



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.159.451>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

**Polifonías de lo escolar: relaciones
entre lo sonoro y el currículo**

*Polyphonies of school: relations between
sound and the curriculum*

GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias e Innovación en Educación. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Docente de cátedra, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, Medellín (Colombia). Docente, Secretaría de Educación de Medellín (Colombia).

giovani628@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0003-4694-5803>

JOHANN ENRIQUE PÉREZ ANGULO

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. Especialista en Enseñanza del Inglés. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente-investigador, programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación. Líder, línea de Estudios Críticos sobre Educación y Currículo, Universidad San Buenaventura, Medellín (Colombia).

johann.perez@tau.usbmed.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0398-5426>



RESUMEN

Desde las características sonoras de un espacio como el escolar y resignificando el ruido como categoría sociocultural compleja, este artículo tiene el objetivo de describir las relaciones entre lo sonoro y el currículo –oculto o nulo– que se generan en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó del barrio Moravia de la ciudad de Medellín. La investigación se ubicó desde el enfoque cualitativo, apoyada por la perspectiva metodológica de la etnografía sonora. Las técnicas empleadas fueron la escucha flotante y la entrevista semiestructurada. Así, la población participante estuvo conformada por una muestra representativa de estudiantes, docentes y directivos docentes. Al analizar los resultados, se evidenciaron las relaciones que marcan los ritmos de la institución escolar en un movimiento desde el afuera y el adentro, en el que se pusieron de relieve tensiones marcadas por los usos y apropiación del espacio en las que el currículo termina siendo trastocado debido a la naturaleza intrusiva del sonido percibido como ruido. De ahí que, como conclusión, se reconoció la potencia que posee el vínculo entre las ciencias de la educación y el campo de los estudios sobre el sonido y la escucha para generar reflexiones curriculares en torno a la pertinencia de la formación de sujetos aurales, es decir, sujetos conscientes de las condiciones de producción de su propia escucha y la relación de la misma con el otro y con lo otro, en un espacio en y más allá de lo escolar.

Palabras clave: paisaje sonoro, currículo, espacio escolar, experiencia aural.

ABSTRACT

Drawing on the sound characteristics of a space like the school and redefining noise as a complex socio-cultural category, this article aims to describe the relationships between sound and the curriculum –specifically hidden or null– that emerge in the Fe y Alegría Luis Amigó Educational Institution in the Moravia neighborhood of Medellín. This research adopts a qualitative approach, supported by the methodological perspective of sound ethnography. Data collection techniques included floating listening and semi-structured interviews. The study participants comprised a representative sample of students, teachers, and school administrators. The analysis of results revealed relationships that dictate the rhythms of the institution, manifesting as a dynamic between the outside and the inside. Specifically, tensions arising from the uses and appropriation of space were highlighted, where the curriculum is ultimately disrupted due to the intrusive nature of sound perceived as noise. In conclusion, the potential of the intersection between the education sciences and sound studies was recognized as a means to generate curricular reflections regarding the formation of aural subjects, that is, subjects aware of production conditions of their own listening and their relationship with the others and with the environment, both within and beyond the school.

Keywords: soundscape, curriculum, school space, aural experience.

Cómo citar este artículo:

Zapata Cardona, G. A., Pérez Angulo, J. E. Polifonías de lo escolar: relaciones entre lo sonoro y el currículo. *Zona Próxima*, 44, 28-52.

Recibido: 13 de febrero de 2025

Aprobado: 7 de diciembre de 2025

INTRODUCCIÓN

La escuela es edificio, es estructura ideológica, es agente de socialización, por ende, es entorno material-simbólico. En ella, nuestros cuerpos viven y nuestras vidas se desarrollan a través de prácticas ritualizadas en las que hay un conjunto de experiencias sensoriales que ocurren y que, al converger en dicho espacio, pueden ser armoniosas o conflictivas. En este contexto, se considerará la relación del ambiente sonoro escolar con dos tipos de currículos.

Primero, el currículum oculto, representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial o explícito. Luego, el currículum nulo, como el conjunto de temáticas que sufren una "ausencia funcional": ya sea porque no se enseñan en absoluto, o porque su enseñanza carece de una aplicabilidad concreta, quedando relegadas a una posición de intrascendencia dentro del proceso formativo (Arrieta y Meza, 2001).

De esta manera, la pregunta por el currículo –oculto o nulo–, desde sus múltiples formas, implica un acercamiento al esfuerzo por comprender cómo el cuerpo se desenvuelve en el espacio y configura nuestras subjetividades. En el caso de esta reflexión, con lo sonoro como principal recurso sensorial.

Remitir el tema sensorial en la escuela conlleva a brindar una mirada a la manera como se ha concebido y hasta construido el cuerpo desde discursos de disciplinamiento y lógicas, que han visto en él materia formable en determinados modos que constituyen el ideal de comportamiento social, moral y, por ende, contextualmente "aceptable". De ahí que, pese a que los modos de presencia del cuerpo ubican la fuerza de la exploración sensorial en los primeros niveles de la educación básica, a medida que se va avanzando en el tránsito de los ciclos escolares, esto se va dejando de lado y da cuenta de una separación cuerpo/mente en la que pareciera que, a mayor desarrollo cognitivo, lo corporal y lo corpóreo se borran de la escena del acontecer pedagógico. Esto tiene como consecuencia la priorización de lo racional sobre lo sensorial.

De este modo, los estudios sensoriales (Howes, 2014) en general y los sonoros (Sterne, 2003) en particular, provenientes de disciplinas distintas a lo educativo, tendrán mucho qué decir en torno a la experiencia sensorial/aural desde lo escolar, la experiencia de escucha y los regímenes aurales que han minado la concepción de la escuela ideal, en la que el silencio debía primar como valor, virtud y condición *sine qua non* para el acto formativo.

Sobre la relación entre paisaje sonoro y educación, antecedentes como Ángel-Alvarado et al. (2019); Badajoz (2017); Benítez (2015); Berrospi (2021); Botella et al. (2018); Guerra et al. (2022); Jiménez

(2018); Roger (2021); Yelo (2021); Zapata (2020) dan cuenta de que ha habido una preocupación latente desde el campo de la educación en este tópico, incluso, hay que indicar que el origen del concepto de paisaje sonoro está asociado a una reflexión de tipo formativo.

El compositor canadiense Murray Schafer fue pionero en la década de los sesenta del siglo pasado en la exploración de cómo los sonidos que nos rodean forman un “paisaje” que influye en nuestra percepción del entorno y nuestra relación con el mundo. Su teoría del paisaje sonoro aboga por una comprensión más profunda de los sonidos del entorno, que incluye tanto los sonidos naturales como los producidos por actividades humanas las. En su libro *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* propone que la educación debe fomentar una mayor conciencia de los sonidos que nos rodean y cómo estos influyen en nuestras vidas. Para Schafer, el sonido no es solo un fenómeno artístico, sino un fenómeno cognitivo y cultural que debe ser considerado en el proceso educativo.

El interés por este asunto surgió a partir de las características de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó del sector de Moravia, en Medellín (Colombia). El modelo pedagógico crítico-social y su enfoque de Educación Popular Intercultural la definen como un espacio de puertas abiertas a la comunidad, con una historia de más de 42 años de existencia, que la posiciona como referente de agencia de ese valor simbólico, comunitario y cultural. La institución tiene orígenes religiosos con la presencia de las Hermanas Terciarias Capuchinas; años más tarde, pasa a ser parte de Fe y Alegría de Colombia como colegio en concesión de cobertura, y desde 2012 como institución oficial de la Secretaría de Educación de Medellín.

