trascender aquello de lo que se habla en la clase de Ciencias Sociales, pues, la mirada atenta permitió generar un ejercicio empático a través de los contenidos y actividades de clase vinculadas con los Derechos Humanos, los Elementos del Estado y la Democracia.

La visión potenciada los llevó a acercarse a la empatía, inesperadamente, con afirmaciones como: “(nos generó) un dolor en el corazón **al ver** el sufrimiento de otras personas” (Ruíz, et al, 2022), u obras que superan las palabras por medio de la ilustración de un personaje político del país (Bedoya, 2022), para que sus compañeros **observen** aquello que se hace evidente a través de lo artístico - sensible. Estas y otras obras se destacan por el reconocimiento del sufrimiento y de los problemas que afectan al mundo y a ellos mismos (Godínez, 2021), sensaciones múltiples afloraron espontáneamente y los docentes se atrevieron a recoger las fuerzas de los cuerpos inquietos, por eso, si su deseo es trascender el ver para comenzar a mirar, tenga en cuenta las siguientes instrucciones.

## Instrucciones para mirar-ser a los otros en el aula de Ciencias Sociales

Primero, **disponga su corazón para observar, en lugar de su mente.** Cuando las vicisitudes de la vida permitan que usted vaya por la calle, sin un rumbo fijo, atrévase a caminar sintiendo, y en ese sentir, deje hablar aquello que a su corazón moviliza y se dará cuenta del tránsito entre la mente y el corazón, al afectarse la sensibilidad ante los diferentes significados de la ciudad y ¿por qué no?, de la escuela. De esta manera, al disponer su corazón para observar es necesario que habilite una mirada contemplativa sobre el mundo, como lo hicieron los cuerpos inquietos, con afirmaciones como: “Se siente un dolor en el corazón al ver el sufrimiento de otras personas” (Ruíz, et al, 2022), afirmación que emergió gracias a la orientación de los maestros de Ciencias Sociales, que llevaron un fragmento mundo al aula para ser mirado con detenimiento.

Ahora, **disponga su mirada ante los rostros diversos que están a su alrededor.** Dese la libertad de observar todos los significados que albergan tanto los contenidos como las sensibilidades que afloran en los rostros de sus compañeros, en el aula de Ciencias Sociales y por fuera de ella. Para ello es necesario que el maestro haga lo mismo, comparta esa mirada, que no solo permita ver los rostros, **sino los corazones** de sus estudiantes. Si todos, como en la instrucción anterior, disponen su corazón para observar, se habitaría en un mar de corazones activos y dispuestos a velar, como lo expresan Gómez, et al, (2022) a que la discriminación no sea un fenómeno



presente en la institución, en el barrio, la ciudad y el país, entre otras problemáticas. Es reconocer que se vive con otros, muchos corazones diversos que miran, que se miran y que les duele cuando alguno de ellos es herido, explícito en su obra (Véase anexo 6).

Luego, **concentre al máximo la mirada con el corazón**. El mirar como acción intencional deja en evidencia todas las posibilidades de la memoria; es un principio estético (Vásquez, 1992) que se alimenta por medio de las experiencias de los cuerpos inquietos que se atreven a mirar. Tanto que, “La mirada es el habla del silencio. **Callar es hablar con la mirada**. Por eso los mayores dolores, las más grandes felicidades las expresamos con miradas” (Vásquez, 1992, p.35), así, disponer su mirada a los rostros diversos del aula puede ser complejo, difícil de conseguir, pero las voces y sentidos (visión, audición y gusto) hablan por sí solos al ser empáticos con los compañeros, con ellos mismos y con la sociedad, reconociendo que, “el derecho a la salud y bienestar implica el bien de sí mismo, de la familia y de la colectividad en general” (Usuga, *et al*, 2022). Se observa a los demás como parte de un todo, que son tocados por la mirada del corazón de esos cuerpos inquietos y sensibles del aula de Ciencias Sociales.

Posteriormente, **ubique su mirada en el lugar de los otros**. Comprenda que el reconocimiento de la diversidad de rostros es el primer paso, luego, poner la mirada en el lugar de los otros puede resultar más complejo, a pesar de ello, la empatía - aquello que movilizó a los cuerpos inquietos - lo facilita, ya que, “implica una reconstrucción de la experiencia del otro, y por tanto, entraña cierta identificación, aunque sólo sea momentánea con él. Esta (...) **nos ayuda a ponernos en la piel del otro y a comprenderlo**” (Gil, 2014, p.242). Así las cosas, la empatía implica poner la mirada en el lugar de los otros. Por lo anterior, pregúntese, ¿qué se mira? Bedoya (2022)<sup>18</sup> lo retrata de forma sencilla pero contundente: un fondo de mapa lapidario con un personaje político que emerge para hablar a través de la imagen de lo que se puede vivir en este territorio (véase anexo 7).

---

<sup>18</sup> Esta creación surge a partir de la actividad “Reconstruyendo la historia a pinturas y miradas” realizada para el abordaje del contenido de enseñanza -Estado moderno- que buscó crear un puente histórico entre los inicios de este y la llegada del pensamiento ilustrado, promotor de la democracia actual. Para ello, se usaron las obras -La Creación de Adán- de Miguel Ángel y -La Libertad Guiando al pueblo- de Eugène Delacroix, de las cuales los alumnos debían elegir una y recrearla pensando en la América Latina del pasado o del presente. El alumno Samuel Bedoya eligió recrear la segunda obra.

Finalmente, **permita que otros miren lo que usted contempló con su corazón.** Haga, cree y vuelva visible lo que pasó por su mirada para posibilitar mirar-ser a los otros, como lo hicieron los cuerpos inquietos en el aula de Ciencias Sociales. Deje que la sensibilidad emerja con todas sus afecciones, como se deja mirar en la ilustración ubicada en el anexo 8, que puede llegar a inspirar a quienes deseen seguir estas líneas.

## Trayecto 2: escuchar: calma que deviene empatía

Del sentido de la vista, re-significado como mirada atenta y contemplativa que ha posibilitado dar lugar a un ejercicio empático por parte de los cuerpos inquietos que habitaron las aulas de 9B, 9E y 9F de la I.E Gilberto Alzate Avendaño, los maestros se trasladan hacia este nuevo trayecto en el que aparece el sentido de la audición, ese que media en el proceso de incorporar lo que va aconteciendo en el mundo exterior al mundo interior de cada ser humano, y que se transforma, en este punto, gracias a lo manifestado en las fuerzas captadas en los diferentes encuentros de Ciencias Sociales, en escucha consciente, voluntaria y deseada que otorga también la oportunidad de dejar ser a -la empatía-; ya que, como señala Torralba (2007), escuchar supone “estar atento al otro, a las palabras que



*Ilustración 12. Escuchar: calma que deviene empatía. Por: Natalia López*

salen de su boca, a los gestos que articula con sus manos y con su rostro. Requiere siempre, y en cualquier circunstancia, la alteridad” (p.8).

