



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios alternativos

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

LINA MARCELA CHANCÍ NAVARRO

Asesora:

PAULA MARTÍNEZ CANO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,

LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2015



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Dedicatoria

A mis adoradas sobrinas, quienes con su sabiduría innata me han rescatado de los senderos perdidos y me han mostrado mucha verdad en sus espíritus genuinos.

Para Andrés. El compañero, el cómplice, la conversación, el apoyo, lo profundo, lo valioso.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Prólogo

La presente monografía se compone de cuatro capítulos que encierran una idea de investigación, una práctica profesional y unas reflexiones que surgieron en consecuencia de ello.

El primer capítulo contiene la presentación general del proyecto de investigación y de forma somera, quise presentar los puntos a resolución que se proponen para lo sucesivo. En particular éste se estructura como un artículo investigativo, a diferencia de los siguientes capítulos, que a modo de ensayo desean profundizar sobre los aspectos más relevantes, implicados en la construcción de este ejercicio docente.

En el segundo capítulo quise presentar una apropiación del concepto de formación (*Bildung*) a partir de algunas consideraciones sobre los actores inmersos en la escena formativa. Esto se abordará desde los contextos de escuela y algunos de sus espacios de acción: sociedad, cultura y ética. El propósito es argumentar un punto de conciliación entre lo histórico tradicional y sus oposiciones, dirigido hacia una propuesta alternativa para la formación y enseñanza del lenguaje.

Para el tercer capítulo deseo profundizar en tres de los puntos enunciados para la discusión en el proyecto de investigación: los espacios pedagógicos alternativos, la enseñanza del lenguaje y la articulación de la literatura con otras artes. Esto se anudará a la exposición sobre la formación para exponer una propuesta alrededor del lenguaje y la literatura.

Durante el cuarto capítulo se presenta lo que podría nombrarse como ‘configuración didáctica’ dado que, integra lo que hasta este punto se desarrolló a nivel conceptual y su relación con la experiencia en la práctica profesional. Por tanto, daré cuenta de la propuesta retomando los contenidos que se expusieron como proyecto en el primer capítulo. Lo cual se hará desde el análisis de las categorías teóricas fundamentales, las cuales hicieron parte de la problematización del trabajo y constituyen las bases para la construcción del saber que emerge como producto de la práctica y como finalización de esta monografía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

Gracias a las mujeres que conformaron el grupo de práctica. Ustedes son la manifestación de lo humano sensible y de lo humano complejo, que en esencia es lo humano maravilloso. Todo esto fue posible sólo a razón de su disposición.

A mis principales lectoras y grandes amigas, Diana y Sabrina, gracias por sentir conmigo y revisar con amor cada punto. Así mismo a la asesora Paula Martínez, gracias por creer en esta idea y por atreverse a abrirle espacio a algo diferente a sus propias convicciones.

Quiero rescatar también, que el presente trabajo pasó por un sinnúmero de obstáculos que lo transformaron y le exigieron hasta llevarlo a puntos muy importantes de reflexión y resolución, a todos los que quisieron deshacerlo y con ello ayudaron a afirmarlo y fortalecerlo: Gracias.



1. Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios <i>alternativo</i>	
1.1.A modo de presentación	8
1.2.Problematización	11
1.3.Algunos antecedentes	14
1.4.Metodología	15
2. Formación: un escenario para la representación y transformación de lo cultural, lo social y lo ético	
2.1. Reconfiguración subjetiva: el docente en el sistema educativo.	
2.2. Revisión a la institución de la escuela o al sistema educativo en la estructura social.	18
2.3. Respuesta en la formación: encuentro entre lo subjetivo y lo general.	24
2.4. La idea de formación que se encuentra con las transformaciones históricas y críticas.	27
2.5. Un último recorrido por el concepto, para concluir.	29
	33
3. Los espacios pedagógicos alternativos: un nuevo escenario para la formación, a través del lenguaje y el arte	
3.1 Los espacios pedagógicos alternativos: una integración de la escuela más allá de sus aulas.	38
3.2 El lenguaje y el arte para la formación.	42
4. La literatura y el arte: una posibilidad de formación en lenguaje	
4.1. De lo femenino en lo humano: una categoría emergente en los procesos de reconocimiento.	51



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

4.2. La experiencia en la generación de espacios para la formación.	67
4.3. La literatura y el cine para leer y proyectar la vida. El arte para la formación.	76
4.4. Lenguaje, un recipiente de humanidad, de realidad y de arte.	81
5. Nuevas aperturas	86
6. Anexos	91



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“No hay nada que sea una huella tan pura del espíritu como la escritura,
y nada está tan absolutamente referido al espíritu comprendedor como ella”

Hans George Gadamer



Capítulo 1

Enseñanza del lenguaje: literatura y cine para la formación en espacios alternativos

Resumen

El presente texto se inscribe en el marco del proyecto de investigación y práctica pedagógica *Grupo de lectura literaria y audiovisual de la mujer y lo femenino en lo humano*. El contenido de lo que expondré a continuación encuentra su motivación en una propuesta de formación en lenguaje a partir de la literatura y otras artes en espacios alternativos de formación. La primera parte (numeral 1) constituye una breve sinopsis y exposición del proyecto. Su propósito es crear un panorama general que posibilite un abordaje discriminado de los contenidos expuestos. La segunda parte aborda los puntos problematizadores de la propuesta desde los siguientes focos: procesos del lenguaje, principios y fines pedagógicos, enseñanza de la literatura y espacios de enseñanza. Tal enunciación se pretende como una argumentación resumida de la pertinencia del presente proyecto (numeral 2). Finalmente se hace una enunciación de los antecedentes y se desarrolla someramente el direccionamiento metodológico, el cual es eje transversal de todo el proyecto (numerales 3-4).

Palabras clave: enseñanza del lenguaje, formación, literatura, arte, narrativas, espacios alternativos.

1. A modo de presentación.

El proyecto toma lugar dentro de la enseñanza de la lengua y la literatura en la línea de “otros sistemas de significación”(Ministerio de Educación Nacional, 1998) y se efectúa, tal como se menciona inicialmente, en el marco de la práctica profesional. Así pues, el componente central es el lenguaje, en tanto objeto de saber y a partir de una reflexión desde los procesos de enseñanza – aprendizaje¹. La enseñanza de la lengua y la literatura se amplía y va más allá de la lengua porque vincula otros procesos y dimensiones que abarcan el lenguaje en el ser humano,

¹El lenguaje constituye “una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede ampliarse de diversos modos, en las manifestaciones de lo verbal (la lengua) y no verbal (otros sistemas simbólicos)” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 20)



tales como representación de la realidad, la expresión de los sentimientos, el sentido de la propia existencia, entre otros.

Lo anterior y una lectura contextual de la población participante dieron lugar a la ejecución del proyecto a través del tema de la *mujer* y lo *femenino* fundamentalmente tomando como marco de referencia los elementos u objetos de conocimiento de la literatura y otras artes audiovisuales –el cine en primer lugar–. Todo esto enfocado desde las prácticas de lectura y estudio comparativo, y en los procesos comunicativos de escritura y conversación.

El concepto que condensa la perspectiva teórica del proyecto y el presente trabajo es el concepto de *Formación (Bildung)*² expuesto por Hegel. Desde este concepto cobran especial interés, los fines de la *Formación* en tanto dirigidos a la experiencia de la literatura y el cine, que, de acuerdo con su punto de vista, permiten procesos individuales y colectivos en torno al lenguaje. En este trabajo el concepto de *lenguaje* es entendido como abstracción de la realidad en el ser humano y como contenido o conocimiento en el arte. Lo primero con el fin de crear y exteriorizar procesos de pensamiento enfocados hacia dos fines: uno que tiene que ver a nivel subjetivo con la expresión y a nivel colectivo con la comunicación (llevar por tanto el pensamiento a la expresión y crear puentes de comunicación, permitiendo así la construcción de habilidades que son la posibilidad de convivir con otros y hacer construcciones colectivas); y en lo colectivo dirigido a que desde la experiencia que se puede dar con el arte puedan crearse reflexiones y procesos de auto-reconocimiento y de construcción de autonomía.

El proceso investigativo se dirigió a partir de una pregunta central y unos objetivos para el proyecto, de acuerdo a la perspectiva de la enseñanza del lenguaje que se adopta. ¿Cómo la articulación de la literatura y otras artes, en un espacio de formación alternativo, propicia una experiencia artística en la que a partir de un proceso de reflexión confluyan perspectivas conscientes y autónomas del mundo y la conquista de un auto-reconocimiento?

²El concepto de *formación*, expuesto ligeramente, plantea tres estadios –que pueden pensarse como momentos– a través de los cuales un individuo puede aprender los fundamentos básicos para vivir en sociedad y hacer parte de una cultura. Estos conocimientos son llevados a un ejercicio de cuestionamiento y criticidad, que le permiten crear distancia de los conocimientos que se ‘dan por sentados’ y así ampliar su perspectiva y hacerse crítico. Un tercer momento en que también puede cuestionar esta nueva perspectiva y otras diferentes a la propia para llegar a comprender y conocer otras perspectivas. Finalmente retornar al espacio que le es propio y articular de manera crítica, autónoma y consciente las particulares o determinaciones que le fueron transmitidas durante su educación inicial con el conocimiento y las reflexiones que ha adquirido en los dos momentos posteriores. Este concepto se ampliará en los capítulos sucesivos y pueden desarrollarse conceptualmente por Hegel En *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio: para uso de las clases. Fenomenología del espíritu*. (Remitirse a la bibliografía)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

En este sentido el objetivo fue comprender y dialogar en torno a las experiencias de las mujeres participantes del GELAM (Grupo de lectura literaria y audiovisual sobre la mujer y lo femenino en lo humano) a partir de la articulación del lenguaje, la literatura y el cine. Tales experiencias se desprendieron de una serie de encuentros colectivos con un grupo de estudiantes y profesionales, de la Universidad de Antioquia, de las áreas de ciencias humanas e ingeniería. Estos encuentros se dieron tomando como eje central la idea de la narrativa como posibilidad de construcción en torno a procesos individuales. Narrativa que fue incitación a la exploración y el auto-reconocimiento a través de la experiencia con el arte, con el propósito de generar comprensiones reveladoras de sí mismas y de sus circunstancias como sujetos que están situados socio-culturalmente, y que pueden conducirse a su vez hacia una apertura de la perspectiva frente a la realidad, es decir, a su ser puesto en el mundo, en un espacio determinado y que esto pueda resultar en la toma de posición autónoma frente a dichas determinaciones y frente a sí mismas.

De acuerdo con lo anterior, el proyecto debía proporcionar un espacio en el cual la reflexión y exploración de la lengua y la literatura en vinculación con otras artes para potenciar diferentes formas de lenguaje y teorizar o conceptualizar sus manifestaciones artísticas. También fue un propósito explorar y contrastar la visión de mundo de las narrativas del arte y del colectivo de mujeres en torno a la búsqueda de las preguntas vitales, que no se advierten en la realidad particular de cada una, y potenciar las habilidades comunicativas y del lenguaje como saber a través de la literatura y otras artes.

Tanto los objetos de conocimiento y las formas de abordaje como la investigación, son un todo que se orienta desde un enfoque narrativo, en parte por ser de la misma naturaleza, a partir de las herramientas que usan para su construcción. La metodología narrativa (sobre la que se hablará de manera más amplia a su debido momento) dirigió la propuesta y la realización del proceso.

Aquí narrar no es nada distinto que contar, es a virtud de eso que en un determinado momento de mi proceso como docente y como individuo que se transforma en sus diferentes dimensiones -como el pensamiento, el sentimiento, la acción individual y colectiva- me hallé en consonancia con las mujeres del grupo de lectura en aspectos que resultan fundamentales para la problematización y propuesta de los procesos respecto al lenguaje aquí en juego. Principalmente por pensar que éste permitiría contestar preguntas sobre nuestra persona, nuestra existencia, la realidad individual y la realidad compartida con otros. Para la profesión docente la teorización y



La reflexión sobre el lenguaje son el insumo y la posibilidad del pensamiento, construcción y descripción de la realidad; posibilidad de nombrar el mundo y a sí mismo, de expresión y comunicación. En este sentido, la pedagogía es la posibilidad de pensar nuestras construcciones como seres humanos; es decir, pensarnos en el mundo como grupo y como individuos dentro de él a partir de principios fundamentales –tales como el auto-conocimiento, la autonomía, la libertad y el otro *como diferencia pero también como cercanía y encuentro*–.

La propuesta fue en este marco una posibilidad de reflexión sobre el ser y su accionar, ya que la fuerza del espacio radicó en ser una oportunidad para el encuentro en la pregunta, la angustia y el pensamiento sobre el sentido de lo que hacemos y somos desde nuestra subjetividad; aún en medio de una cantidad interminable de circunstancias y lenguajes externos que se hacen violencia, confusión, oportunidades, y aprendizajes que nos permiten ser y que también nos ‘hacen’ con sus determinaciones.

2. Problematicación.

Cuatro puntos constituyen el eje problematizador y el engranaje de la propuesta: la enseñanza del lenguaje, la formación; la literatura y el arte como categoría general, y los espacios de formación.

De acuerdo con la perspectiva de este trabajo, el lenguaje también puede entenderse como la capacidad que permite hacer construcciones sobre las cuestiones que interesan a los seres humanos; representaciones, exteriorizaciones, transformaciones. Por tanto la enseñanza de la lengua tendría que repensarse y replantearse de manera que se libere de los límites a los que está confinada,³ para hablar de procesos de enseñanza en lenguaje, ya que dada su complejidad que afecta casi todas las cuestiones humanas, no cabe restringir su enseñanza a la región de la educación que se ocupa del mismo. El lenguaje, en suma, es en este trabajo, la principal herramienta para el conocimiento, la comunicación y comprensión del hombre, es aquello que

³Con fines tales como la enseñanza de la gramática, vista desde el desarrollo desde el manual, o las competencias básicas de la comunicación u otros contenidos que carecen de una motivación más allá de los fines curriculares de la evaluación, los cuales son ajenos a los individuos que hacen parte de los procesos. A esta razón se le responsabiliza la imposibilidad de abordar y dirigirse con la profundidad que se requiere en las dimensiones humanas que ocupa el lenguaje.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

permite tener acceso a diferentes esferas de lo que cabe considerarse como la constitución de lo humano.

