

**LA MEMORIA COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA: CAMINOS  
HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA LITERATURA Y  
LAS ARTES VISUALES**

**Tesis para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis  
en Humanidades, Lengua Castellana**

**CRISTIAN JAMPIER JIMÉNEZ CÓRDOBA**

**DIANA MARÍA BARRIOS GONZÁLEZ**

**Asesora:**

**Mónica Moreno Torres**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Universidad de Antioquia**

**Lic. Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**Facultad de Educación**

**Medellín**

**2014**

**Facultad de Educación**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Agradecimientos

El camino recorrido hasta este punto supone el cierre de un ciclo que más que verse como una finalización, se ve como la apertura de nuevas búsquedas en el ámbito académico y profesional con miras a solidificar la travesía que nos llama a pensar y a transformar la educación en la que creemos. En este camino se hace necesario el agradecimiento a una serie de personas sin las cuales el proceso no hubiese sido lo mismo, ya que fue su acompañamiento, sea desde el ámbito académico o personal que hicieron del trayecto recorrido toda una experiencia llena de aprendizajes.

A mí tío Edwin Carvajal por ser en todo momento un punto de apoyo, un ser que con sus conocimientos ayuda a alumbrar un camino que poco a poco se ha ido abriendo ante mis ojos.

A mi madre y familia en general por encontrar en ellos el soporte que hizo posible llevar a cabo mis estudios. Por creer en mí y en esta decisión de vida.

Jampier Jiménez

A mi compañera, amiga y hermana Daniela Barrios por su apoyo y cariño, a mi familia en general por ser el soporte fundamental cuando las cosas no salían de la manera que se esperaba.

A mis amigos por ser los faroles que alumbraron el camino cuando lo creía extraviado, por las risas, por la escucha, por el acompañamiento, por ser lo mejor que me ha pasado en todo este proceso.

A mi Grupo de investigación *Colombia: tradiciones de la palabra* por acompañarme en todo el proceso pregradual, por su injerencia directa e indirecta en mi trabajo, por forjar en mí unas bases académicas fuertes y potenciar mis capacidades en el marco de procesos de investigación y formación sólidos.

Diana Barrios.

A las dos asesoras que hicieron parte del proceso, Mónica Moreno y Teresita Ospina, por contagiarnos de la esperanza de creer en un mundo mejor, posible gracias a la educación. Por su acompañamiento en la construcción de este trabajo y ampliar las perspectivas de esta investigación. También a nuestros maestros de la carrera por ser los pilares de nuestra vida académica, por ser el ejemplo y modelo a seguir, por no defraudarnos dándonos lo mejor de ellos para nuestra formación como seres humanos y profesionales.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

180  
Facultad de Educación

## Tabla de contenido

Agradecimientos.....	2
Tabla de contenido.....	3
Introducción.....	4
Prolegómenos.....	6
Justificación.....	8
1. Contextualización.....	10
1.1. Los sujetos y el proceso.....	10
1.2. Planteamiento del problema.....	12
1.3. Pregunta de investigación.....	13
1.4. Objetivos.....	13
2. Antecedentes: .....	15
3. Marco referencial.....	23
4. Marco metodológico.....	37
4.1. Trazos y formas: hacia la comprensión del acto educativo.....	37
4.2. La propuesta didáctica: el taller.....	41
4.2.1. Análisis del taller: “¿Por qué somos así?: miradas y perspectivas críticas del reconocimiento de la identidad propia y social en la configuración de textos argumentativos”.....	42
4.2.2. Análisis del taller: “Memoria literaria y pictórica en la época de la Violencia”.....	49
5. Conclusiones.....	55
Bibliografía.....	60
Anexos.....	65
Anexo 1.....	65
Anexo 2.....	79
Anexo3.....	82



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Introducción

El papel que cumple la memoria en relación con la experiencia estética en la construcción de un pensamiento crítico que se manifieste en posturas y miradas argumentativas, ha sido uno de los propósitos de este trabajo. Esta perspectiva, nos llevó a proponer una serie de mediaciones didácticas y formas de interacción en el aula (el taller) que hicieran plausible este camino. La literatura de la época de la Violencia y variados materiales audiovisuales, nos permitieron pensar en las posibilidades formativas de la experiencia estética y estas expresiones artísticas. Se entiende entonces el proceso formativo, como un proceso que lleva a los sujetos a pensar y a replantear críticamente su contexto con posiciones argumentadas que se basan en la comprensión de la memoria como experiencia estética, deber político y social. Llamado que no sólo debe interesar a los estudiantes, sino también a los maestros, cuando reconocemos la deuda que tenemos con la historia nacional y mundial.

En este sentido, el siguiente trabajo en un inicio cuenta con dos prolegómenos que hablan de nuestra experiencia en la práctica educativa, seguido de la justificación del mismo donde se reflexiona acerca de la relevancia de lo propuesto en el marco del proyecto.

Posteriormente se desarrollan los capítulos que conforman el proceso de investigación. El primero, esboza la contextualización del espacio educativo donde se llevó a cabo la práctica pedagógica, seguida de una visión panorámica de la institución educativa. También se expone el planteamiento del problema y la pregunta de investigación, elementos cohesionadores de los objetivos que direccionaron este proyecto.

El segundo, aborda los antecedentes del objeto de estudio. Allí se vislumbra el camino trazado por otros, en busca de nuevos horizontes que amplíen nuestra comprensión en relación con la pregunta de investigación. El tercer capítulo, recoge las bases teóricas que cimentan este trabajo investigativo. Allí se ponen en diálogo las categorías que componen el proyecto de investigación, como



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

son: Pensamiento crítico, Memoria, Experiencia estética, Literatura de la época de la Violencia y Artes visuales.

Facultad de Educación

El cuarto, pone de manifiesto la elección del paradigma investigativo que cohesiona el ejercicio práctico y los postulados teóricos de esta investigación. Así mismo, se analiza la propuesta didáctica y pedagógica que direccionó el accionar en el aula. Y en el quinto, se construyen las conclusiones que surgen del ejercicio reflexivo y analítico de este trabajo, en especial, las valoraciones de nuestra práctica pedagógica.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Prolegómenos

### Entre sueños y utopías

**Diana María Barrios González**

En aquel sueño, me veía ingresando a un salón de clases. Comencé a sentir que cruzaba el umbral entre lo ideal y lo real. Cuando pude ver sus rostros, sus actitudes y hacerme consciente de sus pensamientos, supe que las sensaciones no podían banalizarse con palabras. Aquellas personas, eran seres humanos hechos de una memoria que los permea y los pone enfrente del espejo de sus vidas, su devenir y sus posibilidades futuras.

El camino, ahora, extrapolaba las cuatro paredes de un aula y se perdía tanto que ya no importaba que no se tuviera un rumbo fijo, confrontarse consigo mismo y con la presencia y pensamiento de los sujetos con quienes he compartido. Permittiéndonos comprender el conocimiento apartado de las formulas estables y predecibles como aquel elemento que expone al hombre a simplemente pensar.

Aprendí que ser crítica no significa tener esquemas mentales inamovibles, sino sencillamente sentir, dejarse sorprender de la vida y comprender el arte como la posibilidad del hombre de volverse niño, para trazar líneas valiéndose sólo de sus balbuceos y sentimientos, ese sentir lleva a pasar por el corazón y por el alma y de allí nace o no un deseo, un impulso incontrolable que lleva a tomar posición, a sentir la vida que late por las calles de una ciudad, de un país propio, ello duele tanto o más que la propia vida... tal vez si esto pasara, la vida en esta convulsionada contemporaneidad tomaría el carácter de humanidad.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Re-pensar la experiencia: un asunto de sujetos

**Cristian Jampier Jiménez Córdoba**

Pensar en el proceso vivido en mi práctica pedagógica, inevitablemente me lleva a pensar en los sujetos con los que interactué. Entrar al aula, pararme enfrente de mis estudiantes y sentir las miradas que te observan y las que tú observas. La mirada se vuelve una especie de juego a través del cual intentamos leer al otro, descubrirlo. Miradas que se fueron transformando en preguntas, como las siguientes: ¿Quiénes habitamos el aula?; ¿Qué nos llama a estar allí?; ¿Qué esperan las alumnas de mí?; ¿Qué espero de ellas?

Todas ellas, al final desembocaban en una respuesta. La responsabilidad que asumimos al investirnos de uno u otro rol. Me di cuenta de que la investidura, por lo menos en educación, por mucho que pueda llamar a un deber-ser, aún no tiene una forma fija, o al menos no una que conozca, pues el compromiso que allí asumimos responde a las preguntas trascendentales o no, que los mismos sujetos que habitamos en el aula nos hacemos.

Hubo días en los que la emoción me embargaba cuando interactuaba con ellas en el aula; ¿pudieron ellas leer esto en mi mirada?; Días en que mi ser de maestro se diluía en preocupaciones ajenas al aula; ¿qué hay allí de mi compromiso?, ¿qué hay allí de sus miradas? Hubo días en los que en aquella aula no estaban ni mi mente ni mi cuerpo; ¿Qué les dijo mi ausencia? Y más importante aún, ¿qué me dijo esto a mí? Se pone en cuestión entonces el ser sujeto y el ser maestro como si ambas cuestiones se pudiesen separar. Vuelve entonces a recaer el cuestionamiento del sujeto que compromete su ser ante otros que esperan ser formados. Cuestionamiento que tal vez aún no tenga una respuesta más allá de afirmar, con especial ahínco, ¡creo en esto con deseo!, y que aquellas incertidumbres, sólo pueden ser alicientes para la construcción de un sujeto comprometido no sólo consigo mismo, sino también con el otro.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Justificación

La memoria es un deber político y social de los maestros, una reivindicación con la historia y con las injusticias de un país sin memoria en el que a diario se olvida y sólo unos pocos escritores o intelectuales realizan esfuerzos por mantener viva la llama del recuerdo.

El papel de la memoria, no sólo lo cumplen los diarios y los documentos oficiales, pues ella es un ente vivo, interpretable y transformable en la literatura y el arte en general. Su lugar debe ser en el ámbito escolar un elemento desencadenador de procesos de pensamiento crítico y reflexión que converjan en miradas analíticas del contexto de las estudiantes. El didacta español Rojo (2005) nos muestra que la educación debe asumir una actitud crítica frente a la realidad propia cuando señala lo siguiente:

Para superar esta larga crisis es necesario seguir reflexionando críticamente sobre los principales problemas de la educación en el presente y en el futuro inmediato. Es decir, sobre la orientación de los educandos a nivel de procesos de desarrollo individual, académico y profesional; sobre la formación en los valores y en la convivencia, en el contexto de la creciente pluralidad de formas de vida; sobre la elaboración de una síntesis que dote de razón y sentido a los mensajes e informaciones acumulados a través de todas las formas de culturización existentes; sobre las conexiones de la educación con el complejo y arriesgado mundo. (p.12).

En consonancia con lo anterior, la educación en este proyecto es pensada con un sentido crítico. De allí nuestro interés en establecer un diálogo entre la memoria y el pensamiento crítico con las estudiantes de la institución educativa donde llevamos a cabo nuestra práctica pedagógica. Nos propusimos incentivar en las estudiantes una reflexión sobre sí mismas, su lugar en el mundo y su compromiso con la sociedad. Quisimos que comprendieran el devenir del país, con la idea de que sólo puede ser transformado aquello que pasa por el sujeto y es interpretado (analizado) por él.

Es por esto entonces, que se cree que este proyecto es relevante, porque desde unos postulados teóricos y un trabajo práctico, se puede hacer que la





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

realidad que rodea a cada sujeto sea diferente, además porque no sólo se habla de potencializar unos procesos de concientización a través de la memoria, que repercutirían específicamente en la “voz” que cada sujeto tomaría desde su singularidad, sino que además es importante por las formas de representación de esa voz, es aquí donde la literatura y otras artes, formas simbólicas que a través de sus lenguajes irían llevando a cada una las estudiantes a comprender su realidad y a que ellas vayan encontrando su “voz y sus ideas”.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 1. Contextualización

"[...] que en nuestro país cada día amanece alguien convertido en un monstruoso insecto, que Colombia tiende a recordarnos, familia por familia, que no hay que dar por sentado que estemos en una democracia."  
(Silva, 2010).



Pablo Picasso, *Guernica*, 1937

### 1.1. Los sujetos y el proceso.

La práctica pedagógica se adelantó en una institución educativa de la ciudad de Medellín, en los grados noveno y décimo. Así, cuando comenzamos el proceso de interacción con las estudiantes, observamos su desconocimiento en relación con la literatura de la época de la violencia y los diferentes sucesos que han marcado la historia de nuestro país. Esta dificultad, también la encontramos en el profesorado de dicha institución. También indagamos con la profesora encargada del área artística, la manera como concebía su trabajo en el aula. Nos percatamos del valor que le otorgaba a las manualidades, dejando de lado una reflexión en relación la experiencia estética.

Lo anterior nos llevó a considerar la necesidad de impulsar un trabajo pedagógico, didáctico y experiencial. Nos interesamos por llevar al salón de clases el concepto de *la memoria*, unido a la puesta en escena de algunas expresiones artísticas como la obra pictórica de Débora Arango y el audiovisual



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

testimonial. Miremos la manera como comprendemos estos conceptos y sus respectivas mediaciones didácticas.

Es de resaltar que la violencia, la memoria y el pensamiento crítico son aspectos que no tienen la suficiente relevancia en el ámbito escolar. *La violencia*, es un fenómeno social al que todos nos hemos acostumbrado, pues lo hemos asumido como parte de nuestra realidad. De manera similar, *la memoria*, entendida como el reconocimiento del pasado, el presente y el futuro de la humanidad, tampoco hace parte de un proceso formativo en la educación. La mayoría de los seres humanos, consideramos que al leer la prensa, ver las noticias, o escuchar de oídas un suceso, nos estamos reconociendo como sujetos histórico-críticos. Estas dificultades y omisiones, se reflejan en la inexistencia de una propuesta didáctica interesada en el desarrollo del *pensamiento crítico* de las estudiantes. Lo crítico, entendido como la posibilidad que tiene el sujeto, de construir un punto de vista, de acuerdo con lo vive, hace, siente, piensa y aprende.

Por ello, a los formadores de las futuras generaciones de ciudadanos, nos corresponde la labor de propiciar reflexiones acerca de ello y buscar que los estudiantes no se vean ajenos a la realidad social del país, sino que se piensen como futuros ciudadanos comprometidos con propiciar cambios a su realidad, comenzando con la transformación de su pensamiento hacia el pasado y el presente del lugar que habitan. Además, se trata de hacer de dicho proceso un asunto que afecte su ser sensible y les permita mirar de manera más amplia; dicha mirada se puede dar desde el arte y la literatura, teniendo en cuenta la perspectiva crítica que concede la reconstrucción de una memoria no oficial, aquella que se construye a partir del sujeto que la piensa y reformula.

Durante la práctica pedagógica, nos pudimos dar cuenta de que las estudiantes tienen una gran capacidad de indagación, son inteligentes, suspicaces y sólo requieren que alguien las guíe en sus inquietudes. En su mayoría son conscientes de su proceso de aprendizaje, propositivas y con metas importantes en sus vidas. Requieren y piden a gritos ser tenidas en cuenta, escuchadas y sobretodo, ser consideradas como sujetos que aprenden,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

piensany están en condiciones de asumir una actitud crítica con sus vidas y la sociedad.

El diálogo con las estudiantes, nos permitió darnos cuenta de que en realidad las dinámicas de la escuela expropian al sujeto de su pensamiento, opinión y sus argumentos. Les cuesta hablar aunque sepan muy bien qué piensan en relación con determinado tema. En muchas ocasiones ven la relación con el conocimiento en términos de que algo está bueno o malo. No obstante, cuando adquieren la confianza necesaria, son espontáneas, expresan sus sentimientos, sus pensamientos.

Por otra parte, cuando entramos en contacto con las directivas y otros profesores de la institución educativa, nos dimos cuenta del aislamiento entre las áreas. Era casi imposible encontrar el diálogo directo entre un profesor y otro en el mismo salón de clases. Antes de comenzar la práctica pedagógica, teníamos la idea de que la literatura y la educación artística tenían una relación, en cuanto son manifestaciones simbólicas humanas. Las imaginábamos con la capacidad de verse articuladas, debido al punto de encuentro que las diferencia de las otras áreas, esto es, la experiencia estética.

Es lamentable que esto suceda, pues en lugar de avanzar en la formación integral de las estudiantes, convierte las áreas en islas que escinden la comprensión del sujeto. De allí, la idea del proyecto en privilegiar la interdisciplinariedad como un asunto que es transversal a múltiples áreas. Por ello, nos propusimos crear espacios dialógicos a partir de un proceso de investigación en el aula que aborda los siguientes temas, así: la literatura colombiana de la época de la Violencia (período entre 1945 y 1965); la obra pictórica de Débora Arango (1948); y el análisis de textos argumentativos en formatos textuales y audiovisuales.

## **1.2. Planteamiento del problema**

El problema de investigación aborda tres tópicos, así: La *pedagogía de la memoria*; el pensamiento crítico y la interdisciplinariedad por medio de la experiencia estética con la obra pictórica de Débora Arango, diversos materiales audiovisuales y la literatura de la violencia.



Cuando hablamos del desconocimiento que tienen las estudiantes de la historia colombiana, consideramos que no se trata sólo de los eventos específicos relacionados con la guerra bipartidista de mediados del siglo XX, sino de una marcada insensibilidad frente a los mismos y a las narraciones que permiten el recuerdo.

En últimas, un desconocimiento de la memoria como acontecimiento estético, que permea al hombre tanto en su pasado como en su presente y lo hace pensar su mundo de una manera particular.

Por otra parte, se encuentra el asunto de la interdisciplinariedad, en la mayoría de las instituciones educativas de la ciudad, las diferentes áreas aparecen como islas, de allí la importancia de crear espacios dialógicos a partir de una temática, construir puentes de conocimiento que permitan el diálogo entre diversas áreas y conocimientos previos y recientes.

La educación en este proyecto, es pensada con sentido crítico. Esto quiere decir, que esperamos incentivar en las estudiantes la reflexión con un sentido argumentativo con el fin de que las estudiantes logren los procesos de reflexión y pensamiento planteados hasta ahora.

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Qué tipo de mediciones didácticas les posibilitan a un grupo de estudiantes y sus maestros en formación, propiciar experiencias estéticas para reconocerse como sujetos históricos?

### **1.4. Objetivos**

#### **Objetivo general:**

- Analizar los aportes de la literatura y otras expresiones artísticas, al proceso de formación de un pensamiento crítico y una visión estética del mundo en un grupo de estudiantes de grados noveno y décimo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

### **Objetivos específicos:**

- Reconocer las potencialidades del arte y la literatura como espacios que conllevan a procesos de pensamiento reflexivo y transformadores en la vida cotidiana de las estudiantes y de los proponentes de esta investigación.
- Avanzar en la consolidación de los procesos de escritura crítico argumentativa y de creación estética de las estudiantes.
- Analizar los talleres de escritura argumentativa y de creación adelantados con las estudiantes, en busca del reconocimiento de una memoria individual y social.
- Desarrollar una propuesta didáctica que les permita a las estudiantes asumir una postura estética, crítica y reflexiva respecto de sí mismas y la sociedad.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 2. Antecedentes

### El camino recorrido: miradas y perspectivas a lo ya construido.

"No te sientas llencita nunca. Aprende a no perder la vista, a no sucumbir ante la miopía del que vive en la ciudad. Ármate de los sueños para no perder la vista."  
(Andrés Caicedo, 1977)



Anónimo, *Silence is another way*, s.f.

El estado del arte de la presente investigación, se construyó partiendo de una clasificación pertinente para los tópicos que en ella se pretenden abordar, como son: memoria, artes visuales, literatura de la violencia, experiencia estética y pensamiento crítico.

En el rastreo de estas categorías, se encontraron investigaciones que relacionan dos o tres de ellas. No se encontró ninguna investigación en la cual coincidan todos los conceptos. El criterio que orientó la selección de los materiales fue que estos se presentaran como productos de experiencia de aula. En la búsqueda, no hallamos trabajos en educación que se refirieran a la literatura de la época de la Violencia. Por tanto, serán presentadas las categorías relacionadas con las artes visuales, experiencia estética, pensamiento crítico y memoria.