Este acápite recoge las fuerzas que emergieron al momento de abordar contenidos propios del área, que fueron pensados y secuenciados para potenciar el sentido de la audición de los cuerpos inquietos, buscando con ello, adquirir un compromiso en el que el escuchar (que trasciende el acto de oír, porque como indica Torralba (2007) alude a algo “natural, fisiológico, no regido por nuestra voluntad” (p.5)) se constituyera como una práctica fundamental que siempre necesitará la disposición plena de un alma que escoge, en un acto respetuoso y voluntario, acoger las palabras de otra alma que expresa ideas, argumentos y sentires siempre particulares en el aula de clase. Así pues, en concordancia con lo expresado por los cuerpos inquietos durante los encuentros, es posible declarar que, cuando se escucha atentamente al otro, puede surgir, como algo fascinante, el gusto por la palabra otra; la revelación de rostros que se encuentran en gestos que denotan alegría después de discutir en torno a asuntos de la vida cotidiana; y, de igual manera, la aparición de sonidos crudos y de sonidos resplandecientes que delatan inconformidad y optimismo cuando se ponen sobre la mesa discursos antagónicos entre sí.

Un flujo de fuerzas, de intensidades que llegaron de todas partes se manifestaron en el aula de Ciencias Sociales, y, ese mismo flujo de fuerzas se hilan ahora para sugerir algunas instrucciones para ilustrarse en el *arte de escuchar*, un arte que implica bajarle a ese ritmo frenético de la vida que dificulta la práctica de la escucha como señala Torralba (2007), pues “Hay demasiado ruido, ruido en el interior de la persona y ruido en el exterior, fuera de ella. El ruido provoca incomprendiones, roces, malentendidos” (p.3). Entonces, si su intención es volverse ilustre en el arte de escuchar, atienda a las siguientes instrucciones:

## Instrucciones para escuchar la empatía en el aula de Ciencias Sociales

En primer lugar, busque **liberarse del ego que lo acompaña**. Ya lo decía Zenón de Elea *“Nos han sido dadas dos orejas, pero únicamente una boca, a fin de que podamos escuchar más y hablar menos”*.

Escuchar exige que una persona sea capaz de silenciar temporalmente la voz propia, a fin de acoger la voz de otros para dejarla resonar en su interior, requiere de igual manera, como se lee en Torralba (2007) *“Librar un encarnizado combate contra el propio ego. Si entendemos por ego la tendencia a vivir centrado en el -yo-, en los propios recuerdos, pensamientos, deseos y emociones, en encerrarse en la propia consciencia”* (p.18). Como ejemplo de lo anterior, repare en esta fuerza que puede darle luces para descentrarse del yo y para hacerle un lugar a la experiencia de otros: *“Lo que más me gustó de la clase fue escuchar lo que mis compañeros expusieron, porque aprendimos sus culturas, sus comidas típicas, sus costumbres, su religión...”* (Usuga, 2022)<sup>19</sup>. Esto, a propósito de lo enunciado por Karol de 9E, en una clase en la que se discurría sobre la multiplicidad de etnias presentes en territorio colombiano, lo cual ha permitido situar a otros cuerpos inquietos presentes en el aula de Ciencias Sociales en un lugar preeminente.

Tenga en cuenta lo señalado en esa fuerza ¡Déjese sorprender. Libérese del ego que lo acompaña y habilítele a otros el acceso a su mundo!

Acto seguido, **haga del silencio el ruidoso lugar de la escucha**. *Al silencio le gusta escuchar la música; oír hasta la última resonancia y después quedarse pensando en lo que ha escuchado. Sus opiniones tardan. Pero cuando el silencio ya es de confianza, interviene en la música: pasa entre los sonidos como un gato con su gran cola negra y los deja llenos de intenciones* (Hernández, 2019).

Silenciarse, quién lo creyera, es una de las acciones en apariencia más sencillas que un ser humano podría llevar a cabo... Bastará, dirán algunos, con juntar el labio superior con el inferior para que como por arte de magia se haga el silencio. Aunque no, el silencio es complejo, es bello,

---

<sup>19</sup> Comentario expresado por Karol de 9E, al finalizar el abordaje del elemento del Estado colombiano correspondiente a población.

necesita de calma exterior y, sobre todo, de calma interior para poder ser. Crearle un lugar al silencio (externo e interno) representa entonces un paso fundamental y básico que va a delatar que existe un alguien que se dispone a escuchar de manera atenta y respetuosa a otro que tiene algo por comunicar, y que además, se ofrece para batallar contra el demonio de la dispersión que nunca deja de estar al acecho, especialmente en las aulas de clase, como sucedió en el grupo 9B, en el que en múltiples ocasiones fue una labor casi titánica concederle un lugar al silencio, logrando que los cuerpos inquietos procedieran a “arriesgarse a exponerse dentro de su mundo de discriminaciones constantes ante sus compañeros (...) A explorar sus sentidos y hallar los rostros de afirmación y risa, propios de un espíritu colectivo que los identifica: el barrio, la casa y la familia" (Botero, 2022)<sup>20</sup>. ¿Ha reparado en lo que le está sugiriendo esa fuerza? Poner en práctica el arte de escuchar ha dejado aflorar risas y sonrisas que convierten la clase de Ciencias Sociales en un espacio de afectos y sensaciones.

Así que, al momento de poner en consideración esta instrucción, trate usted de recordar siempre estas palabras de Torralba (2005): “el silencio se vive en la interioridad del yo y se expresa en el mutismo oral, en la mirada atenta” (p.10); se manifiesta, como ha quedado en evidencia, en una escucha que se hace consciente y voluntaria.

Y, por último, **¡Oriente bien el oído! Permítase el encuentro con sonidos otros**. Si logra hacerlo, se le augura que podrá disfrutar más plenamente de todo aquello que lo rodea, de todos los seres que lo rodean, podrá usted gozar de eso que deleita el resto de sus sentidos... **Escuche**.

*¿Oyes la voz de la sociedad? Es como un zumbido colosal, pero si orientas el oído para captar los diversos sonidos individuales, oirás voces de impaciencia, de excitación, de gozadores sin disfrute, de órdenes sin fuerza... (Michelstaedter, 1989), pero también voces plagadas de optimismo, de sinceridad y de resplandor, como sucedió con los cuerpos inquietos del grupo 9F, en un encuentro de Ciencias Sociales mientras se abordaba el contenido de los derechos humanos en Colombia. Hablar sobre el papel que juega la prensa oficial y la prensa alternativa en el país donde*

---

<sup>20</sup> Fragmento tomado de los diarios pedagógicos de Miguel Ángel Botero Arroyave, maestro en formación; en el que da cuenta del desarrollo de la actividad “Mi vida en sabores”, cuyo propósito estuvo encaminado a conocer un poco sobre la vida y los intereses personales de los estudiantes.



día a día se violentan los derechos de manera sistemática derivó en un “encuentro con los sonidos crudos, sinceros, pero resplandecientes y optimistas de los chicos” (López, 2022)<sup>21</sup>; y, son justamente esos sonidos otros los que hacen del arte de la escucha uno muy bello y sublime.

Recuerde que: liberarse del ego, crearle un lugar al silencio y orientar bien el oído para encontrar y comprender sonidos que son diversos, son acciones que pueden mediar en ese proceso de **acogida de la voz del otro**, lo pueden convertir en un *ilustre en el arte de escuchar*, práctica que le demandará como aparece en Stephan y Finlay retomados en Gomati y Blanco (2019) “sintonizarse con los pensamientos e intenciones del otro” (p.15).