El segundo punto es la Formación, que en el sentido más básico ha de ser entendida a través del proceso de diferenciación de lo humano y lo natural. Un ser humano, a diferencia de un animal, puede ser formado, porque carece de la determinación fija característica de los animales. -Esto son las posibilidades que en lo natural son como nacer, sobrevivir o ser devorado por otro animal más fuerte, de no morir reproducirse y morir, el ser humano tiene otra naturaleza cultural y en un ser formable-. Dichas determinaciones humanas variables se dan por efecto de realidades prácticas de naturaleza cultural. Cuando un individuo nace y crece haciendo parte de una cultura, una parte central del conocimiento de ella le es dado y contribuye de manera decisiva a la articulación de su perspectiva de la realidad y de sí mismo. Hasta aquí el punto es la trascendencia de las posibilidades humanas frente al reino animal. Ahora bien, otra riqueza fundamental consiste en la multiplicidad que se encuentra en las herramientas de conocimiento o los saberes que son posible otorgarle a un individuo y aquí aparece la ocasión de trascendencia siguiente, que es la posibilidad de conocer otras perspectivas, (conocer, contrastar, criticar, etc.) Este es el punto de la Formación, momento en el cual trascender las posibilidades en exploración y búsqueda de lo humano que se alcanza a través de la autoconciencia, la reflexión, el pensamiento; de esta manera alcanzar una perspectiva más amplia, ahondar en la comprensión de lo humano y reconocerse en dicho conocimiento para transformarse y establecerse de forma más consciente y autónoma en el mundo. Hasta este punto tenemos que la formación designa como finalidad en cuanto a la constitución y cultivo de lo humano la construcción que hacemos a partir del lenguaje.

El punto tercero es una propuesta para llenar de contenido todo lo anterior y así hablar de dichos fines formativos dando una respuesta en el arte. Es decir, presentar el arte como la posibilidad de abarcar lo que se escapa del conocimiento desde cualquier perspectiva unilateral, ya que su propiedad mayor consiste en que universaliza y logra en sus infinitas posibilidades expresivas desentrañar y movilizar lo particular, aunque también nos iguala en la misma condición humana, contingente y finita; es decir, que lo esencialmente humano es el insumo y el tema del arte. Aquí la literatura es fundamental porque es lo que compete de manera directa a la enseñanza del lenguaje, pero sus características permiten la vinculación con otras manifestaciones del arte para así enriquecer la experiencia y la reflexión. El arte permite la



construcción de mundos posibles y en ellos dar cuenta de los estados del ser, la consciencia y naturaleza humana, permitiendo la contemplación que contenga otras representaciones de la realidad y una reflexión sobre el sentido de la propia existencia.

El último punto que conforma la estructura del proyecto se refiere a los espacios de formación y busca pensarlos desde la diversidad o amplitud de los lugares típicos, para visibilizar los procesos o las potencialidades de otros espacios atípicos. Existen dos principios de encuentro para lo que se propone. El primero es el encuentro con el arte que se da por lo general en espacios y momentos por fuera de una institución educativa; lo segundo es el encuentro con el otro, que suele ser producto de la causalidad entre amigos, personas que tienen intereses comunes, más que por la determinación de un salón de clase. Por lo tanto esas conversaciones entre amigos y colegas o entre familiares, también pueden ser espacios para el pensamiento y las construcciones colectivas, más allá del encausamiento que otorga la institucionalidad con sus orientaciones curriculares o su normativa comportamental. Llegar a un momento de formación requiere de condicionamientos mucho más de consciencia sobre las prácticas a partir de las cuales se tiene un proceso significativo con el conocimiento, de disposición y de acceso a un objeto de conocimiento que de condiciones físicas o de direccionamiento absoluto. Por otro lado, la escuela por la enorme carga de contenidos y problemas sociales consustanciales (sobre los que no corresponde ahondar aquí) niega casi en su totalidad la existencia de espacios en los que se pueda abordar diferentes perspectivas de un mismo asunto, se pueda exponer desde la subjetividad de cada individuo o se pueda acceder en tiempo, recursos físicos y demás condiciones a la experiencia profunda con una obra de arte.

3. Algunos antecedentes.

Proponer el espacio como un grupo de estudio o, mejor, un grupo de lectura requirió la exploración por algunos grupos de la ciudad que forman colectivos de entidades oficiales o culturales. El filtro para revisarlos era el tema de la *mujer* y con ello lo *femenino*, la lectura literaria y la proyección o estudio cinematográfico. Aquí las más relevantes para mencionar son:

La Corporación Estanislao Zuleta, la cual tiene un meritorio trabajo histórico investigativo sobre la Mujer en América Latina. Allí la lectura se hace con fines investigativos y de producción académica, aunque también designan espacios para el análisis literario. El punto de separación se



En que el espacio que se pretendía, más allá de encausar el análisis bajo una revisión teórica o conceptual, buscaba centrarse un poco más en las subjetividades y la experiencia con la lectura.

Se exploraron algunos Cine Club Universitarios y otras instituciones educativas como el Colombo Americano. Los primeros espacios estaban intencionados a reflexionar sobre temas sociales netamente. Aquí la creación de consciencia crítica apuntaba a las posturas políticas y aunque el proyecto por supuesto involucraba el tema político por ser este parte de las determinaciones contextuales sobre las que se reflexionaría, la discusión no se centraría en ideas políticas o en su lectura dentro de los objetos de saber específicamente. En el segundo espacio se encontró que la lectura era por el contrario dirigido a la producción audiovisual y la teorización o conceptualización histórica. Estudio netamente cinematográfico en el que tampoco se encontraron todos los elementos que deseaba tener el grupo.

El Taller de literatura para jóvenes es un espacio para la lectura literaria que enfatiza en la producción de las personas que participan en él. Es un programa de la Biblioteca Pública Piloto, que tiene más de 20 años de permanencia. Asisten jóvenes interesados en ser escritores y aunque es un espacio muy completo, no se tuvo coincidencia en la finalidad del mejoramiento de los procesos de escritura, ya que la escritura sería una fuente para la reflexión aunque la potenciación de éste dentro de los fines sobre el lenguaje está claro, pero el énfasis está más en la escritura como posibilidad de pensamiento y construcción de conocimiento.

Otras investigaciones, como “Mujeres y cine discurso patriarcal y discurso feminista: de los textos a las pantallas” de Ángeles Cruzado, “Escritura de mujeres y tradición: tres lecturas” de Juana Castr, “La escritura de la realidad a través de Helena Lumbreras: participación política y estética desde la cámara cinematográfica” de Isadora Guardia, a pesar de ser proyectos de artes y lenguaje en temas sobre la mujer lo que arrojaron fue la reivindicación del papel de la mujer en la literatura, las demás que tenían matices más histórico, antropológico o sociológico, unidos al tema del cine dieron cuenta de posturas ideologizantes, que buscan discutir o fundamentar posiciones políticas, denunciar condiciones de la mujer que se establecen como represión o desigualdad de algún tipo y principalmente hablar de luchas.

4. Metodología.

Hablando de enfoque y metodología se hace referencia a lo cualitativo, ya que la característica quizá más importante para la investigación es que lo cualitativo permite hacer una



comprensión del ser humano a partir de el mismo, hablar del mundo no de manera objetiva en la que haya una separación del objeto y el sujeto, si no por el contrario, desde una posición intersubjetiva donde se está en continuo contacto con el objeto investigativo. Entonces es permitir observar y comprender la vida viviendo dentro de ella. No acomodar la realidad al método si no que el método permita realmente comprender la realidad que es cambiante, compleja y dinámica. Como dice la investigadora Eumelia Galeano, el sustento más importante de la investigación cualitativa quizás, es que se trabaja con las cualidades de los seres humanos y se considera a estos seres humanos como productores de conocimiento, con la capacidad -independientemente de su nivel educativo y su condición socioeconómica, y su ubicación laboral- para pensar, reflexionar y construir conocimiento con otros. Con la capacidad de entender la realidad que ellos viven y a la que contribuyen para transformar. La lógica cualitativa entonces es el trabajo interactivo, es la interlocución con los otros actores que tienen conocimientos diferentes a la academia válidos, que ayudan a construir conocimiento y comprender la realidad.

Otra de las lógicas es que no trata de explicar si no de comprender cómo es la vida y los modos de vida, cómo piensan e interactúan los seres humanos, cómo construyen significados sobre su propia vida y piensan su relación con la naturaleza y por ello se habla de una lógica dialógica.

La investigación cualitativa rescata la heterogeneidad de la sociedad, no busca una verdad que homogenice a todos los seres humanos, si no que busca esas múltiples verdades que existen en la sociedad y que son construidas históricamente y también son verdades particulares. Es profundamente humana, se basa en el respeto y el conocimiento de todos los seres humanos. Piensa el conocimiento como un producto social que se puede generar a través de la contribución de todos, un producto histórico y colectivo, atravesado por los valores, las normas, los modos de vida, las expectativas que todos los seres humanos vivimos en nuestro transcurrir en este mundo. Está inserta en la vida cotidiana y por ser esto su objeto de conocimiento requiere el proceso de construir conocimiento durante un contacto directo permanente del investigador con los participantes.

Otra lógica tiene que ver con la construcción teórica, que a diferencia de otras formas más positivistas que usan el marco teórico para contrastar, se parte de unas categorías sensibilizadoras desde las cuales se hace el contacto exploratorio y se encuentra y transforma constantemente esa teoría con el proceso. Lo teórico emerge y se consolida durante la investigación y es un eje



transversal que más que un punto de partida es un punto de llegada y que hace parte de los hallazgos.

La investigación cualitativa es emergente y es flexible, entonces se parte de una plataforma que permite pensar el enfoque, los participantes, los escenarios, hacer un cronograma, etc. pero esto es una propuesta modificable. Un diseño que se puede transformar de acuerdo a los elementos que conforman todo el proceso y se afinan en el camino. No es lineal, es multiciclo, no secuencial que tiene fases que tienen un fin determinado en un momento específico, si no que se desarrolla en cascada. El investigador está a la vez diseñando el proyecto, eligiendo técnicas, estableciendo contacto con los participantes, recolectando información y avizorando conclusiones que tendrá que fundamentar en el proceso. Entonces aquí se habla de muchas líneas de trabajo a la vez, el trabajo de campo que remiten a la teoría, a la búsqueda de otras investigaciones y esto lo hace flexible y requiere mentes flexibles para realizarlo.

Dicho lo anterior se propuso una estrategia investigativa, o una forma de investigación que permita una observación intensiva, continua y permita entrar en esa realidad y así comprender holísticamente las situaciones que se viven. El método por tanto, elegido para la presente investigación fue la Narrativa (Galeano, 2014). Por tanto, el elemento que dirige tanto el proceso de investigación como la práctica es la narración y se habla de un enfoque de investigación cualitativa narrativa.

Se habla de investigación narrativa a razón de que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”. (Conelly, 1995) . Se entiende por “narrativa” “tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio”. (Conelly, 1995) Tal es el caso de este trabajo.



Capítulo 2

Formación: un escenario para la representación y transformación de lo cultural, lo social y lo ético

Anteriormente, en el capítulo 1, se expuso de manera resumida el proyecto de investigación. Lo siguiente será profundizar en el concepto de *formación*, uno de los puntos nombrados dentro de la problematización. El esquema a seguir será: en un primer momento mostrar al docente desde una exposición subjetiva y con ello una presentación del concepto de formación, esto con el propósito de situar al docente dentro del sistema institucional al que pertenece. Lo siguiente será una revisión de la escuela⁴ desde dos corrientes pedagógicas, –el humanismo y la pedagogía crítica- esto servirá para situar el sistema educativo dentro de la estructura social que conforma y al tiempo lo posibilita. En este segundo punto se desplegará el concepto *formación*, principalmente en sus fines, con el propósito de conciliar entre los momentos iniciales; lo subjetivo y lo general. Lo anterior dará lugar para desarrollar más ampliamente el concepto de *formación* en cada uno de sus tres estadios –momentos- y recoger, en este último punto, lo esbozado sobre la construcción de sujetos éticos, sociales y culturales.

Reconfiguración subjetiva: el docente en el sistema educativo.

La subjetividad es una ocasión para encaminar un planteamiento o reflexión sobre el quehacer docente, ya que quien lo realiza en este caso, es un docente en formación. La individualidad por tanto se ve intervenida e interviene necesariamente con la conceptualización que se haga al respecto de la profesión. Este lugar para la subjetividad se halla en consonancia con la metodología de investigación, la cual permitió la narración del escenario pedagógico en la voz de quienes lo vivenciaron. Es relevante, ya que como dice Connelly&Clandinin “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana (...) La experiencia es el origen de las historias de vida y (...) la educación es la construcción y la re-construcción de las historias personales y sociales” (Connelly, 1995, pág. 12) La experiencia puede ser una intervención desde lo subjetivo, en este caso, a través de lo significativo que puede rescatarse de

⁴ Aquí y en adelante al hablar de ‘escuela’ se hace referencia no al espacio físico de enseñanza que se designa en todo grupo social, sino al espacio de pensamiento y ejecución de la educación entendida como institución social, encargada de los procesos de construcción de los ciudadanos de cada sociedad.



la práctica docente; los aciertos, los puntos inciertos, los errores y todo lo que genera recordación o transformación por su carácter especial o excepcional.

Lo significativo es el vehículo que moviliza las transformaciones y se puede encontrar como el producto de situaciones complejas, que desbordan al docente y por tanto le generan enfrentamientos y controversias internas. Una en la práctica profesional ocurrió durante las sesiones iniciales, para la cual se preparó una película y un espacio de conversación alrededor del tema de la primera unidad: *Lengua y significación. La mujer en la institución Familia*.

Durante las sesiones se reservaba un tiempo para hablar del espacio, conscientes de la necesidad de contribuir a la construcción conjunta de lo que sería ‘un espacio pedagógico – formativo- alternativo’, por tal razón cada una de las integrantes exponía sus deseos y necesidades frente al grupo, para desde allí modelar idóneamente lo que se hacía en los encuentros. Para ese día se programó el abordaje de la primera película y cada una expuso su opinión desde su particularidad. Hacia el final de la conversación de la película pasó algo significativo, en este caso por ser complejo.⁵

Stella propuso un juego que consistía en imitar a la compañera que estaba a cada lado y así cada una empezó a jugar ‘a ser’ las demás con las posturas y los gestos. Salieron risas, quejas, pero no todas estaban cómodas con el juego y en ese momento Sofía se levantó, se despidió de mí con su cara muy roja y se fue. Todas se quedaron impresionadas y yo estaba molesta, debido a cierta insistencia que mostraban en estar incómodas. La película nos había dejado muy tensas, era la primera vez que abordábamos a modo personal algo tan complejo, pero sentía que estaban muy agresivas. No les dije nada y ellas comenzaron a hablar de que seguro se había sentido incómoda y que era una bobada que lo hiciera. Yo repliqué que eso no era más que asunto de cada una, que el tema había estado fuerte y cada una podía exorcizarse como mejor le pareciera. En esas Stella, Sara y Salomé comenzaron a decirme algunas cosas mientras asentían entre ellas mismas. Sara comenzó a decirme que eso era mi culpa, que cómo esperaba que todas pudieran comportarse como si estuvieran en grupo si ninguna se conocía y señaló a Samanta y a Silvia. “Yo no sé quiénes son, así nos hayamos visto

⁵ El fragmento siguiente fue extraído del diario pedagógico, uno de los instrumentos para la recolección de datos que se tuvo durante la investigación de la práctica pedagógica.



antes, yo no sé ellas por qué están aquí y qué es lo que quieren descubrir o saber, para poder hacer construcciones de grupo. Yo no sé qué intereses tienen y uno generalmente cuando llega a un espacio se presenta y dice qué expectativas o deseos tiene, por lo menos. Tú tienes que tratar de hacer ejercicios de ese tipo, yo te puedo enseñar cómo abordar un taller, cómo iniciar un proceso como este. En un curso por ejemplo yo aprendí algunas dinámicas de grupo que ayudan a que la gente rompa el hielo” habló y habló.. Sara y Salomé también aportaron que podía preparar alguna actividad y que si ninguna quería hablar podría llevar una pregunta en un papelito para cada una. Así sólo tendría que responder esa y no sería una cosa tan abierta. Las opiniones continuaron y luego hablé yo.