*Las artes visuales*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

180  
Facultad de Educación

El proyecto de grado de Peña (2009), titulado *El papel de las artes plásticas y escénicas en la enseñanza de la literatura* de Nancy López Peña (2009), adelantado en una institución educativa de Medellín, se propuso hacer más “placentera” la literatura para los estudiantes, en este sentido difiere con la manera como se conciben los otros sistemas de significación en nuestra investigación, ya que no se pretende tomar estos como un medio para enseñar literatura, sino que se crea un diálogo entre la literatura y las artes visuales considerándolas a ambas como textos que pueden ser leídos, pensados de manera crítica y por supuesto reconstruidos por las estudiantes de acuerdo con su visión de mundo. La investigación de Peña advierte que no se pretende generalizar una problemática alrededor de la enseñanza de la literatura, ni generar una propuesta metodológica aplicable a diversas situaciones diferentes a la del contexto donde realizó su propuesta, contrario a lo que pretendemos como investigadores y docentes en formación, ya que uno de nuestros objetivos fue concebir una propuesta a partir de nuestra experiencia para que ella pueda ser aplicada en diversos contextos y con diversas temáticas.

En esta misma perspectiva, el trabajo de Jaramillo (2013), titulado *La comprensión e interpretación desde la pintura como imagen artística, en la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura*, no se toma el arte, en el caso específico la pintura, como un medio para la enseñanza de la literatura sino que se considera lenguaje. Apoyada en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*(1998), señala que:

Mediante el símbolo tenemos la capacidad de enunciar cognoscitivamente lo que las diversas manifestaciones del lenguaje nos revelan, entre ellas las formas artísticas, como experiencia estética que no solo produce el placer de lo bello, sino también, un conocimiento cultural e histórico cargado de afectividad y dinamismo vehiculizado por el mensaje simbólico, éste, se convierte, en medio y origen de las formas artísticas como la literatura y la pintura, creaciones humanas que exploran el pensamiento y la historia del hombre, siempre mediando su relación entre el lenguaje y la carga simbólica que lo representa como ser histórico y cultural. (p. 55).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUÍA  
1803

Facultad de Educación

De acuerdo con lo anterior, comprende el lenguaje en un sentido amplio, al incluir diversas manifestaciones culturales y no sólo los procesos de lectura y escritura, ya que de esta manera se comprende el lenguaje como todas aquellas creaciones simbólicas construidas por el hombre y que son viables de ser pensadas, leídas y analizadas, en este sentido el trabajo de Jaramillo coincide con nuestro proceso pedagógico, pues concibe la relación entre arte y literatura, con los procesos formativos, históricos, sociales y estéticos.

En dicha investigación, es importante destacar su rigurosidad académica. Analiza el arte y la literatura de acuerdo con el círculo hermenéutico, dando así a los estudiantes la posibilidad de expandir su horizonte crítico e interpretativo del mundo.

### *El pensamiento crítico*

La investigación titulada *Habilidades mentales y pensamiento reflexivo para argumentar desde el aula de clase hasta la cotidianidad*, realizado por Zapata (2009), se propuso incentivar en los estudiantes su capacidad de argumentar las ideas entorno a un tema específico. En este sentido, señala lo siguiente:

La forma más adecuada de lograrlo, es teniendo una buena comunicación con el Otro y una buena comprensión del texto y el contexto, desarrollando la capacidad de pensar e interpretar profundamente la información del entorno, siendo críticos y selectivos con lo que se conoce y con lo que se quiere saber. Cuando el sujeto se familiariza conscientemente con los procesos anteriormente mencionados, está capacitado para expresar argumentos fundamentados no sólo en lo que cree, sino en lo que realmente sabe (p.15).

Lo anterior es fundamental en nuestro proyecto, además habría que agregar que tenemos en cuenta la experiencia estética como un factor que puede potenciar los procesos argumentativos en el aula, ya que aquello que vivencia el ser humano y pasa por sus sensaciones lo puede llevar a reconstruir el conocimiento, a cuestionar su lugar en el mundo y sus argumentos con respecto a ciertos acontecimientos o temas, es de destacar que en el trabajo que realiza Zapata se reconoce a los sujetos como capaces de ser conscientes de sus procesos de pensamiento crítico y fortalecerlo.



El trabajo, *La escritura en la escuela: más allá de un producto mecánico un proceso de pensamiento* de Valencia y Rendón(2009), identificó una problemática en relación con los procesos de escritura de los estudiantes. Su interés, consistió en potenciar asuntos formales en la escritura a partir de ciertas libertades de los estudiantes para elegir los temas y su desarrollo, tal como lo expresan en la justificación del proyecto:

No cabe duda que la escuela se ha preocupado más por el aspecto técnico de los procesos escriturales, los cuales tienen lugar en la enseñanza primaria, y no ha prestado la atención suficiente a la escritura como proceso de pensamiento, lo cual se evidencia en una dificultad general de los estudiantes para producir textos completos y adecuados en el nivel sintáctico, semántico y pragmático.  
(p.24).<sup>1</sup>

Lo anterior se contradice con nuestra concepción de pensamiento en cuanto a él va ligado un proceso más complejo que se fundamenta en lo crítico como posibilidad de replantear postulados propios y de los demás, de esta manera no lo limitamos a la buena construcción de ideas escritas. De esta manera lo que entendemos por pensamiento tiene que ver con la condición humana y no meramente con habilidades escriturales.

La investigación de Valencia y Rendón se realizó bajo los parámetros de Investigación Acción Participación Educativa. Este método les permitió pensar en la transformación de los sujetos con quienes interactuaron, aunque dichos procesos se dieran más desde la aprehensión de un conocimiento enciclopédico y no desde las apuestas por el desarrollo del pensamiento y la transformación del mismo.

Finalmente, el trabajo de Rúa (2006), titulado *La lectura de textos literarios como herramienta que propicia la posición crítica en los estudiantes del grado once A del Liceo José Manuel Restrepo*, contempla la literatura como herramienta, es decir, como medio para lograr un objetivo el cual es la comprensión y la posición crítica frente a textos literarios y expositivos.

Algunos aspectos de esta propuesta no dialogan con ciertas concepciones que dentro de nuestra investigación estamos desarrollando, una de ellas, por

---

<sup>1</sup> El subrayado es nuestro.



ejemplo, el hecho de considerar la literatura como una herramienta y no como mediación posibilitadora de procesos estéticos o reflexivos, en este mismo sentido tampoco se le concede el carácter de arte.

Dentro de esta investigación se parte de un prejuicio generalizado acerca del gusto por la lectura en los estudiantes, del cual se afirma que hay actitudes de decidía y apatía frente a los diferentes textos que se les presentan, lo cual crea un sesgo frente al proceso pedagógico. Por otra parte se puede vislumbrar que hay cierta dificultad para incorporar el lenguaje audiovisual en los procesos de lectura cuando expresa:

[...] se ha llegado a la época de la lectura de imagen (como si se retrocediera a la etapa infantil en que se leen imágenes) pues ésta compite contra el texto escrito y se roba los alumnos, es por esto que se debe redimensionar el concepto de lectura y tener en cuenta los avances tecnológicos. (p.32).<sup>2</sup>

Esta posición dificulta la posibilidad de interdisciplinariedad por la cual propendemos en nuestro proyecto. Además, se piensa la imagen en términos de competencia con el texto escrito, desligándola del arte y la literatura, aún cuando ambas guardan relación por ser creaciones culturales producto del pensamiento del hombre a través del tiempo.

La investigación se construyó mediante el método cualitativo con enfoque etnográfico y constructivista. En el proceso se puede vislumbrar una concepción tradicional de la enseñanza de la literatura, pues se les propone a los estudiantes identificar los personajes, acciones y palabras desconocidas de los textos leídos; concibiendo la literatura en el aula, desde una perspectiva estructuralista.

De estas investigaciones, la que más aporta a nuestro trabajo es la de Zapata. Su concepción a diferencia de los otros dos, no se centra en los procesos formales de la escritura y la comprensión, sino en la argumentación. Un sujeto crítico, no es aquel que solamente construye de manera correcta un texto, pues debe aparte de eso, llevar a cabo procesos de pensamiento que abarquen su contexto y el constructo cultural para argumentar desde su propia

---

<sup>2</sup>Ídem.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

### *Experiencia estética*

voz, así, esto se verá reflejado en los textos que construye. Lo anterior hace de esta investigación un fuerte insumo para nuestra propuesta.

El trabajo titulado *Lenguaje literario y lenguaje cinematográfico: apertura para una experiencia estética* de Garcés y Giraldo (2011), tiene una profunda relación con el proyecto aquí planteado. Estudia las relaciones entre la literatura y el cine. Coincide con nosotros, cuando reconoce la importancia de la literatura y otros lenguajes audiovisuales como arte. Al respecto, señala lo siguiente:

[...] la literatura en el currículo se plantea desde una perspectiva más estructuralista: memorización de autores, fechas, identificación de personajes principales, o es también utilizada como instrumento para enseñar gramática, por lo cual la perspectiva estética de la literatura se diluye en estos aspectos formales y estructurales, y con ello, se imposibilita al estudiante la construcción del sentido último de la perspectiva estética del arte: ensanchar el conocimiento crítico del mundo y de sí mismo. (p. 10).

Así mismo, nuestro proyecto considera la literatura como elemento propiciador de experiencia estética como posibilidad de pensamiento crítico del ser humano y su entorno, tal como lo plantean las autoras. Habría que agregar que lo mismo sucede en nuestro caso con el concepto de memoria, el cual no se comprende desde lo cognitivo, lo estructural o lo cronológico de la historia, en este trabajo se comprende la memoria como reconstrucción de los acontecimientos a partir del arte y las posibilidades que este ofrece como constructo cultural, menguando la relevancia que la historia tradicional le ha dado a las fechas específicas y las “verdades” oficiales.

El trabajo, *El desarrollo de la sensibilidad estética desde la asignatura historia de Cuba*, Casas y Quintero(2012), se desarrolló en la Enseñanza Primaria de la Escuela Vocacional de Arte “Luis Casas Romero”. Este proyecto se centra en la historia a partir de la sensibilidad y la estética. Sus autores expresan que “la percepción estética del mundo permita la formación de un complejo sistema de concepciones acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento” (p. 6).





UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

Aunque parece usar el arte para unos fines muy precisos, no descuida la experiencia estética inherente al objeto artístico y cómo el mismo puede potenciar sentimientos y sensaciones que expanden el horizonte de sentido e interpretación de los sujetos que se acercan a él. No se puede olvidar que lo que busca nuestro proyecto es reconocerse en el pasado como sujetos enhebrados en la historia, es decir, que somos construcciones de procesos culturales, económicos y sociales que nos preceden, de allí la relevancia de esto en nuestro proceso, ya que lo que buscamos es que las estudiantes puedan identificarse como parte de una nación y de un proceso histórico del cual no nos libra ni el desconocimiento, ni la amnesia.

### *La memoria*

El proyecto titulado *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación* (2012), tuvo una duración de dos años (Enero de 2011- diciembre 2012) y fue financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea. Su propósito era analizar la diferencia entre historia y memoria, de tal manera que los estudiantes pudiesen buscar respuestas al cómo y por qué la historia influye en el presente. Se realizaron siete experiencias piloto, que permiten pensar en la flexibilidad de la secuencia planeada y su relación con la interdisciplinariedad. En este sentido, se dice que:

La secuencia didáctica trabaja competencias que se encuentran en todas las asignaturas (pensamiento crítico, trabajo en equipo, toma de decisiones, trabajo autónomo, etc.) por lo tanto ofrece un enfoque intercurricular. Sin embargo, es también posible darle un enfoque multicurricular, esto es, desarrollando diferentes actividades de la secuencia en otras asignaturas. (Errazkin, M. and Martínez, R. (coords), p.5).

Este proyecto dialoga con nuestra propuesta de investigación en muchos sentidos. Además de su llamado a la interdisciplinariedad, pone en cuestión la historia oficial y la manera cómo ésta ha sido contada y recreada, otorgándole al concepto de memoria la capacidad para influir en los estudiantes, para que estos reconozcan la diferencia entre hechos y opiniones además de las múltiples causas de los acontecimientos históricos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

Este proyecto fue realizado con el enfoque de aprendizaje activo, centrado en el alumno. En esta perspectiva, el estudiante construye su propio proceso de aprendizaje y descubre las respuestas a sus interrogantes. Esto guarda una profunda relación con nuestro proyecto, ya que las estudiantes debieron cuestionarse mediante la experiencia estética y el desarrollo de su pensamiento crítico.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### 3. Marco referencial

#### Para no definir lo indefinible

“Nunca acabaremos del todo con esta historia. Nos persigue, nos obsesiona, no hay forma de desembarazarnos de ella. Hace ya más de medio siglo que llevamos la medusa pegada a la piel. Mientras algunos mueren aplastados por el peso de sus propias costumbres, otros se ahogan aún en este pasado que no pasa. Después de todo, cada cual tiene sus insomnios. Y todavía hay otros, los más deplorables, que sienten nostalgia por algo que ni siquiera han conocido. Este espectro extraño es el astro negro de nuestra moral. ¿Quién será capaz de exorcizarlo? ¿Quién?...” (Assouline, 1998).



Débora Arango, *La danza*, 1948

Comencemos con los dos referentes transversales al presente trabajo, esto es, el pensamiento crítico y la memoria. El concepto de pensamiento, ha sido trabajado por las humanidades que van desde la filosofía, la psicología hasta la teología. Dichos campos del conocimiento, han intentado acercarse a éste tratando de armar un constructo que responda a cuáles son los procesos o estados psicológicos o espirituales que dan cuenta de la manera en cómo el ser humano habita el espacio-tiempo real y objetivo.

En el contexto de este trabajo, nos interesa la mirada filosófica, atravesada por asuntos psicológicos. Autores como Romanovich (1984) se preguntan “¿de qué forma puede el hombre, de manera inmediata, conocerse a sí mismo,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

valorarse, experimentar estados psíquicos?” (p.18). Interrogante que responde

con el concepto de *pensamiento*, que define como reflejo inmediato de la

realidad, el reflejo del mundo real en el cual vive el sujeto y que representa a

través de la elaboración de imágenes del mundo objetivo (mirada psicológica),

no se limita a la impresión inmediata, ya que el hombre, a través del lenguaje,

es capaz de “salir de los límites de la experiencia sensible, de penetrar

profundamente en la esencia de las cosas, más de lo que le permite la

percepción inmediata” (mirada más filosófica) (p.11). Lo anterior se refuerza,

cuando el mismo autor dice que:

el hombre puede no sólo percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas; a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata (p.12).

Asuntos entonces como reflexión, deducción e impresión, desembocarían en lo que él llama, citando a Kant y a Dilthey “como conocimiento activo del hombre de sus fenómenos espirituales superiores” (p. 34).

Por su lado, Blanck y Silvestri (1993), partiendo de conceptualizaciones desde Bajtín y Vigostki, definen pensamiento como un estado que “permite al individuo supervisar sus propios estados y funcionamientos mentales” (p. 80).

Tampoco muy alejado, está Husserl cuando dice que el pensamiento es:

un ámbito o una esfera de ser absolutamente diferenciada respecto de cualquier otra esfera de ser, y en particular respecto de lo que se conoce como realidad (la realidad o el universo espacial-temporal de los cuerpos). El pensamiento forma una unidad cerrada en sí de vivencias, entre las cuales hay unas (las intencionales) [...] que poseen la característica del pensamiento: la intencionalidad (p. 324).

Dicha intencionalidad es a la que se refiere Romanovich cuando habla de conocimiento y que refuerza Piaget al decir “que el pensar implica la comprensión de la realidad” (p.101).

De acuerdo con lo anterior, el pensamiento es un estado reflexivo que posibilita el conocimiento de las realidades de los sujetos. Pero dicho estado exige o hace necesario una manera de asumirlo, y aunque se ha hablado de reflexión,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUÍA  
1803

Facultad de Educación

para este trabajo se ha considerado más pertinente todo aquello que está en relación con lo crítico.

Al respecto, dice Gloria Marciales (2003), que la crítica es un concepto que se ancla a la humanidad desde la Grecia misma, y que tiene como fundamento principal que la mente humana, cuando es educada por la razón, se encuentra en capacidad de comprender las dinámicas del mundo interior, social y político. También afirma que “toda verdad que pretenda convertirse en autoridad debe someterse de una u otra forma al escrutinio de la crítica (p.42).

Para ampliar la anterior idea, la misma autora define la crítica como un juicio autorregulatorio que se apoya en los procesos de interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así mismo como “en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, caracterológico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado” (p.51).

Así mismo, dice que la crítica se define como un “pensamiento reflexivo razonable que se centra en estudiar en qué creer o no” (p.54). Se ve entonces hasta acá, el carácter razonado y valorativo de la crítica.

En esta misma perspectiva, dice Dewey (1989) que la crítica se refiere o tiene su forma de ser a través del

pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, el cual supone un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el cual se origina el pensamiento, y un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad p. 77).

Dicho pensamiento que posibilita la crítica, nace según Dewey de la situación que podría llamarse “bifurcación de caminos”, situación que se presenta como ambigua, creando un dilema que a su vez presenta alternativas. La exigencia que se presenta en cuanto a las soluciones de un estado de perplejidad es el elemento que guía el proceso de reflexión.

Llama la atención hasta este momento, la ilación que hacen implícitamente los autores hasta acá nombrados entre pensamiento y crítica; el pensamiento como el estado que permite el reconocimiento reflexivo de la realidad y de los



objetos y la crítica como el proceso de pensamiento superior que lleva consigo procesos analíticos, siempre con vistas a la adquisición de conocimientos y Verdades.

Para concluir el apartado de la crítica en esta delimitación, Lipman (1997) habla de ésta como la concreción de unas habilidades que se manifiestan en actos específicos del ser humano y la define, de manera más sintética, como un estado que se manifiesta a través del pensamiento que “corrige” la impresión sobre ciertos objetos que se dan en contextos específicos, que se orientan por argumentos razonados y crea juicios (p.60).

Dice además, que si bien las posturas críticas “suponen la formulación de juicios razonados, bien sea sobre aspectos de orden escolar, familiar, laboral, o sobre otros que demanden el ejercicio de tales capacidades humanas. El ejercicio del pensamiento crítico supone valorar desde criterios razonables y tomando en cuenta los contextos en los cuales tales valoraciones son formuladas” (p.59).

En este sentido, también hay un sincretismo de los autores trabajados hasta acá, ya que hablan de la acción y el contexto como realidades sobre las cuales el sujeto, a través la crítica, puede asumir un lugar y una postura.

Pensamiento y crítica se han hilado desde los autores que se han trabajado hasta este punto, todos le apuestan a un sujeto que se sitúa en el mundo a razonarlo, pero no de cualquier manera; no desde la apreciación, expectación o contemplación, sino desde unos fundamentos, una postura que encamina a repensar, a reevaluar a reflexionar. Lo anterior tiene su fundamento más potente en Freire quien trabajó los dos conceptos como concepto único.

Construye Freire (2005) sobre este concepto la idea de la exigencia que se le hace al hombre a apropiarse de sí, que teniendo como base unas construcciones que ha hecho del mundo se construya a sí mismo (p.95). Freire solía afirmar que “pensar el pasado puede convertirse en una lectura crítica para explicar cómo somos en el presente y por qué hemos llegado a ser lo que somos” (p.87) y a eso se le puede añadir lo que seremos.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Se puede englobar lo dicho hasta acá con una cita del mismo Freire:

Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento y el pensamiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia realidad. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mi (p.53).

Estas ideas, reúnen los elementos principales del pensamiento crítico: el contexto, la ubicación del sujeto frente a la reflexión, la participación del sujeto en dicho proceso y los mismos procesos del pensar.

Ahora bien, este concepto no puede estar desligado del referente pedagógico de esta investigación. Freire, en este sentido le aporta este componente, ya que entra a profundizar cuál es la relación del pensamiento crítico con los sujetos que hacen parte de la interacción educativa

Es así como, McLaren y Jaramillo (2010), se basan en el concepto de crítica freiriana como aquel elemento en el que se soporta la exigencia que se le hace al maestro como sujeto político, como constructor de pedagogías humanistas y críticas para comprender las diferentes realidades que vive el ser humano. Señalan que: “una pedagogía humana conduce también a la crítica de las prácticas y relaciones sociales, materiales asociadas a las formaciones capitalistas contemporáneas” (p.32).

