



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**El lugar de la experiencia estética en la formación de sujetos sensibles y
deseantes**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

SANDRA LILIANA OCAMPO LÓPEZ

XIOMARA MENESES CANO

Asesora

MÓNICA MORENO TORRES

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2014



OBERTURA

A donde sea que nuestra mente nos lleve habrá un sonido. Sonido que se ha tornado en palabras, en configuraciones del mundo y en maneras de comprenderlo. Palabras que suelen resonar desde afuera, pero que la escucha, como un eco, nos permite traerlas también desde adentro. ¿Cómo resuena el viento, la tempestad, los instrumentos, la música o la literatura? y ¿cómo resuenan nuestros miedos, nuestras emociones, nuestros territorios de imaginación? Abrirnos a la escucha es abrirnos a todo aquello que pueda suceder, a todo aquello que nos habita, a una posibilidad de pensarnos en lo escuchado y de transitar por lo que nos ha conmovido con la esperanza de comprenderlo.

El lenguaje es lo que permite el surgimiento del mundo a través de nuestro cuerpo, es lo que hace posible los vínculos humanos, porque se hace carne y configura las formas de nuestra sensibilidad, porque hace de la vida una metáfora que puede ser leída e interpretada. Porque hace de la vida una obra de arte en la que podemos contarnos y encontrarnos a través del tiempo.

Así, con una profunda pasión por las manifestaciones artísticas y la formación, con la convicción de que la realidad es transformable en tanto se lea, se comprenda y se actúe sobre ella, emerge una sospecha, que bien podría ser la convicción de dos iniciadas en las problemáticas formativas del ser humano, de dos maestras en formación con un camino recorrido en las propias angustias que les ha generado su relación con el saber y que, desde la resistencia a las lógicas educativas actuales, piensan en un porvenir de la educación instaurado en unas dinámicas plurales y democráticas.

*Sandra Ocampo
Xiomara Meneses*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

NUESTROS MÁS SINCEROS AGRADECIMIENTOS

Algunos maestros son una ruptura en nuestras vidas, una vez aparecen trastocan todo cuanto parecía estar firme e inmutable. Su palabra actúa en lo más profundo de nuestro ser, de ella emerge un extrañamiento y una pregunta por nuestra existencia. Un maestro, como dice Nietzsche, revela la materia fundamental de nuestro ser, eso que de modo alguno no puede ser capturado, accesible. Un maestro es un liberador.

A lo largo de nuestra carrera hemos tenido la fortuna de encontrarnos con la palabra, la compañía y la experiencia de maestros y amigos en los que desborda la modestia y la pasión por el saber, y habita en ellos una esperanza por la transformación de la realidad. Con ellos hemos aprendido que la formación es un gozar en el intento de pensar por cuenta propia pero a partir de la palabra del otro, de la colectividad. Por esto, les agradecemos a Teresita Ospina, a Carlos Mario González, a Mónica Moreno y a Daniela Cardona Gómez, por hacer posible este trabajo compartiéndonos su tiempo, sus sueños, sus experiencias, sus caminos recorridos, sus saberes y brindándonos su guía y confianza en los tiempos de incertidumbre.

Un agradecimiento especial a nuestra amiga y compañera Daniela Cardona Gómez, quien nos ha ofrecido un apoyo incondicional durante todo este proceso y que, además, ha asumido la guía del grupo de estudio que construimos seis maestros en formación del último y penúltimo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana a principios del año en curso, como respuesta a la necesidad de una formación alterna a la académica, que hiciera de la lectura y la conversación ejes fundamentales para pensarnos como maestros y sujetos políticos. Este espacio nos ha permitido instaurar un camino formativo a partir del diálogo con saberes filosóficos, psicoanalíticos, pedagógicos, artísticos entre otros, que son fundamentales para nuestra labor docente y nuestra formación personal.

Por consiguiente, lo que el lector encontrará en estas páginas será una polifonía de voces, experiencias, pensamientos, angustias y deseos, no solo de quienes firmamos como autoras, sino también de todos los seres que a lo largo de nuestra vida y nuestra carrera nos han posibilitado ser, dejando en nosotras huellas que nos han transformado.



Tabla de contenido

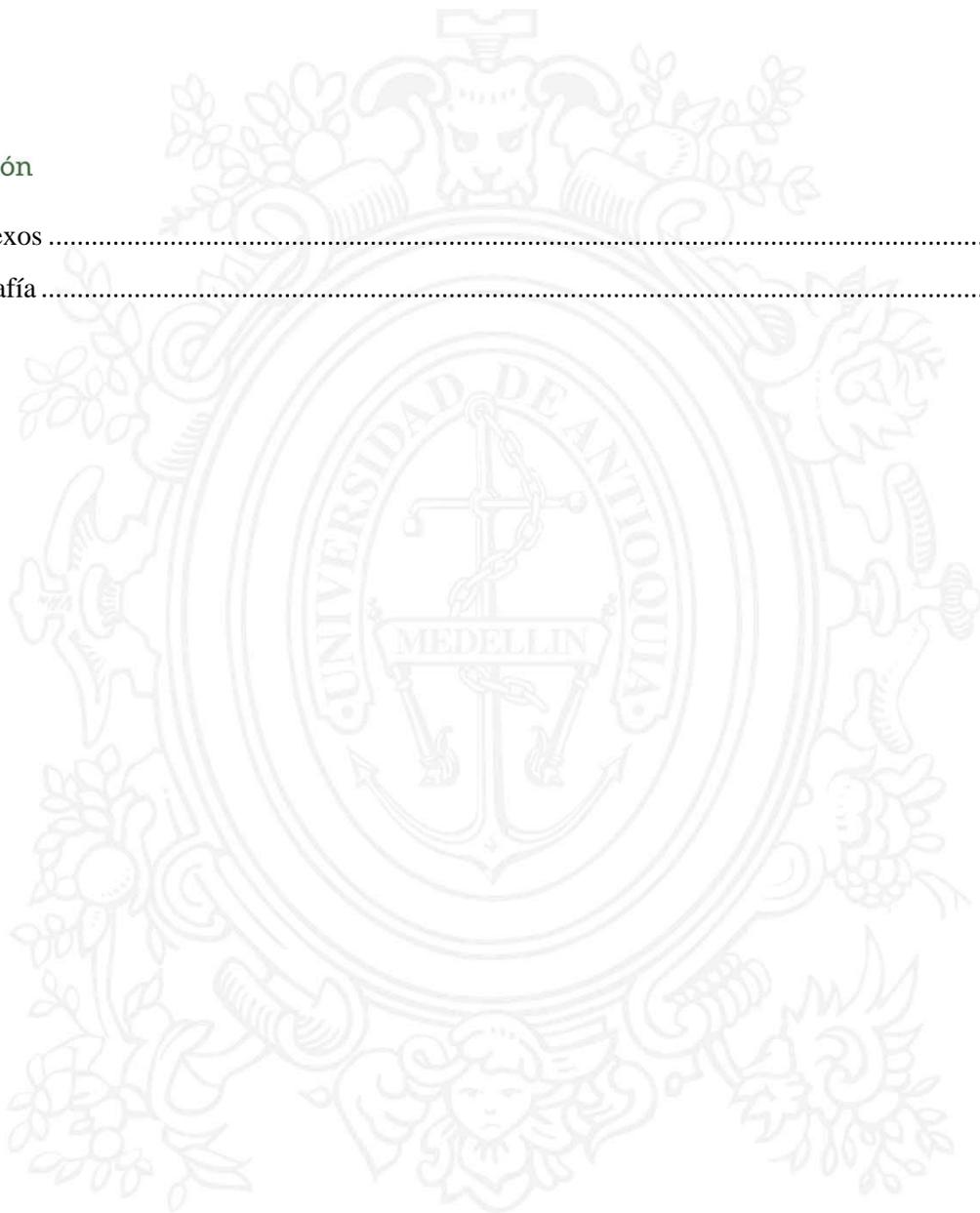
Presentación	6
1. Contextualización	9
2. Planteamiento del problema.....	15
2.1. La enseñanza instrumentalista de la literatura	16
2.2. La invisibilización de los sujetos (maestro y estudiante) por parte del sistema educativo	18
2.3. La ausencia del arte en la educación.....	21
2.4. La ausencia del deseo de saber, tanto de los maestros como de los alumnos	22
3. Objetivos.....	24
3.1. General.....	24
3.2. Específicos	24
4. Estado del arte.....	25
4.1. Arte en la educación: música y literatura.....	25
4.2. Experiencia estética y formación	28
4.3. El deseo de saber.....	31
5. Horizontes conceptuales	33
5.1. Eje problémico I: Los caminos posibles de la experiencia estética: el deseo y la formación	33
5.1.1. La falta es el centro de gravedad del deseo y la formación.....	34
5.1.2. El lugar del maestro en el deseo de saber.	37
5.1.3. El inconsciente, la voz develadora del sujeto.....	39
5.1.4. Acercamiento a una comprensión sobre la experiencia estética y su relación con la formación	40
5.2. Eje problémico II: Arte en la educación: música y literatura.....	48
5.2.1. Música: un sincretismo de historias, culturas y sujetos	50
5.2.2. La literatura, una puerta de entrada al saber	55
6. Enfoque metodológico	60
6.1. La configuración didáctica: un gesto de reconocimiento con el otro.....	61
6.1.1. Taller I: Comprendiendo al ser desde la lógica de su sensibilidad	64
6.1.2. Taller II: La sensibilidad y la experiencia estética: una apertura para el pensamiento y la formación	68



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

8. Anexos	80
Bibliografía	90



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Presentación

El trabajo que presentaremos a continuación es el resultado de la unión de dos propuestas didácticas que convergen, conceptualmente, en tres ejes transversales: la formación, la experiencia estética y la relación entre arte y literatura. Después de llevar dichas propuestas a la práctica y de analizarlas evidenciamos que éstas estaban antecedidas por unas problemáticas comunes que nos permitieron articular los trabajos investigativos desde las siguientes perspectivas: 1) la enseñanza instrumentalista de la literatura, 2) la invisibilización de los sujetos (maestro y estudiante) por parte del sistema educativo, 3) la ausencia del arte en la educación y 4) como resultado de todos estos problemas, la ausencia del deseo de saber, tanto de los maestros como de los alumnos.

Al mirar con detenimiento estas problemáticas surgió una pregunta que definió nuestro horizonte de trabajo y nos permitió dar una mirada retrospectiva que resignificó lo acontecido en la práctica y la reflexión teórica que devino de ella. Nos preguntamos: ¿Cómo la experiencia estética, en relación con la música y la literatura, abre o no posibilidades para que el sujeto tenga una relación de deseo con el saber?

Posterior a este planteamiento nos dimos a la tarea de concretar los enfoques teóricos que nos permitieran pensar la problemática que plantea esta pregunta y logramos reunirlos en dos ejes problémicos: 1) Los caminos posibles de la experiencia estética: el deseo y la formación y 2) El arte en la educación: música y literatura. Al plantearnos esta ruta de trabajo, se nos hizo indispensable reflexionar sobre lo que significa que la experiencia estética tenga un lugar en los procesos educativos.

Por consiguiente, en esa búsqueda sobre aportes que nos ayudaran a sustentar la importancia del arte en la educación, ha sido trascendental el encontrarnos con los aportes del psicoanálisis, la filosofía, el arte, la pedagogía y la didáctica, dado que a través de todos estos saberes hemos pensado cómo un sujeto puede formarse y cuál es el lugar del arte, la experiencia estética y las relaciones pedagógicas en estos procesos educativos. Así, la música y la literatura como mediaciones culturales, nos permitieron pensar en una propuesta didáctica que reconoce en



el taller como experiencia estética y dialógica, una de las estrategias más adecuadas para adelantar una investigación en los contextos escolar y popular¹.

Ambas propuestas didácticas se movilizaron alrededor de tres momentos macro dentro de los cuales se desarrollaron diversas actividades enfocadas en las particularidades de cada taller. El primer momento contiene las actividades encaminadas hacia la apertura de la sensibilidad y la experiencia estética, en tanto creemos que éstas posibilitan la afectación de los sujetos frente a las obras de arte y frente a ellos mismos, dado que aquí se da una expresión libre del pensamiento, la imaginación, los sentimientos, la percepción, etc. La experiencia estética es un punto de quiebre en la vida del sujeto, lo afecta y desacomoda, permitiéndole reconocer que es un sujeto en falta, inacabado y le instaura una pregunta que va en doble vía: lo lanza a las profundidades de su ser y, al tiempo, lo lanza al exterior a buscar en los objetos del mundo eso que acaba de comprender que no tiene

En el segundo momento propendemos por una elaboración y confrontación del sujeto con lo surgido en la experiencia estética a través de la palabra, la conversación, la escritura, abriendo la posibilidad para que emerja el deseo de saber, puesto que el sujeto se reconoce en falta (condición primigenia para que se dé el deseo y la formación) y nace en él una pregunta que, en caso de querer hacerse cargo de ella, lo aboca a resolverla o por lo menos a comprenderla.

La propuesta didáctica culmina con un tercer momento, un acto creativo, en el que los estudiantes muestran cómo han ido conquistando una palabra propia que les permita devolverle al mundo una mirada diferente a la que tenían cuando iniciaron el proceso y puedan compartirla al otro la experiencia, el saber y la porción de mundo que han conquistado.

Estos tres momentos dan cuenta de las conceptualizaciones que hemos ido construyendo sobre las categorías centrales de nuestro trabajo que son la experiencia estética, la formación y el deseo de saber, y responden también a nuestra intención de comprender cómo la experiencia estética, en relación con la música y la literatura, puede incidir en la formación de sujetos sensibles y deseantes.

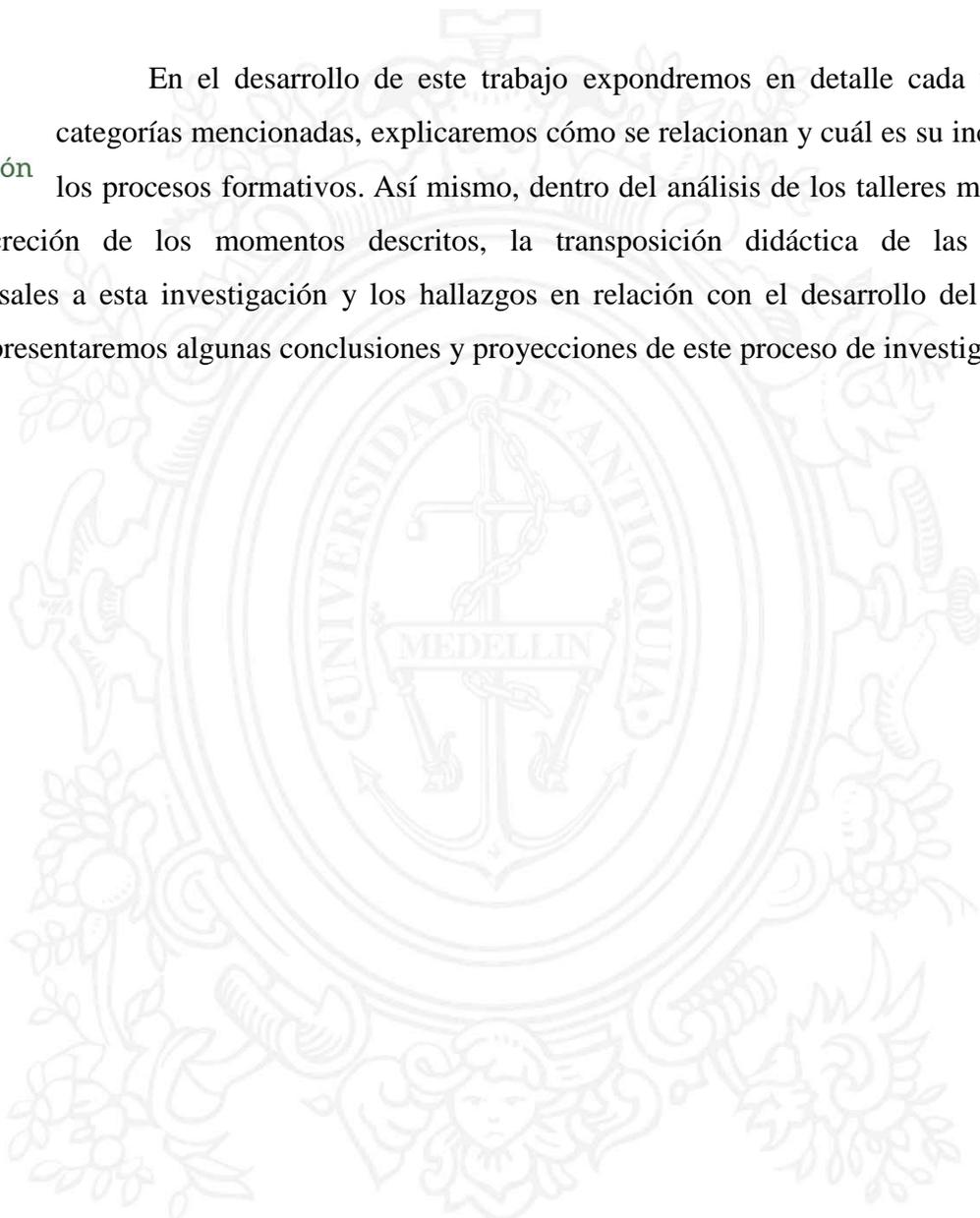
¹ Una de las experiencias se desarrolló en la Institución Educativa Liceo Antioqueño, del municipio de Bello, y la otra en el Proyecto Papalotl, un preuniversitario de carácter popular. Esta información será ampliada en el capítulo Contextualización.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el desarrollo de este trabajo expondremos en detalle cada una de las categorías mencionadas, explicaremos cómo se relacionan y cuál es su incidencia en los procesos formativos. Así mismo, dentro del análisis de los talleres mostraremos la concreción de los momentos descritos, la transposición didáctica de las categorías transversales a esta investigación y los hallazgos en relación con el desarrollo del taller. Por último presentaremos algunas conclusiones y proyecciones de este proceso de investigación en el aula.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. Contextualización

Responder a la pregunta por el contexto específico en el cual se llevó a cabo la experiencia pedagógica, si bien es legítimo, pues las experiencias le ocurren a sujetos concretos, en tiempos y en espacios concretos, no puede pensarse en que la particularidad de un contexto lo distancia o separa de otros, inscribiéndose sus necesidades y potencialidades en límites infranqueables. Hay asuntos, por el contrario, comunes a cualquier experiencia formativa que hacen parte, incluso, de todo vínculo humano, que se forjan y expresan en el encuentro entre unos y otros, puesto que todos somos sujetos del lenguaje, la falta y el deseo.

Durante seis meses hicimos parte, cada una, de un lugar habitado por unos jóvenes con búsquedas personales, intereses, desintereses, angustias e inseguridades ante el mundo, que los hizo ocupar un lugar particular en el proyecto y hacer sus aportes a las conversaciones que se iban tejiendo en cada encuentro.

Los dos contextos que habitamos se unen en el mismo objetivo de educar al ciudadano que, desde la perspectiva de cada uno, necesita la sociedad. La diferencia entre ambos contextos se explicita en la forma en que se lleva a cabo dicho objetivo: en las prácticas educativas, los contenidos y las metodologías que forman el currículo. De esta manera, nos encontramos con que el uno es popular y el otro es formal, el uno tiene un enfoque político y el otro un enfoque artístico. A continuación contextualizaremos los espacios que fueron nuestros centros de observación y práctica pedagógica, empezaremos con el Proyecto Papalotl y continuaremos con el Liceo Antioqueño.

Proyecto Papalotl es un colectivo de jóvenes que cree en la educación y la transformación del sujeto y la sociedad que habita. Su escenario formativo es el preuniversitario, y sus prácticas formativas se sustentan en la educación popular, mediante la cual busca formar sujetos políticos que contribuyan a la transformación social desde las dinámicas universitarias y por fuera de las mismas; con esto es claro que su fin último no es que los jóvenes “pasen” el examen de admisión, sino que puedan formarse políticamente para generar cambios desde su accionar. El preuniversitario nace en 1999 como una resistencia a la propuesta de la Universidad de Antioquia “de dejar de lado el examen de admisión y utilizar el puntaje ICFES como filtro de ingreso”



(Proyecto Papalotl, 2013, p. 2), y se ha mantenido durante estos quince años bajo el propósito de “avanzar en la construcción de una práctica liberadora, dialógica, colectiva y horizontal que impulse procesos transformadores, que subviertan las actuales condiciones de explotación y dominación que caracterizan a nuestra sociedad capitalista” (Proyecto Papalotl, 2013, p. 4).

De entrada se podría pensar que su labor es un aporte a mantener las lógicas del sistema capitalista puesto que está promoviendo la idea de la academia como lugar único para adquirir el saber y emprender acciones con carácter político; no obstante, su labor y pretensiones trascienden el límite del preuniversitario y, más bien, realizan prácticas educativas que se encaminan hacia la discusión, la construcción colectiva de conocimiento, la formación histórica y política que les permita a los jóvenes tener una posición crítica en el mundo. “Los jóvenes deben ingresar a la universidad reconocidos como sujetos de poder y como sujetos transformadores, con una conciencia política que les permita ser capaces de emprender una lucha popular que libere al oprimido, que emancipe al explotado y que transforme al dominado” (Proyecto Papalotl, 2013, p. 5).

En esta línea de sentido, sus áreas no son solamente las dos que evalúan en el examen de admisión (comprensión lectora y lógica matemática) sino también un área donde la historia, la memoria y la política tienen cabida, esta área se denomina contexto. Con esto, el preuniversitario se convierte sólo en una excusa para convocar personas para ofrecerles otras miradas del mundo y del saber y motivarlos a seguir construyendo comunidad. A pesar de reconocer sus luchas y posiciones sociales, nos queda la pregunta ¿por qué desde sus prácticas populares sigue promoviendo la universidad como portadora de saber?

Los jóvenes con quienes interactuamos durante la práctica pedagógica, tienen entre 17 y 20 años de edad, son el resultado de una educación tradicionalista que los instruye como mano de obra calificada para realizar una labor específica, tan específica que borra sus universalidades y les limita el mundo del conocimiento; el lugar que han venido ocupando ha sido el de receptores, sólo oídos ante unas bocas que no cesan de parlotear. Estos jóvenes al ingresar a Papalotl tenían como expectativa, en el área de comprensión lectora, “entrenarse” en el campo de la lectura, de manera que se convirtiera en un acto tan mecánico que pudiesen llegar fácilmente a la respuesta.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ahora, lo que motiva a la mayoría de estos jóvenes para estar en un espacio como Papalotl es el superar el filtro de admisión, poder estudiar la carrera que, se supone, quieren y, finalmente, conseguir un trabajo estable, bien remunerado. La universidad sigue siendo el ideal formativo para ascender en la escala social. Sin embargo, es oportuno reconocer que en muchos casos Papalotl ha logrado sembrar en los estudiantes una idea que los lleva a ver la universidad y la sociedad de una manera distinta, a involucrarse con procesos sociales y políticos en pro de la transformación social, aunque no son casos que abundan entre los participantes.

De otro lado nos encontramos con un contexto escolar: la Institución Educativa Liceo Antioqueño, el cual tiene un enfoque socio cognitivo y diversos énfasis: música, tecnología e informática y comercio exterior. Es de carácter público, está ubicado en el municipio de Bello, Antioquia y asisten estudiantes de los estratos 1, 2 y 3.

La práctica pedagógica la realizamos con el grupo 10^o2. Este grupo estaba cursando su media técnica en música, razón por la que habían tenido un contacto cercano con el arte y, en consecuencia para la gran mayoría, una formación de su sensibilidad y de su gusto. Esta condición de los estudiantes, en muchos casos, les permitió acceder a una forma diferente de comprender y de ver el mundo, al otro y a sí mismos. Sin embargo, algunos docentes que interactuaban con ellos, parecían no percatarse de estas particularidades y potencialidades.

Esto pasaba, pensamos, porque algunos docentes se limitaban a cumplir con las directrices básicas de la institución, sin pensar que su interacción con los estudiantes debería ir más allá de la obligatoriedad. Este grupo, 10^o2, era reconocido por gran parte de los docentes y demás estudiantes como un grupo excepcional, disciplinaria y académicamente, sin embargo, la institución dentro de sus planes institucionales y de área, específicamente de lengua castellana, no hace ninguna mención sobre lo que pudo posibilitar que este grupo tuviera unas características diferentes tan marcadas con el resto de estudiantes del mismo grado (En la institución hay cinco grupos de grado décimo).

En el plan institucional de lengua castellana, por ejemplo, podemos ver un gran despliegue conceptual sobre las competencias que desde el área deben potenciar en los estudiantes, hay gran claridad frente a lo que deben aprender los jóvenes, frente al enfoque



pedagógico institucional, pero este desarrollo de teorías aparece de forma segmentada, es decir, no hay un vínculo fuerte entre ellas que aporte al fin último que es la formación de los estudiantes. Pareciera un decir ajeno que no se ha encarnado en docentes ni directivos de la institución. Por esto pensamos que es determinante dentro de un contexto educativo, además de la pregunta por los estudiantes, preguntarse por los maestros que guiarán sus procesos formativos,

Es por lo anterior, que para nosotras hay una pregunta trascendental en el proceso educativo: *¿quién es el maestro que interactúa con los estudiantes?* Es menester pensar en esta vía si realmente pretendemos saber cómo será *reconocido* ese otro (estudiante), desde qué horizontes, desde qué formación, desde qué propuestas y qué mirada es la que va a permitir o no el surgimiento del otro desde las posibilidades que lo rodean. La pregunta por el maestro permite un descubrimiento del otro, de su deseo, de su palabra, y por tanto, de lo que puede llegar a ser y hacer si es reconocido por él. Por lo que vemos consignado en el PIA (Plan integral de lengua castellana) en la matriz que ellos llaman DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) notamos que persisten los problemas vinculados a las competencias básicas del área del lenguaje y que persiste la focalización de las problemáticas en los estudiantes. Al respecto el PIA (2014) dice:

- Los niveles de comprensión e interpretación textual, al igual que los procesos de redacción, manejo de ortografía, el cómo seguir instrucciones, continúan presentando dificultades que impiden una mejora significativa en los desempeños propuestos.
- Se notan falencias en el apropiamiento del discurso tipo oral.
- Se observan dificultades en lo relacionado a la capacidad de escucha, así como de la capacidad para argumentar, hacer críticas y análisis justificados (p. 11).