La problematización giró en torno a que, como institución vecinal, hay una dinámica socioespacial desde lo sonoro que, desde la voz de algunos miembros de su comunidad educativa, es víctima del exceso de ruido urbano que caracteriza al barrio; situación identificada como un problema, en la medida en que con el tiempo ha aumentado, no han sido efectivas las acciones tomadas y hay consecuencias negativas que inciden en la tarea y acto pedagógico en sí mismo.

Pese a la producción académica sobre las afectaciones del ruido para los procesos de aprendizaje, esta investigación pretendió resignificar el ruido –sin quitarle su negatividad– desde su connotación sociocultural. Se busca adentrarse en entender, desde lógicas como la etnografía sonora, los tránsitos y los modos de presencia de lo sonoro en lo escolar e identificar las relaciones con el currículo desde sus múltiples formas. A partir de este reconocimiento, se pretende detonar reflexiones en torno a la importancia de considerar lo sonoro en procesos educativos que tengan como objetivo formar sujetos aurales. Todo esto, considerando el marco de una sociedad en la que la experiencia sensorial cada vez más ha venido perdiendo protagonismo.

METODOLOGÍA

Esta investigación se pensó desde el enfoque cualitativo y, particularmente, desde postulados como los de Pérez (1994), en los que “no se buscan generalizaciones fuertes, sino que por su énfasis ideo-gráfico se caracteriza por describir en profundidad una situación concreta [...] No busca la explicación o la causalidad sino la comprensión” (p. 29). De ahí que la perspectiva metodológica haya sido la etnografía sonora, definida como “un estudio en el que se reflejasen las formas de percibir y, en general, construir los fenómenos sonoros atendiendo a lo psicosocial, lo social y lo cultural” (Mate-llanes, 2010, p. 27).

Como se señala en Zapata (2025), la principal fuente de ruido externo se origina en una disputa vinculada a las dinámicas de uso y apropiación del espacio, en este caso, del Parque Lineal La Bermejala, situado frente a la institución educativa en cuestión. Esta disputa se articula a través de dos dinámicas, que pueden clasificarse según la temporalidad en la que se manifiestan. El primer conjunto de días, correspondiente a martes, miércoles y jueves, se caracteriza por la presencia de rutinas sonoras que emergen a partir de las recurrencias, concurrencias, simultaneidades y acontecimientos observados en el parque. En este periodo, la distinción entre lo privado y lo público se visibiliza a través de la extensión del espacio doméstico al ámbito público, fenómeno que se manifiesta a través de las prácticas cotidianas de los habitantes de los alrededores. Este proceso, a su vez, constituye el primer elemento identitario que configura la percepción de los individuos respecto al espacio en disputa.

Por otro lado, el segundo conjunto de días, compuesto por viernes, sábado, domingo y lunes, se distingue por una serie de prácticas culturales que se desarrollan en el espacio público y que tienen como fundamento la apropiación de símbolos y formas de relación propias de la cultura afro. Estas prácticas contribuyen al fortalecimiento del sentido de pertenencia de los sujetos que participan en ellas, constituyendo así el segundo elemento identitario en la configuración del espacio. Ambas dinámicas, tanto la extensión del espacio doméstico como la apropiación cultural, deben entenderse como formas de subversión espacial y temporal, las cuales explican la falta de un “respeto” *de facto* por parte de los actores sociales hacia la presencia y el sentido de la institución educativa en el contexto de dicha disputa territorial. Este fenómeno da cuenta de la compleja interacción entre los diversos sentidos de pertenencia y las prácticas de apropiación que emergen en el entorno del parque, cuestionando la rigidez de las fronteras entre lo público y lo privado.

Las técnicas que sirvieron como materialización de la hoja de ruta de la pesquisa fueron la escucha flotante y la entrevista semiestructurada. La primera, entendida como “la herramienta teórico metodológica que permite abordar rutinas sonoras, acontecimientos sonoros y discursos a través del acto de oír y producir sonidos como práctica compartida por los sujetos y el investigador” (Polti, 2011, p. 11).

El registro consistió en una matriz con elementos descriptivos vinculados a los componentes del paisaje y registros sonoros tomados con grabadora Tascam dr-22wl, que recogieron la experiencia de investigación y permitieron una nueva escucha para su análisis en el posterior relato etnográfico. De este modo, uno de los investigadores fungió como etnógrafo sonoro en diferentes espacios de la institución educativa durante cinco semanas; como parte del proceso de construcción de los datos empíricos que respaldan las discusiones presentadas, se dio en una modalidad multisituada de la etnografía. Esto implica que, en lugar de centrarse exclusivamente en un solo lugar o contexto específico, se examinan las interacciones de significados, objetos e identidades culturales a través de diversos espacios y tiempos (Marcus, 2001, p. 111).

Este proceso permitió explorar cómo los espacios suenan en relación con el tiempo social, lo que a su vez genera patrones sonoros que reflejan la dinámica del lugar. Estableciendo focos a recurrencias, concurrencias y aconteceres sonoros para comprender la dinámica de los espacios investigados.

En el caso de nuestra “unidad de análisis” (Guber, 2005, p. 60), nos enfocamos en la manera como el sonido externo incidía en la dinámica curricular de la institución educativa al tiempo de poner oído al papel de lo sonoro en las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-directivo, docente-directivo.

Aprovechamos esta organización para realizar entrevistas mientras los sujetos ocupaban diferentes espacios. Para la entrevista semiestructurada, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas y con la posibilidad de comentarios adicionales que enriquecieran la información brindada. La población participante se conformó con diez estudiantes de grado undécimo (entre los 14 y 17 años), ocho docentes de las áreas de Ciencias Sociales, Educación Artística y Lengua Castellana y con los tres directivos docentes. Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los participantes, y luego transcritas para garantizar una transcripción exacta de lo que se dijo.

Como criterios de inclusión, para el caso de la población estudiantil, se consideró el 10 % del total de los estudiantes de grado undécimo. Junto a esto, debían cumplir con la condición de que llevaran mínimo cinco años haciendo parte de la institución y habitaran en el barrio Moravia, considerando que esa experiencia en el tiempo pudiese ser valiosa para el tipo de información que se esperaba recolectar.

En el caso de los maestros, respecto a los criterios de inclusión, se planteó que debían hacer parte de la institución por más de cinco años, orientar las áreas de Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Ciencias Naturales y proyectos desde la educación básica primaria que hubieran vinculado asuntos del territorio. En el caso de los 3 directivos, se tomó en cuenta al rector, que tiene

más de ocho años liderando el colegio; a la coordinadora de la jornada de la tarde, que tiene más de veinte años en la institución y cuenta con un reconocimiento comunitario relevante, reflejado, por ejemplo, en el hecho de que uno de los murales del barrio lleva su rostro; y al coordinador de la jornada de la mañana, que recién este año se vinculó al colegio.

El proceso de análisis e interpretación de la información tuvo diferentes etapas:

Transcripción y organización inicial de los datos: El primer paso en el análisis fue la transcripción y organización de los datos recolectados a través de las técnicas de escucha flotante, entrevistas semiestructuradas y postales sonoras. Las grabaciones de las entrevistas y las postales sonoras fueron transcritas palabra por palabra, mientras que los fragmentos relevantes de las observaciones de escucha flotante fueron anotados y categorizados según los elementos sonoros identificados. De acuerdo con Saldaña (2016), este proceso inicial de organización permite una comprensión más clara de la información recolectada, asegurando que no se pierdan detalles importantes durante el análisis posterior.

