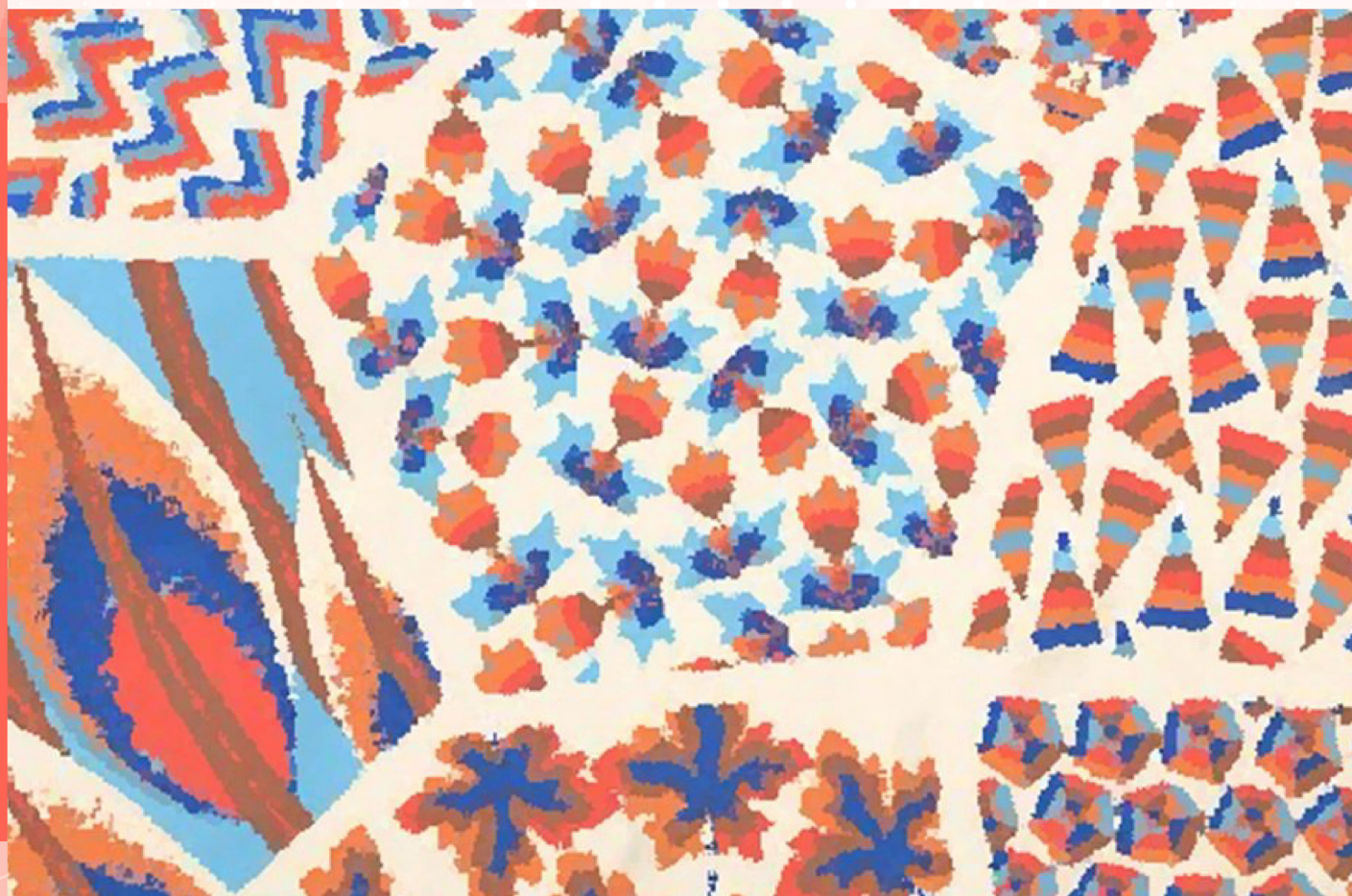




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS



29. 2020 - 1. ISSN 1657-5547

Créditos Cuadernos Pedagógicos 29

29. 2020 – 1

ISSN IMPRESO: 1657-5547

ISSN DIGITAL: 2665-4350

Lenguajes, saberes y formación:
Territorios en movimiento

John Jairo Arboleda Céspedes
Rector

Elmer de Jesús Gaviria Rivera
Vicerrector General

Lina María Grisales Blanco
Vicerrectora de Docencia

Ramón Javier Mesa Callejas
Vicerrector Administrativo

Sergio Cristancho Marulanda
Vicerrector de Investigación

Pedro Amariles Muñoz
Vicerrector de Extensión Universitaria

Wilson Antonio Bolívar Buriticá
Decano de la Facultad de Educación

Cuadernos Pedagógicos U de A
Editoras del presente número:

Diela Bibiana Betancur Valencia
Coordinadora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Gloria María Zapata Marín
Profesora de la Facultad de Educación en la Seccional Oriente

Jorge Ignacio Sánchez Ortega
Asistente Editorial de la Facultad de Educación

Comité de publicaciones Facultad de Educación

Wilson Antonio Bolívar Buriticá
Decano

Jhony Alexander Villa Ochoa
Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas —CIEP—

Juan David Gómez González
Jefe del Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Alejandro de Jesús Mesa Arango
Jefe del Departamento de Educación Avanzada

Ruth Elena Quiroz Posada
Coordinadora del Doctorado en Educación

Jhony Alexander Villa
Director Revista Uni-Pluriversidad

Hilda Mar Rodríguez G.
Directora Revista Educación y Pedagogía



Ilustración de portada

Título: Abstract Background With Orange Blue Pattern

Autor: Priscila Nissen

Sitio: <https://pixy.org/4738801/>

Auxiliar

Juliana Carolina Jurado Giraldo

Diseño y Diagramación

Christian Gil Patiño

Presentación

Lenguaje, saberes y formación: Territorios en movimiento

Diela Bibiana Betancur Valencia¹

Tu beso se hizo calor
Luego el calor movimiento
Luego gota de sudor
Que se hizo vapor, luego viento
Jorge Drexler. Todo se transforma

El movimiento es el palpito en el que se expresa la vida, tan sutil como un diente de león esparciéndose al susurro de un soplo; y tan concluyente como el destello del relámpago en medio de la negra noche. Y ahí está ese texto exuberante que es la naturaleza que nos recuerda, como dice el cantautor uruguayo que “nada se pierde, todo se transforma”. Se transforma la nube en lluvia y la tierra en pantano. Se transforma el pistilo en semilla, y ésta en su fruto. Se transforma el follaje dorado del guayacán y el tronco desnudo del Yarumo.

También el pensamiento cambia de forma jalonado por la sutileza de una pregunta o el destello iluminador de una imagen; por la resonancia de una palabra o el malestar de un desencuentro; por las incómodas sensaciones que suben los colores al rostro o la inquietud de las casualidades adversas. Y el pensamiento, con sus recurrencias y mudanzas, con su ritmo fluido y sus tiempos estancados, se puso en movimiento en la palabra, en la escritura, en el diálogo; y confluyó en un Encuentro de saberes, que nos permitió seguirnos reconociendo como comunidad académica.

El Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje es un espacio académico liderado por la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, que cada vez se posiciona más en el empeño de generar las condiciones de posibilidad para un diálogo regional, a propósito de los problemas, las experiencias y reflexiones pedagógicas que alientan los maestros en sus territorios. Su quinta versión tuvo lugar en septiembre de 2019 en el municipio de Amalfi. Allí nos encontramos alrededor de 200 personas, entre estudiantes de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación, normalistas, egresados, profesores de la Licenciatura y maestros de la región.

1. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinadora de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Correo: diela.betancur@udea.edu.co



Llegamos desde diferentes puntos geográficos del departamento y con el pulso de la palabra, nos pusimos en movimiento. Y así, como sucedió con los primeros Encuentros Regionales, que se materializaron en el libro *Pensar la escuela desde la comunidad: experiencias de formación en lenguaje en perspectiva sociocultural* (Betancur & Zapata, 2019), en esta oportunidad, las sedimentaciones de este Encuentro las compartimos en esta publicación. En este número de *Cuadernos Pedagógicos*, los lectores encontrarán una selección de los trabajos que se presentaron en el V Encuentro Regional; ellos responden a tres ejes centrales movilizados por la formación: *Territorio y memoria histórica*, que comprende los tres primeros artículos de este número; *Arte y subjetivación* que integra los siguientes cinco artículos; y, por último, *Lenguaje e identidad* eje en el cual se inscriben los tres últimos textos.

Y allí está el texto *El territorio como partitura en la formación de maestros*, en el que Gloria Zapata y Andrea García de una manera bella, poética y musical, se preguntan por el currículo como configurador de subjetividades, por el territorio como condición de posibilidad y por la formación de maestros de música y de literatura en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia.

La pregunta por el territorio también se ancla en la experiencia investigativa de Mariana Palacio, Daniel Posada, Laura Mira y Alber Restrepo quienes a través de su texto *Rastros y rostros del maestro rural: relatos de su práctica pedagógica en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia* presentan la configuración de un problema que, como sociedad, solo recientemente empezamos a reconocer a propósito de la necesidad de construir memoria histórica. La pregunta no es solo por los vestigios de la guerra en Sonsón, Argelia, Nariño y San Carlos; la pregunta es por los gestos pedagógicos de los maestros para sostener una promesa educativa en medio de este contexto tan adverso como perverso.

También Alejandra Pérez y Dumar Rojas se preguntan por la memoria histórica. Su texto *Pedagogía de la memoria en la escuela en relación con el conflicto armado. Mediaciones desde la literatura* se moviliza por la pregunta de cómo construir memoria histórica con generaciones que no vivieron los hechos violentos y más aún con niños de primaria. Su trabajo tiene como contexto y referente el municipio de Granada y como mediación didáctica la literatura que, desde la metáfora, la imagen y la ficción permite nombrar lo innombrable.

El arte y su relación con la formación y la subjetividad, es otro de los ejes centrales de este número de Cuadernos Pedagógicos. El texto de Sara Gallego y Felipe Paniagua *Una escuela a varios tonos: Literatura y otras artes en la construcción de subjetividades* presenta una apuesta investigativa a partir del diálogo entre la literatura y otras manifestaciones artísticas. Este trabajo plantea la necesidad de pensar la formación integral desde el arte como espacio potente para la configuración de subjetividades más sensibles, críticas y creativas que se piensan con y desde el otro.

Sísifo como artista del cuidado de sí. Una apuesta por la formación literaria para la construcción de una razón poética en la escuela es el trabajo presentado por David Sabogal y Juan Pablo González quienes, a través del mito de Sísifo, reflexionan sobre la creación de sí mismo y la proyección en el mundo, apostando por un trabajo didáctico e investigativo desde una educación poética como posibilidad para transformar la palabra y el gesto en el aula escolar.

Daniela Duque, Jasmaredi Durango y Yesenia Lopera comparten su experiencia en la Casa Museo Maestro Pedro Nel Gómez a partir de sus indagaciones por las posibilidades pedagógicas que el arte en su materialidad pictórica ofrece. Su texto *Itinerancias artísticas: la construcción mitológica en la obra del maestro Pedro Nel Gómez* presentan una apuesta pedagógica e investigativa en aras de generar una experiencia estética, que

permite la búsqueda y narración de las voces escolares, mediante la relación con pinturas, cartas y escritos de y sobre el artista.

De la pintura pasamos al cine. Y allí se está el trabajo de María Alejandra Isaza *El cuerpo y el arte... pliegues libertarios: rupturas y resistencias en el contexto escolar*. En él, la autora defiende los espacios de libertad en el interior de la escuela en oposición a la concepción de ésta como dispositivo controlador de los cuerpos. Narra uno de esos posibles *pliegues* de libertad a partir de la experiencia de construcción del Cine Taller Hojas de Plata en el municipio de Yarumal.

También, David Zuluaga concibe el arte como dispositivo de resistencia. En su trabajo *Estética educativa: empoderamiento conceptual, performatividad y resistencia al currículo*, presenta una reflexión que apunta a nueva construcción semántica desde un lente estético que se opone a la cosificación histórica que la escuela ha experimentado, tanto desde el cuerpo del maestro, como desde los cuerpos de los estudiantes, intentado que esta resignificación, sea posibilidad de existencia en la escuela.

De la pregunta por el arte, pasamos ahora a la reflexión sobre el lenguaje. Catalina Higueta en su texto *Representaciones, usos y construcciones sociales de la lengua escrita: otras literacidades* parte de preguntas centrales en toda práctica social del lenguaje en la contemporaneidad: para qué se aprende a escribir, qué transformaciones tiene la escritura a propósito de los medios de comunicación masiva, qué intenciones se ponen en juego en un mundo globalizado. En este texto, ella busca comprender las representaciones sociales que sobre los procesos de literacidad y sobre la prensa tienen los talleristas del programa Prensa Escuela.

Por su parte, Jane Echeverri, mediante el artículo *Prácticas de formación de maestros de lenguaje en una biblioteca escolar como escenario incluyente*, reflexiona alrededor de la

enseñanza del lenguaje en la biblioteca escolar, a partir de su práctica pedagógica en la Institución Educativa Antonio Derka del barrio Santo Domingo. Su reflexión aborda la relación con un tipo de estudiante-lector que denomina *anónimo* como acompañante importante en su camino de aprendizaje.

Por último, se encuentra el texto *Español escrito como segunda lengua en sordos señantes universitarios desde el reconocimiento de la identidad sorda* de Yenifer Rodas y Natali Castaño. Ellas se preguntan por una enseñanza a la comunidad sorda que no excluya su historia, sus valores, sus referentes, sino que, por el contrario, los integre en ese propósito de fortalecer sus prácticas de lectura y escritura, como una apuesta por el reconocimiento y la identidad, como parte fundamental para su aprendizaje.

De esta manera presentamos a la comunidad académica once trabajos reflexivos y de investigación de estudiantes y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que siguen poniendo el saber, la palabra, la escritura, la práctica pedagógica y la conversación en movimiento.

Referencias bibliográficas

Betancur, D & Zapata, G. (Editoras académicas) (2019). *Pensar la escuela desde la comunidad. Experiencias de formación en lenguaje en perspectiva sociocultural*. Bogotá: Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

El territorio como partitura en la formación de maestros

Paula Andrea García Valencia¹

Gloria María Zapata Marín²

Resumen

Este texto, resultado de una sistematización, reflexiona a partir de tres ejes: nuestras comprensiones sobre el currículo; la pregunta por el territorio y la formación de maestros en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Es un ejercicio que recoge algunas ideas e inquietudes que habían emergido en un taller realizado anteriormente y que nos permite volver sobre los tópicos nombrados, en clave de discusión.

Palabras clave

Sistematización de experiencia; currículo; territorio; formación de maestros.

1 Egresada de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia-Seccional Oriente. Correo electrónico: paula.garciav@udea.edu.co

2 Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia-Seccional Oriente. Correo electrónico: gloria.zapatam@udea.edu.co



Preludio

¿Qué se necesita para ser maestro? Un tipo de mirada; acaso una forma de movimiento. Una voz; una sonrisa; un paso reposado y sabio. Muchas veces nos hemos preguntado por cómo nos hicimos maestros y en ese abismo que es la pregunta, vuelven imágenes como las nombradas.

Cómo llegamos a ser maestros es una incógnita que nos recorre, porque al hablar de maestro no estamos diciendo solo saber y conocimiento: estamos diciendo cuerpo, palabra, esencia, presencia.

Hay algo en el verdadero maestro que nos conmueve, nos silencia, nos hace reverentes. Porque entendemos que en él o en ella, habita el maestro. Y entonces comprendemos que es su mirada, su voz, su sonrisa, su paso el que lo transforma y devela.

Preguntarse entonces por ser maestro implica un riesgo; porque entendemos que cuando nos preguntamos tal cosa, estamos indagando en nuestro fuero interno; en nuestro sino. Esa pregunta nos devuelve a la propia práctica pedagógica; un espacio difícil de ver porque requiere una visión crítica, comprometida, dolorosa muchas veces. Pero ahí es donde se configura el maestro... en su hacer, en su quehacer.

Apertura

¿Que implica ser maestro en el Oriente de Antioquia? Fueron las incertidumbres, las dudas, las lecturas, las incomprendiones que surgían a partir de escucharnos... las que hace tiempo atrás, vienen movilizándonos y exhortándonos a indagar por las relaciones que se establecen entre los maestros en formación de la Universidad de Antioquia, Seccional Oriente, con el territorio que habitamos.

De este modo, se han creado espacios de discusión con estudiantes de diferentes licenciaturas de la Universidad y

maestros en ejercicio, con la intención de comprender, conjuntamente, cómo nos hacemos maestros en el Oriente Antioqueño. Es así como un primer ejercicio tuvo lugar con los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, el cual posteriormente sistematizamos, puesto que entendemos, al igual que Marco Raúl Mejía (2015), que

la sistematización de experiencias en el campo educativo es fundamental y de singular importancia. La escuela para ser tal, ha de ser entonces, la suma de sus experiencias, de la narración de las mismas, y del compartir abierto a la interpretación de múltiples actores. (p.8)

Comprendemos entonces la Universidad como una escuela, una escuela que está formando maestros para la región. Y la sistematización de esta primera experiencia se consolidó como un espacio que nos generó más preguntas que respuestas, porque en los estudiantes del programa de Humanidades, Lengua Castellana, encontramos manifiesto un desarraigo con el lugar que habitan y una imposibilidad de reconocerse como maestros en el Oriente³.

Algunas de aquellas dudas que nos surgieron de esta experiencia inicial con maestros eran: ¿la formación en un saber específico, bien sea lengua castellana, biología, filosofía etc., otorga elementos que posibilitan una comprensión particular del territorio?, ¿qué implicaciones tiene el territorio en la formación de un maestro? A partir de lo anterior, afloró en nosotras el interés de realizar otro ejercicio que siguiera interpelando por ser

3 Los hallazgos de este ejercicio se encuentran sistematizados en el texto que se titula: *Dos dicotomías y una paradoja: un taller para pensar el maestro en el territorio del Oriente antioqueño, 2018.*

maestro en el territorio, pero esta vez con los estudiantes de la Licenciatura en Música, siendo el presente texto, una breve pincelada de lo que aconteció entre ese encuentro de diferentes voces y tonalidades.

Un coro a muchas voces

Pero... ¿Cómo hacerse maestros de música? Tal vez sea por el sonido del viento en el filo de la montaña; tal vez sea el sonido de la hierba al roce de la mano. Tal vez en el vientre de la madre, la música fue experiencia... viva sensación. Lo cierto es que cada día, en la Universidad de Antioquia, Seccional Oriente, hay seres disímiles que se hacen maestros de música. Seres felices al parecer, porque han escogido tejerse en y con la vibración eterna del Universo, que al final, dicen, es música.

¿Y cómo ser maestros de música en este territorio? Para darle sentido a esta pregunta, para intentar responderla –intento fallido por demás-, planteamos un taller conformado por tres momentos fundamentales: el primero consistía en un mapa de Antioquia acompañado de la pregunta ¿a qué suena Antioquia?, en donde los participantes debían plasmar todo aquello que les sugiere dicho interrogante; el segundo era una silueta fragmentada de un cuerpo, del cual cada participante tomaba una parte para responder a un nuevo cuestionamiento; y, finalmente, un ejercicio escritural que estaba motivado desde la siguiente pregunta: ¿quién es usted como maestro de música en este territorio?

Buscábamos inquietar la palabra, incentivar la reflexión, alimentar la escucha y provocar la escritura como posibilidades para volver sobre esas preguntas que, muchas veces, damos por claras y obvias, pero que no lo son. En este sentido, lo siguiente, es un esbozo de lo que encontramos.

El territorio como extensión y expansión del currículo

Y entonces, ¿cómo entendemos aquí el currículo? En este ejercicio de sistematización, es importante decir que el currículo lo entendemos, como una construcción y una práctica cultural. Es una construcción, porque consideramos que sus elementos no emergen de manera espontánea, sino que es una conjunción de saberes, haceres, sujetos y dinámicas sociales, culturales y humanas, que se organizan y seleccionan en torno a unos conocimientos y formas de ver y entender el mundo. De esta relación entonces, surge la práctica, entendida como los ámbitos sociales y las formas culturales en que los sujetos habitamos, nos nombramos y nos tejemos en relación a unos ciertos tipos de textos, a unas ciertas relaciones de poder y a unas determinadas formas de habitar y entramar con las dinámicas que nos hacen los sujetos que somos. Aquí, nos plegamos a Da Silva (1999), cuando nos dice que el *currículo es un documento de identidad*.

Es desde este lugar que proponemos que el territorio, entendido como la trama de relaciones, situaciones y sujetos que se imbrican y revelan en las formas en que habitan y se reconocen en un espacio geográfico, político y social, es una extensión y una expansión del currículo, lo que da lugar a una identidad propia y particular. Consideramos que es relevante hacer esta claridad, ya que, a continuación, señalaremos algunos hallazgos que nos deja esta sistematización, y que se sitúan, precisamente, en la tríada *currículo-territorio-formación*.

Las huellas en un mapa

Tal vez era en la escuela primaria donde, hace muchos años, se aprendía -aunque fuera de memoria- los nombres de los lugares más representativos del mundo. Nuestra palabra temblorosa frente al tablero, lograba un acto maravilloso: que emergiera, de entre todos ellos, un lugar inasible llamado Antio-

quia. Uno a uno recitábamos los ríos, los mares, los pequeños poblados que, unidos por líneas segmentadas que representaban carreteras y límites, tomaban forma y se convertían en espacio geográfico tangible.

Es por ello que cuando le preguntamos a los maestros en formación de música ¿a qué suena Antioquia?, vuelven a aparecer en ese mapa que estaba en el suelo del aula, las marcas, las señales y el peso de la realidad que nos ha hecho lo que somos como antioqueños, como colombianos. Queremos resaltar aquí una superposición de categorías que emergió en este ejercicio, ya que, unida a la música y los instrumentos musicales (categoría: *ritmos*) que están en el territorio antioqueño y que la caracterizan: música del caribe en la zona de Urabá; tiple y bandola en la zona del interior; quenás y charango en el oriente de Antioquia; de igual forma, en cada uno de esos lugares aparecen, también, palabras más dolorosas y abrumadoras (categoría: *región nombrada*): muerte en Urabá; división, llanto, resentimiento en el interior; desplazamiento, tristeza, muerte, sangre, coca, olvido, sueños, llanto en el Oriente antioqueño. Proponemos esta superposición de categorías, como una *relación insoluble*, que refleja nuestro carácter contradictorio. García Márquez lo dijo, con una claridad vertiginosa, en un texto bellísimo en el año 1994,

Nuestra insignia es la desmesura. En todo: en lo bueno y en lo malo, en el amor y en el odio, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota. Destruimos a los ídolos con la misma pasión con que los creamos. Somos intuitivos, autodidactas espontáneos y rápidos, y trabajadores encarnizados, pero nos enloquece la sola idea del dinero fácil. Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de olvido histó-

rico. Un éxito resonante o una derrota deportiva pueden costarnos tantos muertos como un desastre aéreo. Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir.

A partir de estas que, parecieran, son dualidades irreconciliables, el maestro de música trasiega por los adoloridos lugares de la geografía antioqueña en un intento por comprender que, su accionar y su palabra, pueden ser un paliativo, como lo veremos a continuación.

Maestro de música: cuerpo y sonidos

¿Qué hacen las manos de un maestro de música?

“Acompañan, abrazan, interpretan, pero en unión a otros sentidos es cuando sucede el verdadero aprendizaje ¿será necesarias las manos para dar clase? Creo que un músico se vuelve integral cuando todas las partes de su cuerpo suenan en armonía con sus sentimientos y en ese sentido, el maestro de música está en la necesidad de hacer sonar el cuerpo de los estudiantes en sintonía con sus sentimientos”⁴

La sonrisa que se dibuja en el rostro de este muchacho, habla de un ser humano feliz. Tal y como lo expresamos en la Apertura, esto nos inquietaba profundamente, porque nos preguntábamos por la forma en que los maestros en formación de música, percibían su realidad, su entorno, su propio ser maestro. La pregunta que abre esta parte de nuestro texto, y su res-

pectiva respuesta, denota una complejidad insospechada pero también nos develó que estos maestros de música, conocen y se re-conocen como maestros que pueden transformar vidas; que pueden reconstruir las fibras rotas de otro ser humano.

Pero, ¿cómo ocurre esto? Lo primero es comprender que, para estos maestros, su territorio, sus comunidades, son el eje central de trabajo, de transformación y aluden a ello de manera directa; expresan que lo que los moviliza es “el interés de aprender, de socializar con una comunidad sus costumbres musicales, de reconocer su contexto sonoro y en este sentido ayudar a potenciar estas tradiciones”. En esta línea de sentido, entendemos que la imagen de maestro de música que han ido construyendo se vincula con lo que son como sujetos y lo que se genera, desde allí, al interactuar con los otros. Así, la imagen de maestro que han construido está en estrecha relación con los otros.

No obstante, y como nos lo dice uno de estos maestros en formación “Las manos del maestro hablan, callan y también gritan”. Estos tres verbos, juntos y enlazados en escritura, encarnan y toman cuerpo en cada uno de ellos, lo que hace que construyan una imagen de sí mismos a partir de las percepciones que les devuelven sus estudiantes, sus compañeros, los colectivos y grupos sociales que los acogen. Estos maestros de música sienten y presienten la fuerza que su convicción les otorga: la música puede cambiar vidas; puede transformar a los sujetos; puede darnos una nueva oportunidad. Por esto, le pedimos a Juan⁵, que nos lleve con sus palabras, por los vericuetos de la existencia de un maestro de música.

5 Nombre utilizado como seudónimo, de acuerdo al consentimiento informado, para proteger la intimidad y privacidad del entrevistado.

La vida de un maestro: su propia composición musical

Y es en este punto en donde una verdad de perogrullo se hace evidente. Todos los que participaban de aquel encuentro se estaban formando para ser maestros, y como tal se les nombra, de una manera general; pero lo cierto es que cada uno de ellos es una cajita de música con sonidos diferentes, que gira a distintas velocidades, que se descompone, que muchas veces se silencia.

Es por esta razón, que este apartado se construye desde una conversación con uno de aquellos maestros, quien atrajo nuestra atención al mencionar cómo Antioquia le sonaba a violencia, específicamente, a la pérdida de su padre a causa del conflicto armado en Colombia.

La Violencia que ha azotado a nuestro país ha estado frente a Juan y su familia revistiendo sus diferentes máscaras: las afrentas entre conservadores y liberales, la guerrilla, el paramilitarismo, el progreso económico. Y es que Juan, es oriundo de El Peñol, un municipio que el conflicto ha tomado como lienzo, pero al cual este maestro intenta con osadía, modificarle sus matices a través del arte.⁶

Él reconoce cuáles son las cicatrices que ostenta el suelo que lo soporta, es consciente de las heridas que aún están abiertas en ese pueblo que cuestiona y defiende, el mismo del que se expresa nombrándolo como *“el mal parido Peñol, pues no es palabra malparido como una ofensa, sino que fue parido a las malas.”*

6 Para ahondar en la Historia y las condiciones que han permeado al municipio de El Peñol, se puede consultar el texto de Aura López denominado El Peñol: crónica de un despojo.