Estas dificultades detectadas en los estudiantes tienden a generalizarse, a pesar de que existen algunos, como muchos de 10º2, que muestran en sus procesos de lectura, escritura, escucha y conversación unos niveles importantes de desarrollo cuando hay propuestas que los vinculan y que los hacen partícipes de aquello que deben aprender. A pesar de que el énfasis del plan de área está puesto en los procesos de significación mediados por las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva, éste se hace desde una mirada conceptual y abstracta que no logra concretarse en las prácticas pedagógicas de manera tal que las dificultades antes mencionadas puedan transformarse.



Entonces, ¿serán solamente los estudiantes quienes tienen dificultades con estas competencias o será que los docentes no se han cuestionado sobre sus prácticas, las formas, los medios, las mediaciones, en fin, sobre todo lo que tiene que ver con el proceso educativo y que les compete a ellos también? Este contexto educativo tiene dos bifurcaciones importantes en cuanto a los estudiantes de la media, aquellos que hacen su media técnica en música y aquellos que la hacen en cualquier otro énfasis; decimos esto porque el contacto con la institución, maestros y estudiantes, hicieron recurrente esta diferenciación. Pensamos, pues, que dentro de las condiciones que posibilitan estas características particulares del grupo en mención está el vínculo con el arte musical, en tanto, como expondremos en detalle más adelante, una relación con el arte, potencia la formación de la sensibilidad, condición esencial para la apertura al conocimiento y al pensamiento.

¿Por qué ni la institución ni los docentes se percatan de esto? Bueno, podría ser muy difícil para ellos, pensar que el arte es una mediación que potenciará una relación diferente de los estudiantes con la lectura, la escritura, la escucha y la conversación, en tanto éste ha sido potestad de los artistas y el área de artística lo ve desde una concepción técnica. Pensamos que habría que replantear, tanto en el PIA como en el PEI, lo que es el arte y su dimensión formativa, donde estaría incluida también la literatura. Vemos que hay unas brechas, pero también unas potencialidades que se han invisibilizado, lo cual no permite una mirada desde otras dimensiones diferentes a las problemáticas recurrentes, que se quedan solo como responsabilidad de los estudiantes.

Otro asunto preocupante es ¿por qué el nivel o competencia argumentativa desde la conversación y la escritura solo tiene énfasis en los últimos grados?, el plan de área nos dice lo siguiente:

Puesto que en lo relacionado con el tipo de discurso escrito que se debe potenciar dentro de cada grado; los estudiantes de los grados 1° a 3ª de la Educación Básica Primaria, estarán en condiciones de construir textos de carácter descriptivo (ver intencionalidad comunicativa, tipo de texto, tipo de discurso, tipo de escrito, superestructura, público al que está dirigido, y otros); los de los grados 4° y 5°, construirán textos Informativos; los de los grados 6° y 7°, textos Narrativos; los de los grados 8° y 9° textos Explicativos; para los grados 10° y 11°, respectivamente se potenciará todo el argumentativo, y es ahí donde



toman fuerza, las reseñas críticas, los ensayos, las relatorías, las crónicas y otras. (PIA, 2014, p. 18)

Posiblemente, esta sea otra de las razones por las que los problemas antes mencionados persisten; además, la decisión y posición que toma el maestro frente a estos planteamientos le permite asimilarlos tal cual o problematizarlos desde una perspectiva amplia y democrática de lo que debe ser la relación de los sujetos con el saber en todos los momentos de su vida. Si bien es cierto que existen muchos problemas para los chicos a la hora de argumentar, también es cierto que dentro de las planeaciones del área no se le da un lugar preponderante a su palabra y por tanto, la problemática es en doble vía.

Concluyendo, nos encontramos pues ante dos contextos diferentes, pero con unos sujetos, como lo decíamos al principio, con unas búsquedas y unas angustias personales que los ponen en un lugar del mundo, con una visión y postura particulares. Desde nuestras reflexiones y prácticas pedagógicas indagamos formas de entender y comprender sus horizontes para presentarles los nuestros que, en definitiva, se fueron transformando para llegar a un horizonte en común: el de la formación. Aunque no todos llegaron a dicho horizonte, no en este momento, les dimos a todos las posibilidades de ensanchar su mirada y su mundo mediante el arte, la experiencia estética y la conversación; y como las subjetividades están en continuo movimiento, confiamos en que más adelante estos encuentros transformen algo en ellos.



2.

Planteamiento del problema

Interactuar con un contexto y sentirlo desde la mirada, desde la palabra y desde los cuerpos, se convierte de por sí en una cuestión compleja que problematiza todo cuanto allí sucede. Por esto, cuando abordamos un espacio nos encontramos con las múltiples perspectivas de todos los sujetos y de la institucionalidad que coexisten en él, además la perspectiva del maestro que llega y que debe pensarse dentro de aquellas dinámicas se trastoca, devolviéndole una mirada sobre sí mismo, sobre su formación, sobre cómo se concibe y concibe a los estudiantes dentro de un proceso educativo. El encuentro de las multiplicidades pone de manifiesto los *rostros*² y por tanto, las necesidades, las angustias, las imposibilidades y las posibilidades que, en última, serán el campo de cultivo de donde nazca una propuesta que apunte a ese deseo singular pero a la vez colectivo de configurar un ideal de formación que se verá reflejado en la práctica educativa.

Es así, que nace la inquietud sobre cómo plantear una alternativa diferente a las prácticas educativas instauradas dentro de una linealidad que propone unos contenidos, unas formas y unos medios que parecieran seguir olvidando al sujeto que interactúa con ellos, en tanto planean para la homogeneidad y el adiestramiento a través de una relación vertical entre docente y estudiantes.

Después de llevar a la práctica y de analizar las dos propuestas didácticas (una en el contexto popular y otra en el contexto formal), evidenciamos que éstas estaban antecedidas por unas problemáticas comunes que nos permitieron articular los trabajos investigativos desde las siguientes perspectivas: 1) la enseñanza instrumentalista de la literatura, 2) la invisibilización de los sujetos (maestro y estudiante) por parte del sistema educativo, 3) la ausencia del arte en la educación y 4) como resultado de todos estos problemas, la ausencia del deseo de saber, tanto en los maestros como en los alumnos. Estos cuatro problemas los veremos a la luz del Proyecto Papalotl y del Liceo Antioqueño, reconociendo que ambos hacen parte del mismo sistema educativo y, por lo tanto, reflejan lo que allí ocurre.

² Rostro, comprendido desde Melich como aquello que constituye al sujeto, aquello que evidencia lo que el sujeto es y siente, pero también aquello que el sujeto podría llegar a ser. Para ampliar el concepto ver el libro “*la educación después de auschwitz*” del mencionado autor.



2.1. La enseñanza instrumentalista de la literatura

La forma en que estos jóvenes se han venido relacionando con el saber ha sido de manera vertical, aislada de la relación con otros saberes y consigo mismos, ocupando un lugar pasivo en la transmisión y perdiendo el derecho a tomar la palabra. La literatura y, en general, el arte, no ha tenido un lugar preponderante en su formación, puesto que la educación que les imparten es instruccional en tanto es pensada para el trabajo, haciendo de ellos objetos de mercado. En esa supresión del sujeto, se suprime también el arte y las humanidades.

Desde las planeaciones, pareciera que los docentes olvidaran que un pensamiento propio y crítico no deviene solo de construcciones abstractas y menos desde la delimitación lineal de los campos del saber, pues más bien, el pensar se construye en un trabajar con el mundo real, en un percibirlo, sentirlo y nombrarlo a partir del tejido de relaciones con la realidad y con el otro que es lo que puede procurarnos su conceptualización y comprensión. Si lo que queremos es potenciar la autonomía de pensamiento, la capacidad crítica y posibilitar que los procesos de aprendizaje transformen y pasen por el ser de los sujetos convirtiéndose en saber, es indispensable brindarles unas condiciones de posibilidad, donde la conceptualización del mundo parta de sus experiencias y de la dimensión sensible que se da en la interacción con el mundo.

El área de lengua castellana no debería blindarse y más bien abrirse a la conversación con las demás áreas del conocimiento, en pos de no escindir el proceso educativo. Por su parte, el arte, en tanto construcción sincrética de las relaciones humanas con la cultura, debería tomar un lugar preponderante en la formación de los estudiantes.

A pesar de que el Liceo Antioqueño conciba entre sus planteamientos del PIA (2014) la literatura como “un medio de expresión de la afectividad, de la historia, de la cultura, (...) de adquisición de conocimiento de cualquier cultura, (...) un medio de expresión efectivo y de sensibilización en el plano estético y social” (p. 2), en la acción no se concibe la literatura como una posibilidad formativa, en tanto el abordaje que se hace de ella no permite una elaboración reflexiva sobre los procesos de interpretación y comprensión que de allí pueden derivar. La lectura literaria se convierte en un trabajo instrumentalista y en una lección moralizante. Por consiguiente, los procesos de mediación no son consecuentes con las propuestas institucionales que buscan formar un lector crítico y potenciar la *competencia comunicativa* como eje central del



área de castellano. La literatura como arte no está presente en los procesos educativos, puesto que se hace a un lado el potencial reflexivo, simbólico, histórico y representativo que constituye las obras literarias y que las convierte en múltiples posibilidades para la búsqueda de sentido, de aprendizaje y comprensión del mundo.

Por parte de Papalotl, el área específica de comprensión lectora se sustenta en talleres de pregunta-respuesta; los textos se abordan como objetos aislados que han de ser fragmentados, dilapidando con ello la riqueza de sentidos, interpretaciones, conexiones inter y extratextuales, y con ellas al sujeto y sus posibilidades formativas que puede brindar la experiencia estética. El lugar pasivo que ocupa dicho sujeto es determinante para que no se despierten en él sus deseos por indagar, ampliar la información y problematizar.

A pesar de que Papalotl propende por tener prácticas diferenciadas con los preuniversitarios de carácter privado, reproduce las formas de abordar los textos en el área de comprensión lectora, mediante el mismo método de pregunta-respuesta. No es del todo un acto condenatorio, pues ambos tipos de preuniversitarios (popular y privado) responden de esta manera a la estructura del examen de admisión, sin embargo, es una práctica que puede transformarse de manera que haya una cercanía entre texto y lector, y que el lugar del docente en esta relación sea el de problematizador y acompañante, que les lleve a sus estudiantes textos que los desacomoden y les generen inquietudes ante la vida, que los lleven a tener una posición activa frente al saber.

En estas formas unidireccionales y tradicionalistas de abordar la lectura, no tiene importancia qué pasa con el sujeto mientras lee, qué sentimientos y pensamientos lo habitan durante la lectura, qué relaciones suscitó en él, qué preguntas, qué afirmaciones o, simplemente, qué no pasó con él. Las quejas constantes de los docentes frente al silencio de los estudiantes, frente a su falta de elaboración y construcción escrita, entre otras, son un síntoma de que las estrategias, medios, mediaciones didácticas o temáticas, no han sido llevadas al aula de una forma que les posibilite a los estudiantes tener una relación distinta con la obra literaria, por tanto, dicha queja debería tener en cuenta tanto el camino del deseo de los estudiantes como el quehacer, el ser y el pensar del docente que encara estos procesos. En las propuestas didácticas es



donde se hace evidente el reconocimiento o no que los docentes hacen de la subjetividad de sus estudiantes.

2.2.La invisibilización de los sujetos (maestro y estudiante) por parte del sistema educativo

El sistema capitalista termina coartando las posibilidades para que el sujeto esté de cara a su deseo y haga la vida de acuerdo a lo que éste le depare, por esta razón los jóvenes tienen una relación distante con el saber, falta de compromiso, sometimiento a lo que el otro les diga qué hacer y la adopción de una postura pasiva y receptiva en el aula de clases.

Nos encontramos en ambos contextos con jóvenes que están estudiando por la convicción de que un título es necesario para “salir al mundo” a trabajar, porque “hay que ser alguien en la vida” y el título les dice quiénes son ellos. Esta situación evidenciada en ambos contextos es el reflejo de la mentalidad que la cultura ha incrustado en nuestras mentes, determinando nuestra ideología y proyecciones. De esta manera, el vínculo que se instaura con el saber es de consumo, la adquisición de títulos responde meramente a las demandas del sistema, para tener un lugar más elevado en la escala social. Así, el sistema educativo “forma” el capital humano que las empresas necesitan.

Existen tres ejemplos que evidencian lo anterior: las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), las pruebas Saber y el examen de admisión de la Universidad de Antioquia. Todas tres son pruebas masificadas que “examinan el rendimiento de alumnos” (OCDE, en línea)³, asimismo “el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, hasta cierto punto, la efectividad de los sistemas educativos” (p. 7). Las pruebas PISA están elaboradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁴, quien justifica las pruebas desde una mirada tecnicista de la educación, afirmando que “la prosperidad de los países se deriva hoy, en gran parte, de su capital humano y, si quieren triunfar

³ Las pruebas PISA se realizan cada tres años, en un área específica: lectura, matemáticas o ciencias. La prueba de lectura se realizó en el año 2000 y 2009, la de matemáticas en 2003 y 2012 y la de ciencias en 2006. Está destinada a jóvenes entre 15 y 16 años de edad, quienes están “a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está[n] a punto de integrarse a la vida laboral” (OCDE, en línea, p. 3).

⁴ La misión de la OCDE consiste en promover políticas destinadas a “lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial; contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico; contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales” (OCDE, en línea, p. 2).



en un mundo en rápida transformación, las personas necesitan mejorar sus conocimientos y habilidades a lo largo de toda la vida” (p. 3). Con estos resultados, la OCDE hace “un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje⁵, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países” (OCDE, en línea.).

El sistema actual de educación básica y media está orientando sus contenidos y sistema de evaluación a la “preparación” de los estudiantes para dichas pruebas, dejando de lado la formación crítica, la problematización, el análisis y la indagación. Los contenidos, las metodologías y la evaluación le apuntan a una escuela Pre-Saber, Pre-Pisa y Pre-Universidad. No se evidencia una apertura ni un reconocimiento a la divergencia, al desacuerdo, a la diferencia, a las posibles rupturas que pueden darse en el camino de la formación, tampoco hay una mirada plural que contemple la singularidad de los procesos de aprendizaje ni la singularidad de la experiencia de los estudiantes. La masificación borra los rostros de maestros y estudiantes, convirtiéndolos únicamente en cifras que habrán de expresar lo que entes internacionales, ajenos a la realidad y necesidades del país, establecen que es tener “educación de calidad”.

¿Es posible hablar de calidad en una educación que centra sus prácticas y contenidos en el fin específico de superar unas pruebas? Se está respondiendo a unos intereses y requerimientos de organismos internacionales, pero ¿dónde quedan los intereses de los estudiantes, sus necesidades y las de su contexto social, cultural, económico, familiar? De estas condiciones no es posible que surjan sujetos deseantes, en tanto la escuela no es el lugar donde ellos encuentran la posibilidad para desplegar sus potencialidades, para cuestionar el mundo que habitan. El saber es un mecanismo más de medición, que al igual que los demás objetos es asible y explotable, de él se pueden obtener recursos económicos, poder y reconocimiento.

De otro lado, el ingreso a la Universidad de Antioquia es hoy un “privilegio” –si así se le puede llamar al hecho de ser uno de los 4.662⁶ admitidos entre 57.915 que se presentaron para el 2014-II– destinado a quien tenga una supuesta competencia lectora y lógica matemática. Así, tanto la universidad como el sistema educativo en general se convierten en reproductores de la escala social, pues seleccionan unos “talentos” y dejan por fuera otros, conceden títulos –

⁵ El resaltado es nuestro.

⁶ Datos del examen de admisión de 2014-2, disponibles en el link http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/a.Pregrado/b.CalendarioAdmision?_piref491_56735601_491_56735519_56735519.tabstring=PuntajesCortes



suponiéndoles con ellos un saber a quienes los reciben–, de esta manera el sujeto ocupa un lugar en la sociedad de acuerdo a la cantidad de títulos obtenidos (los cuales representan la cantidad de conocimientos adquiridos).

La escuela⁷ no es el único escenario educativo y formativo en el que los sujetos devienen en seres pensantes y críticos. Hacer parte de ella no implica *per se* la formación de ciudadanos, de sujetos políticos, intelectuales, maestros, filósofos o artistas que comprendan la realidad desde unas lógicas diferenciadas al discurso dominante, que asuman una posición y se comprometan con la transformación desde el lugar que ocupan en la sociedad.

A partir de todo esto es oportuno preguntarnos ¿cuál es la idea de educación que la escuela está efectuando, qué modelo, que visión y qué objetivos tiene en relación con la sociedad?, ¿qué modelo de sociedad se está construyendo, con quiénes y sin quiénes?

Para concluir este apartado, podemos afirmar que el maestro y el alumno son invisibilizados por un sistema educativo que responde a las lógicas del sistema económico dominante, donde los sujetos dejan de serlo para convertirse en capital humano, que ha de ser entrenado, examinado y condicionado para los fines particulares del sistema.

Así, el aula se convierte en un campo de entrenamiento, liderado por el maestro, quien hará de su capital humano seres competentes para el mercado. Las aulas están condicionadas para ello: masificación de la educación: 45 estudiantes, la cantidad suficiente para no reconocer las subjetividades, los rostros y nombres, sino para homogeneizarlos, para saber que en el recinto hay un grupo de individuos que serán *formados*⁸ de acuerdo al modelo que la sociedad exige. El sistema educativo pone unas metas que las Instituciones Educativas han de cumplir, y los maestros, como buenos funcionarios, son los garantes de ellas; no son reconocidos como sujetos políticos, ni siquiera se forman como tal en las Facultades de Educación. Las dinámicas educativas se convierten en un limitante para aquel maestro que desee democratizar la educación mediante la conversación, puesto que para que esto se dé se necesitan condiciones igualmente democráticas⁹. Pese a ello, siempre existe un punto de fuga y el maestro, en su posición de

⁷ Con este término incluimos la educación básica, media y superior.

⁸ En este caso nos referimos al estricto sentido de “dar forma”.

⁹ Surge entonces la pregunta, que no resolveremos en esta investigación, ¿Cómo educar para la democracia en un sistema educativo capitalista?



resistencia, habrá de reconocerse como sujeto político con la labor de democratizar la educación en busca de una transformación social.

2.3. La ausencia del arte en la educación

A pesar de que la Educación Artística es un área común en todas las Instituciones Educativas, no se le da el lugar que merece en el currículo. A juzgar por los contenidos, las metodologías y la intensidad horaria, el arte en la mayoría de las Instituciones Educativas está ausente.

En el caso particular del Liceo Antioqueño, en el grupo 10°2, la música, como saber, es un elemento cercano a los jóvenes, es decir, como técnica tiene una cabida importante dentro del currículo institucional y por tanto, esta se aborda desde su forma y su estructura como posibilidad para que los estudiantes aprendan a interpretar un instrumento, gramática musical o técnica vocal, haciéndose, así, a un lado su dimensión sensible, histórica y cultural, y convirtiéndose en un curso más. La música como connotación de libertad y formas de sociabilidad presentes en las culturas, se convierte en un medio potencial para incidir en los procesos educativos, en el reconocimiento de las identidades sociales que condicionan nuestras maneras ver el mundo. Y sin embargo, ni la institución ni los docentes abordan estas dimensiones del arte musical, dejando de lado su potencial formativo.

El arte, desde la perspectiva que nombramos como mediación cultural, no ha sido llevado a las aulas de clase pues en la mayoría de los casos que se interactúa con él, predomina un enfoque tecnicista que borra sus dimensiones formativas y la trascendencia que pueda tener en los sujetos. Principalmente desde el área de lengua castellana no se evidencia, hasta ahora, una interacción con el arte, ni siquiera con la literatura, por las razones que expusimos en el párrafo 2.1. Hemos visto, después de desarrollada la práctica docente, que los procesos de aprendizaje, de lectura, escritura, escucha y conversación, pueden verse potenciados por un contacto desde lo sensible con el arte y por una apuesta formativa que reconozca la singularidad, la experiencia y las potencialidades de los estudiantes.

En el contexto del Liceo Antioqueño encontramos un mundo divergente, unas palabras esperando por el espacio y el oído que les posibilite ser; pues, su cercanía con la música les ha



ido abriendo el mundo de lo sensible y les ha ido posibilitando una formación del gusto y del juicio estético, que demanda de espacios configurados para que todo ello emerja y devenga en posibilidades formativas, posibilidades de aprendizaje y de concebir una relación de deseo con el saber y con las prácticas educativas. Espacios que el área de lengua castellana quizá no alcanza a concretar por los tiempos y dinámicas de la institución, en tanto estas priorizan la educación de los estudiantes, con perspectivas competitivas que deben evidenciarse en las diferentes pruebas que les realizan, tanto la institución como el estado y el municipio.

La institución, tal vez, no se ha percatado, o al menos no lo hace explícito en sus análisis pedagógicos, de que el contacto y el trabajo con el arte y la formación del gusto y la sensibilidad que devienen con éste, posibilita otras miradas y otras posiciones de los sujetos frente a su relación con el saber y frente a su formación.

Por lo que hemos expuesto hasta aquí, surge nuestra intención de generar una propuesta que pueda convertirse, en palabras de Jorge Larrosa, en un acontecimiento inscrito en la discontinuidad y en la apertura, un acontecimiento siempre presto al devenir, no sólo del sujeto sino de todo aquello que se vincula con el acontecer educativo, no para resolver las dificultades mencionadas, sino para proponer otras posibilidades guiadas por una apuesta desde lo sensible y desde el potencial formativo que puede desplegar la experiencia estética.

En el área de lengua castellana, la literatura debería concebirse como una potencialidad formativa, en tanto ésta es una manera en que se nos presenta el mundo y desde donde se pueden potenciar procesos de pensamiento que le podrían permitir a los sujetos aprehender e interpretar, desde lo simbólico, lo histórico y desde su propio devenir, su entorno y su vida. El arte, y en este caso particular, la literatura y la música, pueden fungir como instancias de movilización de los sujetos, como extrañamientos que lo lleven a encontrarse en las obras y a sentirse afectados por ellas.

2.4. La ausencia del deseo de saber, tanto de los maestros como de los alumnos

Así las cosas, un joven que haya recibido en su primaria y secundaria una educación con las condiciones que hasta aquí hemos expuesto, que no le brindó las posibilidades para ampliar



su mirada del mundo mediante el acceso a otros discursos, ideologías, prácticas educativas, lecturas y manifestaciones culturales, muy difícilmente podrá tener una relación de compromiso, decisión y deseo frente a las relaciones con el mundo.

Durante nuestras observaciones en Proyecto Didáctico (2013-II) y Práctica I (2014-I), identificamos dos problemáticas en relación con los docentes: primero, observamos una pasividad que obstaculiza cualquier extrañamiento en las formas de concebirse del docente, impelida esta, quizás, por el sistema educativo que los convierte en un *engranaje* más de su maquinaria de producción. Segundo, percibimos cierto convencimiento en estos docentes de que sus maneras son las adecuadas y por tanto, no hay cuestionamiento ni rupturas, ni desequilibrios que les provoquen una apertura a la transformación de su proceso. Inferimos en estos docentes cierta complicidad con las políticas educativas que rigen este sistema, a veces resulta más cómodo dejarse llevar por el orden existente que subvertirlo y proponer nuevas realidades, sin negar con esta afirmación que también se necesitan condiciones para esto se dé.

Todo esto nos llevó a hacernos la siguiente pregunta: ¿Cómo la experiencia estética, desde la música y la literatura, abre o no posibilidades para que el sujeto tenga una relación de deseo con el saber? Pues reconocemos en el arte y la experiencia estética un potencial formativo que puede llevar a que los sujetos se relacionen de una manera diferente con el saber y con el otro, desde una apertura a la sensibilidad y al pensamiento, donde la palabra de cada uno tenga lugar en el aula, pese a las dificultades que expusimos en este apartado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación **3.1.**

3. Objetivos

General

Comprender cómo la experiencia estética, en relación con la música y la literatura, puede incidir en la formación de sujetos sensibles y deseantes.

3.2.Específicos

- Reconocer la importancia de la experiencia estética como posible vínculo entre el deseo de saber y la formación de los estudiantes.
- Entender la dimensión sensible del pensamiento como posibilidad y camino para que los estudiantes transformen sus maneras de aprender.
- Construir una propuesta didáctica donde la sensibilidad y experiencia estética se conviertan en posibilidades para que los sujetos tengan una relación de deseo con el saber

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



4.

Estado del arte

Para el abordaje de este capítulo de la investigación hemos decidido realizar una división entre los conceptos o categorías que trabajaremos, a saber 1) Arte en la educación: música y literatura, 2) Experiencia estética y formación, y 3) Deseo de saber; esta segmentación obedece, primero a la necesidad que tenemos de reconocer los trabajos investigativos que anteceden nuestra pregunta de investigación y segundo a la dificultad existente para encontrar referentes de prácticas investigativas vinculadas a la educación, que respondieran a la articulación de dicho conjunto de categorías.

Queremos aclarar que el rastreo de información que realizamos no se reduce a los trabajos que aquí presentaremos y que, más bien, esta exposición obedecerá a una selección que hicimos de las propuestas más afines con nuestro proyecto.

4.1. Arte en la educación: música y literatura

En las búsquedas y rastreos de publicaciones que hablasen sobre las relaciones entre música y literatura dentro de un ámbito pedagógico, encontramos algunas investigaciones que disertan largamente sobre la adaptación de obras sonoras a literarias y viceversa, sin haber en esta interacción una pregunta por lo formativo o reflexivo. Sin embargo, desde el discurso filosófico y estético revisamos algunas reflexiones que apuntan a una construcción más profunda de lo que puede representar la música en el ámbito de la formación, la sensibilidad y el significado de las identificaciones culturales y subjetivas de quienes la escuchan.