Codificación de los datos: El análisis de los datos se llevó a cabo mediante una codificación abierta, tal como lo proponen autores como Charmaz (2013). Se asignaron códigos a los fragmentos de datos que reflejaban patrones o temas recurrentes relacionados con la percepción del paisaje sonoro y las experiencias de los participantes. A partir de la escucha flotante se identificaron sonidos significativos del entorno educativo y del barrio, mientras que las entrevistas y las postales sonoras proporcionaron contexto y relatos subjetivos que ayudaron a dar significado a esos sonidos. Esta fase se orientó a encontrar categorías emergentes que permitieran capturar las experiencias sensoriales y sociales de los participantes.

En la fase de *identificación de temas y patrones emergentes*, los datos codificados se agruparon en categorías temáticas que reflejaban las diferentes formas en que el ruido y los sonidos del barrio afectaban la educación y la identidad sonora de los estudiantes y la comunidad educativa. Siguiendo el enfoque de Geertz (1973), se adoptó un enfoque interpretativo para contextualizar estos patrones dentro de las realidades socioculturales del entorno estudiado. Se identificaron patrones como la relación entre los sonidos del barrio y el bienestar emocional de los estudiantes, así como las tensiones entre el currículo formal y las influencias sonoras externas.

A continuación, se ilustra el sistema de categorías iniciales, producto del marco teórico, las cuales constituyen hoja de ruta en el análisis de la información: caracterización de lo sonoro, identidad sonora y relaciones con el currículo.

Tabla. Marco de referencia

| Ámbito | Categoría | Subcategoría | Código |
|---------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------|--------|
| II. Relaciones con el currículo | II.A. Currículo | Tipo de sujeto a formar | II.A.1 |
| | | Sociedad ideal | II.A.2 |
| | | Medios de la cultura | II.A.3 |
| | | Concepción | II.A.4 |
| | II.B. Formas del currículo | Explícito | II.B.1 |
| | | Nulo | II.B.2 |
| | | Oculto | II.B.3 |
| | II.C. Dimensión sonora de la cultura Escolar | Cotidianidad: sonido-ruido | II.C.1 |
| | | Regímenes de escucha | II.C.2 |
| | | Sujetos- interacciones | II.C.3 |
| | | Escalas espaciales | II.C.4 |
| | II.E. Cuerpo y currículo | Corporalidad | II.D.1 |
| | | Corporeidad | II.D.2 |

Fuente: elaboración propia.

Para que la organización de la información no se tornara difusa y permitir mejores indagaciones finales derivadas de las categorías, se plantea un ordenamiento de la información adaptando el formato de tablas propuesto por Martínez (1998).

En el análisis y triangulación de datos, para garantizar la validez y la riqueza del análisis, se realizó una triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas (escucha flotante, entrevistas y postales sonoras). Según Denzin (2012), la triangulación permite contrastar y comparar diferentes fuentes de información, lo que facilita la interpretación de los datos desde múltiples perspectivas. Se analizaron las coincidencias y discrepancias entre las experiencias narradas en las entrevistas, los sonidos documentados en las postales sonoras y las observaciones obtenidas en la escucha flotante, para desarrollar una interpretación más holística del impacto del ruido urbano en el currículo.

Por su parte, a partir de esta interpretación teórica, se reflexionó sobre cómo el ruido del barrio contribuye a la construcción de una identidad sonora en la comunidad educativa, y cómo este impacto sonoro desafía o transforma las prácticas pedagógicas establecidas. La etnografía sonora, como método, permitió integrar estos elementos en un análisis que no solo describe los sonidos, sino que también interpreta cómo estos afectan las dinámicas sociales y educativas.

Finalmente, se elaboraron los resultados y las conclusiones del estudio, destacando cómo los hallazgos responden a las preguntas de investigación. Se utilizaron citas directas de los participantes y ejemplos de las observaciones para ilustrar los temas y patrones identificados, contextualizándolos dentro de la realidad social y cultural de la comunidad estudiada.

RESULTADOS

Una de las categorías más recurrentes para abordar el asunto de lo sonoro ha sido el ruido. Frente a esto, es posible encontrar dos grandes perspectivas: por un lado, las metodologías que buscan caracterizar los paisajes sonoros urbanos a través de mediciones y caracterizaciones acústicas; por otro, estudios que desde lo fenomenológico han pretendido analizarlo desde su carga sociocultural. De ahí que Ana Lidia Domínguez Ruiz, antropóloga mexicana que ha investigado el ruido desde la perspectiva del giro aural de las ciencias sociales –posición epistémica desde la cual se ubica este artículo–, refiera en su obra (2012) que el ruido, como intruso sonoro, irrumpen en el espacio privado de tres maneras diferentes.

La primera, la objetiva, como elemento ansiógeno, sonidos cuyas características impactan directamente los sentidos, produciendo sensaciones negativas; la subjetiva, como sonido inconveniente –aquellos sonidos que adquieren su calidad de intrusos por desequilibrar una atmósfera personal, al aparecer en lugares, momentos y condiciones inconvenientes–, y la social, como personificación del otro, al considerar que la percepción de agrado y molestia respecto a un estímulo sonoro es una valoración que puede constituirse desde ciertos marcos culturales.

Aquí se acoge la tercera manera, acudiendo a la hipótesis de que lo que es concebido como problema de ruido en la institución educativa, es producido por la tensión de la diferencia de experiencia aural entre los residentes del barrio y los foráneos, lo cual hace que se presenten y agraven conflictos sonoros. De ahí que sea posible sugerir un entendimiento o comprensión desde lo educativo a las sonoridades del barrio, más allá del ruido, articulándolo al currículo desde su carácter situado para pensar en la potencia que puede tener la formación de sujetos aurales en contextos urbanos actuales.

TRÁNSITOS DE LO SONORO: EL ADENTRO Y EL AFUERA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En este aspecto fue necesario conceptualizar en torno al espacio escolar como lo físico, la escuela como institución vecinal y las relaciones de la institución educativa con el barrio desde la dimensión

sonora. De este modo, recordamos algunos de las premisas de partida a través de las cuales comprendemos y damos relevancia a lo sonoro, puesto que

gracias a que el sonido es una materialidad que territorializa el espacio urbano sin necesariamente requerir de contacto directo, su capacidad intervinculante propicia formas de escucha, de interacción social, de proxémica, de sensorialidad y de afectos, que moldean nuestras formas de apropiarnos del espacio de relacionarnos unos con otros. (Bieletto-Bueno, 2020, p. 12)

De ahí que lo sonoro, como categoría de análisis, permitió develar asuntos culturales enmarcados en las interacciones de los habitantes del barrio a través de lo que era considerado como ruido. Lo cual está dado por la diversidad cultural, la densidad poblacional, asuntos de infraestructura, entre otros, que inciden en la manera en que lo sonoro configura y reconfigura modos de relacionamiento social en los que ante oídos externos pareciera una cacofonía y burbuja sonora inhabitable, pero que desde la escucha del residente hace parte de su cotidianidad e inspira múltiples formas de relación.