En un sentido más general, Prado (2009) basado en Freire va a trazar un camino para comprender cómo la crítica deviene en el sujeto. El autor plantea tres dimensiones para llegar a ser un sujeto crítico: “ser sujeto es una vocación ontológica a ser más; por ende, no es un destino prefijado, ni una condición innata, sino una lucha por su conquista”, esa lucha (por el ser sujeto) exige un posicionamiento crítico de él en el mundo y en la historia, este supone, una construcción sobre la manera en que pensamos (comprendemos, estudiamos, criticamos) el mundo y actuamos en él, y por último, dice que dicho posicionamiento crítico del sujeto respecto a su mundo, “implica una postura ético-política, una proposición de un mundo en el que sea posible una vida humanizada y humanizadora”. (p.9).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

De lo anterior que se construya una conclusión tan relevante como “que el ser humano tenga una relación crítica con su realidad es necesario para que pueda no sólo comprenderla sino transformarla y transformarse a sí mismo” (p.13). En

esta misma línea de ideas, Diana López y otras (2009), proponen en su investigación el posicionamiento del sujeto que se forma y reflexiona a partir de las pedagogías críticas, de allí que tengan en cuenta:

la conceptualización de la pedagogía crítica como un campo emergente en constitución, las disquisiciones sobre los presupuestos éticos y políticos que sostienen a las pedagogías críticas para un contexto particular, los fundamentos para concebir la actuación del maestro como sujeto político y la escuela asumida como un espacio social que posibilita agenciar prácticas de construcción de ciudadanías (p.11).

De todo este constructo, las autoras van definiendo el papel que asumen los sujetos dentro de unas posturas de lo que significa interactuar en una práctica educativa que se enmarcan en un contexto específico, y más importante aún, cuál es la repercusión de asumir una actitud crítica. Para ello, concluyen que el ser crítico conlleva a comprender relaciones de compromiso con el mundo, reconociendo y adoptando una participación activa en la producción de conocimiento en sus dimensiones ética, política y cultural. Lo anterior, es resultado, como se ha esbozado, de los maestros como éticamente responsables de lo que enseñan y de los estudiantes como sujetos activos de las interacciones entre la escuela, los maestros y consigo mismos.

Por su parte, Gloria Vivas (2003), ya citada en este texto dice que la importancia del pensamiento crítico en términos pedagógicos se demuestra en el sentido de la formación ciudadana responsable que a su vez garantiza el mantenimiento de sociedades democráticas. Amplía esta idea cuando dice que un ciudadano responsable, es aquel que es capaz de responder de manera adecuada e inteligente a los problemas y exigencias de situaciones problemáticas, y su formación, en este sentido, sólo toma su curso en una sociedad en la cual la educación tiene su acento en el desarrollo del pensamiento y no sólo en el aprendizaje (p.14).



En este sentido, el concepto de **memoria** es el hilo conductor que permite hablar de una interdisciplinariedad entre literatura, artes visuales e historia. Tal como lo plantea Dewey (1989), en el texto ya citado, implica bifurcación de caminos, ambigüedad y perplejidad, un asunto que no es ajeno a la memoria como reconstrucción. En este sentido, Bárcena en su texto *La esfinge muda* (2001) plantea la memoria como una relectura de la realidad “que le permite [al sujeto] hacer experiencia en un sentido radical, porque lo que el texto le transmite es un relato que le puede des-confirmar en lo que creía o pretendía saber” (p. 79)

El concepto de memoria lo trabajaremos a partir del profesor Joan Carles Mèlich (s.f.) y de Fernando Bárcena (2000; 2001; 2011). El primero en la siguiente sentencia, deja esbozada la idea de memoria como algo que involucra a la humanidad en su totalidad: “nunca comenzamos a existir a partir de cero” (p.2) por ello los sujetos son producto tanto de quienes les preceden como de quienes los rodean y ayudan a construir el futuro.

En los planteamientos de Mèlich cobra importancia el otro, ya que se fundamenta en la pérdida de memoria que trae consigo la modernidad, con su ambigüedad, individualidad y especialización técnica que apunta a la inmediatez del sujeto, incitándolo a dejar de lado el conocimiento del pasado. Por ello, considera que la memoria apropiada para esta época es la que ha llamado: “La memoria judía, la memoria como categoría ética, [la cual] mira al pasado como categoría política, como fundamento de una teoría de la justicia” (p.9). También se refiere a la crisis de identidad, ya que si no hay memoria, se niega el pasado y por ende todo personaje o acontecimiento que anteceda el presente, como lo dice Mèlich: “en la amnesia no solamente nos olvidamos de quiénes somos, sino de los otros” (p.11).

En relación con la memoria, Bárcena (2000) la concibe como un modo de aprendizaje que precisa estar por fuera de las jerarquías que se le han otorgado a lo largo de la historia. La establece no sólo como proceso, sino como una relación bidireccional, donde tanto maestro como alumno aprenden uno de otro. Por tanto, no se reduce a la transmisión de conocimiento mediante



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

un proceso memorístico que no tiene que ver con la experiencia, ni con el otro, ni con su vida, es decir, la memoria no es igual a historia enciclopédica.

Para lograr esto, el maestro ha de estar dotado de una profunda capacidad de asombro que le permita estar receptivo a su entorno y a la voz del otro, ya que como lo expone Bárcena: “el aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender. Un aprendizaje a la deriva, un poco náufrago, ciego, desorientado” (p.10). Es muy importante este concepto de memoria como aprendizaje, ya que se trata de la memoria como pedagogía para ser construida y vivida en el aula de clase a partir de acontecimientos históricos que han cambiado la humanidad como es Auschwitz y en el caso particular de Colombia, la violencia de mediados del siglo XX.

Siendo consecuentes con los procesos que se proponen y con la temática que se quiere explorar, resultan pertinentes los planteamientos de Bárcena. Sus planteamientos en relación con la tradición, memoria y la historia las cuales desde la visión judía no se limitan a una posición pasiva de recepción y transmisión del conocimiento, por el contrario se plantea como una actividad interpretativa y de “(Re)Creación”, donde por supuesto se encuentra presente el pensamiento crítico.

El termino recreación resulta muy importante, ya que el horizonte de este proyecto, consiste en la reconfiguración, recreación, reinención y reconstrucción en el sentido de hacer algo entre todos, conviviendo y experimentando al mismo tiempo que se aprende. Entonces se habla de una “memoria de sentido” a partir de la cual se reconstruye o recrea el sentido. En este caso lo que se pretende, es reconocer la exploración de los seres humanos en relación con la historia que los permea. De nuevo, nos remitimos a Bárcena cuando dice: “Así aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino construirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie” (2000, p.3). Se trata entonces, de reconocer que no somos inherentes al aprendizaje, él “es un proceso existencial”, está presente a lo largo de toda la vida y no es ajeno al tiempo, pues aunque muchas veces se



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

desconozca, somos fruto de un pasado, un presente y una mirada particular hacia el futuro.

Facultad de Educación

Los planteamientos de Bárcena en este aspecto son fundamentales ya que como él lo expresa: “Estamos hechos de tiempo. La vida humana es tiempo” (p.12). El tiempo es inherente a la historia, a esa historia que así desconozcamos permea lo que somos, lo que es nuestro entorno, somos fruto de las vidas de otros que incluso vivieron hace mucho más tiempo que nosotros, porque tal como lo expone Mélich (s.f), la crisis de la memoria está unida a la crisis de la lectura como reinterpretación de la existencia y experiencia del otro (p.10), es por eso que en la memoria cobra importancia el otro con el que compartimos y las creaciones que leemos.

Tratándose de la memoria, el tiempo como elemento fundamental de la historia, nos abre la posibilidad de pensar, de recordar y construir a partir del pasado. Quizá la frase “quien no conoce su historia está condenado a repetirla”, se haya vuelto un lugar común; sin embargo se trata de tener una postura, de entender que el desconocimiento de la tradición sólo lleva a que perdamos cada vez más dominio sobre lo que somos, lo que construimos y por supuesto lo que aprendemos.

La memoria como aprendizaje ha de ser una aventura, un acontecimiento que involucre la experiencia tanto de los docentes como de los estudiantes. El aprendizaje como acontecimiento que involucra la experiencia “que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma” (p.14), debe ser vivido directamente por el docente antes de pretender que transforme a los estudiantes. En ese sentido, podemos decir que este proyecto es fruto de nuestra transformación y de nuestro aprendizaje, no como acumulación de conocimientos, sino como transformación de lo ya conocido. Tal como Bárcena propone la experiencia, como una negación, donde no se confirma lo que se sabe, sino que se desvirtúa, se contradice y afecta al sujeto en su quehacer cotidiano y no sólo académico, es además un acontecimiento inesperado por lo general. No se tiene claro qué, cómo y cuánto nos afectan los acontecimientos y así ha de ser la dinámica del aula, donde estemos dispuestos a dejarnos afectar, a aprender del otro así no sepamos cuánto o hasta cuándo. Ahora



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

bien, el aprendizaje desde el maestro consiste en aprender a dejar que el otro aprenda, es decir, aguzar “su capacidad de apertura y escucha” para dejarle al otro encontrarse con la casualidad, con el acontecimiento, con su propia relación y memoria.

Ahora bien, como lo propone Margarita Victoria Gómez profesora de la maestría en educación de la UNINCOR, en el trabajo titulado *Memoria y formación de profesores: Perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas* (2007) la memoria no sólo debe ser pensada por los estudiantes sino que como prioridad debe ser reflexionada por los docentes, es este el preámbulo para ser pensada en el aula de clase. Por ello, la autora se concentra en conservar la memoria de los docentes, ya que parte de la idea de una sociedad moderna donde los afanes que acarrea la mercantilización no permiten que el sujeto conserve su memoria, sino que por el contrario esta tiende a desaparecer cada vez más. Teniendo en cuenta esto y algunos postulados retomados de Paulo Freire acerca de la pedagogía crítica y el auto-aprendizaje, formula las siguientes preguntas:

¿Qué será lo que vamos a recordar como profesores? ¿En qué momento? ¿Qué ocultar? ¿Qué enmascarar? La cultura de la memoria tiene estrategias para sacar a relucir hasta las mínimas experiencias. ¿Cuáles son las orientaciones para seguir? ¿Qué autores o biografías articulan nuestros recuerdos para continuar educando? ¿Qué merece ser enseñado en este milenio? ¿Qué merece ser investigado? ¿Con qué método? ¿Qué merece ser olvidado? ¿Qué merece ser perdonado para continuar existiendo? ¿Será que también se busca en la memoria algún conocimiento que merezca ser vendido o comprado? (p.3).

En el mismo escrito se justifica el por qué de un maestro que recuerde y que narre la historia, a lo cual la autora plantea que un docente que pierde su capacidad de narrar, pierde también su propia identidad, siendo profesor al que le falta producción de sí y de su historia, en cambio cuando se da a la labor de rescatar el pasado a través del recuerdo, se percata de la falta de saber e imagina otro mundo posible (p. 6).

La importancia de la memoria en la escuela es indiscutible y no como imposición sino como una apuesta que permite elegir qué se recuerda, para no caer en el mutismo y en la política del silencio. La memoria es una obligación





UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

de todo ciudadano, incluyendo estudiantes y maestros, pues ésta es un elemento constitutivo de lo humano.

Y de nuevo nos remitimos a Bárcena (2011) quien visualiza al hombre como memoria y de ahí que sea importante la pregunta por la relación entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la educación siendo este último en el cual la se impulsa hacia adelante (p.112).

Por otra parte, Peter Burke nos habla de la memoria como aquello que se encuentra en toda representación artística sea escrita, oral, o visual (fotografía, pintura y escultura). Este autor, en su libro *Formas de historia cultural* (2000) expresa la diferenciación entre memoria individual y memoria colectiva, donde si bien la primera tiene que ver con procesos cognitivos y particulares de cada sujeto, la segunda, la memoria colectiva, es la que determina lo que se ha de recordar de acuerdo con el grupo social, es decir, las determinaciones que llevan a que algunos acontecimientos sean importantes para sólo unos grupos sociales y para otros no.

De esa manera, tanto memoria individual como colectiva varían de acuerdo con el sitio o el grupo. De allí que, los registros históricos “no son concreciones inocentes de recuerdos, sino más bien intentos de persuadir, de moldear la memoria de los demás” (p.70). Por ello, en el presente trabajo no partimos de una memoria o unos hechos ya establecido y contados, sino que se trata de reconstruirlos de recrearlos tal como propone Bárcena, pues ni los documentos oficiales, ni las diversas formas de contar la historia constituyen una verdad o más bien una memoria definitiva.

Si hablamos de memoria, pensamiento crítico y literatura, resulta de gran importancia delimitar un fenómeno literario colombiano, el cual fue llevado al aula, la **literatura sobre la violencia**. Este concepto ha tenido en Colombia varios estudiosos. Si miramos en general la literatura de la violencia ha estado siempre presente, sin embargo, la que lleva dicho nombre tiene una historia particular, es la construida en el marco de las guerras bipartidistas, es decir, las disputas que enlutaron al país a mediados del siglo XX por motivos políticos y religiosos, llevadas a cabo por los dos partidos del momento, liberal y conservador, la época de dichas disputas se encuentra entre los años 1947 y



1965. El profesor Augusto Escobar Mesa, en el libro *Ensayos y aproximaciones a la otra literatura colombiana* (1997, p.99), hace una distinción entre novela de la Violencia y novela sobre la Violencia. En este proyecto, se trabajará con el

segundo término, ya que es la novela que trasciende la anécdota para construir una estética propia, fruto de la reflexión a la cual es sometido el drama histórico. En palabras, de Escobar “no importa tanto lo narrado como la manera de narrar [...] se interesa por la violencia no como hecho único, excluyente, sino como fenómeno complejo y diverso. No es la violencia como acto lo que cuenta sino como efecto desencadenante” (pp.126-128); se centra en la secuela que deja la violencia, más no en los hechos contados de manera directa.

En este sentido, a la novela sobre la violencia, no le interesa la denuncia *per se*, ni el inventario de víctimas, su horizonte se centra en el efecto que causa la obra literaria. Su riqueza estética rebasa la realidad para inscribirse en el pensamiento, en las sensaciones, al contemplar el fenómeno de la violencia de manera compleja y diversa. Permite un diálogo fluido con otras producciones tanto artísticas como de corte literario o periodístico.

Escobar, reconoce que la violencia no es una invención colombiana sin embargo citando a Vallejo dice que “Aunque la violencia no es invención de hombre o país alguno, sino que hace parte de la cultura humana, Mejía Vallejo tiende a observar que en el hombre latinoamericano y en el colombiano en particular hay un mayor condicionamiento –dadas ciertas determinaciones históricas y de vida- a incubarse y manifestarse de diversas maneras” (p.404). Lo que hace pensar que cada momento de guerra y de violencia en Colombia trae consigo su estética propia, develada por los escritores y artistas en multiplicidad de formas, haciendo así de la violencia algo inherente al proceder del hombre colombiano.

En el proceso que se adelantó se tuvo en cuenta la **experiencia estética** como factor fundamental ya que se partió de la idea de la memoria como experiencia estética, en la medida en que la memoria es un elemento que trasciende en el hombre, que pasa por su ser. En este sentido, Bárcena (2000), dice:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

[...] una experiencia como algo que nos ocurre que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma [...] Los acontecimientos nos obligan a hacer una experiencia en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar, ni en el actuar (p. 14).

Partiendo de lo anterior la memoria puede convertirse en experiencia estética ya que según Dewey esta última al igual que la memoria parte de un acontecimiento que atraviesa al hombre. La memoria vivida a través del arte, puede concebirse como experiencia estética, sin embargo es sólo una posibilidad, pues Dewey en *El arte como experiencia* (2008), nos dice que las experiencias la mayoría de las veces no se completan porque rápidamente se presenta otro asunto que lo impide “Lo que se llama experiencia es una cosa tan dispersa y mezclada que apenas merece este nombre” (p. 54).

En este sentido la experiencia estética se da en el encuentro de un sujeto con una creación artística y este encuentro con el arte tiene carácter de universalidad, ya que la obra de arte le habla a todos los hombres en todas las épocas y de nuevo nos remitimos a Dewey cuando expresa que la obra de arte presenta la dualidad de ser un todo que pertenece a un todo más amplio, lo cual le otorga el sentimiento complejidad y claridad que se tiene en presencia de la misma. La obra de arte nos empuja a un mundo que es diferente y va más allá del que conocemos, que es a la vez una versión más profunda del mundo en el que vivimos nuestras experiencias ordinarias, es decir, la obra de arte nos lleva más allá de sí mismo para encontrarnos con nosotros mismos. (p.220).

En síntesis, en nuestra práctica pedagógica, asumimos el concepto de experiencia estética como aquel proceso complejo del ser humano que puede darse mediante la mediación de las **artes visuales**, las cuales en el ámbito escolar potencian un aprendizaje que parte de la sorpresa y de la experiencia estética. Si bien el campo de las artes visuales en la contemporaneidad es bastante amplio y los límites entre las artes relacionadas se desdibujan cada vez más, como lo expone Kerry Freedman en *Enseñar la cultura visual* (2006):

Las artes visuales actualmente coinciden en tantas partes de la vida social que el currículum debe considerarse dentro de la más amplia esfera de la cultura visual [...], los límites de los tipos de formas visuales han desaparecido. Cada vez



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

menos los artistas se especializan en la pintura sobre tela o en la escultura en mármol. Los artistas cruzan las fronteras [...] Los pintores hacen performances, los performers hacen videos musicales... (p.57)

Se entiende por artes visuales, pinturas o expresiones multimediales como vídeos o documentales, sin embargo no se pretenden definir exactamente estas técnicas, sino perfilarlas desde la memoria como experiencia estética que potencia la construcción de un pensamiento crítico.

Al estar en relación con la historia se parte de una concepción de las artes como interpretación de acontecimientos reales, como verosimilitud, más no como realidad fiel, de manera que se entienden las expresiones artísticas como aquellas que mediante la experiencia estética pueden llevar al sujeto a reflexionar y pensar su realidad de otra manera.

Como lo expone Freedman (2006), la obra de arte lleva al alumno más allá de la expectativa y de esa manera el arte: “desafía a considerar su propia relación con éste y promueve una respuesta de sorpresa intelectual, crea nuevas expectativas, lo que ilustra la conexión entre emoción y cognición” (p.97). En el aula la imagen permite el asombro de las estudiantes y la posibilidad de imaginar e interpretar colores, formas, de reconfigurar ideas y construir significado, en un proceso donde se pone de por medio la subjetividad humana.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

180  
Facultad de Educación

## 4. Marco metodológico

### 4.1 Trazos y formas: hacia la comprensión del acto educativo

"El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar" (Sábato, 1990).



*Masacre 10 de abril, Alejandro Obregón, 1948*

Esta investigación es cualitativa, pues tal como lo dice Eduardo García (1996), nuestro propósito "es intentar sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (p.23), es decir, no es un mero asunto de conocer, reconocer y construir unas problemáticas alrededor de la cuales trabajar, sino que también conlleva a un proceso vivencial del sujeto que investiga y que es capaz de calificar y cualificar dichas problemáticas.

Lo cualitativo se une al enfoque hermenéutico de González (2011), pues se parte de una idea dialógica tanto de las áreas involucradas (historia, literatura y arte), como del proceso de creación y de interacción en el aula. Además, de potenciar los procesos de interpretación y de argumentación de las estudiantes. El enfoque hermenéutico nos ha permitido que todo lo observado, consultado y lo vivido, dialoguen, en busca del sentido de la experiencia investigativa.

A continuación se exponen las fases metodológicas partiendo de un enfoque hermenéutico:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

**Fase preparatoria:** En consecuencia con la metodología se pensó en un proyecto dialógico, que por tanto, debía concebir la investigación como un proceso cualitativo en el cual no hay verdades absolutas y donde no todos los

datos son susceptibles de ser sometidos a estadísticas. Por ello en principio se contempló como objeto de estudio para trabajar en el aula, la literatura colombiana de la época de la Violencia y las artes audiovisuales. Estas mediaciones nos permitieron reconocer las relaciones entre memoria, pensamiento crítico y la experiencia estética.

**Fase de contextualización:** Esta fase se realizó en primer momento mediante la **observación no participante**, ya que de acuerdo con la teoría hermenéutica, permitía la interpretación del contexto y la construcción de una idea acerca de la población estudiantil. Para una observación más libre, no se observa con métodos restrictivos, sino que se plantea un proceso de escritura. Por ello, durante las observaciones no participantes se empleó como modo de escritura **la bitácora**, en la cual se consignaban reflexiones acerca de las clases observadas. Posteriormente se escribieron consideraciones en términos no sólo de lo que se visualizaba en el aula sino de lo que no estaba presente. Este inusual método (abductivo) de observación, es interesante porque nos permite a los futuros docentes desarrollar la capacidad crítica y de análisis. Registrar lo que no se observa, nos permite formular lo que podría pasar si utilizáramos determinados medios y estrategias didácticas para así construir desde lo que quisiéramos observar en el aula y ello conlleva a pensarnos en el espacio escolar como docentes propositivos.