Es así, como nuestras primeras búsquedas enfocadas en la relación que pudiera existir entre música y literatura en ámbitos educativos, nos llevaron a abordar dos tesis de doctorado, ambas de la Universidad de Murcia España. Una de ellas es de la doctora María Isabel de Vicente (2012) quien pretende vincular la música y la literatura a los actos de aprendizaje de los estudiantes, uno de sus objetivos, que a nuestro parecer logra concretar el sentido de su propuesta, es: “desarrollar en el alumnado la capacidad de interrelación de dos códigos diferentes de expresión, el literario y el musical, descubriendo el diálogo intertextual que mantienen las creaciones entre sí” (2012, p. 265). Esta apuesta formativa apunta a una concepción del lenguaje musical vinculada al referencialismo, es decir, al pensar que la música posee un significado



extramusical, en tanto tienen una capacidad representativa del mundo de los conceptos y las acciones.

Aquí la música, podríamos decir, se pone al servicio de la lengua y la literatura, dado que ella en sí misma no es pensada como un potencial formativo por sus configuraciones culturales, sociales e históricas, pero sí es pensada con relación a la literatura y a la lengua para potenciar estas dos últimas, pues las actividades y estrategias que se plantean buscan potenciar los procesos cognitivos de comprensión, inferencia y creación sin vínculos que trasciendan este hacer con el lenguaje. Este trabajo dista de lo que pretendemos con nuestro proyecto, dado que nosotras abordamos la música como una mediación cultural que, si bien pensamos en relación con la literatura, no se reduce a lo que pueda brindarle a esta última, en tanto ella es una creación sincrética de las dimensiones culturales, sociales e históricas del ser humano que lo pueden movilizar a pensarse y a encontrarse en ella.

Por su parte, la tesis doctoral de María Dolores Escobar (2010) también le apunta a la relación que puede establecerse entre música y literatura en los procesos de aprendizaje del área de lengua castellana. Escobar incluye una mirada, de soslayo, etnográfica, pues aunque gran parte de su trabajo lo dedica a hacer los recorridos históricos sobre las relaciones entre música, literatura y lenguaje, la otra la dedica a investigar sobre las tradiciones y hábitos de lectura y de escucha de música tanto en la comunidad académica donde se lleva a cabo la propuesta, como con las familias de los estudiantes. En este sentido, en el de pensar en la cultura o el contexto como parte importante de una investigación que está estrechamente vinculada con ella, toca con nuestro proyecto y es importante en la medida en que una de nuestras intenciones es, justamente, concebir las construcciones sociales e imaginarias de los estudiantes, como parte de aquello que puede dotar de sentido las expresiones musicales y literarias.

La propuesta de Escobar (2010), tiene unas intencionalidades muy enraizadas en la interdisciplinariedad y en la intertextualidad pero desde una mirada muy estructuralista del saber, es decir, desde una interacción entre rasgos disciplinares comunes entre música, literatura y lengua, como las figuras literarias, la morfología, la sintaxis, la narrativa, la semántica, el discurso y con él, la altura, el timbre, la intensidad, duración, entre otras características que comparten estos campos disciplinares. Por el contrario, nuestro proyecto tiene una mirada de



interacción entre música y literatura desde la percepción, la sensibilidad, la experiencia estética y la resignificación de los sonidos a través del cuerpo, el pensamiento y la cultura. Es una mirada que apunta a la formación y por tanto, al *ser* en su diversidad de dimensiones, no solo la cognitiva.

Otro autor que ha pensado esta relación entre música y literatura es Fernando Aínsa (2002), quien nos cuenta cómo las dos propuestas artísticas se relacionan y se complementan a través del sentido y el sonido, la semántica y la musicalidad, en vínculos que tienen que ver con lo subjetivo y a la vez con lo social y lo cultural. Su idea se conecta de manera esencial con las intencionalidades de nuestro proyecto investigativo cuando dice que “el posible ‘conocimiento’ que procura la música es a través de un temblor, una vibración y un manejo de recursos de la sensibilidad que va más allá del esquema racional y de la estructura lógica del lenguaje” (2002, p.121). Lo que nos dice Aínsa se concreta en el eje conceptual de este trabajo que es la experiencia estética, en tanto aquí la concebimos desde su *dimensión práctica*¹⁰ como una posibilidad para la formación de los sujetos.

Además de esto, Aínsa nos cuenta que uno de los aspectos más significativos de la relación entre música y literatura proviene del vínculo que ambas mantienen con la palabra, en el caso del canto, donde se dan multitud de relaciones sintácticas y semánticas; alude también a cómo la música instrumental puede ser “ilustrada”, como él la llama, (2002, p.117) cuando se ocupa de argumentar una obra de cine o de teatro, al crear un ambiente, caracterizar la atmósfera y poner énfasis dramático en la acción. A través de su propuesta reflexiona sobre la superioridad de la música sobre el lenguaje, en tanto aquella no puede ser traducida por éste; le da a la música un carácter de signo que suscita imágenes y sentimientos por estar éstos asociados culturalmente a un sentir determinado, pues dice: “Ello es evidente en Hispanoamérica, donde la música no busca tanto lo absoluto, sino lo ‘relacional’, todo aquello que comunica unos seres humanos con otros...” (2002, p.120).

Siendo este un discurso filosófico, pues no es pensado para la práctica educativa, nos hace aportes valiosos para las relaciones que establecemos entre música y literatura pensadas en clave de formación y desde la experiencia estética como acontecimiento que puede potenciar en

¹⁰ Este concepto se desarrollará ampliamente en el marco referencial. Para más claridad sobre este concepto revisar el texto “pequeña apología a la experiencia estética” de H.R. Jauss.



los sujetos la pregunta y las elaboraciones orales y escritas en las que le den forma y sentido a las interpretaciones que devienen de la escucha y la lectura.

Así mismo, la profesora Carmen Ramírez Hurtado (2006) en su libro *Música, lenguaje y educación: la comunicación humana a través de la música en el proceso educativo* nos habla de las diferencias que encuentra entre la lengua y la música haciendo referencia a la lengua como un sistema convencional que permite la comunicación, mientras que ve la música como un campo abierto y diverso que parte del terreno subjetivo.

Es así, que Ramírez coincide con lo dicho por Ainsa, en tanto considera la música como una posibilidad para ahondar en el terreno de lo subjetivo a través de su función estética. De estas relaciones derivamos la importancia de la experiencia estética como puente entre el sujeto y su formación a partir de un acontecimiento o encuentro sensible con el mundo de las obras. Por tanto, el significado de la música no se reduce a sí misma, pues está inexorablemente relacionado con lo subjetivo, con las representaciones imaginarias, culturales e históricas de los sujetos. Esto último aporta conceptos y comprensiones importantes para nuestro trabajo, dado que un proceso formativo tiene que comprender al sujeto desde todo aquello que lo constituye y le posibilita o no un acercamiento a las diferentes propuestas pedagógicas.

Esta investigación nos pone de manifiesto la importancia de la dimensión estética del arte, en tanto, gracias a ella, es que la música ejerce su función simbólica, lo que nos propone la experiencia de la escucha de la música, como experiencia en la que el ser humano proyecta sus construcciones culturales e históricas en pos de una interpretación que lo convoca y le permite leerse y contarse a través de aquello que escucha.

4.2.Experiencia estética y formación

Los trabajos que se han ocupado del vínculo entre el arte, desde su dimensión estética, y los procesos educativos, son pocos. Sin embargo, los que aquí mencionaremos son los que de acuerdo con nuestro enfoque tienen algo que aportarnos y tienen intersticios en los que nuestra propuesta puede llegar a ampliar la mirada sobre la importancia del arte y la incidencia de la experiencia estética en la formación de los sujetos.



Comenzamos con una tesis de pregrado de la Universidad de Antioquia realizada en el año 2011 por las estudiantes Angie Alejandra Ariza y Verónica Giraldo. Este trabajo propone un lector activo capaz de construir sentidos a partir de su interacción con las obras y, como consecuencia de ello, la construcción de la experiencia estética a través del encuentro de los estudiantes con los lenguajes literario y cinematográfico, experiencia estética que les permitiría una interpretación en la que se encuentren a sí mismos y reconozcan en las obras aquello humano que los vincula a ellas.

Cuando estas estudiantes hablan de la construcción de una experiencia estética como fin, es decir, como el logro que se persigue en la relación de un sujeto con una obra de arte en tanto se pone en juego no sólo la sensibilidad sino también la comprensión y la interpretación, la pone como aquello que obtiene un sujeto cuando es capaz de reconstruir la obra misma a partir de su subjetividad. Por lo tanto, la experiencia estética para ellas es el reconocimiento que el espectador hace de su propia vida en la configuración de la obra.

Según Ariza y Giraldo (2011), la experiencia estética es posible si se dan estos tres momentos: a) proceso de recibimiento, es decir, que el perceptor quiera y pueda acercarse a la obra, b) reconstrucción: comprensión, interpretación, resignificación, dotar de sentido la obra y c) comunicación, lo que no implica sólo el darle a conocer al otro a través del lenguaje verbal aquello que se descubrió, es también crear canales de dialogo entre eso nuevo que surgió en el encuentro con la obra y los otros saberes o inquietudes que el lector posee (p. 84).

Podemos notar que hay una diferencia de perspectiva en cuanto a la manera como nosotras concebimos la experiencia estética. Más bien, pensamos que la formación puede devenir –no sólo de la comprensión e interpretación que hace un sujeto de una obra de arte con la que interactúa, sino, y como condición– del momento en que el sujeto se ponga de cara a lo acontecido, a lo comprendido y a lo interpretado e instaure una relación de deseo por encarnarlo, es decir, por enfrentar la angustia que significa pensar, en tanto muerte de lo que hasta ese momento hacía parte de sus certezas y asumir lo nuevo que llega como parte de su vida. Podríamos decir que ahí se instaure un proceso de formación que trasciende la instancia de la experiencia estética y que concierne con una decisión del sujeto. Además, consideramos la apuesta que el maestro configura desde lo didáctico y lo pedagógico como un intento para que el



estudiante pueda, además de vivir una experiencia estética, elaborar desde la escritura, la conversación y la creación todo aquello que le viene como acontecimiento y así, pueda formarse.

Otro trabajo que traemos a este apartado, es un artículo de Meriela Regatky (2009), docente de filosofía de la universidad de Buenos Aires Argentina. Ella nos habla sobre la importancia de transformar las maneras de aprender que están instauradas en la escuela, por considerarlas alejadas de la subjetividad y de las experiencias de los estudiantes. El aprendizaje convencional se reduce a un relacionamiento con el conocimiento de manera superficial, olvidando las dimensiones sensibles, perceptivas y creativas de los sujetos, que no los vincula ni les permite encontrarse en aquello que aprenden.

Por esto, ella reivindica la importancia de incluir el arte en la educación y expone las razones por las que esto debe darse. Nos habla del arte como posibilidad de apropiación de la experiencia cultural, la sensibilidad, el pensamiento, la creatividad, la apertura hacia diferentes mundos posibles, por tanto, de nuevas maneras de relacionarnos con el mundo y con lo que aprendemos y conocemos. El arte es considerado por la autora como algo que permite que las diferentes dimensiones de lo humano-cognitiva, sensible, histórica y cultural- se pongan en juego en el aprender, por lo que es una apuesta por la no escisión del ser entre lo sensible y lo cognitivo, pues el arte, según lo dicho nos permite una experiencia vital, es decir una que involucre al ser en su totalidad.

Hay una cita que la autora trae al finalizar su artículo y que consideramos sintetiza en buena parte lo expuesto por ella, además de permitir un encuentro entre su trabajo investigativo y el nuestro. Regatky cita a Arnheim (1993) y dice lo siguiente:

Las artes -la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro- son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida. De esta forma las artes acrecientan el conocimiento. (p. 195).

Comprendemos que las artes son mediaciones culturales y que, en el ámbito educativo, se convierten en mediaciones didácticas a través de lo que los estudiantes logran un acercamiento a sí mismos, en tanto el arte es una síntesis de lo humano. El arte es la posibilidad de sabernos seres históricos y de interactuar con las relaciones que a lo largo del tiempo el ser humano ha



instaurado con el mundo y con los otros. Estamos de acuerdo con Regatky, en tanto el arte, desde su dimensión estética, es lo que hace posible que la experiencia estética ocurra y con ella una apertura al deseo y a la formación.

Somos partidarias de que debemos asignarle un lugar importante al arte en los procesos educativos, pues como construcción histórica y cultural, el arte nos permite una visión y reconocimiento del mundo y de nosotros mismos desde nuestra dimensión sensible. Para concluir, es entonces, la experiencia estética, la que nos ha permitido pensar esas relaciones diferentes con el saber, en tanto deviene como una posibilidad que se filtra entre las proyecciones que dejan estos dos trabajos abordados y que puede ampliar las perspectivas de lo que ellos venían exponiendo.

4.3.El deseo de saber

En esta categoría encontramos una tesis de maestría en investigación psicoanalítica que vincula este saber con la educación. La tesis de la profesora Diela Betancur (2013) se titula *Adolescentes y saber: posiciones subjetivas, modalidades de vínculo y destinos posibles*, pretende identificar algunas posiciones subjetivas que asumen los adolescentes frente al saber. Su investigación se centra en el análisis clínico de las 21 entrevistas realizadas a 8 adolescentes que se relacionan de manera diferente con el saber: los que tienen una relación de tesón con el conocimiento escolar, los que tienen un vínculo frágil con dicho conocimiento pero logran sostenerse en las lógicas escolares, los que se exilian por completo del mismo y, finalmente, aquellos que tienen trascienden del conocimiento escolar hacia la búsqueda de otro tipo de saber, guiado por su deseo.

Esta investigación se convierte en un valioso aporte para nuestro trabajo en la medida en que nos ofrece las voces de estos jóvenes y el análisis clínico que, desde el psicoanálisis, les hace Betancur (2013). De otro lado, se aúna a nuestra investigación porque va hacia la identificación y comprensión de las condiciones psíquicas que permiten que el adolescente tenga o no un “vínculo libidinal” –como dirá ella al deseo– con el conocimiento escolar. Uno de sus hallazgos es que el Otro ocupa un lugar fundamental en los destinos que toma el deseo de saber en los jóvenes:

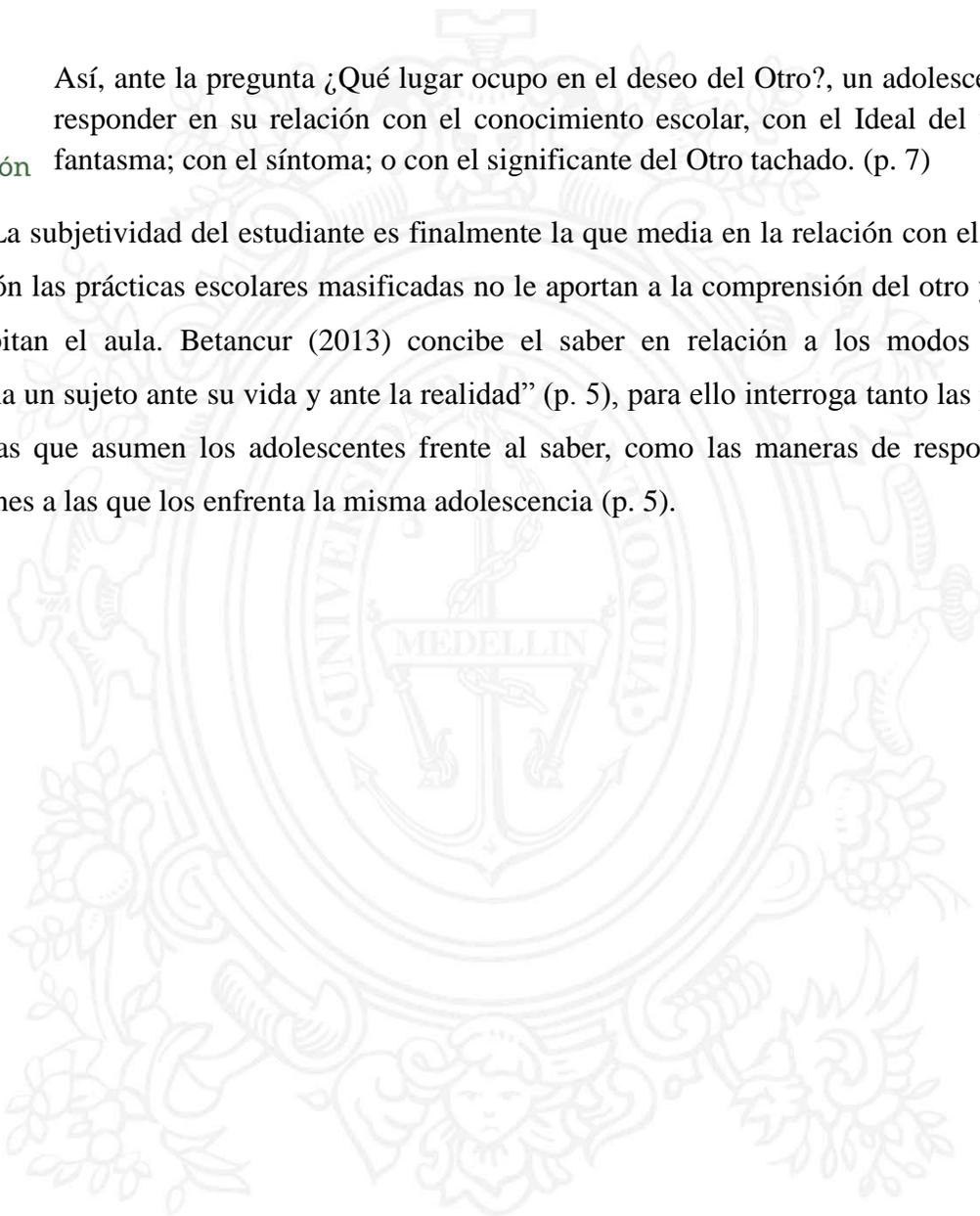


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así, ante la pregunta ¿Qué lugar ocupo en el deseo del Otro?, un adolescente puede responder en su relación con el conocimiento escolar, con el Ideal del yo; con el fantasma; con el síntoma; o con el significante del Otro tachado. (p. 7)

La subjetividad del estudiante es finalmente la que media en la relación con el saber, por esta razón las prácticas escolares masificadas no le aportan a la comprensión del otro y los otros que habitan el aula. Betancur (2013) concibe el saber en relación a los modos como “se posiciona un sujeto ante su vida y ante la realidad” (p. 5), para ello interroga tanto las posiciones subjetivas que asumen los adolescentes frente al saber, como las maneras de responder a las situaciones a las que los enfrenta la misma adolescencia (p. 5).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



5. Horizontes conceptuales

Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser del otro. En este sentido toda formación teórica (...) es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes
Gadamer (1993, p. 41)

Los aportes que los grandes pensadores han hecho al campo de las ideas no se alejan de lo que es la humanidad y, particularmente, del entramado de experiencias y saberes que nos instauran como sujetos en el mundo. El sistema educativo ha ubicado los saberes teóricos en un lugar externo a la realidad, nuestra pretensión con este marco referencial es hacer esos saberes disponibles mediante una lectura interpretativa para que instauren un diálogo con la práctica que efectuamos y las búsquedas personales que nos acompañan, de manera que haya una resignificación en los campos teórico y práctico del quehacer docente.

Consideramos que el psicoanálisis es un saber indispensable en la formación docente, pues nos permite, en primera instancia, preguntarnos por nuestra propia existencia, sabernos sujetos en falta y determinados por el inconsciente y, en segundo lugar, reconocer al otro desde su subjetividad, no con la mirada de un terapeuta que analiza a sus estudiantes para categorizarlos, sino con la posición de quien entiende la singularidad del otro y, por lo tanto, le ofrece las posibilidades para que pueda decidir por cuál optar. Por lo dicho, este saber se ha convertido en un sustento teórico para nuestras reflexiones pedagógicas y didácticas.

Las reflexiones y relaciones conceptuales que expondremos en este apartado de los horizontes conceptuales estarán divididas en dos ejes problémicos, que a su vez son los ejes centrales de nuestro proyecto: 1) Los caminos posibles de la experiencia estética: el deseo y la formación., y 2) El arte en la educación: música y literatura.

5.1.Eje problémico I: Los caminos posibles de la experiencia estética: el deseo y la formación

Dentro de este eje problémico nos interesa abordar tres categorías: *experiencia estética, formación y deseo de saber*. Hacemos esta claridad, dado que en este camino de construcciones e



incertidumbres, en el que nos hemos aplicado a comprender cómo puede un sujeto formarse, han surgido otros conceptos, problemas y preguntas que hemos ido nombrando para explicar y mostrar el horizonte desde donde estamos comprendiendo dichas categorías dentro del ámbito pedagógico.

Acercarnos a una comprensión de esta cuestión implica, primero, dar una mirada a las diversas concepciones sobre *experiencia estética*, desde algunos autores, desde las elaboraciones que hemos construido en nuestra propia formación y a partir de la relación que instauramos con este concepto dentro de la práctica pedagógica. Como segundo, nos convoca la necesidad de abordar el concepto de *formación*, sus matices y construcciones, para ponerlo en diálogo con la *experiencia estética*, *el deseo de saber* y con las demás categorías que transversalizan este trabajo.

Es oportuno anticiparle al lector que entenderemos la categoría “deseo de saber” desde algunos aportes del psicoanálisis. Si bien no conocemos a profundidad este saber, pues apenas nos estamos asomando a su horizonte, queremos retomar algunos conceptos básicos, en tanto pueden aportar a nuestras búsquedas en relación con el deseo de saber, la experiencia estética y la formación.

Empezaremos por tratar de comprender qué es el deseo, cómo se origina y qué caminos puede tomar en la vida del sujeto, para dilucidar cómo la experiencia estética, mediada por la sensibilidad y la angustia, puede abrirle caminos al deseo de saber y a la formación.

5.1.1. La falta es el centro de gravedad del deseo y la formación.

Partamos por afirmar que el deseo existe en la medida en que hay un sujeto que se reconoce en falta. ¿Qué es sujeto? ¿Qué es deseo? ¿Qué es la falta? y ¿Qué relación tiene todo esto con la formación y la experiencia estética?

Cuando el neonato llega al mundo y es acogido por un otro, representante del amor, recibe de su parte la completitud primera necesaria para subsistir y la satisfacción de todas sus demandas. El neonato y el representante del amor están unidos por una relación de completitud,



satisfacción y plenitud hasta el momento en que aparece el representante de la ley¹¹, quien pone un límite al vínculo y separa la unidad, de esta manera el neonato deviene en sujeto, al ingresar al lenguaje y a la cultura por vías de la ley. Ser sujeto significa estar escindido, con un cúmulo pulsional que lo empuja a gozar tanto del amor como de la muerte, de la creación y la destrucción. Con la aparición de la ley acaece la falta en el sujeto, la cual lo lanza al mundo a buscar su identidad, a resolver la pregunta ¿quién soy yo? en relación con *ese* otro o *eso* otro.

El ingreso al lenguaje implica una pérdida y una ganancia para el ser: pierde la plenitud y el goce ilimitado, instaurándose así la *falta* y gana la posibilidad de aprehender la realidad mediante la palabra, de comunicarse, de crear vínculos con el otro y de afirmar “su singularidad de ser parlante” (Larrosa, 2001, p. 427), al tomar la palabra y poder decir “aquí estoy”, “este soy yo”, el sujeto pone de manifiesto que la ley es una expresión del amor, pues sin ese otro que nos ponga el límite y nos exija tomar una posición en la sociedad, estaríamos ensimismados, perdidos en los confusos caminos de nuestro ser.

En esta medida, la falta es la condición para que se dé el deseo y la formación en el sujeto. Un niño salvaje, por ejemplo, no podría nunca desear ni formarse, porque no está en falta, no ha ingresado al lenguaje ni a la cultura ni a la ley; en síntesis: sin la lengua no hay acceso al pensamiento. Importa hacer dos anotaciones: el que todos seamos sujetos en falta no implica que todos nos reconozcamos en ella ni que todos queramos hacernos cargo de ella, asimismo, el que todos seamos sujetos del deseo, porque somos sujetos del lenguaje, no implica que todos seamos deseantes. Estas aclaraciones nos permiten argumentar por qué la formación no acontece en todos los sujetos del lenguaje: necesitamos reconocernos en falta para abrirnos a escuchar al otro, y necesitamos del deseo y la pasión hacia el saber para emprender un rumbo hacia la formación. La “llenura”, en cambio, imposibilita el reconocimiento del otro, el intercambio de saberes, de experiencias y de faltas que nos abran a la renovación y a la transformación.

¹¹ Puede estar personificado por el mismo representante del amor. Por ejemplo: un padre puede hacer las veces de representante del amor y representante de la ley, es decir, puede amar y castigar cuando sea necesario. Con esto se pone en cuestión el ideal de la familia monogámica, promulgado por el catolicismo, que sostiene que sólo la madre femenina puede ser la representante del amor, y sólo el hombre masculino el representante de la ley, sin darle cabida a otros sujetos diferentes al padre y a la madre biológicos, que también pueden representar estos roles.



El psicoanálisis afirma que el deseo viene del otro (Carmona, 2002, p. 78), pues es el otro quien pone al sujeto en falta y esa falta lo lleva a buscar en el exterior el objeto¹² que le retorne su ser, que lo complete. Este objeto puede estar representado por el amor, la sexualidad o el saber, que cobijan la dimensión del *ser*; pero también puede estar posado sobre los objetos que alimentan el deseo de *tener*. La diferencia radica en que el *deseo de ser* le apunta a la formación y transformación del sujeto, al despliegue de su potencial creativo y de ser pensante, convirtiéndose así el objeto de deseo en la columna vertebral de su vida y de su accionar, en un horizonte con sentido; mientras que en el *deseo de tener* el sujeto no tiene de dónde asirse, pues los objetos lo “entretienen”, lo alejan, le evitan el tener que soportar la angustia de preguntarse por su existencia y terminan desvaneciéndose al poseerlos.

Desear es la antítesis del querer. El camino del deseo y la formación está habitado por la angustia y el goce, por la pregunta, el enigma y el reconocimiento de la inmensidad del mundo y de la finitud del ser humano para aprehenderlo en su totalidad. El deseo se funda en una pregunta que atraviesa el ser y se convierte en el norte que le da sentido a la vida del sujeto al encontrar un centro hacia el cual dirigir sus fuerzas y pasiones más profundas. Quien toma esta posición y se lanza al mundo a “resolver” una pregunta le permite afirmarse en el mundo mediante una posición filosófica que, inevitablemente, lo conduce a la riqueza inextinguible del pensamiento y la palabra. El deseo involucra la angustia, la cual reclama ser llevada por los caminos creativos y reflexivos que potencien la vida.