Ahora bien, la institución educativa no puede concebirse al margen de ese entramado cultural. Este asunto establece una relación dialéctica en la que hay una afectación recíproca, así como unos tránsitos entre el interior y el exterior. Una característica importante es que el sonido, como materialidad acústica, sobrepasa los límites físicos, lo que torna más compleja e interesante su comprensión como fenómeno socioeducativo.

Nos afecta como institución educativa demasiado el ruido externo, específicamente los equipos de sonido a alto volumen... Y no es solamente un equipo, sino que son diversos equipos a la misma vez, y todos compitiendo por cuál suena más duro... el colegio también hace su aporte en los sonidos del barrio, cierto. El colegio no puede estar en silencio... es imposible que no generemos ruidos. (Directivo 1)

Lo relevante de mencionar este fragmento radica en el reconocimiento de que la institución es, a la vez, víctima y productora de ruido, perspectiva que pocos de los entrevistados consideraron, puesto que, como dice Domínguez Ruiz (2024), en contextos cacofónicos, pocas veces se reconoce a sí mismo como generador de ruido.

Sin embargo, lo sonoro es un ámbito amplio y sus límites son difusos. Por ejemplo, la proximidad del otro puede percibirse como una amenaza, y sus emisiones se vuelven intrusivas, lo cual genera un conflicto sensible y territorial en el que está en disputa la apropiación sonora del espacio y el respeto a sus límites. Esto se ve exacerbado por la superposición de territorios sónicos, que surge en función de los usos deseados del espacio en momentos simultáneos, y por una infraestructura urbana a menudo deficiente. Es decir, no hay una voluntad expresa de transgredir los límites; más bien, las

actividades cotidianas se superponen y entran en conflicto debido al insuficiente equipamiento escolar, a la proximidad de la actividad comercial y a la falta de insonorización en las casas vecinales, entre otros factores.

En consecuencia, se asume un conflicto sonoro con trasfondo cultural, que no es solamente dado por elementos de la música a alto volumen afuera en los sitios comerciales o en las casas residenciales que lindan con la institución, sino una reproducción cultural desde el adentro:

Nosotros aquí adentro estamos como está la gente en el barrio, hacinados, y el hacinamiento produce sonido y produce ruido y produce cacofonía y produce de todo. Pero hemos aprendido, vivimos con eso, así como los muchachos en sus casas viven 10 en un espacio de cualquier mínima cantidad de metros. (Directivo 2)

Pese a los avances mencionados por Arango (2024), quien destaca la aparición de una nueva arquitectura escolar en Colombia en los últimos 20 años, como sinónimo de la importancia concedida al espacio como parte integrante de la calidad educativa; tradicionalmente, la arquitectura escolar ha tenido una relación importante con los modelos pedagógicos, remitiendo a elementos que Quiceno (2009) describe como relaciones de dominio y control.

Asunto que, desde lo sonoro, se ubica en una concepción de asepsia auditiva, en la que el silencio en un aula de clase durante mucho tiempo ha sido reflejo de que las cosas están funcionando bien; de ahí que un maestro que tiene “control de grupo”, “control de la disciplina”, es un maestro que en todo momento aboga por el orden y el silencio en su salón de clase. En esa vía, afirma Mandoki (2006):

La acústica que domina la matriz escolar es el silencio obligatorio de los alumnos, a menos que sean interpelados por el maestro, y la del perpetuo sonido de la voz del maestro en clase. Además de la acústica de la campana o timbre que marca los horarios y ritmos para segmentar el tiempo e interrumpir actividades. (pp. 149-150)

En consecuencia, podríamos estar hablando de lo que en palabras de Bieletto-Bueno (2019) sería un régimen aural, entendido como “estructuras culturales y socio-políticas que predisponen a las personas a determinadas reacciones para ciertos sonidos, moldean las formas de percepción y determinan las categorías de clasificación sonora, al tiempo que distribuyen dichas categorías de manera diferencial” (p. 118).

Dicho régimen se instaura mediante una arquitectura sonora que no solo regula el ritmo de la dinámica institucional, sino que también proyecta la autoridad docente a través de la voz y establece el silencio como un condicionante estructural del espacio educativo. Bajo esta lógica, la formación

del 'ser estudiante' se moldea a través de una serie de conductas normadas: el trabajo individual en silencio o grupal en voz baja, la escucha atenta sin interrupciones, la solicitud de la palabra para intervenir y el contacto visual durante la comunicación. Se busca, en definitiva, la anulación de ruidos o expresiones que puedan irrumpir negativamente en el orden establecido de la clase.

Esta regulación sonora pretende moldear no solo conductas, sino también juicios estéticos sobre lo que se considera agradable o desagradable, basándose en patrones culturales heredados de la tradición pedagógica. En este marco, lo festivo y el exceso de ruido quedan segregados a espacios y tiempos específicamente 'regulados' y esporádicos, tales como los recesos, las sesiones de educación física, los torneos deportivos o los actos culturales, quedando excluidos de la normalidad del aula.

Es así como se constituye una marcación espacial donde se asume la presencia del maestro en el aula y su voz como ejercicio de poder-autoridad; el patio en el recreo, como una fuga para que los estudiantes ocupen la reterritorialización a través de sus interacciones –con diferenciación de género–, donde los hombres son mayores generadores de ruido.

Esa característica del adentro que enmarca un régimen aural determinado, en el caso de la institución estudiada se pone en riesgo con la aparición del sonido externo como intruso que rebosa las paredes de lo escolar y sin ningún tipo de enmascaramiento interviene en la acción pedagógica, trastocándola, y hasta condicionándola. Un paisaje sonoro en disputa a partir de territorialidades superpuestas en las que ni la institución escolar se escapa de "respeto"; es decir, ¿qué hacía entonces que los vecinos de la institución no fueran conscientes de la afectación a esta con sus prácticas sonoras? Pregunta que pareciese encontrar respuesta en el siguiente fragmento:

Hay una cosa muy curiosa, y es que los que están afuera disfrutando de eso que hoy llamamos ruido son padres de familia, son padres cuyos hijos están aquí en esos momentos de clase. Entonces nosotros hemos acudido al señor dueño del bar del lado, dueño del bar del frente, dueño del picó, dueño del megáfono, de lo que sea, hemos acudido en ocasiones a ellos, a que entiendan que no es conveniente, que sus hijos necesitan tranquilidad para poder aprender. Es muy difícil; se acudió a la ley; lo que se ha hecho es más bien poco; esperamos a ver qué sucede y tratar al máximo dentro de ser resiliente, porque qué más se hace. (Docente 1)

Aconteceres sonoros que aparecen en determinados días, a determinadas horas, para trastocar la actividad escolar, pues en lugar de que sea la institución la que modele temporalmente, a través de su producción sonora, las rutinas de sus vecinos, es la institución la que debe habituarse a las dinámicas sonoras del vecindario. De esta manera, se esboza una relación tensa en la que la misma arquitectura

física de la institución hace que no sea posible disimular los efectos del ruido de la comunidad –que, se aclara, no es generado solamente por el alto volumen de la música– en la actividad formativa.

Hablamos entonces de unas territorialidades superpuestas, en palabras de Petit de Murat y Potenza (2019), “que fuerzan y demandan acciones por parte de los sujetos involucrados, sea a través de violencia, resignación, diálogo, denuncia o la producción de un sonido elegido que compita y enmascare el recibido involuntariamente” (p. 84). Por tanto, que haya una competencia sonora que no es solo con la comunidad externa, sino también en términos internos entre grupos de clase.