Allí, en ese lugar que le ha dado tantas alegrías y tristezas, es donde Juan decidió, con severidad y contundencia, ser maestro de música. Y es de esta faceta, de la cual dice

En El Peñol empecé a carear a todos esos gamincitos, gatilleritos, marihuaneritos, periqueritos, a deciles ey parceros, listo hagan eso, pero cuál es la maricada, se van a quedar aquí chimbiando toda la vida. El cambio no se hace exactamente de una manera radical, sacándolos de las drogas, eso no es así, [...] Entonces empecé así, muy de parcería, muy bacanea'ó, y se empezó a ver ya esa gente con guitarritas, ya se parchaban conmigo a tocar y toda la cosa, obviamente seguían haciendo sus maldades, pero digamos que se estaba creando un proceso de sensibilización de manera indirecta y eso fue pues, era bacano.

¿Es posible en un mismo ser dividir las partes que le pertenecen al maestro, al músico, al peñolense, al amigo? No lo sabemos. Lo cierto es que Juan lleva tatuado en su voz, en su carácter y en su determinación la Historia de la región a la que pertenece y este aspecto permea cada uno de sus movimientos y palabras. Y en esa lucha que libra para lograr un cambio, encontró en la música una aliada. Y ante esa confabulación es imposible no pensar en aquel personaje creado por Andrés Caicedo, La Mona, la cual nos permite ver en sus palabras un reflejo de las intenciones, sentires y deseos que movilizan a Juan:

Música que me conoces, música que me alientas, que me abanicas o me cobijas, el pacto está sellado. Yo soy tu difusión, la que abre las puertas e instala el paso, la que transmite por los valles la noticia de tu unión y tu anormal alegría, la mensajera de los pies ligeros, la que no descansa, la de la misión terrible, recógeme en tus brazos cuando me llegue la hora de las debilidades, escóndeme, encuéntrame refugio hasta que yo me recupere, traéme ritmos nuevos para mi convalecencia, preséntame a la calle con fuerzas renovadas en una tarde de un collar de colores, y que mis aires confundan y extravíen: yo luzco y difumino tus aires, para que pasen a ser esencia trágica de los que me conocen, de los que me ven y ya no me olvidan. (Caicedo, 2017, p. 182)

Coda

Te doy una canción y digo patria... y sigo hablando para mí...

Silvio Rodríguez

Ocurre otra vez. Vuelve a nosotras una pregunta; una pregunta por aquellas expresiones sensibles que, al tocarnos, nos conmueven...nos conmocionan...Encontrarnos con maestros de música ha hecho que volvamos a pensar en el arte y en lo que nos pasa con el arte, y por supuesto, en todo lo que implica la formación de maestros. La música, en este caso, nos deja cerca de una puerta que, por estar entreabierta, solo nos permite ver un resquicio de luz; una difuminada posibilidad. Volvemos a preguntarnos: ¿qué decimos cuando decimos *arte*

en licenciaturas que nombran y se nombran, desde una de las artes: ¿Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana; ¿Licenciatura en Música? Y no nos preguntamos aquí por el arte como técnica, o como campo disciplinar; nos preguntamos por él como espectro de tensiones, de encuentros, de experiencia, de potencia en la formación de maestros. Algo nos pasa cuando el arte nos toca...o cuando tocamos el arte... y esta profunda sensación, desata algo de lo humano en nosotros. Comprender lo que ocurre con los maestros en formación de estas licenciaturas, intentar sistematizar sus palabras y sentires, nos obliga a pensarnos en la misma clave; a inquietarnos por nuestras propias palabras y a preguntarnos, de nuevo, por esas relaciones en estos lugares que habitamos, en estos territorios.

Referencias bibliográficas

Caicedo, A. (2017) *¡Qué viva la música!*, Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial

García Márquez, G. (1994) *Por un país al alcance de los niños*. Informe: *Colombia, al filo de la Oportunidad, Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Colombia*. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-340541.html>
Fecha de consulta 17 de junio de 2019

Mejía, M. R. (2015) *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de Habilidades para la Vida*. Ecuador: Fe y Alegría.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial

Rastros y rostros del maestro rural:

relatos de su práctica pedagógica en medio del conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia¹

Mariana Palacio Chavarro²
Daniel Posada Vélez
Laura Mira Correa
Alber Julián Restrepo Mejía

Resumen

El presente artículo es un avance de la investigación que se adelanta para optar al título de licenciados, que parte de la pregunta por el quehacer del maestro rural en tiempos de guerra en el Oriente lejano de Antioquia específicamente en los municipios de Sonsón, Argelia, Nariño y San Carlos. Este trabajo se desarrolla bajo un paradigma cualitativo que nos permite comprender lo sucedido, desde adentro, no buscando generalizar la información, más sí, darle suma importancia a cada indicio que se percibe de este fenómeno social. A partir de un enfoque y metodología biográfico-narrativa, abordamos las experiencias vividas en medio de la práctica pedagógica de los maestros, lo que nos permite volver sobre las acciones llevadas a cabo dentro y fuera del aula. En ese proceso de relatar, retratar y hacer audible la voz del maestro, se resalta la importancia de la experiencia del otro y de su propia narración a la hora de reflexionar y construir significados, pues, cuando el maestro comparte lo que se deriva de su quehacer —está relatando su propia realidad—, reflexiona sobre su propia práctica proyectándose como un constructor de conocimiento y de realidades.

Palabras clave: Maestro rural; Prácticas pedagógicas; Conflicto armado; Oriente lejano de Antioquia: Relatos de vida

1 La región del Oriente antioqueño siendo un solo territorio, se divide, socialmente, en Oriente cercano y Oriente lejano. Esta investigación se centra en los municipios de Sonsón, Nariño, Argelia y San Carlos, los cuales forman parte de lo que se conoce como Oriente lejano de Antioquia.

2 Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Correos mariana.palacio@udea.edu.co; daniel.posada1@udea.edu.co; laura.mirac@udea.edu.co; alber.restrepo@udea.edu.co



Las pisadas del maestro rural

A la inquietud genuina de unos estudiantes acerca de ¿cómo es la dinámica de la educación rural? se sumó la de ¿cómo es la dinámica de la educación rural en zonas de conflicto?, y, ocupando el lugar hipotético de futuros maestros, aparecieron también las preguntas por ¿cómo desempeñarse en un contexto con estas características?, ¿cómo actuar, desde la figura de profesores, en comunidades que se encuentran vulneradas por la guerra? Y más allá, sabiendo que ya hubo maestros que lo vivieron de frente, nos preguntamos ¿cómo actuaron en medio de tanta violencia y abandono estatal?

La historia del Oriente lejano de Antioquia ha estado marcada por tantos altos y bajos como los de sus montañas. Los sonidos de la guerra que hicieron eco en la espesura de sus bosques irrumpieron en su natural serenidad; estallidos, disparos, marchas militares, llantos y súplicas por la vida, se mezclaron con el paisaje.

Estos montes por donde corrieron ríos rojos y por los que sobrevolaron libélulas de artillería, marcaron los caminos que transitaban, por un lado, quienes empuñaron el fusil y, por el otro, quienes no soltaron las tizas; caminos donde las pisadas se separaban por la bifurcación que conducía hacia escuelas y campamentos.

Recorrer hoy los senderos que en su momento fueron intransitables, es entregarse a ese montón de imágenes y sonidos que las verdes, exuberantes y elevadas montañas, albergan en su memoria: chivas deteniéndose en los inesperados retenes de grupos armados –tan organizados y nocivos como hormigas arrieras–, ráfagas de balas silenciando el canto de las aves, personas tendidas en medio del camino; la tensión de los campos llenos de centinelas y trebejos desfilando sobre hombros campesinos en búsqueda de tierras más acogedoras.

En el ejercicio de pisar sobre las huellas que aquellos maestros alguna vez dejaron para llegar a la escuela rural, es inevitable evocar los avatares que vivieron al padecer el conflicto. Es necesario poner los pies sobre este terruño colombiano y reconocer, en el mapa antioqueño, el relieve de sus cicatrices por ser el departamento más golpeado por el conflicto armado interno en la última mitad del siglo XX y lo corrido del XXI, pues, basta leer las cifras del Observatorio de Memoria y Conflicto (El Tiempo, 2018) para querer cambiar aquella estrofa del himno que versa sobre la libertad perfumando las montañas de nuestras tierras, pues los registros tan desalentadores dan cuenta de los múltiples hechos de violencia: ataques a la población civil, atentados terroristas, desaparición forzada, masacres, secuestros, violencia sexual y reclutamiento de menores, que hacen de este territorio un escenario sumamente fracturado por la pugna bélica: la Antioquia del conflicto, esa que dejó que aspirarán nuestros hijos sus dolorosas esencias.

Si pensáramos a Antioquia la más vulnerada como la matrioska del conflicto armado dentro de Colombia, tendríamos que decir que la muñeca siguiente que guarda el departamento es el Oriente, pues es una de las más vulneradas de sus 9 subregiones, y, ninguno de sus 23 municipios ni sus 7.021 Km² de extensión, fueron totalmente ajenos a esta devastadora realidad. El informe “Oriente lejano de Antioquia: Análisis de la conflictividad”, realizado por el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD, 2010) señala que, en los años 80, Oriente alcanzó a ser la zona más violenta de Antioquia incluso por encima del Valle de Aburrá.

Aquí, la aparición de los monstruos hidroeléctricos fue uno de los detonantes del conflicto y la violencia vividos, pues estos fueron resquebrajando el tejido social y la identidad que habían forjado sus habitantes a través del vínculo entre la economía y la tierra, además, acentuaron la sensación de abandono estatal debido al poco apoyo a los campesinos y la falta de intervención frente a la desvalorización o expropiación de

sus tierras, situaciones que impulsaron el surgimiento del Movimiento Cívico del Oriente en 1988, que buscó la reivindicación de los derechos de sus habitantes (PNUD, 2010).

Las décadas de los 70s y 80s estuvieron marcadas por la reorganización y choque entre grupos armados: las FARC y el ELN, por un lado, que combatían contra aquellos gigantes devoradores del agua; y el Ejército, por el otro, que procuraba contrarrestarlos. Estos enfrentamientos generaron un ambiente bélico al que se sumaron las Autodefensas que, entre 1994 y 2005, buscaron recuperar los territorios que en su momento dominaba la guerrilla, hecho que logró disminuir sus filas y que explica el por qué debieron replegarse en las zonas rurales de Sonsón, San Carlos, San Francisco, San Luis, Cocorná, Nariño y Argelia; poblaciones donde los actores armados encontraron corredores estratégicos para trazar las rutas que favorecían sus intereses económicos y geográficos (PNUD, 2010).

Aunque la pólvora y la sangre han corrido por estas tierras y todos los municipios del Oriente lejano de Antioquia han sido azotados por la violencia en mayor o menor medida, hubo algunos con los que la guerra no tuvo contemplaciones.

En Sonsón, por ejemplo, el blanco de la niebla se tiñó súbitamente de tonalidades oscuras en el año 1996, cuando durante 4 días los paramilitares se tomaron el pueblo para arrebatarle a la guerrilla el control del territorio, llevando a cabo lo que denominaron “limpieza social”, por orden de los hermanos Castaño y bajo el mando de Ricardo López Lora.

Nariño sufrió dos tomas guerrilleras en 1986 y 1999 que devastaron hasta sus cimientos, quedando a merced del poder guerrillero por más de un año hasta la retoma a manos de las Fuerzas Militares. Kilómetros más allá, la historia en la vecina Argelia no se diferencia mucho, pues de la misma manera vivieron dos ocupaciones guerrilleras en 1999 y 2003, que dejaron a los argelinos aislados, al ser derribados todos los puentes que los comunicaban con los demás municipios.

El municipio de San Carlos fue sacudido por la violencia de grupos insurgentes; asechado por su riqueza hídrica y amedrentado por la disputa de su territorio entre paramilitares y guerrilleros con los frentes 9 de las FARC el frente Carlos Alirio Buitrago del ELN en algunas zonas rurales.

Este panorama de guerra ofreció una realidad convulsiva y cambiante por la que se movió el maestro rural que, no solo debía alfabetizar, sino ser una representación del Estado, un apoyo y un asidero para sus estudiantes, un motivo para resistir e incluso una oportunidad para influir sobre una comunidad. La revista *Semana Rural* (2019), retoma el estudio realizado por la Fundación Compartir sobre Colombia rural, que afirma que la permanencia del maestro en los territorios “se convierte en un acto de resistencia que previene un mayor abandono de las escuelas rurales, especialmente en territorios donde las entidades gubernamentales y la fuerza pública no tienen ningún tipo de intervención”.

Los maestros significaron para la comunidad un puente entre el Gobierno y la vereda, teniendo que sortear las vicisitudes que les trajo consigo el desempeñar su labor en estos contextos, convirtiéndose en maestros líderes, concepción que tejieron las comunidades rurales alrededor del docente y de su quehacer. Ser un maestro todero les acarrió desarrollar actividades ajenas a su formación, lo que llamó la atención de los diferentes actores armados, pues los maestros eran considerados personas influyentes debido a su capacidad de resistencia, de lucha incansable por los derechos humanos, de protesta contra la imposición de un orden arbitrario que poseía como derrotero el terror y la violencia; de allí que fueran blanco de un constante recelo. En su afán por controlar las poblaciones rurales y con ellos el territorio de gran valor comercial y estratégico, el maestro rural fue amedrentado como suceso ejemplarizante para la comunidad, pues

en la perspectiva de imponer su control y organización en determinadas zonas y luego en todo el país, muchos de los crímenes efectuados por los actores armados en contra de docentes tenían el propósito de atemorizar y aterrorizar a individuos y grupos humanos considerados hostiles o peligrosos para el logro de sus fines, así como desalentar toda resistencia y castigar a los insumisos, castigo que frecuentemente se hizo extensivo a los familiares de las víctimas (Correa & González, 2011, p.44).

Consecuentemente, nuestra investigación se fundamenta en la necesidad de tejer una relación entre maestro - ruralidad - conflicto armado, no solo por el momento histórico en el que nos encontramos después de la firma de los Acuerdos de paz con Las Farc-EP, sino que hallamos en la región del Oriente lejano de Antioquia, la apuesta por fuertes procesos de reconciliación y la configuración de un proceso de resiliencia comunitaria, que algo nos debe decir y aportar sobre el maestro y a nuestra formación, de cara a la construcción de memoria y paz en colectivo.

Teniendo claro el panorama que nos espera como futuros maestros y siendo conscientes de una realidad que se ha venido transformando, pero en la que aún subyacen vestigios de guerra, se vuelve una y otra vez, sobre las preguntas ¿qué prácticas pedagógicas llevó a cabo el maestro rural en medio del conflicto armado?, ¿cuáles fueron sus sentidos, propósitos y alcances?

Viaje a pie. Un paso a la vez...

Aunando intereses propios y comunes, e impulsados por la necesidad de dar respuesta a esa pregunta que rondaba nuestros pensamientos sobre las prácticas pedagógicas que llevó a cabo el maestro rural en medio del conflicto armado, entendimos que todo hacía parte de un acompañamiento a los maestros en esa disonancia que supone, en ocasiones, el recordar.

El recuerdo es inmaterial, pero, a su vez, ancla sus profundas raíces en la materialidad. El recuerdo se sirve del olor, el sabor, del tacto, la temperatura, la espacialidad, la carne; cuando recordamos a alguien es, casi siempre, inevitable amarrar dicho recuerdo a su imagen, una imagen acompañada de palabras, cadencias, gestos, entre otros componentes de la mágica receta que configura a ese otro. Ir en busca de los relatos de maestros que vivieron el conflicto armado en el Oriente lejano de Antioquia, implicaba no solo consignar su historia en un papel, sino ir detrás de sus rostros que superan la carne (Vásquez, 1992); vamos tras este constructo humano permeado por la emocionalidad, la cultura y los sentimientos. Pues, mientras el rostro está cargado de esencia y de historia, la cara se reduce al plano físico que solo da cuenta de unas características genéticas. Es así que transitamos los caminos en búsqueda de las narraciones que se desprenden de esos rostros, para evidenciar en ellas los rastros que quedaron tras lo ocurrido durante la guerra.

Retratarnos desde la experiencia, ha resultado ser el meollo de este trabajo, pues, somos cuatro estudiantes de Lenguaje, cargados de singularidades, de subjetividades, quienes decidimos adentrarnos en un tiempo muerto, que, como el tiempo de la existencia humana es siempre un asunto atravesado por la narración que revela nuestra existencia temporal (Ricoeur, 1985). Es un tiempo que ya pasó, pero que en nuestro deseo conjunto cobra sentido, puesto que, es ese pasado el que nos interesa, del que decidimos apropiarnos, al que decidimos

alzarle la voz y así ser partícipes de la recuperación y la preservación de nuestra memoria como sociedad, porque “se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia” (Saramago citado por Donaire, 2005).

Como maestros en formación decidimos reconocer, precisamente, a otros maestros portadores de unos conocimientos tan valiosos que merecen ser puestos en práctica y en diálogo con las construcciones que se hacen desde los claustros universitarios. El saber pedagógico hace parte de un asunto sumamente humano, difícilmente comunicable desde la medición y sistematización, pues ¿cómo pretender que lo vivido por un maestro pueda extenderse, de manera general, a todos los maestros o en todas las aulas del mundo? Más bien, nos guiamos por la idea de que la educación va más allá del contenido y que trabaja con las potencialidades humanas, una en la que se conjuga el conocimiento medible con la empatía, la solidaridad, el respeto, la bondad. ¿Con qué instrumentos medir la labor de un maestro en medio de la guerra?, ¿acaso se nos ocurriría reducir toda su experiencia a una escala de 1 a 10?

Por consiguiente, una vez definidos los sujetos y los territorios a comprender, nos dimos a la tarea de establecer el punto de partida de este largo camino. Abrazar esta realidad nos exigió llevar a cabo una investigación asentada en el paradigma cualitativo, donde resuena la pregunta por ¿cuál es la naturaleza del conocimiento y la realidad? (Guba y Lincoln, 1994), y, asimismo, procurar un lugar para nuestra subjetividad como investigadores en cada ejercicio de observación de esa realidad, pues comprendemos que estamos cargados de experiencias y referentes tan propios como colectivos frente a diferentes fenómenos sociales, un hecho que inevitablemente desprende nuevos valores al momento de reflexionar sobre los hallazgos y acontecimientos de los que hemos sido testigos.

Reconociendo que la experiencia humana es tan plural que exige ser narrada de igual forma y teniendo presente la

complejidad que acarrea investigar sobre las emociones, sentimientos y reflexiones de los seres humanos para ponerlos a circular como palabra viva, situamos como enfoque y metodología a la investigación biográfico-narrativa, una perspectiva desde la cual “los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002, p. 2), que posibilita la interpretación de sus acciones, para el caso del maestro, acciones que tuvieron lugar dentro y fuera del aula, con el objetivo de darle sentido a estas y conocer qué movilizaciones en el quehacer docente surgieron a partir de las experiencias vividas en medio de la guerra, para comprender el papel del maestro en una ruralidad violentada, a partir de una reconstrucción de la experiencia, que ha de ser reflexionada para otorgarle significado a lo vivido (Ricoeur, 1995).

La tarea de comprender el papel del maestro en una ruralidad violentada, a partir de la reconstrucción de esa experiencia, que ha de ser reflexionada para otorgarle significado a lo vivido (Ricoeur, 1995), ayuda a darle sentido entonces a aquellas acciones que emprendieron los maestros dentro y fuera del aula y conocer qué movilizaciones en su quehacer docente surgieron a partir de las vivencias enmarcadas en la guerra.

Acogimos la idea de relatar, retratar y hacer audible la voz del maestro —disponiendo una escucha atenta por parte nuestra—, apoyados en las experiencias, de quienes decidieron abrirnos las puertas de sus hogares, sus escuelas, sus vidas, para retomar fragmentos y construir narrativas a partir de sus propios relatos.

Celebramos la conversación entre la voz propia y la del otro, en el ejercicio de recordar y reconstruir los hechos para acercarnos a las acciones docentes, lo que permite comprender esa realidad narrada sobre ejercer en medio de una ruralidad azotada por el conflicto armado, como una co-construcción entre sujetos que asocian perspectivas, concepciones particulares y generales del mundo habitado.

En ese sentido, el maestro es un constructor de realidad en tanto es transmisor de conocimiento cuando comparte lo que se deriva de su quehacer, ya que al hacerlo está relatando su propia realidad para que otros la figuren desde sus imágenes. En cada relato, el maestro nos entregó, consciente o inconscientemente, su rastro; un rastro cargado de experiencias, de vivencias, de historias, de sueños, de ideales, de cicatrices, a partir del cual reconocimos, interpretamos y reconstruimos aquello que, para nosotros como investigadores y futuros maestros, pero también seres humanos de tiempo completo, es tan valioso: el conocimiento pedagógico construido a partir de la experiencia.

Son los maestros un desfile de historias contadas desde su particular manera de narrar, que vienen amarradas a sus emociones, a su forma de percibir el mundo, a sus maneras de ser y hacer. Convencidos de que construimos experiencias vicarias (Denzin & Lincoln, 2012) donde el reflejo del propio rostro en el del otro y la cercanía con eso que le acontece, propicia la identificación a partir de las emociones que despierta el escuchar relatar sus experiencias.

Para que cada relato cobraría más sentido para nosotros, decidimos visitar los centros educativos rurales en donde estos maestros ejercieron durante el tiempo en el que el sonido de las balas acallaba o realzaba sus cantos; si bien el Oriente lejano de Antioquia ofrecía múltiples opciones, debimos tamizar unos municipios concretos, pues así, no solo podríamos realizar una adecuada caracterización histórica y social de cada uno de ellos antes de las visitas, sino que nos permitiría un contacto mucho más amplio con los maestros y sus territorios.

Fue así que decidimos conocer la subregión Páramo: Sonsón, Argelia y Nariño. La historia de lo acontecido en estas tierras poco había resonado en las zonas urbanas, más bien, una sombra se había creado en el imaginario colectivo, una de hermetismo. Por otro lado, escogimos San Carlos, asentado en la

subregión Embalses, un municipio que desde sus adentros se ha propuesto gestar valiosos procesos de reconciliación, memoria y paz.

En estas tierras experimentamos en pleno las dinámicas rurales: caminar en las veredas de Nariño bajo el inclemente sol, lavarnos la cara en las quebradas de San Carlos, montarnos en las mulas de Argelia, atravesar el páramo de Sonsón en chiva o a pie; así, nos fuimos sumergiendo en el escenario intacto de la memoria de estos territorios.

El camino no solo se anda, el camino hay que conocerlo, conquistarlo; no basta con llegar al territorio, visitar la escuela, interactuar con los niños, buscar a los profesores (en ejercicio o jubilados) para compartir su historia en medio un tinto, dejar las narraciones en un audio o en un papel. Re-escuchar las entrevistas, volver sobre ellas una y otra vez –y las veces que sean necesarias–, reflexionar sobre cada palabra pronunciada, nos ha posibilitado construir una identidad como maestros investigadores, ya que, si investigar es preguntarse por un fenómeno, se debe vivir ese fenómeno, adentrarse en él, participando con todo el ser y la subjetividad para aprehender de sí lo más íntimo, aquello que lo hace suceder para luego tener la posibilidad de hacer un pronunciamiento o devolución, pues investigar como maestro, es también procurar la mejora de la práctica educativa y propender por una realimentación a las comunidades con las que se investiga.

Hemos abierto los ojos para permitirnos vivir una verdadera experiencia, de esas que hablaba Larrosa –que te atraviesa el cuerpo–, que no solo nutre la mente, sino que convoca a profundas reflexiones, que cuestiona, implica un cambio, un ver con nuevos ojos; ahondar en nuestras concepciones, percepciones y lecturas del mundo.

Retratos y relatos

Trazar un camino donde el propósito es conocer las historias de los maestros que entre las montañas del Oriente lejano de Antioquia enfrentaron la despiadada guerra, acarrea una gran responsabilidad y requiere de un proceso, un paso a paso depurado, que, una vez inicia, está dispuesto a dejarse deslumbrar por el olor de las plantas, el color de las estrellas, la tranquilidad del viento y la profundidad del silencio.

Interesados en conocer las historias de los maestros que han vivido en la ruralidad, concentramos nuestra atención en escuchar a quienes padecieron el conflicto armado, donde las formas de experimentar aquella violencia, en las aulas o en sus comunidades, desempeñan un papel importante, pues, nos ayudan a construir varias comprensiones de las prácticas pedagógicas que elaboraron los maestros en una situación, tiempo o época, de suma tensión personal y social.

Reconocer que en la voz de la experiencia hay conocimiento legítimo y, que, igualmente en sus relatos hay ideas valiosas que describen realidades y contextos, modos personales de percibir las, así como de vivirlas, nos ha llevado a pensar que a través de las historias que tienen por contar estos maestros, es posible acceder a un mundo de imágenes que nos aproximan a esas vivencias y a las respuestas que se tienen sobre ellas.

Por lecturas previas que hacíamos de los municipios y a través de las mismas voces que escuchábamos en entrevistas, identificamos varias veredas que fueron referente para la población como lugares donde mayor presencia de actores armados hubo, nos inquietábamos por si en estas zonas había escuelas y evidentemente por los maestros que las acompañaron. Una vez las ubicábamos se nos mostraban también como destinos a los que habría que llegar para nutrir ese mundo que estábamos construyendo en nuestras cabezas sobre la práctica docente en tiempos de guerra. Algunas de los territorios que pudimos visitar fueron: Sirgua Arriba y Manzanares Centro en Sonsón, Las

Mangas, Los Llanos y Quebra San Juan en Nariño, y San Agustín en Argelia. Sabíamos entonces de lugares que sirvieron de escenario para las historias, lo siguiente, era ir en búsqueda de sus protagonistas, revivir la historia a través de sus narradores y establecer un vínculo con ellos. Fue así que definimos hacer tres visitas por municipio con el fin de abonar el terreno de la conversación que tuviéramos sobre la vida de ese docente.

Desarrollamos talleres sobre memoria, el territorio, recorrido de caminos, construcción de historias, para trabajar con sus estudiantes como una forma de retribuir su apertura y disposición con la propuesta; familiarizándonos con él y saliendo del extrañamiento que podríamos causarle, igualmente, queríamos darle continuidad al proceso de reconocer los espacios que habitó, saber dónde ocurrieron esos instantes, situaciones de su vida, que hoy deseamos sean contados.

Es de anotar que varios maestros se mostraron reticentes a dejarnos entrar en el pasado cruel y doloroso que significó el conflicto, por ello, no siempre resultaba exitosa la búsqueda de sus voces. En repetidas ocasiones, acordamos un encuentro con un maestro para conversar y encontrábamos solo silencio y ausencia, espacios que nos dejaban también la reflexión de que acceder a esos capítulos de vida es buscar, de la misma manera, ingresar a la intimidad de cada persona, y que al hacerlo tendríamos que ser sumamente cuidadosos.

Nuestra mirada como investigadores iba transformándose en la medida en la que nos adentrábamos en las conversaciones con los maestros. Pareciera que estábamos allí, caminando junto a ellos, recorriendo caminos interminables; pisábamos con precaución para no rodar por las inclinadas montañas, cubríamos nuestros rostros del inclemente sol, bebíamos del agua que desfilaba río abajo; escuchábamos, tan lejos y a la vez tan cerca, las ráfagas de fúsiles clamando por sangre... entretanto las palabras nos retrataban a ese maestro rural en medio del miedo pero también de la esperanza, el relato, nos iba recordan-

do la importancia de permitirnos vivir a través de la experiencia del otro y suscitando que un interrogante retumbe en nuestras cabezas ¿qué pasa por la cabeza de un país que le apuesta en demasía a la guerra y no a la educación?