### Trayecto 3: deleitarse ante el mundo con empatía



*Ilustración 13. Deleitarse ante el mundo con empatía. Por: Natalia López*

De mirar, escuchar y deleitarse está compuesta esta polifonía que trató de superar no solo lo hegemónico de las voces y silencios en el aula de Ciencias Sociales, sino también la forma en la

---

<sup>21</sup> Fragmento tomado de los diarios pedagógicos de Natalia López, maestra en formación, escrito como reflexión de la actividad Carta ¿A qué sabe Colombia? llevada a cabo durante el abordaje del contenido derechos humanos en Colombia.

que los cuerpos inquietos interactuaron con el mundo, consigo mismo y con los otros. Por eso, hablar de una mirada contemplativa, más que de ver; de sonidos que aparecen cuando se escucha atentamente, más que de oír; de un saborear que implica más que degustar el mundo, deleitarse en él.

Así, en este acápite que aparece como disruptivo, sensible y fascinante (como unas Ciencias Sociales que saben a misterio), potenciar el sentido del gusto en los estudiantes que habitaron las aulas de 9B, 9E y 9F de la I.E Gilberto Alzate Avendaño, fue descubrir cómo el mundo puede ser transformado; traducido a gustos amargos, dulces, tristes o alegres en razón de las propias experiencias, de la forma en que se vivencia el mundo y sus complejidades; y que, al final, solo es muestra sencilla y potente de la manera en que cada uno existe.

Es precisamente de gustos diversos y chispeantes de lo que estuvieron llenas las aulas de clase, cuando, con el pretexto que significaron los contenidos propios del área de Ciencias Sociales, saltaron los cuerpos inquietos a poner su esencia, siempre única, en cada cosa que hicieron. Sin pensar que con esto, en un movimiento de coloridos sabores, disponían a los maestros para que hoy puedan sentirlos estar en este juego de la vida que incita a reconocer que algunos saben dulce, o triste, mientras otros saben amargo, o alegre... Pero que al final, todos saben y se deleitan, como en esos momentos cuando fueron sensibles ante el gusto propio y de los otros, logrando crear así un sentido-gusto de empatía que comprende que, como lo señala García (2017) “saborear es incorporar al cuerpo parte del mundo” (p.4). Para saborear lo anterior, se proponen las siguientes instrucciones:

## Instrucciones para deleitarse con empatía en el aula de Ciencias sociales

En primer lugar, **disponga su paladar y su vida ante los misterios que le ofrece el mundo.**

**Sepa** que se encuentra sumergido entre nociones, paradigmas y conceptos que convergen en el aula para la comprensión del mundo. No obstante, dispóngase de forma curiosa habilitando su ser y **su esencia** ante todo aquello que se muestra como desconocido, incomprensible o indiferente para de ese modo imprimir en todo eso **un sabor nuevo**: Ciencias Sociales Sabor a

misterio<sup>22</sup>. Sí. Un sabor nuevo donde, como lo diría Allende (1973) “sigan sabiendo que mucho más temprano que tarde se abrirán nuevas alamedas, por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor”. Una como la que se asomó en las aulas de clase, las cuales, repletas de cuerpos inquietos que se saben y sueñan, predominaron las estrepitosas risas, las divertidas acciones y mil miradas dulces que se despliegan ante gustos sorprendentemente bellos.

Sabido lo anterior,  **Cree desde sus sentidos una opción otra para vivir alejado de sabores que no son los suyos.** Así como lo hizo uno de los cuerpos inquietos del aula de 9E cuando promulgó que “vivir en Colombia sabe a libertad” (Martínez, 2022), logrando resistir ante muchos que dicen lo contrario. Y que entonces, pueda usted levantarse para no hacer de la vida una cena desabrida, escalofriante y aterradora, como aquella pintada por Leonora Carrington en su obra *Le repas de Lord Candlestick* (1938). De ese modo, podrá habilitarse a la vivencia de gustos que resuenan con los suyos sin importar si son distintos, pues a propósito de empatía, recordar a Nussbaum retomada en Gil (2014), cuando dice que esta consiste en **saber** “reconocer la realidad y la humanidad del otro” (p.245). No obstante, recuerde siempre que, saber es mucho más que simplemente conocer, pues se trata de trascender lo meramente evidente al gusto propio para hacer de lo otro, un pedacito de sí mismo.

Por último, **deléitese al saber que en un fragmento de mundo ha de encontrarse con muchos gustos otros.** Ahora que ha incorporado a su cuerpo un fragmento de mundo; que reconoce su esencia y su gusto propio, al tiempo que comprende la existencia de gustos otros, deléitese con el movimiento de los sabores que inundan su vida. **¿Se ha preguntado alguna vez qué gusto tiene mamá, papá, Pelusa (el felino de la casa), el compañero que se sienta justo al lado suyo en el salón de clase, o quizá... Su maestro de Ciencias Sociales?** Pues bueno, trate de probarlo y deléitese.

---

<sup>22</sup> *Ciencias Sociales sabor a misterio*, son palabras tomadas de un estudiante anónimo del grado 9F, que aparecen como respuesta a la pregunta ¿A qué te saben las ciencias sociales hoy? Esto, en un ejercicio realizado al cierre del proceso de práctica donde se buscó evaluar la forma en que se transformó la mirada de los estudiantes respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales.



Deleitarse por ejemplo, en el buen sabor de boca que permite el “vivir en Colombia sabe a oportunidades” (Serna, 2022) que dejó caer en una jornada de clase Manuel Andrés de 9E mientras se hablaba de derechos humanos. Entonces, tal como Onfray, retomado por Roelens (2014) deleitarse con una fresa (o con una Colombia que sabe a oportunidades), como cuando dice: “Cerré los ojos. Por un instante -una eternidad- fui esa frutilla, sabor puro y simple expandido en el universo y contenido en mi carne de niño” (p.1). De modo pues, que, ser frutilla en el deleite como Onfray, es también poder ser Colombia y oportunidades como lo fue Manuel Andrés, cuando incorporó a su cuerpo un fragmento de mundo.

Al final, no olvide que: disponer el paladar y la vida ante los misterios, crear una opción otra para vivir alejado de sabores que no son los suyos, y, deleitarse al saber que el mundo está compuesto por muchos gustos otros; podrá guiarlo en el proceso de aprender que el mundo se compone a punta de sabores, gustos e historias siempre diversos y fascinantes.

## De sentidos, empatía y colores

Finalizado el tránsito por este puerto, el viaje por la empatía a través de sentidos (visión, audición y gusto) se vuelve poema en un ejercicio último donde la sinestesia aparece como posibilidad creadora.

En enseñanza,  
juegan las miradas, que verdes,  
los ojos inundan de esperanza.

Conmovidas,  
resuenan las múltiples fuerzas,  
Y el oído atento, que de azul se muestra,  
en calma dispuesto espera.

De sabores, funge en las voces  
el color de la sangre.  
Rojos, los cuerpos inquietos se aferran al sentido  
que contemplan con su gusto.

Inesperada,  
de miradas verdes, de sonido azules, de sabores rojos  
De vida se alimenta el aula de Ciencias Sociales.

*Puerto 4*

De lo bello y lo terrible en el aula de Ciencias Sociales



“Luego cuatro entidades grandiosas, el Amor, el Arte, la Muerte, la Ciencia,  
Surgieron en mi imaginación, poblaron solas las sombras del  
paisaje, visiones inmensas suspendidas entre  
dos infinitos del agua y del cielo.”

- José Asunción Silva



Nathu!