El sonido no tiene significado por fuera de las relaciones sociales que envuelve y atraviesa. Sus sentidos emergen de las interrelaciones de los sujetos y los espacios, en modos convencionales y contradictorios de acuerdo al [sic] contexto. Se comprende, entonces, que el espacio social sonoro se encuentra constituido por el hecho físico, las prácticas, las atribuciones diferenciales de sentido, el movimiento y la dimensión temporal. (Petit de Murat y Potenza, 2019, p. 85)

Por ello, no es raro que, en el aula de clase, mientras el maestro explica, haya uno o varios estudiantes cantando o tarareando la música que escucha afuera. Por su parte, pese a que los participantes describen la relación comunidad-escuela como armónica y de enriquecimiento mutuo, aparece un punto de fuga y cuestión aún más paradójica, en la medida en la que la institución, desde su horizonte teleológico, se define como de puertas abiertas, pero el entramado sonoro de la cultura del contexto circundante pareciera que quisiera cerrarse. ¿Hablaríamos allí de unos oídos sordos por parte de los agentes del currículo?

En este sentido, cabe cuestionar hasta qué punto la riqueza sonora del entorno barrial es reducida arbitrariamente a la categoría de ‘ruido’. Si bien es cierto que el ruido puede medirse objetivamente mediante decibeles, muchas de las manifestaciones acústicas del barrio no alcanzan dichos umbrales técnicos. El propósito, por tanto, es develar la densidad cultural intrínseca a estas sonoridades barriales, las cuales, al ser portadoras de identidad y significado, poseen la legitimidad necesaria para ser integradas como contenidos significativos dentro del currículo escolar.

Hay que indicar que entre los entrevistados, los directivos y los docentes, puesto que destacaban la riqueza sonora y diversa del barrio, siempre llegaban a juicios de valor a través de la categoría “ruido”. Si uno pregunta por el ruido, la connotación es, de entrada, negativa, pero aquí lo que interesa es ver las respuestas sobre el ruido como consecuencia de la experiencia pedagógica, y no su relación con una pobre infraestructura resultado del abandono de la educación pública. Por su parte, los estudiantes ven en lo sonoro formas de habitar y de relacionarse.

Es indudable que el centro de la dificultad demostrada y de la situación que dio origen a esta investigación fue la afectación del colegio por el ruido. Sin embargo, a medida que se avanzaba en la investigación, iban apareciendo aristas que develaban la presencia de una matriz colonial, a partir de la cual los no residentes del barrio denotaban prejuicios sonoros respecto al sector.

El régimen aural de lo escolar se ve amenazado, trastocado y condicionado por una relación tensa, en términos de la escuela como institución vecinal, a través del ruido producido por la comunidad. Esto lleva a que maestros y directivos se vean como "víctimas" de esta situación, en la que surgen afectos y sentimientos de desagrado, estrés, impotencia y resignación, limitados por su propia biografía auditiva. Esto se debe a que están constituidos por una memoria sonora individual que, en la mayoría de los casos, se produjo en otros contextos culturales.

Resonancias y reverberaciones que se asumen desde lógicas externas y ante las cuales, sin la mediación de control por parte de organismos de la Administración Municipal, se perciben como condenados o resignados a experimentar su práctica en estas condiciones. Como se ha dicho antes, el ruido no es solo externo, sino que, como se verá en el siguiente fragmento, desde lo interno hay una reproducción de unos modos de habitar producto de las subjetividades latentes en las formas de socialización. Esto se traduce en una suerte de imposibilidad de identificar los lazos sociales que unen a los habitantes y que los hacen corresponsables del bienestar común (sobre todo, la responsabilidad de posibilitar un espacio propicio para el aprendizaje de los niños y jóvenes).

POLIFONÍAS DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

Luego de plasmar las tensiones de la relación o las transiciones sonoras del afuera de la institución educativa, ubicaremos el lente en la incidencia de lo sonoro en la cotidianidad de la cultura escolar. Aquí comenzarán aemerger subcategorías que dan por sentada la forma en que se revelan otras dinámicas de lo escolar, más allá de la música a alto volumen que, al sobrepasar los límites físicos de la institución, se convierte en ruido –con su connotación de desagrado para gran parte de los miembros de la comunidad educativa–. En términos de microescala, esto se erige como un modo de extrapolación, reflejo o representación de lo que a nivel barrial se configura como identidad sonora para unos y cultura del ruido para otros.

El colegio es muy sonoro, todo el día hay ruido externo e interno. El mismo cambio de clase del bachillerato hace que los muchachos aumenten el volumen, porque el profesor se va y, mientras llega el profesor, ya llega alzando la voz para que puedan hacer silencio, y esto lo hacen seis veces al día, por como 30 grupos que hay. Entonces es ruido. (Docente 7)

Una cotidianidad escolar que va marcando ritmos desde los cuales se piensan estrategias que, pese a que no están establecidas en el componente del currículo explícito, comienzan a aparecer desde lo oculto, como el representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, pero que a modo de ritualizaciones o acciones espontáneas, intencionadas o no, van haciendo parte de la cotidianidad. Dichas estrategias se clasificaron en varios tipos:

Al primer tipo pertenecen las estrategias de corte pedagógico, es decir, aquellas que utilizan uno o varios maestros en el marco de la cotidianidad escolar:

El trabajo de la escucha ha sido permanente y seguirá siendo, todo el tiempo, especialmente cuando hacemos las asambleas dialógicas, que es una estrategia muy, muy importante precisamente para escucharnos, o sea, no intervenir hasta estar seguro de que entendí lo que el otro está diciendo. (Docente 5)

En el segundo tipo están las de corte didáctico, aquellas utilizadas por un maestro, ya sea con el curso que orienta desde la dirección de grupo o en su área del saber.

De acuerdo con las entrevistas, los docentes implementan diversas estrategias pedagógicas para promover la concentración y el enfoque de los estudiantes en clase. El Docente 1 utiliza la música como una transición después del recreo, con el propósito de ayudar a los estudiantes a "aterrizar" en el contexto educativo. El Docente 2 crea actividades en subgrupos para evitar distracciones y fomentar la concentración sin recurrir a clases magistrales o lectura. El Docente 3 emplea música clásica suave para generar un ambiente de calma, lo cual facilita que los estudiantes se involucren profundamente en sus actividades creativas.

También otras estrategias de carácter individual. Un docente utiliza tapones auditivos para reducir el ruido durante el descanso, lo que le permite volver a clase con mayor tranquilidad. Esta práctica ha sido adoptada por otros docentes, quienes destacan su efectividad para manejar el ambiente ruidoso y mejorar la preparación emocional para la enseñanza.

Como en cualquier otra institución educativa, acontecimientos denominados como "formación" hacen parte de la dinámica organizacional; espacios que consisten en enfilar los grupos en el patio para brindar informaciones o generar reflexiones a través del micrófono. Asimismo, los actos cívicos se convertían en espacios que demandaban mucho esfuerzo para solicitar y lograr silencio por parte de quien actúa como locutor. Las interrupciones a través de distintos gestos sonoros impedían el normal desarrollo de la actividad y generan un sentir de frustración a quien lidera la actividad.

Ahora bien, en espacios festivos, como actos eminentemente culturales o torneos de interclases, sucedía lo contrario, era más fácil gestionar los momentos de silencio, porque, de cierto modo, ya sabía qué venía posteriormente; momentos en los que podían desatar su potencia sonora a través de gritos, silbidos y demás por el ambiente festivo que había.