Vernos sentados frente a ellos con una taza de café, con nada más en las manos que el deseo de saber cómo afrontaron cada situación, cada noche sin luz, algunos días sin agua, asaltos por parte de los grupos armados; escuchar cómo se quiebra su voz y se eriza su piel al recordar su cercanía con la muerte; retratar su mirada con el lente de la cámara, volver a caminar con él a través de los retazos de su memoria... en fin, solo quisimos que la frase inicial “decidí ser maestro por...” dispusiera nuestros oídos a una historia que derrumbaría muchos de nuestros imaginarios colectivos y diera paso a nuevas configuraciones del saber pedagógico y del mundo real.

Es por ello que como maestros en formación consideramos, desde nuestro trabajo investigativo y desde una comprensión que surge de la escucha de lo que el otro en la palabra devela y entrega, apostarle a una pregunta por la educación rural en contextos de guerra que va más allá de la lectura desde un escritorio universitario, sino que permite impregnarse de realidad, de contextos y de comunidad, que concibe al que se denominaría “objeto de investigación” como un ser humano que siente, piensa, reflexiona, se estremece, desligándolo de cualquier intento de cosificación; es reivindicar a los maestros como fines en sí mismos y no como medios para la escritura de un informe final. Consecuentemente, a lo largo del camino hemos evidenciado en el trabajo en campo, pero también en espacios de debate y de compartir saberes en la academia, que hoy, en un momento coyuntural en el que empiezan a despertar anhelos de una sociedad más justa, tolerante y en paz, los maestros

en formación debemos reconocer más que nunca nuestra función ética y política al interior de las comunidades y, por ende, nuestro poder transformador.

Y es así como la escuela ha tenido que vivir en medio de la guerra, supeditada a violencias ejercidas por actores del conflicto sobre sus maestros y la comunidad, sin olvidar que al interior de esta también se manifiestan ciertas violencias desde el discurso, las prácticas y la disposición del cuerpo. Por ello, el maestro se ve llamado a cumplir un papel transformador, donde él mismo suscite un lugar de reflexión acerca de los influjos que tienen los fenómenos sociales sobre sus prácticas y cómo sus mismas reacciones o hechos cotidianos, formas de hablar, de expresarse, de posicionarse en el espacio, constituyen su práctica pedagógica, que ingenua o conscientemente, impacta en su comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4(1), 2-26. Obtenido de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.
- Cornare. (2016). Informe de Gestión 2016. Obtenido de sitio web de CORNARE: <http://www.cornare.gov.co/component/content/article/121-planeacion-gestion-y-control/gestion/164-informes-de-gestion>
- Correa, D.; González, J. (2011). *Tirándole libros a las balas: memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*. Medellín: Escuela Nacional Sindical.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de la investigación cualitativa II: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Madrid: Gedisa.
- Donaire, G. (octubre 11 de 2005). Saramago dice que los regímenes autoritarios han dado paso a "la dictadura del poder económico". *El País*. Obtenido de https://elpais.com/diario/2005/10/11/andaluca/1128982947_850215.html
- El Tiempo. (octubre 29 de 2018). *Los diez departamentos más golpeados por el conflicto en 60 años*. El Tiempo. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/cuales-son-los-departamentos-mas-afectados-por-el-conflicto-armado-en-colombia-286030>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En: N. Denzin & I. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (págs. 105-117) London: Sage.
- PNUD. (2010). *Oriente antioqueño: análisis de la conflictividad*. Obtenido de: https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20conflictividad%20Oriente%20Antioque%C3%B1o.pdf
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y Narración*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Semana Rural. (junio 6 de 2019). Hay más de 1.000 docentes rurales víctimas del conflicto armado. *Semana*. Recuperado el 27 de julio de 2019, de <https://www.semana.com/educacion/articulo/hay-mas-de-1000-docentes-rurales-victimas-del-conflicto-armado/618605>
- Vásquez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). *Signo y Pensamiento*, 11(20). 31-40. Obtenido de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3468>

Pedagogía de la memoria en la escuela en relación con el conflicto armado.

Mediaciones desde la literatura

Jennifer Alejandra Pérez Villegas¹

Dumar Julián Rojas Henao

Resumen

En el presente escrito se esboza una reflexión que nace del trabajo de grado de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana enmarcado en un contexto rural que fue golpeado por el conflicto armado. Se plantea desde allí, una inquietud por volver al pasado a partir del proceso formativo de generaciones posteriores a los hechos violentos, para este caso, de una población escolar inicial. El eje que logra estructurar la propuesta es la literatura. El objetivo es la construcción de una apuesta de formación desde una configuración didáctica que ayude a transitar por la memoria, no solo a través de la palabra, sino de las imágenes que en relación con el tema se pueden conocer. Así pues, según lo anterior, se visibiliza el interés y la necesidad de un ejercicio de enseñanza anclado a la realidad social de los estudiantes y comprometida con esta.

Palabras clave: Conflicto armado, Literatura, Pedagogía de la memoria, Formación política

¹ Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Correo: jalejandra.perez@udea.edu.co; dumar.rojas@udea.edu.co



El conflicto armado ha estado presente en cada uno de los rincones del país, sus atrocidades han tocado a unos y a otros directa o indirectamente. Las iniciativas de memoria y la literatura que se ha escrito en torno a la violencia dan cuenta de una preocupación constante de revisar esos acontecimientos históricos y reivindicar la condición de quienes los han padecido. La escuela como una institución formadora no se puede quedar sin abrir un espacio dedicado a ello.

La importancia de abordar estos temas estriba en que existe la tarea de una sociedad más democrática, como lo enuncia Susana Sacavino (2015) al hablar de una educación para el *nunca más* cuando dice que esta:

[...] supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual es un aspecto fundamental para la educación, la participación, la transformación y el desarrollo de la democracia (p.71)

El conflicto termina por fragmentar la cohesión social, la justicia y la participación cuando, sobre todo, el Estado ha sido actor en el mismo, además de que no existen garantías para un ejercicio pleno de la democracia mientras este ocurre. En este sentido es que se hace necesaria una pedagogía de la memoria que, de acuerdo con Bárcena y Mèlich (citados por Noemí Pérez Martínez, 2018), es “una reflexión ética sobre la memoria como experiencia viva del tiempo, una reflexión sobre la transmisión del dolor y sobre una cultura que a menudo tiene sus propias narrativas de duelo y de sufrimiento” (p.104). Hay una preocupación que debe ser trabajada desde la escuela, que se apueste por una formación desde la empatía y la comprensión de los hechos históricos no como fechas memorables, sino

como acontecimientos que hay que mirar y reflexionar, pues, dice Bárcena (2011) “acaso, en fin, lo mejor que podemos hacer con la memoria sea, entonces, recordar el pasado para obtener lecciones, un cierto aprendizaje que nos permita vivir mejor y más felizmente nuestro hoy” (p.110).

La mirada sobre el pasado lleva ineludiblemente a recorrer momentos de dolor, puesto que se está hablando de un contexto trágico. Los momentos sobre los que se hace memoria están atravesados por lo violento, por el horror y la tragedia. Y pareciera que sobre ellos solo se quisiera volver la espalda, para no revivirlos. No obstante, es justamente a lo que esto último puede conllevar. El dejar de lado ese pasado funesto hace que, como lo enuncia Theodor Adorno, “la barbarie *persista*² mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída” (1968, pág. 1). Una formación que desmonte los mecanismos que generan la violencia conlleva indudablemente un trabajo de la mano con ejercicios de memoria en torno a los acontecimientos del conflicto de manera cuidadosa para que no se caiga en maniqueísmos, sino que haya una mirada reflexiva y crítica de este fenómeno en una constante revisión del pasado a través del presente.

En virtud de ello, es inevitable preguntarse por el tratamiento de los hechos violentos y, más aún, en un contexto como en el que se enmarca nuestro trabajo de grado que fue escenario principal del conflicto armado que tuvo su punto máximo entre 1995 y el 2005: el municipio de Granada – Antioquia. Este municipio sufrió varios hechos que desgarraron el tejido social, a saber, la toma guerrillera del 6 de diciembre del 2000, así como continuas masacres, enfrentamientos y amenazas que dejaron un ambiente de horror y desesperanza.

Que la muerte en sus atroces modalidades, el miedo y el desarraigo se volvieran habituales, da cuenta de una preocupación actual por sanar las lesiones que dejan estos hechos y,

2 La cursiva es nuestra.

más aún, por comprenderlos. De ahí que la población en la cual nos centramos sea una generación posterior a estos episodios, una población infantil que, sin embargo, aún encuentra rezagos y consecuencias de lo ocurrido, como la pérdida de algún familiar cercano o reconociéndose víctimas del desplazamiento.

En nuestras prácticas pedagógicas en el Centro Educativo Rural (C.E.R.) San Esteban, hemos encontrado relatos de estudiantes que narran el asesinato de algún familiar o incluso continuos comentarios en torno al hallazgo de restos de guerra como balas y la referencia, tal vez borrosa, a los diferentes actores del conflicto. No obstante, surge allí un interrogante que no se limita a resolverse con simple información. Por ello es importante tornar la mirada a ese pasado reciente que configura sus identidades y el territorio que habitan. Es necesaria una comprensión y formación que vaya más allá del conocimiento superficial de que ese territorio fue escenario de enfrentamientos de los diferentes actores armados.

Un trabajo como este conlleva irremediablemente un acercamiento al dolor y a las atrocidades de la guerra, pues la reflexión profunda de los hechos transita desde allí. Las imágenes de la guerra pueden ser peligrosas, pues hay que tener claro, como lo presenta Susan Sontag (2011) en su ensayo *Ante el dolor de los demás* al hablar de las fotografías, que ellas generan un impacto en el espectador, unas “reacciones opuestas”: “Un llamado a la paz” o “un grito de venganza” o “simplemente la confundida conciencia de que suceden cosas terribles” (pág. 18). Sin embargo, “tales imágenes no pueden ser más que una invitación a prestar atención, a reflexionar, a aprender, a examinar las racionalizaciones que sobre el sufrimiento de las masas nos ofrecen los poderes establecidos” (pág. 99).

Por ello, en este proyecto que se está llevando a cabo en el municipio de Granada, el objetivo principal es volver con los estudiantes la mirada al pasado desde sus experiencias cercanas al territorio y las de sus familiares, pues todos ellos tienen

la responsabilidad de comprometerse con el lugar que habitan, y la escuela es un espacio que ayuda a hacerlo, pues es desde ella, como escenario que se perfila una sociedad distinta, en tanto que forma sujetos que se piensan su sociedad.

En este sentido, reconocemos que la pregunta por la memoria está siempre de cara al futuro de la educación y que reconocer los hechos de la guerra constituye un eje de reflexión para las escuelas y las familias. Las imágenes o las descripciones de hechos violentos son un peldaño en el proceso de memoria; la génesis, y lo que implica una expresión de violencia como un asesinato, tiene una repercusión en cómo nos comportamos en nuestra cotidianidad si pensamos en cómo la violencia ha sido perpetuada y qué de allí se ve reflejado en la convivencia escolar, por ejemplo.

La memoria se hace vital, no solo entre quienes vivieron los hechos, sino entre las generaciones posteriores que deben velar por no olvidar lo que no deben vivir. El recuerdo y la memoria se hace con ese fin, no con el de exacerbar odios ni ayudar a construirlos, pues no habría cumplido con el objetivo de hacer reflexionar en torno a los actos que la descomponen y generan enfrentamiento entre los mismos hombres. Hay que volver al pasado con el ánimo de recrearlo, revisarlo o criticarlo para repensar el presente.

También, la mirada sobre los derechos humanos es importante desde allí, porque es necesaria una conciencia plena de lo que la existencia en sociedad exige, un ejercicio responsable del actuar político encaminado a la construcción de una paz duradera donde se garantice la participación y, sobre todo, el respeto al otro, comprendiéndolo desde esa otredad que ayuda a construir de manera divergente, donde tiene cabida la pluralidad del pensamiento.

El rol de los educadores no se ubica en la superficialidad u omisión de este tipo de hechos violentos o históricos en general, porque en este caso, el propósito de hablar sobre

conflicto es poder abordar todos sus vértices y allí está el de violencia. Darle a este tipo de situaciones una base, un contexto como el actual puede ser quizá la tabla de salvación para que abordar temas complejos deje de evadirse en las escuelas solo por considerar traumático un hecho que aún se repite con una asiduidad que deja poco a la imaginación de los estudiantes. Bien nos recuerdan Blanch y Fernández (2010):

Parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso. Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos (p.285).

Lo anterior implica profundizar más en lo acontecido y entender el compromiso que tiene la escuela también de formar en relación con el contexto y con la transformación del mismo. Iniciativas como el *Salón del nunca más*, espacio de memoria del municipio de Granada, liderado por las víctimas y en apoyo a las mismas no debe quedarse ahí, ya que lo ocurrido en este municipio debe ser parte del conocimiento de las generaciones venideras.

Esto nos hace, indudablemente, ratificar una apuesta de una educación desde el contexto, de modo que se creen los vínculos necesarios para una formación política de los estudiantes más cercana a las realidades que los atraviesan y se perfilen

como los constructores de una sociedad crítica y participativa, a través de una postura propositiva y argumentativa que les permita el análisis y la comprensión de sus identidades. Para este caso, nuestra propuesta tiene en consideración lo importante que resulta para los estudiantes poder establecer vínculos con la historia a partir de su propia experiencia, de allí que recurramos a las indagaciones que fuera del aula de clase ellos pueden hacer, sus fuentes, sus recuerdos para ponerlo en discusión con los hechos históricos en el aula, adicional consideramos que la narrativa desde nuestra especificidad es una herramienta transversal. En palabras de Girardet (1996):

La elevada “competencia narrativa” de la que estos niños dan muestras— y que la escuela parece ignorar ya sea porque efectivamente no la conoce, ya sea porque no organiza tiempos y espacios para hacerlo aflorar — constituye un potencial de gran importancia sobre el que articular la adquisición de nuevos conocimientos disciplinares, en particular los de tipo narrativo, como son los conocimientos sociales e históricos (...). Queda claro que contar la propia historia constituye una experiencia muy enriquecedora para los niños, que es muy distinta de la de “relatar” conocimientos históricos referidos a situaciones no experimentadas y lejanas, tanto en el tiempo como por el tipo de fenómenos tratados (p.146-147).

Resulta, entonces, un lugar valioso para repensar lo que acontece y lo que ha acontecido y que sigue estando presente en la construcción de una posteridad. En este sentido, es que emerge la pregunta por el papel que juega la literatura en

un contexto como el colombiano, donde la violencia y la guerra han estado presentes durante mucho tiempo y han terminado por volverse en un monolito que pareciera estar presente en todos los tiempos. Sin duda, es necesario que desde la educación haya una visión, una preocupación por un futuro donde lo que nos aqueja ya no esté. Un contexto atravesado por la violencia, que de cierto modo se ha vuelto parte de la cultura, necesita ser transformado por un escenario de paz y garantía de la misma a través de la memoria. Esto es posible lograrlo con una formación crítica de las nuevas generaciones que son la semilla de una sociedad que puede ser distinta y precisamente esto lo posibilita la literatura desde la multiplicidad de perspectivas que aborda.

La literatura, por tanto, se convierte en una plataforma de imágenes que permiten acercarse a este tipo de contextos. Y si bien comprendemos que el tratamiento de los hechos violentos en poblaciones escolares de la primaria puede generar cierta reticencia, también somos conscientes que hablar de la guerra, y más propiamente del contexto violento que nos rodea, es una necesidad de la escuela de acercarse más a la realidad circundante. Por ello es que se apuesta por un trabajo mancomunado con el lenguaje literario el cual posee la habilidad de acercarnos a la barbarie desde sus formas poéticas.

Desde luego, la literatura posee ese lenguaje que nos hace cercanos a la condición humana porque ella a través de la palabra escrita hace que se piense y se recree lo narrado, pocas veces se aleja de la realidad, por el contrario, busca trasladarla a un plano donde converjan los problemas sociales o personales y la reflexión.

Allí, la literatura complementa los procesos de memoria en tanto que ella registra y conecta el pasado con la actualidad. Pero no solo desde ahí entabla un espacio para la memoria, sino que, desde su configuración, desde sus recursos literarios da pistas de cómo hacerlo y sugerirlo, de modo que sea un lugar

político y estético, además de ético, que debe existir desde la escuela.

En suma, la literatura se vuelve en el escenario idóneo para construir el terreno donde la voz del niño sea partícipe de la realidad desde su expresión más genuina, de modo que se le brinden las herramientas que, desde temprano, le ayuden a aguzar su sensibilidad en relación con una postura consciente y crítica.

La experiencia pedagógica: un viaje a través de la memoria y la inquietud

El ejercicio pedagógico que se enmarca en esta investigación se establece, como ya se ha enunciado antes, desde las mismas experiencias de los estudiantes. La propuesta de ejercicios que lleven al acercamiento de los temas que se abordan, buscan que los saberes que tienen los niños del C.E.R San Esteban acerca de su territorio sean una parte esencial en la configuración de sus aprendizajes, como sujetos que reconocen, que tienen algo que aportar y desde lo cual se desarrollan las clases.

Para esto se establecieron tres ejes macros en los cuales se busca desarrollar un proceso de memoria donde haya una comprensión de lo ocurrido en relación con el conflicto en el municipio de Granada y, también, que los estudiantes tengan una postura responsable hacia esos recuerdos. El primero de ellos es *Mi territorio y yo*; el segundo, *Conflicto armado*; y, el tercero, *Memoria y Derechos Humanos*. Se parte, entonces, de que los niños reconozcan su territorio desde las actividades que continuamente desempeñan, algunas muy cercanas a la productividad agrícola; por ello a la hora de plantear el proyecto, en este primer eje se busca una mirada introspectiva, de sus vivencias y recuerdos.

Sin embargo, a veces ese proceso de comprensión tiene muchas irregularidades y el centro ya no es solo el conflicto, sino también las transformaciones que en nosotros como do-

centes genera el trabajo del tema en la escuela, al igual que los estudiantes debemos tramitar hechos abrumadores, adicional está la responsabilidad que implica propiciar ejercicios valiosos. La enseñanza está atravesada por las particularidades de cada estudiante y la incidencia que las mismas tienen en el aula; es debido a esto que se puede pensar que los ejercicios de memoria con primaria precisan de elementos que capten su atención, y a través de los cuales se agencie la construcción de memoria como un ejercicio personal y colectivo.

Por otra parte, en relación con el segundo eje se ha encontrado que las dimensiones de este tema son de una complejidad que implica abarcar más, salirse de los límites de Granada, pues historias, identidades y razones de los actores enfrentados son parte de las preguntas espontáneas en clase. Particularmente, aunque los estudiantes reconocen algunos elementos que hay entorno conflicto armado, se dan en sus discursos unas categorizaciones que demuestran un sesgo que han escuchado en otros lugares y debido a ello, confusión. No es nuestra pretensión decirles qué deben pensar sobre quién, más bien presentar un panorama de situaciones que hicieron posible esos hechos.

En relación con esto, está la idea de que los conflictos y las guerras son solo entre países, no entre personas de un mismo país. La hermandad fue un concepto arraigado en los estudiantes que se desdibujaba cuando reconocían que entre coterráneos se hacen daño; también, la idea maniquea cuando se presenta como bueno al ejército y malo a las FARC. Esto nos lleva a exponer igualmente la dificultad que tienen los estudiantes de reconocer la multiplicidad de actores en el conflicto ¿no es acaso fácil pasar por alto un detalle pequeño entre camuflajes similares? Por último, reconocerse como civiles, actores y víctimas en el conflicto es un reto.

No solo este tipo de cuestiones se dan en el desarrollo de las clases donde el maestro puede atenderlas a través del

cuestionamiento de esas mismas ideas, sino que subyacen casos en los que no se sabe cómo reaccionar. Por ejemplo, cuando se habla de estos temas es inevitable acercarse a las experiencias de las víctimas y los estudiantes han conocido de estos relatos por parte de sus padres, sin embargo, han resultado casos en que un niño cuenta la experiencia de un hermano torturado por algún actor armado y es ahí donde como maestro no hay una respuesta inmediata sino silencio y surgen miles de interrogantes que giran en torno a la manera de hacer frente a estas situaciones.

Estos casos hacen poner de manifiesto que un ejercicio de memoria es perentorio si se quieren superar las ideas sesgadas e incluso sanar heridas que aún permanecen. Los maestros pueden responder de una u otra manera, pero reconociendo la responsabilidad ética y política que tiene el llevar a cabo el tratamiento de temas que son tan vigentes y que tienen una incidencia directa con la realidad nacional. Además, cabe resaltar el papel fundamental que tiene el lenguaje en la enseñanza de la memoria y todo lo que ello posibilita; es decir, por una parte, la literatura y, por otra, las narraciones que traen los niños que se conjugan en el aula de clases, florece la discusión, el análisis y la opinión, todas son capacidades que se refuerzan continuamente cuando el estudiante tiene una parte activa en el proceso.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1968). *La educación después de Auschwitz*. Recuperado de: <http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/La-educaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-Auschwitz-TheodorWAdorno.pdf>
- Bárcena, Fernando. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 109-118.
- Blanch, J. P., y Fernández, A. S. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos Cedes*, 30(82), 281-309.
- Girardet, H. (1997). Problemas y perspectivas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. La enseñanza-aprendizaje como coparticipación en los conocimientos. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 135-150). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mélich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, 31, 33-45
- Pérez, Noemí. (2018). De la memoria a las memorias: Una reflexión teórico-metodológica en torno a la relación entre memoria y educación en derechos humanos. *Miradas*, 1 (1), pág. 96 - 115
- Sacavino, Susana. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, pág. 69 - 85
- Sennell, J. (1981). *Historia de una bala*. Hymosa: España
- Sontag, Susan. (2011). *Ante el dolor de los demás*. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S.: Bogotá.

Una escuela a varios tonos: Literatura y otras artes en la construcción de subjetividades

Sara Julieth Gallego Caro¹

Felipe Paniagua González

Resumen

Este texto articula los desarrollos teóricos y metodológicos del proyecto de grado denominado *Una escuela a varios tonos: entre óleos, cantos, cámaras y literatura, a propósito de la formación estética y la construcción de subjetividades*. Se trata de una apuesta por la formación literaria y artística a partir de vínculos metaartísticos² orientados a la generación de prácticas educativas que partan de la sensibilidad y la inquietud por la existencia propia, del otro y del mundo y potencien, de este modo, la invención de países simbólicos y poéticos que inspiren nuevas formas de ser y de habitar los tiempos actuales.

Palabras clave: literatura, arte, escuela, formación estética, construcción de subjetividades, investigación basada en artes.

1 Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Correos: sjulieth.gallego@udea.edu.co; felipe.paniagua@udea.edu.co

2 El profesor Pedro Agudelo Rendón en su libro Cuadros de ficción, señala que es necesario realizar lecturas efrásticas que propicien una lectura viva, dicha lectura parte de lectura crítica y sensible, pues para realizarla es necesario recurrir a la función metaartística, es decir, estudiar, comprender, acercarse y enseñar arte a través del arte. De ahí, que sea de suma importancia realizar “[...] una reflexión metaartística” (2015, p. 29), cada vez que nos acerquemos a una obra.



Apertura: tonalidades, disonancias y escalas, a propósito de la literatura y el arte en la escuela

Es innegable que la sociedad humana ha cambiado considerablemente durante las últimas décadas y, uno de los factores que ha provocado esto es la forma en la que nos comunicamos, pues las nuevas tecnologías, a la orden de la globalización, han facilitado los procesos para enviar, recibir información y estar en contacto con los otros, y aunque sería categórico afirmar que estos cambios y transformaciones son en su totalidad negativos, pues desde el campo académico y cultural han permitido que muchas personas accedan a conocimientos invaluables, es necesario reconocer que algunos de sus usos han afectado y modificado la manera en la que se relacionan e interactúan los seres humanos, la forma de verse a sí mismos y a los otros. Esta situación repercute directamente en el campo de la educación, puesto que la labor docente consiste en la constante interacción con los otros; por ello, se hace imprescindible que los maestros conozcan a profundidad lo que amenaza el acto comunicativo y, por extensión, los procesos de aprendizaje, para crear rutas de enseñanza en donde la historia y la vida se conjuguen en las aulas de clase, impregnando a la sociedad de nuevas maneras de habitar el mundo.

El proyecto moderno ha promulgado la razón exacerbada, una falsa individualidad y la pérdida de la libertad, y la escuela, tal como lo señala Pablo Pineau³, se ha encargado de afirmar esta postura. Sin embargo, creemos que la educación misma es la encargada de encarar estos vestigios en esta imprecisa posmodernidad, es la llamada a vestirla de otros tonos. Como maestros creemos que somos seres *sentipensantes*⁴, es

3 En el texto ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo” (2001) de Pablo Pineau, se enuncian las diversas relaciones que se tejieron entre el proyecto moderno y la escuela. En este texto el autor reflexiona sobre cómo el desarrollo de la escuela se dio de manera simultánea con la modernidad, lo cual influyó a que esta se convirtiera en una máquina de educar.

4 Este concepto se puede ampliar en *Una sociología sentipen-*

decir, que somos sensibilidad y razón, y es fundamental alimentar el espíritu crítico desde la construcción de vínculos interpersonales, donde el encuentro con el otro nos permita crear-nos y favorezca la construcción subjetiva, pues nos decantamos por una apuesta pedagógica en donde las singularidades sean válidas y la educación sea plural y no monocromática.

Es por ello que, le apostamos a la enseñanza de la literatura como una práctica que trasciende la transmisión del conocimiento del área de Humanidades, Lengua Castellana y los enfoques instrumentalistas⁵ desde los cuales se ha abordado el saber literario, con el fin de pensar en este acto educativo (enseñar literatura) como una posibilidad de potenciar la construcción de subjetividades en los estudiantes, a través de los ecos generados a la luz del cuento, la poesía, la novela, el teatro, etc. (en síntesis todo lo que implica dar apertura al mundo literario), apelando así, a la movilización de sensibilidades que permitan enriquecer el aprendizaje. Estos abordajes se potencian en los cruces con otras artes como la pintura, la música, la fotografía y el cine, lo que permite ampliar las conexiones *metaartísticas* y el despliegue de las posibilidades expresivas y estéticas. Es así, como nos preguntamos: ¿Qué condiciones de posibilidad genera la relación entre la literatura y otras artes (música, pintura, fotografía y cine) para la formación estética y la construcción de subjetividades en la escuela?

sante para América Latina (2009), libro compilado por Víctor Manuel Moncayo, donde se encuentra el pensamiento de Fals Borda a partir de sus trabajos con la comunidad.

5 Fernando Vásquez Rodríguez en su texto *El Quijote pasa al tablero: algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura* (2008), sugiere que la enseñanza de la literatura a lo largo de la historia ha asistido a diversos enfoques, entre ellos, podríamos mencionar los estudios en torno al autor y su obra, los estudios socioculturales (época y contexto) en los textos literarios, los estudios formalistas y estructuralistas en la literatura y como última corriente importante, tendríamos la estética de la recepción.

Perspectivas teóricas en tres tonos

“La oposición trillada entre el arte y la vida, entre pensar, en el sentido más amplio, y vivir no debería tener más vigencia” (Cristian David)⁶.

El sueño de una escuela a varios tonos nace del deseo de promover unos espacios más poéticos y artísticos que potencien el despliegue estético y subjetivo en maestros y estudiantes y, con esto, crear países - siguiendo a Freire (2015) y Cruz Kronfly (2016) - alternativos y simbólicos donde los sueños y las utopías tengan vías libres para repensar un mundo mejor, un mundo más sensible, más colorido, más policromático. Es por este motivo que nos preguntamos por las maneras que el arte tiene para afectar al sujeto, transformarlo y crear conciencia de sus prácticas estéticas, y de la mano de esta pregunta se entrelaza el interrogante por el cuerpo y los procesos de subjetivación generados en la escuela a través de la enseñanza de la literatura y las artes, para volver sobre el quehacer del maestro.