Sólo les dije: si quieren traer algo así pueden hacerlo, ya les dije que esto es un espacio que se construirá entre todas. Por favor traten de que si es una actividad de grupo de esas que sabe Stella y que ofreció, no termine como la que acabaron de realizar antes de que Sofía se fuera.

Hubo un silencio incómodo y yo abiertamente expresé mis pensamientos, les dije que estábamos todos muy bien educados y que por eso era tan difícil hacer que las personas transformaran sus espacios de construcción. La escuela nos dijo: se necesita la mediación de un espacio, la mediación de un docente, la mediación de un objeto de saber, la mediación de un contenido, la mediación de una forma de aprendizaje, la mediación cerebral para que cada uno bien masticado reciba de la boca del otro, porque es imposible ser uno mismo y trabajar en sus falencias cuando le dan total libertad. Porque siempre tienen que decirte –si estás leyendo- qué es lo que dice lo que estás leyendo, o qué ves –si estás mirando algo- y ninguno se permite a sí mismo ver simplemente, ver por sí mismo. (Diario Pedagógico, 2014)

Esta experiencia, como muchas que tuve durante los escenarios de práctica, provocaron en mí preguntas sobre lo que hacía, lo que debía hacer, sobre la importancia de situarme desde una posición clara que orientara un poco esos momentos ‘inabordables’ y si no por lo menos, que me dejaran pensarlo sin el sinsabor de quien se siente impedido, insuficiente, ignorante en su hacer.

Lo que cito ha de ser el enfrentamiento personal más claro con los temores que debía resolver, la confrontación con lo que estaba proponiendo, con lo que había cuestionado, con mis



inseguridades, con mis cuestiones profesionales irresueltas. Para momentos como este, llegan a la memoria las cosas más significativas dichas por los docentes que uno tuvo durante la carrera y si no, por lo menos, uno cree oír sus voces para resolver las cuestiones difusas. Después de enlistar muchos pedagogos en mi cabeza supe que ninguno me decía algo que me dejara satisfecha, entonces les otorgué la razón en que la resolución de cada maestro es un proceso que vive y debe sobrellevar solitariamente cada uno.

Las preguntas se agudizan y entonces la respuesta se busca en la revisión de una dimensión más amplia de las cosas. Así entonces pensaba la escuela clásica, la escuela nueva, los intentos de reforma diarios a partir de los movimientos y corrientes que surgen de quienes están pensando la escuela y la educación pero sólo veía individuos particulares. La exposición de las subjetividades de muchos orientando los procesos. Miraba hacia mí y veía un sujeto inestable, frágil y extraviado entre discursos, deseando escapar de las imágenes de esos sujetos que había en mi cabeza. Y luego los pensamientos se hicieron preguntas ¿por qué esa esmerada lucha de los docentes por no ser iguales a sus docentes? Pero complejizar más esa pregunta es preguntarse por esa insistencia que tenemos en estar en lo que no queremos ser parte ¿Por qué interesarnos en formar parte de un sistema que repelemos tanto y pensamos tan irremisiblemente perdido, y si no por lo menos tan utópicamente transformable? ¿Cómo entender ese malestar que ni siquiera nombramos?

Dentro de las muchas consideraciones que hice, regresé a un pedagogo del primer semestre de la universidad, en él me centré para buscar algún norte. Alexander Neill y su idea humanista de la educación. Recordé una cita inexacta de su libro sobre los maestros, habla del odio que se desarrolla en el interior de los docentes y de las proyecciones de ese odio que se siente hacia sí mismo, que se evidencian en el comportamiento hacia los alumnos. Yo creo que si se trata de un odio interior, este se ha colectivizado en nuestro medio y ahora nos plagamos de odio que se proyecta no sólo hacia los estudiantes, si no también hacia los colegas, hacia nuestros propios docentes y hacia el sistema que componemos. Tal vez por eso el malestar, la resistencia a ser igual a quienes nos educaron. Luego encontré la cita y había sido alterada en mi recuerdo. Aquí Neill ilustra el sistema educativo a partir de la comparación con el sistema militar, para hablar del estado como precursor de las prácticas educativas y la legitimación de las lógicas militares en las prácticas docentes, es decir que el docente no es autónomo frente a su práctica sino que éstas son determinadas por quien determina el sistema educativo. Así pues se le asignan



Los fines a la escuela, cuyas prácticas se pueden entender como crueles por la naturaleza que imitan y esto convierte al docente en un individuo cruel por las formas de alcanzar dichos fines; por sus prácticas. “La crueldad es una proyección del odio hacia sí mismo, y éste surge de la consciencia que se deriva del conflicto entre el bien inherente y los males adquiridos.” (Neill, 1980, pág. 18) Ahora bien, tal vez podría hablarse de ‘bien’ y ‘mal’ en tanto las maneras que pensamos la educación o la diagnosticamos a diario. ‘Está mal la escuela por esto’ ‘está bien si hiciéramos esto otro’, o tendría lugar en la manera en la que entiende Rousseau a los individuos al nacer, pero desde una mirada a propósito de la reflexión encaminada desde la práctica del docente en la actualidad, ¿cómo podría pensarse ese ‘bien’ y ‘mal’ puestos en conflicto?

Nos educamos a la manera de la escuela que tratamos de cambiar en su esencia educativa, podría ser por suponer que ‘el mal adquirido’ son esos puntos tensos, problemáticos o críticos que deseamos transformar de la educación y la escuela; puntos que a partir de ella nos han sido mostrados o que suponemos nos han sido enseñados por ella. Si en este mismo sentido pensamos ‘el bien –como algo que nos- es inherente’ esto concluye en que la escuela no nos ha dado nada valioso o ‘bueno’. A pesar de ello aceptamos que ese reconocimiento de las transformaciones que creemos necesarias se han dado durante nuestro proceso de formación ¿cómo podemos transformarla entonces, si no es a partir de lo que hemos aprendido? Aquí está la verdadera controversia. Queremos transformar la educación a razón de la educación que hemos recibido, pero sólo dicha educación recibida nos ha permitido crear pensamiento frente a las reformas que creemos deberían darse. Y más aún, a partir del saber que hemos conseguido por ella es que podemos transformarla. Esto podría ser, si no una dirección hacia las preguntas y el malestar docente, sí por lo menos, una contradicción suficiente que conduzca a revisar más allá de las preguntas, quizá para disolverlas a partir de su propio sustento. Es decir que si a partir de las ‘formas’ en las que está constituido el sistema del que hacemos parte, somos conducidos a esas experiencias que nos desorientan y las preguntas sobre lo que no está bien, el conflicto podría no resolverse en la búsqueda de la respuesta, si no en la revisión de las preguntas. O bien encontrar la respuesta a partir del generador de la pregunta. El sistema educativo o la educación como se entiende desde Neill por ejemplo. ¿Cómo hacerlo? Regresando y revisando lo básico. La formación que es el punto de interés más relevante.

De acuerdo con Hegel, la *Formación* es parte constitutiva del proceso de desarrollo de entidades como los seres humanos, las sociedades y las tradiciones históricas. Cada una de estas



Entidades se desarrolla forzosamente, según Hegel, a partir de ciertos estadios o momentos. Estos estadios se encuentran reflejados en los diferentes momentos del concepto de *Formación*. El primer estadio de ‘superación de la inmediatez’, segundo estadio ‘momento negativo’ y el último estadio de ‘reconciliación’. Se traen a colación los dos momentos iniciales, el primero que se refiere a la superación de la inmediatez puede relacionarse con la educación de la naturaleza y las cosas desarrollada por Rousseau, por la cual un individuo puede ser parte de la cultura que lo asiste a partir de la educación de los hombres. Esta desde la tradición histórica se ha adjudicado en parte considerable a las instituciones y este es el punto al que se quiere llegar para una resolución. El segundo momento de la *Formación* consiste en la apropiación por cada individuo de la capacidad de poner en duda y cuestionar la perspectiva que de manera más o menos inconsciente adquirió al ser educado. Esta *perspectiva* consiste en un conjunto de creencias, deseos, expectativas, aspiraciones, entre otras cosas. Distanciarse de tal perspectiva es ser capaz de reconocer que tal vez tales creencias no son verdaderas, que tales deseos y expectativas no son razonables o dignas, que tales aspiraciones no son justas. Al formarse en este sentido, un individuo lleva a cabo una suerte de ruptura con el grupo del que hace parte y con su visión del mundo. Y de esta manera alcanza una perspectiva más universal: reconoce más perspectivas, entiende más puntos de vista sobre el mundo.

Dicho estado ‘negativo’ está cimentado en la perspectiva que le es dada al sujeto, porque es a partir del cuestionamiento de este, que alcanza dicho estado de criticidad. No se trata entonces de resolver de manera pasiva las diferencias que se crean con el medio que nos ha educado, si no reconocer en su participación o determinación el espacio para la comprensión, el debate y las alternativas posibles. La resolución de las incertidumbres frente a este complejo de circunstancias y problemáticas se halla en el direccionamiento hacia el siguiente estadio de formación; por lo cual la ampliación de las perspectivas y el cuestionamiento de la individual adquirida -desde allí- permite conciliar entre el estado de la realidad definido y las transformaciones que desde la subjetividad y la nueva perspectiva se proponen. Así pues la respuesta o disolución de las preguntas se haya en el momento de ‘reconciliación’ si se orienta la ejecución de los fines de la educación a partir de los espacios pedagógicos alternativos, en una comprensión del lenguaje y el arte como principios fundamentales para la formación. Pero esto es algo que requiere de un mayor desarrollo para ser puesto en consideración. Así mismo la problemática subjetiva expuesta, tal como se menciona en la ruta por la que se desarrolló,



necesita de una revisión más amplia a la propia experiencia, -más allá de la propia perspectiva-.

Por tanto, la respuesta además del pensamiento y cuestionamiento subjetivo, que es la presentación del individuo dentro de un sistema que lo ha determinado o confinado, requiere ir más allá, hacia una perspectiva que lo dibuje en una generalidad mayor; esto es, como parte de un sistema, que a su vez conforma junto con otros sistemas, un engranaje más complejo que es la estructura social.

Por ahora dejemos la revisión y resolución de las preguntas subjetivas bajo la lectura de los dos puntos iniciales de la formación de Hegel, por la cual, lo adquirido a través de la escuela ha sido el primer momento ‘superación de la inmediatez’ que es la transferencia de todo el contenido cultural, que es en este caso, el saber de la escuela, y al segundo momento por el cual ‘lo negativo’ es lo que da lugar a las preguntas porque parte de un estado de criticidad de la perspectiva adquirida en el primer momento. Una crítica a las ‘formas’ que la escuela enseña, una búsqueda por la ampliación de la propia perspectiva o una ruptura con el grupo al que se pertenece. Desde este punto dirigirse a la apertura y la posibilidad de perspectivas distintas, hacia una ‘reconciliación’.

Una revisión a la institución de la escuela o al sistema educativo en la estructura social.

A continuación se desarrolla la problematización más allá de la revisión y el pensamiento subjetivo, para abordar de manera más amplia o general, pero de manera análoga algunas de las tensiones, con el propósito de apuntar hacia la conciliación de los puntos en controversia. Así pues, lo análogo se establece en el panorama donde ya no aparece un individuo en un sistema, sino un sistema dentro de una estructura institucional y social; así mismo las rupturas ya no de los individuos dentro de la escuela sino de ésta dentro de la institución ‘Educación’⁶. Esto para hallar consonancia en el último punto que se propone como conciliación entre ‘la criticidad’ y la ‘reconciliación’ de las nuevas perspectivas, pero también para hallar y situarse desde lo particular dentro de lo general.

Las instituciones son una forma de organización de las sociedades humanas. A través de ellas pueden conocerse los principios fundamentales y las culturas, identificando, por ejemplo, la

⁶ Remitirse al primer apunte al pie para la distinción ‘escuela’ y ‘educación’. Esta última se entenderá aquí como institución que se reconoce socialmente como encargada de modelar los individuos de la cultura y sociedad que le son propias.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

prioridad que se da a cada institución. Así mismo esta forma de organización crea las costumbres y es posible a través de ellas hablar del tipo de individuos que conforman cada sociedad o cultura.

Es decir que a partir de la historia puede rastrearse el papel de la educación como modeladora, productora y/o correctora de realidades sociales y culturales, debido a que la educación constituye la institución por principio encargada de formar el sentido del mundo social; esto es, de la manera en que cada individuo entiende su lugar en la comunidad de individuos de la que hace parte y de la manera en que esta comunidad entiende y articula su lugar en el mundo. Es por esto que la educación puede pensarse como el medio a través del cual se forma como individuo, como ciudadano, como sujeto socio-cultural. La significación de su tarea es así tan grande que a ella se le atribuye buena parte de la responsabilidad de las dificultades y problemáticas con que se enfrenta cada sociedad, y en ella recaen habitualmente los señalamientos y revisiones del estado de la sociedad y la cultura.

Esta atribución de responsabilidad, sin embargo, resulta cuestionable, aunque sólo sea en razón de su unilateralidad. Si bien la educación es por principio la institución modeladora del sentido del mundo social, sólo es parte de los factores que definen el mismo, y está a su vez afectada por éstos, por lo cual no se puede hablar de la educación como institución autónoma frente a su responsabilidad de formar el sentido del mundo social, ni de educar a los individuos. Instituciones sociales como la familia, la economía y la política, cabe decir, constituyen factores que comparten con la educación la responsabilidad de las problemáticas sociales y representan al tiempo factores que limitan y definen las posibilidades de la misma.

Puede así ubicarse el lugar de la educación dentro del entramado socio-cultural y reconocer los lugares a los que tal vez ha sido confinada, para responder si acaso es posible adecuar los condicionamientos o el lugar que ocupa y así desarrollarse de manera más autónoma en su hacer. Desde este punto surgen las revisiones sobre sí misma, en la reflexión sobre lo que idealmente se piensa por quienes la conforman, como el docente desde su experiencia en ella, desde su subjetividad, desde sus inconformidades e ideas de transformación, en contraposición a la real labor o lugar que desempeña. Estas revisiones sobre ella misma, para acercarse a esas posibilidades de adecuación de sus condicionamientos, pueden leerse a través de las tradiciones, corrientes o propuestas pedagógicas surgidas históricamente. Lecturas de la educación que



señalan puntos críticos y proponen medios para la transformación. Se traen dos a mención una desde la pedagogía⁷ humanista y otra desde la pedagogía crítica.