Eran comunes las escenas en las que un determinado grupo de estudiantes comenzaba a cantar, tararear o interpretar ciertas canciones, y estudiantes de otros grupos fácilmente podían salir y unirse por medio del baile o el canto como formas de interactuar. Comúnmente, sucedía con música afro, suscitando así respuestas fisiológicas que, a la vez, inciden en la generación de afectos que circulan entre los oyentes. De modo tal que, como lo refiere Bieleto-Bueno (2021), el sonido musical incrementa el grado de admisibilidad de ciertas conductas corporales y sociales, que hacen parte de sentires proxémicos, afectivos y sonoros, que hacen que en el espacio se vivencie y posibilite la circulación de afectos.

De ahí surge nuevamente la pregunta: ¿qué pesa más, el régimen aural que intenta imponer la estructura reglada de lo escolar o los modos de escucha que traen consigo los estudiantes, producto de la dinámica territorial en la que están inmersos? En el marco del régimen aural escolar apareció el tono de voz, el grito como forma de posicionamiento y reconocimiento ante los demás, que no solo intenta dentro de su potencia hacerse escuchar entre tanta bruma sonora que comportan los sonidos internos y externos del aula de clase, sino que en ocasiones también sirve de resistencia a formas de disciplinamiento que acarrean esos rituales de la cotidianidad escolar.

La proxémica acústica del aparato escolar establece que las entonaciones de voz de maestros con sus alumnos produzcan efectos de distancia significando neutralidad, autoridad e impersonalidad, jamás intimidad. Generalmente parecería que al maestro le preocupa más mantener el orden en el grupo que generar conocimientos. Por ello se acostumbra la proxémica somática larga al ubicarse en un lugar distinto, en una tarima al frente del salón, por razones tanto proxémicas como panópticas. (Mandoki, 2006, p. 152)

No obstante, el tono y la proyección del maestro tienen implicaciones en las formas de relacionamiento, puesto que, en el caso de la coordinadora, mujer mayor afro, proyecta constantemente su voz desde el patio central de la institución, lo cual representa una resonancia en las aulas de clase y produce un estado de alerta frente a un llamado, al cual, sobre todo los docentes, deben estar atentos en cualquier momento.

La voz alta es una enunciación enérgica que implica un uso intencional de la potencia sonora con el objetivo de que otros puedan escuchar, ser audible es su naturaleza, quien alza la voz siempre quiere ser escuchado. Alzar la voz es una práctica de apropiación espacial, quien

alza la voz domina sonoramente un espacio y en su entorno se proyecta un campo acústico y se delimita un territorio, tan amplio o reducido según sea la fuerza de la emisión. Ahí donde se alza la voz se crea un punto de inflexión que atrae la atención de los escuchas, por esta razón la voz alta tiene amplio poder de convocatoria. (Domínguez Ruiz, 2017, p. 49)

El grito se erige como otro elemento que se incorpora a un entorno de ruido y desorden sonoro en el aula; se ha establecido que el grito usado como mecanismo de control resulta a todas luces agresivo y contribuye a generar ambientes de violencia en las aulas, pues pretende crear ambientes silenciosos por vía de la imposición y no de la negociación.

La presencia de ruido en las aulas, y los esfuerzos, muchas veces inútiles, que los maestros hacen por controlarlo, hacen de la escuela y las aulas una suerte de campo de batalla que crea ambientes hostiles para todos, y por lo tanto condiciones adversas para el aprendizaje. (Domínguez Ruiz, 2013, p. 17)

De ahí que:

La escuela ha sido entonces una especie de galería donde se normatizan y se instalan esos cuerpos que llegan con capas de diferentes tipos. Allí se configuran unos collages corporales que recrean afecciones de diferentes maneras, ya sea desde sus gestos, desde sus alejamientos o desde sus palabras que son corporeizadas. Todos estos elementos también hacen parte del hecho educativo y a veces funcionan como un quiebre de la normatización en la escuela, creando así nuevos códigos, significados o formas diferentes de interacción con el otro. (Reales-Moreno y Ospina-Álvarez, 2022, p. 68)

A propósito de los quiebres en términos sonoros, habrá que mencionar el papel del grito, resignificado al provenir del sujeto estudiante, que, junto con el aullido y el silbido, poseen una connotación disruptiva y, en consecuencia, susceptible de sancionar, tal y como se identifica en el Manual de Convivencia, al clasificarse como situación tipo II, que consiste en:

Impedir el normal desarrollo de las actividades académicas o culturales, hablando a destiempo, emitiendo ruidos como gritos, risas, golpes, burlas, juegos, gestos, silbidos, remedos o haciendo escritos y frases de mal gusto, con modales incorrectos o circulando por el aula o auditorio en momentos inadecuados. (Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, 2023, p. 76)

Manifestaciones afectivas que desde lo sonoro irrumpen a través de prácticas que se consideran incultas, sobre todo en espacios de comunidad, como el grito y el aullido en lugar del aplauso y otros comportamientos en lugares externos a la institución. Por ejemplo, cuando se desplazan al auditorio

del Centro de Desarrollo Cultural para ver películas en los días de cine y no hay una disposición adecuada para escuchar.

Siguiendo a Polti (2022), podemos destacar ciertas características fundamentales del sonido, como su carácter "relacional", "situado" y "evocador". De esta manera, la agencia sónica se manifiesta como una performatividad sonora, que puede entenderse como "las determinadas maneras en las que producimos, escuchamos, evocamos y practicamos sonidos, actualizando valores, sentidos, estéticas y sensibilidades, producto de la iteración sonora sedimentada a través de la escucha" (p. 10). A partir de esta agencia sónica, los estudiantes, según LaBelle y Verdú (2020), emplean lo oculto, lo incógnito, lo anónimo y lo acusmático como puntos de fuga ante el régimen aural característico de la escuela, a través de acciones como el grito, el silbido, el aullido, los golpes al pupitre y la inaudición, entre otros, como el grito, el silbido, el aullido, los golpes al pupitre, la inaudición, entre otros.

Ahora bien, una escena recurrente en los relatos de los docentes participantes describe al estudiante realizando sus actividades académicas mientras utiliza audífonos, consulta su teléfono móvil y, simultáneamente, 'escucha' el entorno sonoro del aula y el exterior. Este fenómeno evidencia otros modos de escucha, producto de una habituación donde la polifonía de estímulos no parece interrumpir —desde la perspectiva del estudiantado— las dinámicas de clase.

Este comportamiento podría interpretarse como una manifestación del denominado 'mito de la multitarea' cuyas implicaciones en las funciones ejecutivas de los jóvenes generan debates encontrados. No obstante, para los fines de esta investigación, el interés reside en cómo dicha práctica revela un agenciamiento y una construcción de subjetividad mediada por lo sonoro. Ello permite argumentar que las dinámicas socioespaciales del territorio se replican en el ámbito escolar, dada la 'normalidad' con la que los estudiantes asumen la bruma sonora que constituye tanto el paisaje escolar como su contexto cotidiano.

De esta manera, nos encontramos en los discursos de los estudiantes con asuntos que vinculan la capacidad que tienen para ignorar los sonidos que no están haciendo parte de su actividad momentánea, la capacidad de estar oyendo varios estímulos sonoros al tiempo sin que eso influya en lo que estén realizando o, incluso, la falta que les hace tener estimulación sonora para concentrarse o conciliar el sueño. De lo contrario, tal vez caerían en lo que refiere Domínguez Ruiz (2014) al definir el *horror vacui*: en una situación en la que "un oído que se ha habituado al bullicio urbano necesita del ruido para no extrañarse, para sentirse a gusto, para poder realizar sus actividades con normalidad" (p. 101).