Primer tono: Formación literaria. Creemos que es indispensable abogar por una *razón literaria*, ya que esta, tal como lo sugiere Mèlich (2003), es “[...] una razón atenta a la palabra del otro, habla para alguien que no solamente tiene oídos sino también boca” (p. 37), lo cual indica que es necesaria para posibilitar encuentros con el alma propia y con el otro, es un viaje a través de la sensibilidad, tanto de aquel que escribió la obra literaria como aquel que se aventura al goce estético de descubrir a través de cada palabra un mundo de ensoñaciones. Es por esto que los maestros del área de Lenguaje deben abogar para que la lectura literaria sea un ritual donde las emociones (el amor, la pasión y la importancia que le adjudicamos al texto poético) y los encuentros espirituales (con el alma propia y las

otras que habitan el mundo conmigo) permitan un devenir en la existencia, ya que, los seres humanos tenemos cuerpos que leen y escriben (Petit, 2015) a partir de la sensibilidad del lector. Es por este motivo, que como maestros debemos agenciar procesos donde la literatura presente mundos posibles que a contraluz propongan radiografías para vivir juntos, o como dice Petit, escribir geografías lectoras (Petit, 2015).

Segundo tono: Formación estética, una conversación politonal entre filósofos. Foucault (1994) propone que es necesario hacer de la *vida una obra de arte*, para ello plantea que es imprescindible el *cuidado de sí* y las *prácticas de libertad*, en la medida en que ambas permiten la construcción de una conciencia reflexiva, donde el sujeto vuelve sobre los modos de subjetivación que lo constituyen. Es importante enunciar que estas prácticas sugieren la postura ontológica y ética que aquel asume ante la vida propia, del otro y el mundo desde un *diseño interrogativo de la realidad*, lo cual favorece que la sensibilidad aflore en el alma de estudiantes y maestros. Por su parte, Deleuze postula que “[...] el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida” (Deleuze, 2000, p. 191), líneas que son indispensables para que las experiencias creen cartografías rizomáticas, es decir, estéticas, las cuales evidencian que el arte es un elemento fundamental para que el hombre pueda pensar su vida, pueda dibujarle nuevos modos o rutas a la mirada propia y con esto darle unas nuevas respiraciones a la existencia. Al igual que estos dos pensadores, las voces de Farina (2005), Maillard (2017) y Bauman (2008), configuran una apuesta por volver a re-flexionar y re-presentar el mundo, y con esto avivar las manifestaciones artísticas, pero también la posibilidad de *crear-se-nos* en compañía.

Tercer tono: Construcción de subjetividades poéticas y artísticas. La modernidad ha contribuido a la fragmentación del sujeto, lo que ha implicado que los ciudadanos basados en una supuesta educación cívica se olviden de preguntarse por el problema de lo que implica estar siendo, es decir, que la mo-

6 Citado por Petit, M. (2015) en *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Argentina: Fondo de cultura económico, p. 175.

derinidad se ha encargado, a través del uso exacerbado de la razón, de eliminar aquello que nos hace seres en movimiento. Como lo indican Prada y Ruiz (2006), debemos reconocer que “[...] somos cuerpo, lenguaje, inconsciente, pulsión, historia” (p. 2). Es por este motivo, que es necesario poner el acento en la formación del ser, pues es fundamental tener conciencia de que habitamos en un mundo compartido y, por ende, lo que somos también lo configura aquel que coexiste conmigo, pues “[...] son las historias del otro- sus relatos, sus haceres, su arte- la que nos permite la reconstrucción y re-escritura de nuestra propia historia, de nuestra propia subjetividad” (Prada y Ruíz, 2006, p. 18). Necesitamos comprender que pensar-se supone el presente en primera persona del plural, es decir, nos incluye a todos y, por consiguiente, los procesos de construcción de subjetividades se desarrollan en compañía, como lo enuncia Guattari (1996), “[...] la subjetividad es plural y polifónica [...] no conoce ninguna instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias a una casualidad unívoca” (p.11). Unido a esto, Ruiz y Prada (2012) sostienen que “El posicionamiento es lo que permite que la subjetividad política se apoye en los aprendizajes” (p. 75), que están mediados a la luz de las experiencias comparadas que deja el convivir en una comunidad.

Artesanos⁷: la investigación basada en artes como apuesta tonal para avivar la esperanza

La Investigación Basada en Artes (IBA) es una metodología de corte cualitativo que propicia “[...] espacios de encuentros en los cuales es posible resonar juntos” (Torregrosa y Falcón, 2013, p. 56), a propósito de considerar que el arte es una experiencia de encuentro de palabras, imágenes y sonidos, es una aventura donde la razón y la sensibilidad emprenden juntas un viaje que privilegia la creación artística desde la reflexividad e interpretación propia y en colectivo de las maneras de metaforizar y simbolizar nuestros pasos, nuestros viajes, nuestros (des)-encuentros; desde a/r/tografías⁸ que nos permitan comprendernos holísticamente en la imaginación, la creatividad y las sorpresas del acto creador.

Es por esto que decidimos trabajar desde la modalidad de talleres en donde lo literario y lo artístico siempre estuvieron presentes, pues estos nos brindaron la posibilidad de crear en

⁷ La palabra artesanos viene del italiano *artigiano*, palabra que sugiere un arte planeado, detallado que favorece la invención de aquello que se realiza, igualmente, está asociada a la raíz latina *ars* o *artis* que traduce arte, es decir, proceso donde se hace, se coloca y se ajusta algo con un objetivo. Razón por la cual, decidimos decantarnos por la figura de artesano en nuestra propuesta didáctica, pues allí confluyen, en nuestro quehacer de maestros la planeación, la motivación, la mediación, tal como lo sugiere Vásquez Rodríguez (2008). La imagen del artesano también se ha asociado a la figura de grandes pintores que, en su taller, creaban arte desde los parámetros que ellos mismos se planteaban, un ejemplo de esto es Leonardo da Vinci, quien construyó sus más grandes obras en un espacio específico y adecuado para la invención. Es interesante pues, nombrar la apuesta didáctica como un taller de artesanos donde maestros y estudiantes crean.

⁸ La Investigación Basada en Artes tiene como principal impronta el uso de elementos artísticos, de ahí que sea importante apostarle a una narrativa artística centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades, lo que implica precisamente un ejercicio de reflexividad y de indagación sobre sí mismo. Desde esta perspectiva, es necesario crear a/r/tografías desde la escritura, desde lo visual (pintura, fotografía o cine) y desde instalaciones (Hernández y Fendler, 2013, p. 116) que sirvan como cartografía (es decir, mapa de indagación), pero que, a su vez, estas rutas trazadas se despliegan como un arte, a propósito de experimentar la creación.

compañía, resonar conjuntamente, viajar al interior de las geografías humanas, forjar líneas de sensibilidad y de vida, esas que dieron paso a la palabra escrita, a la creación de conceptos o a la narración de la experiencia, en este caso, por medio de diversos lenguajes simbólicos como dibujos, fotografía, cine y música. A continuación, enunciamos de forma breve las experiencias vividas en la Institución Educativa María Auxiliadora⁹.

El primer taller lo nombramos: *Colores y enigmas, a propósito de reconocer la poética del alma: policromías sobre la propia vida, el mundo y los otros*. En esta propuesta las artes que nos convocaron fueron la literatura y la pintura, un dúo que, sin duda alguna, nos brindó la posibilidad de darnos el permiso de dejar volar la sensibilidad, de hacernos preguntas, de pensarnos y aprendernos. Por ello, dos de las actividades llevadas a cabo con nuestros estudiantes fueron la creación de una paleta de colores en donde las palabras y los tonos se combinaron para plasmar sobre papel lo que en ese momento habitó al interior de cada uno y la respuesta a la pregunta ¿cuáles son tus por qué? Dos juegos entre palabras y colores que pusieron a correr por nuestras manos vinilos y voces. A continuación, compartimos algunos fragmentos de las producciones de nuestros estudiantes.

Aquí navegamos entre claroscuros, pues, para Daniela (estudiante de séptimo), el *“negro: es la tristeza de alguien que le hace daño a otra”*, y para Harold (estudiante de noveno), el *“Blanco: es igualdad, liberación. Es el color más difícil de entender porque se puede reflejar, para mí, libertad o desolación”*. El azul, dice Felipe (estudiante de noveno) *“es tranquilidad, es paz”*, y unido a esto, Valeria (estudiante de noveno) dice *“El azul significa el cielo, las estrellas, las nubes, significa pasión y fuer-*

za” y quizás, al igual que Lucas (estudiante de noveno) necesitamos colores alegres, o como él mismo lo señala, *“El amarillo es para mí una felicidad inmensa”*.

Unido a las paletas de colores, es importante enunciar los por qué de Sara Alexandra (estudiante de grado séptimo) quien escribe *“¿por qué mataron a mi papá?”*, y sumado a esto, la voz de Leovanis, Isabella y Valeria (estudiantes de noveno) quienes concuerdan al preguntarse *“¿por qué existen la violencia y las guerras?”* Esos interrogantes son vitales para caminar por la memoria, ya que dan apertura para transitar por nuestro cuerpo, por nuestras palabras, eso que tanto nos inquieta, y al concientizar estas interpelaciones se genera un proceso de apropiación del pasado, para revisarlo y metaforizarlo en el presente, y con esto lograr, tal vez, construir un futuro donde no existan la violencia y la guerra, un futuro pintado de blanco y esperanzas, como lo sugiere Johan Martínez (estudiante de séptimo).

El taller número dos se tituló: *Entretejidos entre el cine y la literatura: los rodajes de la palabra y la imagen en la escenificación de la vida y el gesto crítico ante el mundo*, el cual nació de la idea de potenciar el posicionamiento crítico de los estudiantes ante algunas realidades sociales a las que asistimos; quisimos brindarles una experiencia diversa en donde el texto y la imagen se conjugaran aportando a la decodificación, comprensión e interpretación de asuntos que, como ciudadanos del mundo nos atañen, además, de tratar de establecer cruces entre los rodajes, las letras y la mirada, esas conexiones *metaartísticas* que posibilitan una lectura más amplia por medio de las cuales afloran nuevos sentidos y maneras de vivir. Así, fue como por medio de la visualización de cuatro cortometrajes, una pe-

⁹ Esta institución educativa se encuentra ubicada en la vereda Palenque del municipio de Sabaneta, Antioquia. Es la I.E. donde hemos desarrollado nuestras prácticas pedagógicas I y II (en los semestres 2018-2 y 2019-1). Este plantel educativo nos ha acogido como maestros en formación, es el lugar donde hemos desarrollado nuestras apuestas educativas.

lícula¹⁰ y la lectura de microcuentos, nos decidimos por crear nuestros propios cortometrajes.

El tercer taller se tituló: *Recordar, desarmar y amar: la mirada profunda a la memoria histórica reciente de Colombia, desde los lentes de la fotografía y la literatura*¹¹. En este le apostamos a la necesidad de volver sobre las huellas de nuestro pasado, a las cicatrices que ha dejado la guerra, a los éxodos asistidos por nuestra patria, los reflejos del dolor sobre los rostros, sobre nosotros mismos, sobre la memoria histórica de nuestro país. Esta fue una invitación para re-crear y re-cordar lo que hemos sido y venimos siendo a la luz de algunos acontecimientos sociales que como país nos conciernen, es por ello que esta apuesta se centró en el trabajo con la literatura y la fotografía desde la narrativa, los nexos que habitan en ambas artes como posibilidad de contar, narrar y condensar un momento a través de la pluma o el lente. Entre las actividades que realizamos leímos poesía y escribimos lo que nos suscitaban aquellas letras, creamos series fotográficas y las imágenes las convertimos en textos; este taller fue realizado con el propósito de generar espacios de reflexión en torno a las artes mencionadas como posibilidad de pensar la memoria histórica, favoreciendo así la creación de un entretreído semiótico de la experiencia con la guerra, la violencia, los éxodos y la paz.

Es así como la poesía y la reflexión se tomaron nuestra aula en el espacio de Lengua Castellana, pues, en compañía de poetas como Jotamario Arbeláez, Santiago Mutis y Piedad

10 Los materiales audiovisuales utilizados en el desarrollo de este taller fueron: la película *Cafarnaúm* (2018) del director cinematográfico Nadine Labaki, los cortometrajes: *SEMPITERNO, raíces inocentes* (2016), Jhonatan Bedoya y Derly Morales, *El poeta danés* (2006) de Torill Kove, *Día y noche* (2010) de Tedy Newton y *Piper* (2016) de Alan Barillaro.

11 Se realizó una lectura semiótica con los estudiantes de cuatro series fotográficas: *Requiem NN* (2006 - 2013), del fotógrafo Juan Manuel Echavarría, *Río Abajo* (2008) y *Sudarios* (2011), de la fotógrafa Erika Diettes, y algunas fotografías de *Mirar de la vida profunda* (2015), del fotoperiodista Jesús Abad Colorado.

Bonnett¹² pudimos reflexionar acerca de lo que implica escribirle epitafios a la guerra, pues esto nos permite, “[...] preguntarnos por cómo despedir la guerra y creemos que es necesario construir grupos de memoria para comprender que la guerra ha sido un capítulo que ha abarcado toda nuestra historia, y que para continuar y escribir uno con otros colores y más pacífico es necesario escribir ese pasado para no repetir estos actos en ese futuro que tantos soñamos”, como lo señalan Vanessa, Luisa, Sara y Estefanía (estudiantes de noveno). O como lo señalan sus compañeros Felipe, Samanta y Carolina, “*Debemos unir los fragmentos de la historia a partir de los recuerdos, es decir, traer al presente ese pasado que nos dejó cicatrices y crear con esto otros caminos para la paz*”, y para ello, es fundamental reconocer que “*Somos hombres y mujeres con cicatrices que reconocen el sufrimiento por el que han pasado y a veces, lo acarician para reconciliar eso que el cuerpo refleja*” (Harold, Valentina, Andrés, Adrián, estudiantes de noveno).

Los talleres realizados nos permitieron comprender, que el maestro debe visitar su casa, es decir, su cuerpo con extrañeza, pues después de desarrollar sus apuestas formativas su espacio interior ya no es el mismo. Y a su vez, la casa de nuestros estudiantes no es la misma, pues transitar con historias de pintores que se suicidan¹³ y dejan interrogantes genera-

12 Los invitamos a leer dos corpus de poemas que versan sobre la necesidad de crear unos versos para la guerra, la memoria y la esperanza. El primero es un artículo publicado por la Revista Arcadia, titulado: *16 poemas sobre la violencia en Colombia* (2019, [en línea]: <https://bit.ly/2DZF4no>); el segundo es una compilación realizada por el grupo Crear en Salamanca, titulado: *Colombia, entre la guerra y la paz. Poemas escritos y voceados en medio de la violencia y la incertidumbre* (2016, [en línea]: <https://bit.ly/2DZ3Bc8>).

13 *Mi amigo el pintor* (1989), de Lygia Bojunga, es una novela que relata cómo se gesta la amistad entre Claudio, un niño de nueve años de edad y su amigo *el pintor*, la historia se desarrolla alrededor de la muerte del artista, las preguntas que se generan en el interior de Claudio por este suceso, el vínculo que nació entre ambos a través de los días, el compartir, el color de sentimientos como el amor, la nostalgia, la muerte, la tranquilidad, la felicidad etc, y, debido a ello se acude a la reflexión sobre el mundo, los otros, la vida y la sensibilidad en la búsqueda del entendimiento de las pasiones humanas.

ron intersticios para habitarse de otra manera. En palabras de Harold (estudiante de noveno) “[...] a veces, el alma también tiene hambre de ella misma, por eso nos preguntamos por la vida y la muerte”. Inquietudes que nos posibilitan a maestros y estudiantes colorear óleos poéticos donde la mano trace rutas para interrogar-se y encontrar-se, para crear otros mundos posibles desde el lente humano del encuentro. Es innegable que la práctica pedagógica genera en los maestros la posibilidad de viajar hacia sus Ítacas, esas que favorecen salir de nosotros mismos para habitarnos.

A modo de conclusión: cromatismos para crear escuelas po(e)sibles

Creemos que, los maestros tenemos el deber de crear escuelas más coloridas donde la vida acontezca, y por esta razón abogamos por la necesidad de que las expresiones artísticas se apoderen de lo cotidiano (Petit, 2015), que lo coloreen y creen escuelas *po(e)sibles* para favorecer *habitancias sensibles* desde lo poético, pues necesitamos lugares para el encuentro, para la creación de nuevos versos para la existencia, versos que acallen las violencias, y nos devuelvan los caminos hacia la paz y hacia nosotros mismos. Estamos ante el acontecimiento de una nueva cartografía, la invención artística ha construido unos nuevos horizontes, donde es posible *re-existir en compañía*, donde maestros y estudiantes pueden imaginar un futuro policromático, en el que se reconocen los matices que cada uno le imprime a ese sueño común de transformar las escuelas en centros culturales y artísticos, pues “[...] la vocación de los hombres no es cosificarse sino humanizarse” (Freire, 2015, p. 156), con el otro y lo otro dentro de ese entramado construido de palabras, imágenes y territorio. Es por esto que, consideramos fundamental que, maestros y estudiantes artistas creen escuelas donde “[...] Tal vez nuestra semilla / puede hacer crecer/ las raíces de nuestra vida” (Fragmento del poema de Ana María, estudiante de séptimo).

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz Kronfly, F. (2016). La patria del idioma literario. En *La sombra brilla planetaria. Modernidad y postmodernidad en la cultura*. Medellín: Sílabas Editores.
- Deleuze, G. (2000). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Farina, C. (2005). *ARTE, CUERPO Y SUBJETIVIDAD. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones (Tesis Doctoral)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones Endymión.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Guattari, F. (1998). El nuevo paradigma estético. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Paidós.
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. España: Galaxia Gutenberg.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). La literatura y la configuración de subjetividad política. En *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, pp. 56 – 59. Buenos Aires: Paidós.
- Torregrosa Laborie, A. y Falcón, R. M. (2013). El viaje errático de la investigación. En *Revista Educación y Pedagogía*. 25 (65-66). 114-123. Medellín: Programa Editorial Universidad de Antioquia.
- Vásquez Rodríguez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Sísifo como artista del cuidado de sí.

Una apuesta por la formación literaria para la construcción de una razón poética en la escuela

David Esteban Sabogal Meneses¹

Juan Pablo González Escobar

Resumen

Se presenta la *razón poética* y el *cuidado de sí* en la escuela, para posibilitar la habitancia, es decir, dibujar al ser desde lo onto-poético, ya que el ser humano ha perdido las piezas de su conexión universal, de su esencia poética en el entramado de las lógicas neoliberales que transitan en el mundo contemporáneo. Para esto, el mito de Sísifo nos hace reflexionar nuevamente en esa llama definida de contemplación y, por consiguiente, en la creación de sí mismo, la proyección del ser en el mundo que nos rodea y una resistencia desde una educación y pedagogía poéticas. Lo anterior nos impulsa a preguntarnos, ¿Qué sentidos, tensiones y acontecimientos tienen lugar en los procesos de formación literaria orientados al cuidado de sí y al posicionamiento de una razón poética en la escuela?

Palabras clave: Formación literaria, razón poética, cuidado de sí, Sísifo en la educación.

¹ Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Correos: david.sabogal@udea.edu.co; juan.gonzalez15@udea.edu.co



El mito de Sísifo en la educación: En pedagogías poéticas del maestro

“Lo absurdo está ligado, pues, a la lucidez humana; se da, como un hecho, en el universo humano, fuera del universo humano no hay absurdo: de un lado tenemos la diversidad y el fracaso de mundo, de otro tenemos la razón humana y su nostalgia de unidad (el deseo de continuidad del ser), esta lucha, este divorcio y esta contradicción son insolubles, el hombre absurdo ha tomado conciencia de este divorcio y ha desalojado del reino de lo absurdo a la esperanza.”

Albert Camus (1953), *El mito de Sísifo*

En el marco de nuestro proyecto de grado titulado *Sísifo como artista del cuidado de sí. Una apuesta por la formación literaria para la construcción de una razón poética en la escuela*, retomamos desde la mitología griega, la metáfora de Sísifo que surgió y constituyó todo nuestro caminar poético. Es así como desde la Odisea se describe a nuestro héroe con un papel de terrible suplicio. Allí se dice:

No me pareció menos terrible el suplicio de Sísifo: tenía continuamente ante él una enorme roca, que trataba en vano de subir a la cima de una montaña, ayudándose de pies y manos; y era lo terrible que, cuando tras inauditos esfuerzos parecía que iba al fin a culminar su empresa y a precipitarla por la ladera opuesta, una fuerza invisible y poderosa hacía retroceder el peñasco cruel, que rodaba vertiginosamente hasta la llanura. Tornaba entonces a empujarla, haciendo inauditos esfuerzos y el sudor brotaba de todos sus miembros y el polvo, pegándose a él, lo envolvía. (Homero, 2011, p.140)

En la época contemporánea, el escritor Albert Camus vuelve a esta metáfora para plantear que, si bien Sísifo tiene consciencia de su castigo sigue siendo un héroe lúcido. Con esto, llega la metáfora para hablar del hombre moderno que trabaja durante todos los días de su vida en las mismas tareas y sigue a cabalidad su destino. Solo el destino es trágico cuando se vuelve consciente de sí. Retomamos esta consigna para integrarla al diálogo con la educación y los espejos que reconfiguran el aula, para preguntarnos por esas tensiones que habitan al maestro y al estudiante en la escuela y, desde allí, como seres andantes, esbozar uno de los principales caminos de las problemáticas contemporáneas que bien podrían ser integradas en preguntas iniciales, que se articulan a nuestro problema central en torno a la formación literaria: ¿cuáles son los aciertos y rupturas de la teoría y la praxis dentro de las instituciones educativas y el habitar maestro? ¿cuáles son las tensiones que arroja la razón instrumental que habita en las instituciones escolares contemporáneas? En este sentido, ¿cómo la razón poética puede dibujar líneas de sentido y ampliar las miradas para habitar poéticamente la escuela?

Así pues, en esta época, a propósito de las dinámicas a las que asistimos, es necesario cuidar de sí mismo; habría que comenzar por reconciliarse con la realidad y, desde allí, generar nuestra propia práctica de la libertad partiendo de la ética. Es lo que nos compete como maestros hoy en una sociedad heredera de la caída de los grandes relatos. Como lo dice Kronfly (2016):

[...] se trata de los relatos ya gastados y desprestigiados en los cuales la gente ya no se siente representada, relatos y creencias modernas que ya no hacen parte de sus representaciones dominantes ni son capaces de otorgar sentido a la existencia (p.32).

Como no hay soporte tanto en ideología o en algún dogma metafísico, es importante abrazarse a la construcción de una ética propia, una ética para el bien de sí y el de los otros, esto debido al nihilismo que prima en la sociedad, donde la pérdida de sentido y de los viejos valores ha llegado a su fin partiendo principalmente del argumento nietzchesiano de la muerte de Dios.

Lo que proponemos es una poética de la existencia, desde el habitarse de Sísifo como maestro. Así como nuestro héroe sube su piedra, la esperanza del maestro se resguarda en mirar más allá de las cosas y, desde la consigna del cuidado de sí, que todo lo que plantee una distancia, puede acercarse al espíritu y al inicio de un cambio. Es, en estas palabras, que reafirmamos nuestras propias elecciones alrededor de la apuesta por el cuidado de sí. Sostenemos que no estamos sujetos a ningún valor absoluto ni a ningún imperativo categórico que sustente nuestra propia ética. En términos de Mèlich (2010): “La ética, desde la perspectiva de la libertad, sería algo así como la forma que uno se da a sí mismo frente al otro, en una relación dual, en un espacio de intimidad” (p. 170). Avanzando en nuestro razonamiento, proponemos el *cuidado de sí* por medio de la formación literaria, donde el *espíritu de la novela* generará el espacio literario, donde estarán a su vez articuladas tanto: “La singularidad, la situación, la biografía, la ambigüedad, la ausencia y la asimetría” (Ibid, p. 80).

El maestro Sísifo en su caminar, la razón poética en la escuela

“La belleza tiene que ver con la fidelidad a lo originario” [vii], porque todo arte es lenguaje, palabra poética. A través de la misma se detiene el tiempo, la raíz del misterio de la trascendencia”

Zambrano

En el desarrollo de la práctica pedagógica que supuso nuestro Trabajo de grado, fue muy importante la participación de estudiantes entre los grados décimo y once de las instituciones educativas, Colegio Colombo Británico de Envigado y Centro Formativo de Antioquia (CEFA) de la Ciudad de Medellín. Fue allí donde orientamos los siguientes talleres: 1) *La otra parte del aula: encuentros entre lo estético y lo sensible para descender en las poéticas de afuera con armonía en el interior*; 2) *“Que el verso sea como una llave, que abra mil puertas”* y 3) *“Una poética del interior desde los múltiples sentidos de la imagen”*. Estos fueron pensados desde la pregunta por la vida interior, las dinámicas en las que la vida juega un papel importante en tanto experiencia lingüística en el mundo, donde son los escritos de los y las estudiantes los que permiten que haya acontecimientos.

Es así que desde nuestro proyecto hay una permanente búsqueda de posibilidades e interrogantes por cómo orientar la formación literaria a través de una razón poética. Asumimos por ello los siguientes aspectos como fundamentos e inspiración para esa apertura hacia el alma y la emoción.

La poética interior

En un primer momento se pensó en la importancia contenida en el hecho de preguntar por la vida propia, lo que, en palabras sugeridas antes, viene siendo una poética interior; reconocer la memoria, el origen, el lugar desde el que los pasos han ido viniendo hasta el presente. Más que haber dejado por escrito experiencias o creaciones dentro de un momento inmediato, fue y es fundamental dentro del taller poético la búsqueda de otros sentidos, teniendo como referente la experiencia propia, la vida traída como la piedra de Sísifo hasta nuestros pies.

La brevedad

Lejos de una estrella que apenas pasa. Qué vida reside en la escuela y qué ojos hay allí que la habitan. Una pregunta por el destino, por los sueños, por el quehacer, por el deporte, por el silencio que llega después de la jornada con los pies re-tumbando en la soledad de casa. Qué responsabilidad se resume en el detenimiento, en velar por un corazón que no pierde su fuerza en la escuela, en la enseñanza, en la poética como forma de resistir.

El espacio y momentos creativos

Ya desde esa poética de la contingencia escolar venía sugiriéndose el hecho primordial del espacio y el momento creativo que el taller poético no puede desaparecer. Así en la experiencia dentro del taller hubo importantes hallazgos referentes a lo que en un primer momento el espacio, (sea un aula de clase, la biblioteca escolar o un posible jardín dentro de la escuela), puede ayudar a que los motivantes, las preguntas, muevan más el espíritu sensible tanto de maestros como de estudiantes en la escuela. Son instantes e imágenes de un valor singular: la puesta en escena, la lectura en voz alta, los momentos de pausa para pensar las imágenes vistas, los sentidos en la conversación, el tacto, el acontecimiento de mirar que los versos y frases sugeridos puedan llegar; la antología de gestos que va naciendo en la experiencia escolar; el ver a dónde miran todos cuando se habla de la vida, de la muerte o la guerra que tanto, por ejemplo, le ha costado al territorio nacional. Es así como surge también otro aspecto fundamental en conversación con la filosofía reflexiva, un espacio que permite, que da herramientas, que inspira a pensar y a crear.