Finalizada esta etapa, se construyó una entrevista a modo de conversación con las estudiantes y con las docentes (de las áreas de Lengua Castellana y Artística). Este medio nos permitió establecer un diagnóstico acerca de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en relación con las áreas de conocimiento involucradas en el proyecto en curso. Al final de esta fase, se realizaron dos talleres con las estudiantes del grado octavo y noveno, de esta institución. Los talleres fueron formulados a modo de diagnóstico y como introducción a la experiencia que se ejecutó posteriormente.

**Fase de Planeación y ejecución:**





En esta fase se tuvo en cuenta como elemento principal las construcciones reflexivas, escritas y orales de las estudiantes. Partimos de la premisa de que no existen verdades absolutas y menos si hablamos de lenguajes como el arte y la literatura. Por ello, la planeación se realizó con base en el diálogo de saberes. Es decir, nos interesamos por escuchar a las estudiantes y alentar su imaginación, sus procesos de interpretación y de argumentación. No sólo desde la palabra escrita, sino desde lo simbólico por medio de los dibujos que realizaron.

La elección de la temática responde a un principio hermenéutico que Rafael Flórez Ochoa expone de la siguiente manera en *Investigación hermenéutica y pedagógica* (2001):

La distancia en el tiempo entre el que comprende y el acontecer comprendido no es un abismo que haya que salvar, pues no existe una comprensión originaria y auténtica. Toda comprensión es diferente, su sentido está determinado por la situación histórica del intérprete [...] En la investigación histórica, por ejemplo, la objetividad sólo se puede alcanzar desde cierta lejanía que permita una panorámica más amplia y un reconocimiento más completo de todo el ciclo de ocurrencia del acontecimiento en estudio. (p.176)

La puesta en escena se construye desde el diálogo y las preguntas que disparan la imaginación, la interpretación y los interrogantes de acuerdo a lo leído y lo visto, ya que como lo plantea Flórez, preguntar es un arte que lleva al diálogo entre dos personas, por ello es mirar juntos en una misma dirección, pero no para crear visiones homogéneas sino pensadas desde el horizonte de cada uno.

Este proceso, nos permitió ir construyendo el camino que les permitió a las estudiantes saberse en una relación dialógica con el mundo, con sus procesos de argumentación fundamentados en un pensamiento crítico y de creación a partir de la experiencia estética. Se partió de una concepción personal de memoria (la biografía) para llegar a una general que permite la comprensión del fenómeno de la literatura de la época de la Violencia en Colombia en sus dimensiones históricas y estéticas, desde un punto de partida que comprende la transformación de este conocimiento en un hecho que trasciende lo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

meramente anecdótico y lo vuelve crítico en cuanto el sujeto asume una postura frente a lo narrado.

Es interesante el proceso, en la medida que les permite a las estudiantes reconocerse a sí mismas como seres independientes, con una historia personal, pero permeadas por un pasado que no es ajeno a ellas, que se puede descubrir mediante el arte, la literatura y la historia y que condiciona su realidad actual, las noticias que a diario las circundan y el país que habitan.

Este proceder hermenéutico y pedagógico, se realizó mediante la modalidad de taller. Esta estrategia nos permitió impulsar una participación activa de las estudiantes, tanto de forma individual como grupal. En este sentido, Laura Pitluk (2008), expone lo siguiente:

La metodología de Aula Taller, entonces, nació oponiéndose a la escuela tradicional desde la mirada del aprender alejado de las clases expositivas, pasivas y basadas en tareas individuales que radican en la escucha de un docente único depositario del saber y por lo tanto único habilitado también para centralizar la comunicación (p.22).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir, que el taller no se rige por una planeación estricta, sino que contempla lo impredecible, propiciando la participación conjunta. El conocimiento se construye, no es una propiedad del docente, por lo tanto se centra en el intercambio y la interacción, los estudiantes son los constructores de su propio conocimiento (Pitluk, 2008).

**Fase de sistematización de datos:** Esta fase se desarrolló mediante la interpretación de los productos creativos y textos argumentativos y narrativos realizados por las estudiantes, buscando así una aproximación a la recepción y análisis de las estudiantes frente al proceso, además de cerrar un ciclo que abrió posibilidades para la propuesta presentada, desde la dialéctica de las diferentes áreas. El desarrollo y análisis de los talleres, buscaba hacer énfasis en la particularidad de los hechos, sin generalizar sus resultados, ni llegar a conclusiones definitivas. Dicho análisis, responde al método dialógico y crítico, y a los procedimientos del círculo hermenéutico (de las partes al todo y del todo a las partes).



En cuanto al enfoque didáctico, asumimos una **didáctica sociocrítica** en la perspectiva de Rodríguez Rojo (2005). Este pedagogo, considera que la educación debe tener como fin la transformación y además no desconoce el

contexto actual de los educandos, partiendo del mundo globalizado en el que nos encontramos. Estas ideas son similares a las de Bárcena, cuando dice que el hombre vive en un permanente presente, absorbido por la información fugaz.

Al respecto, dice que la didáctica sociocrítica, es aquella que busca un cambio en las lógicas actuales, que los valores imperantes en la sociedad se muevan hacia otros lugares, cambien de enfoque y se realicen nuevas interpretaciones, entendiendo la educación, no como aquella que obedece al status quo sino que busca contribuir al bien común de la humanidad.

Ello se postula en consecuencia con el proyecto, ya que si bien no se trata de una educación centrada en el apasionamiento político y reaccionario, si se tiene la intención de hacer conscientes a las estudiantes de su realidad social mediante la apreciación de la literatura, de textos argumentativos y de variados medios audiovisuales, para así construir un pensamiento que este direccionado al cambio del sujeto y por ende de su realidad.

#### **4.2 La propuesta didáctica: El taller.**

La propuesta metodológica combinó la idea de **taller crítico**, propuesto por Andrade y Muñoz (2004) y el **taller como experiencia estética y dialógica** propuesto por Mónica Moreno (2014). Mientras la propuesta de Andrade y Muñoz aporta el componte crítico, eje central de esta propuesta metodológica, la propuesta de Moreno, aporta el componente estructural que soporta la idea de este taller. Las primeras autoras, dicen que el taller crítico:

“se postula como una estrategia de trabajo interactivo y un recurso ideal para generar actos educativos dentro de una pedagogía y didáctica activas (...). Esta nueva mirada al taller tiene como interés principal la importancia de generar un pensamiento crítico en el discurso pedagógico. Así el análisis del taller desde una perspectiva crítica, se constituye en un espacio de confrontación dialógica y plurivocal (...)” (Andrade y Muñoz, 2004, p.251).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Por su lado Moreno dice que:

La realización de un taller en el salón de clases o en un contexto extracurricular, le exige al formador de formadores, estar dotado de una serie de características interhumanas y cognitivas. Interhumanas, pues será su capacidad de escucha, su disposición para aguzar los sentidos, su fuerza estética para darle al cuerpo los movimientos que la palabra le confiere como sujeto de saber y sobre todo, su deseo de aprender de sí y con los otros (...). La puesta en escena de un medio, como por ejemplo, un texto (literario, expositiva, argumentativo, cinematográfico, musical, fotográfico, entre otros), le exige varias habilidades, como son: decodificar el texto, esto es, descomponerlo en diversas unidades de significación, en busca del sentido (2014, p.1).

Estas características, nos hablan entonces de la formación y el compromiso de los formadores a la hora de abordar un taller que tiene como punto de partida la construcción del conocimiento con el otro. Nos instan a pensar de forma holística el taller a partir de los objetivos, el problema, la motivación, los medios que se convertirán en mediaciones, los contenidos, las formas, la metodología, y la evaluación entendida como proceso dialógico.

#### **4.2.1. Análisis del taller: ¿Por qué somos así?: miradas y perspectivas críticas del reconocimiento de la identidad propia y social en la configuración de textos argumentativos<sup>3</sup>**

##### **Presentación:**

Entre la idea y la reflexión está el camino que se forja para que dicha idea pueda tener las posibilidades de realizarse y constituye el proceso que pone en vilo nuestro ser y nuestras capacidades cognitivas. Expuesto lo anterior, se sabrá desde el título que la metodología elegida fue el taller, éste con enfoques crítico (Andrade y Muñoz, 2004) y dialógico (Moreno, 2014).

La elección de estos enfoques fue primordial, pues desde lo crítico y lo dialógico se construyó todo un aparataje conceptual y práctico que permitió explorar de manera más amplia las potencialidades de este tipo de taller. Andrade y Muñoz definen el taller crítico como “una manera de enseñar y, sobre todo de

---

<sup>3</sup> Ver la planeación completa del taller en el anexo 1.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente, mediado por una intención: la autoformación” (2004, p.254).

Definición que responde en parte a la pregunta de la elección de esta metodología en pos de la fundamentación de este taller en particular, pues fue a través de aquellas dinámicas de enseñanza y aprendizaje (componentes didácticos), que se posibilitó hacer ese “algo” (construir textos argumentativos a partir de la observación, lecturay análisis de los textos del libro *Así vivo yo* de Pilar Lozano y los videos *¿Por qué somos así?* y *Blas de Lezo tuvo la culpa* de Gaira y Conexión Creativa).

Moreno refuerza dicha elección, cuando pone de manifiesto lo ya expresado en la cita inmediatamente anterior.

Vemos entonces cómo estas dos maneras de entender el taller pusieron de manifiesto el camino a recorrer. Convirtiéndose el dialogismo en la estrategia didáctica más adecuada para adelantar un proceso de enseñanza y aprendizaje como aparataje (forma) del taller y lo que se quiso lograr con éste (el saber de sí, el saber de lo otro y los otros).

Retomando la idea expresada en páginas anteriores, aquella que dice que “entre la idea y la reflexión está el camino que se forja para que dicha idea pueda tener las posibilidades de realizarse”; sabiendo que la idea fue la construcción del taller ya mencionado y cuyo proceso de reflexión se está llevando a cabo en estas páginas, el camino es el que ahora vamos a pensar.

Este camino comienza, cuando adquiero conciencia del lugar que ocupa el otro en mi propuesta didáctica. En palabras Moreno, el maestro en formación debe preguntarse “¿quién es el sujeto con el que pienso interactuar?” (2014, p.3). En la interacción con el otro, somos capaces de comprenderlo de manera más precisa. Esta capacidadde preguntarse, inquietarse y cuestionarse ante los acontecimientos del aula, son los acicates que nos permiten decir, proponer y crear.

Si el **objetivo principal** del taller era “configurar procesos de pensamiento crítico en relación con el concepto de identidad individual y social, que emergen de sus experiencias subjetivas en relación con su contexto, el análisis de



material impreso y audiovisual para la configuración de argumentos que se materialicen en composiciones escritas”, se ponía de manifiesto tanto nuestro

interés por el proceso de que ellas configuraran un camino hacia el pensamiento crítico, como el de ellas de tomar la voz, de proponer y transformar, características todas estas del pensamiento crítico.

Pero la fusión de horizontes no garantizó de entrada un camino hacia el correcto desarrollo del taller, pues éste es sólo el principio de la interacción pedagógica. El camino es aún más largo. Tuvimos que pensar y tener en cuenta qué íbamos a materializar ese puente entre los sujetos interactuantes y el fin (objetivo general), esto es, los saberes que se ponen de manifiesto para llevar a cabo.

Uno de esos saberes didácticos que se movilizaron en el aula es el de Pensamiento crítico, saber que permeó todo el taller. En palabras de Paul Richard, dicho pensamiento se expresa mediante: “el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar y evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía para la creencia y la acción” (2003, p.103).

Al principio, no estaba realizando una correcta traducción de estos conocimientos, de modo que fueran enseñables. No hubo una trasposición didáctica adecuada que convirtiera el saber disciplinar en saber didáctico. Por ello, me propuse reconfigurarlos, apoyándome en el uso de medios audiovisuales (videos) e impresos (texto literario), que les permitieran a las estudiantes acceder a dichos conocimientos.

Se tomó entonces la decisión de pensar la “pregunta” como movilizadora del pensamiento, pues hacer preguntas remite directamente a las formas en que vamos a responderlas, como dice Moreno, “una de las mejores formas para despertar en el estudiante su curiosidad y deseo de saber, reside en la presencia de un hecho, fenómeno o situación, que rompe con sus hábitos. Es decir, aparece una anomalía, algo imprevisto que no hace parte de su contexto inmediato, pero le exige explicarlo, sin más recompensa que sentir la



necesidad de ingresar al terreno huido de la duda, de la incertidumbre (2014, p.2).

#### Facultad de Educación

La anomalía en este caso surge de dos maneras, la primera en términos de que la pregunta por el qué me constituye a mí como sujeto y qué constituye al otro no había sido abordada. La segunda, que es precisamente el otro aspecto que presentó tensión, y es que a pesar de la voz que ellas querían expresar y la posibilidad de este taller de que así fuera, las dinámicas escolares, acá brevemente descritas, al acallarlas tan asiduamente, creó en ellas la actitud de pensar que dicha voz no merece ser tomada en cuenta y que por lo tanto no hay que educarla, por lo que al principio el simple hecho de proponer un ejercicio como pensar en la observación y análisis de un capítulo de la serie *El Siguiendo Programa*, con base en las preguntas; ¿qué se muestra en el videos?; ¿qué se dice?; ¿cómo se dice?; ¿en qué se apoyan o qué argumentos utilizan para defender lo que dicen?; ¿qué intenciones pueden tener los creadores de la serie animada al poner en uno de sus capítulos las temáticas que tratan?, se presentó como algo que exigía de ellas pensar cuestiones que antes no se les pedía, por lo que la resistencia al principio se notó. Pero la movilización en términos de relevancia del tema, proyectados en el discurso docente y la motivación que surgió de los materiales textuales y audiovisuales seleccionados, ayudaron a que el percance se convirtiese en una potencialidad.

Los medios se convirtieron en mediaciones, esto es, en verdaderos movilizadores de interacción y construcción de conocimiento en el aula. Posibilitaron el surgimiento de las anomalías, por medio las preguntas que las estudiantes y el maestro en formación, suscitaron en el salón de clases. Un ejemplo de ello es el poema de Eduardo Galeano *Los nadie* (1989, p.520), que al poner de manifiesto la crítica a la visión que se ha tenido del pueblo latinoamericano a través de los procesos de colonización que se dan y se siguen dando, dio pie a que ellas se pensarán en su situación como latinoamericanas, como colombianas, y cómo el asunto de la colonización, en cierto aspecto, permea aún la concepción que tenemos de lo que nos hace sujetos en este contexto en específico.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, el vídeo ya mencionado, al contar con características tales como, la presentación de situaciones cotidianas en el país, la violencia, el amarillismo, la deshonestidad, el uso del humor con fines políticos (tema siempre muy

visible en el país) y un lenguaje estándar casi coloquial (construcciones lingüísticas más accesibles), también movilizó los cuestionamientos. Así, los dibujos animados que aparecen en el video, mostraban posiciones opuestas, las cuales incitaban a las estudiantes a ponerse del lado de una u otra posición.

Llegados a este punto, aparece un segundo momento del taller, el tema de **La argumentación escrita**, pues al elegir una postura, la mejor manera de sostenerla es afianzándola mediante argumentos sólidos que mantuviesen en firme su posición. Para ello, el mismo material era ejemplar, pues tras sentar su posición del concepto de identidad latinoamericana, en el caso de Galeano, o colombiana en el caso de la serie animada, ellas mismos proponían argumentos que defendían su punto de vista.

La escritura con propósitos argumentativos, se convirtió en otra de las tensiones, pues era la primera vez que se les creaba la necesidad y la posibilidad, de sustentar sus puntos de vista de una manera coherente. Infortunadamente, en la mayoría de las instituciones educativas, se les pide a los estudiantes memorizar situaciones, eventos, replicar lo contenido en los textos, las respuestas son casi prediseñadas por el docente. No se promueve el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes. Al respecto, Calderón (2003) señala la necesidad de que la escuela promueva una: “práctica discursiva, más consciente, que pretende “convencer o persuadir, en forma razonable y/o razonada, de las tesis que se tienen por ciertas o de aquellas sobre las que se busca obtener adhesión” (p.52-53).

En las primeras producciones escritas, las estudiantes hacían comentarios efímeros, generales, no lograban trascender la anécdota del texto impreso y el audiovisual. Por tal motivo se acudió a la construcción de borradores, de modo que la reescritura de los textos, les permitiría llegar paulatinamente a cimentar un punto de vista. Postura que debía ser argumentada con base en su visión de mundo y la consulta extra-textual que fueron realizando a partir del tema seleccionado. Algunas, se fueron acercando a la configuración de un texto



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUÍA

1803

Facultad de Educación

argumentativo, logrando reconocer su propia voz propia. Miremos el texto de

Jazmín Eliana:

[...] Qué curioso cómo puede uno tomar conciencia a través de un vídeo aparentemente tan poco serio de los problemas de Colombia con respecto a lo político, social e incluso de la esclavitud y la creación de las razas. Desde el principio hemos sido esclavos de los españoles y ahora de los presidentes y otras potencias mundiales; esclavos de sus reglas, de su política barata, de sus propuestas y promesas de un país mejor que nunca se cumplen [...] como dijo Borges “ser colombiano es un acto de fe”, fe que nos comemos como mentiras y que nos creemos [...]

Es importante advertir, que el tiempo fue una limitante, pues un taller pensado como proceso, estético, dialógico y argumentativo supone un camino a recorrer y aquí todas las expectativas que se tenían frente a éste como una comprensión completa del texto argumentativo como posibilidad de manifestación de un pensamiento crítico se quedaron cortas, a medio camino.

Finalmente, es importante señalar que el concepto de Identidad, como eje transversal de todo el taller en sí, fue el movilizador de la pregunta que se plantea desde el título de este taller “¿por qué somos así?”, que ya hemos ido configurando en términos de cómo se llega a ella y las posibilidades de un acercamiento comprensivo a una respuesta construida.

A continuación, mostramos algunas preguntas que surgen de las apropiaciones de las estudiantes después de integrar los conceptos e intencionalidad en el taller:

“La ignorancia, la intolerancia y la injusticia, son actitudes que hemos tomado los colombianos como modos de convivir desde hace mucho tiempo, ¿pero por qué siendo algo tan obvio, no hacemos o no hago nada al respecto?”; “Es curioso cómo la gente puede tomar conciencia de los problemas de Colombia con respecto a lo político, a lo social e incluso un tema pasado como la esclavitud, pero, ¿pensar que estos no nos constituyen como ciudadanos de este país, me hace menos, o una mala colombiana?”; ¿Será que nuestro pensamiento como colombianos no cambia, porque insistimos en mantener eso mismo que criticamos de los viejos tiempos y de este?”

En este tipo de preguntas, se lee el interés de las estudiantes por comprender los fenómenos sociales como causantes de la incertidumbre de nuestro



contexto colombiano. El adverbio adversativo “pero” en muchas de sus preguntas, nos hace pensar en la contrariedad que se les presenta a hora de pensar en asuntos como el lugar que habitan. “Pero” es una lamentación ante algo que no tiene razón de ser en sus lógicas. Es una contrariedad que ponen en duda el cambio de la sociedad y el propio.

Estas preguntas fueron un resultado motivador, pues se presentaron de tal forma, que su respuesta en un texto argumentativo pudo y puede dar para variadas consideraciones y cavilaciones, pero como se dijo anteriormente, la aprehensión de la escritura argumentativa, con toda la rigurosidad que conlleva, quedó en proceso de construcción, por lo que los resultados fueron intentos de acercamiento a dichas respuestas pero sin la exploración de todas las posibilidades que pudieron darse.

Teniendo entonces este panorama, los resultados en términos generales del taller pudieron observarse en los escritos entregados y cuyas características y consecuencias ya fueron explicitadas. Pero no sólo en este asunto de entrega material, ya que se logró percibir otra de las finalidades del taller (en términos dialógicos), de construir con el otro, de entender el conocimiento como una relación humana que se construye a partir de la relación e interacción con algo exterior que nos aporta a la comprensión de lo desconocido, siendo constructores de dicha proceso comprensión.