*“No hay hermosas superficies sin terribles profundidades”* Friedrich Nietzsche

## Carta guía para transitar el puerto

En este viaje lo bello y lo terrible se han abierto camino. Fue pues, la voz de uno de los cuerpos inquietos quien marcó un trasegar incierto que conduce hoy a los maestros a reflexionar su práctica pedagógica, sus experiencias y las heridas originadas en el aula de clase de Ciencias Sociales.

La reflexión, sobre lo bello y lo terrible, aflora entonces cuando Juan Esteban de 9F, decide un día concluir lo siguiente:

Las Ciencias Sociales pueden ser muy bellas o terribles, pero sin ellas nada de lo que vemos hoy en día sería realidad. Aunque las guerras son terribles permitieron cambiar muchas cosas y nos ayuda a avanzar. Si escuchamos la opinión de cada persona sobre una guerra, sobre un presidente, o sobre política; (...) Se puede ver la manera de pensar y ver cuán bello es el mundo y el ser humano (Ospina, 2022).

Es precisamente en coherencia con lo dicho por el estudiante que se decide rescatar lo terrible, es decir, la herida. Pues “en ella hay algo que conmociona, que remueve, que pone en cuestión, de lo que surge la apelación (...)” (Han, 2015, p.13). Lo anterior, en el entendimiento de que “La negatividad del quebrantamiento (lo terrible, la herida, lo antagónico) es constitutivo de lo bello” (Ibídem p.52). Y con esto último se produce la renuncia a lo liso, es decir, a eso que como se lee en Han (2015) no daña y tampoco brinda ninguna resistencia. Entonces, cuando el joven da cabida a lo terrible, constituye también un lugar para la belleza, pues como dirá Han (2015): “la belleza es el acontecimiento de una relación. Le es inherente una temporalidad peculiar. Se sustrae al disfrute inmediato, pues la belleza de una cosa solo se manifiesta más tarde, a la luz de otra cosa, como reminiscencia” (p. 83).

Es a la luz de esa reminiscencia que hoy se torna bella, que se da apertura a la herida que atraviesa lo liso y lo interpela todo en el aula. De este modo, surgen preguntas sobre el posicionamiento pedagógico, didáctico y estético en los que cada uno de los maestros está siendo, para dar lugar



a tres monólogos y una composición polifónica. Los primeros como evidencia de lo que ha herido, pero además de lo aprendido y de lo que resuena en el ser maestro de cada una de las personas que disponen en estas líneas sus experiencias a sistematizar. Para en la segunda creación, que corresponde a la composición polifónica, reconstruir la urdimbre de voces, consciencias y sentidos (visión, audición y gusto) que se dispusieron para develar aquello que emerge de la relación entre lo terrible, lo bello y las Ciencias Sociales desde la perspectiva del maestro y las maestras en formación.

## Monólogos de la herida: develando lo bello y lo terrible en el aula de ciencias sociales

Ciudad: 9E, el aula de la indisciplina y la cooperación

Fecha: año y medio de conmociones

Unas Ciencias Sociales que encarnan un carácter ambivalente -lo bello por un lado, y lo terrible por el otro-, de ninguna manera excluyentes entre sí, han aparecido en el ejercicio de una praxis docente en la que confluyeron, de manera inevitable, pensamientos, sentires, saberes y haceres siempre múltiples, los cuales, como diría Han (2015), arrebatan al sujeto de sí mismo para permitirle dejarse afectar por lo que acontece en el exterior.

De afecciones se ha tratado este viaje. El mismo en el que se ha intentado dejar ir siendo eso que es doloroso, que causa resistencia, que asusta y que hiera a una maestra en formación novata, como por ejemplo, el deber de llegar al aula teniendo bien definido ese horizonte que delimita la enseñanza de las Ciencias Sociales y que la pone día a día en el lugar de preguntas como: ¿Qué se va a enseñar? ¿Cómo se va a enseñar? ¿Por qué enseñar un contenido particular y no otro? ¿Para qué enseñarlo? ¿Con qué enseñarlo? Y, la más importante de todas: ¿A quién se le va a enseñar? (Santisteban, 2011) Preguntas, especialmente la última, porque es la que habrá de

determinar al resto, que, al momento de habitar las aulas confrontan bruscamente a la maestra: la clase de Ciencias Sociales no es lineal.

Y es que, aparecieron, para desacomodarla, para herirla en cada encuentro, gritos, bromas, risas, murmullos, incluso insultos por parte de los cuerpos inquietos mientras se pretendía escuchar o ser escuchado, historias que involucraron la enfermedad, contadas en medio de la explicación de un contenido, caras largas que delataban tedio y pereza para hacer; pero también cuerpos y voces estridentes que rompían el silencio para manifestar su inconformidad ante las realidades del país, para imaginar un mundo mejor, para recordar la valía del trabajo colectivo... Esto que causa herida cuando se enseña y cuando se aprende Ciencias Sociales, emergió sin falta en cada encuentro para fragmentar esa lógica lineal muchas veces ambicionada para dirigir una clase, esa lógica de 'lo liso y lo pulido', que, como se encuentra en Han (2015) "transmite una sensación de perfección, una sensación de levedad en sentido mágico. Encarna una superficie perfecta y optimizada sin profundidad ni bajura" (p.15). Entonces, las clases, transcurridas espontáneamente entre bloque de afectos y sensaciones, fugadas de la lógica de lo liso y lo pulido, dieron paso a una enseñanza de las Ciencias Sociales que conjugan lo bello, que necesita de su lado terrible como dirá Adorno retomado en Han (2015) "para no anquilosarse en una apariencia muerta. (...) Pues, sin la negatividad del quebrantamiento, lo bello se atrofia en lo liso y lo pulido" (p.68).

Y así, la praxis docente de la maestra que se cuenta también en estas líneas, atravesada un año y medio por lo terrible que ha alumbrado lo bello, que enseña a demorarse desinteresadamente en algo - en lo que expresaron las voces y los sentidos de los cuerpos inquietos del grupo 9E, a propósito de los contenidos abordados en el área -, invita a que la vida en el aula de Ciencias Sociales, con todo lo que allí acontece, independiente de cuál sea su naturaleza, sea tenido en cuenta (por profes y estudiantes) para tejer formas mejores para vincularse con el conocimiento, con lo sensible, con el espacio, con el tiempo, con la otredad, con el propio ser... Formas que inviten a acoger lo terrible que da lugar a lo bello, belleza que merece recobrar "su negatividad constitutiva, a fin de reconstituir su capacidad de conmocionarnos y de permitirnos ir hacia lo

otro” (Han, 2015), algo que, en tiempos contemporáneos, se reclama como un asunto que urge en las escuelas.

## Ciudad: 9B, de pereza e indiferencia

### Fecha: mayo de esperanzas polifacéticas

Lo terrible, demanda múltiples formas de ser en el aula de acuerdo a la situación que se desarrolle. Lo bello, en esa manera de estar siendo diverso configura una estética propia que va desde lo autoritario hasta lo más sensible.

¿Cómo emergen esas formas de ser en la enseñanza de las Ciencias Sociales que hablan de lo bello y lo terrible? Para responder se debe tener en cuenta el factor de la temporalidad que vive el docente, la cual condiciona las acciones a desarrollar en la institución y en el aula. Desde el desafío de reanimar a los cuerpos inquietos ante su indiferencia en las primeras horas de clase, o por el contrario, calmar el bullicio aturdidor en los últimos instantes de la jornada. El docente acude a las *máscaras*<sup>23</sup> para hacer cosas inimaginadas, por lo menos para él, como tener un trato autoritario con los cuerpos inquietos con el fin de reestablecer el orden habitual, difícil de encontrar en las últimas horas de clase.