Es desde estos elementos principales en la formación literaria donde el cuidado de sí y la razón poética presentan entonces una estrecha relación que tiene que ver con adentrarnos

en esos misterios de la vida que han sido olvidados: la muerte, la vida o, asimismo, el alma, que es importante para María Zambrano, quien insiste en rescatar la simbología del alma, la cual ha sido olvidada por el culto al cuerpo; es desde la poesía que cuidaremos del Ser. “La naturaleza del alma humana, pues, está precisamente en su parentesco con lo que es divino, inmortal y eterno. Esta idea la repite Platón a lo largo de sus discursos como algo obvio y decisivo, como la verdad en que va a fundamentarse su íntimo y profundo anhelo” (Zambrano, 2000, p 45). Pues es en el alma y en el pensamiento donde se funda la poesía, la razón poética.

Habría que decir enfáticamente, que desde la antigüedad los poetas fueron arrojados de la *polis*, pues ellos nunca decían la verdad, la poesía estaba contra toda “verdad” instituida. En este sentido lo que proponemos es reivindicar el papel de la poesía para fundar pensamiento sensible, o pensamiento *mí(s) tico*. Pues solo en la armonía de los contrarios: razón y poesía, logos y mitos, se estaría dando con la unidad del Universo, o así mismo, con los misterios de la vida, el resurgimiento del alma. Conocer entonces sería acordarse, y acordarse es reconocerse en lo que es o mejor, como se ha venido siendo; es reconocer la unidad.

Ahora bien, dentro de la perspectiva propuesta, la formación literaria se concibe como experiencia, es decir, como posibilidad y pasaje, la forma en que la vida, tanto en el texto literario como en sus diferentes visiones, vienen y habitan la vida humana. Al entender esta formación como un advenimiento, tanto de afuera como de adentro, surge el interrogante por la manera en que cada sujeto se relaciona con el mundo literario recreado en el texto, los vestigios que de este emanan. Respecto a lo anterior es Larrosa quien también piensa esa lectura como experiencia en dos dimensiones: primero, entendiendo que el texto conserva unas características físicas y lógicas (legibles), y segundo, que esas características al pasar por mi/lector/maestro, se transforman en un manojo de reflexiones propias,

en la transformación del mundo habitado. Es así como, si en un primer momento, es una posibilidad, un pasaje donde el mundo adviene y nos transforma hacia *otra cosa*, hay en clave otro factor importante: la transformación propia y de los demás dentro de la formación concebida como experiencia y, segundo, la experiencia como mediadora de la *subjetividad*, tanto del maestro como del estudiante, sus implicaciones y caminos.

A un lector que, tras leer el libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia, ha comprendido el texto, sin duda. Domina todas las estrategias de comprensión que los lectores tienen que dominar. Seguramente es capaz de responder bien a todas las preguntas que se le hagan sobre el texto. (...) Pero un sentido, el único sentido que cuenta según Steiner, en el que ese lector es analfabeto. Tal vez ese sentido, el único que cuenta, sea precisamente el de la experiencia. Ese lector analfabeto es un lector que no se pone en juego a sí mismo en lo que lee, un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad. (Larrosa, 2006 p.94)

Huellas y nuevos horizontes en el caminar de Sísifo

Desde nuestra experiencia fueron muchos los caminos y encuentros alrededor de la poesía, encuentros que fueron encaminados a generar acontecimientos, y precisamente a buscar nuevos horizontes en nuestro caminar como maestros Sísifo. Destacamos momentos como un encuentro que estuvo plagado de palabras de Baudelaire, Alejandra Pizarnik, Arthur Rimbaud,

Alfonsina Storni, José Asunción Silva y Fernando Pessoa que, con sus rostros y poemas, nos ayudaron a mostrar un panorama de los ejes fundamentales de la vida, entre estos, la palabra, una palabra embriagadora que hace emerger en las estudiantes preguntas tales como ¿la poesía cómo se escribe? ¿en verso o en prosa? ¿qué hay que hacer para escribir poesía? ¿la poesía es el origen de la vida? En palabras de Vásquez Rodríguez (2018):

La poesía es más que el poema; el poema es la concreción de una dimensión de la poesía; porque la poesía no existe solo en las palabras, en el sentido amplio de *la poiesis*. En tanto que lenguaje, la poesía es como la exquisitez del mismo, como el afinamiento mayor de esa materia prima. En su inicio la poesía era canto, danza y palabra. En algún sentido, rito, y en otro, fiesta. La poesía también es una mirada en el espejo del mismo lenguaje; es el lenguaje mirándose a sí mismo, regodeándose, mirando sus matices.

Otro momento fue la posibilidad, desde el proyecto de investigación, de desmitificar las percepciones que, tanto el texto poético como la poética, han tenido a través de la historia. Es de destacar el diálogo que se ha generado en el aula de clase frente a los diversos caminos que la poesía tiene en las manifestaciones artísticas; por ello la sorpresa de muchos de los estudiantes que han participado de los talleres al encontrar en su experiencia viva y académica que el poema, el poeta y la poesía no dependen de una rima particular, de que todo corresponda, (aunque en ningún momento estuviera pensado el desprestigio a formas de expresión y escritura poética ya conocidas), de que en la actualidad, desde un sentir y habitar el mundo, pueden encontrarse grandes secretos, misterios en el fondo de la vida,

en las diversas manifestaciones artísticas, sea cine, sea literatura, sea pintura.

La invitación desde nuestra propuesta ha consistido en generar momentos que propicien acontecimientos sensibles, que potencien la imaginación y aviven el propio conocimiento, que posibiliten una propia ciencia frente a la vida. Así pues, como maestros en formación, debemos ayudar a propiciar *espacios po(e)sibles* que lleven al ser humano a la búsqueda de sí, y que esta búsqueda esté inspirada en una poética interior, en la necesidad de reinventarse para animar nuevos alientos para la existencia. En sintonía con este cometido, el poeta Juarroz (1958) nos dice:

Hay que inventar respiraciones nuevas. /Respiraciones que no sólo consuman el aire, /sino que además lo enriquezcan /y hasta lo liberen /de ciertas combinaciones taciturnas. // Respiraciones que inhalen además /las ondas y los ritmos, /la fragancia secreta del tiempo /y su disolución entre la bruma. // Respiraciones que acompañen /a aquel que las respire. // Respiraciones hacia adentro del sueño, /del amor y la muerte. // Y para eso hay que inventar un nuevo aire, /unos pulmones más fervientes /y un pensamiento que pueda respirarse. // Y si aún faltara algo, /habría que inventar también /otra forma más concreta del hombre.

Desde el proyecto hay apuestas ambiciosas frente a los espacios formativos que han estado en sintonía con esa búsqueda, que no sólo en la contemporaneidad sino también en lo tradicional, en la escuela todavía resuenan. Son las exploraciones

mismas que las preguntas que van surgiendo dentro del debate, dentro del posicionamiento de una razón poética en la escuela, arrojan sobre una interdisciplinariedad. La manera en la que el diálogo frente a la poesía desde la formación literaria, no sólo habla de la enseñanza del español en las aulas, sino como también la historia, las ciencias sociales, las matemáticas, la ética y una pregunta por la modernidad sacan a flote la universalidad que desemboca en las voces del maestro y sus estudiantes, en las resonancias y *respiraciones* que diluyen lo que día a día se vive dentro del quehacer maestro, de orientar a otros a sus propias búsquedas sin renunciar a las propias, a impulsar una resistencia por la vida, por los sentidos que van en el fondo arrojando cantos, himnos de todo aquello que nos rodea. Un proyecto que impulsa la idea de que los sentimientos no sean pensamientos, que puedan salir del sueño, que puedan mediar la posibilidad de que en la escuela la humanidad no desaparezca.

Persisten los contrastes, donde muchos de los participantes se preguntaban; había otros que dejaban la hoja en blanco. Algunos que, en vez de encontrar las palabras, intentaban desdibujar la forma. Los estudiantes, los maestros que también encontraron la posibilidad de darle la cara a sus silencios, aunque estos sigan mudos, de mirar al cielo, aunque tengan que ser vigilantes con el camino, de interrogar a la noche y el desarrollo de sus sueños. Estudiantes jóvenes de grados 11, 10 y 9, que, aunque sus afanes apuntaran a lugares tan diversos como el universo, llegaban a las orillas del mar, cuestionaban sus proyectos, la atención aislada que muchas veces le daban a la vida.

Es esta razón poética que es la contemplación del mundo, de la esencia de reconocer nuestros propios secretos como humanos, maestros o estudiantes donde el espacio formativo renuncia a su convencionalidad, aunque incansablemente lo persigan las formas, los afanes, las inquietudes, que más que vivir nos llevan a inscribir la vida en clave de supervivencia. Aunque sigamos desconociendo los secretos, aunque reconocer la vida y la esencia parezca dejarnos en el mismo lugar, la razón

poética en la escuela detrás de toda su apuesta encuentra un lugar en la incertidumbre; permite que, aunque el avanzar se detenga, el temor nunca paralice; que observar la vida sea también dejar que esta sea el camino en la formación, que nunca pierda su lugar en la escuela, en el proyecto humanístico que en todo momento, desde el área disciplinar que sea, el gusto y el encanto de redescubrir los misterios, nuestros propios misterios, permanezca.

Referencias bibliográficas

- Juarroz, R. (1958). *Hay que inventar respiraciones nuevas*. Recuperado de: <http://amediavoz.com/juarroz.htm>
- Camus, A. (1951). *El mito de Sísifo*. París: Ed Gallimard, recuperado de: http://www.correocpc.cl/sitio/doc/el_mito_de_sisifo.pdf
- Homero. (2011). *La Odisea*. Editorial. COMCOSU. recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Aloma,
- Melich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial S, L.
- Zambrano, M. (1993). *Filosofía y poesía*. México: Ed. Fondo de la cultura económica:
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza editorial, S.A
- Kronfly, C. (1994). *La sombrilla planetaria: ensayos sobre modernidad y postmodernidad en la cultura*.
- Vásquez Rodríguez, F. (2018). *Educación en poesía*. Entrevista en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, proyecto de investigación sobre “*La poesía, una expresión para ser incluida en la educación artística*” Recuperado de: <https://fernandovasquezrodriguez.com/2018/04/26/educar-en-la-poesia/>

Itinerancias artísticas: la construcción mitológica en la obra del maestro Pedro Nel Gómez

Daniela María Duque Ospina¹

Jasbreidi Durango Flórez

Yesenia Lopera González

Resumen

Pensar un maestro de lenguaje en diversos escenarios donde la formación de los sujetos también se da, nos invita a vincularnos a la Casa Museo Maestro Pedro Nel Gómez y desde allí indagar en las posibilidades pedagógicas que el arte nos ofrece; en este sentido, la construcción mitológica realizada por Pedro Nel, se presenta como un camino que aporta a la consolidación de una identidad nacional, pues estos relatos, a causa de la globalización y de los discursos hegemónicos impuestos por la sociedad, se van desdibujando. Una vez inscritas en el programa del museo *Pedro Nel itinerante*, surge el interés por aportar a este desde nuestro saber específico a través del diseño de una propuesta didáctica bajo la modalidad de taller, que vincule pinturas, cartas y escritos de y sobre el artista, de modo que se propicie un espacio significativo que genere una experiencia estética con su vasta obra, retomando a su vez las diferentes percepciones que se dan en el seno de las acciones y expresiones de una sociedad.

Palabras clave: Arte, Formación, construcción mitológica, identidad, globalización, experiencia estética.

¹ Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, sede Medellín de la Universidad de Antioquia. Correos electrónicos: danielam.duque@udea.edu.co; jasbreidi.durango@udea.edu.co; yesenia.lopera@udea.edu.co



Haciendo una búsqueda en la Biblioteca Giuliana Scaberni, se hallan en esta, grandes libros que proporcionan distinta información sobre la vida y obra del Maestro Pedro Nel Gómez. Allí es posible ver cómo muchas personas entre estudiantes, maestros e investigadores se han interesado por trabajar la trayectoria del Maestro y, con ella, realizar un análisis profundo de cada uno de los temas que se proponen a lo largo de las obras.

Entre hojas ya derruidas por el tiempo, nos encontramos realizando un viaje por la vida del Maestro Pedro Nel Gómez, y dentro de las carpetas de correspondencia divididas por décadas descubrimos un tesoro: múltiples hojas escritas a mano y a máquina que contienen un pedacito de la vida de uno de los más grandes intelectuales de Antioquia; allí se hacen presentes temas de su vida cotidiana y familiar; temas formales de contratación en la construcción de sus murales o pinturas al fresco; la descripción de acontecimientos mientras estuvo en Europa cursando sus estudios de arte; cartas con su amigo Eladio Vélez y otros, que dan cuenta de su percepción frente a problemáticas nacionales y en particular, su concepción del arte y su lugar en la sociedad, que permiten precisar e imaginar cómo era Pedro Nel mientras vivía. A través de las lecturas de sus cartas se nos presenta como un personaje más real, que escribía, que pensaba, que tenía problemas y, así mismo, se nos permite establecer la conexión entre esos aspectos y su obra.

A medida que nos sumergimos en la lectura de las cartas, empiezan a aflorar múltiples inquietudes y un interés por indagar en las diversas temáticas bajo las que puede ser analizada su obra: el retrato, los paisajes, la maternidad, lo social y político, los mitos, entre muchas otras categorías, cuyo interés puede constatarse en su correspondencia, donde enuncia su preocupación por dichas temáticas; conforme avanzamos en la lectura podemos observar el tema de los mitos como una categoría predominante en su obra que está atravesada por un interés en aportar en la consolidación de una identidad nacional;

para ello, reinterpreta mitos de diversas partes del país como La Llorona, El Patetarro, La Patasola, El Gritón, entre otros, estableciendo una conexión entre estos y los mitos griegos.

Entre dibujos y acuarelas, queda plasmado el comienzo de esta gran preocupación por el patrimonio y lo que constituye nuestra tradición como cultura nacional, que más adelante, se tomaría frescos, óleos y esculturas para dar materialidad a esta cosmovisión, abarcando también los comportamientos éticos, pues los mitos representan la mentalidad no sólo de un individuo sino también del pueblo al cual pertenece; de esta manera, vemos cómo el mito no se reduce a las creencias de este sino que abarca aspectos más amplios de su cultura. Los mitos regionales y griegos son puestos en paralelo con el propósito de hallar correspondencias que permitan su legitimación y trazo como algo original, propio de nuestra identidad cultural.

Es así como la obra de Pedro Nel Gómez, permite ampliar la mirada a diversos temas que generan una pregunta por aquello que somos y configura nuestra cultura. La interpretación y el lugar que da al mito como parte fundamental en la construcción de nuestra identidad, posibilita rescatar y aportar en la consolidación de una memoria colectiva. El Maestro Pedro Nel Gómez reconocerá la importancia del mito y los hará arte, serán pinturas, serán murales, serán esculturas. Definirá el mito como:

Una herencia milenaria que llevamos dentro de nosotros mismos. Una manera de proyectar los fenómenos que nos rodean. De la tempestad sale una idea, una interpretación humana de la realidad, que a través de los siglos se proyecta sobre el fenómeno mismo, la tempestad. Así nacen los mitos, creados y alimentados por el hombre, y sin los cuales la vida carecería de sentido (Arango, Correa, & Ramírez, 2006, p.196)

Por lo anterior, surge el interés de trabajar el mito dentro del programa itinerante del Museo Pedro Nel Gómez, ya que este constituye una de las primeras expresiones de la actividad cultural del hombre; en él se hace visible la exaltación social y se reafirma, culturalmente, el pensamiento. A través de estos relatos que circulan en la tradición oral, se narra a los hombres diferentes historias que dan cuenta de su existencia, buscando con ello resolver varios de sus interrogantes; a su vez, el mito sostiene una estructura narrativa que le proporciona un lenguaje propio.

Abordar el mito, entonces, desde el campo pedagógico, permite retomar elementos de gran valor como lo es la oralidad, algo aparentemente tan común que ha ido perdiendo su significado a causa de la modernización global.

En la actualidad estamos asistiendo a una pérdida de referents; aquellos relatos que sustentaban la interpretación y comprensión del mundo se difuminan con facilidad quedando el ser humano a la deriva; por consiguiente, nos encontramos con unas estructuras de acogida pobres, entendidas estas como aquellas prácticas e instituciones que permiten que el individuo adquiera una identidad y una cultura con unas simbologías que le son propias. Duch propone que en dichas estructuras de acogida, el lenguaje ocupa un papel central, pues su adquisición es la puerta que nos aleja del caos y nos hace humanos, el *empalabramiento* entendido como el acto de poner en palabras la realidad, es lo que permite que establezcamos un vínculo con el mundo y lo que nos configura como individuos. Según Remy Castellanos (2013) citando a Duch:

En el momento de nacer el hombre es un ser completamente desvalido y desorientado, le faltan puntos de referencia fiables y lenguajes adecuados para poder instalarse en el mundo, es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar su entorno aprendiendo todo lo nece-

sario para vivir y convivir. Se trata de un individuo que debe emprender la arriesgada tarea de dejar de ser un in-fans (alguien que no habla, incapaz de expresarse y totalmente descolocado) para convertirse, poco a poco, en lo que Duch (1997) expresa como un “*empalabrador*” eficiente de él mismo y de la realidad. (p.146)

Son pues las estructuras de acogida como la familia, la escuela y la sociedad, las que delimitan e influyen la manera como nos relacionamos con el mundo; los relatos mitológicos entendidos como parte intrínseca de nuestra identidad, como aquellas narraciones de tipo oral que se pasan de generación a generación y que han sido llevadas al campo del arte, son las que deben ser redescubiertas en una era que parece empecinada en olvidar sus propios relatos, los que le han servido para *empalabrar* esa realidad del mundo.

Seguir con su legado artístico e intelectual nos impulsa a preguntarnos ¿Cuáles son las relaciones que se establecen, desde la expresión gráfico-plástica y escrita, entre la cultura, el arte y la formación en la construcción mitológica del maestro Pedro Nel Gómez?

Por todo lo anterior, se apeló por trabajar bajo la modalidad de taller propuesta por Noemí Durán (2013) la cual denomina *Taller de proceso* y permite la atención sobre todo cuanto va emergiendo; se divide en tres momentos: *Despertar* que constituye la llegada al lugar donde será el encuentro, es un momento oportuno para silenciar la palabra y extrañar la mirada; *Jugar* que equivale a abrirse al otro, implicarse con él en algo que se comparte y *Explorar* que es poner en relación las historias particulares con el objeto que los une, de manera que las construcciones individuales nutran la colectividad, respetando a su vez las singularidades que posee cada uno; todas ellas tienen un hilo conductor, favorecen la apertura progresiva y se encuentran ancladas a la posibilidad de abrir imaginarios,

horizontes, sensaciones, emociones y pensamientos; estos fueron ejecutados en los diversos escenarios donde se llevó a cabo la exposición itinerante con la obra del Maestro; dichos talleres estuvieron orientados al tema mitológico estableciendo un nexo entre la obra de arte y los múltiples lenguajes que pueden surgir de allí. Los talleres se realizaron en cuatro escenarios: La corporación Canchimalos, La I.E San Lorenzo de Aburrá, La I.E Pedro Estrada y la Universidad San Buenaventura. A continuación, se presentan brevemente algunos hallazgos con relación a la experiencia vivida en estos escenarios.

Voces itinerantes: El mito como símbolo de identidad cultural; una mirada a través de los conceptos de arte, cultura y formación.

El concepto de cultura tiene múltiples interpretaciones y formas en las que ha de ser entendido. Desde distintas corrientes filosóficas, antropológicas, psicológicas y educativas, este concepto ha intentado ser definido y reorientado según el campo específico y, por lo tanto, son infinitos los debates y consideraciones que se tejen a su alrededor. Para los intereses de esta investigación resulta de gran utilidad, la categorización que hace John B. Thompson (1993) siguiendo los patrones de Clifford Gertz, y que nombra como *concepción simbólica*, en la cual plantea que:

La cultura es el patrón de significados a las formas simbólicas- entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos- en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. (p.197)

Desde los talleres realizados, los conocimientos sobre los mitos se retomaron y desde allí, no solo se volvió sobre el mito, los discursos y las prácticas que hay alrededor de este, sino que también se puso en común las relaciones que los estudiantes tenían con estos, con el fin de reflexionar sobre las diversas prácticas que aportan a la construcción de una identidad cultural.

El mito es una producción cultural que sirve para dar explicación a diversos ámbitos y construcciones simbólicas que hace un determinado grupo social. Así, partimos del postulado de que en diferentes ocasiones este ha sido visto como acepción de fábula, invención o ficción, dejando de lado la posibilidad de ser entendido como una realidad cultural digna de ser abordada e interpretada desde diferentes perspectivas; por lo anterior, resulta pertinente retomar los planteamientos de Eliade (1991) en cuanto atañe a la noción de mito, pues este desde su intento por definirlo busca ser amplio abarcando todos los tipos y funciones existentes:

Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el resultado de una <<creación>>: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser (p. 6).

Desde los talleres realizados siempre se generó un espacio dentro del segundo momento, el cual fue nombrado como *jugar*, para hablar un poco sobre los mitos y las diferentes formas en que estos han llegado hasta nosotros. Partiendo de

tres preguntas orientadas a indagar respecto a ¿qué es un mito? ¿conoces algún mito? y ¿por qué crees que surgieron los mitos? se evidenciaron respuestas muy similares, pues la mayoría concuerdan en que los mitos son una serie de creencias que se han transmitido de generación en generación, buscando dar respuestas a diferentes interrogantes; estos más que crear miedo o superstición en la persona a quien eran contados, tenían la intención de determinar ciertas conductas que no eran bien vistas. A continuación, se muestran algunas de las respuestas obtenidas:

“... Tal vez solo es para darle una lección a los niños o a la gente en general para que fueran buenos, hicieran lo correcto y además es parte de nuestra cultura”, “Para mantener la historia de nuestros antepasados con vida...” “Porque los hombres sienten la necesidad de creer en algo superior”. “Porque la gente buscaba explicación pa’ todo”.

Vemos pues, que dentro del mito reside una posibilidad de formación, pues nos permite indagar, desde una postura crítica, aquellos elementos que obviamos de la cultura y que pueden ser detonantes para formar sujetos críticos, para ello, resulta fundamental pensar en el concepto de identidad, pues a partir de este aflora inevitablemente la pregunta por el yo: ¿quién soy? ¿cuál es mi lugar en el mundo? ¿cuál es el alcance de mi existencia? dar respuesta a estas y otras interrogantes son las que incentivan a los sujetos a iniciar una búsqueda que se da constantemente en todos los ámbitos de la vida y que lo llevan a vivir experiencias que luego reconstruye o intenta reconstruir a medida que se narra y que escucha las narraciones de otros.

Paul Ricoeur (1996) propone el concepto de identidad narrativa como aquella que permite la regresión en el tiempo de eventos pasados y a su vez, la proyección hacia el futuro de aquello que se espera ser; en ello la tradición, los saberes y los valores adquiridos jugarán un papel importante, pues delimitan las acciones pasadas y futuras. Es importante por esto, posibilitar un proceso consciente que dé pistas sobre una toma de postura, sobre un reconocimiento de aquello que conforma el *ídem* (espacio de tiempo en el que el hombre vive y muere) y el *ipse* (carácter o rasgos de la personalidad de alguien junto con la manera como este se designa) de cada persona. Dicho proceso puede ser potenciado a través de la narración sin dejar de lado que se parte de un sinnúmero de discursos contextualizados, de relatos (como los mitos) que anteceden en el tiempo y que cobran valor en la medida que dicen algo de cada individuo y de la comunidad de la que es miembro.

El ejercicio realizado con los participantes en los talleres en el tercer momento llamado *explorar*, donde se les pedía que dibujaran un autorretrato, nos permite entender esas dimensiones del sujeto como *ídem* y como *ipse* dando paso a la identidad narrativa. En este ejercicio se generó un espacio que abría la posibilidad para narrarse e inquietarse, por ello, acompañados del dibujo de sus rasgos físicos se pueden leer diversas palabras como: *miedos, rechazo, familia*, o frases como: *Me representa la felicidad porque por muchas cosas que me pasen siempre estoy feliz*, junto a dibujos simbólicos como signos musicales, balones de fútbol, símbolos del anime, entre muchas otras cosas que intentan dar respuesta a complejas preguntas como el *quién soy*, *qué hago aquí*, *cuál es mi lugar en el mundo*, entre otras.

En este sentido, el arte como posibilitador de experiencias que hablen de sí y de la cultura, abre el panorama a pensar en otras formas de habitar la escuela y de ser maestras, pues el arte nos invita a entender y sentir el mundo desde diversas perspectivas; desde lo teórico no hay una mirada válida

o definitiva sobre el concepto, ya que este ha tenido distintas mutaciones a lo largo de la historia, la concepción de este se da según el contexto y una época determinada, ejemplo de ello es el importante historiador del arte Ernst Gombrich (1992), quien en su obra monumental *La historia del Arte*, señala.

No existe realmente el Arte. Tan sólo hay artistas. Estos eran en otros tiempos los hombres que cogían tierra coloreada y dibujaban toscamente las formas de un bisonte sobre las paredes de una cueva; hoy compran sus colores y trazan carteles para las paredes del metro. Entre unos y otros han hecho muchas cosas los artistas. (...) (p.14).

En consonancia con lo anterior, surge aquí la posibilidad de contemplar el arte desde una mirada pedagógica, con la intención de dar a conocer por parte de los sujetos, los significados y sensaciones que tienen frente a este, por lo cual se preguntó en el primer momento de acercamiento ¿qué es o significa para ti el arte? El anterior interrogante si bien se tornó complejo de responder para muchos de los participantes, cada uno expresó su perspectiva, compartiendo desde su sentir palabras muy interesantes, que expresaban su visión sobre el Arte; afloraron palabras como *pasión, amor, libertad, expresión, belleza*, entre otras; frases como *para mí el arte es una manera de expresar lo que sentimos en algo físico, es una forma de expresión que cualquier persona puede utilizar para expresar sentimientos, el arte es expresarse en estilos propios*, entre otras respuestas que dejaron entrever desde una parte subjetiva, la percepción que los participantes poseen sobre este concepto.

A propósito de la identidad narrativa: ¿Cómo se narra el sujeto en la obra de arte?

En su libro *El Arte Como Experiencia (2008)* Dewey entenderá la experiencia como producto de la interacción del ser humano con su entorno. Para que una acción sea experiencia, es necesario que el individuo que la realiza sea consciente y extraiga de dicha acción, realizada muchas veces mecánicamente, algún aprendizaje por medio de un ejercicio consciente; por otro lado, la estética surge de la capacidad de sentir del ser humano, se puede entender como una especie de maduración del *sentimiento* y evidentemente, este subyace de las experiencias que se viven; por ello, este autor afirma que no hay una experiencia que no tenga algún componente estético; por este motivo para Dewey, arte y estética no están necesariamente vinculados.

Para Dewey la experiencia estética puede surgir de los goces cotidianos que experimentados día a día, tal como se evidencia a continuación:

¿Cómo es que nuestro goce cotidiano de escenas y situaciones se transforma en la satisfacción peculiar de la experiencia estética? [...] Las respuestas no pueden ser encontradas, a menos que estemos dispuestos a buscar los gérmenes y las raíces con los asuntos de la experiencia que a menudo no consideramos como estética. Una vez hayamos descubierto estas semillas activas, podremos seguir el curso de su crecimiento hasta las más altas formas del arte acabado y refinado. (p.13).