La primera corriente desde Alexander Neill cuya crítica hace a partir de la representación de la escuela en la estructura de las fuerzas militares, apunta a que lo trascendental para el momento de su contexto es la fundamentación de la escuela al servicio de los intereses ideológicos de quienes contienen el poder, lo cual reduce el lugar de la educación a la perpetuación del modelo de los individuos. “El gobierno debe procurar que se perpetúe el estatus quo” (Neill, 1980, pág. 24) Es decir, modelar los ciudadanos que necesita. Podría hablarse entonces de cierta universalización del lugar de la educación en la estructura social, a partir de la exposición inicial por la cual cada sociedad desde las entidades que orientan sus formas de organización designa el modelo de individuos que la conforman.

La pedagogía crítica por su parte expone, desde Paulo Freire en su libro la *Pedagogía del oprimido*, a la educación en analogía con un sistema bancario. Así el sistema educativo en sociedades como la nuestra es desde el autor un espacio donde las prácticas educativas son un ejercicio pasivo, en tanto se limita al hecho de que un sujeto ‘educador’ deposita un conocimiento en un sujeto ‘educando’ teniendo por principio que escuela enseña principalmente por la acumulación del conocimiento. “La concepción del saber de la concepción “bancaria” es, en el fondo lo que Sartre (*El hombre y las cosas*) llamaría concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Este es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda” (Freire, 1975, pág. 54) Esta concepción de la educación permite revelar el sistema educativo puesto al servicio de una sociedad cuyos fines son los de estructurar individuos al servicio de los modelos económicos y políticos, sin dejar lugar a los fines que surgen al pensar al sujeto o al ciudadano más allá de los espacios públicos para designarle un carácter espiritual, emocional, sensible que también debe ser construido. Desde esta perspectiva de la pedagogía crítica, la educación representa principalmente un aparato instrumental y niega la posibilidad de pensar lo ético, lo cultural y lo social como construcciones que parten de reflexiones conscientes, puesto que los procesos no se prestan a ninguna

⁷Aquí pedagogía aunque no difiere de los conceptos ‘escuela’ y ‘educación’ no ha de entenderse como sinónimo. Ya que, si bien comparte con estos el objeto de reflexión, es la pedagogía -entendida para este ejercicio- el espacio que permite la reflexión de la educación y la escuela, para hablar de diferentes momentos y concepciones históricas que estas han tenido. Es entonces un espacio para la conceptualización y teorización de la educación.



consideración, sino que son simplemente llevados a cabo. No se da lugar a pensamientos que opten por salvaguardar y profundizar en lo humano, porque el hincapié está en la adquisición acumulativa de saberes y esto conduce a la negación de las particularidades y subjetividades de quienes conforman dichas sociedades, las cuales son potencialmente diversas.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos” (...) en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar. (Freire, 1975, pág. 55)

Las perspectivas anteriores dan cuenta de herramientas para sostener sistemas de control, para potenciar intereses económicos, pero además de ilustrar las sociedades que hemos construido, habla de la escuela orientada hacia dichos modelos y a la deriva, transformándose, a su vez por las transformaciones de un modelo y otro. ¿Cómo entonces hablar de una transformación de la escuela donde pueda ser autónoma e integrar las perspectivas y propuestas de quienes la conforman? ¿Sería una opción desmarcar las formas y la finalidad de la escuela de los fines sociales dados únicamente de las administraciones que gobiernan, de los intereses económicos o políticos, para pensar sobre los individuos autónomamente? ¿Cómo hacerlo posible si como se ha visto, la escuela es una institución social y por tanto sobre ella ejercen fuerza todos los entes sociales a su alrededor? Esto señala que no es posible tomar una posición emancipadora. ¿Qué hacer frente a lo que parece ser un confinamiento irreversible?

Una respuesta en la formación, en el encuentro entre lo subjetivo y lo general.

El panorama anterior deja la sensación de que una transformación desde el docente, no pareciera ser una tarea posible, y siendo este una parte activa de educación, en él recae la responsabilidad de pensarla, porque él es quien moviliza los procesos. Pero hasta aquí sólo se ha dado cuenta de incertidumbres y problemáticas. Neill decía que frente a las oportunidades que ofrecía la escuela y la sociedad a un muchacho, este sólo contaba con dos alternativas, aceptaba al padre y se hacía un conservador guarda de los modelos antiguos, o los rechazaba y se hacía un rebelde. Así parecieran dibujarse las perspectivas de los docentes frente a las disyuntivas aquí expuestas que debe que asumir en su profesión. Pareciera ser que si no se aceptan los modelos del



sistema educativo que los forma, el único camino es rechazarlos absolutamente y hacerse un rebelde dentro de él.

‘Aceptar al padre sería’ que si un sistema educativo se muestra opresor de las posibilidades de los sujetos inmersos en ella, o instrumental en sus formas y fines, un docente dentro de él es por tanto un ejecutor de las formas que niegan y coartan a quienes están a su cargo. En esa medida no habría alternativa aparente para la crítica hecha a la estructura institucional de la educación y para las transformaciones que de allí se proponen. Desde Freire al hacer parte de una educación ‘bancaria’ se convierte por tanto en “el educador –que- va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos” (Freire, 1975, pág. 45) El docente tiende a

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado, en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla. (Freire, 1975, pág. 49)

Aquí se dibujan mejor las posibles rutas; ‘aceptar al padre’ o hacerse ‘rebelde’; estar dentro del sistema y asumirlo u oponerse con conocimiento de las posibilidades que pueden tener las perspectivas individuales en el sistema, que son casi nulas, debido a la naturaleza de los condicionamientos y modelamiento de la educación.

Lo anterior puede entenderse más allá de lo individual, desde una perspectiva más general de la educación, como son las ideas de la pedagogía crítica o del humanismo, en lo que puede establecer con Hegel como estadio segundo de *formación*, criticidad en la perspectiva y tensiones alrededor de la visión que es transmitida a través de lo que se enseña –a partir de la tradición o las finalidades socioculturales- ¿Cómo trascender dicho estadio para encontrar alternativas más allá de una postura radical de rechazo contra la escuela? Conciliando entre las críticas y las alternativas. Lo esencial es que dicha crítica no tiene porqué anular su propia motivación, ya que –como se desarrolló durante la revisión subjetiva en la primera parte de este texto- tal objeto problemático es el cimiento del pensamiento crítico que logra trascender la perspectiva en cuestión. Es decir, el estadio negativo que se ha alcanzado a partir de las pedagogías humanista y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

crítica sobre la perspectiva de la educación, ha requerido tales principios sustanciales que son la razón de la controversia, para conducirse hacia el distanciamiento y la apertura de las perspectivas posibles. Ahora, teniendo en cuenta la exposición por la cual se muestran limitadas las fronteras de auto-transformación de la escuela y de su ubicación dentro de la sociedad y la cultura, lo que pretende mostrarse aquí es que una resolución del conflicto puede darse a partir del estadio tercero de la formación. En la conciliación entre lo establecido -que requiere por lo menos una transformación masiva de sus determinantes, que sería una transformación de la cultura y la sociedad- con las nuevas perspectivas que emergen a partir de amplitud del panorama y sus posibilidades, a partir de las corrientes críticas, humanistas, o de las reflexiones subjetivas de quienes conforman el sistema educativo. Así podría desvanecerse lo que podría ser la dicotomía el ser docente, entre quien acepta pasivamente ser medio de los fines que se imponen a la escuela y quien se opone de manera tajante a ella.

Este tercer camino o senda puede encontrarse y proponerse a partir de las alternativas mismas de las corrientes enunciadas teniendo en cuenta los puntos de convergencia que son los más relevantes cuando se habla de formación. Así pues sin importar la perspectiva desde la cual se ubique quien trata de mediar con el conflicto, puede existir coincidencia y convergencia en torno a los principios de la formación y su tercer estadio de 'reconciliación'. Esto a razón del interés que cada perspectiva ha mostrado tener frente a la necesidad de profundizar en las construcciones humanas, más allá de los fines instrumentales del aprendizaje como acumulación de saber.

Para ampliar este último punto, lo sucesivo.

Una idea de la formación que se encuentra con las transformaciones históricas y críticas

Una lucha individual de todo sujeto, sin duda, ha de ser la lucha contra la determinación, debido a que es menos lo que puede dirigir para sí mismo y mucho lo que se escapa de su posibilidad de decisión, pero si existe un espacio en que pueda hacerse es lo que Rousseau consideraba el espacio para la educación del hombre o a partir del hombre. En tanto somos seres 'formables', es decir, propensos a la maleabilidad o formabilidad, podemos determinar algo de todo lo que opera en sí mismos. Desde aquí puede rastrearse el interés por una formación enfocada a la consecución de la autonomía en el sujeto, autonomía que posteriormente le permitirá una inclusión como ciudadano al tejido social. Rousseau se orienta por una pedagogía



natural y funcional dirigida por el hombre mismo, pues refiriéndose a las tres fuentes de educación que tiene el ser humano, dice que: “la única que está a nuestro alcance es la de los hombres”(Rousseau, 1998, pág. 1)De allí y en el transcurrir histórico son muchos los aportes que se han dirigido al mismo interés.

El humanismo de Neill se presenta como respuesta a las críticas que él expone con el principio de ‘Educación en la libertad para la felicidad’. Este se basa en construir al sujeto como ser autónomo, libre, lejos de los fines utilitaristas, libre para la felicidad. Individuos con criterio para decidir su vida; consciente de sus necesidades y de las posteriores demandas a las que deberá responder, y en coexistencia con dicho estado de consciencia, hacer parte activa de su proceso educativo. Así pues, las decisiones acerca de su educación son de su conocimiento porque él hace parte de ellas, de tal manera va creando una conciencia crítica, que le permite razonar y reflexionar acerca del mundo. En la escuela de Summerhill, el ideal de consciencia permite que primero se construya sobre el sujeto, luego hacia el ciudadano y finalmente puede adquirirse una profesión.

Así mismo Freire desde su propuesta de educación para la emancipación, a partir de los nuevos sentidos que se aportan desde los sujetos puestos en contexto, boga por la exploración y profundización en el carácter humano y en la creación de consciencia.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. (Freire, 1975, pág. 58)

Bajo tal intención la profundización en cuestiones humanas es el punto de diferenciación y

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. (Freire, 1975, pág. 63)

Por todo lo anterior, la formación como principio que guíe las decisiones y le permita tomar posición al docente es la propuesta de conciliación. El momento de ‘reconciliación’. Por eso se propone a su vez regresar a los puntos de partida, a lo básico que funciona como base. Al principio que dirige las revisiones y los fines que es la formación de los individuos. Pensar sobre



lo que significa y las formas en que puede alcanzarse. Por tanto, este punto como el pilar que sustenta le profesión docente, moviliza el quehacer y los procesos pedagógicos, educativos y formativos. Sabernos inmersos en un espacio que nos rebasa pero en el cual podemos accionar a partir de nuestro propio proceso de formación. Aquí el énfasis en trascender el estadio ‘negativo’ o crítico, segundo de la formación, hacia una conciliación de las nuevas perspectivas que se alcanzan del distanciamiento, que hacemos de nuestra visión adquirida cuando rompemos con lo que nos ha sido enseñado y ampliamos más allá de nuestra propia perspectiva, para encontrar la senda en los principios sobre los que el desarrollo y adquisición de lo humano ha de forjarse.

La conciliación entre lo general y lo subjetivo parte desde la concentración por los fines, más allá de los dispositivos de acción, el espacio de realización o los medios que se idealicen. La escuela ha permitido que la reflexión docente esté enfocada a la propuesta de transformaciones de ella que le permitan lograr procesos de formación, así mismo la educación se piensa a través de la pedagogía en los ideales formativos, trascendiendo las condiciones o imposibilidades de disposición social de ella misma. Esto hace que se encuentre un puente entre lo ‘irredimible’ de la escuela y lo ‘utópico’ de las expectativas docentes. La formación sustenta, aunque en formas distintas de realización, el hacer y la existencia de cada parte, por lo cual, es ella el único punto de encuentro. Hay que pararse desde el principio de formación más allá de la ideología y la determinación circunstancial para encontrar perspectivas y posibilidades de transformación y de realización.

La formación es el punto de llegada y también un nuevo punto de partida de la teoría Hegeliana, sustenta la idea de la ‘reconciliación’ y de la transformación que se ha desarrollado a lo largo del presente. Por eso las páginas siguientes se dispondrán para la ampliación del este tercer estadio, con el propósito de concluir la discusión e ilustrar sobre la formación no sólo en el docente, sino también en los sujetos que lo acompañan en el proceso. Además tal punto es fundamental para lo siguiente que será, como se ha deslizado brevemente, una propuesta alternativa donde todo lo aquí mencionado toma cuerpo y se hace propuesta.

El tercer y último momento del proceso de *Formación* consiste en la conquista de un punto de vista que reconcilia o unifica la ruptura entre el primer y el segundo momento. Este punto de vista permite, en términos hegelianos, advertir la necesidad en la contingencia del punto de vista alcanzado en el primer momento; en otras palabras: el carácter racional de la perspectiva unilateral del segundo nacimiento. Formarse en este tercer sentido no es simplemente regresar a



la perspectiva inicial, sino incluirla en una mirada más amplia; una mirada comprensiva y comprensiva que reconoce el porqué de esa perspectiva y su necesidad (histórica). Punto al que se direccionó la reflexión de la importancia de la escuela, de la educación como la institución histórica que nos ha posibilitado los procesos de criticidad y el rompimiento con ella misma para alcanzar una perspectiva más amplia, por eso se habla no de excluirla, si no de integrarla.

En términos más personales, un individuo formado así puede al tiempo comprender la contingencia de la perspectiva sobre el mundo en la que lo introdujo su comunidad (al tener consciencia de la existencia y posibilidad de otras perspectivas), y comprender la legitimidad y racionalidad de la misma. Puede cuestionar y distanciarse de las creencias de su grupo, de las limitaciones de los deseos, expectativas y aspiraciones en que fue educado, y reconocer las razones por las que tuvo lugar ese proceso. Uno de los puntos fundamentales para la construcción de los individuos en torno a la cultura y la sociedad de la que hacen parte, ya que parte de la comprensión de ellas y del propio lugar que allí se ocupa.