Concebir lo terrible que acontece en el aula expresado en: “el bullicio intencionado y una pereza relajadora para los estudiantes que eran indiferentes” (Botero, 2022, p.1), cambia la actitud del maestro, que comienza a indagar, ¿por qué llegan los cuerpos inquietos a este punto? Surgen las preguntas sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, los contenidos que permiten utilizar la máscara académica, poética y liberadora del docente. Es otro factor fundamental, la reflexión pedagógica en el área, expuesta por Santisteban (2011) con las finalidades de la enseñanza de

---

<sup>23</sup> Desde Esposito, R., en su libro: *el dispositivo de la persona*, afirma que la máscara es el resultado provisorio de un proceso de individuación y subjetivación de la experiencia humana. Véase p.49 En su libro: *Personas, cosas y cuerpos*, desarrolla el paradigma de la persona, en el que involucra siempre la separación en función de ciertos roles sociales. Esta no representa en totalidad a quien la porta.

Para Vásquez, R., F., la máscara sirve como una estrategia de defensa o intimidación, dependiendo del momento, esto, en su texto: *Más allá del ver está el mirar*. Véase p.32. Revista Signo y Pensamiento N°20 Universidad Javeriana. Ambos autores alimentan la perspectiva de la máscara que emerge en el monólogo, para expresar cómo el docente en su condición cambiante dispone de diferentes máscaras de acuerdo a la situación que afronta.



las Ciencias Sociales: “comprender la realidad social, formar pensamiento crítico y creativo e intervenir socialmente y mejorar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática” (p.66). Objetivos ambiciosos, pero necesarios para construir sobre lo imaginado y vivido en el aula.

Comprender que lo terrible para los docentes, quizás no lo sea para los estudiantes. Jugar tirando papeles, discutir en clase entre compañeros, decir apodos, hacer tareas de otras materias, no prestar atención, entre otras cosas, compone la vida en el aula. También, los repetitivos llamados de atención del docente. Esto sigue siendo terrible, hasta que él se percató de la necesidad de cambiar algo en el aula, y que, la versatilidad de los contenidos de Ciencias Sociales le permiten crear cosas bellas, intencionadas y poéticas. Lo terrible permite acercarlos a *comprender la realidad social*: sus actitudes son el reflejo de lo que desean vivir o viven en su casa, barrio, ciudad, y que, se refleja en el aula. El docente comienza a educar su mirada, a utilizar la máscara adecuada para ver en lo terrible aquello que permite hablar de unas Ciencias Sociales bellas.

En este punto, lo que para el docente fuese terrible, como la burla de varios compañeros hacia un estudiante, puede desencadenar en situaciones peligrosas, como la violación a sus derechos, y pensar que, la constitución de estos fueron procesos de acontecimientos atroces, viles, infames, es motivo para darse a la idea de que, enseñar Ciencias Sociales puede construirse desde lo terrible, que, cuando se enmarca en la enseñanza-aprendizaje emerge lo bello. Tampoco se pretende que el docente pase por alto los acontecimientos que requieren una acción severa, es aquí donde el saber pedagógico sabe qué *máscaras* usar de acuerdo a la situación. También, está la posibilidad de formar pensamiento crítico y creativo, a partir de las experiencias complejas que comparten en la clase, para transformarlas e imaginar un mundo diferente, como en los fanzines “quiero un país”. En definitiva, son estos acontecimientos en el aula, que desde las Ciencias Sociales, permiten hablar de lo bello, en tanto se entra en contacto con lo otro, que puede herir, que duele, vulnera, y sin esto, todo seguiría igual, sin cambio alguno (Han, 2015).

De esta manera, se configura una estética particular polifacética. La experiencia docente, por lo menos en este punto es incipiente, pero con enseñanzas significativas en torno a las posibilidades de la didáctica de las Ciencias Sociales, en su potencialidad de ser terrible y bella, que lleva al

docente en formación a ponerse diferentes máscaras, de acuerdo a cómo ha educado su mirada en las situaciones de la práctica.

Ciudad: 9F No, no lo haré. No quiero volver a la  
escuela;

Fecha: junio de puertas abiertas, de idas y vueltas

De no querer, de no poder, de tedio y de obligación están repletas las aulas. Así lo evidencian las voces que enuncian: “profe, yo no voy a hacer eso” (Bedoya, 2022); o, “profe, la verdad yo vengo aquí porque si no mi mamá me echa de la casa” (Molina, 2022). Aparece pues la grieta en la maestra.

A veces, ella echa sobre sus hombros el lastre de no cumplir su cometido, pues atrapar y cautivar a aquellos que ya se encuentran cerca del corazón, casi siempre resulta en herida. En herida que reaparece siempre que se repite en su memoria el día en que un taller de democracia que buscaba la escucha mutua y el respeto, terminó en un enfrentamiento malsano e hiriente; o que retorna cuando llega la reminiscencia del momento en que, realizada una actividad, encontró en la basura un collage producto de la estrategia para el logro del reconocimiento propio y del otro (López, 2022). Llega lo terrible.

Lo terrible y lo sublime, diría Kant (1764) tienen un vínculo dada su naturaleza de inmensidad y robustez:

La noche es sublime, el día es bello. En la calma de la noche estival, cuando la luz temblorosa de las estrellas atraviesa las sombras pardas y la luna solitaria se halla en el horizonte, las naturalezas que posean un sentimiento de lo sublime serán poco a poco arrastradas a sensaciones de amistad, de desprecio del mundo y de eternidad (p.3).

No obstante, lo que busca develar este monólogo, se encuentra en eso terrible que devino bello. Entonces se preguntarán ¿Y lo bello? Bueno, pues para Kant lo bello está en la luz, en el día (como

se puede leer atrás), en la positividad. Más para la maestra, lo bello está justamente en la herida que siendo terrible le permite ser afectada y ver. Ella sigue, dadas las circunstancias estético-sensibles de su práctica de enseñanza, a Han (2015) cuando expresa que “la herida es el momento de verdad que encierra el ver. (Pues) En el infierno de lo igual no hay verdad”. (p.41) Y es por esto último que en ocasiones se pregunta, ¿dónde se halla la herida que encierra -la verdad- de lo bello en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Dice quien se forma para estar expuesta frente a un salón de clases y ocupar el lugar de maestra de Ciencias Sociales, que lo bello se encuentra siempre del lado del reconocimiento. Sí, de uno como el que retoma Frigerio (2012) en su lectura sobre las relaciones pedagógicas, en las cuales conversa con Ricoeur, cuando dice que: “si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento” (p.2).

Una puerta que se abre cuando el estudiante, se sabe recogido y afectado por un alguien que es también vulnerable a la herida y, por ende, al afecto en su misión de formar. Pues, aunque se plantea fines cercanos a aquellos que traza Santisteban (2011) para la enseñanza de las Ciencias Sociales, los cuales se corresponden con comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo; e intervenir socialmente y transformar la realidad. Sin embargo, sabe que la cosa resulta más simple, más clara y más bella cuando el mismo cuerpo inquieto que se niega a hacer la tarea, es el que presenta con ellas todo su talento, así mismo, como encuentra la fortuna en la increíble coincidencia de que el joven estudiante dueño del collage dejado en la basura, es la mente tras unas líneas inéditas que hoy hacen reflexionar sobre lo bello y lo terrible de las Ciencias Sociales.