No obstante, aparecen otros rasgos que permiten justamente problematizar hasta qué punto ese sentido auditivo se ha visto afectado con acciones como hablar fuerte, expresar que les repitan algu-

na instrucción que recibieron o, simplemente, parecer que alzan la voz en son de conflicto, cuando, en realidad, es una manera de comunicarse a través de códigos contextualmente concertados implícita o explícitamente; así como una serie de conductas también aprendidas en el entorno comunitario y familiar.

De igual manera, otras prácticas de algunos maestros también generan a la vez rupturas con ese orden aural establecido. En el primer caso, el uso de la voz, puesto que algunos profesores utilizan el recurso de hablar fuerte para instaurar autoridad, y otros, mecanismos de un estilo docente más democrático, con el propósito de generar cercanía, no solo desde su voz, sino con otras prácticas. "La fluxión del maestro camaderil será abierta en el registro somático al gesticular con mayor espontaneidad y en el acústico al variar libremente tonos de la voz o permitir ocasionalmente música en el salón de clases" (Mandoki, 2006, p. 155).

Aparece aquí otro elemento interesante para problematizar, puesto que varios de los docentes mencionaron que en ocasiones era mejor permitir, y entendían a los estudiantes que optaran por escuchar música en sus auriculares, como forma de "borrar" eso que los rodea, mecanismo de protección, de clausura, etc. Respecto a esto, Petit de Murat y Potenza (2019) explican:

Estos dispositivos implican la individualización de la experiencia perceptiva aural... De esta manera la exposición a una territorialidad sonora que afecta e influye el habitar y el transitar un espacio condiciona y es el marco de la aparición de prácticas que buscan territorializar el propio cuerpo. (p. 84)

Mientras que en otras instituciones educativas existe una lucha constante en términos de prohibición de este tipo de dispositivos móviles, en el caso de la institución estudiada, este recurso aparece como medio para enmascarar en ciertos rangos temporales y como instrumento de reagenciamiento de la micropolítica de la escucha, el territorio de lo propio. Valdría la pena preguntarse si con dichas cesiones no se estaría cayendo en una creciente individualización de la experiencia escolar (social) y la erosión de lazos comunitarios o del tejido de la relación pedagógica.

RELACIONES DE LO SONORO Y EL CURRÍCULO

Como se ha venido planteando, al concebir que la valoración que hacemos de un estímulo sonoro la realizamos en el marco de esquemas sensoriales institucionalizados, reconocemos que la escucha es una práctica situada y condicionada histórica y socioculturalmente. De esta manera, se evidencia que los tránsitos de lo sonoro entre el adentro y el afuera de la institución educativa que se definen a través del juicio estético de ruido dependen justamente de modos de escucha que invisibilizan el

componente potencial de lo sonoro, lo cual tiene implicaciones en las formas de relacionamiento que se establecen en la institución entre los diferentes actores de la comunidad educativa a través del paisaje sonoro.

Dicho esto, el reconocer los valores sensoriales de la cultura moravita y la manera en que la institución educativa desarrolla su dinámica desde lo sonoro, se vuelve un insumo relevante en la tarea de fundamentar una propuesta en clave curricular que focalice y argumente la necesidad de la formación de sujetos aurales, entendiendo que, al ser una habilidad aprendida, el condicionamiento de la escucha no es innato ni irreversible, lo cual conlleva a considerar que las ciencias de la educación tendrán mucho que decir al respecto.

La mayoría de los participantes adultos coincidían en que era importante generar acciones desde distintos frentes que, más que imponer y regular de manera punitiva –aunque apareció también en lo declarado–, lo que se busca es generar conciencia sobre las formas en las que lo sonoro no solo adquiere sentido, sino además que hace parte de formas sociales. Procesos que, como afirma Alegre (2021), rebasan la abyección aural y se ubiquen en una escucha híbrida de la diferencia, en el plano de lo intercultural, desde los cuales, con lo pedagógico como pretexto, los paisajes sonoros puedan escucharse y concebirse como un elemento de identidad cultural.

Los maestros entrevistados coinciden en la importancia del cuerpo, los sentidos y las percepciones en el acto pedagógico, al mismo tiempo que señalan ciertas dificultades, como la falta de formación en metodologías y los problemas presentes en algunas instituciones, especialmente en lo que respecta al sentido del tacto. Otros tantos manifestaron dificultades a la hora de emprender este tipo de acciones.

Debido a lo anterior, son varios los propósitos que persigue el establecimiento del vínculo entre currículo y paisaje sonoro. En primer lugar, brindar a los maestros la perspectiva de que el paisaje sonoro es un elemento importante en la experiencia vital y social. En segundo lugar, reconocer que la experiencia aural es formadora de subjetividades. En tercer lugar, fomentar experiencias de escucha aural situada, en las que los estudiantes puedan hacer cuerpo individual y social, es decir, acomodar sus sentidos para que sean mucho más conscientes de su práctica territorial y, por ende, más conectados con sus entornos sociales y con mayores capacidades de disfrute y de uso de su agenciamiento sónico.

CONCLUSIONES

En primera instancia, se nota la paradoja de la institución educativa, que se define como una institución de puertas abiertas al barrio y a la comunidad, pero en términos de lo sonoro, pareciese querer aislarse de la dinámica territorial que se asume desde una identidad configurada a partir de paisajes sonoros producidos socialmente. Un espacio que con su contexto cultural y sonoro habla de un ritmo a nivel barrial y urbano en el que experiencias sensoriales en general y aurales en particular tocan y trastocan la vida institucional.

De ahí que la distancia entre su currículo declarado en el horizonte teleológico institucional y sus prácticas pedagógicas sea amplia. Se requiere de un currículo que escuche el latir del barrio, y a partir de allí sea posible desplegar procesos formativos en los que la escucha consciente sea el medio para la formación de sujetos aurales, individuos que comprendan que su relación sensorial con el espacio habitado despliega vínculos éticos, estéticos, culturales, ambientales y políticos desde los cuales habitar.

En segunda instancia, respecto al currículo oculto, hay que señalar que la dinámica cultural y cotidiana de la institución educativa está caracterizada por una serie de prácticas agrupadas en diferentes tipos.

El primer tipo está vinculado al enmascaramiento del ruido producido dentro y fuera de la institución; hay una intención clara de aislar el sonido-obstáculo usando tapones auditivos, auriculares, tabloides en las ventanas de las aulas; cambiando de aulas o desplazándose a otros lugares.

El segundo tipo, de corte, si se quiere, didáctico, utiliza estrategias para menguar el ruido en la institución. Algunas de ellas son: evitar las clases magistrales para no forzar la voz; promover trabajos en grupos pequeños; no realizar formaciones en espacios colectivos, sino usar los parlantes de cada aula; reducir los momentos en los que se reúnen todos los grupos; escuchar música clásica en ciertas clases; indicar el fin del descanso con una melodía; practicar el “mindfulness” en el aula, el fomento de espacios de descanso con juegos de mesa, entre otras.