Sobre este punto también estuvo el hincapié del trabajo con el grupo, comprendiendo, después de un proceso de observación del grupo, que en sus diferentes campos de saber, se había dado una ruptura que dejaba al aire preguntas importantes para la continuación de los procesos formativos. Por eso la apuesta fue por hacer desde la enseñanza del lenguaje, la literatura y las artes visuales la ocasión para adentrarse en el tercer estadio de formación. Es relevante una contextualización del grupo de Lectura literaria y audiovisual sobre la mujer y lo femenino en lo humano (GELAM) ya que es importante mencionar que, desde los procesos de formación profesional y otros intereses, en todas podía demostrarse una estructura para la crítica construida sobre sus realidades individuales y cercanas, por lo cual el fin era trascender hacia la construcción de experiencias y conocimientos que permitieran una perspectiva más amplia. El grupo GELAM es un grupo de mujeres que se delimitó con las personas que sintiendo afinidad por la lectura literaria, también se interesaran en otras formas de arte especialmente el cine; que además tuvieran interés en construir a través de experiencias individuales y conjuntas con el arte, reflexiones y conversaciones acerca del tema de la mujer a partir de un instrumento o un saber específico que es el lenguaje. Así el grupo se formó con 12 mujeres y un hombre, estudiantes de últimos semestres y profesionales en psicología, humanidades, filología, filosofía, psiquiatría e ingeniería. Todos estudiantes de la Universidad de Antioquia que tienen entre 19 y 33 años.



Otro requisito primordial era tener prácticas de escritura o el deseo de iniciar dichos procesos como instrumento para la teorización y la reflexión de los objetos de saber. Así mismo prácticas de lectura conjuntas, conversatorios y construir hábitos de escucha como posibilidad de encuentro con el otro y experiencia con el arte.

Así pues hablamos de procesos de formación, de los sujetos involucrados en el proceso formativo, que se conducen desde posiciones y reflexiones en torno a la ética y lo sociocultural, a partir de la concepción de *formación*.

El propósito formativo, tal como se entiende aquí, en relación con el concepto filosófico de *Bildung*(Formación), busca en último término fortalecer la autonomía para decidir; esto es, para saber prácticamente qué objetivos adoptar y qué hacer con la propia vida, de modo que esta decisión sea el producto de un proceso reflexivo que parta de una postura crítica frente a la realidad. Así pues, se pretende generar la posibilidad de que los sujetos participantes del proyecto, por medio de la experiencia con el arte (particularmente literaria y cinematográfica), amplíen su concepción de la realidad y se encaminen a la comprensión de sí mismas, lo cual desencadena en consideraciones de lo ético, en la posición autónoma que emerge de los procesos reflexivos, críticos y desde allí se el accionar también sea consecuencia, en tanto producto de decisiones conscientes.

Un último recorrido por el concepto para concluir.

Si bien para Hegel la *Formación* y la educación o instrucción de un individuo son cosas diferentes, en ambos casos el fin es el mismo: la superación de lo que llama la ‘inmediatez’ o la ‘crudeza natural’ de los individuos no formados; esto es, de los niños en su primera etapa de desarrollo. Esta inmediatez o estado de inocencia no es otra que la celebrada por Rousseau. Lo que puede entenderse como las primeras educaciones, dispuestas por la naturaleza, a partir de la cual el individuo desarrolla sus impulsos naturales y la segunda, educación de las cosas, que constituye toda la experiencia que se pueda tener con el mundo circundante. La tercera que Rousseau considera en el mismo sentido como antinatural, es la educación de los hombres, la cual es celebrada por Hegel ya que permite la instrucción y la *Formación*, porque el individuo supera esta inmediatez de la infancia y se eleva a un primer estadio de generalidad o universalidad.



En este punto el individuo gana espacio en el mundo social y es en este sentido en que Hegel habla de un ‘segundo nacimiento’: el nacimiento a la vida en comunidad, para la cual se requiere la adquisición del lenguaje, de las costumbres y de algunas de las normas de esa comunidad. Las etapas iniciales de este proceso requieren cierto tipo de disciplina e imposición externa, encaminada a poner freno a los deseos y veleidades propios del estado de inmediatez y a estimular el crecimiento de una capacidad de auto-consciencia y de criterios de racionalidad práctica (vinculados con las normas de la comunidad del individuo en cuestión). La adquisición del segundo nacimiento se concreta para el individuo en la capacidad de comunicarse con otros y de participar en actividades comunes basadas en normas. El niño adquiere consciencia de su lugar en la familia y en la comunidad y de aquello que puede y no puede hacer. Esta consciencia supone ya una superación decisiva de la inmediatez y un ascenso a un tipo de universalidad: la universalidad de las normas y las razones. Es en este sentido que Hegel habla de la *Bildung* como la ‘laboriosa emergencia de la inmediatez de la vida sustancial y la adquisición de ‘principios universales’

El fin de la *Formación* en este sentido del concepto hegeliano en el que no hay distinción con los conceptos de *educación* e *instrucción* es hacer posible la transición del individuo de la familia a la vida en comunidad. El desarrollo efectuado por la *Formación* de las capacidades del individuo tiene por propósito prepararlo para el tránsito del estado inmediatez de la vida familiar a la apreciación de los valores y normas que gobiernan el mundo adulto, y de esta manera a la autosuficiencia y a la libertad de la personalidad; o, en términos más hegelianos, el objetivo de la formación es disciplinar lo que hay de individual y particular en cada individuo de manera que éste se conforme a lo *universal*.

Lo universal, en tanto opuesto a lo particular y lo individual, tiene para Hegel al menos tres sentidos relevantes para los presentes propósitos. (A) Lo universal es lo social. Formarse es alcanzar la comprensión de lo reconocido como válido y vinculante en un orden social. La *Formación*, dicho de otro modo, es el desarrollo de la capacidad y disposición para adaptarse o avenirse a las demandas racionales de la vida social. (Saber qué hacer y qué no en circunstancias específicas). (B) Lo universal es lo conceptual. Formarse es alcanzar la comprensión de las prácticas discursivas de un grupo; la habilidad, en otras palabras, de participar en el juego de dar y pedir razones propios de toda comunidad de habla. (Saber por qué hacer algo y por qué no hacer algo en circunstancias específicas y poder discutir y poner en cuestión por qué hacer algo o



por qué no hacer algo). (C) Lo universal es lo común a los integrantes de la comunidad. Lo universal, en este sentido, es lo que todos tenemos en común con los demás, en oposición a lo que nos distingue o nos hace únicos entre ellos. La tesis de Hegel es que la educación y la formación buscan no cultivar las particularidades y aspectos idiosincráticos del carácter de cada individuo, sino desarrollar un carácter sensible a lo universal que cada personalidad comparte con las demás.

Al formarse en el sentido expuesto de alcanzar un segundo nacimiento un individuo adquiere una *perspectiva* sobre el mundo (sobre qué es el mundo y cómo actuar en el mundo). Es en este mundo en que los fines de la educación y de la *Formación* difieren. De acuerdo con Hegel, hay un segundo momento en el proceso de *Formación* de un individuo que consiste en la conquista de un punto de vista distanciado o crítico sobre la perspectiva alcanzada en el primer momento, en una *superación* ('superar' no quiere decir para Hegel 'dejar atrás', sino 'abarcar', 'incluir en una perspectiva más amplia') de la unilateralidad de la perspectiva alcanzada. Alguien sin *formación* en este sentido es alguien incapaz de poner en duda su propia perspectiva sobre las cosas, alguien que no puede reconocer en otras perspectivas lo característicamente *otro* de ellas (que no puede más sino reducir lo otro a lo propio). Un individuo formado, por el contrario, no toma simplemente como un hecho la validez de su propia perspectiva, de los valores y criterios de su cultura. Mientras que el primer momento de la formación tiene por objetivo lograr una perspectiva, un lugar de familiaridad con un modo de ver las cosas, el segundo momento busca arrancar al individuo de esta familiaridad, de manera que pueda ver la contingencia de la perspectiva alcanzada, su carácter (históricamente) relativo, y así dejar lugar para la consciencia de *otras* perspectivas. Este propósito puede describirse como un proceso de *extrañamiento*.

Más desarrollado cada punto, se pretende que haya claridad en porqué el segundo y el tercer momento de la *formación* entendida en el sentido de Hegel importan mucho más para hablar de construcciones éticas y para la consecución de sujetos culturales y sociales en el grupo GELAM. El segundo momento porque se trata de operar una separación del individuo de la perspectiva que define su pertenencia a una perspectiva socio-cultural específica. Para esto se propone el arte, puesto que al leer y ver la manera en que otros individuos, en otras circunstancias históricas y sociales, se comportan, sientan, piensan, anhelan, etc., puede advertirse el carácter contingente de la manera en que *nosotros* lo hacemos. Puede reconocerse el carácter no-absoluto de la propia perspectiva del mundo; es decir, el hecho de que *mi* perspectiva no es la única, sino



sólo una posible entre otras. Tiene lugar así un distanciamiento, un extrañamiento, en el sentido indicado en la sección anterior. Esto además es la base para la formación de individuos sociales y culturales, que pueden establecerse y reconocerse dentro de las que le son propias a partir de perspectivas amplias respecto a la realidad y a sí mismas, que permiten rupturas, el distanciamiento necesario del estado ‘negativo’ o de ‘criticidad’

Este distanciamiento, sin embargo, no es el final de la historia. No se trata simplemente de separar al sujeto del mundo de seguridades y familiaridad que constituye su perspectiva del mundo adquirida en el primer momento de la formación. Se trata de, una vez advertido el carácter contingente de esta perspectiva, volver a la misma de manera *comprensiva*. Es decir, regresar a la propia ‘creencia’ que es en este caso la cultura y la sociedad que comprende a cada individuo desde una construcción ética, es decir, con un proceso de reconocimiento de sí mismo en el espacio socio-cultural, un reconocimiento mismo del espacio y de otras posibilidades dentro y por fuera de él. Construcciones éticas que involucren procesos de consciencia sobre la pertenencia y las decisiones de con que se establece cada individuo nuevamente en su grupo. Por tanto, comprender es, como diría Hegel, reconocer lo extraño en lo familiar y lo familiar en lo extraño. Volver a la propia perspectiva de manera comprensiva es reconocer las razones por las que esta perspectiva es de la manera que es. Este reconocimiento no cancela la distancia crítica que se adquiere en el segundo momento de la *formación*, sino que la integra en un todo más amplio. El cine y la literatura, fue la apuesta cuyo objetivo es representar este tránsito del segundo al tercer estadio de la formación. Al reconocer otras perspectivas no sólo puede señalarse el carácter contingente de la propia sino también, en un momento posterior, advertir que en último término no existe una diferencia radical, irreductible. Los demás son nosotros y nosotros somos como los demás, en último término. Todos somos humanos, esto es, seres contingentes y finitos apremiados por el mismo conjunto de demandas universales, que se repiten una y otra vez a través de la historia y las sociedades: el amor, la solidaridad, los celos, el odio, la esperanza, el dolor y demás. Las diferencias son importantes, pero no fundamentales, es decir, que a pesar de particularizarse en la experiencia subjetiva de cada uno, son universales en la esencia que compone cada demanda. Aquí radica la riqueza y la posibilidad de encuentro al mismo tiempo, en la multiplicidad de la experiencia, que es también contenido de ‘algo’ universal.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

En este momento o estadio de la formación se sitúa la propuesta, de resolución de todo lo que ha expuesto a través de todos los puntos de conflicto de este texto y a su vez, la propuesta de trabajo con mujeres jóvenes de GELAM, cuyos propósitos formativos en pro de la autonomía y el auto-conocimiento, a partir de la experiencia artística, sensible y estética con una obra literaria y cinematográfica, permitan el surgimiento del reconocimiento de su pertenencia social a un grupo. No es por tanto sólo el distanciamiento por medio de la observación crítica, sino además la proposición a partir de esa ampliación de perspectivas que puede lograrse. Es decir, no sesgarse desde una posición crítica a través de la cual pueda pasar lista de las problemáticas y sentar su opinión al respecto, sino también separarse de su propia perspectiva para tener una visión mayor del mundo y proponer entre las condiciones o limitantes de su contexto, su perspectiva y la perspectiva más amplia comprendida a través de la experiencia con el arte.

Aquí toma relevancia hablar nuevamente de profundizar en lo humano, como un proceso de construcción de conciencia del propio sujeto dentro de lo cultural, pero también de desarrollo individual, de construcción de conciencia reflexiva y crítica, de autogobierno y de libertad. A partir de la formación, entendida dentro del tercer estadio hegeliano, con el ser dispuesto a procesos sensibles, críticos y constructivos.

A eso apunta la formación; a la autonomía y el reconocimiento de sí misma en el mundo, en este caso, a partir de la enseñanza del lenguaje y la experiencia que aporte a los procesos formativos. Con el móvil de trascender un poco las prácticas comunes, procurando que las mujeres participantes, docente y los demás sujetos en formación, puedan ampliar la gama de posibilidades y pensar sobre sí mismas, sobre la realidad externa, desde el abordaje del tema del ser humano dimensionado desde diversas esferas del ser. Con una idea más. La que seguirá. El arte.



Los espacios pedagógicos alternativos: un nuevo escenario para la formación, a través del lenguaje y el arte

El esquema que va a seguirse iniciará con algunos apuntes de la reflexión sobre la educación, la formación y la escuela que se hizo en el capítulo anterior. Así se hallará lugar para una exposición sobre los espacios pedagógicos y en ellos la posibilidad de los espacios formativos alternativos; esto es, lo que se ha desarrollado como la ‘reconciliación’ que se puede establecer entre la escuela y la discusión en torno a ella. Lo anterior no sólo desea ser la justificación de un espacio pedagógico alternativo, sino un puente para hablar sobre la enseñanza de la lengua y la literatura; espacio que se propone como una expansión, que permita referirse a ‘procesos de lenguaje’, es decir, más allá de la lengua y la literatura abordando otros modos y espacios del lenguaje tales como el arte. Esto último –lenguaje y arte- constituyen el punto en torno al cual se redondearán los objetivos de la formación; la construcción de sujetos éticos, sociales y culturales.

Los espacios pedagógicos alternativos: una integración de la escuela más allá de sus aulas.

Concretamente en el apartado de la reconfiguración subjetiva del docente y de la revisión más general de la escuela, –escrito que antecede el presente- la discusión gira en torno a los deseos e inconformidades del docente que no hallan cabida en la Educación institucionalizada, por las determinaciones que ésta trae a su quehacer. Determinación que al tiempo provocan la no-identificación de sus docentes dentro de ella y con ello el deseo de irse en su contra o no corresponder a sus formas, modelos, contenidos, entre otros. Allí se apunta a que la resolución está en la coincidencia que se tiene en los fines que se proponen, respecto al individuo en particular y así mismo como parte de un grupo. Este punto de ‘coincidencia’ corresponde con la interpretación que se puede aplicar del tercer estadio de formación, -la ‘reconciliación’- que consiste en integrar la crítica o los puntos de ruptura a una nueva perspectiva más amplia, que se abre a partir del conocimiento de otras perspectivas y el reconocimiento de la importancia de la perspectiva inicial, que en este caso es la escuela. Así mismo, ese punto de coincidencia es la idea de la formación que posibilita la construcción de principios individuales que pueden agruparse dentro de lo ético; tales como la autonomía, el autoconocimiento, la capacidad crítica, reflexiva,



entre otros. Y los principios generales o de grupo, que se pueden integrar dentro de lo cultural y lo social esto es, lo que de manera consciente permite que un individuo haga reconocimiento de su contexto, en el cual se inserta a partir de las construcciones de grupo que se hacen desde la formación individual.