El marco de la puerta que abre la enseñanza de las Ciencias Sociales, siempre se transitará entre idas y vueltas: un qué, el contenido; un para qué, la finalidad formativa; un por qué, el objetivo de enseñanza; un cómo, las estrategias; y finalmente, un quién que se pregunta por el que aprende, expandiéndose en una multiplicidad de voces y consciencias, en una polifonía, como

diría Bajtín, que para el caso también se recoge en eso que evidencian los sentidos de la visión, la audición y el gusto como elementos que capacitan la apertura al mundo con miradas contemplativas, con escuchas atentas, con gustos en el deleite que permiten que la estancia en el aula, no se conserve como tránsito liso que no interpela, que no hiere, que no conmueve.

## Ciencias Sociales bellas y terribles: una composición polifónica

Este viaje, planeado y trazado para poner en marcha una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales que potenciara las voces y los sentidos -visión, audición y gusto- de los cuerpos inquietos que fueron parte integrante de los grupos 9B, 9E Y 9F en la I.E Gilberto Alzate Avendaño, alcanza ahora su punto culmen (ojalá de manera temporal), para devenir en experiencia estético-sensible que ha brindado la posibilidad de pensar y de conceptualizar sobre unas Ciencias Sociales que encarnan, simultáneamente, el carácter de lo terrible que nace en la herida, y de lo bello, que adquiere oportunidad para ser cuando se admite aquello que conmociona y que ofrece resistencia (s) al interior de las aulas de clase.

El tránsito del maestro y las maestras por los puertos precedentes, fruto de una praxis docente que ha prescindido de la eliminación de lo que no daña ni hiere, marcados por voces que hicieron evidentes cargas lúgubres a la par de varios miedos y angustias, pero dispuestas, asombrosamente, a transformarse en voces de esperanza para determinar nuevas y mejores formas de existencia. Por sentidos, que al igual que las voces, también tuvieron algo que comunicar, dejando ser a la empatía que se pone de manifiesto cuando se trasciende del ver hacia el mirar, del oír al escuchar y del degustar hacia el deleitarse; vinculados a la fuga que aparece como el resultado de un proceso reflexivo por parte de uno de los estudiantes, arroja a los maestros a este último puerto en el que han sido trasladados los conceptos de -lo terrible y lo bello- desde el campo de la filosofía y el arte, para que den vida a una nueva noción que ha dialogado con la implementación de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales: Ciencias Sociales bellas y terribles.

Ciencias Sociales bellas y terribles que recuerdan y proponen el rescate de lo vinculante, que

invitan a trascender la mera complacencia para darle entrada a lo otro y los otros (Han, 2015), y que, de igual forma, demandan una disposición plena para dejarse interpelar, encarnando la figura de maestro o de estudiante, por todo aquello que acontece en la vida bien sea dentro o fuera de las aulas de clase - lo que se presenta como sugestivo, que se intuya con potencial para causar afección, que los ponga de cara a la sensibilidad, a la capacidad de asombro, a la curiosidad-, y que, finalmente, los conduzca hacia el hallazgo de las potencias propias del ser, tanto de manera individual como de manera colectiva.

### *Consideraciones finales*

El tránsito que se ha constituido desde lo experimentado en esto que se nombró Enseñanza Polifónica de las Ciencias Sociales, permitió el hallazgo de parajes inciertos que han devenido en formas múltiples mediante el relacionamiento de las voces y los sentidos (visión, audición y gusto) de estudiantes y maestros.

Lo que comenzó siendo una pregunta por el silencio y la quietud en el aula de clases de Ciencias Sociales, se fue transformando para dar lugar a una praxis de enseñanza que se piensa desde la valía de eso que se abre al mundo de los cuerpos inquietos (estudiantes), cuando lo que disponen los maestros para ser aprendido, también está cargado de sensibilidad. Pues es allí, donde en el acontecer diario del aula, se rescatan los seres que la integran con todo, la potencia de sus voces y la sensibilidad de sus sentidos que, por demás, les permite otro tipo de estancia: una estancia a viva voz; a flor de miradas, escuchas y deleites.

Lo anterior resulta en una estancia vertiginosa. No obstante, de ella surge lo inesperado y lo potente. De ese modo, apareció en este trasegar a tientas un mapa que reconstruye los diversos rostros de las voces, y que dirigió estruendosamente al descubrimiento de lo que fue -el ruido de la esperanza-. También, de esos cuerpos inquietos y su interacción, apareció bellamente un -viaje por la empatía- movilizad desde miradas contemplativas, escuchas atentas y deleites con el mundo.

Pero, nuevas formas de estar implican también nuevas formas de ser. Y fue así, como en la intención de generar lugares para la polifonía de voces y sentidos en medio de la enseñanza de

las Ciencias Sociales, los maestros también fueron interpelados en su estar siendo. Y es que las experiencias con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, devino en conclusiones profundas: Ciencias Sociales bellas o terribles. Esto, se trasladó a la reflexión de la práctica docente dadas las heridas, las secuelas y las grietas que deben abrirse en el que enseña para dar paso al relacionamiento con el que aprende. En este caso, un relacionamiento que supera las preguntas por el qué (contenidos), para dar paso a lo relativo al para qué (finalidades) y, fundamentalmente, al quiénes (quien aprende). Puesto que se entiende, que el cómo (estrategias de enseñanza) y el por qué (objetivos de enseñanza), son asuntos que han de tramitarse desde el ingenio y la creatividad del maestro, en razón de las demandas de sus alumnos. Así las cosas, concluir que es en la estancia vertiginosa en el aula, solo posible desde posturas estético sensibles, que se da cabida a relacionamientos que emergen de pensar, eso que una vez postularía Freire como: maestros que aprenden y alumnos que enseñan.

Por lo anterior, un asunto que se considera necesario dentro de los desafíos actuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es lograr llevar al aula más que contenido (alcanzable a todas luces desde las diversas plataformas de información) espacios para rescatar la experiencia, lo sensible, la belleza de los seres que habitan las aulas y que tejen conocimiento alrededor de ellas. Pues en coherencia con el método cartográfico, lo que se busca es la construcción de nuevas realidades que permitan evadir lo que se supone determinado, para dar cabida a lo que, en perspectiva postcualitativa es posible si se apela a la imaginación y la toma de riesgos. Lo último, dada la comprensión de que en los tiempos que corren, tras la llegada de eventos que retan el devenir de lo humano, la educación requiere habilitarse ante formas diversas de ser y estar en el aula, sobre todo cuando el lugar del conocimiento requiere una apertura ante las complejidades de lo social.

Finalmente, en este viaje que no termina en lo experimentado hasta ahora por los maestros de Ciencias Sociales y sus estudiantes, emergen preguntas que pueden llevar a nuevas rutas, puertos y destinos. Entonces se pregunta: ¿Qué cartografía resultaría de una enseñanza polifónica de las Ciencias Sociales que potencie los sentidos del tacto y el olfato? O, ¿Qué praxis docente puede configurarse si se da lugar al acogimiento de lo bello y lo terrible que acontece en el aula de

Ciencias Sociales?, e incluso superando el área de conocimiento preguntar ¿Qué surgiría de aplicar una enseñanza polifónica de las Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua Castellana, etc.?