Vemos pues el interés de Dewey por rescatar la estética de la vida, de lo cotidiano, pues a partir de la fascinación que nos producen algunas situaciones de la vida común, se puede generar una experiencia estética; así mismo, se percibe un rechazo hacia una concepción elitista del arte, pues esta forma de pensar condena a la obra artística a fines utilitaristas, cuando se entiende que la obra de arte llega a conmover y a producir una experiencia estética porque es producto de la cultura, es decir, nace de lo cotidiano, de lo primigenio del hombre.

Lograr esa afectación de los sujetos al encontrarse con una obra artística fue una de las apuestas centrales en los talleres, lo cual nos llevó a preguntarnos ¿cómo el arte puede ser experiencia? Por ello, en el tercer momento de los talleres, se les pedía a los participantes crear o recrear un mito a través de la escritura y la pintura, de manera que nos permitiera saber un poco más de ellos como sujetos y de nosotros como cultura. En este ejercicio surgieron construcciones muy interesantes que hacían referencia a su vida escolar, familiar, personal o de su barrio o pueblo que ilustraban problemáticas culturales, de manera que encontramos construcciones míticas que nos hablan de problemáticas actuales como el maltrato animal y la falta de cuidado del medio ambiente; por ello un estudiante describe un ser humano con rasgos animalescos que *se hace presente cuando la comunidad o la persona hace daño a todas las especies animales que no se pueden defender*, ilustrada desde tiempo antes por Pedro Nel con el mito de La Llorona. Otra estudiante evidencia a través de su mito llamado *El Manifestante* el maltrato a la mujer, pues este da vida a un fantasma que *por las noches se le aparece a los hombres cada vez que maltratan a una mujer*, caracterizado por ser hombre y por llevar múltiples heridas en su cuerpo, su finalidad es castigar un crimen que no ha podido ser resuelto por las leyes humanas a pesar de las múltiples luchas que gestan las mujeres para lograr un lugar digno en la sociedad, o el *“Korruptus parakus”* como el mito que intenta explicar las ansias de poder, como una energía que se introduce

en el cerebro de los políticos justificando su comportamiento ciego por el poder.

Todas estas narraciones evidencian una preocupación de los sujetos por problemáticas que están presentes en su cotidianidad, que incluso saltan toda lógica; hay desde allí una afectación, una narración de la experiencia que encuentra sentido al ser plasmadas en una obra artística; con ello, el arte se presenta como formador, como productor de sentido en una sociedad que cada vez más privilegia la productividad y la lógica por encima de la sensibilidad y la pregunta, para así entender la experiencia estética como la afectación que produce la obra de arte en la subjetividad, como aquella experiencia que conecta las propias vivencias con la obra artística y que permite la identificación o la lectura del propio ser en la misma, aportando en la formación de las personas que se vinculan y se narran en el arte.

Referencias bibliográficas

- Arango Gómez, D., Correa, R., y Ramírez M, G. (2006). *Pedro Nel Gómez, textos y notas sobre arte*, Medellín, Universidad de Antioquia, investigación inedita.
- Castellanos, R (2013). La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. Revista *Ciencias de la educación*. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art09.pdf>
- Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Recuperado de: <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Duran Salvadó, N. (enero-abril de 2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa, *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65). enero-abril, 79-105. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona, España: Editorial Labor. S. A.
- Gombrich, E. (1992) *Historia del arte*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1NJh-aVvNf5IUzkQQDURITmLzSX6Oskz/view?fbclid=IwAR3V8EeXpZrKrNvmU72n7s4ceuGMDbRzo3vbVaLaXt_Bp55gWpgyHVVyZ9wl
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores: España.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

El cuerpo y el arte...pliegues¹ libertarios: rupturas y resistencias en el contexto escolar

María Alejandra Isaza Zapata²

El escalador exhibe, a través de la experimentación de un ejercicio extremo, la flexibilidad del mono o de la araña. Es que el animal habita su piel o membrana como un modo de involucrarse sensiblemente con el mundo. El hombre bípedo rasgó su membrana y se deslizó hacia el sol en un falso equilibrio entre movimiento y libertad.

Michel Serres

Resumen

Con el presente texto se pretende poner en tensión la clásica forma de asumir la institución escuela como Aparato Ideológico del Estado (Althusser, 1988) y/o como dispositivo normalizador, disciplinador y controlador de los cuerpos (Foucault, 2003), frente a algunos aspectos en relación a posibles rupturas y resistencias al interior de la misma institución escuela con la idea de asumir el cuerpo desde la libertad. Se narra la experiencia vivida en el proceso de las prácticas pedagógicas y la generación de uno de esos posibles *pliegues* de libertad como lo fue la construcción del Cine Taller Hojas de Plata en el municipio de Yarumal. La relación con conceptos como escuela libre, o por lo menos con la generación de espacios de libertad en el interior de la misma, serán los pilares fundamentales de este texto. Todo ello porque la experimentación desde el arte³ puede llevar al *afuera*⁴ a esos *sujetos sujetos* por la escuela, resistiendo a la fragmentación del sujeto-cuerpo.

Palabras claves: Escuela, cuerpo, arte, libertad, resistencia, poder, verdad.

1 "El lugar (pliegue) ha sido indagado por la filosofía (concepto), la ciencia (función) y el arte (precepto), como la singularidad y la potencia de expresión de lo viviente" (Serres, 2011, p. 15).

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Sede Norte. Correo electrónico: maria.isazaz@udea.edu.co

3 Díaz (2014), citando a Deleuze (s.f.): "El arte como modo creativo de pensamiento es el poder que afirma la vida, simultáneamente como la vida es la fuerza activa del pensamiento" (p.71).

4 El afuera se trata de "...ponerse "fuera de sí", es para volverse a encontrar al final, envolverse y recogerse en la interioridad resplandeciente de un pensamiento que es de pleno derecho Ser y Palabra..." (Foucault, 1997, p.8).



La Escuela: Entre el poder y la verdad

Históricamente, la escuela siempre ha parecido cumplir una función reguladora que se evidencia en la estandarización y homogenización del movimiento y del pensamiento de los individuos que allí habitan. Una escuela asumida de esta manera, termina siendo garante de lo que Freire (1972) denominaría educación bancaria. La escuela como institución de los estados modernos ha contado en sus prácticas con errores que conllevan a que simplemente se vuelva legitimadora del poder existente. Ha sido la institución a la que se le descargó la responsabilidad de enseñar, de formar, de instruir y de dar las bases necesarias al ser humano para su inmersión en la sociedad; por esto último, es considerada por muchos teóricos como una Institución que está amalgamada con el Estado y sus dinámicas neoliberales (Miñana y Gregorio, 2002). Hay un juego entonces entre el poder y la verdad, hay un agente controlador, la escuela es el panóptico⁵ y el maestro, es el único que sabe, es el único que ordena. Es así como las funciones de la escuela se reducen de forma tenue a cumplir con los sistemas de producción, enseñando cómo sentarse, cómo vestirse, cómo medir el tiempo, indicando qué aprender, cómo aprenderlo, en últimas, “enseña las *habilidades* bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante” (Althusser, 1988). De esta forma,

Se introducen instrumentos de gestión y management, propios de las empresas privadas en las escuelas, individualizando los objetivos y las recompensas. Convierten a las familias en “consumidoras de escuela” que buscan maximizar sus oportunidades, introducen la competencia entre los estableci-

5 “El Panóptico funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres” (Foucault, 2003, p. 189).

mientos escolares con el fin de que compitan por alcanzar un alto puesto en los rankings, generan una gestión del establecimiento escolar por rendimientos y objetivos, llevando incluso al profesorado a competir entre ellos (Diez, 2015, p.165).

Así, sus prácticas, metodologías, currículo y formación de sujetos, se sintonizan con el sistema social capitalista imperante, mercantilizando la educación, formando estudiantes y maestros productores.

La Verdad

En este paradigma educativo gestado en la modernidad, el maestro se construye como dueño de la verdad, del saber, como un sujeto intimidador⁶ y totalizador que deslegitima la verdad del otro que habita el aula, “El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida” (Zuleta, 1985, p.38). No hay interpretación, no hay creación, no hay relación con el *afuera* de cada uno de los estudiantes que deben conocer el mundo a través de sus propios ojos, de sus propias experiencias, de su propia voz y de su propio cuerpo.

Resistir a una única verdad, abre la posibilidad de transitar hacia espacios de libertad al interior de la institución

6 “Parfraseando la fórmula lacaniana habría que decir que el maestro es “el sujeto que se supone que sabe”, y correlativamente el alumno es “el sujeto que se supone que no sabe”, y si acaso “sabe”, es en la medida en que se parezca a lo que sabe el maestro. Este es el modelo de la relación escolar que es muy distinta a una verdadera relación con el saber. En este sentido el maestro es fundamentalmente un intimidador” (Zuleta, 1985, p.39).

Escuela. En “Más allá del bien y el mal” Nietzsche (1885) dice frente a esto: “¿por qué no, más bien, la no-verdad? ¿Y la incertidumbre? ¿Y aún la ignorancia?” (p.2). Por qué no dejar de lado la verdad absoluta como totalizadora de saber y permitir entonces la incertidumbre, la pregunta, la duda. Las visiones unívocas de verdad sirven como legitimadoras del status quo, de las prácticas que siempre han servido para legitimar la escuela en términos de control y disciplinamiento de los cuerpos. Esta relación entre Nietzsche y los postulados en pro de la ruptura de certezas y “verdades absolutas” motiva enormemente para mover y provocar a los estudiantes. La duda sirve entonces, como medio para la confrontación, para afectar la verdad establecida permitiendo movimiento, crítica y pensamiento a través de la palabra, pero también a través del cuerpo.

El cuerpo hace referencia a lo biológico, pero además a lo sensible, a lo emocional, “vincular el cuerpo no puede ser pensado como un recipiente que nos contiene, ni una muralla que nos aísla, es lo que se forma-deforma-transforma y conforma en el entramado de la vida”. (Najmanovich, 2001, p.7). No somos sujetos acabados y, por tanto, no nos definimos de una sola forma, no somos sólo verdad o mentira, luz o sombra, somos movimiento transitando un camino de aconteceres que no podemos dejar de lado al pensar de formas irrevocables y al asumir un cuerpo binario sin apertura a la experiencia.

El Poder

El maestro indica a los estudiantes qué hacer, son entes moldeables, según él lo quiera “ejerce sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad” (Foucault, 2003, p.169). No se reconoce el cuerpo como

ese “animal” mencionado en el epígrafe de este trabajo, que se involucra sensiblemente con el mundo, porque hay un poder imperante que le impide que se mueva con naturalidad, como aquel escalador mencionado por Serres, no hay un cuerpo que se resista al poder, que experimente, que se exprese tanto desde su papel pensante, como sensible.

Un cuerpo se expone, expresa y conoce por su potencia de actuar, que es la única forma real, positiva y afirmativa de un poder de ser afectado. Es cierto que mientras que el poder de ser afectado del cuerpo se encuentre colmado por afecciones pasivas, está reducido a su mínimo, y su estado es la manifestación de la finitud y la limitación. (Serres, 2011, p.20).

El ser humano se convierte entonces, en un cuerpo acallado que pide a gritos poder moverse, poder *actuar* y afectar el poder legitimado por la escuela. Se convierte en palabras silenciadas y saberes desplazados por un maestro plagado de certezas y dueño de la verdad. Ahora bien, cuando hay espacios donde el control de los cuerpos prima, esa ruptura de certezas y aprisionamientos se dificulta, pero cuando hay espacios desde la libertad de palabra y de *acción*, se hace posible realizar un cambio, porque “un cuerpo como modo existente expresa la esencia en su potencia de *actuar*”. (Serres, 2011).

La Escuela Indómita

Es aquí donde la escuela indómita aparece, donde la resistencia desde el cuerpo y el arte emergen en un intento liberador de esos sujetos despojados de cuerpo que habitan las

aulas. Aunque parezca imposible cambiar las estructuras establecidas históricamente, hay que *actuar*, no fuera de la escuela, sino, desde la escuela misma, rompiendo con el control de los cuerpos y verdades, a través de cuerpos que sienten, que conocen, que crean; en donde surja un cuerpo pensante a medida que experimenta con otras áreas del saber, en relación estrecha con el arte (cine, literatura, teatro, danza), con una experimentación que le dé un lugar al cuerpo sensible...un cuerpo libre.

La resistencia a esa escuela que priva al cuerpo, a la palabra y al saber de la libertad, se convierte en una resistencia creadora que reinventa. “Y, entonces, la vida deviene resistencia al poder y materia ética que resiste y crea a la vez nuevas formas de vida” (Díaz, 2006, p.119). Nuevas formas de estar en la escuela, nuevos cuerpos, cuerpos que se comportan de acuerdo a los espacios de libertad que aparecen.

Espacios de libertad, como la creación del cine taller *Hojas de Plata*, que se abre en la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal, taller nombrado por los mismos estudiantes que participan en él, desde la relación con su entorno, un pueblo que lleva el nombre de un árbol con *hojas de plata* llamado Yarumo. En este taller se realizan encuentros dos días a la semana, en donde, en uno de los días se proyectan películas de cine independiente de acuerdo al tema que se esté tratando en el mes y en el segundo día se realiza un encuentro en el que convergen tertulias, articulando la película y el tema abordado con el arte y la relación con el mundo de cada uno de los que hacen parte del espacio.

Espacio que permitió por ejemplo que, como grupo, se participara en el Concurso Municipal de Cortometrajes “Más que historias” ejecutado en el municipio por la Cooperativa de Yarumal en el marco del Festival Regional de Cine “Entre historias y montañas” 2019 realizado en la Universidad de Antioquia Sede Norte. Concurso en el que recibimos el premio al primer lugar con el corto llamado: “Anazítisi” que en griego significa “Búsqueda”.

Más allá de ganar el primer puesto o de la simple representación de imágenes, aparece algo realmente importante, y es la reflexión constante por el contenido del corto, una producción de un guion y un monólogo que parte de la pregunta por el ser, por la vida que vale la pena ser vivida, por el “para sí” de Sartre, por el “hombre absurdo” de Albert Camus, por el “eterno retorno” de Nietzsche... preguntas, dudas, por esa forma de vivir impuesta, por el “deber ser” en sociedad; términos y postulados, que si bien son filosóficos, son preguntas que intentaron responder los participantes del taller con la construcción del corto.

Anazítisi es la historia de una mujer que no se halla en el mundo, que está cansada de la monotonía incesante, que empieza a vivir muchas vidas, a habitar otras pieles, otras existencias, tratando de encontrarse, de descubrir quién es. ¿Lo descubre? Para responder a esto, se cita la última parte del monólogo escrito por los participantes del taller.

“No supe quién era, si él o ella o tal vez no fui jamás, esta vida está llena de preguntas sin responder, no me hallé, así como muchos no lo han hecho, quizás es mejor ¿de que serviría la vida si ya sé de qué se trata? Mírame aquí, cuestionándome quién soy y quién voy a ser, sin siquiera saber que soy todos y ninguno al mismo tiempo”. (Monólogo del Corto Anazítisi, 2019).

Vemos pues que en este espacio se abordan temas que pasan inadvertidos en las aulas de clase, pero que retumban en la mente de quienes las habitan. Un espacio que legitima una escuela libre donde los cuerpos dejan de ser cuerpos rígidos, receptores de verdades imperantes e irrefutables y pueden

conversar sobre la muerte, la locura, el sexo, la política, el amor; donde los temas que nos conectan con el *afuera* se adueñan de las aulas. Un espacio donde la frontera se amplía posibilitando un despertar de un cuerpo con sentidos que puede comprender el mundo real, el *afuera*; donde el saber se construye no sólo desde el maestro, sino que es una construcción colectiva que pone en entredicho todos los puntos de vista posibles.

La intención fundamental de estos espacios, de estos *pliegues libertarios*, es buscar que los estudiantes sean los que reclamen su propia libertad de manera consciente, a partir de lo que el maestro puede hacer en el intento de orientar, que se nombre y se reconozca un cuerpo libre que pueda navegar otras formas posibles. Ese reclamo de libertad es abrir la puerta a la pregunta constante, a poner el dedo en la llaga si es necesario en pro siempre del pensamiento y el aprendizaje. Así, ayudar a romper la concepción de escuela como institución reguladora y ayudar a que la educación libertaria tome el protagonismo que se merece en relación con lo que se esperaría de sujetos libres y autónomos, es también la posibilidad de vivir el mundo fuera de la dualidad. A veces se asume desde la escuela que esos otros modos de aprender y experimentar son acciones sin sentido, pero Franz Kafka señala que el poeta es el que es capaz de comprender ese “sinsentido” del arte. Es casi una pretensión de llevar a ese nivel a los estudiantes, a ser poetas, escritores de su propia libertad.

Conclusiones

En la institución escuela, hay una costumbre, una tradición que parece inquebrantable, en la que las cosas se deben hacer de una sola manera. El sujeto siempre está sentado en una silla, como si fuéramos seres despojados de cuerpo, desmembrados, como si la palabra se utilizara para una sola cosa o si el hacer tuviera que ver con una aprobación de si está “bien”

o “mal” hecho “x” o “y” cosa, como si el movimiento, el ruido, el caos, aterrara; pero más allá del temor que produce, está la quietud frente a eso que pasa, desconociendo que esa desacomodación, esa agitación, ese estruendo, produce una valentía, unas ganas de saltar, de dar un paso más, de explorar, de descubrir lo desconocido, de defenderse creando nuevas formas, nuevas posibilidades, nuevos saberes que no desplazan los anteriores, sino que los acompañan haciéndolos visibles.

Hay una herencia cultural en la que el cuerpo siempre está en un segundo plano. Con la generación de espacios pedagógicos que nombren y reconozcan la corporeidad, el cuerpo pasa a ser prioridad, el sujeto y su cuerpo se tejen nuevamente, ya no son pedazos independientes, se reconoce el cuerpo como lugar de encuentro, de experiencia, pero también de pensamiento. Por ello,

No es nuestra mente en conexión directa con un diccionario que dota de significado al mundo, sino nosotros como personas en nuestro medio social, embebidos en el lenguaje que es parte inextricable de un juego social que no podría nunca darse sin la corporalidad que nos entrama y que lo conforma. (Najmanovich, 2001, p.7)

En espacios como estos que se plantean en este texto, donde se observa, se pone en entre dicho, se habla, se hace, pero además se siente, el sujeto comienza a habitar su espacio de manera diferente a la que está acostumbrado; pasa la frontera de concebir el mundo a través de un simple discurso académico, totalizador y evaluativo, que prioriza el pensar y el

hacer por encima del sentir, y se empiezan a hilar estos conceptos juntos, creando una sintonía entre cuerpo y saber, lo que trae consigo, el conocimiento de sí pero además el devenir, el cambio, la mudanza, en últimas, la libertad⁷.

Estos espacios ayudan a que el sujeto reconfigure su mundo, su relación con el mismo y con los otros sujetos a partir de la sensibilidad que se va adquiriendo gracias al arte y a la subjetividad que se va hilando y creando en esas mismas relaciones. Es la verticalidad lo que se pretende romper en pro de la construcción horizontal de relaciones para que, de este modo, el estudiante sea libre y sensible frente a lo que pasa en el mundo y por tanto frente a su propia existencia. Se quiere decir adiós a los cuerpos dóciles, a los cuerpos de *sujetos sujetados*, a los cuerpos rígidos y controlados para empezar a sabernos cuerpo, palabra, libertad, para tener cuerpos expresivos que reflejen rupturas y que permitan que el pensamiento aflore desde la conexión entre lo que le otorga la escuela y el mundo en el que habita, el mundo real: “Pensar la vida sin la vida es contenerla dentro de unos cauces que ella misma se ocupa siempre de robar” (Najmanovich, 2001, p.1)

⁷ Graciela Montes en el libro *Scherezada o la construcción de la libertad* habla de la forma de habitar los cuentos en relación a la ficción, lo imaginario, pero además a la libertad, es así como menciona que “se gana la libertad con la mudanza” (Montes, 1999, p.16).

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díaz, S. (2014). *Arte y pensamiento en Gilles Deleuze. Una experiencia lúdico-estética más allá de la interpretación*. *Estética y Teoría de las Artes*, (13), 70-78.
- Díez, E. (2015). *La educación de la nueva subjetividad neoliberal*. *Revista Iberoamericana de educación*, 68(2), 157 -172.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giraldo Díaz, R. (2006). *Poder y resistencia en Michel Foucault*. *Revista Tabula rasa*, (4), 103-122.
- Miñana, C. y Rodríguez, G. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*.
- Montes, G. (1999). *Scherezada o la construcción de la libertad en la frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Najmanovich, D. (2001). *Del cuerpo máquina al cuerpo entramado*. Buenos Aires: Campo Grupal.
- Nietzsche, F. (1997). *Más allá del bien y el mal*. Buenos Aires: Alianza.
- Orwell, G. (2013). 1984. Editorial Debolsillo.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Zuleta, E. (1985). *La educación, un campo de combate*. *Revista Educación y Cultura*, 4(4).

Estética educativa: empoderamiento conceptual, performatividad y resistencia al currículo

David Alejandro Zuluaga Alzate¹

Resumen

El presente trabajo ha surgido como una puesta en discusión personal, en medio de una experiencia de práctica pedagógica, y de la necesidad inminente de cambio de significados educativos; incluso la apuesta porque esos significados siempre estén en movimiento. Esta nueva construcción semántica, se propone, desde una mirada estética, antojando a una óptica artística de los procesos educativos y poniéndola como acto de resistencia frente a la cosificación histórica que la escuela ha experimentado.

En un primer momento, narraré el lugar que me ha brindado esta visión e intentaremos encontrar los elementos, actantes y contextos que son potencialmente estéticos para esta revolución semántica. Luego, encontraremos en las voces de Freire, Butler y Foucault, una oportunidad para evidenciar la necesidad de tan íntimo cambio y por qué desde la estética. En un último momento, recogeremos las ideas que nos ayuden a construir un panorama donde se resaltarán la ficción escolar y la necesaria tensión que esta debe establecer con los objetivos de una educación para el hacer.

Palabras clave: Estética educativa, desplazamiento semántico, ficción escolar, conciencia académica, performatividad

¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. Correo: david.zuluagaa@udea.edu.co



Descripción del escenario y los personajes

Aquí estoy de nuevo en la institución educativa históricamente masculina de El Carmen de Viboral. Por supuesto que ahora estudian niñas allí, pero años atrás, por ser una institución con técnicas industriales, era solo para los hombres jóvenes del pueblo. Todavía se pueden ver más pantalones que faldas caminando por el plantel.

Empezó siendo un lugar donde los carmelitanos profesionalizaron su técnica ceramista, labor que en el pasado fue la vértebra económica en este municipio y que ahora es emblema cultural. Actualmente conocida como Institución Educativa por su labor de enseñanza, el Técnico Industrial en su esmero por entregar a la sociedad jóvenes con proyección local (leído en la misión de la institución), lleva el nombre del político Jorge Eliecer Gaitán en honor a su esfuerzo porque las clases menos favorecidas pudieran acceder a la educación.

Ubicado dentro del casco urbano del municipio, se encuentra la sede para secundaria de esta institución; un grupo de edificaciones que se alzan dos pisos hacia el cielo que parecían haber sido blancos con franjas verdes algún tiempo atrás. Una malla de tres metros encarcela, protege y separa del exterior a los jóvenes que, en horas de la mañana, empiezan su jornada. En horas de la tarde solo los grados superiores están allí para bien seguir con su formación técnica o con sus actividades complementarias en pos del ICFES o exámenes de admisión para su educación superior.

¡Tremendo escenario el que socialmente nos hemos montado! En este municipio le hemos permitido a la educación de estos jóvenes una cuadra entera para que allí actúen y se formen, para que con el otro empiece a hacer sus construcciones personales. Claro que estas afirmaciones responden a una mirada humanista de la escuela, y es de cuestionarse por qué esta óptica en clave pedagógica, se ha convertido en lo utópico.

El Carmen de Viboral, siendo un municipio cercano a Medellín, ha recibido en los últimos años nuevos habitantes que, por múltiples motivos, han hecho de este un lugar en crecimiento desaforado. Las escuelas no han sido ajenas a este fenómeno; las aulas se empiezan a llenar de diferentes acentos y esto hace que las prácticas culturales escolares se vean afectadas, tal es el caso de los temas de conversación que hay entre alumnos. Hace poco escuchando a dos estudiantes de grado séptimo, la una le contaba a la otra de lo diferente que era la vida en su país Venezuela y cómo eran las cuestiones escolares allí.

Al entrar en el aula, y a medida que ellos me iban reconociendo, se prestaba un ambiente más de conversación y ellos se sentían cómodos en la palabra, aunque mis preguntas fueran provocadoras, o como ellos lo dirían, “corchadoras”. En cada clase procuraba llevar una pregunta orientadora que provocara la conversación: Un día, tras entrar al salón y sonreírles un saludo, pregunté teatralmente ¿por qué siguen vivos? ¿qué los lleva a seguir viviendo? Y apenas terminé mi pregunta vi como medio salón tenía las manos arriba, las preguntas de clases anteriores habían arado bien el terreno; se arraigaban como si defendieran su propia vida (y en últimas, lo hacían). Y sí, esto sucedió en un séptimo, con una edad que desde la psicología se piensa como irreflexiva y pulsional, pero el maestro tiene humanos en crisis frente a él, allí tiene la posibilidad de ser un artista de la palabra para potenciar tal crisis, porque por ignorarla no la va a hacer desaparecer.

Encontramos, entonces, estos elementos que vuelven el salón de clase no solo un escenario dispuesto para que cada estudiante o actante pueda experimentarse, sino que su exploración se extienda hacia la otredad; para que vea en su compañero, en sus similitudes y diferencias, una oportunidad para una puesta en común. Allí se evidencia el valor de la escuela; la oportunidad de pensarse desde este contexto artificial (porque

es creado simulando sociedad), pero no por eso superficial; es tan complejo como cada uno lo quiera construir y significar.

¿Qué vamos a actuar?

Nuestra forma de entender e interactuar con el mundo se basa y estructura en significados, son estos los que empiezan a configurar no solo las ideas e ideologías sino -y por consecuencia de lo anterior- nuestras acciones y formas de existir; partiendo, claramente, no del discurso que decimos tener y que puede ser deshonesto, sino el que, en la intimidad de nuestra consciencia, efectivamente tenemos y representamos.

Si atendemos a este orden de ideas y nos unimos a Freire en un proyecto emancipador del hombre, entendemos que estos significados han sido la forma en que se ha ejercido control sobre la prole: “En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía para él, sino de él.” (Freire, 1968)

Entendemos dos cosas; los significados han sido una manera genuina en que nos han hecho comprometernos con los intereses de organismos dominantes, porque bajo la investidura de lo propio nos han puesto a argumentar sus sistemas de pensamiento y a replicarlos. Lo segundo, es que la pedagogía del oprimido debe ser orquestada desde la resistencia y no incorporarse a los sistemas hegemónicos; es por eso que es una tarea de sensibilización personal y aunque se puede antojar a la libertad, nadie puede hacer libre a nadie más; sería desde el mismo sentido contraproducente ya que el ejercicio de libertad debe ser un zapato hecho a la medida de cada pie y no sirven los ajenos.

Es necesario un desplazamiento semántico, es necesario una revolución de esquemas mentales, pero para poder sentar unas bases debemos tener un proceso. En mi experiencia en el aula y con una óptica de la tradición pedagógica anteriormente tratada, hallo tres momentos:

1. Reconocer la necesidad de soltar las cadenas; reconocer la situación de oprimido, reconocer y cuestionarse qué tanto los significados son construcciones propias o son ajenos y la forma en que han ejercido poder sobre el individuo.

2. Crear estrategias de asimilación, depurar de manera consciente los significados que se quieren revolucionar y estabilizar la mente, no es un ejercicio donde se deba empezar desde cero, pero si es necesario preparar la mente con un poco de aseo para el último paso.