Teniendo como punto de partida que los fines de la formación son algo que pueden considerarse muy amplios, el único espacio para su consecución no ha de ser la escuela, mucho más si retomamos las imposibilidades que ella misma no puede resolver. Esto no significa que hay que prescindir de ella, sino que da paso a su integración, es decir, llevar lo que de escuela se ha construido como base para la formación de los individuos a otros espacios, que igual que ella sean válidos para la consecución de los fines, pero no tengan los confinamientos de la escuela; ya que son justamente estos los que impiden que se llegue al punto de formación al que aquí se hace alusión. Lo siguiente será tratar de ‘validar’ otros espacios, que igual que la escuela, posibilitan las construcciones en vía de la formación. Otra manera de nombrarlo sería, una nueva perspectiva o expansión de la perspectiva sobre los espacios educativos –pedagógicos– formativos, que permita hablar de los espacios pedagógicos alternativos y con ello se concilie con los espacios tradicionales.

Lo anterior y lo siguiente tienen como acicate el grupo de lectura que contextualizó la práctica pedagógica. Esto es lo que finalmente busca justificarse ya que la creación del grupo constituyó el móvil para la búsqueda conceptual y la reflexión que posibilitara construir en torno a deseos, expectativas y necesidades identificadas en quienes hicieron parte del proceso. – Docente y otros sujetos en formación- Dicha búsqueda se centraba principalmente en los espacios para la subjetividad que se sentía excluida o subsumida en el espacio institucional, y hacer transformación por tanto de las formas pre-establecidas, los hábitos de aprendizaje, las maneras de relacionarse con el conocimiento y el rescate de la experiencia como posibilidades para la formación. Esto a partir del deseo profundo de resolución individual en consciencia de las posibilidades conjuntas del pensamiento con el otro, la intención de ocupar y construir otros espacios alternativos para la formación y la adquisición del conocimiento.

Ahora bien, un repaso y revisión de los espacios de formación para acentuar los conceptos y ubicarse dentro de ellos:



Los espacios pedagógicos⁸ han permanecido históricamente en la escuela y han sido institucionalizados al pertenecer por excelencia a las construcciones sociales y culturales, razón por la cual, la creación y realización de tales espacios han estado siempre en manos de las instituciones socio-culturales de cada lugar. El transcurrir histórico no sólo ha transformado los fines de la educación y por tanto las reflexiones sobre sus espacios, sino que también ha propiciado nuevos escenarios para la formación debido a la transformación de los individuos, los grupos humanos orientados hacia la diversificación de los modos de aprendizaje y la apertura en las formas de enseñar y aprender con fines de la formación humana.

Esta teorización de los espacios pedagógicos y con ella la legitimación de otros espacios alternativos, se valida a partir de la confluencia de la estructura de una finalidad formativa, es decir, de los elementos que la constituyen; enseñante, aprendiz, aquello que se aprende, un método, un ideal de formación, entre otros. Para esto se toma como referente el texto de los docentes Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*. El texto hace un desarrollo conceptual a través de la antropología histórica pedagógica y la filosofía fenomenológica, a través de las prácticas de enseñanza y las formas de aprendizaje por las cuales se han formado los individuos hasta ahora. Para decir que a partir de los fines y las concepciones que se han transformado sobre la formación de cada individuo, se logra una apertura para la formación desde la experiencia como centro, en contraste con otros sujetos. Por tanto, esto como condición primordial permite la experiencia individual y compartida en diversos escenarios por fuera de la escuela y la institucionalidad.

En abstracto, la tesis sustenta que desde la perspectiva de la pedagogía fenomenológica, la formación se alcanza en una gran diversidad de espacios pedagógicos a partir de la condición de formabilidad humana que teniendo como única base y espacio para la formación los mundos de la vida, estos pueden reflexionarse, problematizarse y transformarse en espacios diferentes a los institucionalizados.

⁸ Pedagogía es aquí entendida como teorización y reflexión sobre la educación. Para la diferenciación entre pedagogía, escuela y educación, remitirse a la nota al pie de la página 26. Hablar de espacios pedagógicos es además de conceptualizar sobre la educación, ir más allá del espacio que a ella compete, para reconocer todos los posibles espacios donde los seres humanos construyen conocimiento y experiencias formativas, a partir de las condiciones necesarias que lo posibilitan y que se pueden encontrar en diversidad de espacios.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

El principio de ‘formabilidad’ o de ‘educabilidad’ que fue acuñado por Herbart, habla del ser humano como un ser capacitado para la educación y la formación, es decir que puede aprender, es ‘formable’. Esto como principio de la pedagogía antropológica por el cual “se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, y se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación –y de educación, como tal-” (Klaus & Muñoz, 2005, pág. 5) a lo anterior se agrega el carácter histórico de dicha mirada antropológica-pedagógica al abandonar la revisión del ser humano bajo un carácter abstracto de él, es decir, adhiriendo a la reflexión cierta individualidad de los sujetos. Principalmente, los procesos de auto-transformación que puedan crearse o que se han creado y que pueden dar cuenta de las transformaciones en las formas de comprensión de la realidad y el accionar frente a ella, de la comprensión de cada uno y las formas de relacionarse con ‘el otro’.

Pero sin duda al pensar sobre ‘educabilidad’ también hay que pensar sobre formación y que en dichas transformaciones históricas se adquieren también “modos particulares de formarse, es de decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos” (Klaus & Muñoz, 2005, pág. 7) Este nuevo elemento para la tematización –formación- se sirve de la perspectiva fenomenológica por la cual se le da trascendencia y relevancia a la vivencia del sujeto, más allá de la consideración objetivista como centro de la reflexión y del pensamiento de los individuos. Por tanto hablar de una pedagogía fenomenológica es dar lugar a la forma en que cada sujeto vivencia la concepción de las cosas, es decir, hablar de pensamiento no desde el punto objetivo, desde el cual un objeto es en sí mismo lo que es, sino la manera en cómo se convierte en objeto en la consciencia del individuo. Esto da lugar al concepto de ‘mundo de la vida’ de Husserl que hace alusión a la consideración sobre el mundo desde tal sentido fenomenológico mencionado, es decir, no desde la objetivación e idealización de las cosas, sino a la concepción desde la experiencia psíquico-corporal de la adquisición de tales cosas, más allá del conocimiento científico.

La ruptura que propicia el concepto de mundo de la vida consiste en la propuesta de una fundamentación del quehacer de la filosofía fenomenológica en franca diferencia con las arquitecturas teórico-trascendentalistas de la filosofía, con lo cual las cosas y experiencias quedan problematizadas, no desde su fundamentación última, sino a partir de la pregunta por cómo ellas aparecen o se hacen visibles en la experiencias o vivencia de quien lo experimenta (Klaus & Muñoz, 2005, pág. 10)



Aquí el espacio de pensamiento no se halla idealizado para la experiencia del individuo, sino que a partir del modelamiento que desde la forma en que se adquiere la experiencia, se permite la reflexión o conceptualización.

El concepto de mundo de la vida es complementado por ideas de Schütz en un sentido social, donde la concepción no se queda en la narración de la comprensión o la vivencia particular sino que se extiende como espacio para problematización y la significación, como producto de grupo, que son, en su forma más general, la sociedad y la cultura. Por tanto, el mundo de la vida que da cuenta del saber de la cultura y la sociedad en que ha crecido cada sujeto sirve de contextualización. Este elemento que se integra es fundamental ya que se involucra de manera directa con los individuos al sumarle al mundo de la vida una generalidad desde lo cultural y social. Esto puede entenderse como un espacio donde se habita, al cual se pertenece, que determina, del que se forma parte y que se suma al espacio inmaterial de concepción de los objetos y con ello la vivencia que se realiza en el interior de los individuos. Por tanto la formación está unida necesariamente a un asunto de espacialidad.⁹

Así pues, la recuperación de la idea fenomenológica del mundo de la vida deja reivindicar la vida cotidiana como contexto de construcción, y por ende, como contexto para la emergencia de todo saber. Acá el carácter situado del ser humano se constituye entonces en condición fundamental para toda experiencia donadora de sentido (Klaus y Muñoz p.15).

Desde dicha defensa, el rescate por el concepto busca fundamentalmente reconocer la cotidianidad de los individuos, las experiencias del mundo en sus experiencias particulares como contexto para el aprendizaje y la formación. Más allá de la adquisición del conocimiento objetivo, la vivencia particular de los objetos que aprende un sujeto es el espacio donde cobra sentido dicho conocimiento. Es decir que más allá del espacio donde los conocimientos se transmiten o se disponen a los sujetos, la experiencia que particularmente tiene cada uno con los conocimientos es el espacio donde realmente aprende y se forma.

Pero con el elemento de integración del sentido social, dicha particularización de las experiencias también está determinada por la interacción con otros individuos. Entonces no se puede reducir la experiencia particular a lo que únicamente vive un individuo, sino también con

⁹ Espacio aquí no sólo hace referencia a la espacialidad física, sino también a la concepción de ‘espacio’ como ‘dimensión’, donde es también ‘mundo de la vida’, es decir donde se forma el sentido y la significación del mundo.



lo particular de la experiencia con otros o lo que a partir del encuentro con otros puede particularizarse para cada uno. Estos espacios donde confluyen los mundos de la vida de cada sujeto y donde se construyen en encuentro con otros pueden denominarse como ‘mundo vital’, que es el espacio donde se da lugar a la experiencia que se comparte con otros.

La tesis acá es que, desde el punto de vista antropológico-formativo, el ser humano se comprende con los demás seres humanos dentro de ese espacio de mundo vital y que es allí donde realiza sus experiencias. Mediante la pregunta por los espacios vividos se puede conocer cómo los seres humanos en tanto seres corporales y en movimiento le dan sentido y se las arreglan con su mundo de la vida. A partir de las interacciones con otros, los seres humanos experimentan el mundo y a sí mismos (...) se puede decir entonces que los dispositivos espaciales delimitan igualmente las maneras en que los seres humanos se constituyen como tales en tanto individuos pertenecientes o inmersos en dichos espacios. Los espacios poseen discursividad –dicen algo- y fungen, igualmente, como instancias de sedimentación de los saberes. (Klaus & Muñoz, 2005, pág. 16)

‘Espacio pedagógico’ es el espacio que se establece de manera intencionada a partir de esos ‘mundos de la vida’ en los denominados ‘mundos vitales’. Esto es posible sólo si la importancia no se establece en el espacio físico, entendiendo que el proceso formativo se realiza en un espacio entendido como dimensión para la apropiación, la experiencia y la significación del mundo; entendiendo que la importancia radica en el sentido que se otorga a los espacios y aquí se habla de un sentido netamente formativo, en el cual encausar los espacios a partir de una intencionalidad formativa. Si espacio de mundo de la vida es la dimensión particular donde el individuo desde su experiencia cotidiana aprende, y así mismo, mundo vital es la dimensión compartida donde otros sujetos determinan y comparten sus experiencias –donde conforman una cultura y una sociedad-, espacio pedagógico es la dimensión en la que se direccionan los mundos vitales a partir de la experiencia con los objetos de conocimiento, donde se hacen construcciones a nivel colectivo e individual. En este caso desde la intención por la experiencia que pueda ser formativa.

Los escenarios pedagógicos se legitiman a partir de tres dimensiones según el profesor Mario Osorio. La primera son ‘las prácticas educativas directas’. Estas son “las acciones reflexivas y críticas que permiten el desarrollo de las prácticas, en este caso, pedagógicas, transformándolas en experiencia y vinculando, para ello, la creatividad a su propio discurso performativo” (Klaus & Muñoz, 2005, pág. 17) es decir recurriendo a la capacidad de autonomía como condición que permite pensar y construir dichos espacios formativos. Por tanto la legitimación del espacio se halla mediante procesos de interacción de la subjetividad y la creatividad cuyo propósito es la



formación. La segunda dimensión es ‘a nivel de las prácticas instituyentes de la organización, como institucionalización, de una propuesta pedagógica consensualmente válida y mantenida en el espacio de las estrategias de acción’. Esta constituye un complemento de la primera dimensión haciéndose interrogantes acerca de las instituciones del mundo de la vida cotidiana, las cuales son la base de la configuración de la rutina que ayudan a la significación particular de lo social. Es decir en suma, las experiencias que son como se ha venido diciendo, la concepción de los objetos de conocimiento y las maneras que se particularizan en la dimensión individual de cada sujeto. Experiencias que desde la reflexión se hace práctica pedagógica por su intención formativa. Este elemento subjetivo sumado a la construcción que lo trasciende, es decir hacia lo colectivo, en donde las prácticas pedagógicas se establecen a un nivel de generalización por la integración de otros sujetos. Esto es desde una intención formativa hacia las experiencias desde lo sociocultural. La tercera dimensión se da ‘a nivel de las prácticas como movimientos de dirección’. Aquí las tres dimensiones: intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo. Es decir que para la categorización del espacio pedagógico, la construcción desde lo particular, lo colectivo y en suma el conjunto, hacia las prácticas direccionadas, concertadas y reflexivas en torno a la formación.

Para redondear, las condiciones esenciales son la consciencia de las prácticas comunes donde convergen las experiencias y de manera creativa, crítica y reflexiva se construye en pro de la formación. Se establece la reflexión en torno a lo social como determinante del mundo de la vida y su significación, se cuestiona y se dinamiza. Así se habla de procesos del propio individuo, con el otro y de procesos conjuntos, que son las tres dimensiones anteriormente mencionadas; lo directo, lo instituyente y lo colectivo.

[L]os espacios pedagógicos consiguen desde esta perspectiva legitimarse como proceso de autorreflexión crítica donde las prácticas colectivas agenciadas desde las acciones comunicativas dan paso al ejercicio de la crítica como acción terapéutica, en cuanto a su potencial de transformación. (...) las prácticas educativas directas, instituyentes y colectivas conllevan, desde esta concepción de espacios pedagógicos, la reconstrucción de los mundos de la vida como espacios para la actividad formativa, la cual consiste en desbaratar la concreción del espacio pedagógico a través de la tematización y/o problematización de los mundos de la vida. (...) se puede afirmar que la principal característica de los espacios pedagógicos sea la autogeneración en contextos reflexivos de los mundos de la vida, lo cual presupone ciertos ideales formativos de perfeccionamiento y formas de enfatizar la ex-centricidad humana. (Klaus & Muñoz, 2005, pág. 19)



Ahora bien, el espacio para la práctica pedagógica se concretó en el *Grupo de lectura literaria y audiovisual sobre la mujer y lo femenino en lo humano* GELAM, el cual se legitima en

tanto converge con sus integrantes en lo que podemos denominar mundo de la vida, donde la experiencia individual se llevó a encuentro con otros, en el mundo vital donde en común se llevaron las preguntas y reflexiones respecto a la significación y concepción del mundo. Así mismo, tras un propósito formativo que tiende por el autorreconocimiento y la autonomía, se orienta el espacio desde la crítica, la reflexión a partir de la experiencia de los individuos, en contraste con objetos de conocimiento que son la fuente para las construcciones y resignificaciones. La experiencia se basa en dichas dimensiones individuales, compartidas y de colectivo que parten desde la subjetividad, pasan por un cuestionamiento de lo social y se concretan en reflexiones conjuntas que abarcan los mundos de la vida de cada una de quienes forman el grupo.