Todas prácticas de carácter esporádico que, pese a que se muestran positivas y paliativas para el problema, carecen de sostenibilidad en el tiempo, lo que no permite una apropiación ni resultados contundentes. A ello hay que sumar los procesos de denuncias que han realizado las directivas de la institución ante organismos de la Administración Municipal, lo cual no ha resuelto el problema, puesto que el ruido producido no proviene solo de los sitios de discotecas, sino de otro tipo de fuentes sonoras que son difíciles de regular en el rango de acción de las autoridades.

En tercera instancia, el carácter nulo del currículo tiene que ver con la importancia de que en los discursos curriculares se potencie el cuerpo, la experiencia sensorial y la experiencia aural barrial-urbana como ejes que puedan significar avances en procesos que las llamadas pedagogías de lo sensible vienen reclamando en el espacio escolar.

Aquí, debe ser lo cotidiano, desde la experiencia aural, el punto de partida para problematizar y el punto de llegada para transformar condiciones socioculturales, dado un contexto a través del cual se enmarcan nuestras percepciones y en las que sea posible promover unos modos de escucha de abyección que, más que instaurar un determinado régimen de escucha, propicien encuentros consigo mismo, con el otro y con lo otro a través del carácter sensible de la cultura. Esto es, sin duda, un reto del actual sistema educativo en un contexto contemporáneo en el que la razón instrumental sigue primando y recreando modos de ser y estar en el mundo que han olvidado el papel de los sentidos.

REFERENCIAS

- Alegre, L. (2021). Más allá de la abyección aural. Hacia una escucha híbrida de la diferencia. En L. Alegre y J. D. García (coord.), *Sonido, escucha y poder* (pp. 11-23). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.repository.fam.unam.mx:8080/handle/123456789/135>
- Angel-Alvarado, R; Belletich, O. y Wilhelmi, M. (2019). Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: Un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 23 (2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.18>
- Arango, S. (2024). Espacios de transición en la arquitectura escolar pública colombiana. 2000-2020. *Investigación e innovación en arquitectura y territorio*, 12(1), 81-98. <https://doi.org/10.14198/i2.25725>
- Arrieta, B. y Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Badajoz, D. (2017). *La Influencia del Entorno Sonoro en la Eficacia Comunicativa* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/456183>
- Benítez, J. (2015). *El paisaje sonoro de algunos ambientes de la ciudad de Pereira como estrategia de educación ambiental* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional. <https://repository.utp.edu.co/items/a739191d-e562-4c90-9ff4-067fc12a86a1>
- Berrospi, J. (2021). *La Educomunicación ambiental en el nivel de percepción del paisaje sonoro local de los estudiantes de tercer grado de educación primaria del colegio nacional aplicación Hermilio Valdizán de Huanaco, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Huanaco]. Repositorio Institucional. <https://repository.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/6292>

- Bieletto-Bueno, N. (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones en el siglo XXI. *El oído pensante* 7(2), 111-134. <http://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/oidopen-sante/article/view/7563>
- Bieletto-Bueno, N. (2020). *Ciudades vibrantes. Sonido y experiencia aural urbana en América Latina*. Ediciones Universidad Mayor.
- Bieletto-Bueno, N. (2021). *Experiencia aural urbana y territorios sónicos: encuentros, resonancias y subjetividades al habitar la ciudad*. Encuentro Seccional de América Latina y el Caribe, de la International Council for Traditional Music (ICTM)- LatCar Santiago de Chile. Sonido y Territorio.
- Botella, A., Hurtado A. y Ramos, S. (2018). Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 113-119. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13628>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la Justicia Social. En N. Denzin y Y. Lincoln. *Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Domínguez Ruiz, A. L. (2012). *La naturaleza sonora de la vida urbana. Ruido, convivencia y conflicto por el espacio sonoro en la ciudad de México* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://doi.org/10.24275/uami.3j3332367>
- Domínguez Ruiz, A. L. (2013, 29 de septiembre - 4 de octubre). Violencia acústica y cuerpo social. El ruido en las ciudades latinoamericanas. *XXIX Congreso ALAS Crisis y emergencias sociales en América Latina*, Santiago, Chile.
- Domínguez Ruiz, A. L. (2014). Vivir con ruido en la Ciudad de México. El proceso de adaptación a los entornos acústicamente hostiles. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(1), 89-112. <https://doi.org/10.24201/edu.v29i1.1456>
- Domínguez Ruiz, A. L. (2024). Sesión 12. *La incómoda música de los otros*. Diplomado de lo audible a lo aural: el giro sonoro en las ciencias sociales (3^a ed.). Fonoteca Nacional de México.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guerra, D., Munar, J., Nausa, Y., Rojas, L. y Suárez, Y. (2022). *Los paisajes sonoros como estrategia didáctica para fortalecer los valores ambientales* [Trabajo de grado de especialización, Los Libertadores Fundación Universitaria]. Repositorio Institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/5608>

Howes, D. (2014). El creciente campo de los estudios sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 15 (6), 10-26.

Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. (2023). *Manual de convivencia escolar, acuerdos por el buen vivir*. Versión tres.

Jiménez, L. (2018). *Explorando el sonido: Aportes desde una experiencia de investigación acción para el currículo de la media integrada en música EMI-MUS en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar Institución Educativa Distrital*, CFSBIED [Trabajo de grado de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39620>

LaBelle, B. y Verdú, R. (2020). *Agencia Sónica: el sonido y las formas incipientes de resistencia*. UJA Editorial.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Siglo Veintiuno editores.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.

Martínez, M. (1998). *La investigación etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas.

Matellanes, I. (2010). Etnografía sonora. Reflexiones prácticas. *Sarasuati. Revista de Humanidades*, 4, 26-33. [t.ly/wNvGg](https://doi.org/10.1344/sarasuati2010_4_111)

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.

Petit de Murat, F. y Potenza, N. (2019). Sonoridades subterráneas: una etnografía de los músicos del subterráneo de la ciudad de Buenos Aires. *El oído pensante*, 7(2), 64-91. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante>

Polti, V. (2011). Aproximaciones teórico-metodológicas al estudio del espacio sonoro. La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América Latina. *Actas X Congreso Nacional de Antropología* (pp. 2-13).

Polti, V. (2022). "Y el miedo...? ¡Que arda!": performatividad sonora en artivismos transfeministas en Buenos Aires: el caso de ARDA. *Estudios Curatoriales*, 8(13), 61-72. https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/7-arda-polti_1.pdf

Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778>

Reales-Moreno, M. y Ospina-Álvarez, T. (2022). La experiencia corporal en el aula. Aproximación a una estrategia pedagógica pensada desde y con el cuerpo. *Pensamiento, palabra y obra*, 27, 65-83. <https://doi.org/10.17227/ppo.num27-14310>

Roger, A. (2021). *El paisaje sonoro en el aula de secundaria: Una propuesta para la inclusión del sonido como materia relevante del aprendizaje musical* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52544>

Saldaña, J. (2016). *Manual de codificación para investigadores cualitativos* (3.^a ed.). Sage.

Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio.

Yelo, J. (2021). *La composición musical en el aula de educación secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico a partir de la experimentación sonora* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/110448>

Zapata, G. (2020). *Lo sonoro del espacio urbano. Aportes a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela* [Trabajo de grado de maestría, ITM Institución Universitaria]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.itm.edu.co/>

Zapata, G. (2025). *La producción social de paisajes sonoros en clave del currículo situado. Un estudio desde la etnografía sonora en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín* [Tesis de doctorado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/10819/26682>