En este sentido también se fundamentó la evaluación de éste taller, ya que la interacción educativa no sólo se planteó en un asunto de comunicación llana y simple, sino, que se compartieron capacidades, actitudes y valores que enriquecieron tanto la experiencia entre ellas frente a la comprensión de los momentos del taller, sino también del proceso de retroalimentación constante entre maestros en formación y discentes.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

#### 4.2.2. Análisis del taller “Memoria literaria y pictórica en la época de la Violencia”

*“La cuestión es, entonces, si podemos aprender de la historia, cómo hacerlo y a partir de qué concepto de historia ese aprendizaje resulta posible” (Bárcena, 2001: p.75)*

El taller que aquí se analiza, es el último de los tres realizados. El tema central estuvo relacionado con la memoria como experiencia estética a partir de la literatura de la época de la Violencia. La modalidad de taller, debido a su carácter dialógico y estético, les permite a las estudiantes explorar sus ideas, sensaciones, puntos de vista. Promueve su capacidad como seres críticos y pensantes. Rompe con una visión unidireccional de la enseñanza y el aprendizaje de tal manera que las estudiantes no se limitan a escuchar, son ellas los generadores del conocimiento a partir del diálogo con el docente y entre ellos, así mismo los contenidos llevados al aula no son verdades inamovibles sino conocimiento que se construye entre todos (Pitluk, 2008).

Como la mayoría de los talleres realizados, este contó con varios momentos. El primero, consistió en una introducción llevada a cabo a través de la experiencia estética de las estudiantes con la obra pictórica de Débora Arango y el cuento de Hernando Téllez, *Espuma y nada más*; el segundo estuvo enfocado a la lectura e interpretación de las formas y el tercero se centró en lo literario e histórico, haciendo énfasis en los conceptos de Literatura de la época de la Violencia y en la memoria, esto de manera holística, es decir, que todos los elementos trabajados se hacían presentes al finalizar el taller.

Este taller, no sólo pretendió que las estudiantes adquirieran unas ideas críticas y las sustentasen. La idea era que sintieran propio el dolor del país que las ha visto crecer, pues como lo dice Mélich:

[entender que] el mundo humano, para bien o para mal, es un mundo interpretado y, por tanto, un mundo sin asideros fijos a los que poder agarrarse, un universo sin puntos de apoyo definitivos [...] en un mundo en que las verdades definitivas han desaparecido. (s.f. p. 1).

De esta manera, el taller buscó reconstruir las fibras de la memoria las cuales ningún ser humano puede dar por sentado, se pusieron en



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

cuestión las verdades, en busca de su deconstrucción, pues no se trataba de repetir fechas, ni acontecimientos sino encontrar su sentido y la afectación que ellos producen al sabernos todos producto de los mismos procesos históricos.

Desarrollo del taller

Primer momento<sup>4</sup>

Este momento se concentró en la **experiencia estética** tanto con la creación artística (pintura) como con el texto literario. Se les pidió a las estudiantes que contemplaran la pintura de Débora Arango titulada *La Danza* (1948) y a partir de allí, describieran sus sensaciones y sentimientos. La mayoría coincidieron en describir el miedo, el terror, el dolor, sin embargo hubo dos casos en los que fueron más allá del miedo, en tanto, describieron la curiosidad que les producía la imagen, por ejemplo el grupo de Marianella, Diana y Mónica dicen lo siguiente al respecto: “La imagen nos produce curiosidad porque al ver detalladamente la imagen nos damos cuenta que los esqueletos se ven como si fueran santos pero a su vez están celebrando la muerte [...] el ambiente de la imagen es extraño debido a que los esqueletos se encuentran de pie, lo que los convierte en muertos en vida”. En este fragmento podemos ver la impresión que ocasiona en las estudiantes la pintura, la cual las lleva a realizar hipótesis y preguntas a partir de sus sentires, alentando un anhelo de adentrarse en la interpretación de la obra.

Por otra parte a las estudiantes Pamela, Nicole y Yuliana la apreciación de la pintura les permitió llegar a construcciones más complejas en el plano de lo social, por ejemplo cuando dicen lo siguiente: “Nos hace pensar que muchas de las cosas que nos enseñan desde pequeños como por ejemplo, que todos aquellos que pertenecientes o seguidores de la iglesia son buenos, es una completa mentira”, con dicha aseveración puede verse que la pintura tuvo un fuerte efecto en cuanto al análisis y llevo a las estudiantes a cuestionar esas

---

<sup>4</sup>Con respecto a la experiencia estética, las estudiantes tuvieron también la posibilidad de realizar creaciones artísticas fruto de sus concepciones y experiencias propias con la memoria. En el anexo 2 podrán observar dichas creaciones no sólo en el contexto de la práctica pedagógica, sino en diferentes espacios donde fue llevado a cabo este taller.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

verdades absolutas que han sido asumidas a lo largo de la historia por la sociedad colombiana.

Al final del encuentro con la obra, las estudiantes debieron proponer preguntas fruto de sus impresiones, sentimientos y sensaciones. Sin embargo, fue evidente que las sesiones de clase que precedieron el taller, las cuales se centraron en la interpretación de imágenes y en el análisis de los sucesos de la historia colombiana, específicamente la época de la violencia, calaron en ellas y se hicieron evidentes en la interpretación de la pintura y la visión respecto a la misma. Algunas de las preguntas formuladas por las estudiantes al respecto fueron: ¿Qué consecuencias fuera de la muerte se pueden observar en la imagen?; ¿Por qué las imágenes siendo calaveras tienen camándulas colgadas alrededor de su cuerpo?; ¿Qué relación tiene lo religioso con la imagen?; ¿Por qué la vestimenta y el accesorio del esqueleto rojo?

Este tipo de preguntas les permitieron establecer las relaciones e impresiones entre la pintura respecto a los colores de partidos políticos, pero también cuestionaron el papel de la iglesia en dicho momento. Se permitieron por medio de las sensaciones suscitadas por la obra de arte pictórica, tener una idea del momento histórico que vivió el país en la época de la Violencia. Fue interesante darse cuenta que se fueron acercando a la reconstrucción de un episodio de la historia de Colombia, percibiéndolo por medio de un objeto artístico e histórico, en este caso la pintura, y con el apoyo de las conjeturas que las mismas se aventuraron a realizar.

Luego pasamos a la lectura del texto literario *Espuma y nada más* de Hernando Téllez (1950). El relato pertenece a la época de la Violencia, muestra un micromundo que sin necesidad de describir escenas crudas de violencia, recrea la esencia de la misma. Se les pidió a las estudiantes describir sus sensaciones y sentimientos en relación con la narración y posteriormente se realizaron las siguientes preguntas: ¿Qué ser humano revela el texto?; ¿Qué tipo de sociedad sugiere?; ¿Qué crees que significa la acción del capitán de exhibir sus víctimas como en un ritual?

Algunas de sus sensaciones, daban cuenta de una visión moralizante del individuo y la sociedad, sin embargo uno de los equipos de trabajo, logró



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

avances significativos. Al respecto, expresan: “El texto deja la sensación de impotencia, consigue transmitir la tensión que relata el escritor, se puede casi llegar a sentir ese calor sofocante, indecisión y desesperación que está viviendo el narrador”.

Este ejercicio logró mostrar cómo la experiencia estética por medio de un cuento o una pintura, logra configurar emociones y sensaciones que llevan a las estudiantes a lanzar hipótesis de lectura, que le dan forma a sus dudas, ideas y deseo de saber.

Ahora bien, el dilema del narrador, esto es, ser un asesino o no, las motivó a discutir en relación con el compromiso social versus la condición individual. Reconocieron las dualidades del ser humano el cual no es siempre igual, ya que dependiendo de las circunstancias y la perspectiva desde la que se mire puede actuar de una forma u otra y ser juzgado como bueno o malo, lo cual apunta también a poner en entre dicho las verdades absolutas de la política, el gobierno e incluso el pueblo.

### **Segundo momento**

El segundo momento, se centró en la interpretación. En este caso, los colores de la obra pictórica, jugaron un factor fundamental. Las formas, la percepción y la significación hicieron evidente la relación directa que las estudiantes establecieron con los partidos políticos. También se percataron de la soledad, miedo, terror y tristeza, representados en los colores y las formas de la imagen.

Con respecto al texto literario, se realizó el análisis de algunos sucesos precisos cómo el hecho de que el barbero, no hubiese matado al capitán. Y asuntos como el proceder psicológico de los personajes, como la tensión, el miedo, las verdades ocultas de las cuales eran conscientes ambos personajes, todo ello conflicto vital del texto. Pudieron analizar a ese otro, en busca de una identificación o distanciamiento. Sintieron de cerca a los personajes, se vieron con ellos en el espejo de la vida, tomaron una posición en relación con los acontecimientos de la historia colombiana, haciéndose conscientes de su lugar en el mundo.



Se pudo vislumbrar que para las estudiantes era más fluido el trabajo con el texto literario que con la pintura. Durante el proceso de lectura (en voz alta, por equipos, silenciosa y extraclase), fueron bastante propositivas, pues lanzaban hipótesis en relación con lo que podría ocurrirle a los personajes, pues la vida y la muerte, eran el mayor punto de tensión del relato, además del dilema moral del personaje principal entre convertirse en asesino o héroe. Las estudiantes llegaron a decir del personaje del barbero que era “revolucionario”, un ser humano “nervioso frente a las circunstancias” y con el dilema de convertirse en héroe o asesino con una sola acción, lo cual pone en evidencia que el análisis que ellas realizan del cuento también les permitió vislumbrar dichas circunstancias y vivir la tensión de la narración como si estuviesen inmersas en ella.

### **Tercer momento**

El tercer momento y último, consistió en que las estudiantes se dejaran llevar de sus sensaciones e inquietudes. Les propusimos interesarse por un asunto en particular y de allí salieron asuntos como la filiación a ideologías políticas o deportivas que se representan en colores, el miedo o la historia, la idea con esta elección era convertirla en materia de indagación. Este ejercicio no las movió lo suficiente, ya que varios de los equipos conformados no respondieron con la actividad planteada y algunos lo realizaron de manera incompleta. En esta actividad, teniendo en cuenta las sensaciones y percepciones en relación con el texto y la pintura, las estudiantes podían escoger un elemento que para ellas reflejara dichas sensaciones, podía ser otra pintura, un cuento, una fotografía, un vídeo o una noticia.

Uno de los grupos propuso una noticia, relacionada con un hecho de vandalismo de los hinchas de Millonarios en un bus de Transmilenio. Este episodio les permitió a las estudiantes, hacer un análisis del devenir del país, mostrando como los sujetos colombianos se excusan y justifican para hacerle daño al otro, tal como lo plantean las estudiantes: “Otras veces, intentamos justificar nuestras acciones en Dios, quisimos creer que él nos daba el poder para arrebatarnos la vida”. De esta manera el fútbol, Dios, la política, siempre han sido la base para justificar las acciones violentas del ciudadano colombiano, de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

tal modo que se crea un círculo vicioso donde no se atreve a formular que la violencia que circunda al país es producto de su condición predispuesta a hacerse daño al otro, la cual debe mirarse de manera crítica para propiciar un cambio.

### **Conclusiones**

A pesar de las dificultades presentadas en el desarrollo del taller, los estudiantes lograron algunos procesos importantes. Uno de ellos y quizás el más importante, fue que se despojaron de las verdades absolutas y mediante la confrontación con el arte y la literatura, se acercaron a tener una experiencia estética; unido a la posibilidad de potenciar en ellas, su pensamiento crítico.

También pudieron tomar conciencia de identidad como colombianas. Descubrieron que también ellas están llamadas a pensarse en relación con su entorno, sus vidas personales, sus familias y el país, pues los hechos violentos, también han hecho parte de sus vidas. Por ello la violencia se convierte en un llamado a preguntarse por lo que realmente significa ser colombiano, que no es sólo pisar un territorio sino reconocer que estamos permeados por lo que ha sido la vida del país que nos alberga, ya que sólo de esa manera estaremos en capacidad de proponer otro país, uno en el que realmente queramos vivir, como lo dice Eduardo Galeano, “imaginar otro mundo posible” lo cual se lleva a cabo después de cuestionar el mundo en el que vivimos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 5. Conclusiones

### Aperturas y proyecciones

"Sucede que a veces que las verdaderas tragedias de la vida ocurren de una manera poco artística, que nos hieren por su cruda violencia, por su incoherencia absoluta, su absurda necesidad de significar algo, su entera carencia de sentido" (Wilde, 2009).



Franz Kafka. *Hombre con la cabeza sobre la mesa*, 1916.

La práctica pedagógica no es una experiencia que se culmine en este apartado, de hecho son bastantes las inquietudes que aún nos albergan con respecto a las significaciones que tiene habitar un aula, las que tienen interactuar con un otro y apostarle a su formación. Queda entonces un camino abierto a seguir pensando, a seguir investigando desde nuestra pequeña parcela del saber cómo podemos contribuir a que nuestra sociedad sea un poco mejor, asunto que requiere la ampliación de toda una serie de conocimientos, habilidades y deseos que sólo en este trabajo de grado se esbozan y dejan la sensación de querer seguir construyéndolos, porque creemos que hay otras posibilidades de ser y habitar el mundo.

En este sentido, desde la mirada que acá se pretendió construir, la literatura y otras manifestaciones artísticas le apostaron a la solidificación de una visión de éstas como espacios de formación y transformación, construyendo así la idea de que el estudio de las mismas se constituye como una de las variadas posibilidades de acceso al constructo histórico y cultural para dar pasos a la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

formación de una sociedad más consciente de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, darles un espacio dentro del contexto escolar se hace necesario en cuanto pueden convertirse en mediaciones para liberar a los sujetos de las sombras, que una sociedad contemporánea como la de hoy nos imponen, para liberarnos del desconocimiento de nuestra propia historia y hacerle frente, en el caso de este proyecto, a las posturas críticas que se deben asumir ante la historia de un país sumida en la violencia que necesita y reclama unas visiones diferentes de él. De allí que las artes se conviertan en presencia viva dentro del aula para procesos de transformación crítica. El papel de éstas no se soslaya, no se minimiza, de hecho se reivindica en sus posibilidades estéticas y reflexivas y en este sentido nos damos cuenta cómo ellas mismas contienen sustancias inmateriales de las cuales todos podemos beber, para desde el interior, desde lo que cada sujeto logró construir a partir de la experiencia y de las comprensiones e interpretaciones hechas, establezca los alcances y las potencialidades transformadoras que surgen de lo vivenciado.

De esta misma manera, se reivindica la posibilidad de encontrar en la literatura y en otros sistemas de significación, elementos y posibilidades para llegar a concebir pensamientos críticos, pues se defiende que desde la escuela, a pesar de sus limitaciones (de tiempo, de espacios, de asuntos institucionales), se le puede apostar, y de hecho le apostamos, a trascender enfoques meramente estructurales para afianzarnos en interpretaciones que dieran cabida más a las construcciones hechas desde lo estético, lo crítico y lo reflexivo, y de esta manera, encontrar dentro de los diferentes sistemas signícos formas de diálogos que lleven a la conformación de relaciones que pueden llegar a hacer los estudiantes para pensarse diferentes, para actuar diferente.

Avanzar en este propósito, le exige al docente apertura y disposición. El trabajo mancomunado con otras áreas, le puede reportar al docente, la institución y los estudiantes, nuevas formas de acercamiento a la lectura, la escritura y los sistemas de significación, como la pintura y el audiovisual. Cuando estas prácticas socioculturales, se convierten en materia de estudio en la escuela, es





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

dable observar que los estudiantes carecen de una reflexión crítica que les permita distanciarse de la manipulación que en muchas ocasiones persiguen.

Una de las estrategias más adecuadas para adelantar un trabajo interdisciplinario, consiste en hacerlo por medio de la pedagogía por proyectos. Aunque este propósito no se desarrolló en la institución donde adelantamos, nuestra práctica pedagógica, es importante dejar sugerida su importancia, para futuras investigaciones. Al respecto, Pérez & Rincón (2009), consideran que:

La pedagogía por proyectos es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que están abordando en el momento, como los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo “puentes” entre los aspectos estudiados, así como también retomando y formulando de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de textos (Pérez & Rincón, 2009, p. 43).

Así pues, dejamos la puerta abierta a la posibilidad de un trabajo en equipo que lleve a leer la realidad de otra manera; como un constructo que se realiza entre todos, ya que no sólo se trata de edificar puentes o conexiones entre los contenidos, sino que la dinámica en el aula de clase también ha de ser diferente, pensada para el diálogo y para la escucha entre todos, ya que de nada serviría que se lleven materiales o contenidos de unas áreas a otras con la pretensión de transferir datos y no como objetos de análisis y comprensión, en últimas implica que el maestro no se piense como depositario del saber, sino como articulador de los conocimientos, los cuales a su vez son puestos en diálogo con el pensamiento de las estudiantes.

Es necesario que el maestro de historia, humanidades, artes, sociales, filosofía, en suma, todas las áreas, recuperen los aportes de la *pedagogía de la memoria* en su práctica pedagógica. Estamos abocados a un mundo que tiende cada vez más a la globalización, al aislamiento de nuestra conciencia histórica y estética, de ahí que los procesos de sensibilización frente a la memoria sean pertinentes desde la educación inicial. La necesidad y la posibilidad de reivindicar la historia y la memoria en el aula, es un trabajo que se encuentra por hacer y una necesidad vital para el ser humano actual. La memoria nos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Educación

permite adquirir una mayor conciencia de nuestro lugar en la escuela, la comunidad, el país y el mundo. Hace posible que miremos al otro, no sólo como un consumidor de información, pues su experiencia también puede fortalecernos.

La memoria permite despertar, mirar al otro, mirarlo de verdad, no sólo con la curiosidad de tener una información, sino mirarlo para sentir su experiencia y hacerla propia, como lo plantea Bárcena, que el dolor del otro se haga nuestro, que eso que parece que le concierne a unos pocos, se haga de todos. En este sentido el arte y la experiencia estética se erigieron durante el proceso como un constructo fundamental que permite la edificación de la memoria desde su esencia, que atraviesa al sujeto, que no necesita estar en datos precisos (oficiales) sino que puede ser recepcionada mediante el encuentro con el arte y con los seres de otros tiempos, permitiéndole así la construcción de un pensamiento crítico.

Otro de nuestros hallazgos, contrario a lo que se piensa acerca de la memoria y la historia, es que ambas se encuentran en proceso de reelaboración permanente, debido a los cuestionamientos que se le hacen a los hechos del pasado como constituyentes de lo que es el presente y de lo que será el futuro. Pudimos evidenciar que la experiencia estética, el arte y el lenguaje audiovisual, pueden desencadenar procesos de pensamiento crítico. Más aún, cuando estos portadores de texto, tocan fibras tan sensibles del país como lo generado en El Bogotazo, asunto que se reconstruye desde la literatura de la época de la Violencia. De esta manera logramos que las estudiantes tomaran conciencia de una realidad que desconocían, pudieron hacerse preguntas, sin responder de manera inmediata por qué somos así y qué es aquello que debemos cambiar, como individuos y sociedad.

Por último, pensar en el tema de la memoria como experiencia estética, ligada a procesos de pensamiento crítico a partir de la literatura y las artes visuales, implicó ingeniar las maneras de vivenciar dicho tema en el aula. Moreno (2014), le aportó a nuestro proyecto de investigación en el aula, la posibilidad de idear desde lo didáctico y lo pedagógico una manera de plantear *El taller como experiencia estética y dialógica*. Sin embargo, nos seguía asaltando la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

duda por reconfigurar un taller que respondiese de mejor manera a las temáticas expuestas en este texto.

Facultad de Educación

De allí, que ampliando la visión de Moreno, nos acerquemos a una propuesta de taller, –aún en construcción–, que responde de una manera más directa a nuestras intencionalidades formativas. De esta manera, nace la propuesta del taller crítico y dialógico, como propuesta didáctica para potenciar procesos de pensamiento crítico en los estudiantes. En este proceso de *recreación* de lo conocido, los textos literarios de la época de la Violencia, la puesta en escena de audiovisuales, y la observación sensible y crítica de obras pictóricas, se convirtieron en las mediaciones más adecuadas para avanzar con los estudiantes en una formación diferente cimentada en la pedagogía de la memoria, que se hace manifiesta en la producción de textos argumentativos y creativos<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Mirar anexo 3.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Bibliografía

Andrade, Martha Cecilia & Muñoz Clarena. (2004). "El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo". *Tabula Rasa*. Núm. 2 (ene-dic). Bogotá, pp.251-262.