## *Referencias de registros teóricos*

Abad, J. (2018) *El testigo*. Guillermo Galdós.

Ackerman, D. (1990). *Una historia natural de los sentidos*. Editorial Anagrama.

Altamirano, M. (2016). Del estructuralismo, y la condición postestructuralista en Deleuze, inversor del platonismo. *HYBRIS, Revista de Filosofía, Vol. 7 N°2. ISSN 0718-8382, pp.89-117.*

Bajtín, M. M., & Dostoevski, F. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de cultura económica.

Bandeira, L. V., & Costa, L. B. (2013). Cartografias Infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância. *Arte Sesc, 13, 54-57.*

Bejarano Alméciga, S. (2016). *Hacia una cartografía de lo sensible en el ámbito escolar*.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos, 60-81.*

Carrington, L. (1938) *Le Repas de Lord Candlestick*.

Gobierno de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Da Costa, L. B., & Tetamanti, J. M. D. (2019). Cartografiar. Otra forma de investigar. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, (94), 8.*

de Paula Souza, T. (2015). O método da cartografia: conhecer e cuidar de processos singulares. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia, 33, 16.*

Deleuze, G. (1990). Conversaciones 1972-1990. *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. pp. 1-155.*

Esteban, L., & Ortega, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *Depósito de Investigación Universidad de Sevilla, 48-56.*

- Esperón, J. P. E. (2014). El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze. *Nuevo Pensamiento*, 4(4), 10.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*.
- Farina, C., & Albernaz, R. M. (2017). Arte y vida en Deleuze. Formación estética y políticas de lo sensible. *Educação*, 42(1), 113-122.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2)*. México DF: Siglo xxi.
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. Tomado de la conferencia: programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales.
- Galeano, E. (1940). *Los Nadies*. Uruguay.
- Galeano, E. (1989). *El Libro de los Abrazos: El Mundo*. Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2011). *Derecho al delirio*.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 39, 199-205.
- García, J. J. G. (2015). ¿El cuerpo y los sentidos fuera de la cultura o, la muerte de los seres humanos? *Uni-pluriversidad*, 15(1), 1-4.
- Gaviria, V. (1990) *Rodrigo D no futuro*. Compañía de fomento cinematográfico - FOCINE - Producciones Tiempos Modernos - Fotoclub 76.
- Gavrila, R. (2015). Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural. *En III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Universidad Nacional de La Plata*. Buenos Aires. Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública* (Disertación doctoral, Universitat de València).



- Godínez, H. S. (2021). La empatía como práctica filosófica. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, (97), 180-199.
- Gomati de la Vega, I., & Blanco, L. (2019). *Manual de Empatía en la Enseñanza. Herramientas dirigidas a educadores para relacionarse, entender y conectarse con el otro en el ejercicio docente*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, J. (s.f). *Colombia, el paraíso de las injusticias*. El Heraldo.
- Gonza, F. A., & Chipana Chumacero, M. J. (2015). *Voces en el aula: condiciones de lo escolar desde la perspectiva de los estudiantes*. In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires. Argentina. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Han, B.C (2015). *La Salvación de lo Bello*. Editorial Herder. 1-11.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Hernández, F. (2019). *El balcón*. Verlag nicht ermittelbar.
- Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21-48.
- Kant, I. (1764). *Lo bello y lo sublime*. Recuperado de: <http://www.librodot.com>
- López, M. F. (2015). *Cuerpos como potencias. Una mirada desde Spinoza*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Argentina. Universidad de Buenos Aires.
- Lotero (1991). *Historias de calle*. Corporación Región.
- Magritte, R. (1957). *Territorio*.
- Manrique, María. (2019). *Teoría polifónica de la enunciación. Herramienta heurística para el analista educacional*.
- Martínez Moya, J. S. (2013). Polifonía y transposición discursiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de psicología en Fundes. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.

- Martínez, M. (21 de Marzo de 2022). Todo está muy caro: el alza en los precios de la canasta familiar. *Pesquisa Javeriana*.
- Michelstaedter, C. (1989). *El diálogo de la salud*.
- Montenegro Maggio, H., & Medina Morales, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 161-182.
- Mundial, B. (2009). *VOCES: Relatos de violencia y esperanza en Colombia*. Recuperado de: [https://issuu.com/dilian/docs/voces\\_book14\\_05\\_2009web](https://issuu.com/dilian/docs/voces_book14_05_2009web).
- Oliveira, T. R. M. D., & Paraíso, M. A. (2012). Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, 23(3), 159-178.
- Peces-Barba, G., & Dorado, J. (2003). LAS MANIFESTACIONES Y LOS CAUCES DE LA ILUSTRACIÓN. En G. Peces-Barba, & J. Dorado, Derecho, *Sociedad y Cultura en el siglo XVIII (pp. 7-218)*. España.
- Prósperi, G. (2020). Legitimidad y posibilidad del pensamiento: Sobre dos modos de lectura según Gilles Deleuze. *Rev. Filos., Aurora, Curitiba*, v. 32, n. 57, p. 774-789.
- Restrepo, A. J. (2021). La risa como un modo de ser del cuidado en el pensamiento de Martin Heidegger. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 32(47), 179-194.
- Restrepo, M.E. (2018). *Cuerpo Deleuze, Líneas que conquistan territorios*. Universidad de la Salle
- Rincón, O. (2009). Narco.estética y narco.cultura en Narco.lombia. *Nueva sociedad*, 222, 147-163.
- Roelens, N. (2014). Del Sentido: semiótica del gusto. *Revista Relaciones*, 1-7
- Rolnik, S. (2006). *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Roses, G. a. (1990). *Civil War*. Estados Unidos.
- Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista Educación*, 1, 26-36.
- Salinas Salazar, Martha L (2000). El diario pedagógico. *La Gaceta Didáctica (Medellín)*, No. 03, Sep. 2000, p. 6-7,10.
- Santiesteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. 63-86.

- Serres, M., & María Cecilia Gómez B. (2003). *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Taurus.
- Shirkhani, F., & Jamalinesari, A. (2015). Monologism versus Dialogism: A Bakhtinian Approach to Teaching. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 3(2), pp-27.
- Skidmore, D. (2012). The polyphonic classroom: Are we all special educators?. In *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (pp. 35-44). Kristianstad University Press.
- Skidmore, D., & Murakami, K. (2012). Claiming our own space: polyphony in teacher–student dialogue. *Linguistics and Education*, 23(2), 200-210.
- Traverso, L. (2017). El sujeto en estado de naturaleza de Hobbes, Locke, Rousseau, Bentham. *Revista ACHERONTA*, 62-77.
- Yarza de los Ríos, V. A., Ramírez Ramírez, M., Franco, L. M., & Vásquez, N. C. (2013). Historia polifónica de la escolarización/educación para personas con discapacidad (es) desde las voces de educadores especiales en Medellín (Antioquia, Colombia): 1965-2002. *Revista temas de educación*.