De otro lado, el querer no se centra en un objeto en particular, es prolífico y demandante, en tanto hay un otro que le dice quién es él: “eres la ropa que vistes, el carro que tienes, la profesión que desempeñas”. El querer es efímero y superfluo, se limita a una voluntad que no compromete al sujeto y lo conduce por vías y acciones ajenas a él. Se alimenta del placer que le retorna el equilibrio, el bienestar y la plenitud. Si el goce encarna la muerte, el placer encarna el temor a morir (González, 2014).

¹² Entendemos el objeto, sustentadas en Zuleta (1985), como una síntesis compleja de muchas características; se produce y se construye en una estructura interhumana, lingüística y lógica muy compleja.



5.1.2. El lugar del maestro en el deseo de saber.

En el acto educativo, el maestro pone de manifiesto su deseo y pasión por el saber mediante la fuerza y contundencia de su palabra hecha acto, abriendo la posibilidad de suscitar en sus alumnos un deseo por el saber del maestro, ese que promulga.

El cuento de Hernst Hoffman (en línea), *La fermata*, nos ilustra bellamente cómo un maestro apasionado por lo que hace puede despertar en el otro el deseo de acceder a su saber.

A medida que Laretta agitaba con creciente libertad y audacia las alas de su canto, cuanto más ardorosa y brillantemente me envolvía el fulgor de su voz, tanto más mi música íntima, tanto tiempo rígida y muerta, se encendía, brotando en vigorosas y bellas llamaradas. ¡Ay!... Era ésa la primera vez en mi vida que yo escuchaba música de verdad... (p. 234)

A partir del dulce e impactante canto de Laretta, Teodoro se reconoció en falta, descubrió que el campo de la música era mucho más bello y profundo de lo que él creía. Ante sus ojos se abría un amplio y maravilloso mundo por conocer, y sabía que mediante Laretta podría acceder a él. Ella se convierte para él en una maestra que suscita en él un deseo de hacer suyo el saber de la música. Posterior al canto, Teodoro intenta por sí mismo imitar con su piano las notas de la cítara y cantar las melodías que tanto lo habían afectado, pero cada vez su deseo de saber aumenta más.

Ella, tan sólo ella, me había revelado cuál era la verdadera música. Comencé a estudiar el italiano y puse a prueba mi habilidad para componer canzonetas. ¡Cómo flotaba yo en el séptimo cielo cuando Laretta entonaba mis composiciones y hasta, las elogiaba! A menudo experimentaba la sensación de no haber sido yo quien había concebido y realizado eso, sino que a través del canto de Laretta emergía luminosa la verdadera idea (...). Por fin llegó el momento de la partida. Sólo entonces sentí todo lo que Laretta había significado para mí y la imposibilidad de separarme de ella (Hoffman, en línea, p. 235).

En esta relación, que podríamos llamar relación pedagógica, evidenciamos tres características importantes para que se pueda dar la transferencia: 1) el alumno le confiere a su maestro un saber, por lo tanto se pone en el lugar de la falta, reconociendo que hay algo que no sabe y que ese otro puede aportarle a su falta. 2) El alumno se identifica con el maestro: quiere ser como él y, por lo tanto, acceder a su saber. En este momento el deseo pasa de la persona del



maestro al saber que él encarna. 3) El alumno busca ser deseado por su maestro, esto es, busca ser reconocido por él (González, 2014; Carmona, 2002).

El deseo y la formación de Teodoro se despliegan porque hubo un canto particular que lo impactó, le hizo reconocerse en falta, le abrió una inquietud por la música y lo llevó a explorar en su interior cosas que ni él sabía que tenía “yo tenía una discreta voz de tenor que, si bien nunca la había ejercitado, no tardó en desarrollarse de modo favorable”. Vemos también una decisión, por parte de él, de seguir el camino que Laretta representaba; ella sólo se lo mostró, él accedió a él movido por un deseo insaciable de conocer la “música de verdad”. Laretta había roto sus paradigmas y había prometido, mediante su canto hecho acto, que había todo un mundo por descubrir.

Si el alumno no le confiere un saber al maestro, no se identifica con él y no recibe de su parte un reconocimiento, difícilmente habrá transferencia o relación pedagógica. No obstante, estas condiciones no son suficientes para que el sujeto devengue en ser deseante. Como caso concreto tenemos a Heidegger, un maestro con las características y el reconocimiento que la historia le ha concedido, quien tuvo alumnos herméticos a su saber; es “interesante pensar cómo el mismo que puede promover el crecimiento de las alas en ciertos alumnos, puede en otros, provocar adormecimiento” (Laura Duschatzky, 2008, p. 122). ¿Cómo se explica que un maestro como Heidegger no despierte el deseo de sus estudiantes?

Tenemos hasta ahora dos casos de maestros apasionados, y dos tipos de estudiantes: uno que devenga en deseante y otro en el que no pasa nada. ¿Qué pudo haber sido diferente? El psicoanálisis nos aporta otro concepto fundamental, aparte de la *falta*, para entender las relaciones pedagógicas: el *inconsciente*.

Ya nos recuerda Lacan (1992) que existen cuatro tareas imposibles: educar, gobernar, analizar y hacer desear (p. 187). La formación así como el deseo, serán siempre una posibilidad. En el acto de transferencia, la palabra del maestro hace disponible el saber al alumno quien, finalmente, decide qué hacer con él. Así, se trata de “que el hombre acceda él mismo a su morada” (Hegel, parafraseado por Gadamer, 2000; p. 21), no de que el otro acceda a ella violentamente. El maestro propone caminos, el sujeto decide cuál tomar y en qué momento hacerlo; la formación no se da en una secuencia cronológica, hay acumulados que posteriormente



pueden germinar, cuando *algo* lo active. No se trata con esto de desconocer que la palabra del maestro está cargada de sentidos y preguntas, y tiene una carga transformadora que pretende violentar la calma del alumno, atravesar su ser y llevarlo a generarse preguntas. Dice Nietzsche (en palabras de González (2014) que un maestro es aquel que le genera al estudiante un descontento consigo mismo, le corre el velo de la seguridad y le instaura una pregunta por el mundo, instándolo a filosofar. Es como un buen amor: es un punto de quiebre en la vida es un trauma que afecta el proceso normal de la existencia.

5.1.3. El inconsciente, la voz develadora del sujeto

Hay una serie muy grande de fenómenos en nuestra vida de los cuales no se preocupa nuestra conciencia, pero no por eso han desaparecido. El inconsciente en realidad no es algo que esté disponible, no es aquello a lo que podemos regresar cuando queremos, es algo que está vivo y operante en nosotros, sin embargo, es algo inaccesible a nuestra conciencia.

El ser humano es un sujeto histórico, constituido por experiencias que se hacen huellas mnémicas que se quedan en el inconsciente, constituyéndose en una marca que determinará la singularidad de cada sujeto.

El inconsciente es el objeto de estudio del psicoanálisis el gran aporte que Freud le hizo a este saber, y al cual otros autores como Lacan han retroalimentado. Braunstein (2008) lo relaciona con los recuerdos:

Los recuerdos (...) nunca desaparecen del todo (...). El pretérito es siempre presente; de hecho, es él el que no existe, el que subsiste escondido. Lo que alguna vez estuvo en el espíritu está siempre, como alma en pena, esperando la ganzúa que fuerce la cerradura de Hades y lo devuelva a la vida. (p. 18)

El inconsciente es un enigma que no llegaremos a comprender, pero que se manifiesta en los sueños, en el lenguaje y en los *lapses*. Cuando no tenemos control de nuestro consciente, se manifiesta el inconsciente, y con él todos los recuerdos *reprimidos* que albergan en las profundidades de nuestro ser. Podemos entender el arte como esa ganzúa de la que Braunstein habla, en la medida en que hay obras que cautivan nuestra atención, nos arroban y llaman a escena la sensibilidad y el inconsciente.



5.1.4. Acercamiento a una comprensión sobre la experiencia estética y su relación con la formación

En el camino de la historia subjetiva nos encontramos con una complejidad de relaciones culturales, sociales, históricas y familiares que le abren o cierran posibilidades al sujeto para constituirse como tal. Pues, en tanto sujetos, somos la internalización de aquello colectivo que nos abre un posible camino hacia la alteridad. Por tales razones, gran parte de lo producido por los seres humanos, expresa las relaciones complejas que éste ha tejido con la cultura y la sociedad. Una de estas expresiones, la que aquí nos compete particularmente, es el arte y los vínculos y asociaciones que con él devienen dentro del campo de la educación.

Por consiguiente, en esta reflexión no pensamos el arte dentro de las lógicas de su constitución técnica –sin desconocer lo importante y trascendental de esta dimensión como complemento para su comprensión– sino que nos enfocamos en el potencial formativo de su dimensión práctica, es decir, en la experiencia estética como posible detonante de un proceso de formación. Cuando nombramos el término dimensión práctica, lo hacemos desde el horizonte en el que Jauss lo argumenta, poniéndolo por fuera de cualquier acepción que se acerque a un funcionalismo del arte dentro de nuestro sistema capitalista actual, Jauss (2001) nos dice:

Adorno desconfía tanto de la experiencia práctica del arte en la era de la industria cultural, que le niega toda función comunicativa en la sociedad y destierra al público a la soledad de una experiencia en la que ‘el receptor se olvida de sí mismo y desaparece de la obra’. No se ve, sin embargo, cómo el solitario espectador, al que Adorno niega todo goce artístico y sólo concede ‘sorpresa’ o ‘sacudida’, puede llegar desde la recepción contemplativa a la interacción dialógica. (p. 50)

Si pensamos que nuestra relación con el arte no se reduce a lo contemplativo, entonces estamos poniendo en juego otras dimensiones, tanto de la obra como del sujeto, en pos de un posible acontecimiento que trastoque la vida de éste último y pueda convertirse en experiencia. Desde las dimensiones que constituyen su subjetividad la cultura, la sociedad, los otros, la historia-, el ser humano pone en tensión, en su encuentro con la obra, aquello que se ha ido instaurando en él como una huella o impresión estética, es decir, acontecimientos que han marcado su vida y que se alojan en su inconsciente (como una memoria involuntaria), gracias a su relación con otros desde su llegada al mundo. Pues como nos dice Gabriela Goldstein (2012),



dichas impresiones sensoriales son las que emergen a lo largo de la vida a través de experiencias que resuenan en esos momentos guardados en el inconsciente (p.57)

Por lo tanto, las dimensiones históricas, culturales y subjetivas encriptadas en el arte cambian al ser miradas por ese sujeto y se instauran, desde nuestra perspectiva, en lo que Jauss (1992) llama *la dimensión formativa de la obra de arte* (p.33). Dicha dimensión puede ser comprendida como tal gracias al sujeto que la contempla, se deja afectar por ella y decide hacer algo para intentar comprender lo acontecido en ese encuentro. Es aquí que se pone en juego, también, la perspectiva social del arte al abrirle la posibilidad al sujeto de cuestionarse sobre su relación compleja con la cultura. Pues hacemos relación, aquí, a la *aisthesis* en términos de la conciencia receptiva que le permite al receptor de la obra, en caso de que él así lo decida, cambiar su percepción interna y externa de la realidad.

Por consiguiente, pretender darle un lugar a la experiencia estética en los procesos educativos, es pretender volver la mirada hacia la importancia que tienen la percepción y la sensibilidad asociadas a las formas en las que un sujeto conoce, conceptualiza y piensa el mundo, además de recuperar la experiencia que del mundo y los otros ha tenido el sujeto en su devenir. Pues comprendemos la experiencia estética como un acontecimiento que puede desatar, desde lo sensible, una afectación que el sujeto, tal vez, elabore o tramite de manera creativa.

La percepción, considerada desde Merleau Ponty (2003) como forma primera de conocer (p.60), nos permite comprender cómo el sujeto se constituye de huellas o impresiones estéticas provenientes del mundo que lo rodea y que, al pasar por su cuerpo, por sus sentidos, se instalan en su mundo inconsciente y consciente como acontecimientos que marcarán sus formas de relación con el mundo y con los otros y sus posibles búsquedas en relación con su formación.

En este orden de ideas, vemos la necesidad de reconocer los fundamentos sensibles del pensamiento, en tanto nuestros sentidos son los que nos permiten aprehender el mundo, son una puerta de entrada para todo lo que devendrá en conocimiento; además, como nos dice Ursula Rosa Da silva (2011) esa posibilidad de conocimiento que nos otorgan los sentidos y que ella llama racionalidad estética (p. 98), es lo que nos permite hacer una lectura del mundo que se constituye como conocimiento. Sin embargo, hemos de aclarar que, trascendiendo esas primeras instancias de lo sensible, hay una sensibilidad que se va formando en algunos seres humanos y les posibilita afectarse por un acontecimiento, devenido en este caso, de un encuentro con el arte.



Por esto hay una sensibilidad que vincula, no sólo nuestro cuerpo sino también todo aquello que hemos construido a través de las experiencias con los otros, con la cultura, la sociedad y la historia.

En esta instancia Merleau Ponty nos pone de cara frente a la importancia de darle un lugar trascendente a la posibilidad de sentir antes de tematizar, a comprender que nuestro cuerpo es lo visible del ser y que es el que se enfrenta a la realidad del mundo haciéndose parte de su tejido y entrelazándose en contacto con él. Ponty (1986) nos dice:

Es necesario que el pensamiento de ciencia se vuelva a situar en un “hay” previo, en el sitio, en el suelo del mundo sensible y del mundo trabajado, tal como está para nuestra vida, para nuestro cuerpo; no ese cuerpo posible del que fácilmente se puede sostener que es una máquina de información, sino ese cuerpo actual que llamo mío, el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos. (p.11)

Es así que las cosas que existen, que están ahí entre nosotros, lo están porque despiertan un eco en nuestro cuerpo, porque a través de éste las hemos hecho conscientes; es decir, nuestro cuerpo es un modo de surgimiento del mundo. No obstante, en esta ambigüedad que nos habita, en tanto existimos como cuerpo y como consciencia, podríamos decir que hay un lugar intermedio que permite el trámite y la elaboración de lo sentido en pensamiento y reflexión. Como ya lo mencionábamos antes, de soslayo, esa sensibilidad que trasciende lo meramente sensitivo, lo percibido y se convierte en una posibilidad de afectación y de relación con el conocimiento, es la puerta que le permite al sujeto construir una relación de deseo con el saber.

Por consiguiente, la sensibilidad como apertura del conducto al pensamiento, se inscribe en la dimensión simbólica del sujeto que le posibilita sumergirse en la vivencia de una experiencia o acontecimiento, en tanto la formación de la sensibilidad posibilita un reconocimiento de las dimensiones culturales, históricas y sociales inmanentes al objeto artístico que produce la afectación de su ser. Podríamos decir que un ser sensible es un ser afectable. De la misma manera, es importante aclarar que la sensibilidad, a diferencia de la instancia de la percepción, no es propia o natural al ser humano, es una dimensión de éste que requiere ser formada, al igual que el gusto o el juicio estético.

Para retomar, entonces, la experiencia estética como posible apertura a una experiencia de relación con el saber, con el conocer, es menester pensar, además de lo expuesto en los párrafos



anteriores, que el arte como creación que sintetiza el mundo de lo humano, permite que un sujeto, en tanto ser del lenguaje, instaure una relación con él, en la que pueda leerse en los dramas e historias de otros tiempos, sujetos y espacios, pues como nos dice Gadamer (1993), la obra tiene un presente intemporal que siempre tiene algo que decir a alguien en cualquier tiempo y lugar (p.138). Por esto, podemos decir que los dramas propuestos en la obra de arte trascienden esa particularidad del tiempo y del espacio en el que fueron enunciados y se instauran como dramas universales concernientes a cualquier ser humano.

Es así que comprendemos la experiencia estética como el acontecimiento que puede devenir en el encuentro entre obra de arte y sujeto, al ponerse en juego las dimensiones inconscientes y experienciales del ser humano. El acontecimiento que es la experiencia estética puede sentirse como extrañamiento, angustia, reconocimiento, en fin, de que algo se ha movilizado en el ser, con lo cual se deja disponible para el afectado, la posibilidad de hacer algo con eso que ha ocurrido en él y, por tanto, de encontrar algún interrogante, resignificación o transformación en su vida. A este respecto, Gabriela Goldstein (2012) pone en juego lo que Jauss ya nombraba como dimensión práctica del arte, poniendo matices que acentúan la trascendencia del arte en el ámbito educativo:

Propongo que entre el arte, la estética y el psicoanálisis se abren indicios sobre los cuales podemos pensar, que tanto entre estas disciplinas como en el educar, se da la condición de posibilidad para que se promuevan sobreimpresiones estéticas que, como en una nueva vuelta, reintroduzcan sus particularísimos efectos donde lo sensorial y lo racional rectifican antiguas trazas fallidas y habilitan que se inscriban, transcriban y hagan surgir, en nuevas experiencias, otros sentidos, ligados a la curiosidad, al juego y a la libertad. (p. 58)

De acuerdo con lo anterior, la estructura del sujeto, entre otras cosas, está conformada por impresiones estéticas que le permiten tener una relación formativa con el arte, por su carácter también estético, posibilitando una transformación de esas primeras impresiones y de su forma de estar en el mundo. Así, las impresiones sensoriales que van quedando a lo largo de la vida en nuestro inconsciente y también en nuestras experiencias conscientes, producto de las relaciones primigenias y posteriores que tejemos con los otros, convertidas en huellas o marcas, pueden aparecer detonadas por un extrañamiento. Por esto, la experiencia estética se constituye como un puente que puede tejer una relación entre el mundo subjetivo y el deseo del sujeto por comprenderlo, es decir, la experiencia estética es un punto transitorio entre aquellas marcas o



huellas que configuran al sujeto y que pueden emerger de diversas formas y un posible deseo de hacerse cargo de ellas, de conocerlas, comprenderlas y por consiguiente emprender una búsqueda apasionada que le permita tejer una relación de deseo con el saber.

Por consiguiente, es claro, desde las teorías y explicaciones propuestas, que la experiencia estética tiene un potencial formativo, en tanto puede abrir posibilidades para que un sujeto vuelva sobre sus experiencias, sus certezas, sus saberes, sus angustias y los ponga en cuestión a partir de un encuentro con una obra, permitiéndole crear nuevos sentidos y propiciando una apertura al deseo de comprender aquello que surge como extrañamiento.

Sin embargo, dado el carácter inconsciente de aquello que nos impacta al momento del encuentro con una obra, podrá haber encuentros fallidos, es decir, habrá sujetos a quienes por sus configuraciones sociales, históricas y culturales, nada los movilice o afecte, por esto la experiencia estética puede ocurrir o no, de acuerdo a la formación y a unas condiciones subjetivas de las personas., Pero sabemos que como maestros, intentamos que algo emerja en la *piel* del otro, que algo en él sea afectable, que recuerde su condición humana, por tanto sensible y pensante. Por esto, reconociendo la complejidad subjetiva, no debemos abdicar ante una resistencia del otro y debemos ser insistentes en proponer, mostrar otros caminos para que el otro se forme como ser sensible y crítico.

En este intento por proponer una transformación en las formas convencionales de interacción en el aula, en otros espacios educativos y en las formas en que los sujetos nos relacionamos con lo que aprendemos y conocemos, es menester recordar que el ideal formativo de cualquier proceso educativo, ha de estar vinculado a un deseo del sujeto ; deseo este que podría surgir si dicho sujeto se reconoce en falta o si, a través de un extrañamiento de su ser provocado por un encuentro, que puede ser con el arte, se desata una angustia en él que lo puede llevar a decidir hacerse cargo de ella y emprender un camino formativo. Es aquí, en este intento por comprender algo que nos cuestiona, donde podemos hallar una posibilidad para formarnos.

Ahora bien, como nos dice Gadamer (1993) la formación es un ascenso a la generalidad, es una capacidad de mirar en todas las direcciones, que deviene de un formarse propio en relación con el otro (p. 41), es decir, formarse es una decisión del sujeto frente a innumerables miradas de sí que le ofrece el mundo. Por esto, cuando alguien decide hacerse cargo de un deseo



que ha hecho consciente, quizá a través de un encuentro o a través de una experiencia estética, emprende una búsqueda en la que construye un camino de relaciones con el conocimiento que le permitirá ir comprendiendo e interpretando aquello que lo angustiaba, lo que a su vez le posibilitará el trabajo de pensar. Por esto el conocimiento es un pretexto, un camino, una herramienta para la reflexión y el pensamiento que puede, a través de éstos últimos, tornarse en saber.

En lo dicho hasta aquí, entendemos que la experiencia estética es un punto intermedio o puente que puede conectar el surgimiento de aquellas impresiones estéticas o huellas que hemos expuesto a partir de una mirada psicoanalítica, con un deseo de comprender aquello desatado de lo cual el sujeto puede hacerse cargo; y en este encarar y comprometerse con algo, puede devenir un proceso formativo para él. Por consiguiente, este proceso se irá entramando en unas características que son propias del construirse o formarse, como nos dice Gadamer (1993) la principal de ellas es:

Este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás (p. 46).

Por esto puede decirse que la formación tiene unos matices de lo histórico y lo cultural que le posibilitan a quien la emprende construir una conciencia que opera en todas las direcciones y que le permite mirarse a sí mismo desde la mirada del otro; pues si bien es el sujeto quien decide formarse o no, lo hace siempre en relación con el otro y con el mundo. Por tanto un ser en formación es un ser devenido en lo histórico, lo cultural y lo estético, dado que una mirada general que trasciende la particularidad se instaura desde una relación dialéctica del sujeto con el mundo desde y por fuera de dicha particularidad, es un encontrarse a sí mismo en el reconocimiento de otro, pues la formación no conoce objetivos que le sean exteriores.

Por esto, cuando un proceso formativo se encarna en un deseo profundo del sujeto por comprender algo que le concierne a su ser, no riñe con nuestra propuesta de que el sujeto parta de una afectación, experiencia o extrañamiento, de algo que cause un dislocamiento en su vida para que instaure una relación con el saber al intentar saberse a sí mismo. Es así que el arte, podría



contribuir en la educación como nos dice Celso Favaretto (2010), en tanto este puede posibilitar un encuentro que cause una *destituição, una deposição* (p. 231) del sujeto que lo movilice y le procure una ruptura que pueda tornarse en experiencia al ser reflexionada, experiencia de sí, de los otros, del mundo.

Por consiguiente hay una relación entre las diferentes dimensiones desde la que puede ser pensada la educación, como las dimensiones filosóficas, psicoanalíticas y desde las dimensiones del arte; además, teniendo presente que el deseo, en tanto expresión del inconsciente, que contiene, a su vez, huellas estéticas, puede ser detonado por un encuentro con un objeto estético, permitiendo hacer consciente una falta que desate el deseo de saber, de comprender aquello que se suscitó como extrañamiento, por esto, lo que nos dice Celso Favaretto (2010), refuerza lo que hemos venido exponiendo hasta ahora, él dice:

As produções artístas são efeitos desse inconsciente estético que articulam relações de saber e de não-saber, do real e do fantasmático, de modo sugestivo. Nesta linha, Lacan entende que «a arte poderia nomear o que não se deixa ver [...] pode aparecer como modo de formalização das irredutibilidades do não-conceitual, como pensamento da opacidade. (p. 233)¹³

Es, entonces, la experiencia estética, una puerta que puede abrir las posibilidades de develamiento de aquello *que no se deja ver* y que, pudiera representar, también, la posibilidad de que el sujeto goce, se angustie y decida hacerse cargo de aquello develado. Sin embargo, a pesar de que nuestra propuesta se centra en el arte como provocador de la experiencia estética, es de gran relevancia recordar que lo estético es hoy una gran discusión, en tanto este concepto se ha trasladado a casi todas las esferas de lo humano, es decir, a un tipo de relación del ser humano con el mundo en general. Por esto, aclaramos que nuestra posición frente a lo que, para este trabajo, entendemos como estética está relacionado con lo bello y con la sensibilidad.

Lo bello, como algo que se muestra configurado a través de la forma pero que al tiempo no se reduce o no termina en ella, es la posibilidad de ser que encarna un objeto artístico y que puede remitir a su receptor a honduras enigmáticas, angustiosas y dolorosas que, a través de dicha forma, lo sumergen en el mundo de la obra. Lo bello es la forma de una obra mostrarse al

¹³ ... las producciones artísticas son efectos de estética inconsciente que articulan las relaciones de saber y no saber, lo real y lo fantasmático, sugestivamente. En esta línea, Lacan considera que "el arte podría nombrar lo que no se deja ver [...] puede aparecer como una manera de formalización de las irredutibilidades de lo no-conceptual, como pensamiento de la opacidad.



mundo, pero en ese mostrarse, muestra aquello que trasciende dicha forma, que la configura y le permite ser; en esto radica la belleza de una obra de arte.

Para nosotras, en este orden de ideas y en este trabajo, particularmente, la experiencia estética está vinculada al arte, comprendido este como expresión sincrética de lo humano, en tanto creación que surge de la relación compleja del ser humano con la cultura y la historia.

Sin embargo, podríamos decir que al pueblo en general, se le ha negado la posibilidad de relacionarse con el arte, y por esto muchas personas piensan que el arte está en los museos y galerías y que aquello de lo que pueden disponer no tienen ese carácter artístico; pues como nos dice Dewey (2008) “las artes que hoy tienen mayor vitalidad para el hombre de a pie son cosas que no considera como arte; por ejemplo el cine, el jazz” (p. 6), esto sucede cuando los objetos estéticos son arrancados del pueblo y clasificados en el encierro de un museo a los que sólo los intelectuales tienen acceso y pueden gozar de una experiencia con ellos.