Ariza Garcés, Alejandra & Giraldo Cortés, Verónica. (2011). *Lenguaje literario y lenguaje cinematográfico: apertura para una experiencia estética*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Bárcena, Fernando. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Formas del aprender." En: *Enrahonar*. Núm.31. Universidad Autónoma de Barcelona, pp.9-33.

\_\_\_\_\_. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona. Anthropos.

\_\_\_\_\_. (2011). "Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión". En: *Con-ciencia social*. Núm. 15. Sevilla, pp.109-118.

Blanck, Guillermo & Silvestri, Adriana (1993) *Bajtín y Vigostki: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona. Editorial Anthropos.

Burke, Peter. (2000). *Formas de historia cultural*. Madrid. Alianza editorial.

Calderón, Dora Inés. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*. Núm. 8. Bogotá, pp.44-56.

Casas Rodríguez, Martha María & Quintero Pupo, Gerardo. (2012). El desarrollo de la sensibilidad estética desde la asignatura Historia de Cuba. *Didasc@lia: didáctica y educación*. Vol. III, Núm.4 (oct.-dic.). Cuba, pp.43-54.

Dewey, John (1989). *Democracia y Educación*. Barcelona. Paidós.

Errazkin, Mikel & Martínez Rodríguez, Rosa (coords). (2012). *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación*. Comisión Europea. España. Recuperado de:



Escobar, Augusto. (1997). *Ensayos y aproximaciones a la otra literatura colombiana*. Bogotá. Fundación Universidad Central.

Flórez Ochoa, Rafael. (2001). "Investigación hermenéutica y pedagógica". En: *Investigación educativa y pedagógica*. Colombia. Editorial McGraw Hill, pp.175-192.

Freddman, Kerry. (2006). *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. España. Octaedro.

Freire, Paulo (2005). *La educación como de la libertad*. México. Siglo XXI Editores.

García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Ediciones Aljibe.

Gómez, Margarita Victoria. (2007). "Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 43 (jun).España, pp. 1-13.

González, Elvia María. (2011). "Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento". En: *Revista Discusiones Filosóficas*. Núm. 18 (ene-jun). Universidad de Caldas, pp. 125-145.

Husserl, Edmund, (1997). *Experiencia y Juicio*.México. UNAM.

Jaramillo, Rina. (2013). *La comprensión e interpretación desde la pintura como imagen artística, en la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura*. (Tesis de pregrado). Medellín. Universidad de Antioquia

Lipman, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

López, Diana, Peñuela, Diana; Ortega, Piedad (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Medellín. Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Facultad de Antioquia

López Peña, Nancy. (2009). *El papel de las artes plásticas y escénicas en la enseñanza de la literatura*. (Tesis de pregrado). Medellín. Universidad de Antioquia.

Marciales Vivas, Gloria Patricia (2003). *Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. España. Universidad Complutense de Madrid.

McLaren, Peter & Jaramillo Nathalia. (2010). "Pedagogía Crítica, Educación Latina y las Políticas de la Lucha de Clases". En: *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica: pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, pp.16-50.

Mèlich, Joan-Carles. (s.f.). *Memoria y esperanza*. Recuperado de: [www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MelichSant.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MelichSant.pdf)

Moreno Torres, Mónica. (2014). *El taller como experiencia estética y dialógica*. Documento de trabajo. Medellín, 9 páginas.

Pérez Abril, Mauricio & Rincón Bonilla, Gloria. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.

Pitluk, Laura. (2008). "La modalidad de taller o aula taller: historia y actualidad". En: *La modalidad de taller en el Nivel Inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual*. Argentina. Homo sapiens, pp. 21-52.

Prada Londoño, Manuel Alejandro (2009). "La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto". En: *Pedagogía y Saberes*. Núm. 30 (ene.-jun.). Bogotá, pp.9-18.

Rodríguez Rojo, Martín. (Julio, 2005). Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado, *Seminario sobre educación de personas adultas*. Valencia.

Romanovich Luria, Aleksandr. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid. Visor Libros.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Rúa Lopera, Gloria Lucia. (2006). *La lectura de textos literarios como herramienta que propicia la posición crítica en los estudiantes del grado once A del Liceo José Manuel Restrepo*. (Tesis de pregrado). Medellín. Universidad de Antioquia.

Valencia Arcila, Leidy & Rendón Arroyave, Verónica. (2009). *La escritura en la escuela: más allá de un producto mecánico un proceso de pensamiento*. (Tesis de pregrado). Medellín. Universidad de Antioquia.

Zapata Calderón, Liliana. (2009). *Habilidades mentales y pensamiento reflexivo para argumentar desde el aula de clase hasta la cotidianidad*. (Tesis de pregrado). Medellín. Universidad de Antioquia.

### **Corpus**

Gaira y Conexión Creativa. *¿Por qué somos así?* [DVD]. En: El siguiente programa. Primera temporada. 1997. Duración: 15:09 mints.

Gaira y Conexión Creativa. *Blas de Lezo tuvo la culpa*. [DVD]. En: El siguiente programa. Primera temporada. 1997. Duración: 20:34 mints.

Galeano, Eduardo. (1989). "Los nadies". En: *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores. España, p.52.

Galeano, Eduardo. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Bogotá. Siglo XXI.

Lozano, Pilar. (2011). "Los niños del café". En: *Así vivo yo*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, pp. 27-34.

Lozano, Pilar. (2011). "Los niños hijos y nietos de los colonos". En: *Así vivo yo*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, pp. 59-66.

Télez, Hernando. (1984). "Espuma y nada más". En: *Cenizas para el viento y otras historias*. Bogotá. Áncora Editores. pp. 18-30



UNIVER  
DE ANTI  
180

Páez, Enrique. (2013). *Cómo escribir una autobiografía - Realidad y ficción.*

[Material multimedia] Revisado en: <https://www.youtube.com/watch?v=GJ0bMSr5->

Facultad de PQ.

### **Pinturas**

Arango, Débora. (1948). *La danza.*

\_\_\_\_\_. (1948). *Masacre 9 de abril.*

\_\_\_\_\_. (1953). *La salida de Laureano.*

Obregón, Alejandro. (1948). *Masacre 10 de abril.*

Grau, Enrique (1948). *El tranvía incendiado.*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Anexos

### Anexo 1

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
LICENCIATURA EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA  
CURSO: PRÁCTICA PEDAGÓGICA II  
SEM 2014-2

Cristian Jampier Jiménez Córdoba

### ¿POR QUÉ SOMOS ASÍ?: MIRADAS Y PERSPECTIVAS CRÍTICAS DEL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD PROPIA Y SOCIAL EN LA CONFIGURACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

#### Decodificación de los textos narrativos:

Texto 1	
<b>Texto base:</b> LOZANO, Pilar. (2011). <i>Así vivo yo</i> . Editorial Sudamericana. Buenos Aires.	Decodificación de su estructura discursiva por niveles, campos semánticos o ruta de análisis elegida por el maestro en formación <sup>6</sup> .
<b>Texto 1:</b> LOZANO, Pilar. (2011). “Los niños del café”. En: <i>Así vivo yo</i> . Editorial Sudamericana. Buenos Aires, pp. 27-34.	Diferenciando de entrada los contextos en los cuales cada uno de estos dos textos se circunscribe, y además de las experiencias que mueven la narración, se puede decir a grandes rasgos que manejan una misma estructura narrativa e intencionalidades. El objetivo de la escritora, al recoger estas narraciones orales y volverlas escritas, pretende recoger las
<b>Texto 2:</b> LOZANO, Pilar. (2011). “Los niños hijos y nietos de los colonos”. En: <i>Así vivo yo</i> . Editorial Sudamericana. Buenos Aires, pp. 59-	

<sup>6</sup> Los análisis que se harán de todos los textos, tanto escritos como audiovisuales pretenden dar a conocer sus sentidos más que estructurales, el de las significaciones que implican a grandes rasgos, ya que es el interés de este taller hablar de contenido más que de forma.



	<p>vivencias y experiencias de niños de diferentes regiones del país que se reconocen como sujetos pertenecientes a un espacio que se vislumbra en creencias, la forma de utilizar el lenguaje, las acciones cotidianas, los oficios, y en fin, formas de asumir una identidad desde lo que las posibilidades económicas, sociales, culturales y espaciales les han permitido. En cuanto a la estructura del texto, se puede decir a grandes rasgos, que la tipología textual a la que hace parte este texto es a la narrativa, ya que parte de unos sujetos “personajes”, para exponer unas situaciones que se ubican en un tiempo-espacio preciso para dar a conocer una serie de situaciones (dónde viven, cómo viven y por qué viven así), en cuanto a la categoría discursiva, se puede afirmar que estos dos textos utilizan la exposición referencial unida a aspectos descriptivos, ya que su función es darnos a conocer los acontecimientos y acciones que configuran a los personajes de estas narraciones como pertenecientes a un determinado espacio o lugar.</p>
<p><b>Texto 3 (posible):</b> GALEANO, Eduardo. (1989). “Los nadies”. En: <i>El libro de los abrazos</i>. Siglo XXI Editores. España, p.52<sup>7</sup>.</p>	<p>Texto narrativo-poético donde su autor pretende hacer una gran crítica a la visión que se ha tenido del pueblo latinoamericano a través de los procesos de colonización que se dan y se siguen dando. Los “nadies”, sería el pueblo latinoamericano, que al ser históricamente resultado de procesos de conquistas e invasiones, resultamos no tener nada propio.</p>

<sup>7</sup> Ver anexo 3.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Cuando dice por ejemplo:

*Que no hablan idiomas, sino dialectos.  
Que no hacen arte, sino artesanía.  
Que no practican cultura, sino folklore.  
Que no son seres humanos, sino recursos humanos  
(1989, p.520),*

representa la crítica, sobre todo a Europa (España), de que lo que nos vinieron a dejar fue las sobras de su cultura y que por ende, aunque nos dejaron el idioma, la cultura, las formas de entender el arte, no habría medida de comparación pues no llegaríamos a sus elaboraciones, y más cuando en la última estrofa del ejemplo que se cita, resultamos siendo sólo mano de obra. Lo anterior, también tiene sentido, si pensamos en los procesos de colonización que poco a poco de han venido dando con Estados Unidos y la imposición/aceptación de todos los elementos de su cultura del consumo de sus productos, de la forma de entender la cultura y la manera como la asumimos.

Es así entonces, como Galeano desde este poema, sienta una posición de lo que sería una identidad latinoamericana tergiversada desde la visión del colonizador.

### Decodificación de la serie televisiva:

Texto 2	
En el caso del cortometraje, se deben extraer escenas y analizar. <b>Material audiovisual base:</b> Serie televisiva <i>El Siguiete Programa</i> , que	Decodificación de su estructura discursiva por niveles, campos semánticos o ruta de análisis elegida por el maestro en formación.



se emitió en la televisión colombiana en el Canal Uno entre los años 1997 y el 2000.

Facultad de Educación

**Material audiovisual 1:**

Gaira y Conexión Creativa. *¿Por qué somos así?* [DVD]. En: El siguiente programa. Primera temporada. 1997. Duración: 15:09 mints<sup>8</sup>.

El vídeo como tal, daría para un análisis que desborda las intencionalidades de este trabajo, creo entonces que es necesario sólo centrarnos en los tópicos esenciales que trata y las maneras como lo abordan. Desde el comienzo del vídeo parten de experiencias cotidianas que se viven en el contexto colombiano como el amarillismo de la prensa, la violencia en general en Colombia que se representa en la puesta de una bomba, la intolerancia de los ciudadanos del mismo país, la corrupción (obras mal hechas, el descaro de los políticos) y la ignorancia de los sujetos, para pasar a una serie de argumentos históricos, que podrían ser parte de una análisis muy concienzudo para corroborar su validez o no, que pretenden explicar la razón de ser del colombiano en función de las dinámicas sociales, culturales y religiosas que se dieron a la venida de los españoles en 1492 a América. Ellos parten de la idea, de que cuando llegaron los colonizadores a Colombia, se encontraron a unos nativos de por sí ignorantes que sumada a la violencia que trajeron los españoles, representado en el argumento de que acá mandaron sólo a presos y a borrachos que sobraban en éste país del viejo continente y que se manifestaba en el mismo proceso de adquisición de tierras o la conversión de religión de los indígenas, dan como resultado procesos de más violencia que ha seguido hasta

<sup>8</sup> Puede encontrarse en: [https://www.youtube.com/watch?v=yryrjju\\_XSs](https://www.youtube.com/watch?v=yryrjju_XSs) .





el presente representado en esos hechos cotidianos ya nombrados. A lo anterior se le suma, los procesos de mestizaje que dan como resultado una falta de identidad unificada, sectorizando así aún más a un pueblo subyugado, además porque dichos procesos son también resultado de dinámicas violentas, como se muestra en el vídeo, que fue por medio de violaciones. Todo lo expuesto anteriormente, se desarrolla en el vídeo acompañado de parlamentos que se basan mucho en la ironía y el sarcasmo, recurriendo ellos mismos a hacer visible lo que exponen, por ejemplo, son violentos. Pero su intención no es subrayar en lo negativo como punto de partida de lo que es ser colombianos, sino más bien, hacer una representación de la cruda realidad, algo así como una terapia de choque, para que tomemos conciencia y se trate de cambiar los actos que nos han llevado hasta el momento a no ser un país que funcione de la mejor manera.

### Análisis comparativo de los sistemas de significación 1 y 2.

Nivel	Texto 1	Texto 2
Estructural (profunda y superficial).	<b>Profunda:</b> Tanto en los tres textos como en el vídeo hay una idea esencial que es transversal y que se desarrolla de manera explícita en mayor o en menor medida, esta idea es la de <b>IDENTIDAD</b> desde posturas críticas (más en el vídeo de <i>El siguiente programa</i> y en el poema de Galeano) y de manera referencial y expositiva (los escritos de Lozano). La idea central de identidad tiene otras ideas periféricas que se mueven alrededor suyo como son	



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

	<p><i>costumbres, acciones, formas de pensar, hábitos</i>, que refuerzan el hecho de que el concepto de identidad se construye a partir de estos otros. La forma cómo interactúan estos cuatro textos es a partir de la temática que tienen en común, pero no sólo esto, sino también desde el punto de partida que eligen para exponer sus tesis; situaciones cotidianas para poner en cuestión el hecho de reconocerse como parte de un todo social.</p> <p><b>Superficial:</b> El uso de los registros discursivos en los textos es variado y parte según las intencionalidades que cada uno de estos tienen para transmitir sus ideas. Mientras en el vídeo <i>¿Por qué somos así?</i> el uso del lenguaje parte de un uso entre estándar y coloquial, con expresiones que hacen parte de la cotidianidad del colombiano de estrato medio-bajo, los textos que hacen parte de <i>Así vivo yo</i> de Pilar Lozano, al ser narrados por niños, hacen utilización de un lenguaje estándar correspondiente a niños de entre 8 y 12 años. Por su parte, el poema <i>Los nadie</i> hace uso de un lenguaje estándar que se complementa con la musicalidad que contiene y las imágenes de exclusión que crea a partir de la comparación constante que se presenta en el poema.</p>
Campos semánticos.	Como ya se ha dicho, las significaciones que construyen estos diferentes textos giran alrededor del campo semántico <b>identidad</b> que moviliza las estrategias discursivas que estos utilizan en su elaboración. Alrededor de este campo semántico hay otros que están en función del principal que se nombra y que ya también fueron mencionados en el apartado anterior (en estructura profunda) con la función que cumplen dentro de los textos.
Discurso estético.	Como tal, sólo se podría hablar de unas intencionalidades estéticas, que se concretan en un discurso estético en el poema <i>Los nadie</i> de Eduardo Galeano donde la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

intencionalidad de hacer una crítica a las ideas que quedan después de los procesos de colonización, tanto de quien coloniza como de los colonizados, se manifiestan en lo que dice a través de partículas de comparación *que no-sino*, y de la reiteración de palabras (recurso fónico utilizado en la construcción de poemas) como por ejemplo en el siguiente fragmento:

*Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.*

*Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos (1989, p.520),*

cuya intención es reiterar una idea para lograr un mayor impacto a nivel de imagen en el espectador.

De resto, en el material audiovisual del Siguiete Programa y en los textos de *Así vivo yo*, al ser un lenguaje tan llano y estándar, las intencionalidades no está en el discurso estético que crean, sino en el mensaje que pretenden dar y que ya ha sido expuesto.

Intencionalidades explícitas e implícitas.

Como ya se ha dicho, la intencionalidad primordial, que a veces se manifiesta de forma explícita, otras de forma implícita, es configurar como a partir de unas dinámicas y posturas sentamos posición frente a lo que consideramos es nuestra identidad. En los textos de *Así vivo yo* surgen alrededor de las vivencias de los niños que narran las historias de manera expositiva, en el poema de Galeano la cuestión es un poco más compleja pues la crítica que hace a los procesos de colonización y sus efectos está más escondida, pero también ya se ha puesto de manifiesto, lo mismo pasa en *¿por qué somos así?*, que aunque cuyo mensaje se esconde en el humor, la ironía y el sarcasmo, también trabajan la crítica de lo que es ser colombiano y de sus posibles causas.



**ANTES:**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

180  
Facultad de Educación

**Título del taller:** ¿Por qué somos así?: miradas y perspectivas críticas del reconocimiento de la identidad propia y social en la configuración de textos argumentativos.

**Sinopsis:** El taller que se propone, tiene como principio fundamental miradas críticas de lo que nos configura como sujetos sociales en el contexto colombiano a partir de la observación de material audiovisual, (dos capítulos de la serie televisiva *El siguiente programa*) y lecturas impresas, (dos capítulos del libro *Así vivo yo* de Pilar Lozano). Estos materiales tienen como eje fundamental proponer una visión de lo que nos ha constituido como ciudadanos de Colombia con argumentos que combinan visiones históricas y la vivencia cotidiana, esto, en el marco de reflexionar y pensar sobre el medio en el que las estudiantes del contexto educativo viven y las constituyen, para sentar posturas reflexivas, críticas y propositivas que lleven al análisis de su ser y su quehacer.

**Objetivos:**

**General:** 1. Configurar procesos de pensamiento crítico frente al concepto de identidad individual y social de las estudiantes de 9 A y B, que emergen de su experiencia subjetiva en relación a su contexto, el análisis de material impreso y audiovisual para la configuración de argumentos que se materialicen en composiciones escritas.

**Específicos:** 1. Analizar los caminos recorridos hacia la consecución de una identidad propia y social; 2. Dilucidar el análisis concienzudo del material impreso y audiovisual como caminos hacia la construcción de argumentos sólidos; 3. Sistematizar los procesos reflexivos y críticos que surgen del taller en textos argumentativos; 4. Establecer el diálogo (con los materiales y con el otro), como construcción intersubjetiva que promueve la comprensión de las posturas de lo que se analiza, de sus compañeras y las propias; 5. Asumir el proceso de evaluación dialógica como mediador de la comunicación pedagógica.

**DURANTE:**



**Motivación:** Los vídeos que hacen parte del **contenido** de este taller serán el punto de partida de este taller, desde la observación y análisis de los mismos se empezarán a vislumbrar los horizontes de expectativas de las estudiantes

para ir configurando las preguntas que servirán como **problemas** movilizados de la preguntas, ¿qué constituye mi identidad y qué relación tienen los otros y las dinámicas socioculturales, económicas y políticas de mi contexto para que sea de esa manera?, ejes centrales del taller. La visión que plantean los videos *¿Por qué somos así?* y *Blas de Lezo tuvo la culpa*, que tienden a ser pesimistas y muy críticos en un sentido no muy constructivo, pues sólo se quedan en lo negativo de la sociedad colombiana, haciendo hincapié en aspectos históricos (la identidad colombiana es el resultado de cuestiones que se dieron desde los colonizadores), serán entonces puntos de partida para que ellas repiensen el asunto de su identidad y de la de ser colombianas, haciendo contrastes entre lo positivo y lo negativo, según sus visiones, de lo que significa esto para ellas. La observación y análisis antes mencionados, se pedirá que se haga muy concienzudo partiendo de preguntas como; ¿qué se muestra en los vídeos?; ¿qué se dice?; ¿cómo se dice?; ¿en qué se apoyan o qué argumentos utilizan para defender lo que dicen?; ¿qué intenciones pueden tener los creadores de la serie animada al poner en uno de sus capítulos las temáticas que tratan? La generación preguntas en general, harán parte de la **forma** de este taller pues se ve en el cuestionamiento y en el autocuestionamiento potencialidades fuertes para la movilización del pensamiento crítico, esto va de acorde con la **metodología** del taller como proceso abductivo y crítico que postulan autores como Mónica Moreno (desde lo abductivo) y Martha Cecilia Andrade (desde lo crítico).