3. Una reconfiguración autónoma y consciente de significados, esta construcción, aunque se emprende en solitario debe nutrirse del otro, debe aprehender del ambiente para que no se vuelva una forma de dictadura interna. El eje dinamizador de esta reflexión es que esta reconstrucción semántica se haga desde una estética de la existencia que, en últimas, siendo que obedece a una pregunta por la educación, se torna en una estética educativa.

Aunque voy a poner a conversar a los siguientes tres autores, es necesario aclarar las distancias que guardan; mientras que Freire trabaja una opción que invita a ejecutar acciones revolucionarias, tanto Judith Butler como Michael Foucault se subscriben a la corriente filosófica del posestructuralismo cuyo fin no es la acción sino el entender, aunque sí reconocen que sus pensamientos pueden invitar a una acción revolucionaria también reconocen que su fin no es dismantelar el sistema; con la primera pensadora tenemos la idea de *acciones subversivas* y con el segundo, las *líneas de fuga*.

La estética de la existencia no es otra cosa más que el arte de vivir, requiere de técnica, requiere de consciencia y de una propuesta creadora, entonces Foucault empieza a construir un discurso que no solo lo vuelve político sino profundamente ontológico donde el hombre halla un espacio en el cual relacionarse:

La resistencia como estética de la existencia, es la posibilidad de hacer de la libertad una cuestión práctica y no simplemente formal, una libertad, no de los actos, de las intenciones o del deseo, sino la libertad de escoger una manera de ser. (Giraldo, R. 2008, p. 99)

Es así que la idea de la estética es una forma de libertad, pero condicionada porque no es un cambio del objeto (en este caso la educación), sino la forma en que nos acercamos a él, la manera estética en que interactuamos y logramos recrearnos de manera consciente allí.

Seré incisivo en la estrecha relación que guardan los significados con las formas de estar en el mundo o, como lo acaba de argumentar Giraldo acerca del pensamiento de Foucault, las maneras de ser que uno escoge; esta relación es importante porque el grado de consciencia que yo voy a tener para experimentar de una manera más libre es directamente proporcional a la autonomía que tengo sobre mis significados, mi manera de entender el mundo, por eso es necesario primero una emancipación frente a las estructuras mentales que imperan en la escuela.

A estas alturas de la reflexión es necesario buscar una propuesta en que las maneras de ser se nos muestren más concretas y digeribles. Lo que va a hacer Butler es totalmente lo contrario, con su término *performatividad* va a abrir el espectro

para permitir una exploración más genuina de las formas de ser. En un primer momento, ella reconoce que estamos en continua actuación, tratando de desempeñar un papel bajo los significados imperantes, sobre todo su discusión gira a cuestiones de género y las formas de actuar en el espectro de lo masculino y lo femenino, pero yo subo su apuesta hacia un tema de “identidad performática”, donde se actúa una forma de ser por el lugar que se ocupa en la sociedad, pero la apuesta creativa, la posibilidad creadora es cuando la *performance* que se está presentando al mundo se desnaturaliza y se hace de manera consciente y así se volvería una posibilidad estética de ser. Acerca de ello Butler (1990) menciona que:

El género es lo que uno asume, invariablemente, bajo coacción, a diario e incesantemente, con ansiedad y placer, pero tomar erróneamente este acto continuo por un dato natural o lingüístico es renunciar al poder de ampliar el campo cultural corporal con *performances* subversivas de diversas clases” (p. 314)

Siendo así, en su terminología, un acto subversivo de lo más genuino es el actuarse de manera consciente e incluso provocadora.

Fin de la obra, que la actuación nunca acabe

La actuación es necesaria en el aula para una genuina exploración del ser. La invitación pedagógica que queda es a optar por una consciencia académica y a ser incitadores, a pintar con la palabra muchos personajes provocativos y primero que todo, el personaje que siempre actúa como maestro, debe ser la primera propuesta de performatividad consciente.

Es claro que esta reflexión se pone en el otro lado del espectro y trata de distanciarse lo mayor posible a las ideas de currículo prescrito pensado desde las directrices nacionales y ni siquiera espera que sea cobijada bajo ninguna ley o sea planificado, requiere ser espontáneo e insólito, pero necesita profundamente del currículo ya que existe gracias a la tensión que se puede generar con él. Una idea subversiva requiere un objeto sobre el cual comportarse de esta manera.

Es la experimentación de sí, efectivamente, un campo de resistencia y la escuela debe pensarse las maneras para no homogenizar los hechos transgresores; como ha pasado en algunos colegios donde, ante el hecho de que algunos estudiantes hombres fueran de falda, decidieron eliminar la misma del uniforme femenino; sino para abonar al compromiso social por un libre desarrollo de la personalidad.

Se necesitan garantías y un espacio seguro para que la experimentación en el colegio sea más fructífera, pero, de esta misma manera, debe ser un consenso hablado, pero no estipulado. Se mencionaron dos acciones claras en la teatralidad escolar, aventurándome con esta analogía escénica. La primera fue la de la consciencia del libreto que se quiere representar, con sus intenciones, matices y ocultamientos, con los respectivos pasos de reconocer que hemos prestado nuestros cuerpos, cual títeres, a otras manos titiriteras para expresar discursos hegemónicos; lo segundo es que hallamos la necesidad de romper cuerdas y emancipar cuerpos, aunque recordando a nuestros

autores postestructuralistas, algunas acciones quedarán en nuestro cuerpo y deberá ser tarea de nuestra identidad estratégica volverlos potencialmente subversivos.

La escuela presta buen calor para que estas ideas, exploraciones e indagaciones empollen y rompan cascarón. Ella es una gran obra de teatro, con personajes que interactúan ante sí. Entonces, ¿por qué el miedo de relatarles a los muchachos su cuerpo como lienzo en blanco ansioso de ser estallado en colores por ellos mismos, una danza que necesita ser improvisada pero intencionada? En el IETI, de El Carmen de Viboral, una mañana un alumno se me acercó después de una de nuestras clases donde los invitaba a caminar por el salón siendo ellos mismos; él me compartía: “Yo no supe moverme, no sabía qué era, ni cómo me movería si fuera totalmente yo”. Personalmente sospecho que no podemos atribuirnos algo genuino, o bueno, sí; traducimos en nuestro cuerpo la cultura, la historia, al menos lo que creemos merece ser traducido, lo interpretamos y eso actuamos.

Abro esta discusión ya que hay algunos estudiantes que no quieren acceder a ese pacto ficcional, y hay algunos maestros que no quieren proponerlo, pero queda en evidencia que más que una acción académica extra, la performatividad es la expresión misma al existir, está la posibilidad de hacerla objeto de estudio y posibilidad pedagógica o que siga existiendo de manera inconsciente, una carga que nadie sabe por qué tiene que llevar.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (1999). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista* Recuperado de http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/018_14.pdf

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogia-delOprimido.pdf>

Giraldo, R. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*, 4(2), 90-100.

Representaciones, usos y construcciones sociales de la lengua escrita: otras literacidades¹

Catalina Higuita Serna²

Resumen

En el presente texto se exponen algunas reflexiones acerca de los usos y construcciones sociales de la lengua escrita. Este trayecto, lleva, por un lado, a investigar cuáles son las representaciones sociales que se tienen sobre la escritura, para qué se aprende a escribir, cuáles son las finalidades que guarda cada texto, ampliando de alguna manera los medios bajo los que se escribe, entendiendo, asimismo, las transformaciones que viene teniendo la escritura desde la inmersión de los medios de comunicación masiva y las intenciones que afloran en un mundo globalizado. En segunda instancia, intenta mostrar los avances del ejercicio de investigación del programa Prensa Escuela de El Colombiano en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de San Buenaventura, el cual busca comprender las representaciones sociales que sobre los procesos de literacidad y sobre la prensa tienen los talleristas del programa, año 2019. Se enfocará, sobre todo, en evidenciar las nociones que tienen los jóvenes sobre la escritura y de qué manera componen, a partir de esta práctica, sus imaginarios sociales y las formas en que asumen su lugar en el mundo.

Palabras clave: representaciones sociales, lengua escrita, literacidad, pensamiento, cultura.

1 Texto derivado de la investigación “Representaciones sociales de los talleristas de Prensa Escuela sobre literacidad y prensa”. Participan como investigadora principal la profesora Sonia Amparo Guerrero Cabrera, coinvestigadora Catalina Higuita Serna, Línea de investigación Pedagogía, Lenguaje y Comunicación, grupo ESINED, Universidad de San Buenaventura, Medellín.

2 Docente Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad de San Buenaventura.
Correo: catalina.higuita@udea.edu.co



Lengua y cultura escrita

La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento: lo primero que hace el hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla.

Octavio Paz, El arco y la lira.

La palabra como unidad de significado está permeada por la cultura, es decir, la unidad por sí sola representa un sonido o un conjunto de sonidos articulados con un significado fijo; sin embargo, esa carga gramatical más allá del signo lingüístico abarca una connotación de acuerdo con el contexto en el que se lleva a cabo el acto de enunciación; la palabra adquiere significado cuando es expuesta y esa aparición pronunciada o escrita es el resultado de una práctica social inducida por la experiencia. Eco (2000), desde una perspectiva semiótica, afirma que, “la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación” (p.44), es decir, que la cultura se fundamenta en sistemas de intercambio social y, por ende, está atravesada por la lengua como producto colectivo.

En tal sentido puede entenderse, además, que escribir es un juego de palabras pensadas e intuitivas, libertarias, que aparecen como fruto de lo vivido y experimentado por el cuerpo. Por ello, valdría la pena aquí destacar la relación escritura-pensamiento-placer-transformación- pues hay una necesidad por enunciar, desde la marca en la escritura, aquello que nos ha transformado y alterado, eso que nos ha ahuecado, que nos ha generado angustia, soledad, o fiesta y risas, más que

aquello que se exige ser informado o analizado, hay un algo que solicita ser capturado en el cedazo de la escritura. Se destacan así los pensamientos de María Zambrano:

Escribir viene a ser lo contrario de hablar; se habla por necesidad momentánea inmediata y al hablar nos hacemos prisioneros de lo que hemos pronunciado, mientras que en el escribir se halla liberación y perdurabilidad- sólo se encuentra liberación cuando arribamos a algo permanente. Salvar a las palabras de su momentaneidad, de su ser transitorio, y conducir las en nuestra reconciliación hacia lo perdurable, es el oficio del que escribe (Zambrano, 2000, p.38).

Esto es, buscar la permanencia de la palabra en la escritura y en la necesidad de escribir(se). Porque, aparte de reconocer el oficio de la escritura como práctica cultural y social, es preciso pensar en las construcciones que nacen desde la comprensión de realidad que buscamos como seres humanos al habitar el mundo, en efecto, en la elaboración de una carta, diario, relato, crónica, poema, biografía, crítica.

Lo anterior entonces motiva a una mirada sobre los asuntos que conciernen al trabajo creador de la escritura, entendiendo la escritura como creación en cuanto hace parte del ejercicio de pensamiento, en este sentido, cabe también distinguir las maneras en que se organizan las prácticas sociales y culturales que componen la red de significados compartidos que constituyen la cultura escrita. Este trayecto, lleva, por un lado, a investigar cuáles son las representaciones sociales que se tienen sobre la escritura, para qué se aprende a escribir, cuáles son las finalidades que guarda cada texto, ampliando de alguna mane-

ra los medios bajo los que se escribe, entendiendo asimismo las transformaciones que viene teniendo la escritura desde la inmersión de los medios de comunicación masiva y las intenciones que afloran en un mundo globalizado. Ya Judith Kalman (2003), por ejemplo, en su investigación sobre las prácticas de la cultura escrita, intenta analizar los intercambios que surgen con los escribanos en México y del oficio que ejercen en la plaza de Santo Domingo, detallando el tipo de relaciones que se construyen entre el escribiente y quien lo busca, y las capacidades de quien escribe para entender las intenciones comunicativas y los contextos en los cuales se desarrolla, no obstante, su investigación no se queda en estas descripciones, sino que también se detiene en reconocer cómo se producen los textos, sus diversas formas, las relaciones de poder implicadas, los conocimientos sobre el lenguaje y el contexto social, además de problematizar las tensiones y posibilidades de los procesos de alfabetización. En *“Escribir en la plaza”*, la autora expone:

La forma en que se valora un texto depende del lugar que ocupa en una constelación de textos. La valoración social de algunas prácticas de lengua escrita por encima de otras se vincula con cuestiones más amplias de organización social y se expresa a través de creencias respecto al alfabetismo y a las normas o reglas sociales para poner en práctica la lectura y la escritura (Kalman, 2003, p.211).

La lectura y la escritura, vinculadas con el uso, están ligadas siempre a propósitos sociales específicos, tal cual menciona la autora Virginia Zavala, para hacer referencia al concepto de *literacidad*; por ello leer y escribir se salen del plano netamente cognitivo y mecánico para adecuarse a contextos reales del uso del lenguaje, es decir:

El uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos, sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos (Zavala, 2008, p.24).

Por tanto, a partir de esas interacciones humanas se gestan prácticas letradas mediadas por formas culturales de uso de la lengua escrita que se evidencian en acciones y eventos en contextos determinados. Desde luego, lo anterior, permite vislumbrar que los procesos de lectura y escritura se amplían de lo meramente observable para considerarse y apreciarse dentro de prácticas sociales específicas que llevan a indagar sobre las formas diversas y la pluralidad del lenguaje, para comprender *otras* literacidades.

Escritura y cotidianidad: representaciones sociales de los talleristas del programa Prensa Escuela El Colombiano³

Cuando le preguntaban a Emilia Ferreiro sobre las investigaciones centradas en actividades de lectura y escritura y, su intención de estudio de situaciones de producción, ella refería que, “lo que le interesa es qué clase de ideas construye el sujeto sobre lo escrito” (Ferreiro, 1999, p.99). Por consiguiente, puede inferirse que los procesos de producción y adecuación de

³ Proyecto que convoca anualmente a jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de San Buenaventura, quienes a través de la estrategia *El taller*, reciben capacitaciones sobre formación ciudadana, manejo de la información y fortalecimiento de competencias en escritura, para luego desarrollar actividades y ejercicios con estudiantes de establecimientos educativos de los grados séptimo a undécimo.

la escritura están relacionados directamente con lo que entendemos por literacidad, esto es, la vinculación de la organización del pensamiento a situaciones concretas que sugieren el uso continuo y diverso del lenguaje, lo cual implica la inscripción a círculos sociales y culturales permeados por prácticas propias que obedecen a conductas, emociones, relaciones, identidades.

En ese sentido, desde el programa Prensa Escuela de El Colombiano, se desarrolla la investigación “Representaciones sociales de los talleristas de Prensa Escuela sobre literacidad y prensa”, con el propósito de reconocer la población de jóvenes que hacen parte del programa y lograr fortalecer sus procesos de formación, es así como el interés se concentra en *Comprender las representaciones sociales que sobre los procesos de literacidad y sobre la prensa tienen los talleristas del programa, año 2019*.

Ahora, teniendo en cuenta que este ejercicio investigativo se basa en resignificar las prácticas de lectura y escritura desde una mirada pedagógica que conlleve a la reflexión de los procesos de formación de los jóvenes participantes, se procede metodológicamente con el desarrollo y análisis de entrevistas semiestructuradas y la aplicación de un cuestionario para ser interpretados, desde un enfoque cualitativo, bajo un diseño hermenéutico, puesto que:

La conducta humana no es un mero acto o movimiento físico; tiene una meta y está animada por una intención; debido a ello, comprender una conducta humana es percibirla, de algún modo, desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima; comprender es un encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido (Martínez, 2004, p. 105).

Con lo anterior se clarifica que la búsqueda por comprender las representaciones sociales sobre la escritura que tienen los jóvenes del programa se hace con relación a las experiencias vitales que comparten con esta práctica y que está mediada por la participación en diversas comunidades, por lo cual citando de nuevo a Miguel Martínez (2004) se entiende que:

los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social. De esta forma, el objeto de investigación de las ciencias humanas incluye no solo las esperanzas, los miedos, los pensamientos, los actos, etc., de los individuos particulares, sino también las instituciones, que son el producto de la actividad y vida humanas y que, a su vez, establecen el contexto en que se forma la experiencia individual (Martínez, 2004, p. 106).

A continuación, se presentan algunos hallazgos del análisis sobre las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre la *Escritura*. Para esta categoría central se descubrieron, subcategorías tales como: *Organización del pensamiento, Reciprocidad entre lectura y escritura, Intención según el contexto de comunicación, Comprensión de sí mismo y del otro, Escritura académica*.

Para comprender las nociones que sobre la escritura manifiestan los participantes de la investigación, es necesario recordar, tal como lo menciona Silvia Piñero (2008), a partir de los presupuestos de Moscovici, desde la teoría de las representaciones sociales y, la postura sociológica de Pierre Bourdieu que:

La representación social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero, 2008, p. 4).

Así pues, cuando a los jóvenes del Taller Prensa Escuela se les hicieron preguntas sobre los acercamientos y experiencias, particularmente con la escritura, sus respuestas referían, en su mayoría, que la escritura es un proceso complejo pero fundamental, ya que les permite organizar y expresar sus ideas. Nombran la escritura como recurso, método y posibilidad para defender puntos de vista y compartir experiencias desde la realidad y la ficción.

Las preguntas que abrieron el diálogo sobre las representaciones de escritura fueron principalmente, *¿Cuál ha sido el impacto de la escritura a lo largo de tu vida?, ¿Cuándo escribes algo que pretendes lograr?* y, sus respuestas tienen que ver con la relación que han tenido con la práctica a través de las experiencias de vida, las necesidades de su entorno inmediato y la configuración social que construyen desde la academia. Puede apreciarse también que algunos no pueden hablar de escritura sin práctica lectora, puesto que conciben el proceso continuo de acceso a la cultura a partir del aprendizaje de estas.

Piñero (2008), nos recuerda que las representaciones sociales se expresan como *proceso* y como *contenido*. Por

proceso se entienden las convenciones en que se adquieren y comunican conocimientos, teniendo en cuenta también los medios de comunicación que participan en los procesos de creación, transmisión y producción de las formas simbólicas. (Piñero, 2008). Por ende, expresiones de los jóvenes talleristas sobre la escritura, como por ejemplo: *“Leer para escribir”, “Se escribe para que otros lean porque su función es social”, “La escritura es el medio para comunicar lo que pienso, lo que siento”, “consciente de que el texto tiene una estructura para que otros entiendan”,* obedecen a representaciones sociales sobre la escritura en tanto *proceso*, porque muestran cómo se comparten los conocimientos adquiridos sobre el objeto a partir de las relaciones que construyen con el mismo. Hay representaciones sobre la escritura desde la forma, la adecuación e intención de la enunciación en un contexto determinado.

Por otro lado, las representaciones sociales como *contenido* se manifiestan a partir de tres dimensiones; la actitud, la información y los campos de representación. La primera tiene que ver con el aspecto afectivo, es decir la valoración positiva o negativa sobre el objeto, segundo, la información entendida como las formas de explicación que el agente posee acerca del objeto y que pueden variar según la calidad y la información que se tiene con precisión y, finalmente, la dimensión referida a los campos de representación que serían las formas en que se organizan los elementos que la estructuran, incluyendo las relaciones mantenidas con el objeto, es decir, los sistemas de valores y normas sociales [núcleo central o figurativo], y el contexto y las historias individuales [elementos periféricos]. (Araya, 2002; Ibáñez, 1994-citados por Piñero). Con lo anterior, se puede decir que, repuestas de los talleristas que aluden a aspectos de contenido pueden ser: *“la escritura es potenciadora de lo creativo”, “Dicen que uno siempre tiene que escribir para el otro, pues tener en cuenta que alguien lo va a leer, pero yo digo que uno se lee mientras se escribe; como uno también es lector de su texto; como que ese otro puede ser uno”. “La escritura se hace*

*con intención, no es azar”, “Se escribe para recordar”, “Soy escritora”. Estas expresiones abogan por la comprensión de una relación más cercana con el oficio de la escritura y con los sentidos que representa desde la experiencia, además de provocar una reflexión sobre el contenido de la escritura como *Comprensión de sí mismo y del otro*.*

De igual manera, dentro de las respuestas que se dieron a las preguntas sobre la escritura, algunos hacían referencia a los contextos en los cuales esta práctica es más recurrente y la influencia de las personas que habitan esos lugares. En suma, el hogar, la escuela, la universidad, el barrio, como espacios de intercambio de información y valores que han permeado las maneras en cómo y para qué escriben. En otras palabras, como lo nombra Zavala, la existencia de *múltiples literacidades*, y a lo que la autora aclara, “cada una de estas literacidades (escolar, familiar u otra) no está claramente delimitadas, pues las prácticas letradas asociadas a una situación suelen migrar a otros contextos y reescribirse desde nuevos ámbitos” (Zavala, 2008, p.25).

Con respecto a la instrucción del cuestionario “Describe las maneras en las que la escritura contribuye en su medio cercano”, se destacan respuestas como: *“La escritura implica tomar las lecturas cotidianas y materializarlas; es darle forma al pensamiento, ir de lo abstracto a lo tangible y me parece un proceso absolutamente mágico. Las cercanías con la escritura que he tenido han sido más desde lo académico, pero he buscado tener clases que me puedan ayudar a explorar una parte un*

poco más creativa”, “La escritura en la actualidad sigue logrando que haya un medio de comunicación, de expansión y sobre todo de encuentro con lo otro a través de las palabras”, “Me ayuda a expresarme, a recordar, a pensar”. Ciertamente estas construcciones permiten reconocer los impactos y alcances de la escritura en la vida de los jóvenes, y cómo el sistema alfabético trasciende para hacer más evidente que la escritura como práctica sociocultural involucra a los sujetos y su experiencia, el contexto, la enunciación y las diversas formas en que se reescriben las realidades, o, dicho de otro modo, cómo se lee el mundo y lo que de él se comprende para participar y reconstruir otros modos de ver, hacer y sentir.

Finalmente, se entiende que las representaciones sociales se generan a partir de los contextos comunicativos, puesto que es allí donde se construyen las relaciones con el objeto de forma individual y colectiva y se producen prácticas, esto es, “el uso de la lengua escrita es una opción cultural compuesta por variadas prácticas comunicativas, formatos, significados y usos de la lectura y la escritura y portadora de infinitos contenidos, ideas, mensajes socialmente contruidos e históricamente desarrollados” (Kalman, 2003, p. 19). La práctica de escritura se convierte en una actividad que permite a los sujetos participar en el mundo social, vivir sus transformaciones y asumir su lugar ético y político.

Referencias bibliográficas:

Eco, U. (1981). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas

Paz, O. (1999). *El arco y la lira*. España: Círculo de lectores.

Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7. (jul-dic). Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html

Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany, D. (Ed), *Para ser letrados*. (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

Prácticas de formación de maestros de lenguaje en una biblioteca escolar como escenario incluyente

Jane Echeverri Amariles¹

Resumen

Hacer alusión a la enseñanza del lenguaje pensada desde otros escenarios alternos al aula como lo es la biblioteca escolar, implica pensar en unas dinámicas donde es necesario replantear las prácticas de lectura y escritura propuestas desde el currículo y que no permiten un desarrollo espontáneo de éstas. Por tanto, este artículo presenta nuestra experiencia como maestros en formación al ser acogidos en la biblioteca escolar de la Institución Educativa Antonio Derka del barrio Santo Domingo, siendo este espacio de formación, un escenario diverso, que nos propició reflexionar el lenguaje desde otro escenario y enfrentarnos a otra forma de pensar la enseñanza desde nuestra área del saber.

Por ello, además de ser un espacio oportuno para pensar nuevas prácticas docentes, en su característica de ser un escenario diverso, pensando su condición de diversidad desde la posibilidad que tiene la biblioteca de ser transitada por distintas individualidades con diferentes intereses en su lectura y escritura. En este sentido, se presentó ante nosotros un tipo de estudiante-lector que denominamos *anónimo* como aquel que no es reconocido ni destacado académicamente desde la institución escolar. Este lector, fue precisamente nuestro acompañante en nuestro caminar-aprendizaje por una biblioteca escolar que, entre sus múltiples aristas, también se nos presentó incluyente tanto para el estudiante anónimo como para nosotros mismos como maestros de lenguaje.

Palabras clave: Biblioteca escolar, experiencia pedagógica, formación de maestros de lenguaje, estudiante lector.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Universidad de Antioquia. Correo: Jane.echeverri@udea.edu.co



Introducción

El presente artículo surge de la investigación “La montaña del saber: Senderos recorridos por estudiantes lectores y maestros de lenguaje en la biblioteca escolar diversa de la I.E Antonio Derka”²

Ahora bien, este texto explorará una de las perspectivas que se tejen desde la experiencia de nosotros como maestros en formación en lenguaje de la Universidad de Antioquia, acerca de lo que significó la biblioteca escolar como parte del proceso de formación en la escuela desde un espacio distinto del aula escolar; donde, además, se logró articular esta experiencia en comunión con un tipo de estudiante lector que transita este escenario formativo en la escuela.

Esta experiencia que se presentará a continuación, tuvo lugar en una biblioteca escolar ubicada en una institución educativa de la ciudad de Medellín, llamada Antonio Derka, como un escenario diverso que posibilita que circulen distintos estudiantes desde sus intencionalidades propias y que nos brindó su acogida para ser el escenario de nuestra práctica pedagógica, siendo además el espacio que nos permitió una reflexión como maestros de lenguaje con miras a transformar las prácticas de lectura y escritura desde otros espacios de aprendizaje alternos al aula escolar y en donde nos surgió una pregunta problematizadora que nos sirvió de apoyo para guiar nuestra investigación ¿de qué manera la biblioteca escolar de la Institución Educativa Antonio Derka, como un escenario cotidiano, se puede constituir en un espacio transformador para las prácticas de lectura y escritura de estudiantes y maestros de Lengua Castellana en formación?.

2 Presentada por Diego Marín Ardila y yo, como requisito para optar por el título de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Apuesta metodológica

Nos surgió un gran interrogante: ¿cómo ser maestro de lenguaje en biblioteca escolar si todo lo que conocíamos y lo que nos atravesaba era el aula? Así pues, al estar inmersos constantemente en el escenario de biblioteca escolar, implementamos nuevas apuestas metodológicas que estuvieran atravesadas desde lo humano, resignificando, además, la figura jerarquizada del maestro como sujeto único de saber, por una de ecuanimidad con el estudiante, siendo así un mediador entre el alumno y sus intencionalidades con el saber desde la lectura y la escritura. Es por ello que, el que nos hayamos encontrado con una biblioteca diversa posibilitó acercarnos a una comprensión sobre el ser maestros de lenguaje en un escenario alternativo al aula y se nos presentó como escenario propicio para generar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje que las dinámicas académicas del aula no permiten.

Esta preocupación por la enseñanza del lenguaje más allá del currículo desde un espacio diverso como lo es la biblioteca escolar, también fue una inquietud que se generó en los bibliotecarios de la I. E. Antonio Derka, pues ellos encaminan a su vez otros proyectos didácticos desde primaria y secundaria que buscan fortalecer el lenguaje desde las experiencias propias del estudiante con proyectos como *Territorio*, *Mujeres de carne y hueso* e *Historias del barrio*, siendo este último, precisamente, el proyecto que nos introdujo a pensar la biblioteca desde una cotidianidad y desde unas prácticas de lectura y escritura, que pudieran responder a unas necesidades educativas tales como la formación en lenguaje y así mismo contribuir a nuestra propia formación como maestros.