Por consiguiente, remitiéndonos a dicha separación, debemos reconocer que el arte no habita la cotidianidad de los sujetos, ni la sociedad, ni la escuela como vehículo socializante, porque ha sido arrebatado de su seno *natural* por concepciones funcionalistas del mismo, ¿qué significa, entonces, que el arte y la experiencia estética no habiten nuestra cotidianidad? Esto podría implicar, primero, que la necesidad de lo estético que nos habita, en tanto seres que nos reconocemos a través del otro, se vuelque hacia derivas pobres de lo que hoy se considera música y arte en general; segundo, que las dimensiones prácticas, sociales y educativas que están integradas en el arte, desaparezcan de los espacios educativos y sociales en general, relegado al arte a un mero disfrute y sensibilidad pasajera y a morir en su institucionalización. Recordemos lo que nos dice Dewey (2008) al respecto:

Cuando determinados objetos son reconocidos como obras de arte por la gente cultivada, se revelan insustanciales a la masa del pueblo por su lejanía; es en este momento en el que el hambre estética está dispuesta a buscar lo barato y lo vulgar. (p. 6)

Por esto, llevar el arte a la escuela significa devolverle las posibilidades de ser más que un objeto artístico, significa develar a los otros la posibilidad que tienen, en tanto seres del lenguaje, de recorrer los laberintos enigmáticos de su ser, de penetrar, además, en los laberintos históricos y culturales que ha tejido la sociedad a lo largo del tiempo. El arte en tanto medida de la cultura,



posibilita, a través de la experiencia estética, volver a la pregunta por la vida, permite mostrar otras maneras, diferentes a *lo barato* y a *lo vulgar* desde las que un sujeto puede comprender y relacionarse con el mundo. Es así que el arte como celebración de la vida y de una civilización, encarna lo humano, lo subjetivo y lo transforma en un asunto universal.

Entonces, es el lenguaje lo que permite todas las relaciones que hasta aquí hemos mencionado, porque éste se hace carne y configura las formas de nuestra sensibilidad, porque hace de la vida una metáfora que puede ser leída e interpretada. Porque hace de la vida una obra de arte en la que podemos contarnos y encontrarnos a través del tiempo.

5.2.Eje problémico II: Arte en la educación: música y literatura

*Nunca podremos conocer [el] mundo directamente,
sino siempre a través de mediaciones, de objetos y de
artefactos culturales.
Mèlich, 2004*

Dentro del abordaje de este eje problémico incluiremos, además de la didáctica, las categorías de música y literatura, en tanto medios que configuramos dentro de nuestra propuesta pedagógica. Esta reflexión estará orientada hacia la comprensión de las dimensiones conceptuales y prácticas que nos permitieron pensar dichas categorías en clave de formación. Asimismo reflexionaremos sobre el lugar del arte en la educación y desde qué dimensiones éste puede vincularse a la formación de los sujetos.

Comprendemos el arte, en la misma línea de Mèlich (2004), como una mediación cultural que reconoce al ser humano como un ser histórico e inacabado que necesita del vínculo constante con otro que resignifique su existencia. El ser humano es “un ser en constante proceso de *formación*, de *transformación* y de *deformación*” (p. 56). La obra de arte es un *objeto* que sintetiza la humanidad misma, es un objeto universal, trans-histórico, que convoca la sensibilidad, la afectación y la apertura al pensamiento del sujeto desde un rasgo que hace comunes al artista y al espectador: su humanidad, el hecho de ser seres del lenguaje y, por lo tanto, históricos. Somos el producto de la historia que nuestros antepasados han trazado, las luchas sociales, políticas y culturales, las victorias y fracasos, los retrocesos y progresos, por eso



no nos podemos desvincular de la historia de la que hacemos parte. Al considerar el arte como mediador cultural, estamos resaltando su carácter democrático, formador y humanizador.

El arte tiene un carácter democrático por varias razones: nos concibe a todos como iguales, puesto que en el arte relatamos lo que sentimos y buscamos que los demás lo experimenten (Rancière, 2007, p. 94); trastoca algo de nosotros, algo profundo que nos afecta y nos abre la posibilidad de sentir, pensar y tomar la palabra para expresar nuestro lugar en el mundo y hacer algo con ella. El arte es una pluralidad de sentimientos, pensamientos, visiones de mundo que nos convocan a interrogar nuestra existencia, en palabras de Levinas (1998) nos pone en cuestión, nos vacía de nosotros mismos descubriéndonos en tal modo con recursos siempre nuevos (p. 58); somos nosotros finalmente quienes decidimos hasta dónde llevar esa invitación, si permitimos que algo en esa experiencia sensible se derrumbe y exija ser reelaborado, o si por el contrario permanecemos inmóviles, herméticos e intactos. En el encuentro con el arte recogemos cada vez más indicios de quiénes somos y, quizá, de quiénes no podremos ser.

Retomando lo que decíamos en el primer eje problémico, aquello que nos permite tener una relación con el saber es la falta y una pregunta movilizadora de todo cuanto somos para tratar de develarla y, en ese develar, develarnos a nosotros mismos, descubrirnos, comprendernos. De esta manera, el arte tiene también un carácter formativo, siempre y cuando el sujeto tenga la sensibilidad y el reconocimiento de la falta que le posibilite la afectación y la elaboración de la misma mediante la palabra y el pensamiento; cuando estos dos condicionantes se dan, el arte puede proveernos de memoria y lecciones. Sobre la lección, Mèlich (2004), nos dice:

‘Dar una lección’ significa dar la palabra, dar a pensar, dar a leer, dar un testimonio, transmitir un relato. Una lección es el acogimiento de una palabra que viene de lejos, es la respuesta a una demanda, a la apelación de un *ausente* (...). La lección es el aprendizaje de un *acontecimiento* en la lectura de un relato. En este sentido, ‘dar una lección’ significa recordar para intervenir sobre el presente (p. 21).

En esta línea de sentido, el arte nos da lecciones, siempre y cuando estemos dispuestos a “aleccionarnos”, es decir, a tomar la palabra (o la experiencia o el mensaje) que el arte nos trae del pasado, y devolverla reelaborada, transformada, experienciada al mundo. Así, el arte activa



en nosotros lo que Mèlich (2004) denomina “dispositivos éticos”, esto es, “anhelos, deseos, complicidades, simpatías y compatías” (p. 52) por el otro y su historia, en síntesis, el arte activa en nosotros una afectaciones que se tornan en preguntas, en palabras y en pensamientos en pro del otro desde un rasgo que nos hace comunes: nuestra condición de sujetos del lenguaje y, por lo tanto, históricos.

Para poder acceder a la “lección” del arte, es necesario que el maestro “vuelva disponible”, en términos de Frigerio (2012) ese mundo exterior que habla de nosotros y que, mediante las relaciones pedagógicas y la didáctica, puede convertirse en un mundo propio, “hacer presente lo ausente”, es decir, eso que para nosotros era ausente, inexistente, extranjero, extraño, convertirlo en algo presente, comprenderlo y reconocerlo como algo propio que tiene influencia en nuestras vidas, convirtiéndonos al tiempo en alguien “presente” en el mundo. Entonces, la gran labor del maestro es conjugar esas mediaciones culturales con las singularidades que hacen presencia en el aula, que reclaman un lugar, una voz, una palabra en el mundo. “Dar una lección quiere decir dar a leer y, por lo tanto, abrir la interpretación, mantener viva la pregunta, la lectura infinita, el interrogante, el deseo” (Mèlich, 2004, p. 21).

5.2.1. Música: un sincretismo de historias, culturas y sujetos

Como lo decimos en la introducción a este eje problémico, la música, comprendida como una mediación cultural, nos permite vincularla desde su dimensión estética, en tanto producción artística, a los procesos educativos. Este vínculo viene refrendado, también, por lo que hemos expuesto sobre la importancia que tiene el arte en la formación de los sujetos, dado que éste nos presenta de forma sincrética las relaciones que el ser humano ha instaurado con la historia, la cultura y los otros a través del tiempo.

Para comenzar es menester hablar, de soslayo, desde dónde y cómo estamos comprendiendo la música, para justificar su importancia y posible incidencia en el ámbito educativo.

La música como uno de los caminos que toma el mundo de lo sonoro, se ha tornado para el ser humano en una forma de identidad. Pues de las diversas vertientes que han intentado definirla, conceptualizarla y pensarla a través de la historia, nos interesa situarnos, particularmente, a comienzos del siglo XX que es el período en el que el *expresionismo*



comienza a permear las diferentes manifestaciones artísticas y entre ellas a la música. Este movimiento, en tanto concepción que se instaura desde la dimensión sensible de los sujetos, es decir, desde las maneras de sentir y comprender el mundo del creador de la obra, pone el acento en las formas de expresión subjetiva como posibilidades de comprender las creaciones musicales.

El filósofo y profesor Julian Marrades (2000), acentúa lo que significó este movimiento en las maneras de concebir la música, pues alude al expresionismo en la música, como el que tiene la virtud de mostrar aquello que surge del mundo interior de su creador, en relación con sus sentimientos, dotando así a la obra musical de un significado referencialista (p.7). Referencia que se encontraría en la forma en la que el artista concibe el mundo y lo convierte en significantes y significados, en muchos casos comunes a los seres humanos.

Marrades nos traslada a una esfera en la que la posible significación de los sonidos, siendo del ámbito de lo simbólico, sigue teniendo una relación con los referentes subjetivos de la obra musical, pues según una noción muy general, cualquier cosa adquiere significado si se le asocia a algo diferente de ella misma. En este punto, se pone en escena, cuál sería esa relación entre el sonido y aquello que está asociado a él siendo diferente; aquí se pone en juego lo que Marrades llama significado intrínseco y extrínseco de la música, siendo el primero todo lo que tiene que ver con su estructura formal y el segundo lo que tiene que ver con sus referentes externos, es decir, con la percepción subjetiva de quien escucha la música y todo lo que con este sujeto tiene que ver.

Es así, como la teoría expresivista de la música le da importancia al componente cultural, pues, el significado extrínseco que puede tener la música está relacionado con los referentes externos a ella, es decir, con la proyección de significados que el oyente hace sobre lo que escucha, en tanto esto toma sentido en él gracias a sus construcciones históricas y culturales.

Es en este punto y desde esta perspectiva referencialista, desde donde podemos vincular la música a los procesos educativos, no desde su enseñanza técnica, sino más bien, desde lo que culturalmente la constituye posibilitando que los sujetos se lean en ella, reflexionen y se reconozcan en el entramado humano que la conforma; así, la vinculamos como un acto de



experiencia, aprendizaje y reflexión, posibilitado por la percepción y la sensibilidad con las que los sujetos se acercan a ella.

Por esto cuando tomamos la música como mediación en los espacios educativos, lo hacemos pensando que la configuración didáctica, en tanto campo complejo de reflexión y proposición, nos posibilita reconocer al otro (estudiante), desde los contenidos, los objetivos, las formas y los medios; y pensar en la música como medio es pensar en la dimensión sensible, perceptiva y experiencial de los sujetos. Es decir, la música, algo tan cercano a los estudiantes en su vida cotidiana, y que pareciera no tener más sentido que el placer momentáneo, nos permite, al llevarla a la escuela, explorar su *dimensión práctica* y su *función social*, a través de una escucha que trascienda lo meramente placentero y se transforme en acontecimiento, en experiencia estética y en un develamiento de ellos mismos como sujetos culturales e históricos.

Por lo dicho, comprendemos que los sentidos que puede tener la música, no se agotan en una referencia convencionalizada, pues los sonidos que llegan a los sujetos, abandonan, de cierta forma, su valor lógico musical, para adquirir de manera sígnica una representación en la que estos oyentes pueden oír en un sonido, lo que cultural e históricamente los ha constituido.

Esta capacidad de oír en un sonido otra cosa, o más bien, de sentir algo distinto a lo que estamos escuchando, está amarrada a nuestra configuración social y cultural y tiene que ver también con nuestra subjetividad. La música, según Carmen Ramírez Hurtado (2001) es un campo abierto y subjetivo del cual podemos explicar y comprender la dimensión de su forma, pero sus dimensiones semánticas o de contenido no pueden ser explicadas de manera convencional (p.91). Sin embargo, aunque la música convencionaliza ciertos sonidos en cada cultura particular y les asigna un significado, fuera de ella se reviste de indeterminación.

De acuerdo con esto último, hilamos un poco la idea de que la música no puede reducirse a medidas de ritmo, altura, timbre, porque, al igual que el símbolo las notas musicales o las obras completas, no tienen un sentido determinado; este sentido depende del grupo social que lo produzca y lo escuche. Es decir, que el contexto donde ocurre el acontecimiento musical, determina su manera de afectar a quienes lo escuchan.



Por consiguiente, como nos dice Fubini (2001) la música constituye un hecho social que se inserta en la colectividad humana y crea nuevas relaciones entre los seres humanos (p. 46), premisa esta que nos acerca aún más a las intenciones de vincular la música a los espacios formativos, en tanto acontecimiento que puede afectar y transformar las configuraciones sociales y subjetivas de las personas. La estructura misma del discurso musical y su forma de relacionarse con nuestra tradición cultural hace que el oyente se descubra a sí mismo a través de él. Al igual que en una obra de la plástica o de cine, el oyente, frente a la obra musical, se inserta en el tiempo virtual de la obra, interpreta lo que escucha, es decir, lo relaciona con lo que es él mismo y formula, como nos dice Fubini, un discurso en torno a ella de connotación metafórica.

Sin embargo, no debemos olvidar que el sujeto está en constante movimiento y, como tal, sumergido en las posibilidades de transformación que devienen de los otros y de sí mismo. Razón por la que es pertinente recordar a Enrico Fubini (2001) cuando alude a la concepción de la música como lenguaje capaz de interceder entre la sensibilidad y el intelecto (p. 81), acción esta que nos muestra el potencial formativo que poseen las obras de arte, tanto sonoras como literarias, sustentado éste en la experiencia estética que se da en el encuentro del sujeto con la obra.

El carácter de *acontecimiento sonoro* que adquiere una obra musical viene dado, entre otras cosas, por el impacto sensible que causa en el sujeto y que le permite trascender la colectividad y el contexto que lo han condicionado, por tanto, dicho acontecimiento puede cambiar el *ritmo* o los acontecimientos de su existencia. En palabras de Fubini (2001):

El ritmo musical no consiste en una división simétrica del tiempo, su esencia consiste en preparar un nuevo acontecimiento, en establecer, entre tensiones y resoluciones, relaciones que reflejan nuestro mundo interior...es el entrecruzamiento de pasado y futuro. (p. 95)

Esta apuesta del arte sonoro por un vínculo entre la vida de la obra y la vida del sujeto, crea unas condiciones que son necesarias para un proceso enfocado en la formación y que tiene como base la afectación del sujeto producida por lo que acontece en su encuentro con la obra. Si bien, como hemos dicho, la música tiene un contexto relacional que posibilita su reconocimiento y que como dice Fubini (2001), sus sonidos devienen en significantes que se han construido



como tales en la historia y son fruto de una abstracción intelectual inserta en contextos sonoros concretos (p. 84), el mundo sonoro deviene en una de las maneras que el ser humano ha elegido para contar aquella historia, su propia historia, razón por la que el vínculo que existe entre ambos –sonido y sujeto- no puede ser reducido a verdades lógicas de sus propiedades físicas, sino que debe revelar las percepciones, las emociones, el sentir intuitivo y la experiencia del ser humano.

“*Escuchar sonidos es percibir pensamientos*” (p. 131) nos dice Enrico Fubini (2001), camino este de la sensibilidad que nos puede llevar a un conocer y a un conocernos en la experiencia de ser otro, de sentir-nos en las emociones y expresividad de una creación sonora. Sin embargo, este camino no es sencillo, pues, cuando damos una mirada a nuestros tiempos, nos damos cuenta del aturdimiento perceptivo del sujeto moderno, de la dificultad que tenemos para *escuchar*; y la inmediatez de los consumidores voraces, en los que se ha convertido una buena parte de nuestra sociedad, ha dado al arte sonoro un matiz de producto que se consume en el tiempo mismo del acontecer, de intrascendencia y temporalidad lógica.

Esta incapacidad de relacionarnos con las *cosas* de manera intuitiva, de manera *primordial*, nos ha sido conferida por muchos de nuestros entornos, pero en gran medida, por la escuela, que refrena y pretende nivelar la indagación, la sensibilidad y la curiosidad, racionalizarlo todo casi que eliminando las posibilidades de vivir las experiencias sensibles que son las que nos vinculan con el mundo. Por lo tanto, es menester reivindicar, dar un espacio en las escuelas y en la vida a la capacidad perceptiva, permitir el resurgir de lo sensible y, en consecuencia, del sentido de todo aquello que nos constituye.

Esta preocupación por recuperar los vínculos del sujeto con su mundo a través de la sensibilidad y que esto pueda convertirse además en un camino que lo lleve a formarse, es lo que le da un horizonte a nuestro trabajo, una ruta, una esperanza. Ya lo decía Robert Jauss (1992) refiriéndose al arte: “La percepción infantil, gracias a su carácter inicial y a su totalidad sensorial, se convierte en la medida ideal de la experiencia estética” (p. 43). Por esto, la música como configuración de identidades, de maneras de sentir que están más allá de lo decible con palabras, deja un margen mayor a la imaginación, expresa las pasiones más caóticas del ser humano y expresa la vida en toda su riqueza e indeterminación.



Por consiguiente, si uno de nuestros objetivos es posibilitar procesos de pensamiento y reflexión en los estudiantes debemos comprender que, tal como nos dice Ursula R. Da Silva, citando a Meleau Ponty (2003):

Pensar não e apenas uma habilidade mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivencias, experiências, não necessariamente definidas como racionais ou lógicas. (p. 13)¹⁴

Por lo tanto, vemos que el pensamiento se instaura como un acontecer que deviene de un proceso que comienza en lo percibido, poniendo así a la reflexión como acto segundo, en tanto, en lo pre-reflexivo –o sea en el acto de percepción- es donde se instaura la génesis de sentido. Y es, desde esta mirada, que podemos intencionar los espacios y posibilitar, desde las configuraciones didácticas y las mediaciones pedagógicas, extrañamientos que devengan de una relación directa de los estudiantes con el mundo, con las obras, es decir, posibilitar una formación de la sensibilidad que les permita afectarse y, entonces, actuar, aprender, formarse.

Lo anterior, nos abre un terreno propicio para el arte, la experiencia y la sensibilidad, cosas que se desenvuelven en el espacio de lo multívoco, de lo transgredido, de lo no cotidiano y que, por tanto, rompen con el eje de equilibrio instaurado en las formas rutinarias de aprender; justamente, los espacios, las intenciones, las formas, el saber y la experiencia, nos deben posibilitar enviar a los estudiantes otra mirada de sí mismos, otra manera de habitar y de relacionarse con el mundo y con sus experiencias. El arte nos permite romper las estructuras meramente racionales del aprendizaje, proponiéndonos una desconfiguración del mundo, una búsqueda de nuevos territorios donde los vínculos entre aprendizaje y mundo, estén mediados por nuestras dimensiones sensibles, perceptivas, intuitivas antes que, meramente, por nuestra razón.

5.2.2. La literatura, una puerta de entrada al saber

Los poetas ofrecen a los hombres nuevos ojos para ver el mundo y cuando se ve el mundo con ojos nuevos, se puede entonces cambiarlo, se concibe la posibilidad de que cambie.

Kafka (Citado por Zuleta, 2010, p. 31).

¹⁴ Pensar no es apenas una habilidad, más demanda una sensibilidad que envuelve un conjunto de vivencias, experiencias, no necesariamente definidas como racionales o lógicas.



Siguiendo el razonamiento de Kafka, podemos añadir que si no hay lectores que adopten los “ojos nuevos” ofrecidos por los poetas, si estos lectores deciden mantenerse en estado de quietud e inercia, la posibilidad de cambiar el mundo se reduce, así como la literatura pierde su función social y transformadora. En la misma línea de Kafka, Sartre (s.f.) nos manifiesta la función social y democrática tanto del artista como de la obra literaria:

El escritor ha optado por revelar el mundo y especialmente el hombre a los demás hombres, para que éstos, ante el objeto así puesto al desnudo, asuman todas sus responsabilidades (...). La función del escritor consiste en obrar de modo que nadie pueda ignorar el mundo y que nadie pueda en el mundo decirse inocente (p. 34).

La obra literaria es un gesto democrático por parte del artista quien, al ofrecernos unos “nuevos ojos” mediante su palabra, nos invita a “pensar por sí mismos”, “decidir por sí mismos” y actuar conforme a lo que decimos y pensamos. La palabra que nos entrega el artista, y con ella su experiencia y el mundo que ha conquistado, es un gesto ético que más allá de dirigirse a un lector, reconoce a un humano que hace parte del mismo mundo que él habita, y pone en evidencia su posición frente al mundo.

De esta manera, la obra reclama un interlocutor que esté en la disposición de entablar una conversación con ella, y esto no es menos que escucharla con atención, interpelarla y, permitir que acaezcan las ocurrencias, esto es, que se dé el pensamiento. La literatura, así como las demás artes, es el lugar donde se tejen los hilos del pensamiento, es un objeto de reflexión filosófica que al establecer un encuentro con el lector promete ensancharle la mirada y no dejarlo en el mismo lugar del que partió, siempre y cuando esté en la disposición de asumir una postura filosófica en la lectura de la obra y del mundo. Asumir una posición filosófica significa el deseo de conquistar la democracia, la libertad –liberarnos de los dogmas–, interrogando el conocimiento, viviéndolo, transformándolo y, al tiempo, asumiendo la angustia de transformarnos y pensar por sí mismos; la posición filosófica implica partir, en este caso, de la literatura para extrapolarnos a los problemas esenciales de nuestra vida y de la humanidad, poniéndonos constantemente en cuestión (Zuleta, 2010, p. 131).

La obra literaria es entonces un constructo estético, ético y político. En primera instancia, es un constructo estético en tanto es bello, esto es, su forma y contenido encierran un enigma, su



lectura no se agota con una primera mirada, siempre nos exige cavar más hondamente para ir descubriendo su fascinación inagotable, produciéndonos una angustia y un goce de querer permanecer allí con del riesgo de que algo en nosotros se transforme. En segunda instancia, es un gesto ético por parte del artista quien, al entregarnos “sus ojos”, nos está entregando una parte de su ser, de su historia, de su vida para ensanchar nuestra mirada y ver más profundamente el mundo al que históricamente pertenecemos; la ética, como dice Mèlich (2004), no sólo se basa en la experiencia que yo personalmente he vivido, sino “en *la experiencia del otro*” (p. 45). En última instancia, la obra literaria es un hecho político que mediante la estética y la ética pretende “formar y criticar las ideas” (Sartre, s.f., p. 70) y hacerle oposición a la ideología dominante, instaurando y convocando en el ser una pregunta por la humanidad, cambiando, mediante la experiencia estética, su concepto de mundo.

El camino del pensamiento se forma, de la misma manera que también se hace con la sensibilidad. El lugar del maestro en relación con la lectura ha de ser transmitir “una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura” (Larrosa, 2007, p. 27), le agregaríamos, un deseo hacia el saber. No se transmite lo que no se tiene, de manera que si el maestro aborrece la lectura y su lugar en la vida es pasivo y receptivo, difícilmente formará estudiantes deseantes, inquietos por el vasto mundo del saber.

La obra literaria se actualiza, revive y resignifica en la lectura, posibilitando en el acto de leer la configuración de la identidad del lector. Leer es “un modo de vivir, de existir, en el sentido de lanzarse al mundo, a la aventura”, y es el maestro quien “abre un espacio de interrogantes, un tiempo de escucha de las palabras. Y es en este espacio y en este tiempo en el que la identidad se forma” (Mèlich, 2004, p. 63-64). La identidad formada de interrogantes y palabras da cuenta de un sujeto con una posición filosófica ante la vida, esto quiere decir que vive en un continuo extrañamiento, nada es común o insignificante, tiene un amor por el saber, el mundo entero le resulta inquietante, digno de conocer e indagar. Un ser que es capaz de pensar por sí mismo, sin dejar de lado al otro porque es del otro de donde viene su asombro ante la vida, que se apasiona por la búsqueda del sentido, será difícilmente manipulable (Zuleta, 1995, p. 110).

La lectura dialógica le aporta a la formación de sujetos pensantes y deseantes, en la medida en que pasan de ser receptores pasivos a constructores del sentido implícito del texto.



Recordemos que el texto literario es algo inacabado que el lector viene a complementar con todo cuanto es: su subjetividad, su experiencia, sus inquietudes y sus críticas.

La escuela entiende la lectura como información, nos enseña que leemos para aprender, pero no nos advierte que al leer podemos pensar, que el texto también lo podemos interpelar pues no es una verdad absoluta e inacabada, y que tenemos mucho para decir y aportarle al mundo de las ideas. Este es el gran aporte que Estanislao Zuleta (1982) le hace a la escuela y a la lectura al proponer, a la luz de Nietzsche, un proceso de lectura basado en la metamorfosis del ser lector.

“Leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar”, leer es pensar, es decir, todo texto tiene un “lenguaje interior” que ha de ser develado por el lector, quien deberá “determinar el valor que el texto le asigna a cada uno de sus términos” (Zuleta, 1982, p. 4). Se necesita de un lector rumiante, un lector *camello*, que se disponga a tener “una inmensa capacidad de trabajo y dedicación” (p. 3) con el texto, darse a la escucha atenta de lo que el otro tiene para decirle.

De otro lado, “se tiene el deber de aprehender lo dicho por el otro pero para darle lugar a la propia palabra. Si se escucha, si se atiende nos autorizamos para entrar en tensión, en contradicción, en un proceso dialógico” (Cardona, 2014). Surge así una segunda metamorfosis necesaria para que se dé el conocimiento: la posición del *león*, el que critica, se opone, toma distancia, “es el espíritu rebelde” (Zuleta, 1978, p. 3). Finalmente, para complementar la triada que caracteriza al pensamiento filosófico, hay que darle paso al surgimiento del *niño*, que representa la ocurrencia, el pensamiento, la creación; en este momento se da la “insólita aparición en uno de la idea de la que antes ni uno tenía noticia” (González, 2014, p. 3). Dice Zuleta que solamente cuando estas tres posiciones (*camello*, *león* y *niño*) se combinan en una sola, funciona el pensamiento filosófico.