**Discusión de los videos:** Ésta forma de interacción en clase, se dará con base en el desarrollo de las preguntas que sirvieron como punto de partida de la observación de los videos y más importante, de las que ellas generan, visibilizando las posturas que han creado a partir de analizar estos y las que ya traen consigo. Siguiendo en esta línea, sus emociones, impresiones y sensaciones son parte fundamental de este apartado, pues irán dilucidando las maneras cómo ellas entienden los procesos de construcción de una forma de ser y habitar los espacios que las configuran, dando apertura a las



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

posibilidades de horizontes de expectativas de ellas, que me darán insumos para la continuación de la estructuración del taller, con la planeación que ya se cuenta y lo nuevo que pueda surgir.

**Búsquedas personales:** Pensando el taller en términos metodológicos como espacio de investigación, que ayude a la formación de sujetos curiosos, independientes, participativos y constructores de su propio conocimiento, se les pedirá que indaguen sobre problemáticas y puntos positivos de su familia, su escuela y su contexto social, generen una pregunta, le hagan una hipótesis y a partir de éstas generen un proceso de búsqueda de documentación y apoyos externos que les ayuden a responderlas. Es esta pregunta la que hará poco a poco, emerger el concepto de identidad como proceso que se da en la relación de mi ser con el otro y lo otro en procesos de interacción.

**Socialización y discusión de los escritos resultantes de la indagación:**

Compartir y analizar los escritos que han resultado del proceso de búsqueda de aquello que las ha ido constituyendo, se presta para que ellas mismas encuentren los puntos en los que convergen y en los que se diferencian, asunto en el que se hará un énfasis explícito, pues hace parte de las características que van construyendo la dinámica del pensar la *identidad* de manera crítica, pues al ver lo común (y lo diferente), lo que tienen de igual, las hará ir tomando consciencia que hacen parte de algo común y general (identidad social). En caso de que los mismos escritos no las movilice a hacer este tipo de reconocimientos, se les pedirá que hagan un cuadro comparativo en el que ellas puedan dar cuenta de lo que las hace igual a sus compañeras y de lo que las distingue sólo a ellas.

**Introducción, lectura en grupos de los textos narrativos:** (En grupos de a

tres se les entregará los dos textos). La culminación de la lectura de sus propios textos es la excusa indicada para la lectura de *Los niños del café* y *Los niños hijos y nietos de colonos* de Pilar Lozano, pues verán en ellos que se han construido de tal forma que dan cuenta de lo que ellas mismas hicieron en los suyos. En esta parte del taller se hará hincapié en que noten lo que diferencia sus textos a los de Lozano, no sólo en contenido sino en lo que subyace más a fondo en ellos, pues ellas podrán notar que les están hablando de otras





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

realidades, de otras maneras de concebir el mundo y actuar en él, lo que irá dando pie para vislumbrar que no sólo cuando se habla de identidad individual se está hablando de algo diferenciado, sino que, cuando se habla de identidad social, se pueden diferenciar asuntos de fondo que llevarían al darse cuenta cada una, de que existen otras realidades sociales que a su vez crea procesos de identidades sociales diferentes, pues por ejemplo, no es lo mismo hablar de la identidad del campesino a la identidad del obrero o del ciudadano, sin embargo, también se hará notar, que a pesar de esto, puede todavía hablarse de puntos en común que hablaría de una identidad del colombiano que habría que pensar, analizar y reflexionar críticamente.

**Construcción del texto argumentativo:** Los vídeos, los textos narrativos y los que ellas mismas crearon, serán el punto de partida para que ellas generen una segunda pregunta con su respectiva hipótesis más amplia, acerca de lo que significa para ellas la identidad del colombiano. Estas preguntas surgirán de ellas, de lo que se ha discutido en clase y ellas quieren ampliar porque llama su atención, porque es importante para ellas y porque se torna de gran relevancia y por ello sentirán la necesidad de hacerlo. Este escrito, como **objetivo** fundamental para el taller, se dejará como trabajo para desarrollar en casa, pues se les dirá que busquen e indaguen, al igual como lo hicieron en sus textos, pero ya más a grandes rasgos, de la historia antigua y reciente de Colombia y su gente, y que de esto se valgan para construir argumentos que hablen de uno o varios aspectos de la identidad colombiana, pero no sólo se tratará de buscar argumentos externos, sino de que ellas también sienten su posición crítica al respecto pues hacen parte de lo que engloba el escrito como ciudadanas del país (y el planeta).

**Socialización de los textos:** Este espacio es importante en cuanto dará cuenta de la multiplicidad de argumentos que cada grupo construyó para hablar de los aspectos que configuran (su) una identidad como colombianos (as), de todos estos diferente aspectos el profesor creará un solo texto que les dará a las alumnas como consolidado del taller.

**Evaluación:** Ésta entendida como un proceso que se dio durante todo el taller mediante el diálogo de aspectos para solidificar y enriquecer los diferentes



momentos de éste, culminará con una plenaria sobre lo vivido en el taller como experiencia, aspectos a mantener y mejorar por parte del evaluador a las alumnas y viceversa.

### Categorías de análisis:

<b>Categorías</b>	¿Qué dicen los estudios en relación con dichas categorías de análisis? Se debe sintetizar el concepto con su respectiva bibliografía.
<b>Pensamiento crítico; Argumentación escrita; Evaluación dialógica<sup>9</sup>.</b>	
<b>Identidad:</b>	<p>El concepto de identidad es bastante amplio y rebasa las intencionalidades de este taller si tratamos de comprenderlo en todas sus dimensiones ya que es bastante la bibliografía que trata al respecto desde diferentes enfoques y posturas teóricas, es por esto, que para este trabajo, sólo interesa clarificar nociones básicas y generales de dicho concepto, pues si bien es un concepto importante dentro de lo que se plantea en el taller, sólo es relevante en cuanto se relaciona con otros dos muy importantes dentro del mismo, los cuales son <i>pensamiento crítico</i> y <i>argumentación escrita</i>. Es así, que se entiende por identidad, desde Sergi Valera (1994), citando a Henri Tajfel como:</p> <p style="padding-left: 40px;">aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia (p.8).</p> <p>Por su lado, Gilberto Giménez habla en un sentido más amplio</p>

<sup>9</sup> Mirar estos conceptos trabajados muy ampliamente en el anexo 3.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

	<p>cuando conceptualiza a la identidad como un conjunto de:  de valores, orgullos, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social y que actúan para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia que hacen parte a la diversidad al interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante y que lleva a los sujetos a construir unas formas de actuar según dicha cultura dominante (2010, p.54).</p> <p>Es a partir de ese conjunto de características y dinámicas que llevan a los sujetos a hacer parte de una cultura y a crear procesos de identificación o no con ella, que me interesa trabajar el concepto de identidad.</p>
<p><b>El taller crítico y el taller como experiencia estética y dialógica<sup>10</sup></b></p>	

### BIBLIOGRAFÍA:

Andrade, Martha Cecilia; Muñoz Clarena. (2004). "El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo". *Tabula Rasa*. Número 2 (ene-dic). Bogotá, pp.251-262.

Ardila Rojas, Luis Felipe. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*. Número 29. Bogotá, pp.37-50.

Calderón, Dora Inés. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*. Número 8. Bogotá, pp.44-56.

Giménez, Gilberto. (2010). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ediciones UNAM. México.

<sup>10</sup>Esta categoría se esboza en el apartado 4.2. de este trabajo de grado.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
Lima.  
1803

Facultad de Educación

Higuera, Leonardo. (1998). *Aprendiendo a pensar*. Publicaciones COPH.

Jaimes de Casadiego, Gladys. (2003). Diálogo, dialogismo e interlocución. *Enunciación*. Número 8. Bogotá, pp.20-26.

Moreno, Mónica (2014). *El taller como experiencia estética y dialógico*. Documento de trabajo. Medellín, 9 páginas.

Parodi Sweis, Giovanni. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos, Volumen 33, N°47*. Chile, pp.151-166.

Paul, Richard. (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. En: <http://www.criticalthinking.org>

Priestley, Maureen. (1996). *El pensamiento crítico*. Ediciones Trillas. México.

Valera, Sergi. (1994). "El concepto de identidad". *Anuario de psicología*. Número 6. Barcelona, pp.5-24.

Vargas Manrique, Pedro José. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*. Número 4 (jul-dic.). Bogotá, pp.33-41.

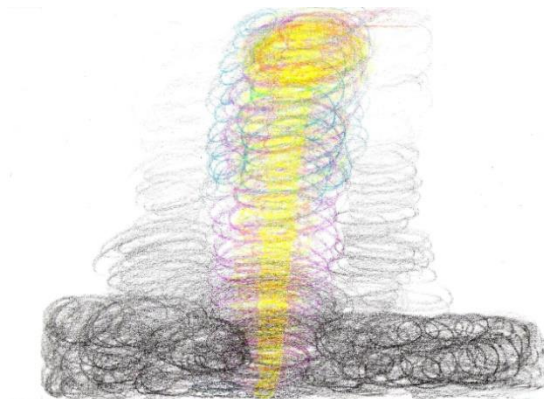
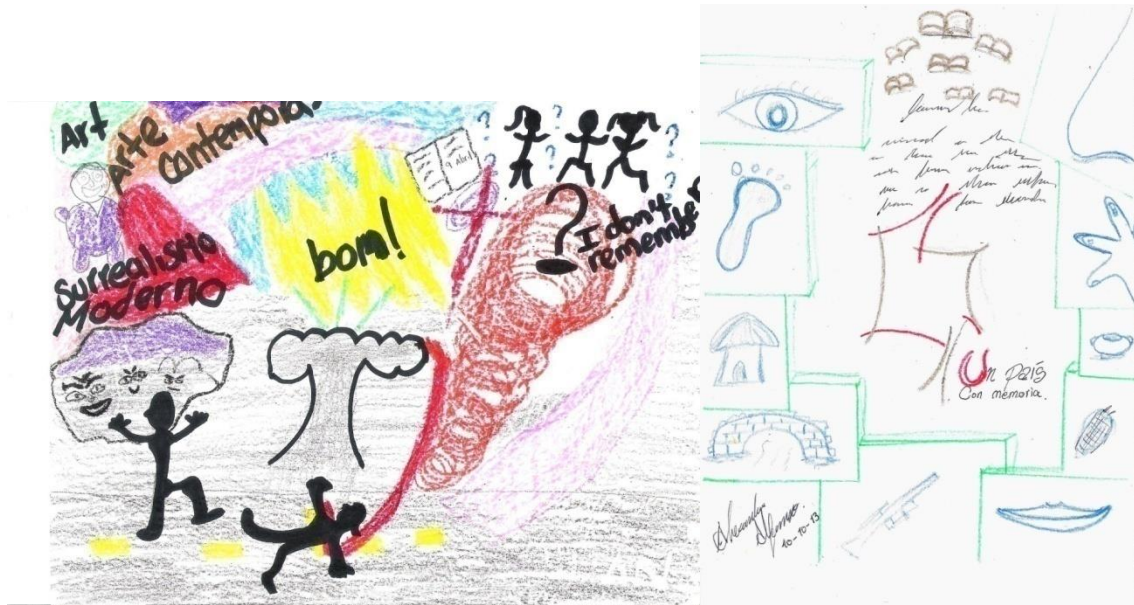


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

180  
Facultad de Educación

## Anexo 2

Experiencia de taller en Cali, en el marco del XI Taller Nacional. La construcción de la política pública en el área del lenguaje. Titulado: Literatura y artes visuales: la memoria como forma de enseñanza de la literatura: una perspectiva de la violencia en Colombia.







UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

**Taller que da inicio a la experiencia de práctica, titulado: La memoria: El Otro como espejo, recordar de adentro hacia afuera y viceversa.**

Facultad de Educación

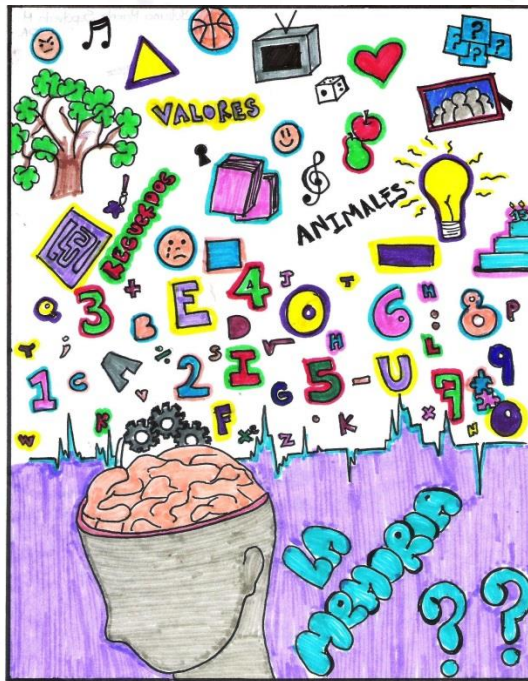




UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Conceptos de memoria a través de imágenes hechas por estudiantes







UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803  
Facultad de Educación

### Anexo 3

## **EL TALLER CRÍTICO Y DIALÓGICO COMO PROPUESTA METODOLÓGICA PARA POTENCIAR PROCESOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y LECTURA CRÍTICA EN RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA, QUE SE HACEN MANIFIESTOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y CREATIVOS.**

### **¿Por qué el taller crítico y dialógico?**

La idea de taller reflexivo y dialógico es una propuesta metodológica que recibe sus aportes de dos miradas distintas que se complementan en cuanto a partir de ellas se puede proponer una visión de taller más completa, que va de acorde a los objetivos que como docentes nos planteamos a la hora de proponer este tipo de interacción dentro del aula de clase que son el acercar y propiciar en los estudiantes con los que interactuamos la comprensión de los procesos de pensamiento crítico que se deben llevar a cabo para lograr plasmarlos en textos argumentativos, los cuales también tienen un proceso que se hace explícito en las formas de interacción que tienen lugar dentro del aula de clase.

Es entonces como el taller que se propone como metodología para la interrelación en el aula es la combinación del **taller crítico**, propuesto por Andrade y Muñoz (2004) y el **taller como experiencia dialógica** ideado por Mónica Moreno (2014). La ilación de estas dos posturas de taller da como resultado comprender de manera más amplia las posibilidades de una interacción efectiva que se puede dar dentro del aula de clase. Se puede ver entonces, que mientras la propuesta de Andrade y Muñoz (2004) aporta el componente crítico, eje central de la propuesta metodológica, con sus posibilidades, siendo la más relevante el papel de los sujetos activos y responsables de su propio conocimiento, la propuesta de Moreno aporta el componente estructural que soporta la idea de los talleres, pero no sólo esto, sino también, las reflexiones que se dan a partir de lo que se debe pensar en



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

términos pedagógicos y didácticos a la hora de llevar a cabo una propuesta como el taller al aula de clase. Dicen Andrade y Muñoz, que el taller crítico:

se postula como una estrategia de trabajo interactivo y un recurso ideal para generar actos educativos dentro de una pedagogía y didáctica activas, lo cual posibilita integrar en un trabajo mancomunado de grupo, labores tendientes al desarrollo integral de capacidades intelectuales de orden superior como el análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de información, el pensamiento sistémico, la actitud crítica, la investigación formativa y la metacognición. Esta nueva mirada al taller tiene como interés principal la importancia de generar un pensamiento crítico en el discurso pedagógico. Así el análisis del taller desde una perspectiva crítica, se constituye en un espacio de confrontación dialógica y plurivocal donde confluyen una serie de circunstancias, que en su fusión provocan el acceso a nuevas formas de construir conocimiento y desarrollar competencias que potencian el aprender a pensar haciendo” (2004, p.251).

Del aporte de Andrade y Muñoz hay que hacer énfasis en varias cuestiones porque a partir de estos se comprenden muchas de las intencionalidades de esta metodología, por un lado, el comprender el taller como estrategia de trabajo interactivo, pues se piensa, desde el enfoque dialógico que el conocimiento es un proceso de construcción colectiva que tiene en cuenta los aportes de todos los actores que convergen en el acto educativo, dice Gladys Jaimes que:

La capacidad de dialogar, tan necesaria para la creación de lazos en una cultura, representa el potencial liberador de la crisis de la humanidad que oscila entre la visión de un mundo homogeneizante y la multiplicidad de lo real que obliga a asumir formas también diversas de significación. El hombre es por naturaleza dialogal y, en consecuencia, entender esta capacidad humana es emprender la búsqueda de alternativas a la crisis de incomunicación y ausencia de interlocución en general (2003, p.22).

Aporte importante que se complementa con lo que las mismas autoras aportan en el sentido dialogal cuando dicen que:

[...] el taller [crítico] reemplaza el simple hablar recapitulativo y repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo; en él todos tienen que aportar para resolver problemas concretos y para llevar a cabo determinadas tareas, por ello una metodología dialogal, donde se aprende a desarrollar conductas, actitudes



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

y comportamientos que incluyen al otro y se aprende a participar participando

(2004, p.261).

En este sentido, la pedagogía de la memoria tiene una profunda relación con la propuesta que aquí se construye, ya que es una forma de direccionar el trabajo; por su parte el taller crítico-dialógico permite pensar una idea de interacción que dé paso a la argumentación y al cuestionamiento de las verdades absolutas y la pedagogía de la memoria hace ello posible mediante la reconstrucción de las fibras del recuerdo sin partir de una concepción de verdad fabricada por las fuentes oficiales, permitiendo la interpelación y el dialogo en el proceso de reconstrucción de experiencias.

La utilización entonces de estrategias dialogales da como resultado esa fusión dialógica y plurivocal que confluyen en la construcción de esos nuevos conocimientos de los que las autoras hablan y que tienen repercusiones en sus formas de pensamiento mientras van haciendo, construyendo conocimientos con situaciones de su cotidianidad y del ámbito global que se ponen en cuestión y se repiensen. También, porque en la interacción con el otro, con lo otro, se van formando las maneras en cómo se accede a los discursos que resultan del pensar críticamente. Se pondrán de manera visible lo que Andrade y Muñoz llaman capacidades intelectuales de orden superior (el análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de la información, el pensamiento sistémico, la actitud crítica...), en resumidas cuentas, se trata es de “que desde aristas complementarias e, incluso, contradictorias, se produzcan los acercamientos a la información y al conocimiento conceptual” (2004, p.257).

Crítica y dialogismo, son entonces dos conceptos que desde esta mirada de taller tienen una relación directa y complementaria en cuanto van unidas de manera que sin la una no es posible la otra y con respecto a la memoria, ésta en el sentido que la pensamos tampoco sería posible sin escuchar al otro, ya que de lo contrario sería imposición de una verdad, es así que la memoria como potencial transformadora y recreación de la vida ha de tener un alto componente crítico incluso desde su misma visión de negar la verdad para reconstruirla de nuevo, estos tres componentes (memoria, crítica y dialogismo) nos hablan del lugar del estudiante dentro de esta forma de metodología y más explícitamente nos habla de los procesos pedagógicos y didácticos que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

asumen los actores del acto educativo dentro de esta propuesta. Esto se demuestra cuando Andrade y Muñoz plantean que:

[...] el estudiante que participa en el taller crítico, debe conocer el objetivo de la clase, identificarlo, cumplir acciones de acuerdo con la estrategia, llevar otros materiales preparados. El discente que se forma en esta didáctica está en capacidad de asumir comportamientos de escucha activo, demostrar respeto y tolerancia por sus compañeros, mostrar interés por participar mediante adecuada argumentación, capacidad crítica, reflexiva y analítica, ser capaz de establecer relación entre objetivos de formación y aprendizaje con otras materias, construir y evaluar su propio aprendizaje (2004, p.261).

Pero no sólo se habla allí del lugar del estudiante, sino también del lugar del maestro, pues es desde el planteamiento de la propuesta como tal, la manera como la pone en escena dentro del aula que se va a conseguir o no el perfil del estudiante que se menciona y es uno de los objetivos de esta propuesta de taller.