Este proyecto, *Historias del barrio*, se realizó con estudiantes de décimo grado. Nuestra intencionalidad con este proyecto fue fortalecer las prácticas de lectura y escritura en torno a la construcción de memoria colectiva por parte de los estudiantes. Al tener cierta libertad, en el momento de plantear las

actividades que íbamos a presentar en el aula, optamos por la implementación de una secuencia didáctica, en la que quedara detallado el proceso que se iba a tener en las sesiones asignadas en los diferentes grupos. Así, la noción de secuencia didáctica que empleamos en el proyecto de *Historias del barrio*, propuesta por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla (2009), es entendida como una agrupación de intencionalidades de enseñanza y aprendizaje, propuestos por el docente y que vincula unos *saberes y saberes hacer en el marco de los proyectos* (Pérez y Rincón, 2009, p.8). De esta forma, se constituye en una sucesión de actividades, acciones e interacciones, en donde se debe evidenciar una complejidad a medida que transcurre su desarrollo.

Con la secuencia didáctica en torno a la recuperación de la memoria colectiva, no se buscó centrar el trabajo de investigación de los estudiantes en la denuncia de problemáticas presentes en este sector de la ciudad sino vislumbrar, a través de las sesiones en el aula escolar, que el trabajo al margen de estos conflictos sociales, podía arrojar otro tipo de miradas en las reflexiones de los estudiantes frente a su territorio. Es así como este proyecto nos sirvió de anclaje para profundizar las dinámicas de la memoria colectiva con un grupo de estudiantes. Los seleccionados, formaban parte del proyecto *Historias del barrio* y fueron elegidos a partir del interés mostrado en clase con las diversas actividades que se plantearon en la secuencia didáctica, por este motivo -un tanto arbitrario- les propusimos una nueva etapa en biblioteca escolar.

Para este nuevo sendero que tomaba nuestra investigación, recurrimos a la modalidad de Taller, el cual siguiendo a Ezequiel Ander-Egg en su texto *El taller una alternativa para la renovación pedagógica* (1991), dice que: “El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación”(p.3). Bajo estas intencionalidades, la propuesta de

taller que buscamos desarrollar en la biblioteca escolar, se encaminaba a fomentar una mayor participación de los estudiantes seleccionados, cambiar un poco los roles de los estudiantes, en el sentido en que fueran ellos también quienes hicieran saber sus propuestas e intereses al habitar o circular un espacio distinto al aula. Además de esto, el trabajo con la escritura facilitó encontrar esas otras miradas frente a la enseñanza del lenguaje, las reflexiones que estos espacios generaban en los participantes y cómo esto permitía pensar la investigación al lado de los aportes de los estudiantes. Para esto, fue importante la propuesta de un diario de campo en el que los estudiantes fueran dejando por escrito las impresiones que les dejaban las experiencias en el taller. Este diario de campo, es definido por Luis Alberto Valverde Obando en su texto *Diario de Campo* (1993) como:

[...] un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad. (p. 309)

Este ejercicio con los diarios, estuvo siempre presente en los encuentros con los estudiantes y tuvo una gran acogida, pues no era visto como un instrumento que expusiera al participante; por el contrario, permitió que el estudiante sintiera libertad en medio de la intimidad que le permitía la escritura en su diario, de comunicar las sensaciones frente al taller, a los compañeros o a su propio proceso. En esta segunda fase, podría decirse que los productos escritos eran entregas para los

mismos estudiantes en donde ellos, naturalmente, dejaban por escrito sus sensaciones, sus reflexiones frente a las dinámicas del taller y donde no se sentían presionados o evaluados con la rigurosidad del aula.

Ahora bien, para comprender cómo logramos vincular a un tipo de estudiante, en nuestro caso al lector *anónimo*, denominación que la pensamos desde aquellos que no son reconocidos dentro de la Institución Educativa desde las dinámicas de excelencia académica, y hacerlo partícipe de unas prácticas de lectura y escritura impulsadas desde la biblioteca escolar, es importante comprender, en primera instancia, que guiamos nuestros pasos en esta investigación desde una perspectiva cualitativa. Pero para comprender el enfoque de la metodología cualitativa abordada en nuestra investigación, es relevante remitirnos a la sustentación teórica que, desde la socióloga Eumelia Galeano en su texto *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (2003), se entiende como: “Un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p.17). Es en este aspecto en donde vimos que se resaltaban esos otros intereses de los estudiantes frente a los espacios que habitan o circulan al interior de la institución, esa manera de encarar, como nos lo dice Galeano, el mundo de la interioridad, con lo que se les ofrece o presenta en el contexto educativo que frecuentan; esta particularidad fue un puente que conectó los propósitos presentes en nuestra práctica pedagógica -que desarrollamos desde el área de lenguaje-, con las reflexiones que iban emergiendo en los estudiantes/participantes de la investigación.

Hallazgos

En nuestro paso por la I. E. Antonio Derka, trabajar desde las prácticas de lectura y escritura en un espacio diverso

como es la biblioteca escolar, condujo nuestra investigación a identificar cómo este escenario plantea diversas perspectivas con las cuales aproximarse a una comprensión de los tipos de públicos e intereses que allí convergen y cómo esto posibilita pensar en otras prácticas de enseñanza del lenguaje desde ese carácter de diversidad de públicos e intereses que facilita el escenario de biblioteca escolar. En este proceso, entonces, logramos identificar un tipo de biblioteca *incluyente* en donde se reconocían aquellos estudiantes que permanecían *anónimos* dentro de la institución al no destacarse académicamente. Pensar nuevas estrategias para la enseñanza del lenguaje desde la biblioteca escolar, que impliquen la diversidad y en la que se puedan tener en cuenta otras voces que contribuyan a la formación de los individuos, sin estar estrictamente vinculado al rigor académico, lleva a pensar en una biblioteca escolar *incluyente*, en la que esta fije su atención no en determinados tipos de estudiantes, sino en el conocimiento que se puede producir desde la diversidad que plantee este escenario y, sobre todo, que este conocimiento represente una experiencia significativa en todos aquellos en quienes pueda tener alcance, en todos aquellos que puedan ser incluidos en las dinámicas que propicie este escenario, independientemente de su condición académica u otros factores por los que pueda llegar a ser excluido el estudiante en estas prácticas.

Para pensar, entonces, una biblioteca escolar *incluyente* desde sus prácticas internas y con la cual continuar en un camino de evolución en el que se nutra este espacio, vimos la necesidad (o la oportunidad) de desarrollar nuestra investigación con un público en particular como ya lo hemos mencionado anteriormente. Es por ello que decidimos trabajar con los estudiantes *anónimos*, con estudiantes que en cierta medida han sido excluidos de espacios en los que también pueden tener algo que aportar, tanto para la biblioteca escolar como para su propia formación. Esa manera de abordar la lectura desde esos otros estudiantes, la planteamos a la luz de la importancia que

tiene una idea de biblioteca escolar *incluyente* que genere espacios para lectores no destacados. Y es importante estas nuevas voces, porque también hacen parte de la escuela, de la formación que se pretende en ella y se debe tener un compromiso hacia ellos, al igual que se tiene con los estudiantes habituales en las prácticas de lectura y escritura.

Este proceso de inclusión, en el que enmarcamos a la biblioteca escolar, es justo aclarar que, no fue preconcebido en el planteamiento de nuestra investigación. Por el contrario, fue un sendero que apareció ante nosotros a medida que caminábamos por la experiencia de la biblioteca escolar. Por eso proyectos como *El Taller de escritores*, los lectores habituales presentes en la biblioteca escolar y el proyecto de *Historias del barrio* que desarrollamos en la primera fase de nuestra investigación, fueron dando cuenta de una necesidad de incluir otro tipo de público para que la biblioteca escolar se nutriera de esta diversidad. Una necesidad que cada vez es más urgente, como nos lo hace saber Alejandro Parada en su texto *Bibliotecas e inclusión (2017)*, cuando dice que:

[...] hay que incluir para integrar las especificidades individuales, grupales y comunitarias, no las analizadas según proyectos preconcebidos (en la inclusión no existen instancias totalmente previstas); porque en caso contrario se produce una masificación de la inclusión, como si los incluidos fueran una muchedumbre sin variedad ni diversidad ni multiplicidad inesperada. (p.8)

De esta manera fue como ante nosotros, se fueron desplegando esas inquietudes en las que veíamos la importancia de incluir en la investigación, esas especificidades que en

cierta medida hacían falta; otras voces que cuestionaran, que participaran de lo que en la biblioteca escolar era posible encontrar, para de esta manera, no limitar este espacio. Como lo dice Parada (2017), si la biblioteca escolar o el maestro mismo, se propusieran ser incluyentes desconociendo los procesos de exclusión que habitan en algunas prácticas que llevan a cabo, se perdería el verdadero sentido de lo que se espera sea la biblioteca escolar *incluyente*, pues se trabajaría en masa, sin contemplar las especificidades; razón por la cual, el identificar algunas prácticas excluyentes en la biblioteca escolar, nos condujo a pensar qué otras voces hacían falta en este escenario, por qué y para qué hacían falta, tanto en nuestra investigación, como en la biblioteca escolar como espacio formativo de la institución.

En última instancia, la investigación que planteamos, no intentó solucionar o remediar problemáticas a las que se veía enfrentada una comunidad o transformar una realidad social, sino, por el contrario, abrir espacios de reflexión frente a prácticas concretas tanto de los estudiantes como de los maestros de lenguaje; de allí que el apoyo en el escenario diverso de biblioteca escolar, permitiera acoger estas reflexiones en nuestra experiencia por este escenario formativo. En este sentido, es relevante mencionar, que se generó transformaciones en las perspectivas frente a las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes/participantes y en nosotros, maestros en formación, llevándolos al punto en que fueran ellos capaces de convertirse en los líderes, quienes dirigieran parte del curso del proceso de transformación, con la intención de generar una conciencia crítica en vías de propiciar un cambio para y desde sus participantes; es por ello, que desde una entrevista a uno de estos estudiantes/participantes, se puede ver cómo su discurso refleja la apropiación que tenía del proyecto y el liderazgo que había ido demostrando al conversar frente a las siguientes preguntas.

En primera instancia, preguntamos a nuestro estudiante acerca del cambio que había percibido en sí mismo, luego de haber sido partícipe del colectivo; nos respondió:

Yo antes era un joven que no le veía valor a mi tiempo, ahora el proyecto cambió en mí, manejar un buen tiempo, como leyendo libros, un buen trabajo en equipo con mis compañeros (de hecho, sí es muy bueno). Ha cambiado en mí, nuevas formas de ver los obstáculos que tenía antes, como la pereza, la falta de compromiso. Ahora soy un joven comprometido con lo que hago y amo lo que hago. (Estudiante # 1, min. 02:24 - 03:01. Octubre 31 de 2018)

Posteriormente, le indagamos acerca de la pertinencia de nuestro proyecto desde una intencionalidad de transformar la escuela, a lo cual, este estudiante le atribuyó gran relevancia a la lectura, como pilar fundamental para lograr cambios significativos:

Buscamos dejar evidencias, pruebas, por decirlo así, para que otros jóvenes como yo, puedan aspirar a grandes cosas, que por medio de un libro se pueden lograr muchas cosas, despejar su mente. ¿Qué les digo más? Buscamos también generar motivación para aquellos que malgastan su tiempo en cosas que no tienen valor. Que, por coger un libro, por aprender cosas acerca de su barrio, y varias cosas, se pueden lograr un cambio significativo. (Estudiante # 1, min. 03:04 - 03:47. octubre 31 de 2018)

Tal y como se ve, el trabajo en un escenario diverso como lo es la biblioteca escolar, logró en sus estudiantes/participantes una apropiación desde distintas perspectivas. El compromiso y tiempo dedicado, como lo comenta el estudiante entrevistado, son parte de ese proceso que se tuvo para llegar a pensar las prácticas de lectura y escritura. No fue un proceso en el que se sacara al estudiante del aula y, por consecuencia, ya se reflexionara inmediatamente en la biblioteca escolar sobre aquellas prácticas que no permitían un aprendizaje completo. El proceso fue más allá de esta causa-efecto y permitió que quienes hicimos parte del mismo, nos apropiáramos del espacio y el tiempo en que tuvo lugar la investigación a medida que las reflexiones iban emergiendo e íbamos habitando la biblioteca escolar de la Institución Educativa Antonio Derka.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Editorial Magisterio Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina. Quinta edición.

Galeano, E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Eafit. Medellín.

Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona

Parada, A. (2017). *Bibliotecas e inclusión*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas-INIBI, Argentina. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6560343.pdf>

Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2009). *Actividad, Secuencia didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.

Valverde Obando, L. (1993). Diario de Campo. *Revista de Trabajo Social*. 18(39). Octubre. Costa Rica.

Español escrito como segunda lengua en sordos señantes universitarios, desde el reconocimiento de la identidad sorda

Yenifer Rodas Correa¹

Danny Natali Castaño Piedrahita

Resumen

Este proceso investigativo se centra en un enfoque socio-antropológico y pretende abordar la enseñanza del español escrito para Sordos en la educación superior integrando algunos elementos de su identidad, como: historia de la comunidad, valores, líderes sordos, entre otros temas que puedan ser del interés de los estudiantes, en donde ellos puedan sentirse más en contacto con su comunidad y al mismo tiempo fortalecer procesos de lectura y escritura. ²

El presente trabajo académico explica cómo los Sordos viven una situación particular de bilingüismo, puesto que su primera lengua es la Lengua de Señas Colombiana, pero habitan en un contexto en el que constantemente están expuestos a una segunda lengua, en este caso el español. Las personas sordas acceden al español en su modalidad escrita u oral (según el caso) por medio de su canal visual.

Palabras clave: Identidad sorda, Lengua de Señas Colombiana, Sordos señantes, Bilingüismo para sordos, Educación superior, Español escrito para sordos.

1 Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Correos: yenifer.rodas@udea.edu.co; natali.castano@udea.edu.co

2 Este estudio se desarrolla dentro del marco de la práctica pedagógica I siendo un avance del trabajo de grado de la licenciatura en Educación Especial.



Si bien la participación de las personas sordas en diferentes espacios académicos de los niveles educativos básica y media ha venido incrementando, esto no ha sucedido de la misma forma en el acceso a la educación superior. Según el Registro para Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad RLCPD-2018- en el departamento de Antioquia existen 17.330 sordos de los cuales 551 son estudiantes en la educación superior. Aunque en este CENSO no se presenta una discriminación a nivel municipal, se estima que en el Valle de Aburrá hay un aproximado de 41 Sordos en pregrado.³

Un primer acercamiento a la literatura en torno a este fenómeno permite comprender que, al ingresar a las instituciones de educación superior, la lectura de los textos académicos se convierte en todo un reto para las personas sordas; un ejemplo de ello es el uso y la comprensión de un vocabulario más académico con respecto a la educación básica y media; eso con relación a los procesos de permanencia. En términos de accesibilidad, se encuentra una brecha amplia entre los niveles esperados de comprensión de lectura y razonamiento lógico que requieren los exámenes de admisión en las universidades y el nivel que realmente poseen las personas sordas que los presentan; tal como lo deja vislumbrar una prueba piloto realizada en el marco de la iniciativa “Soy Capaz” de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

En el año 2008 se aplicó una pequeña prueba piloto a cinco personas sordas con nivel A y B de español, encontrando que todos están en nivel A1 en diferentes porcentajes, en un rango 50 a 70% en dicho nivel, en A2 en un 10 a 20%. La prueba es conocida como DELE suministrada por el instituto Cervantes, prueba estandarizada de español: uno se presenta a un nivel de lengua, es decir, ningún sordo tiene un nivel A1 consolidado.⁴

De este modo, el nivel de competencia en español se

3 Naranjo, 2019. *Procesos morfológicos en la Lengua de Señas Colombiana*. Tesis doctoral. Universidad de Antioquia

4 Comunicación personal. Rendón, Naranjo y Valle, 2008.

constituye en factor determinante en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de las personas sordas en la educación superior. Esto demanda de las Instituciones Educativas, tanto la creación de políticas lingüísticas, como de currículos que busquen fortalecer el uso de la lengua de señas (LS) como primera lengua (L1) y del español escrito como segunda lengua (L2).

Para dilucidar lo anterior, es necesario comprender que las personas sordas nacen en medio de dos culturas: la oyente y la sorda. En su mayoría, las personas sordas están expuestas a la lengua mayoritaria de su contexto, en el caso colombiano, el español; configurándose para ellos como una L2. Posteriormente, a través de su participación en instituciones educativas, los Sordos adquieren su L1: la Lengua de Señas Colombiana (LSC); la cual fue aprobada por el Estado hace un poco más de 20 años (ver Ley 324/1996) y es considerada legalmente como “la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (Ley 982, 2005, art. 10). Pese a estas similitudes en estatus lingüístico, como bien lo expone Naranjo (2013):

Es importante aclarar que tanto la cultura oyente como la sorda, poseen una lengua que, de acuerdo con su estructura, conserva unas características únicas. Así, el español se caracteriza por ser una lengua auditivo-oral, mientras que la LS, por ser viso-gesto-espacial (p. 20).

Tal como lo enuncia el Instituto Nacional para Sordos “se conoce que el 95% de las personas sordas provienen de familias oyentes usuarias de lenguas vocal-auditivas, lo cual las conduce a vivir una condición de bilingüismo” (INSOR, 2004, p. 6). No obstante, el bilingüismo de los Sordos es particular, dado

que al no escuchar el idioma español no lo aprenden naturalmente, como lo aprende una persona que escucha; solo llegan a aprenderlo por medio de procesos de enseñanza sistemáticos, de una manera similar a la que una persona adulta aprende una L2, después de tener consolidada su L1.

Las metodologías usadas para la enseñanza del español escrito a personas sordas en Colombia, puntualmente en la ciudad de Medellín, han sido la logogenia y la logodáctica:

La logogenia es un método de intervención a nivel de la lecto-escritura; uno de sus objetivos es que los educandos con discapacidad auditiva logren la competencia comunicativa, por la inmersión en todos los aspectos del código escrito; reemplazando los estímulos auditivos por estímulos visuales (Marulanda y Almanza, 2018, p.22).

La diferencia entre las dos metodologías radica en la cantidad de usuarios a intervenir; mientras que la logogenia es individual, la logodáctica es grupal. Estas metodologías se han ejecutado específicamente en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur (Medellín) desde el año 2015. Este, mediante la creación del centro de logogenia-logodáctica se constituye en un espacio para la investigación, la formación y la aplicación, que posibilita el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes sordos, favoreciendo las diferentes habilidades comunicativas, expresivas y comprensivas con su entorno. De esta manera se incentiva el desarrollo bilingüe-bicultural como mecanismo fundamental para el desempeño en los diferentes contextos permeados y mediados por el código escrito.

Sin embargo, estas metodologías se llevan a cabo desde un enfoque clínico, que no reconoce la identidad sorda colectiva, como la pertenencia a grupo de personas con una lengua y una historia en común. Por ejemplo, desde el enfoque clínico se nombra a una persona sorda como una persona con ‘discapacidad auditiva’; además la LSC no media el aprendizaje de la L2, mientras que desde un enfoque socio-antropológico y siguiendo las recomendaciones del INSOR, la L1 debe estar presente en el aprendizaje de la L2.

Asimismo, integrar a la enseñanza las características identitarias de los aprendices, como se ha planteado desde la pedagogía y las corrientes pedagógicas constructivistas⁵, es mucho más enriquecedor partir de temáticas cercanas al estudiante, que puedan despertar mayor interés en él y que además pueda comparar lo que está aprendiendo con los saberes propios de su comunidad.

El reconocimiento de las personas sordas como minoría lingüística se puede potenciar desde actividades que permitan abordar elementos de la identidad sorda colectiva, como la historia de la comunidad, los líderes sordos, las ideologías, entre otros temas que puedan ser del interés de los estudiantes, para que, de este modo, puedan sentirse más en contacto con su comunidad, y al mismo tiempo fortalecer procesos de lectura y escritura. Tal como lo dice De la Paz y Salamanca (2009) “no obstante los avances habidos, respecto al reconocimiento de la Cultura Sorda en el mundo, en Chile y en muchos países, sigue predominando la mirada médica en la educación de los Sordos” (p. 6).

5 Una de estas corrientes es el constructivismo social que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Payer, 2005 p.2).

Es así como la educación de las personas sordas se ha visto enmarcada desde temáticas y estrategias que poco o nada tienen que ver con su comunidad, situación que deja por fuera su identidad, así:

Esto conduce a cuestionar qué es lo tradicionalmente aceptado y los efectos en los procesos educativos y, más allá, cuál es el verdadero compromiso a realizar para lograr la transformación deseada en la educación de las personas sordas como un aspecto determinante en la formación y el reconocimiento de su identidad (Nairouz y Cedeño, 2014, p. 256).

Teniendo en cuenta la anterior descripción, surge el concepto de identidad sorda a través de la cual los individuos se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los otros miembros de la comunidad como individuos diferentes, en igualdad de derechos, tratamientos y condiciones, procurando el progreso, consolidación y continuidad de su cultura.

Hay que mencionar además la identidad moral. Storch (2005) refiere que, en esta, cada persona reconoce la responsabilidad moral como componente del colectivo y en relación con otros grupos sociales; por tanto, la combinación de los diferentes tipos de identidades interviene en la identidad personal.

Otro de los autores que abordan este concepto es Erikson (1968), quien afirma que la identidad se da principalmente como un fenómeno inconsciente que sucede en la infancia, y que procede a través de un período de crisis durante los años de la adolescencia. Además, plantea que para lograr una identidad saludable o positiva, el menor debe sentir que su identidad individual es una parte exitosa de la identidad de un grupo más grande.

A partir de las indagaciones realizadas podemos concluir que en la educación superior hay ausencia de estrategias que se implementen en la enseñanza del español escrito como L2 desde un enfoque socio antropológico, que tenga en cuenta la identidad sorda colectiva y las características de las personas sordas señantes.

Si bien la población sorda ingresa con unos procesos formativos en español escrito, se hace necesario su fortalecimiento desde un marco de enseñanza como L2, partiendo de métodos que permitan el reconocimiento de elementos que se encuentran dentro de la identidad sorda colectiva permitiendo que el aprendizaje sea significativo. Además, reconociendo que dicho proceso difiere de otras experiencias de adquisición de segundas lenguas, en primer lugar, por las diferencias de *input* informativo y, en segundo lugar, por la inmersión cultural en donde se utiliza dicha lengua.

Así, la forma de aprender segundas lenguas se da principalmente por el canal auditivo, pero en este caso las personas sordas van a aprender la L2 por medio de otros canales, principalmente, el visual. De hecho, al nacer en un lugar donde la mayoría de las personas se comunican por medio de una lengua oral -incluyendo sus familias-, se logra cierta cercanía hacia esa otra lengua -en este caso el español- principalmente en su modalidad escrita y en algunos casos en su modalidad oral.

Un bilingüismo lengua oral/lengua de señas es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicarse desde una temprana edad con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente (Grosjean, 2000, p.2)

En consecuencia, una educación bilingüe para sordos supone una educación sustentada en acciones diseñadas para la enseñanza de varias lenguas, con par-

ricular interés en la adquisición de la primera, y que contemple además temas vinculados con su identidad sorda como grupo lingüístico (Morales García, A, 2015, p. 124)

Sin embargo, siguen predominando métodos sujetos al enfoque clínico, lo cual ha servido de insumo para preguntarnos:

¿Cómo integrar elementos de la identidad sorda colectiva en la enseñanza del español escrito como L2 a sordos señantes en educación superior en el Valle de Aburrá?

Metodología

Esta investigación se basa en explorar la integración de elementos de la identidad sorda en la enseñanza del español escrito como L2 a Sordos señantes en educación superior dentro del curso: “español L2 y LSC para la vida universitaria” desarrollado en la Universidad de Antioquia. Al ser estos elementos propios de la realidad del ser humano, pueden ser observables y explorados sólo en la relación que se da entre las personas, de modo que la realidad a estudiar es subjetiva; en consecuencia, se hace elección del enfoque cualitativo; por medio de este se podrá dar cuenta de los aportes que pueda dejar la integración de los elementos mencionados en los procesos de enseñanza del español escrito para la población ya mencionada.

En perspectiva del enfoque, se elige el Estudio de caso como diseño de investigación, puesto que permite abordar las particularidades, priorizando los casos específicos, partiendo de que las acciones humanas no están subordinadas a leyes generales, por lo que el hombre es un ser dinámico al igual que es permeado por diferentes ámbitos culturales e identitarios. Se podrá realizar una recolección de datos en el momento mismo de la enseñanza del español escrito, dentro de un ambiente de aprendizaje, puesto que el fenómeno a estudiar es contemporáneo y permite la observación en el contexto inmediato.

Las técnicas que se implementarán para la recolección y análisis de información serán: entrevistas, recolección de datos de experiencias personales y observaciones participantes que describan el proceso de enseñanza del español escrito como L2 para sordos y las estrategias educativas que se observen en el espacio académico, sumado a esto; los significados de estas experiencias en la vida de algunas personas sordas en la educación superior.

Simultáneamente se eligen los siguientes instrumentos: diarios de campo, conversaciones, guiones y ficheros de documentos personales y oficiales (publicaciones, artículos de revista o de investigación, libros, entre otros); que servirán como material de apoyo para documentar y analizar toda la información que se obtenga. Cabe resaltar que estas técnicas e instrumentos se irán adaptando a medida que se desarrolle la investigación.

Con esta investigación se pretende que la enseñanza del español escrito para Sordos sea una experiencia que parta desde su identidad, teniendo en cuenta un enfoque socio-antropológico que reconoce a las personas sordas como pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria, con unas características particulares, valores, tradiciones e historia. Este proyecto de investigación podría llegar a ser un insumo, permitiendo así mejores procesos de enseñanza de la lengua escrita y por tanto mejorar su desempeño académico.

Como educadoras especiales en formación, se debe apostar no solo al acceso de las personas sordas en la educación superior, sino también a su permanencia y promoción; velar porque la enseñanza del español como segunda lengua haga parte de las políticas de bilingüismo de estas instituciones para que sirvan como apoyo, insumo y herramienta durante el proceso de enseñanza del español escrito.

Referencias bibliográficas

- Almanza, D., & Marulanda, M. (2018). *Análisis de las bases teóricas del método de logogenia-logodáctica y la referencia del proceso aplicado a cincuenta y dos estudiantes con discapacidad auditiva de la básica primaria, de los grados primero a quinto, en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur*. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
- Erikson. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York, W.W. Norton.
- Grosjean, F. (1999). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Barcelona, España: Universidad de Neuchâtel
- INDESOR. (2014). *Elementos de la Cultura Sorda: una base para el curriculum intercultural*. De la Paz, C, Salamanca, S. (Ed). *10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos* (pp. 21-49). Santiago de Chile: UMCE.
- Ley 982 de 2005. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 09 de agosto de 2005.
- Morales García, A. (2015). *El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza*. *Boletín de Lingüística*, XXVII(43-44), 118-131.
- Nairouz y Cedeño. (2014). *Consideraciones pedagógicas para el reconocimiento de la identidad personal y colectiva de las personas sordas*. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2). 255-260.
- Naranjo Orozco, L. (2013). *La expresión del tiempo en la Lengua de Señas Colombiana*. Universidad de Antioquia.
- Naranjo Orozco, L. (2019). *Procesos morfológicos en la Lengua de Señas Colombiana (Tesis doctoral)*. Universidad de Antioquia
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela
- Rendón, Naranjo & Valle (2008) *Prueba DELE*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Storch, J. (2005). *Comunidad, identidad y derechos humanos y lingüísticos: una visión desde la filosofía del lenguaje*. Universidad Complutense, Madrid, España.