La lectura que propone Zuleta es un ir hacia la búsqueda de sí mismos mediante la palabra que enuncia el otro y que nos convoca en la escucha, la crítica y el pensamiento. Gracias a los “nuevos ojos” que el otro nos ofrece, nuestro lugar en el mundo es cambiante. Luego de amar el saber, es imposible devolverse a un lugar de quietud e ignorancia. Larrosa (2007), en conexión con Zuleta, afirma que la escucha es un acto de modestia, en el que:



Uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto me transforma a mí mismo. (p. 11)

Para que acaezca el pensamiento y el conocimiento se requiere de modestia, reconocerse sujeto en falta, inacabado, que necesita del otro para formarse, “hay que dejarse afectar, perturbar, trastornar” (Zuleta, 1982, p. 10).

Ahora, no podemos pensar la lectura aislada de la escritura pues, como reitera Nietzsche “sólo lee quien escribe”. En la escritura hay un vínculo con el pensamiento, las ideas se alojan, se aprehenden y asientan en el papel, se ordenan y cobran un sentido diferente al del texto que las genera. González (2014) le agrega al postulado de Zuleta que “un texto sólo será objeto de lectura cuando el lector despliega el ejercicio de un diálogo activo y permanente con el escrito que tiene ante sus ojos (...), diálogo que impone darle curso a las tres posiciones del espíritu pensante” (p. 4-5).

La cultura de la cual hacemos parte le ha ido restando importancia a la palabra del otro, es una cultura que no escucha, pero también una cultura que no registra, esto es, guarda memoria, de lo dicho por el otro. Por lo tanto, es común encontrarnos en las aulas de clase con la lectura y la escritura como actos escindidos y con una posición de camello; no hay diálogo con el texto, sólo recepción. La propuesta de Zuleta nos devuelve la palabra a los lectores y nos ubica en el lugar de constructores de sentido en el círculo hermenéutico, por ello, no además de aprehender el “lenguaje interior” del texto, refutamos las ideas allí expresadas y les damos surgimiento a unas nuevas, propias.

6. Enfoque metodológico

Dentro del método de investigación cualitativa que hemos abordado en nuestro trabajo, la mirada hermenéutica nos ha permitido una interacción con el contexto educativo en clave de interpretación, de escucha y de interlocución, teniendo presente siempre, como nos dice María Eumelia Galeano (2014) una lógica de intercambio y de reciprocidad en la que todos los participantes de la investigación (estudiantes, docente cooperador, institución, investigador y asesor) podemos aportar para la producción de nuevos sentidos y reflexiones dentro de la realidad escolar y no escolar.

Por consiguiente, la experiencia de compartir la cotidianidad de un grupo de estudiantes en su contexto particular, nos permitió reconocer la importancia de la confrontación, de la vivencia y del develamiento de las incertidumbres humanas que surgen y toman diferentes formas en mundos que están hechos para lo homogéneo. La realidad educativa está en constante tensión y es allí, en esa lógica intersubjetiva, donde nuestra mirada debió expandirse y agudizarse, en tanto las exigencias de los sujetos y la institucionalidad, por lo general, distan unas de otras.

Al contexto educativo ingresaron dos maestras en formación ávidas por comprender el conflictivo mundo escolar, lleno de riquezas por explorar y dificultades que afrontar. Es, sin duda, un “campo de combate”, como dice Zuleta, y es precisamente esa particularidad la que le dan cabida a las búsquedas de formas y mediaciones, a las reflexiones y críticas para renovar y resignificar el acto educativo.

La investigación es inherente a todo proceso pedagógico, y la observación es el punto de partida de la investigación, con ella asimamos la realidad, la volvemos nuestra y tratamos de entenderla. La lectura de la realidad, mediante la apertura de los sentidos a captar lo evidente y lo oculto, los silencios y los ruidos, aboga por una escritura reflexiva que plasme el diálogo del investigador con el contexto que observa. La escritura “permite captar lo vivido para luego, como si fuera algo ‘extraño’ a nosotros, poder mirarlo con detenimiento: analizarlo no con el candoroso ver de lo propio, sino con la auscultante y fina mirada de lo ajeno” (Vásquez, 2007, p. 156).



El hecho de estar en esos contextos nos implicó asumir una posición que permitiera mediar entre esas exigencias, pero al tiempo, mediar con nuestras propuestas e intencionalidades pues, en este intento por comprender la realidad que habitamos, por leerla y escucharla, procurando desentrañar los signos que nos permitieran aprehenderla, se hizo necesaria la implementación de algunos instrumentos que nos permitieran entender sus dinámicas.

6.1.La configuración didáctica: un gesto de reconocimiento con el otro

La formación demanda una continua transformación, que es posible mediante la relación dialógica entre práctica y teoría, y se enriquece en la constante reflexión y problematización de los asuntos que la acometen. Por lo tanto, si asumimos que ser maestro es estar de cara a esa relación dialógica, es indispensable la interpelación del otro para hacernos conscientes de nuestros errores y potencialidades.

Y en este interactuar con los contextos a través de las diferentes formas mencionadas, el taller se constituyó en una apuesta didáctica a través de la que pudimos pensar una relación con los estudiantes desde una perspectiva democrática. En esta configuración didáctica, nos dimos la posibilidad de vernos a nosotras mismas como maestras en relación con nuestro saber, nuestras dudas, certezas e incertidumbres, dado que ella visibiliza lo que somos a través de las intencionalidades y las formas que pensamos para llevarle al otro nuestra propuesta de trabajo. Estas intencionalidades y formas nos muestran, también, la manera en la que nosotras como maestras vemos a los estudiantes y por esto, evidencian o no un reconocimiento del otro, en sus diversas dimensiones.

Desde el taller como un asunto democrático, procuramos que todos los involucrados en él fueran haciéndose a una palabra propia que les permitiera tomar una postura crítica y, así, hacerse partícipes de su formación. En nuestro caso, *El taller como experiencia estética y dialógica* (2014) y *La triada dialógica de la investigación en el aula* construidos por la profesora Mónica Moreno (2013) se constituyeron en bases importantes para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, pues si bien nuestros talleres no se ciñeron estrictamente a dichas estructuras, si conservan y potencian algunas de sus formas y de sus configuraciones como posibilidad de articular la pedagogía, la didáctica y la investigación en el contexto educativo.



Las propuestas didácticas que expondremos a continuación tienen como fundamento primordial una inquietud que ha surgido a lo largo del pregrado y que ha atravesado nuestro propio proceso académico; ha sido una pregunta por la formación del ser humano, por los medios, las formas, los conocimientos, las experiencias, por las condiciones de posibilidad que un sujeto requiere para alcanzar un proceso formativo que le permita, como nos dice Gadamer (1993) un ascenso a la generalidad, es decir, que le permita construir una mirada amplia y profunda en su relación con el mundo y con el saber. Esto, sin dejar de reconocer que la decisión de formarse está en cada sujeto y que, por tanto, aquello que como maestros proponemos de manera intencionada, para nosotros clara y posible, puede instaurarse en el otro como parte de su proceso formativo o puede hallar como respuesta la resistencia, la imposibilidad de concretarse –al menos en ese momento de la vida del sujeto– como algo trascendental para su formación.

Por consiguiente, pensar que un camino posible para el proceso formativo de los sujetos es el arte, la experiencia estética y la sensibilidad, es pensar en la función que debe cumplir el arte en la formación y por tanto, poner nuestra esperanza en su carácter formativo, mediado éste por la experiencia estética que puede, en forma de extrañamiento, detonar un dislocamiento en los sujetos. Es así, que a estas propuestas subyace la intención de volver a los fundamentos sensibles del pensamiento como la puerta de entrada a cualquier proceso de aprendizaje y de formación.

Por tanto, aquí nos ubicamos desde una perspectiva formativa distinta a la convencional que conserva, en su mayor parte, una mirada instrumental y meramente racional y que apela a un fin homogeneizador de los sujetos como propósito educativo. Pues las propuestas en mención propenden por una defensa de la singularidad, de la subjetividad y de la posición del sujeto frente a su formación, en tanto es él, como lo decíamos antes, quien decide acoger, por norma o por deseo, las propuestas que un maestro puede llevarle con la intención de contribuir en algo a su proceso formativo. Sin olvidar, aquí, que la decisión que un sujeto puede tomar está condicionada por unos antecedentes culturales que le permiten posicionarse de una manera u otra.



En este caso particular, la música como manifestación de la cultura, de la historia y de la subjetividad, tal como como nos dice Fubini (2001) se constituye en un hecho social que se inserta en la colectividad humana y crea nuevas relaciones entre los seres humanos, lo cual nos permite vincularla a los espacios formativos, en tanto acontecimiento que nos muestra la complejidad de las relaciones que ha tejido el ser humano consigo mismo y con los otros, situación ésta que pudiera afectar y transformar las configuraciones sociales y subjetivas en pos de un ascenso a una mirada más amplia y crítica del mundo. Pues, la estructura misma del discurso musical y su forma de relacionarse con nuestra cultura hace que el oyente se descubra a sí mismo a través de él. Al igual que en una obra de la plástica o de cine, el oyente, frente a la obra musical, se inserta en el tiempo virtual de la obra, interpreta lo que escucha, es decir, lo relaciona con lo que es él mismo y formula un discurso en torno a ella de connotación metafórica, proyectando un sentido y un significado sobre lo que escucha.

En lo anterior se resume de manera sucinta, cuáles fueron las consideraciones tenidas en cuenta para el planteamiento de la propuesta didáctica que se describirá en detalle (solo una parte de ella) a continuación. También, la intención de explicar cuáles fueron las relaciones entre el arte, en este caso particular la música, y la formación, que se establecieron para pensar la estructura de la práctica.

Dado que nuestro trabajo, como ya lo hemos dicho, deviene de la unión de dos propuestas didácticas, se nos hace necesario encontrar unos momentos comunes –no tanto desde las formas como desde las intencionalidades– que den cuenta de las categorías y conceptualizaciones transversales en nuestro trabajo.

El primer momento lo nombramos *una apertura a la sensibilidad y a la experiencia estética; grosso modo*, en este momento se encuentran las actividades encaminadas a que los sujetos tengan un encuentro con las obras de arte (música y literatura) desde lo sensible, en el que la experiencia estética posibilite el juego libre de la imaginación, el pensamiento, los sentimientos, las conmociones y todo aquello que pueda emerger de manera espontánea en dicho encuentro. Es un momento para sentir la obra desde lo perceptivo y lo sensitivo.



El segundo, lo nombramos *de la sensibilidad al pensamiento*. Retomando lo surgido en el primer momento, les propusimos a los estudiantes un ejercicio de conversación y escritura. Nos interesaba llevarlos a confrontar eso que había aparecido de manera intempestiva y los impulsaba a preguntarse, a elaborar y pensar esas afectaciones que movilizaban su cuerpo, permitiéndoles avanzar del terreno huidizo de la palabra hacia la comprensión y el reconocimiento de la falta como una apertura para construir una relación de deseo con el saber.

La propuesta didáctica culmina con el momento de *la creación*: la concreción de lo reflexionado. Aquí los estudiantes muestran la apropiación y construcción de una palabra propia que puede trastocar sus formas de ver y relacionarse con el saber y con el otro, lo cual les permite compartir la porción de mundo que han conquistado.

A continuación presentaremos el análisis de ambos talleres alrededor de los tres momentos mencionados¹⁵. Partiremos con el taller titulado “Comprendiendo al ser desde la lógica de su sensibilidad”, realizado en el Proyecto Papalotl, posteriormente presentaremos el análisis del taller “La sensibilidad y la experiencia estética: una apertura para el pensamiento y la formación”, desarrollado con los estudiantes del Liceo Antioqueño.

6.1.1. Taller I: Comprendiendo al ser desde la lógica de su sensibilidad

Este taller lo realizamos durante dos sesiones, a partir del cuento *La noche de los feos*, de Mario Benedetti. Es un cuento que reconoce la belleza como un acontecimiento que involucra todos los sentidos, no sólo el de la vista, abriendo con ello posibilidad del descubrimiento del otro, porque la belleza es un enigma que no se revela a simple vista.

Primer momento: una apertura a la sensibilidad y a la experiencia estética

En este primer momento estuvo marcado por dos actividades. La primera fue de reconocimiento del otro mediante el “tacto” visual. Fue una actividad de descripción de sí mismo y del otro, de lo que podían percibir de su compañero¹⁶. Las autodescripciones de la mayoría trascendían la referencia física, ahondaban en sus gustos, su forma de ser, sentir y ver la vida. Mientras que las descripciones de los otros sí fueron más superficiales, dado que no se conocían

¹⁵ Para mayor ilustración de los talleres, las sistematizaciones podrán encontrarlas en los anexos.

¹⁶ Es oportuno aclarar que esta fue la primera clase para ellos, por lo tanto casi todos eran desconocidos.



y no habían tenido antes ningún tipo de interacción; a pesar de ello, algunos pocos se dieron a la tarea de interpretar las formas y posturas del cuerpo, de los gestos, de los ojos; hicieron una lectura desde la mirada pero tratando de evitar quedarse allí.

Los resultados de este momento trajeron sorpresas tanto para el observador como para el observado. Hubo descripciones tan profundas y sensibles que tocaban las fibras de quien era descrito. Fue un momento que los hizo también autocontemplarse, reconocerse y luego, con la mirada del otro, contrastar percepciones.

En ocasiones el otro nos devuelve una imagen que no reconocemos propia, que nos lleva a pensar que quizá falta mucho por conocernos. Me encontré con personas con grandes dificultades para describirse, me pregunto si era un temor a tornar su mirada hacia sí mismos, hacia las profundidades de su ser y, en ese verse hacia adentro, cuestionarse, angustiarse, encontrarse.

El gran hallazgo que hubo en mí fue el reconocer que con esta actividad hubo un encuentro de rostros, en el sentido de Mèlich, una pregunta por quién es el otro con el que comparto un mismo espacio y quién soy yo en relación con mis compañeros y maestros. La sociedad de la que hacemos parte nos ha vuelto objeto de consumo y nos ha llevado a vivir y ver la vida desde lo superfluo, lo efímero y lo intrascendente. Convivimos con otros en un aula de clase sin siquiera reconocer sus rostros, sólo sus caras, como lo anuncian Mèlich y Levinas; sólo vemos color de piel, de ojos, sexo, acento, pero no nos atrevemos a ver qué hay detrás de todo ello que exterioriza al sujeto que tenemos al lado. Dice Mèlich (2014):

El rostro se ve, el rostro se escucha, el rostro es una demanda, el rostro es siempre una apelación de un nombre propio, no de una categoría. No es una persona la que demanda el rostro, es un nombre propio, es decir alguien que tiene cuerpo, alguien corpóreo, alguien que sufre. Y el rostro nos demanda que no pasemos de largo, que no seamos indiferentes a ese sufrimiento. (p. 26)

La segunda actividad de este primer momento fue una apertura a la experiencia estética. Escuchamos la narración oral del cuento de Benedetti (en línea), *La noche de los feos*¹⁷, y,

¹⁷ *La noche de los feos* es un cuento que narra la historia de amor de una pareja de feos que reconocieron su belleza y la del otro, restándole protagonismo al sentido de la vista y reactivando los demás sentidos, haciendo del encuentro



posterior a ello, les propuse escribir lo que les generó el cuento: sentimientos, percepciones, pensamientos, ideas. Fue un momento incómodo porque observé miradas que preguntaban “¿por qué no hablamos en lugar de escribir?”. Escribir genera silencio; el silencio nos incomoda, quizá porque convoca al pensamiento. En ese silencio, que supone la muerte de la oralidad, realmente construye y nutre la oralidad; el docente le abre la posibilidad al otro de que piense para luego conversar en torno a lo que ha construido.

Juan José, uno de los participantes, (ver Anexo 1) quería tratar de entender qué era ese “no sé qué” que le dejaba el texto; a medida que avanzaba en su escritura y reflexión encontraba su inquietud por el azar de la vida, que nos lleva a fijarnos en una persona en particular. Y se pregunta ¿Acaso tenían algo en común más allá de su apariencia?

El resultado de ese incómodo silencio fue un cúmulo de ideas que cuestionaban los paradigmas de belleza y cómo eso afectaba sus vidas. Los escritos que resultaron de la experiencia estética, ratifica la importancia del silencio, el pensamiento y la escritura, pues nos encontramos con seres afectados, en su mayoría, y llenos de preguntas. Este momento resultó sumamente valioso, porque los jóvenes, sin importar qué hubiesen escrito, se expresaron y tomaron la voz en el aula. La voz no quedó sólo en mí, como docente, sino que recorrió todo el salón, en un acto de conversación.

Segundo momento: de la sensibilidad al pensamiento

Posterior a la experiencia estética y a la afectación, fuimos nutriendo el anterior momento a partir de la reflexión y la conversación, cada uno elaboró una pregunta a partir del texto escrito en el momento anterior.

Andrea Montoya, una de las estudiantes, se preguntaba: “¿Qué es la fealdad? ¿Qué pueden generar las percepciones en nuestra realidad?”. El camino ya estaba abonado para que surgieran estas preguntas. La experiencia estética permitió tener una relación diferente con el texto, no tomarlo como una respuesta sino como un medio para comprender las dinámicas sociales.

amoroso un acto sublime que supera el juicio de la vista. En dicho encuentro se escucha al otro, se siente, se huele, se palpa, se degusta y, de esta manera, se ve sin usar los ojos, se descubre al otro.



La pregunta nos ubica en el lugar de la falta, de la incompletitud y, por lo tanto, del saber. El encuentro sensible y estético que esta joven tuvo con el cuento le hizo reconocer que la fealdad, a pesar de ser un tema aparentemente acabado y con un significado definitivo, es un asunto que hay que cuestionar, pues no se conforma con las definiciones que la cultura le ha otorgado hasta el momento. Con esto, es muy posible que Andrea inicie una búsqueda por develar las lógicas que categorizan la belleza y la fealdad y la enmarcan en modelos; pero, de acuerdo a todo cuanto hemos dicho hasta aquí, existe también la posibilidad de que Andrea no inicie dicho camino en este momento, sino que lo haga en años posteriores o, quizá, nunca lo haga.

La relación de deseo que el sujeto entabla con el saber procede de la inquietud que resulta de un extrañamiento o desacomodo. El docente allí cumple el papel de “desacomodador”, problematizador, y pone al estudiante en riesgo, para que decida qué camino tomar.

Tercer momento: creación

En este último momento del taller, los estudiantes hicieron una construcción de un final alternativo al cuento de Benedetti, teniendo presente las conversaciones de la sesión anterior, las preguntas que cada uno elaboró y el escrito que resultó de la experiencia estética.

En un fragmento del escrito de Daniel Narváez se lee lo siguiente: “Después de una mirada profunda los dos se dieron cuenta de que [...] eran perfectos [...], mirándose casi el alma, con esa profundidad, deseo espiritual, ganas de estar juntos, unidos por sus defectos notablemente grandes”. En estas líneas Daniel está poniendo el tema de la perfección de un lado diferente al común, le está dando en este estrecho campo cabida a un asunto tan relegado como la fealdad, y la reconoce como algo que se manifiesta en lo evidente, pero en la profundidad de la mirada deja entrever un deseo, un enigma que no se agota con una mirada de reojo.

La creación alterna que Daniel y los demás jóvenes le dieron al cuento de Benedetti pone de manifiesto que la sensibilidad y la experiencia estética son la puerta de entrada del saber y el deseo por comprender los asuntos esenciales de la humanidad.



6.1.2. Taller II: La sensibilidad y la experiencia estética: una apertura para el pensamiento y la formación

Primer momento: Una apertura a la sensibilidad y a la experiencia estética

Actividad I

Hicimos una lectura del cuento *Una idea toda azul* de Marina Colasanti (2008)¹⁸. Esta lectura se dividió en dos momentos. 1) Lectura individual y 2) Lectura en voz alta por parte de la docente. Cada estudiante debía escribir qué impactos, sensaciones, preguntas o silencios le dejó cada lectura, esto primero de manera individual y luego debían unirse en grupos y socializar lo escrito; un estudiante de cada grupo recogería las ideas de todos y lo compartiría con todo el salón. Estas ideas, en primera instancia, debían estar sustentadas desde el cuento para luego poder relacionarlas con todo lo externo a él (Extra e intertextualidad). Les pedí a los lectores que se arriesgaran a preguntar (interrogar, interpelar). Por último, les dije que intentaran recoger lo trabajado en un nombre o pregunta (formas síntesis de la lectura interpretativa).

Una de las intenciones de este momento era que los estudiantes cuestionaran su relación con lo que sabían, con sus ocurrencias, sus ideas y su forma de expresarlas. También que pensarán las razones que a veces nos llevan a callar, a no compartir y a dejar morir nuestras ideas. Que pensáramos en la importancia de hablar, de conversar y de construir, a partir de nuestra cosmovisión, nuevas comprensiones sobre el mundo y sobre nosotros mismos, desde un trabajo colectivo.

Lo escrito por Valentina (ver anexo 2) nos muestra una reflexión que, si bien se instaura desde lo que ella concibe como razones para no trascender en lo que pensamos, puede convertirse en una idea que pase a otras esferas de lo colectivo, de lo humano. Porque el miedo se convierte en un arma de poder que subyuga y que calla a los sujetos, que no les permite ser, ni desde su palabra ni desde sus acciones. Pocas veces los estudiantes cuestionan lo dicho por otros porque se les ha educado para el silencio, haciéndoles creer que lo que tienen para decir no es

¹⁸ Un día, un Rey tuvo una grandiosa idea, a su parecer tan maravillosa, que no quiso compartirla con nadie porque sentía que podían robársela. Así que pensó que sería mejor esconderla donde nadie pudiera encontrarla, en el salón de los sueños. Pasados los años, cuando terminó su labor de gobernar, deseó tenerla de nuevo, pero ya había, entre él y la idea, un tiempo que los hacía muy diferentes, tanto que el Rey al reencontrarla dormida, como la había dejado hacía tantos años, no tuvo más que llorar sus últimas lágrimas y cerrar de nuevo la puerta para siempre.



válido y que por tanto, tiene que morir con ellos, esto fue cuestionado por los chicos a través de sus preguntas y sus reflexiones.

Paradójicamente se les juzga porque se les dificulta argumentar ideas, escribir, y por tanto sus procesos de comprensión e interpretación se dificultan. Sin embargo, vemos que cuando se posibilitan espacios para que un estudiante tenga otras opciones y se pueda expresar y reflexionar sobre algo, sin el miedo a ser juzgado por equivocarse al no pensar lo que se piensa, le es posible comenzar a hacer relaciones entre palabras y conceptos que lo lleven a preguntarse por su vida y por lo que sabe, por lo que necesita o desea saber. La escritura de Valentina evidencia, además, una lectura juiciosa y atenta a los detalles impelida por los elementos que le llamaron la atención del cuento.

De la misma manera, las palabras dichas por los estudiantes a modo de conceptos gruesos sobre lo que interpretaron del texto hicieron posible la formulación de preguntas que les permitieran comprenderlas en un sentido más amplio, que trascendieran el cuento y pasaran por sus experiencias, por lo que ellos son y por lo que es la cultura y la sociedad de la que hace parte.

Actividad II

Escuchamos la melodía *Explosive* de las Chicas Bond¹⁹ (En línea).

Mientras sonaba la melodía, cada estudiante debía interpretar, de acuerdo a las características de la música (Altura, intensidad, tiempo, ritmo), lo percibido, leído, sentido, pensado e imaginado a partir de ella.

¹⁹ Llevé esta melodía, hecha con instrumentos de cuerdas frotadas (Violín, Violonchelo, Viola, Contrabajo) para la introducción al diario, porque tiene unos matices muy marcados en la fuerza, el ritmo se acelera y sube la intensidad que da una sensación de desesperación de huida y luego baja y se percibe la calma, el tiempo es trascendental, los silencios cortos y largos acentúan el sentido de angustia y de refugio que percibo en su interpretación. Estas impresiones que sentí, las relacioné con el fragmento del diario de Ana Frank, día sábado 20 de Junio de 1942, porque éste expresa una gran conmoción en su interior que sólo puede ser ordenada y aquietada mediante la escritura, la escritura es su refugio y punto de apoyo en medio de la vida agitada que se vivía en Alemania bajo la dictadura de A. Hitler. ¿Por qué es importante escribir? ¿Qué impacto tiene la escritura en nuestra vida?



Intentarían relacionar dichas características en pos de hallar un sentido. Este ejercicio debía tenerse presente para el momento posterior a la lectura del fragmento del diario de Ana Frank.

Luego leímos un fragmento del diario de Ana Frank, el día sábado 20 de junio de 1942. Hicimos dos lecturas en voz alta, una la hice yo y otra un estudiante, cada uno seguía la lectura en su propia hoja. Posteriormente los estudiantes debían relacionar lo leído con lo escuchado (Aunque la lectura es otra manera de escuchar) en pos de interpretar desde dicha relación.

En este segundo momento era trascendental comprender la importancia de la escritura y, principalmente, de la escritura de un diario como posibilidad de contarnos y de irnos encontrando a nosotros mismos a través del otro, a través del arte. En la reflexión de Diana, ella logra ver cómo lo que existe en el ser de manera caótica, como sensaciones y emociones, se condensan en las obras intentando buscar un equilibrio, una respuesta; además puede relacionar esta manera de percibir el arte con su realidad. Pues en tanto la música, la lectura y la vida se caracterizan por su ambigüedad, por su incertidumbre, la escritura es una forma de buscar el orden de ese mundo caótico y la reflexión y el pensamiento nos permiten comprender todo aquello que, desde los sentidos, nos desborda. Pues como nos dice Ponty (2003), el mundo surge a través de nuestro cuerpo y esas percepciones que tenemos de él son las que nos permiten nombrar y categorizar en el pensamiento y la escritura todo aquello que parece innombrable desde el sentir. La escritura pone en juego nuestra manera de pensar y de comprender, además, nos expone ante quien nos lee.

Por su parte, Nicolay (ver anexo 2, actividad II) establece una relación entre los dos mundos simbólicos que permite una comprensión sobre aquello que hace posible el arte. En tanto las búsquedas de cada ser humano, sus emociones y sensaciones son lo que lo constituyen y por eso podemos encontrarnos, leernos y escucharnos en él. Vuelve, aquí, la escritura como posibilidad de darle forma a nuestras búsquedas, a nuestras angustias, es decir, como posibilidad de conocerlas, hacernos cargo de ellas e intentar comprenderlas.