Debe haber una concordancia entre lo crítico–dialógico con el aprendizaje, esta concordancia es propuesta por Bárcena como un acontecimiento ético que no sólo depende del estudiante sino de la postura que asume el docente:

En este último sentido, el aprender, la experiencia de aprender, es un *acontecimiento*, una experiencia singular. Como tal, es un *acontecimiento ético*. O dicho de otra forma: es una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente. (2000, p.13).

En concordancia con esto, con el papel que asume el maestro dentro de la realización y planeación de un taller Moreno dice que:

La realización de un taller en el salón de clases o en un contexto extracurricular, le exige al formador de formadores, estar dotado de una serie de características interhumanas y cognitivas. Interhumanas, pues será su capacidad de escucha, su disposición para aguzar los sentidos, su fuerza estética para darle al cuerpo los movimientos que la palabra le confiere como sujeto de saber y sobre todo, su deseo de aprender de sí y con los otros, los acicates para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cognitivas, pues la puesta en escena de un medio, como por ejemplo, un texto (literario, expositiva, argumentativo, cinematográfico, musical, fotográfico, entre otros), le exige varias habilidades,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

como son: decodificar el texto, esto es, descomponerlo en diversas unidades de significación, en busca del sentido (2014, p.1).

Estas características, nos hablan entonces de la formación y el compromiso de los maestros a la hora de plantear un taller que tiene como punto de partida la construcción del conocimiento con el otro, característica que se amplió bastante con las posturas de Andrade, Muñoz, Jaimes y Bárcena, y además, porque nos pone a pensar de forma holística y dialógica el taller desde los objetivos, el problema, la motivación, los medios que se convertirán en mediaciones, los contenidos, las formas, la metodología, y la evaluación entendida como proceso dialógico. Para esto, en el documento de trabajo de la profesora Moreno (2014), se plantea toda una ruta de construcción del taller que cuenta con seis rejillas (2014, p.3):

- Decodificación del texto literario (texto 1).
- Decodificación del texto relacionado con otros sistemas de significación (texto 2).
- Análisis comparativo entre ambos textos<sup>11</sup>.
- Categorías de análisis del texto 1 y 2 y los conceptos de los objetivos de la Propuesta Didáctica<sup>12</sup> –PD–.
- Diseño del taller en sus tres fases: antes, durante y después<sup>13</sup>.

Esta ruta de construcción es la base de la realización de los talleres, pero no sólo por la manera de entender cómo se organiza el contenido en unas estructuras que hacen del taller en esta perspectiva algo más comprensible, sino porque ayuda a comprender la manera como se interrelaciona todo lo que compone el taller y cómo el maestro construye las relaciones entre su yo humano (como sujeto del saber) y lo que se edifica en relación a esto y a los componentes didácticos y pedagógicos a mencionados.

Es así como entender estas maneras de concebir el taller, desde su estructuración y llevada a cabo, nos llevan a pensar la construcción de los

---

<sup>11</sup> Mirar sus relaciones y la manera cómo se configuran para la planeación del taller desde sus posibilidades temáticas y su relación con los objetivos del taller.

<sup>12</sup> Los referentes teóricos que resultan de los conceptos que pretenden mobilizarse dentro del aula.

<sup>13</sup> La planeación de las actividades como tal.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQÜIA  
1803

Facultad de Educación

talleres que tienen cabida en el marco de nuestro proceso de práctica pedagógica.

### **Relación de la propuesta metodológica del *Taller Crítico y Dialógico* con las categorías *Pensamiento Crítico, Pedagogía de la Memoria, Lectura Crítica y Argumentación***

Cabe primero anotar, que la justificación de los talleres que nos ideamos, parte de una perspectiva que tiene en cuenta las falencias y las potencialidades de los contextos educativos, y que justifica el desarrollo de estos talleres. Nos interesa, hacer nacer en el otro (los estudiantes), expresiones argumentadas, creativas y posiciones críticas, de modo que se visibilicen en las maneras como comprenden y transforman la información que reciben de su medio social, académico y cultural. Lo anterior, va articulado al proceso dialógico, que se entiende, como ya se ha dicho, como la posibilidad de construir formas de discusión, inclusión y participación basadas en el diálogo, en los cuales la edificación de sus conocimientos se mira como un camino sobre el cual la intersubjetividad (maestro-alumno, alumno-alumno) juega un papel relevante en cuanto entre todos se construye un fin común, sea la obtención de conocimiento, el replanteamiento de éste o la posibilidad de cambio a partir de estos replanteamientos.

Una de las primeras preguntas que surgió a la hora de proponer el taller cómo metodología fue la del tipo de lectores que se quiere formar, que hace parte de ese saber pedagógico que el profesor construye y pone en práctica, porque se parte del supuesto de que el maestro, según Moreno “debe orientar su acción a cualificar los modos de pensar, de aprender y de actuar de los estudiantes desde una mirada compleja del ser humano y la sociedad” (2009, p.171), de allí que la construcción de los talleres que se ideen desde esta postura, deba ir encaminado, por parte del maestro, a ayudar a sus estudiantes a superar miradas impersonales y fugaces hacia la construcción y activación de habilidades crítico-reflexivas.

Cuando se formula como principio fundamental el empoderamiento por parte de los estudiantes de la información que manejan, para poder hacer análisis y reflexionar sobre ella, el **pensamiento crítico** surge como concepto primordial



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

para poder llevar a cabo estos procesos que exigen de parte de ellos tomar y formar posiciones que los lleven a replantear el conocimiento no como un hecho que ya está y hay que memorizar, sino, para tomarlo como posibilidad que ellos transforman y reconstruyen para hacerlo parte de sí.

Dice Paul Richard que el pensamiento crítico es:

El proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar y evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía para creencia y la acción (2003, p.103).

Esta primera definición es bastante valiosa pues pone de manifiesto las diferentes maneras como se obtienen las variadas informaciones y los procesos que se utilizan para discernirlas, además, porque habla de la implicación del manejo de esta información como generadora de unos cambios en lo que creemos y hacemos, hechos bastantes relevantes en este trabajo, pues todos los textos que se pongan en juego en el taller crítico, creativo y reflexivo requieren de la observación y lectura activa por parte de los sujetos que están inmersos en este proceso de interacción. También es relevante, al hablar de los sujetos con pensamiento crítico, según este mismo autor (2003), la actitud escéptica que se asume frente a las verdades que se quieren asumir, la iniciativa de quitar prejuicios y la disciplina que conlleva como tal, el hecho de pensarse como sujetos activos en la reconstrucción de los conocimientos e informaciones que llegan del exterior.

Por su lado Maureen Priestley, dice que:

el pensamiento crítico se interesa por el manejo y el procesamiento de la información que se recibe, incentivándonos a construir nuestro propio conocimiento y a la comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje y, lo que es aún más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria (1996, p.36),

lo que refuerza la idea de Paul Richard de la importancia de discernir bien la información para crear procesos de aprendizaje donde el sujeto es activo y construye formas de racionalizar eso nuevo que conoce para darle algún tipo de practicidad en la vida cotidiana.





Por último, Leonardo Higuera (1998), le aporta a la construcción de este concepto unas características que según él debe tener una persona crítica y que se comparten en cuanto se convierten en un punto de partida para tener en

cuenta a la hora de analizar y poner en escena cualquier tipo de conocimiento, estas, de manera concreta son<sup>14</sup>: 1. Agudeza perceptiva (mínimos detalles, ideas claves); 2. Cuestionamiento permanente (búsqueda de los porqués); 3. Construcción y reconstrucción de saberes (poner en duda lo que se sabe); 4. Mente abierta (aceptación de las otras ideas que circulan en la cultura); 5. Valoración justa (asumir posiciones propias y defenderlas con argumentos); 6. Coraje intelectual (arriesgarse a defender las posturas propias); 7. Control emotivo (capacidad de aceptación de los pensamientos contrarios); 8. Autorregulación (tener en cuenta nuestras fortalezas y debilidades a la hora de plantear pensamientos y generar conocimiento).

Estas características, son las que llevan a la formación de personas críticas que piensan el conocimiento y a sí mismas en la dinámica de una relaciones que hay que reformular y cambiar para llegar a un punto diferente del que se está.

Se entiende entonces el taller que acá se propone, como un proceso de creación colectiva, donde un conjunto de sujetos, tienen la posibilidad de resolver problemas en relación con un texto “a partir de la formulación de una pregunta que se produce a propósito de la recepción, la producción e interpretación de una obra...” (Moreno, 2009, p.172) que tiene en cuenta lo anteriormente planteado en cuanto a su construcción y ejecución.

En este contexto, el diseño (y desarrollo) de los posibles talleres, tiene en cuenta los tipos de conocimientos que lo constituyen, como son: la argumentación, la crítica (pensamiento crítico) y la pedagogía de la memoria; conceptos que a su vez sirven de insumo para mirar sus posibilidades de evaluación a partir del dialogismo.

La argumentación, tiene como principio ir de acorde a unas miradas sociales e institucionales, como por ejemplo en *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* que pretende “pensar el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y

---

<sup>14</sup> Síntesis propia de lo que dice el autor.



estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales” (1998, p.18), pero, ¿qué es en sí argumentar? Perelman y Olbrecht, citados por Inés Calderón dicen que en la perspectiva de la *nueva retórica*, propenden por una explicación de la argumentación como una:

práctica discursiva, más consciente, que pretende “*convencer o persuadir, en forma razonable y/o razonada, de las tesis que se tienen por ciertas o de aquellas sobre las que se busca obtener adhesión*”, orientada al desarrollo de la “razón práctica”, en el contexto de la interacciones sociales y para la construcción de consensos sociales (2003, pp.52-53).

Esta práctica, como ellos la llaman, tiene en cuenta unas estructuras<sup>15</sup> internas que la componen, a su saber:

- Una situación de tipo argumentativa: la presencia de un tema polémico, la intención de persuadir, etc.
- El rol del sujeto argumentador.
- El rol de sujeto auditorio: puede ser aliado, opositor, un par, un contradictor.
- Las formas lingüísticas-discursivas: por lo general es el de tipo premisa-justificación-conclusión.
- Los procesos de valoración: construcción del sentido que argumenta.
- Las formas y funciones discursivas y textuales: configuración de textos argumentativos en contextos particulares de comunicación.

Esta estructura debe ser en consecuencia, la que acompañe a toda variedad de textos a los que se le pueda añadir el adjetivo de argumentativo.

Partiendo de lo anterior, se reconoce de esta manera una serie de características y actores que convergen en la configuración de un texto argumentativo, por ejemplo el caso del *sujeto argumentador*, que siguiendo en la misma perspectiva de Calderón, cuenta también con unas características.

Dice al respecto que habría que ir hacia:

La comprensión del sujeto del discurso argumentado, como un sujeto que, en la interacción discursiva, se postula como un *enunciador ideológico contestatario*, puesto que se reconoce como sujeto discursivo social con una voz activa y con la

---

<sup>15</sup>Síntesis de la estructura que plantea Inés Calderón.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

posibilidad, gracias al discurso, de contribuir a la configuración de la ideología y de las relaciones de poder (2003, p.52).

Este sujeto discursivo que ella propone, va en concordancia con el horizonte y la postulación de lector que se espera y es objetivo de la perspectiva del taller que se visibiliza en este trabajo; un sujeto que es capaz de sentar unas posturas y defenderlas.

Dichas posturas que el sujeto asume, se contemplan dentro de lo que la autora plantea como *los procesos de valoración*, que tienen que ver con los tipos de argumentos y las maneras de construirlos en el discurso, que tiene en cuenta tanto unas posturas propias como aquellas de las cuales el sujeto se vale para construir y difundir sus ideas, construyendo así relaciones dialógicas que es otro de los objetivos del presente trabajo. Al respecto, la autora nos dice que:

La práctica discursiva de tipo argumentativa, engendra y privilegia con mayor vigor los principios de relación dialógica y polifónica, en tanto que los argumentadores, inmersos en una esfera de la comunicación, asumen posiciones individuales (fuertes en relación con el objeto de la argumentación) e intersubjetivas (actitud responsiva frente al enunciatario y frente a la esfera de comunicación)... (2003, p.54).

Esta idea se complementa cuando se dice que la práctica argumentativa:

[...] por naturaleza, convoca e implica discursos ajenos (en una constante polifonía), tanto por la necesidad de construir argumentos sólidos (en diacronía y sincronía), como por la necesidad de lograr la adhesión de los otros (con autoridad epistémica, axiológica y social) (2003, p.54).

Se avizora de esta manera, y como se dijo anteriormente, las ideas que aglutinan la conformación de un sujeto argumentador pero también las del texto argumentativo que van ayudando a comprender la dirección que acá se plantea, además porque también deja, a veces explícito, a veces entre líneas, la postura de un sujeto que lee y construye textos argumentativos para desarrollar capacidades reflexivas y críticas. Esta idea toma sentido si se sigue el planteamiento de Giovanni Parodi, quien dice que:

El consenso creciente que se ha ido generando, gracias al constante debate en torno a los procesos de lectura y escritura argumentada, se refleja en la conciencia alcanzada respecto de que estos procesos de orden superior constituyen un



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

soporte fundamental para el desarrollo efectivo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo (2000, p.153).

Facultad de

Pero para ampliar la idea del sujeto crítico y reflexivo, habría que ahondar en lo que significa leer críticamente algo para poder formular una postura argumentada frente a ello. Ya se había dicho que una de las principales características del taller como estrategia didáctica, radicaba en “ayudar al alumno a superar las primeras impresiones que le devienen del texto...” (2009, p.171), impresiones que habría que transformar en visiones más complejas del mismo, para poder llevar a cabo una indagación-investigación que sea relevante en cuanto el sujeto aprehende un nuevo conocimiento, esto deja un trabajo para el profesor en la escuela, quien en la perspectiva de Fabio Jurado, hace la diferencia entre la formación de un lector crítico y un lector meramente alfabetizado. Dice al respecto que:

[...] es cierto que desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no sólo lectores alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia: una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura (2008, p.90).

La necesidad de dicho lector (pensador) crítico nace también del imperativo de poner a un sujeto en procesos donde él se cuestione por lo que ha elaborado la cultura hasta el momento para aprehenderlo, entenderlo y modificarlo. Dichos cuestionamientos ponen al sujeto en un lugar que lo hace creador y constructor del sentido que tienen los conocimientos y saberes que circulan en su medio y se propagan en textos, pues como dice el mismo Jurado:

Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso a la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto (2008, p.92).

Argumentación y lectura crítica, se conjugan con la idea de rescatar la capacidad humana de construir realidades (por medio del taller), a través de operaciones del pensamiento y el conocimiento (lectura crítica y escritura argumentada), y además porque van configurando formas diferentes en el



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUÍA  
1803

Facultad de Educación

establecimiento de relaciones con los demás en el ámbito de una cultura (con los sujetos, con los conocimientos que genera) y en la capacidad de expresar la propia subjetividad.

En ese reconstruir realidades que devienen de la argumentación y la lectura crítica hemos de comprender que la memoria hace parte de esa reconstrucción, ya que si bien una posición crítico- argumentativa permite la reconstrucción de la realidad y el entorno más próximo, también debe permitir una mirada holística de los procesos que constituyen al hombre como habitante del planeta, ya que como lo plantea Bárcena, en el sentido de un deber ser de la memoria:

Sin la ayuda pedagógica de la memoria y sin la capacidad que, a través de ella, podemos hacer de reelaboración del sentido, el pasado, entendido como un simple hecho, como mero dato, de nada nos sirve. Los datos y los hechos sin interpretación y valoración no sirven de nada, sólo para dejarnos más tranquilos al sentirnos mejor informados de lo ocurrido, pero quizá igual de inhumanos que antes. (2001, p. 192).

Siguiendo la lógica de los planteamientos de Bárcena, buscamos entonces una lectura diferente de la realidad donde los hechos se vuelvan “acontecimientos”, entendidos estos como lo que no es posible controlar y que desencadena en el sujeto la capacidad de sorpresa de manera que no puede ser restringido, ni cuantificado y en ocasiones se escapa de lo que puede ser nombrado, sin embargo puede convertirse en pensamiento, el acontecimiento “da a pensar” y “rompe con la continuidad” configurando un carácter “apropiadamente humano”.

Por último, habría que comprender cómo esos procesos que se enmarcan dentro del taller; la argumentación, la memoria y la crítica, tienen asidero en unas formas de entender la evaluación como proceso dialógico. Nada de lo que se ha planteado hasta el momento va en discordancia con ello, ya que para que exista la crítica, la memoria y la argumentación, como se ha tratado de ir dejando claro, tiene que haber unos procesos de interlocución: en el texto argumentativo, narrativo o en las construcciones creativas desde las voces que se suman para dar validez a ciertas posiciones y en la forma cómo se tiene en cuenta el interlocutor en la creación de la práctica discursiva argumentada, y en



UNIVERSIDAD  
DE ANTIQÜIA  
1803

Facultad de Educación

el proceso de lectura crítica, en las maneras cómo se entiende el texto que se presenta y la manera cómo se relaciona lector-texto. Pero el dialogismo no se limita sólo a esto y menos cuando se habla de evaluación.

Comprender la evaluación en un sentido dialógico, tiene que ver primero con el entendimiento de la capacidad de crear espacios para que se pueda dialogar y lo que significa e implica ello para la humanidad y para los contextos educativos. Esto toma relevancia cuando se comprende que el diálogo es una actividad en el contexto de la planeación de este tipo taller, que va dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o sensibilidad de los que toman parte de él, idea que amplía Pedro Vargas en un sentido pedagógico al decir que:

el diálogo (las relaciones dialógicas) se presenta como una posibilidad de comunicación pedagógica vital para la constitución cognitiva, ética, artística, lúdica y afectiva de los educandos.” (2009, p.37).

Y que retoma y solidifica más diciendo que:

Sin duda, los paradigmas pedagógicos más efectivos en la formación de las nuevas generaciones son aquellos que se conciben en y desde la comunicación, porque no es posible la formación de seres humanos íntegros al margen de la comunicación en el universo dialógico del lenguaje (2009, p.39).

No obstante, para tener una mirada más amplia de lo que significan los procesos de evaluación dialógica dentro del aula, hay que tener en cuenta los aportes de Luis Felipe Ardila quien propone y argumenta que:

El despliegue dialógico pasa por reconocer que el maestro ni detenta “el saber”, ni tampoco es dueño de los constituyentes simbólicos, lógicos e ideológicos del discurso. Desde la mutua aceptación y valoración de maestro y alumno, es posible llegar al intercambio generoso y adecuado de saberes, de sentimientos y afectos y al compromiso formativo mutuo del cual ambos son beneficiarios. La interacción educativa no es sólo asunto de comunicación llana y simple. Se trata de compartir conocimientos, capacidades, actitudes y valores en márgenes de responsabilidad, que no hagan ilusorio el intercambio efectivo, el acuerdo solidario, la divergencia respetuosa en el ámbito académico (2009, p.44).

Todas estas posturas frente al dialogismo en la evaluación se configuran entonces, no como el fin de un proceso, sino como el camino a recorrer en la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

construcción de los fines que se esperan del taller crítico y dialógico en relación con la pedagogía de la memoria; asumir posturas críticas frente a un texto leído y condensarlas en unos argumentos escritos y creaciones de otro orden como lo son las propuestas visuales.

### **Bibliografía:**

Andrade, Martha Cecilia; Muñoz Clarena. (2004). "El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo". *Tabula Rasa*. Número 2 (ene-dic). Bogotá, pp.251-262.

Ardila Rojas, Luis Felipe. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*. Número 29. Bogotá, pp.37-50.

Bárcena, Fernando. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona. Anthropos.

Calderón, Dora Inés. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*. Número 8. Bogotá, pp.44-56.

Jaimes de Casadiego, Gladys. (2003). Diálogo, dialogismo e interlocución. *Enunciación*. Número 8. Bogotá, pp.20-26.

Jurado, Fabio. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 46 (Ene-Abr.). Madrid, pp.89-105.

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Colombia.

Moreno, Mónica. (2009). El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica. *Redlecturas 3*. Medellín, pp.171-180.

Moreno, Mónica (2014). *El taller como experiencia estética y dialógica*. Documento de trabajo. Medellín, 9 páginas.

Parodi Sweis, Giovanni. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos, Volumen 33, N°47*. Chile, pp.151-166.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIQUIA  
1803

Paul, Richard. (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. En: <http://www.criticalthinking.org>

Facultad de Educación

Priestley, Maureen. (1996). *El pensamiento crítico*. Ediciones Trillas. México.

Vargas Manrique, Pedro José. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*. Número 4 (jul-dic.). Bogotá, pp.33-41.