Este espacio finalmente, parte de un deseo de autogeneración por las posibilidades de apropiación y conversación de ideas que permitan la resignificación y formación a partir del lenguaje y el arte.

El lenguaje y el arte para la formación.

El siguiente punto más que mostrar varias perspectivas que se contraponen, busca ser un complemento a la idea de formación en los espacios alternativos, a razón de la convergencia del contenido del lenguaje con los principios de la formación. La intención es mostrar la asignatura de lengua y literatura como una posibilidad de abordar otros procesos que pueden aportar a los fines de la formación, si se concibe más allá de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Si se amplía la concepción entendiéndola como asignatura de lenguaje, que permite no sólo integrar la literatura, entendida como una forma de realización desde el lenguaje, si no otras artes y sus diferentes formas de realización.

Se hará por tanto una revisión de la asignatura para dirigirla al punto mencionado a través de las posibilidades que pueden encontrarse en su misma concepción y política, luego se presentará el arte como complemento de esta concepción y como contenido sustancial para la formación en lenguaje.

La asignatura de *lengua* se ha caracterizado principalmente por la enseñanza de la gramática y la potenciación de las competencias básicas; la comprensión, adhesión y adquisición



de las competencias lingüísticas -lectura, escritura, escucha y habla-. Estas dimensiones de la comunicación y la expresión son sin duda muy importantes para las construcciones de los seres humanos, tanto que pueden ubicarse como la base de todo conocimiento, porque todos están mediados por alguna de ellas. Esto es, expresado, sustentado, desarrollado a partir del lenguaje. Por tanto, la responsabilidad más allá de la adquisición de las competencias tendría que extenderse en consecuencia con el nivel de trascendencia que tiene el lenguaje para los seres humanos. Retomando el punto de la problematización del proyecto, y a partir de la intención de abrir un espacio para la formación, tener como principio del lenguaje que este constituye la principal herramienta para el conocimiento, la comunicación y comprensión del hombre. Por tanto es aquello que permite tener acceso a diferentes esferas de lo que cabe considerarse como la constitución de lo humano. El quehacer entonces ha de disponerse a conocer, comprender y propiciar la adquisición y potenciación de las demás formas de lenguaje, además de la lengua, que al igual que ella, intervienen en la construcción de la realidad humana.

Desde una lectura como la anterior puede verse la enseñanza de la lengua confinada a ciertas tareas y fragmentos de un saber, lo importante es que puede repensarse y replantearse de manera que se libere de dichos límites formalistas. La riqueza y complejidad del lenguaje, cuya significación afecta casi todas las cuestiones humanas, no se corresponde con que la región de la educación que se ocupa del mismo, por eso el punto es que no puede agotarse en cuestiones puramente gramaticales y formales. La propuesta entonces está en designar la asignatura igual que se designa el área y no con ello decir que puede abordar todo el lenguaje desde la asignatura, si no abrirle la posibilidad de que pueda dialogar con otras formas y apuntar a fines más amplios.

Esto puede desarrollarse a partir de algunas consideraciones de los *Estándares en el área del Lenguaje*, de acuerdo con la idea según la cual el lenguaje constituye “una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede ampliarse de diversos modos, en las manifestaciones de lo verbal (la lengua) y no verbal (otros sistemas simbólicos)” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 20) Cada manifestación que en tanto diversa es también compleja cuenta con dos procesos: uno productivo y otro de comprensión. El primero genera significado -lo que transmite, lo que expresa e interactúa con el otro, o se intenciona comunicar- y el segundo es la reconstrucción del significado en el mismo proceso de interacción, pero producido por otro. Por lo cual en términos de formación, el lenguaje interviene al individuo en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

sus procesos de categorización del mundo, organización del pensamiento y acciones, además de, en la construcción de su identidad.

De aquí se estructura la idea del *doble valor del lenguaje*, que se divide en la potenciación de competencias individuales y la unión de espacios individuales en espacios múltiples que construyan puentes de encuentro y relación con el otro.

La formación en lenguaje se divide en dimensiones, donde no sólo la enseñanza de la lengua si no también la literatura se encuentra en algunos de los principios. Tales como: ‘Representación de la realidad’ dimensión a partir de la cual el sujeto conceptualiza y elabora complejas representaciones de la realidad a partir de su experiencia; ‘Expresión de los sentimientos y potencialidades estéticas’ y el ‘Sentido de la propia existencia’. La literatura constituye una de las formas más complejas, por tanto sublime y artística de la producción del lenguaje, y de manera puntual la única de la producción de la lengua. Decía Harold Bloom en su descripción sobre el lugar de la literatura: “Cualquier distinción entre vida y literatura es engañosa. Para mí la literatura no es sólo la mejor parte de la vida; es en sí misma la forma de la vida, y esta no tiene ninguna otra forma” (Bloom, 2011, pág. 18) lo anterior es para apuntar sobre su importancia, sobre lo trascendente que puede resultar en la vida de los seres humanos. Es por esto que la literatura permite dar cuenta de los estados del ser, la consciencia y la naturaleza humana, proponer la construcción de mundos posibles, posibilitar la contemplación y el goce estéticos que aportan a la adquisición de las dimensiones formativas en mención.

En este sentido es que la interacción, integración y diálogo entre la lengua, el lenguaje, la literatura y el arte constituyen la propuesta que cimiente los procesos de formación humana, como centro de toda acción pedagógica, en este proyecto. Entendiendo que por establecer una relación de integración el interés no está en la diferenciación de cada categoría y su responsabilidad dentro de los procesos, si no justamente ampliar el objeto de saber que fundamenta el aprendizaje, el conocimiento y la formación. Esta es la razón de la insistencia en ampliar, conciliar, integrar. La asignatura de lengua puede hacer, con mayor libertad, mucho más respecto a la formación si se amplía a la dimensión del lenguaje, si se entiende a sí misma no como un fragmento de este, sino como parte constitutiva que está en constante intervención con otras partes. La literatura es una de las más cercanas y fundamentales, la cual también conforma esa gran dimensión del lenguaje y que comparte además con otros lenguajes su naturaleza



artística. Por tanto, se propone el diálogo entre algunas disciplinas de arte y desde las formas de lenguaje.

El lenguaje y el arte concuerdan con la formación en los principios que permiten que un sujeto se conduzca éticamente y se estructure como un sujeto social y cultural¹⁰. Los fines en cuanto al lenguaje responden a la construcción de un individuo que forje una visión de mundo, que haga representaciones de la realidad con sentido crítico y reflexivo, que pueda encausar a la expresión y al sentido de la propia existencia; que se comunique con otros y haga construcciones con ellos. Así mismo una concepción ética de la formación es que un individuo se integre a su cultura y sociedad después de pasar los tres momentos, de ‘adhesión’, ‘ruptura’ y ‘reconciliación’ con consciencia reflexiva, desde una posición autónoma, que le permita hacer construcciones con los demás a partir del auto-conocimiento y el reconocimiento de lo que le es ajeno y externo.

Lo anterior y la formación en todo su contenido extenso y complejo, constituye desde una pequeña parte, lo que se puede considerar como las cuestiones vitales de los procesos de auto-conocimiento, de construcción del carácter y las construcciones cotidianas con el otro. ‘Lo vital’ ‘lo humano’ como pregunta, como tema, es la razón que movilizó la creación del grupo y la propuesta de trabajo. Esto fundamentado desde los procesos de lenguaje a partir del arte. Es decir, disponiendo del arte como objeto de conocimiento, como contenido para la reflexión, la crítica y la adquisición de consciencia. El arte como sustancia para los fines formativos.

Una forma de arte que es propia al área de profundización es la literatura, pero con esta, otras formas con que se puede poner en diálogo en pro de interacción y visión paralela desde diversas perspectivas, para construir nuevas realidades a partir del lenguaje, establecer acuerdos para la convivencia y expresar desde la individualidad. Para el proyecto puntualmente se propuso el diálogo entre la literatura y las artes visuales, partiendo de la familiaridad que tienen en sus narrativas y abordaje de los contenidos.

El arte es principio fundamental de transformación y de formación ya que nos refleja en nuestra condición contingente y finita. Es por tener lo esencialmente humano como materia prima

¹⁰Dichos principios y otras características de la idea de formación pueden encontrarse de manera amplia en el capítulo anterior. En los apartados de ‘Una idea de formación que se encuentra con las transformaciones históricas y críticas’ y ‘Un último recorrido por el concepto para concluir’



que permite encuentros y desencuentros, que abre posibilidades de reconocimiento, en palabras de Gadamer

En sí misma la esencia de todo arte consiste, como formula Hegel, en que ‘pone al hombre ante sí mismo’. También otros objetos de la naturaleza, pueden expresar ideas morales en la representación artística. En realidad es esto lo que hace que cualquier representación artística, tanto de paisajes como de naturalezas muertas; es lo que hace incluso cualquier consideración de la naturaleza que ponga alma en ella. (Gadamer, 1993, pág. 82)

Esa representación que escapa de sí mismo, de la comprensión o vista de sí, que se encuentra en el arte, que habla desde la universalidad de la naturaleza humana, que es no sólo una posibilidad de escudriñar lo que es propio, sino también de encontrarse con lo que no es cercano, permite que el arte sea una fuente de conocimiento. El arte permite la experiencia para sí mismo y con el otro, espacio donde se construye el conocimiento. “La experiencia de la obra de arte supera por principio siempre cualquier horizonte subjetivo de interpretación, tanto el del artista como el de su receptor.” (Gadamer, 1993, pág. 13) Con lo anterior se borra además el carácter de entretenimiento que puede designarse al arte, ya que siendo un campo considerablemente más amplio se da un libre juego entre la imaginación y el entendimiento, desde la teoría de Gadamer. Este elemento lúdico del arte, donde tanto espectador como obra tienen un papel sumamente importante, es el que permitirá apuntar al fortalecimiento del desarrollo del individuo y propiciar así un conocimiento reflexivo de sí y su entorno. Esto debe entenderse como un diálogo entre el contenido (conocimiento objetivo) y el espacio de formación (la forma en la que el sujeto aprende, que es de carácter subjetivo). De manera estricta dicho conocimiento no es científico, pero no se debe quedar en la concepción subjetiva, ya que es un encuentro con la universalidad que toma de la realidad del ser humano y se hace conocimiento, con la experiencia que de manera particular se hace concepción del saber en el individuo.

(...) antes de toda objetivación científica lo que se forma es una concepción natural de la vida sobre sí misma. Esta se objetiviza en la sabiduría de refranes y leyendas, pero sobre todo en las grandes obras del arte, en las que ‘algo espiritual se desprende de su creador’. Por eso el arte es un órgano especial de la comprensión de la vida, porque en sus ‘confines entre el saber y la acción’ la vida se abre con una profundidad que no es asequible ni a la observación, ni a la meditación, ni a la teoría. Y si la vida misma está referida a la reflexión, entonces conviene un rango especial a la pura expresión vivencial que es el arte. (Gadamer, 1993, pág. 297).



Por último se quiere recoger sobre los espacios alternativos, el lenguaje y el arte como elementos de articulación en torno a la formación humana, que desde el reconocimiento de lo individual y la trascendencia de lo que es compartido, se crean procesos que sustentan desde una posición ética el quehacer de la educación. Cuando se abren espacios para el diálogo entre saberes, entre perspectivas aparentemente opuestas, se sustenta coherentemente la naturaleza cultural que significa también diverso y la naturaleza social que se transforma principalmente de la suma de individuos que piensan en dirección de grupo.

En este sentido, la formación como principio que direcciona las prácticas y como fin último de los objetos de conocimiento, de las formas y medios de enseñanza. Entendiendo que el saber cobra sentido cuando está en concordancia con la vida, es decir cuando se establecen puentes donde se hace tangible en el accionar tanto como el ser que cada uno constituye. No es posible aislar a una abstracción, cual si fuera una dimensión alterna, ningún tipo de conocimiento humano y puntualmente el conocimiento de las humanidades, porque pensar las ciencias humanas como saber que nos posibilita alcanzar dicha condición y nos permite la reflexión frente a ello, no puede ser más que una práctica cotidiana, donde la existencia se ponga en controversia y se encuentre con el saber. Entonces el lenguaje y el arte han de ser el insumo, el medio y la finalidad de las principales construcciones individuales y colectivas.



Capítulo 4

La literatura y el arte: una posibilidad de formación en lenguaje

A modo de sistematización se retomarán los ensayos y otros escritos de quienes participaron en el grupo de estudio, además del diario pedagógico, los talleres y algunas partes del programa que se realizó en el GELAM durante la práctica profesional, con el fin de presentar las siguientes categorías y sus subcategorías respectivas. Estarán entonces, la Formación: experiencia, mundo de la vida y mundo vital; el Arte: literatura y cine; el Lenguaje; y la ‘Mujer’: lo ‘femenino’. Se permitirá un diálogo entre todo lo anterior, por tanto el abordaje no se hará de manera secuencial. Se espera además rescatar un poco del enfoque investigativo, así que la escritura tendrá un tono mucho más narrativo, con el fin de resaltar las voces de quienes hicieron parte de este proceso y sus experiencias, que son no sólo lo que se ha tratado de defender, si no el sentido que se puede encontrar en un ejercicio docente como este.

Como elemento adicional en el presente escrito, se retomarán fragmentos del libro *PARANOICA* “45 noches – Diario gráfico nocturno” de Jung Yumi¹¹, libro que estuvo en las lecturas de la práctica, y que espera para este momento, transmitir un poco de lo que generó en el GELAM, además de apoyar la exposición en los puntos donde se considere más relevante.

‘De la mujer y lo femenino en lo humano’. Una categoría emergente en los procesos de reconocimiento.