## *Referencias de registros metodológicos*

- Álvarez, V.A., Angulo, M., Cantillo, Y.I., & Zuluaga, J. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos: Las voces de la democracia. Cap. I, ciudadanías de oídos atentos*. Clase de Ciencias Sociales.
- Bedoya, S. (2022). *Recreando la historia: del Estado moderno a la ilustración*. En: clase de Ciencias Sociales.
- Bolaño, U., S. J. (2022). *Actividad: "mi vida en sabores"*. Clase de Ciencias Sociales
- Botero, M. A. (2021). *Diarios Pedagógicos I.E Merceditas Gómez Martínez*.
- Botero, M.A. (2022). *Diarios pedagógicos. I.E Gilberto Alzate Avendaño*.
- Galvis, N. & White J.J. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos cap. I, democracia. Ciudadanías de oídos atentos, discusión sobre el aborto*. Clase de Ciencias Sociales.
- García, C. (2022). *Actividad: "¿por qué Colombia es un país violento?"* Clase de Ciencias Sociales
- Gómez, D., Gonzalez, M., Montoya, B., Rivera, E. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos Cap. II, derechos humanos en Colombia. Ojos creadores. Derecho a la no discriminación*. Clase de

Ciencias Sociales.

Hinestroza, M.C. (2022). *Actividad creativa: poderes bellos de la vida en sociedad*. Clase de Ciencias Sociales.

Jaramillo, M. A. (2022). *Actividad: "¿por qué Colombia es un país violento?"* Clase de Ciencias Sociales

López, N. (2021). *Diarios Pedagógicos I.E Merceditas Gómez Martínez*.

López, N. (2022). *Diarios pedagógicos. I.E Gilberto Alzate Avendaño*.

Martínez, J.D. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos: derechos humanos en Colombia. Cap. II, retratos que delatan sabores agridulces. ¿A qué sabe vivir en Colombia?*. Clase de Ciencias Sociales

Mesa, W.A & Pertuz, Z. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos: Democracia. Cap. I, ciudadanías de oídos atentos*. Clase de Ciencias Sociales.

Ospina, J.E. (2022). *Autoevaluación, primer periodo académico*. Clase de Ciencias Sociales.

Peña, L.J. (2022). *Resonancias: "Ellos protegen la tierra"*. Clase de Ciencias Sociales

Pertuz, Z., Henao, J.D., Lara, J.M., & Bustamante, S. (2022). *Sobre el estado de naturaleza del hombre*. Clase de Ciencias Sociales.

Posada, A.S. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos: Democracia. Cap. I, ciudadanías de oídos atentos*. Clase de Ciencias Sociales.

Ruiz, I. (2022). *Actividad creativa: Fanzine "Quiero un país"*. Clase de Ciencias Sociales.

Sánchez, S. (2022). *Voces emergentes: Podcast ¿Qué harías si fueras enviado a mediar en el conflicto actual entre los Estados soberanos de Rusia y Ucrania?* En: clase de Ciencias Sociales.

Serna, M.A. (2022). *Taller Carnaval de Sentidos: derechos humanos en Colombia. Cap. III, retratos que delatan sabores agridulces. ¿A qué sabe vivir en Colombia?*. Clase de Ciencias Sociales

Zapata, A. M. (2021) *Diarios Pedagógicos I.E Merceditas Gómez Martínez*.






Zapata, A.M. (2022). *Diarios pedagógicos. I.E Gilberto Alzate Avendaño*.

## Anexos

Anexo 1: ficha para mapeo de fuerzas emergentes en las creaciones de los estudiantes

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	N° Ficha	Referencia	Nombre de la creación	Unidad de análisis	Descriptor	Temáticas	Fuerzas halladas para objetivo #1	Fuerzas halladas para objetivo #2	Fugas	Observaciones
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										

Anexo 2: tabla de convenciones para mapeo de diarios pedagógicos

Elementos	Símbolo
<b>Líneas de fuerzas para objetivos 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapear lo que expresan las voces de los estudiantes que conforman los grupos de 9B, 9E y 9F de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño.</li> </ul>	
<b>Líneas de fuerzas para objetivo 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar mediante la <u>visión, audición y gusto</u> de los estudiantes una apuesta de enseñanza polifónica de las ciencias sociales.</li> </ul>	
<b>Líneas de fuga (para objetivos 1 y 2)</b>	
<b>Afectos tristes que disminuyen la potencia</b>	
<b>Afectos alegres que aumentan la potencia</b>	
<b>Observaciones (incluir intercesores)</b>	Block de notas

Anexo 3: Instrumento mapeado con las fuerzas halladas (seguir hipervínculo): [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1B81WUJgt9\\_dOLy1EoJ86UHSEjI5m05ar/edit?usp=sharing&oid=101288435315121528045&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1B81WUJgt9_dOLy1EoJ86UHSEjI5m05ar/edit?usp=sharing&oid=101288435315121528045&rtpof=true&sd=true)

Anexo 4: Diseño de Ciclo de Talleres carnaval de los sentidos y técnicas en Movimiento (seguir hipervínculo): [https://docs.google.com/document/d/1fy8-s12JOWAPUO\\_GhJW1vSfMmzTrO-VCou0Jg9o2FbE/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1fy8-s12JOWAPUO_GhJW1vSfMmzTrO-VCou0Jg9o2FbE/edit?usp=sharing)

Anexo 5: Obras mencionadas en el capítulo 2 “El ruido de la esperanza” y el capítulo 3 “Mirar, escuchar, deleitarse: un viaje por la empatía”:

- Magritte, R. (1957). Territorio. Link: <https://arthive.net/res/media/img/orig/work/574/348839.jpg>
- Carrington, L. (1938) Le Repas de Lord Candlestick. Link: <http://www.artnet.com/artists/leonora-carrington/le-repas-de-lord-candlestick-1938-k9q1feCRx21xvrBaygXDvg2>

Anexo 6: del ciclo de talleres carnaval de los sentidos.



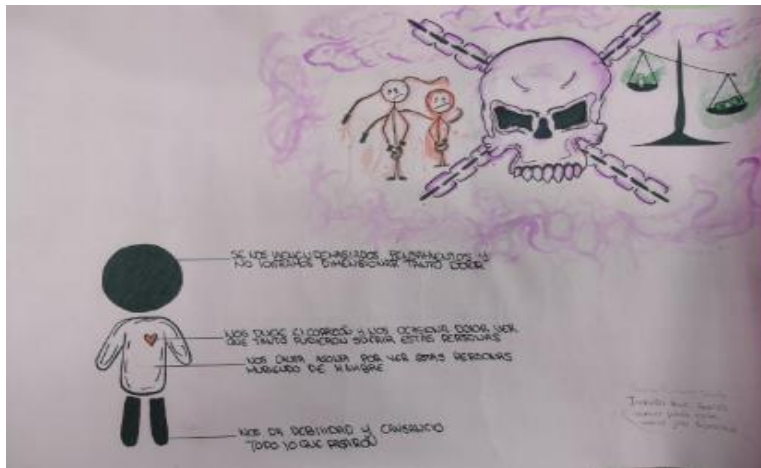
*No a la discriminación. Por: Gómez, González, Montoya y Rivera, 9F.*

Anexo 7: del ciclo de talleres carnaval de los sentidos.



Basada en la obra "La libertad guiando al pueblo". Por: Bedoya, 9F.

Anexo 8: del ciclo de talleres carnaval de los sentidos.



Sintiendo en el cuerpo de otros. Por: Álvarez, Angulo, Barrera y Zuluaga, 9B.