Es muy importante notar como la experiencia estética detona en los estudiantes cuestiones relacionadas con sus propias experiencias y que pueden ponerlas en relación con lo que aprenden. Además de entender que escribir o leer son dos cosas que siempre tendrán que ver con lo que ellos son y por lo tanto, con una búsqueda y comprensión de sus propias preguntas;



preguntas que surgen a partir de un extrañamiento frente al arte y que se van configurando mediante la conversación y la interlocución y que podrían llevarlos a la reflexión.

La escritura es un develarse ante el otro y ante nosotros mismos, por esto, escribir representa un compromiso con lo que hacemos, aprendemos, dudamos, un compromiso que puede conducirnos a desear formarnos en el camino angustioso del pensamiento, del goce ante el entendimiento y del dolor de la renuncia a aquello que creíamos cierto. Por esto el arte como síntesis de lo humano, puede ser una puerta de entrada para que los estudiantes asuman una postura crítica frente a su relación con el saber. Si bien sabemos de lo difícil que es escribir, justamente, por lo que acabo de mencionar, es un gran reto que los estudiantes, con estos escritos, comienzan a enfrentar.

Segundo momento: de la sensibilidad al pensamiento

Para este momento del taller, los estudiantes debían haber realizado la lectura de los primeros 8 capítulos de la novela *Primer amor*²⁰ de Iván Turgueniev (En línea). Además, debían ir escribiendo en su diario todo lo relacionado con esta lectura, y con todo lo que ellos desearan poner allí (reflexiones, preguntas, contar sus días, etc.) Sólo la mitad de ellos lo habían hecho (20 estudiantes), sin embargo esto no impidió que se realizara la actividad, en tanto la gran mayoría tenía un acercamiento a la novela.

Primero escuchamos a Vivaldi con su composición *Winter*²¹. Mientras escuchábamos ellos iban pintando lo que les suscitaba la melodía, la melodía se repitió por petición de los

²⁰ Vladimir, un hombre de cuarenta años, lee para sus amigos la historia escrita por él mismo sobre su primer amor. Esta historia transcurre en el dolor y la frustración de un joven de dieciséis años enamorado de una mujer mayor que él. Ella se enamora perdidamente del padre de Vladimir pero nunca deja de mostrarle afecto al joven, quien se confunde por su conducta y lleva una vida de incertidumbre, en una rivalidad con su padre que no puede expresar por el profundo respeto que le tiene. Sin embargo, las penurias de este joven le permiten un cuestionamiento por su familia, por su madre engañada y sumisa, por su padre altivo y lejano de todo vínculo afectuoso con él. Este joven vive el dolor del primer amor arrebatado por su padre, dolor que lo lleva a callar, a ir muriendo a su edad infantil de manera tormentosa para ir encontrando otras maneras de comprender el mundo, otras maneras de comprender esa familia suya, tan glamorosa pero tan vacía, pues primer amor narra el conflicto entre padres e hijos en una Rusia donde conviven el refinamiento afrancesado y la barbarie social.

²¹ Escogí esta composición clásica (Que algunos incluyen dentro de la música programática) porque evoca el frío, lo petrificado que puede uno quedarse por el dolor; como Vladimir en medio de sus padres, como evoca la soledad, el silencio. La intensidad de la música permite evocar una angustia que solo se solaza en la quietud de las cuerdas del



estudiantes. Luego ellos debían poner en palabras, explicar lo que habían pintado; además, algunos estudiantes, los que desearon hacerlo, mostraron al grupo sus creaciones para que todos intentaran interpretarlas, después cada creador socializó y explicó sus pinturas ante el grupo contrastando con lo dicho por los compañeros. Yo anoté en el tablero los conceptos o palabras gruesas que los estudiantes dijeron para luego relacionarlas y encontrar reiteraciones que nos permitieran construir líneas de sentido que luego llevaríamos a la comprensión y conversación sobre la novela.

Cabe aclarar que en este momento hay otras actividades de escritura reflexiva que no aparecerán analizadas por cuestiones de extensión del trabajo, pero que estarán en los anexos

En este momento del taller, al igual que en los otros que trabajamos con música, la escucha jugó un papel fundamental. Me referiré a los tres trabajos enunciados de manera general, en tanto mi análisis apunta a un horizonte de sentido presente en los tres.

Estos estudiantes nos ponen de cara a lo que representa escuchar la música y la literatura en clave de sensibilidad. Ellos expresan, a partir de sus percepciones, lo que logran interpretar de la música, es decir, lo que proyectan sobre ella de sí mismos. Por lo tanto, escuchar es leer y leer es leerse, encontrarse en lo escuchado. La experiencia estética surge a partir del encuentro de dos mundos: el mundo del sujeto y el mundo de la obra, y es aquí donde puede darse una relación de experiencias humanas que nos permiten preguntarnos, a partir de las obras, sobre nosotros y nuestra realidad.

Los trazos fuertes, reiterados en ambas creaciones, nos muestran la fuerza con la que estos chicos perciben la música, una fuerza que golpea su *piel* y los llena de sensaciones, les permite imaginar y recrear todo lo que los moviliza; además estos dibujos nos muestran cómo todo eso que está fuera de nosotros, y que nos llega, en este caso como sonido, está configurado culturalmente en cada sujeto y por esto puede interpretarlo. Cuando los estudiantes hablan de la tragedia, la angustia, las emociones fuertes, la pérdida del control sobre nosotros mismos, pero también sobre el enamoramiento de un adolescente, podemos generar relaciones, hermosas y profundas, entre la realidad de Vladimir (El chico de la novela), su época, su familia, sus

violín. Esta sonata evoca el hielo en el que puede convertirse la vida cuando hacemos de otro la fuerza que debe llevarnos a experienciarla. Lo agudo de las cuerdas y su ritmo rápido penetran en el cuerpo como dagas que salen lentamente cuando las notas comienzan a menguar. Estoy segura de que los chicos sabrán interpretar, mejor que yo, lo que allí sucede.



condiciones sociales, subjetivas y la realidad de un adolescente cualquiera que padece la angustia del amor y de los enfrentamientos con su padre.

Desde la comprensión intratextual de ambas obras, nos ponemos en relación con ellas a partir de esos acontecimientos humanos que hacen parte, también, de nuestra vida. Nos encontramos en esos asuntos universales que nos permiten conversar y sentir las obras. También estos asuntos nos permiten cuestionarnos, como lo hicimos en sesiones posteriores, sobre nuestra cultura, nuestra historia y sobre cómo estas van dándole forma a nuestras maneras de desear, de comprender y de relacionarnos con los otros y con el mundo, cosas que nos develan la necesidad de asumir una postura crítica frente ellas y tomar una posición que nos permita encarar un proceso formativo que esté vinculado con nuestro deseo.

Tercer momento: creación

Aquí hubo dos momentos: A) De escritura sobre la construcción de una pregunta, hipótesis o temática que recogiera lo más importante para cada uno durante el proceso. B) Trabajo de sonorización relacionada con la novela en cualquiera de sus dimensiones (literal, temática, espacial, temporal, etc.) para este último ejercicio, los estudiantes debían conformar unos grupos para socializar entre ellos lo que cada uno había logrado construir y a partir de sus reflexiones producir, de manera colectiva y en una sola puesta en escena, lo elaborado por ellos. Los estudiantes que así lo desearon, compartieron algunas cosas de sus diarios ante el grupo.

Aquí solo aparecerá el análisis de una parte de dos diarios: una reflexión sobre las temáticas abordadas sobre la novela y estará el análisis que hago de uno de los trabajos finales. Las imágenes y los videos aparecerán en los anexos.

Diarios: Jhonatan Ortiz y Daniela Durango

Momento A: Daniela y Jhonatan, a través de las conversaciones tenidas en clase, de sus propias reflexiones, los hechos impactantes que fueron encontrando a lo largo de la lectura de la novela y la escucha de las diferentes sonatas clásicas, configuraron unos temas para ellos importantes que fueron: *la familia y la juventud*.

El diario, como aquello que nos permite instaurar una relación con nosotros mismos a través de lo que nos viene de los otros (literatura, música, conversación) se convirtió en un



momento para la reflexión, la comprensión y la interpretación de todo lo que íbamos viviendo y sintiendo en cada sesión. Jhonatan, por ejemplo, en uno de los apartes de su diario se planteó una proposición que partió de las discusiones hechas en clase, de las preguntas que surgieron en las conversaciones, de la lectura y de las sonatas escuchadas, y de sus propias experiencias como adolescente.

Esta reflexión tiene unos antecedentes que hemos venido mostrando a lo largo del análisis de la investigación en el aula, con trabajos de otros chicos y chicas, antecedentes que se construyeron desde la dimensión sensible del conocer, es decir, la experiencia estética siempre estuvo en juego como detonante de escrituras, pinturas, palabras que surgían en los momentos de encuentros con las obras sonora y literaria, pero que por medio de las socializaciones e interlocuciones hechas en clase, le permitieron elaborar lo que leemos.

Vemos que la sensibilidad posibilita una apertura del conducto al pensamiento en tanto vincula al ser desde todo lo que lo constituye y le permite encontrarse en la escritura, la lectura y escucha haciendo de éstas una manera de aprender, de pensar y de tomar posición frente a su realidad. La escritura, la escucha y la lectura, no deben ser procesos apartados de la dimensión perceptiva y sensible del ser, pues si dejamos estos procesos solo del lado de lo cognitivo, seguiremos haciendo esa escisión tan peligrosa que forma seres alejados de la realidad, carentes de sensibilidad y por tanto, incapaces de afectarse y transformarse. Pues si bien la abstracción es lo que nos posibilita el pensar, las dimensiones sensible y perceptiva son las que nos posibilitan aprehender la realidad, y transformarla en dicha abstracción. Pensar la muerte, la juventud y la familia son asuntos que, tal vez, devienen de una incertidumbre del ser de Jhonatan y Daniela (ver anexo 2) acentuados por la lectura, la música y la conversación, quizá estos asuntos hayan abierto en ellos un deseo por comprenderlos, por comprenderse a ellos mismos como adolescentes y como parte de una familia.

En estos textos, hay un trabajo serio de escritura que parte de una comprensión e interpretación de todo aquello que hemos venido elaborando y reflexionando a lo largo de la práctica, es claro que cuando la escritura, la lectura, la escucha y la conversación tienen que ver con lo que somos, estos procesos pueden tener un mayor despliegue. Y esto aplica también, para los trabajos investigativos, académicos y demás, donde no podemos apartarnos como sujetos de



aquello que hacemos, si queremos realmente comprender y generar nuevas comprensiones acerca de cualquier asunto de la realidad.

Recordando a Gabriela Goldstein (2011), es muy posible que un acontecimiento, detonado a partir de una experiencia estética, esté vinculado con las dimensiones inconscientes y experienciales de un sujeto (huellas estéticas), lo que tal vez le abra una puerta para la reedición de estas huellas y pueda comenzar a transformar su relación con el mundo a través de estas reflexiones. Pues, si bien sabemos que los efectos formativos de nuestras propuestas didácticas y pedagógicas no los podremos ver en este corto plazo, también es cierto que estas provocaciones y esta manera de vincular el arte a los procesos educativos, permite, por lo menos abrir un camino que quedará disponible para que estos estudiantes puedan transitarlo en cualquier momento, en el momento que su deseo les impele a hacerlo.

Momento B: ²²

“... Parezco bastardo, mi aspecto es a veces similar al de un oso mal oliente, con miedo a vivir una realidad llena de desamores, miedo al fracaso, a enamorarse a encegucerse y a caer en un abismo. No tengo las suficientes agallas para quejarme de mi intimidad, pero debo confesar que ha sido ella algo difícil de olvidar. Me acuerdo de que entonces la imagen de una mujer, el fantasma de un amor casi nunca aparecía de manera clara o nítida en mis pensamientos, pero en todo lo que pensaba, en todo lo que sentía, se escondía el presentimiento de algo nuevo, insospechado, algo femenino, algo que solo habría de hacer consciente, pero que vivía con dolor. Ese presentimiento, esa espera remontaba mi ser, recogía mis dedos y cada gota de mi sangre” (ver completo en anexo 2)

Ellos contaron, desde la voz del protagonista de la novela, Vladimiro Petrovich, sus interpretaciones sobre lo que a él le acontece, y de paso lo que ellos como adolescentes pueden sentir ante estos problemas. Este corto escrito y el poema que le antecede, al igual que la canción que interpretaron y la representación artística que hicieron con mimos y bailarines, es una muestra de que la sensibilidad abre caminos que posibilitan la creación, la imaginación y el pensamiento. En esta muestra, y en las anteriores, se recogen las intencionalidades que pactamos al inicio de la práctica, en tanto nos propusimos abordar el arte (la literatura y la música) desde

²² el video y audio de este momento lo encontrarán en los anexos.

Aquí hago la transcripción de un recital corto sobre el personaje Vladimir Petrovich, que hizo el grupo que presentó este trabajo final. El poema que recitan antes de esto, estará en los anexos.



su dimensión sensible y formativa. Este grupo de muchachos, al igual que los demás, ponen en escena sus interpretaciones sobre lo leído y escuchado, hay un esfuerzo por comprender las problemáticas que se proponen en las obras y por reinventarlas, por contarlas de la manera que para ellos es más cercana, de la forma como ellos las sienten e interactúan con ellas. Es decir, estos chicos se han dejado afectar por las obras y este impacto se ha convertido en un extrañamiento que los lleva a elaborar preguntas, problemas, hipótesis, que los lleva a procesos de escritura, lectura, escucha y conversación, nutridos con las reflexiones y las palabras de los demás compañeros y las propias.

Es así, que una vez más nos convencemos de que el arte abordado desde su dimensión práctica, tiene un potencial formativo (pedagógico) que se evidencia en las elaboraciones logradas durante este proceso y que les posibilita a los estudiantes y maestros una relación distinta con el saber y con las formas de aprender. Aquí la literatura y la música se convierten en formas de comprender el mundo, la realidad, la subjetividad y en formas de interactuar con ellos permitiéndoles asumir una posición que los lleve a interpretar y comprender, transformando así su cosmovisión y potenciando procesos formativos de los que cada sujeto es partícipe.

Las conversaciones sostenidas durante las clases se convirtieron en un gran insumo para las diferentes elaboraciones de los alumnos, en tanto todos nos dimos a la tarea de escucharnos, de leer y escribir lo que allí aconteciera. Vemos que los procesos de comprensión, interpretación (lectura-escucha y escritura-conversación), creación y argumentación se ven nutridos y desarrollados a partir del contacto sensible con el arte. Los dolores, angustias, preguntas que estos estudiantes concretan en sus escritos y propuestas artísticas son la manera en que ellos abordan el saber como algo que les concierne, como una manera de hacer propio lo extraño y que nosotros, como docentes, debemos hacer posible. Por esto, llevar estas *mediaciones culturales* (literatura, música) a los espacios educativos es posibilitarles a los chicos una apertura de sus horizontes más allá de lo que su contexto inmediato les ofrece, es posibilitarles expandir la mirada y darles opciones para que tengan que asumir una postura crítica al elegir alguna de ellas.



modo de cierre

Incluir el arte en los procesos formativos, ya sea en un contexto institucionalizado o popular, posibilita una apertura en los sujetos al mundo de lo sensible, que los posiciona frente a las dimensiones primigenias del pensamiento, frente a unos horizontes diferentes del saber y del conocer, que trastocan las maneras convencionales de relacionarse con el aprendizaje, considerado, casi siempre, como un proceso que parte de la pura racionalidad. Por tanto, el contacto con el arte se convierte en un camino para que los sujetos, desde la formación del gusto y de la sensibilidad, tengan una relación crítica, política y estética con el mundo, con el otro y consigo mismos. Estamos convencidas de que el arte tiene una *dimensión formativa* en tanto nos posibilita hacer algo con lo que nos ofrece, que trasciende su mera contemplación, en tanto nos dispone elementos que contribuyen a nuestra formación. Debemos aclarar que no pretendemos pedagogizar al arte, sino más bien, tomar una de sus dimensiones, su dimensión formativa y social, y ponerla en relación con la educación.

También es muy importante recordar que como sujetos somos ecos de la cultura y de la historia y que el arte, en tanto medida de la cultura, nos permite volver sobre esas dimensiones históricas y culturales que nos han configurado, y que pueden surgir a través de la sensibilidad y la experiencia estética, posibilitando una reedición de esas formas primigenias y experienciales que nos constituyen, abriéndonos paso a nuevas maneras de comprender, de ser y de pensar.

El abordaje de esta investigación y propuesta didáctica es importante para el campo educativo en general, pues evidenciamos que la relación que los estudiantes entablan con el saber es cada vez más distante y superflua. Este trabajo es una apuesta por renovar esa relación partiendo de la sensibilidad y la experiencia estética como posibilidad de afectación que produce una obra en el sujeto, permitiéndole cuestionarse y transitar por diversos caminos de indagación. Creemos profundamente que cuando algo nos afecta y nos mueve a comprenderlo, gozamos con la búsqueda, la incertidumbre de no saber y de poder encontrar o no respuestas. Caso contrario ocurre cuando las respuestas ya están dadas, o las preguntas están determinadas por otros.

Por consiguiente, pensamos que la experiencia estética le da apertura a la angustia de no saber, a la dificultad del comprender, al esfuerzo de pensar y al goce de conquistar respuestas



como posibilidades. Por tanto, esta propuesta le da un lugar al estudiante como partícipe y corresponsable de sus propios aprendizajes, pero también nos obliga a pensarnos como maestros, si realmente pretendemos saber cómo será reconocido ese otro, desde qué horizontes, desde qué formación, desde qué propuestas y qué mirada es la que va a permitir o no el surgimiento del otro desde esas posibilidades que lo rodean. La pregunta por lo que somos como maestras nos permite, creemos nosotras, un descubrimiento del otro, de su deseo, de su palabra, y por tanto, de lo que puede llegar a ser y hacer si es reconocido.

Es desde estos horizontes y miradas, que surge la intención de apostarle a espacios de prácticas pedagógicas mediadas por el arte, la experiencia estética y la sensibilidad, en tanto son espacios donde el otro tiene un lugar, donde su experiencia, su historia, su cultura y su sociedad tienen un lugar a través de su lenguaje y del lenguaje de los otros, donde la conversación entre las obras y el sujeto puede propiciar espacios de transformación, en tanto las obras son configuraciones de historias, culturas y sociedades en las que el sujeto puede leerse, escucharse y pensarse a través de un acto de sensibilidad. En conclusión, esta es una apuesta por el reconocimiento del otro dentro de su propio proceso de aprendizaje y de formación.

Sabemos, también, que queda mucho camino por recorrer, muchas comprensiones por lograr y que este trabajo es una apertura para seguir indagando sobre las maneras de relacionarnos con el saber, con el sistema educativo, con la formación y con nuestra formación. Por tanto, es un trabajo inconcluso, abierto, que podrá seguirse nutriendo de las reflexiones e investigaciones posteriores que tengan que ver con comprensiones sobre la experiencia estética como posibilidad de reedición de nuestras maneras primigenias de relación con el saber y con el mundo. Desde los aportes del psicoanálisis, la pedagogía, la filosofía, el arte y la didáctica aún quedan muchas miradas por explorar al respecto de la relación entre experiencia estética, deseo de saber y formación, pues somos conscientes de que nuestro trabajo es una aproximación a estas cuestiones.

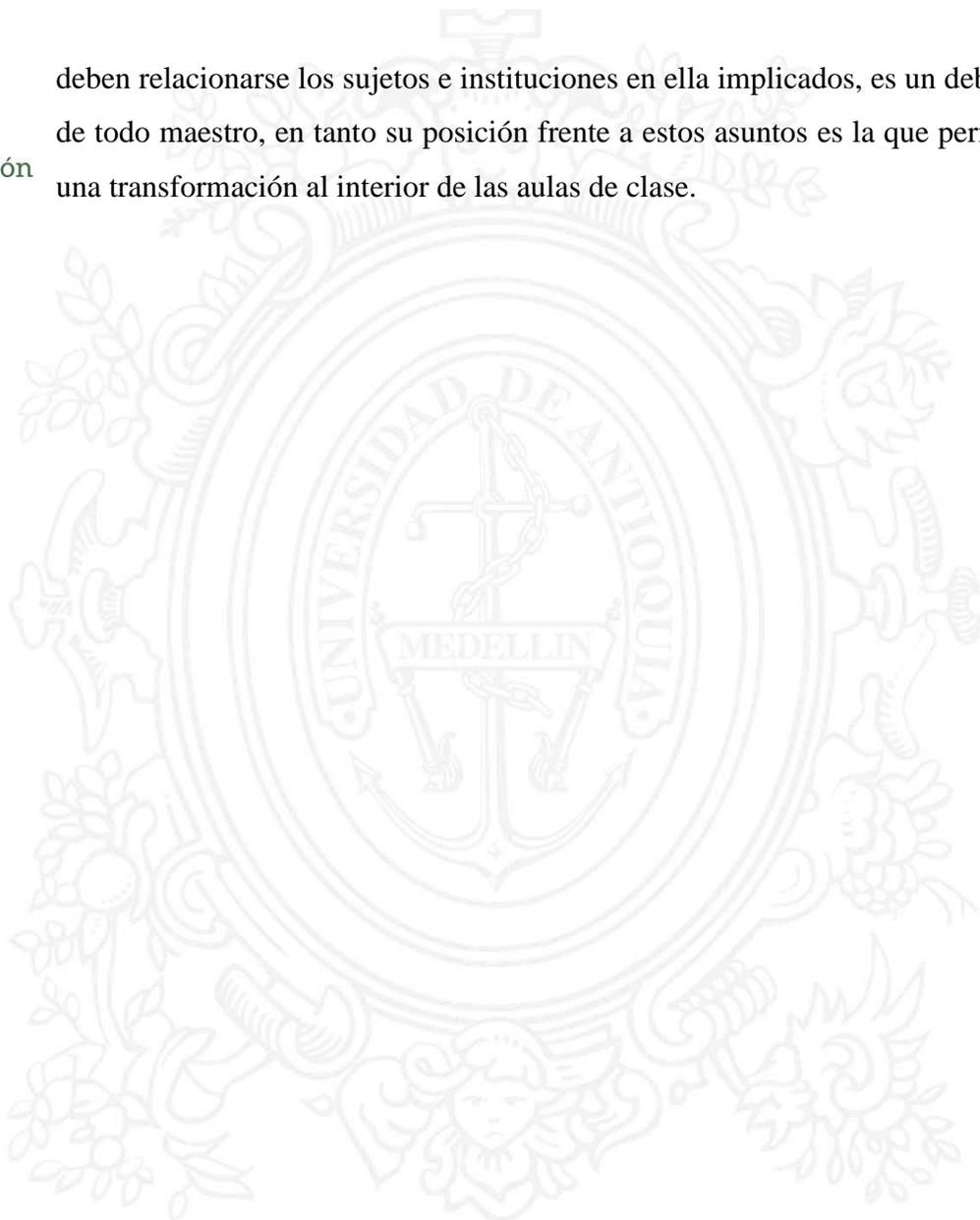
Por último, es nuestro deber decir que la educación en nuestro país atraviesa por una crisis insostenible debido a que la *escuela* se ha volcado a satisfacer las exigencias de nuestro sistema político y se ha olvidado de formar al ser humano, más allá de sus potencialidades productivas en relación con el mercado y la economía. Por esta razón, preguntarnos por el rumbo que ha de tomar la educación, por las lógicas que deben sustentarla y por las formas en que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

deben relacionarse los sujetos e instituciones en ella implicados, es un deber político de todo maestro, en tanto su posición frente a estos asuntos es la que permitirá o no una transformación al interior de las aulas de clase.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



8. Anexos

8.1. Anexo 1

Nombre del taller: Comprendiendo al ser desde la lógica de su sensibilidad

Fecha y lugar de realización: 22 de febrero de 2014. Biblioteca Comunitaria Niquía.
En el marco de Proyecto Papalotl.

Docente: Xiomara Meneses Cano

Objetivo general:

Cuestionar las relaciones sociales, sustentadas en la mirada que juzga y señala, y olvidadas de los sentidos restantes que nos permiten vincularnos al otro.

Cuento generador: La noche de los feos. Mario Benedetti

Este fue el taller inaugural del proceso formativo de los estudiantes del Proyecto Papalotl que iban a presentar examen de admisión a la Universidad de Antioquia en junio de 2014. Es importante subrayar que fue el taller inaugural para enfatizar en que ninguno conocía al otro y que venían con la expectativa de hacer talleres tipo examen de admisión.

- **Primer momento: apertura a la sensibilidad y a la experiencia estética**

Categorías y conceptos implicados: Sentidos, percepción, interpretación, reconocimiento, cuerpo, rostro, experiencia estética, afectación, dar la palabra, deseo, saber.

Las voces de los estudiantes:

Actividad 1: Reconocimiento del otro

“Soy una persona independiente, alegre, libre en lo posible, sin encadenamientos de rutina, con un gran sentido de pertenencia con el mundo que me rodea, respeto a los demás [...]. Soy curiosa e investigativa, pero poco expresiva cuando se trata de sentimientos, dinámica, amante al deporte y al mundo desconocido” (Laura Mejía Salazar)



“Soy alguien insegura en lo que pienso y en lo que hago [...]. Soy una mujer a la cual le gusta la soledad, pero dependo muchas veces de las personas que me rodean” (Daniela Londoño Estrada)

Hubo un estudiante de quien lastimosamente no tengo su escrito, pero recuerdo que describía a su compañera desde lo que generaba en él su sonrisa y su mirada que describía atenta y profunda. La disposición de cuerpo, sus gestos y su ropa hacían parte de su narración, y sólo esto le devolvía a él la imagen de una mujer luchadora, sociable, descomplicada, generosa e inquieta. Él nombraba sus lunares en rostro y brazos, y ella desconocía tener tantos; pero no sólo los nombraba sino que les daba una historicidad y un significado en la piel que habitaban

Actividad 2: Dejarse afectar

“Y después de leer un escrito que condensa una tan fina ironía, yo me pregunto, por qué nosotros los hombres siempre juzgamos por nuestras percepciones sin importar las verdaderas realidades, por qué no vamos más allá de lo que nos comunica la imagen, por qué simplemente aseveramos etiquetas y destruimos personalidades.

Claro, se me olvidaba que vivimos en un mundo de consumo, en el cual desde niños nos dicen cómo vestir, cómo peinarnos, qué productos usar, a veces aunque suene irrisorio hasta cómo caminar.

Sí, en definitiva, la belleza es un engaño, nuestro rostro no puede representar nuestro ser, pero de todas maneras sigue siendo un paradigma” (Andrea Montoya Giraldo)

“Es una lectura que causa algo... un no sé qué, difícil de explicar pero fuerte y complejo [...]” (Juan José Sánchez)

- ***Segundo momento: de la sensibilidad al pensamiento.***

Categorías y conceptos implicados: Pregunta, problematizar, poner en riesgo, deseo, saber

Las voces de los estudiantes:

“¿Tendrán el mismo peso las miradas por extrema fealdad y las miradas por extrema belleza?” (Daniel Torres)

“¿El amor es una oportunidad gratificante para nuestro ser?” (Anderson Durango)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“¿Qué es la fealdad? ¿Qué pueden generar las percepciones en nuestra realidad?” (Andrea Montoya)

“¿Por qué nos fijamos en las apariencias?” (Natalia Macías)

- ***Tercer momento: creación***

Categorías y conceptos implicados: Creación, experiencia estética.

Las voces de los estudiantes:

“Después de una mirada profunda los dos se dieron cuenta de que entre ellos eran perfectos [...] mirándose casi el alma, con esa profundidad, deseo espiritual, ganas de estar juntos, unidos por sus defectos notablemente grandes” (Daniel Narváez)

“Finalmente decidimos salir de nuestro encierro y mostrarle al mundo que dos horrores de la naturaleza pueden encontrarse y congeniar [...]” (Felipe Uribe)

“La luz del alba nos permitió observarnos en nuestra totalidad; entonces esta vez lleno de coraje recorrí de nuevo su cuerpo con detenimiento, la sostuve sobre mis brazos y la besé largamente hasta darme cuenta de que ella también se había desligado de esa mentira. Esta vez, al llegar a su rostro, lo besé tantas veces como fui capaz, y le agradecí a la vida que dos desgraciados pudiéramos ser tan gratamente felices en nuestras fealdades” (Andrea Montoya)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



8.2.

Anexo 2

**La sensibilidad y la experiencia estética: una apertura al pensamiento y a la formación.
Un encuentro entre música y literatura desde la novela *primer amor* de Iván Turgenev.**

1. Objetivo general :

Contribuir para que los estudiantes del grado décimo del Liceo Antioqueño instauren una relación con las obras de arte, musical y literaria, a través de la experiencia estética y la sensibilidad posibilitando así, la apertura a procesos de comprensión e interpretación que resignifiquen sus experiencias

2. Sinopsis (breve resumen):

Pretendemos rescatar el valor de la experiencia estética en el ámbito de la formación y la didáctica, en tanto, las obras de arte –literarias y sonoras- son apuestas por las manifestaciones de lo humano desde una lógica de los sentidos, aquello que Ursula R. Da Silva (2003) llama racionalidad estética y que atrapa todo lo que el ser es, en una dinámica de percepción y posterior reflexión sobre las cosas percibidas. Una comprensión a partir de la sensibilidad. Cabe anotar que cada estudiante deberá ir escribiendo todo lo que hagamos, las preguntas, las reflexiones, sus aportes y los de sus compañeros, en tanto, esto se convertirá, no sólo en un material valioso para su elaboración final, sino también en memoria de sus propias elaboraciones y argumentos.

Decodificación de los sistemas de significación: música y literatura

Novela: *Primer Amor* de Ivan Turgueniev

Música: *Explosive* de la banda británica Chicas Bond

Llevé esta melodía, hecha con instrumentos de cuerdas frotadas (Violín, Violonchelo, Viola, Contrabajo) para la introducción al diario, porque tiene unos matices muy marcados en la fuerza, el ritmo se acelera y sube la intensidad que da una sensación de desesperación de huida y luego baja y se percibe la calma, el tiempo es trascendental, los silencios cortos y largos acentúan el sentido de angustia y de refugio que percibo en su interpretación.

Estas impresiones que sentí, las relacioné con el fragmento del diario de Ana Frank, día sábado 20 de Junio de 1942, porque éste expresa una gran conmoción en su interior que sólo



puede ser ordenada y aquietada mediante la escritura, la escritura es su refugio y punto de apoyo en medio de la vida agitada que se vivía en Alemania bajo la dictadura de A. Hitler. ¿Por qué es importante escribir? ¿Qué impacto tiene la escritura en nuestra vida?

Winter de Vivaldi

Escogí esta composición clásica (Que algunos incluyen dentro de la música programática) porque evoca el frío, lo petrificado que puede uno quedarse por el dolor; como Vladimir en medio de sus padres, como evoca la soledad, el silencio. La intensidad de la música permite evocar una angustia que solo se solaza en la quietud de las cuerdas del violín. Esta sonata evoca el hielo en el que puede convertirse la vida cuando hacemos de otro la fuerza que debe llevarnos a experienciarla. Lo agudo de las cuerdas y su ritmo rápido penetran en el cuerpo como dagas que salen lentamente cuando las notas comienzan a menguar. Estoy segura de que los chicos sabrán interpretar, mejor que yo, lo que allí sucede.

Primer momento: Una apertura a la sensibilidad y la experiencia estética

Actividad I: Una provocación para la experiencia estética y la reflexión

Lo dicho por los estudiantes

Trabajo individual: Valentina Lopera

“De nada sirve pensar si el miedo no nos permitirá expresar nuestras ideas y cuando comience a pasar el tiempo no habrá más que lamentarnos porque no compartimos lo que pensábamos. Puede que muchas veces creamos que el tiempo nos quita lo más preciado, pero en realidad somos nosotros quienes no lo aprovechamos”

Palabras que se recogieron durante la socialización de los grupos

Tiempo, miedo, egoísmo, las ideas deben ensancharse, peligro, el tiempo: un enemigo, idea diferente, vejez y tiempo, entre otras.

Construcción de preguntas de manera colectiva a partir de lo socializado

¿Por qué el miedo influye tanto en el pensamiento?

¿Cuántas veces podría el tiempo quitarnos lo que más queremos?



¿Cómo se relaciona el ser humano con el tiempo?

Actividad II: Introducción al diario: la aventura de contarse a través de la música y la palabra

Lo dicho por los estudiantes

Diana:

“Ambas fueron cortas demostraciones del arte, pero contienen gran cantidad de sentimientos y emociones, tanto que se desbordan al escucharse o leerse la confusión, desilusión y, en general, la explosión que está implícita en ambas muestras.

Se trata de buscar una respuesta para encontrar la calma, pero aun así, en el corazón hay una cantidad ilimitada de sensaciones que no se ordenan, la diferencia entre lo que creen y lo que se aparenta vs la realidad de los sentimientos”

Nicolay:

“La música me hizo sentir una sensación de afán o de desespero, esa música emite búsqueda, misterio, energía, aventura y la relaciono con este apartado (Se refiere al fragmento del diario de Ana Frank)²³ porque ella, al escribir me hace sentir que está en búsqueda o en un afán de compartir lo que siente y lo que le sucede día a día. Además es algo muy curioso como dos cosas (La música y este texto) que no se hicieron para lo mismo se pueden relacionar y darnos sensaciones”

Segundo momento: de la sensibilidad al pensamiento. Un viaje entre tiempos, ritmos y subjetividades

Lo dicho por los estudiantes

Diana:

“Las emociones juegan, suben, bajan. El control sobre nosotros mismos se pierde, y nuestro fuego interno sale a la luz, brillante y sofocante quemando y haciendo arder todo a nuestro paso”

Laura:

²³ El paréntesis es nuestro.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“El estar enamorado es un mundo de sensaciones inexplicables, la sorpresa con la belleza de aquella chica; ahora a sus 16 años es esclavo de sus sentimientos y pensamientos”

Juan Pablo Raigosa:

“Expresa alguna tragedia, algo que da mucho de que hablar, todo está pasando rápidamente y llega un momento de tensión donde todo se altera más de lo normal. La serenidad tienen fin y el caos arrasa con todo lo que ve por delante, hay un momento de calma...pero todo

vuelv
e y
con
más
poten
cial
que
antes
”



UNIVERSIDAD

DE ANTIOQUIA

Tercer momento: creación

De la experiencia estética a la creación: concreción de lo percibido, hablado e interpretado

Momento A

1 8 0 3



Daniela y Jhonatan, a través de las conversaciones tenidas en clase, de sus propias reflexiones, los hechos impactantes que fue encontrando a lo largo de la lectura de la novela y la escucha de las diferentes sonatas clásicas, configuraron unos tema para ellos importantes que fueron: **la familia y la juventud.**

Figura 1. Reflexión de Jhonatan Ortiz. Figura 2 es la valoración que en su diario Jhonatan hace del curso y Figura 3 reflexión de Daniela Durango.

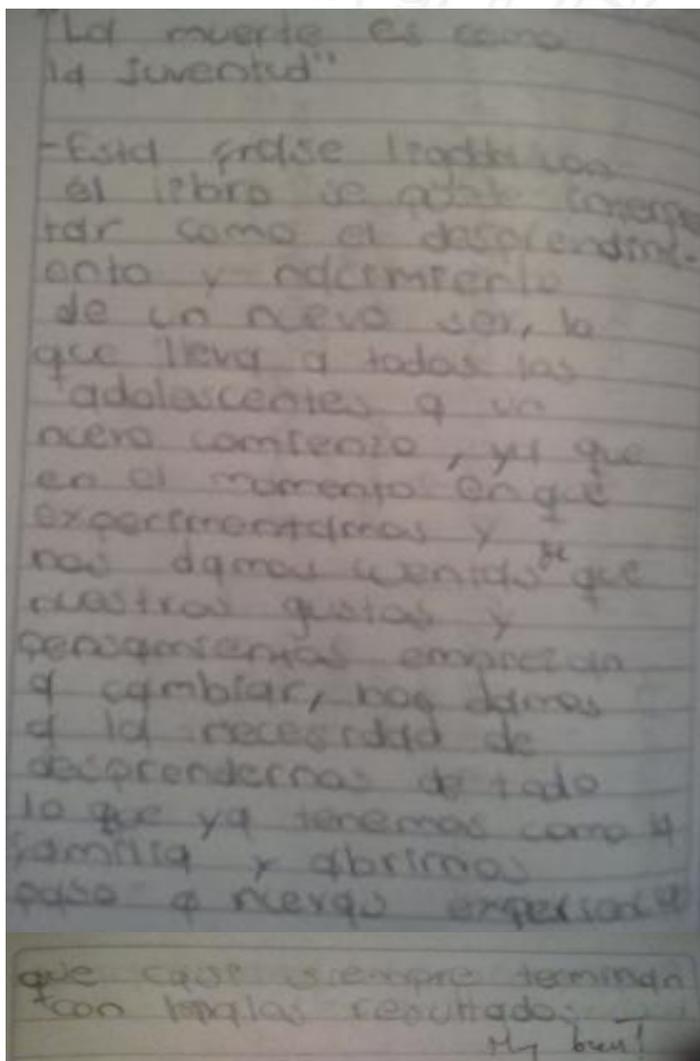


Figura 1

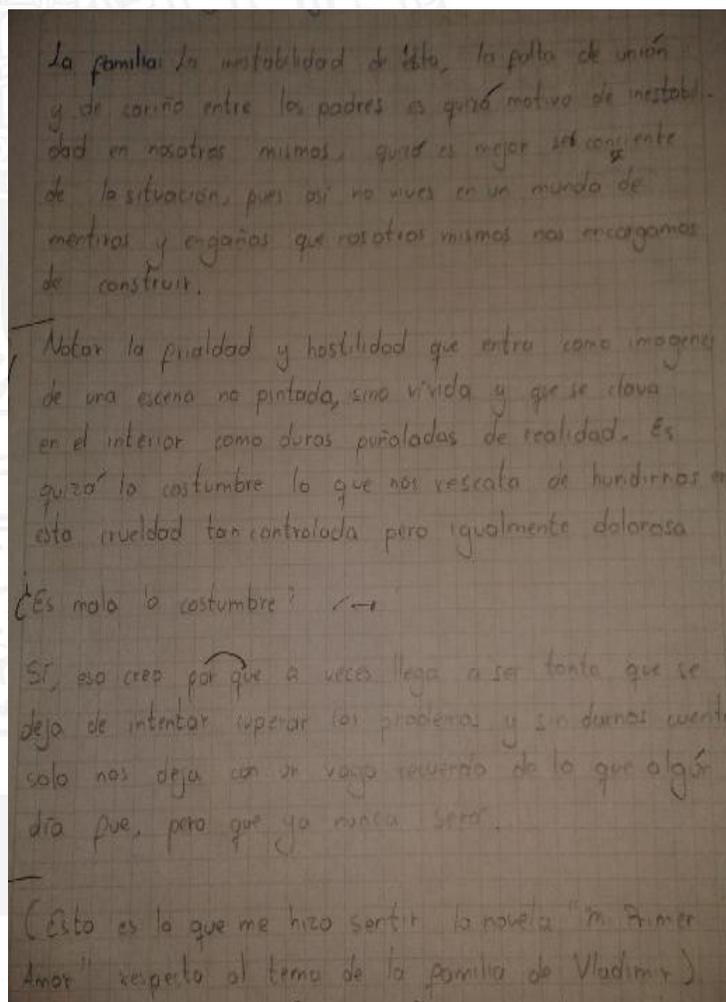


Figura 2

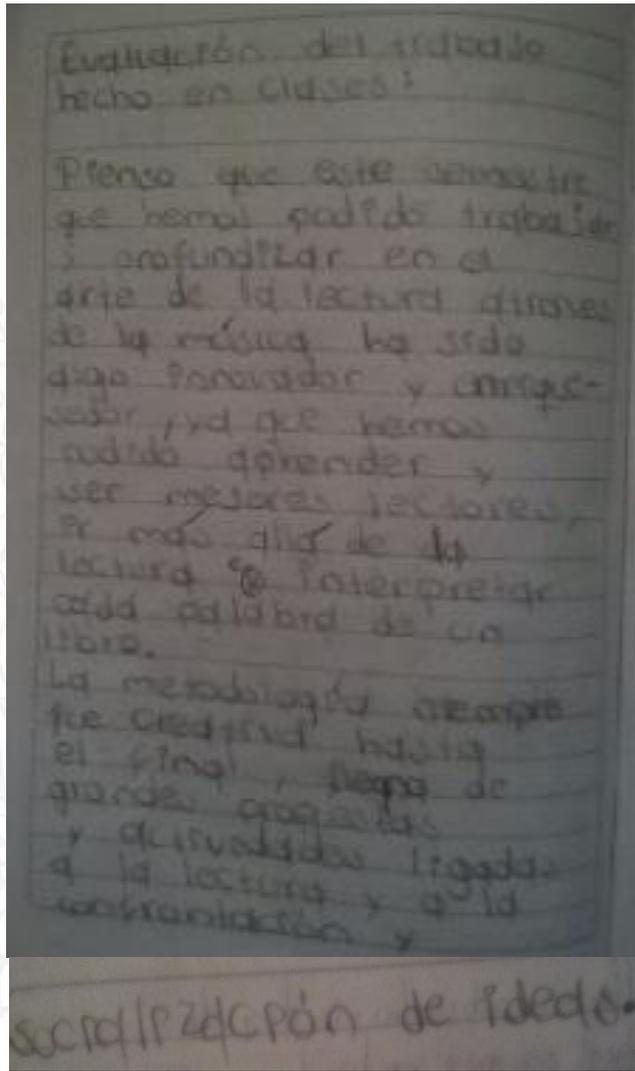


Figura 3

Momento B

Sonorización del diario

“Hola, me llamo Vladimiro tengo 16 años y vivo en Rusia, un país de las altas campiñas y extensas aguas cubiertas de hielo. Y como creyente puedo abdicar sin temor a las represarías de la época soviética y me considero un pendejo hipócrita porque es para mí el vodka un minúsculo trozo de gloria lleno de lujuria y deseo. Vivo en una familia disfuncional, mi padre Pedro Vasilievithc, es una persona de amarga y retorcida personalidad casado por puro interés con mi madre, una mujer afligida y cautiva con las palabras negligentes, repugnantes y machistas de mi noble y amado padre. Parezco bastardo, mi aspecto es a veces similar al de un oso mal oliente, con miedo a vivir una realidad llena de desamores, miedo al fracaso, a enamorarse a encegucerse y a caer en un abismo. No tengo las suficientes agallas para quejarme de mi intimidad, pero debo confesar que ha sido ella algo difícil de olvidar. Me acuerdo de que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

entonces la imagen de una mujer, el fantasma de un amor casi nunca aparecía de manera clara o nítida en mis pensamientos, pero en todo lo que pensaba, en todo lo que sentía, se escondía el presentimiento de algo nuevo, insospechado, algo femenino, algo que solo habría de hacer consciente, pero que vivía con dolor. Ese presentimiento, esa espera remontaba mi ser, recogía mis dedos y cada gota de mi sangre”



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Bibliografía

- Aínsa, Fernando (2002). Composición musical y estructura novelesca. *Revista Casa de las américas*, 42 (227), 114-123.
- Ariza Garcés, Angie, & Giraldo Cortés, Verónica (2011). *Lenguaje literario y lenguaje cinematográfico: apertura para una experiencia estética* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Benedetti, Mario (en línea). *La noche de los feos*. Recuperado de http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/benedett/la_noche_de_los_feos.htm
- Betancur, Diela (2013). *Adolescentes y saber: posiciones subjetivas, modalidades de vínculo y destinos posibles*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Braunstein, Néstor (2008). *La memoria, la inventora*. México: Siglo XXI.
- Cardona, Daniela (2014). Apuntes al texto “Sobre la lectura” de Zuleta. [Documento interno de trabajo].
- Carmona, Jaime Alberto (2002). *Psicoanálisis y vida cotidiana*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Chicas Bond (en línea). *Explosive*. Recuperado de https://www.youtube.com/results?search_query=explosive+chicas+bond
- Da Silva, Úrsula Rosa (2011). *A infancia do sentido: ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau Ponty*. Editora e gráfica Universitária, coleção pefráxis, Pelotas.
- De Vicente, Isabel (2012). *La educación literaria y musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Duschatzky, Laura (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Egg, Ander (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Escobar Martínez, María D. (2010). *Literatura y música: un modelo didáctico de interpretación intertextual en educación secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.

Favaretto, Celso F. (2010). Arte contemporânea e educação em. *Revista Ibero-americana de educação*, (53), 225-235.

Frank, Ana (en línea). *El diario de Ana Frank*. Recuperado de: <http://infovirtual.bc.uc.edu.ve/Libros/diario.pdf>.

Frigerio, Graciela (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. [Archivo de video]. Recuperado de: <http://vimeo.com/50711875>

Fubini, Enrico (2001) *Estética de la música*. Madrid: Libros S.A.

_____ (2001) *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza editorial,.

Gadamer, Hans-George (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

_____ (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

González, Carlos Mario (2014). *Reflexión sobre la práctica de tomar notas de lectura*. [Documento interno de clase]. Universidad Nacional, Medellín, Colombia.

Goldstein, Gabriela (2012) *La experiencia estética como experiencia de conocimiento*. En Graciela Frigerio & Gabriela Diker (Comps), *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Editorial fundación la hendija, Paraná, Entre ríos, Argentina.

Hoffman, Hernst (en línea). *La fermata*. Recuperado de <http://www.literaturaalemanaunlp.files.wordpress.com/2011/05/hoffmann-ernesto-t-a-cuentos.doc>

Institución Educativa Liceo Antioqueño (2014). Plan Integrado del área de Lengua Castellana.



Jauss, Hans Robert (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria, ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.

_____ (2002). *Pequeña apología a la experiencia estética*. Barcelona: Paidós

Klafki, Wolfgang (1976) Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y pedagogía*, (5).

Lacan, Jacques (1992). *El Seminario, Libro XVII. El reverso del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, Jorge (2001). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. España: Laertes.

Larrosa, Jorge (2007). Literatura, experiencia y formación. *Leer y releer*, (48), 5-35.

Levinas, Emmanuel (1998). *La huella del otro*. México: Taurus.

Marrades Millet, Julián (2000) Música y significado. *Teorema, revista internacional de filosofía*, 19 (1), 5-25.

Mèlich, Joan-Carles (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

_____ (2014). “Lo que hace que la educación sea educación y no adoctrinamiento es la respuesta ética: Joan-Carles Mèlich”. [Apartes de la conferencia Pensando la educación desde Emmanuel Lévinas]. Universidad de Antioquia: Revista Debates, No. 68, p. 24-28. Recuperado de: http://issuu.com/periodicoalmamater/docs/debates_68_mayo-agosto_2014/1

Moreno Torres, Mónica (2013). *El taller, la secuencia didáctica abductiva y el proyecto didáctico de investigación: la tríada dialógica de la investigación en el aula*. [Documento de trabajo]

_____ (2014). *El taller como experiencia estética y dialógica*. [Documento de trabajo]

OCDE (en línea). *Pisa en español*. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

Papalotl, Proyecto (2013). Proyecto Papalotl: la transformación de la mariposa. Ponencia presentada en el *IV Encuentro Internacional y VII Regional de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria*. Popayán, Asoinca.

Pérez Abril, Mauricio (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*, Bogotá, pp. 47 – 65.

Ponty, Merleau (1986). *El ojo y el espíritu*. España: Paidós.

_____ (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva visión.

_____ (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Fondo de cultura económica.

Ramírez Hurtado, Carmen (2006) *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Regatky, Meriela (2009) *El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar en: Anuario de investigaciones*, vol. XVI, facultad de Psicología UBA, secretaría de investigaciones. Buenos Aires, Argentina.

Sarte, Jean Paul (s.f.). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada. Recuperado de:
<https://drive.google.com/file/d/0B3NnM3au45jhY0prLTA4UIVxaEE/edit>

Turgueniev, Iván (en línea). *Mi primer amor*. Recuperado de:
http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/T/Turgueniev,%20Ivan%20-%20Primer%20amor.pdf

Vásquez, Fernando (2007). *Educación con Maestría. Investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

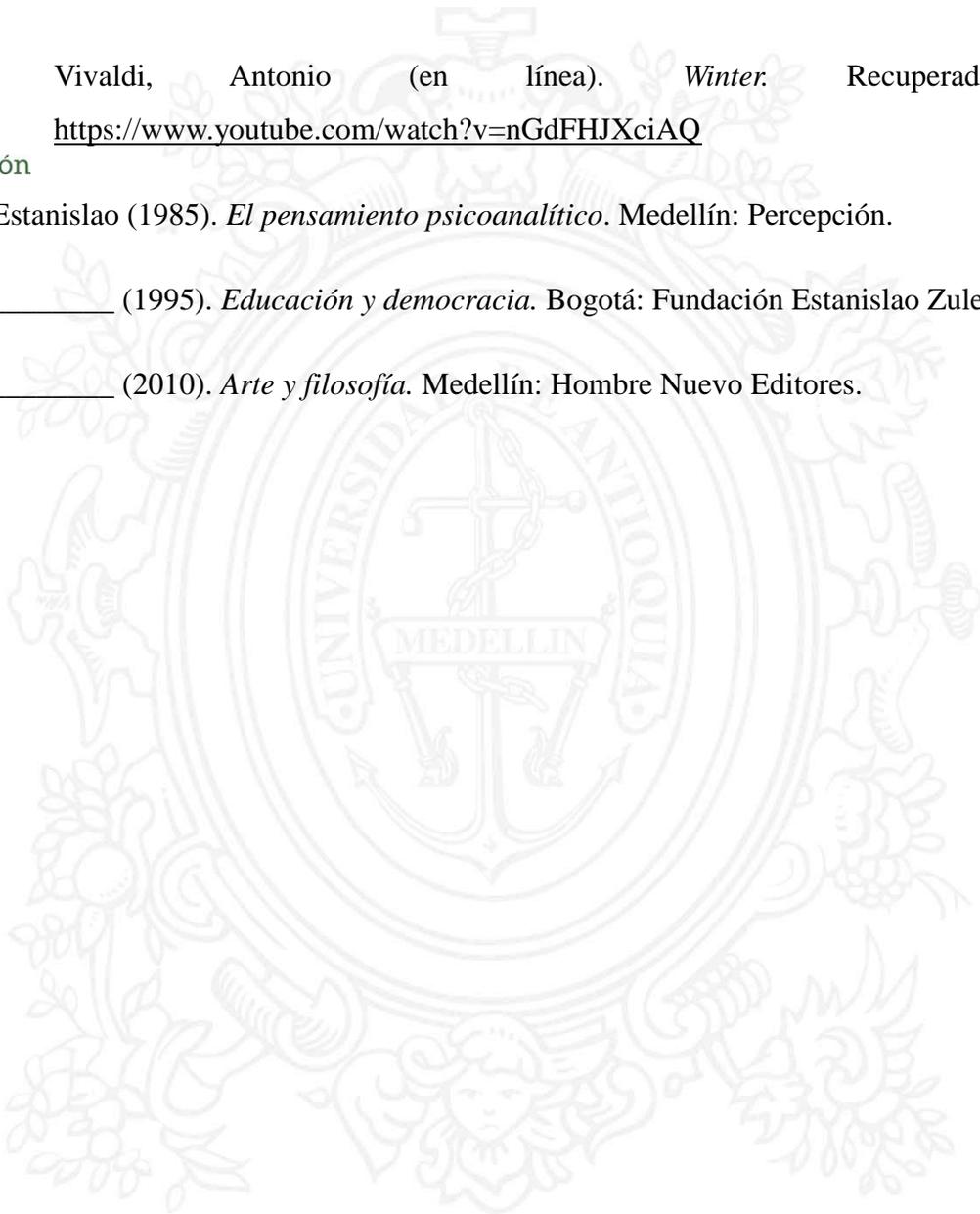
Facultad de Educación

Vivaldi, Antonio (en línea). *Winter*. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=nGdFHJXciAQ>

Zuleta, Estanislao (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín: Percepción.

_____ (1995). *Educación y democracia*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

_____ (2010). *Arte y filosofía*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3