Todo inició con una mujer que generó grandes movilizaciones en el GELAM: Gerthi, una mujer de alta alcurnia, rodeada de lujos y con una vida socialmente idónea. Su sexualidad es quizá la razón para narrar su vida y a través de ella, dar cuenta de una mujer y con ello de una parte de la naturaleza humana, así mismo de una sociedad y una cultura a las cuales ella pertenece, y de un fragmento de realidad que es lo que finalmente conforma todo el conjunto – individuo, sociedad, cultura, entre otros–. Una realidad que puede entenderse como universal a

¹¹ “Jung Yumi nació en Corea en 1981. Estudió Bellas Artes en la Universidad de Kookmin (2000-2004), durante este tiempo sus trabajos aparecieron en dos exhibiciones, “MindMap” y “IllLiquid”. Posteriormente estudió dirección de animación en la Academia Coreana de Artes Audiovisuales (2004-2006). Su trabajo de grado, el corto animado “My Small DollHouse” fue presentado en la competencia del festival internacional de animación de Hiroshima y en otros festivales internacionales. (Entre otros trabajos y premios) En el 2011, Jung realizó dos libros ilustrados: uno basado en “DustKid” titulado en español como “La chica de polvo” y el otro, un original “diario gráfico” titulado “Paranoica”, ambos editados por Rey Naranjo Editores. Actualmente trabaja en una animación llamada “LoveGames”. Biografía extraída del libro *Paranoica* (Yumi, 2012)



razón de que pertenece a muchas realidades individuales, ya que con muchas ha de ser coincidente. Este personaje literario se hizo muy importante, esta mujer de la novela, fue casi una compañera de búsquedas, su presencia se configuró como la de una desesperada que buscaba los oídos del grupo para desatarse interiormente cada semana, y a su vez, una voz que tenía una historia que necesitaba ser actualizada por quienes la leyeron. Esto es la literatura, el puente para establecer un vínculo con todo lo posible, lo ajeno, lo otro y restablecer un vínculo con lo propio, así pues, esta mujer nos llevó a una confrontación tal, a las integrantes del grupo GELAM, que no hubo quien no se representara en ella, aunque fuera por proyectar sus mayores temores.

Gerthi es la protagonista de *Deseo* novela escrita por Elfriede Jelinek, la obra literaria principal que se propuso para la práctica profesional. Se eligió por su valor literario, ya que podría encausar los propósitos en cuanto al estudio del lenguaje, la reflexión desde la revisión sociocultural, el cuestionamiento de lo ético y los procesos de construcción de autonomía y auto-conocimiento. Desde esta y otras obras artísticas (como *Paranoica*, (Yumi, 2012) obra gráfica, *No, yo no fui* (Da Coll, 1998) obra de literatura infantil o hasta *Tristán e Isolda* de Wagner 1865, obra musical) se inició el abordaje sobre el ser humano, desde la reflexión a partir de la mujer, que devino en categoría por el especial hincapié que se hizo alrededor del tema.

El concepto de mujer se propuso como tema dentro del proyecto porque la intención era llegar a puntos de auto-conocimiento y de construcción de autonomía. Esto fundamentalmente, para la formación ética y desde allí resolver nuestro accionar como sujetos socioculturales. ¿Cómo hacerlo si no a partir de lo que somos y tenemos en común? Y lo común es ser mujeres, estar interesadas por desentrañar desde esta particularidad común de todas, nuestra individualidad y así mismo hallar espacios para la transformación en la proyección y el reconocimiento con el otro. Así pues, la revisión de los asuntos culturales y sociales, las formas de proponer preguntas y abordajes que pudieran desencadenar en reflexiones y construcciones conjuntas, se dio a partir de esta coincidencia de intereses. La mujer sería el tema para leer, para pensar el lenguaje, para ver cine, para pensar sobre lo humano e introyectarse.

Así el tema se instaló como una categoría, porque más que la excusa que nos llevaría a los objetos de estudio, se fue convirtiendo en la inquietud y el objeto en sí mismo que era dispuesto para la reflexión en los encuentros, pero principalmente en los escritos de las participantes.

A partir de la narración individual cada una posibilitó sus palabras hacia la construcción de una nueva concepción general sobre la mujer.



Dentro de mí ha habitado la protagonista de Deseo, es más, creo que todas somos ella de alguna manera. Recuerdo mi primera relación sexual, yo misma era un objeto, no sé por qué nunca nadie me había dicho que mi cuerpo también sentía, la sumisión más desconcertante es aquella que silenciosamente se instaure en lo que eres y avanza como un cáncer por tu ser...lo curioso es que mi cuerpo por si solo tuvo un despertar sexual bastante temprano, no entiendo por qué los seres humanos hemos generado tantos tabúes alrededor de la sexualidad, quizás ella nos defina a tal punto que queremos negarla, siempre vamos por ahí, en nombre de la cultura, negando en realidad lo que en esencia llevamos con nosotros.

Pues sí, sudorosa y pequeña, me vio mi mamá con un peluche en medio de las piernas, no sé si tenía seis o siete años, pero la expresión “masturbarse es pecado” me vedó por muchísimos años más. Luego, en alguna casa del barrio, este mismo cuerpo, ya invadido por otro, vedado aún, firmó con el placer un pacto de frialdad que sólo años después vino a irrumpir. (Estudiante de licenciatura, 23 años)¹²

Sin duda esta novela fue la ocasión para iniciar procesos individuales y para dar cuenta de la gran diversidad de mujeres que tenía el grupo, desde allí lo denso y vasto que era definir y abarcar en el concepto de mujer. En un momento de la obra, el narrador o los narradores hablan de la mujer en la generalidad, es decir, la mujer como género, luego de la mujer que pertenece a una tipología particular dentro de las posibilidades de realización, esto es ‘cierto tipo de mujer’, en este caso: millonaria y con las particularidades de la clase alta, que tienen personajes como ella, y finalmente habla sobre esa mujer en específico, Gerthi. La obra permite hacer por tanto una lectura de lo general a lo particular y con ello permite hablar de una perspectiva sobre la mujer en lo humano –lo más general–, la mujer en su contexto y la mujer en su subjetividad –lo más particular–. Este mismo ejercicio en orden opuesto –de lo particular a lo general–, se perfiló de manera inconsciente en los escritos, que dieron cuenta de una concepción clara y diferenciadora de la mujer. La subjetividad es el punto de partida, dentro de un marco más amplio y luego dentro de una categoría más general. Esto puede entenderse como ampliar la propia perspectiva, así no sólo se llega al propio conocimiento, si no que se logra el reconocimiento de las posibilidades más cercanas, que se encuentran en quien es más próximo, pero también de lo más lejano, que es otra cultura, en otro lugar del mundo, con una mujer muy distante. Estas son las mujeres y los mundos que pueden conocerse a partir de la literatura o el cine.

¹² Esto alude a una de las mujeres participantes del grupo. Una identificación similar se encontrará al final de cada fragmento de ellas que sea citado en el este capítulo. Por asuntos meramente formales se resuelve nombrar solo su profesión y edad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educació:



Una mano extraña me mostró:
Tenía una mota de polvo negro en mi nariz.
Tú me mostraste la mota de polvo
que tenía en mi cara.

(Yumi, 2012, págs. 66-67)

La construcción en lo individual, que es a su vez el reconocimiento desde lo particular, inició desde descubrir o fortalecer los procesos de auto-conocimiento, hasta llegar a un momento de autonombrarse, de comprenderse, de identificarse respecto a los demás; esa ampliación dentro de un marco mayor se dio en la relación con las otras mujeres del grupo, a partir del reconocimiento de lo que es coincidente y la posibilidad que tiene la particularidad del otro, así se hacen construcciones de grupo; cuando del espacio privado se pasa a lo público a partir de la legitimidad de lo propio y de lo otro como posibilidad igualmente válida. Luego de dicho ejercicio, que puede entenderse como la creación o identificación con un grupo, la literatura y el cine permitieron ampliar la perspectiva –o llegar a lo general– sobre la idea de la mujer, a partir del conocimiento de otras mujeres opuestas o simplemente muy diferentes que se encuentran en las obras de arte.



A partir de esas nuevas formas de relacionarse con el concepto, hubo también una ruptura que fue fundamental por ser diferenciadora, entre ‘mujer’ y ‘femenino’. Entonces de manera no muy consciente al inicio se usaba un término y otro para referirse a ciertas cosas. ‘Mujer’ cuando era necesario abordar la categoría general humana, que divide entre mujer y hombre, mientras que ‘femenino’ se usaba para hablar del contenido que caracterizaba las acciones, pensamientos, sensaciones propias y características de las mujeres. De esta manera se fue separando hasta ser distinguido de manera consciente.

Lo femenino es lo complejo. Buscamos dar una explicación a una pregunta que para muchos es clara, yo podría decir que lo femenino es lo que te define como mujer, es decir, aquellas emociones, sentimientos propios de cada mujer, cuando digo mujer me refiero a lo corporal, que es lo que te identifica, lo que te une a una sociedad. Creo que lo femenino es lo que hace que una mujer sea, esa esencia, esas virtudes, capacidades. Con respecto a la mujer, no me gusta el concepto que tiene el resto de la sociedad. Prototipos. (Estudiante de Humanidades, 19 años)

La idea de lo femenino en contraste con la idea de mujer son dos concepciones que se crearon en el grupo. Donde lo femenino es el contenido de lo inmaterial que constituye a una mujer y donde más allá de la corporalidad, su feminidad es lo que establece su ser sensible – reflexivo. Lo femenino es el espacio de particularidad que resulta dentro de la generalidad de ser una mujer. Más allá de responder literalmente a la forma de categorizar a la mujer en un género, lo femenino es donde se ‘permiten’ socialmente, esas luchas por la transformación y reivindicación, que van unidas a la defensa por lo sensitivo y sensible, por la diversidad, por la profundidad desde la mera experiencia. Esto es, la confrontación con la idea de ‘lo humano’ como una cuestión que pueda pensarse y definirse objetivamente.

En contraposición a lo femenino, el ser mujer es un espacio coartado porque viene determinado desde la naturaleza biológica y cultural, por tanto es también un generador de cuestionamientos y problematizaciones por la imposición misma que significa, tanto por dotación biológica, como por la ubicación cultural tan aparentemente tajantes.

siento que las transgresiones no vienen de adentro, no, en nosotras las mujeres vienen de afuera, en la presión que se crea en el cuerpo con la sangre que sale, en la presión que se crea en el cuerpo cuando los pechos afloran (Psicóloga, 24 años).

Lo anterior puede permitir cierta dicotomía entre lo inmaterial ‘el carácter de lo femenino’ y lo tangible ‘la materia física de la mujer’, pero más allá de lo que podría entenderse como un deseo de transformación o de renuncia a ser mujer por las determinaciones e imposiciones



mencionadas, la intención más profunda está en la visualización de lo inadvertido y con ello, en la legitimación de lo particular. Esto es, en la apertura frente a la diversidad que se encuentre para ‘ser’. Posibilidades que se encuentran en la exploración y trabajo de lo femenino dentro de los estadios de mujer, que se encuentra de maneras distintas y dependen de la particularidad que se forje.

En este sentido, aunque la idea de mujer responde principalmente a una determinación biológica y a unas concepciones culturales y sociales, –que designan roles, posibilidades, oportunidades, formas de relacionarse con sí mismo y con los otros– es el concepto común que determina esencialmente una apariencia física. Aunque también el ser mujer constituye una de las posibilidades o puntos de partida para tener una condición –humana– que permita comprender el mundo que se habita y entender la realidad, para tomar decisiones frente a lo que se desea y se niega de lo general, a partir de la experiencia particular de cada una. Entonces ‘mujer’ se concibe también como el espacio para problematizar, que se estima, se valora, se desea y se construye por el desarrollo de la individualidad y la relevancia de lo particular, que se opone como es casi natural, a la determinación.

Aquí está la fuerza, en el poder de reconocerse como moldeador de una pequeña esfera que está sumergida en un interminable universo de esferas iguales que se entrecruzan, se separan, se repelen, se identifican. La riqueza está en la apertura de sí mismas a partir de las otras, de lo que se puede nombrar o se intentar atrapar en las diversas formas de lenguaje.

Ella se detiene al borde de la calle y se imagina cómo sería un ser humano regido por el sexo salvaje. Se detiene y piensa que ya está regido por ese salvajismo. Sigue detenida al borde de la calle y el semáforo cambia a rojo, puede pasar. Mientras camina recuerda la imagen de la película *El perfume*, donde todos enloquecen y protagonizan una orgía sin proporción. Luego se detiene en la plazoleta principal de la Universidad, los mira a todos y se imagina la misma escena pero allí mismo. Ella piensa demasiado en sexo, está loca. Ella siente que ha dejado que su cuerpo sea también un semáforo en rojo. Ella mira hacia arriba antes de dormir, recuerda todos los cuerpos que durante esa señal han pasado; gemidos, miradas, sudores, bocas abiertas, deseos entreabiertos la acompañan. Ella se toca en el baño, guarda silencio, la familia está del otro lado de la puerta, esa noche soñó otra vez con uno de ellos, odió el sueño, ama sentirse sólo a ella misma, odia a su hermano. Ella está en clase, no logra prestar atención a lo que dicen, sólo está ahí mirando hacia cielo preguntándose para qué se viene a un mundo como este, baja la mirada y ve los árboles, respira un poquito de viento que se metió por la ventana y mira de nuevo al frente. Ella existe interminablemente todos los días. Abre los ojos, piensa, va al baño y orina, piensa, se come alguna fruta, piensa. Mira la ciudad y piensa. Se siente sola sin un compañero. Ella sólo quiere entretenerse un poco pero luego se enreda en los



En las maneras de describirse y conceptualizar sobre la mujer que hicieron cada una de las integrantes del grupo de lectura, se evidencia además de un proceso de reflexión constante, una gran movilización de emociones y sentires a las que se les dará relevancia más adelante, entendiendo que lo emotivo es el vehículo más poderoso que ellas han usado en sus transformaciones, en el rescate por construir en sus espacios vividos, sentidos y espirituales. Esto fue fundamental para la toma de decisiones frente a lo que se hizo en el abordaje de los temas, lo cual no ha de entenderse como un objetivo de producir sensaciones simplemente, porque esto se reduciría a un estado emotivo pasajero. Ha de entenderse como la búsqueda de lo significativo que es potencialmente sensible, espacio desde el cual se pueden posibilitar experiencias. Uno de esos momentos muy sentidos se desea citar para mostrar desde allí de manera más clara el abordaje del tema. Luego se ampliará con la exposición de una de las unidades del plan de trabajo, para dar cuenta lo mejor posible de una parte del proyecto en su concepción y desarrollo.

La experiencia que se desea citar ocurrió después del cuarto encuentro, vimos la película *Canino* (Lanthimos, 2009). Ésta aborda el tema del lenguaje como el dispositivo que permite la comprensión de la realidad y todas las construcciones por las cuales, un ser humano vive en compañía de otros. De manera muy compleja está inmerso en esta obra el tema de la sexualidad impuesta que, aunque sería posible leerlo en términos de incesto, sería debatible a partir de los principios culturales de los sujetos de la película, entonces sería difícilmente sustentable la idea del incesto como tema de la película. A pesar de ello una de las cosas primordiales, es sin duda, el acto de impedir a la mujer protagonista las decisiones sobre su sexualidad, lo cual logró conmocionar de maneras muy diversas a todas en el grupo. Una de ellas escribió sobre una experiencia de vida muy fuerte. Leerla, así mismo, fue una de las experiencias más difícil que hasta ahora había afrontado en el ejercicio de la profesión docente. Todas estas cosas hicieron que el tema de la mujer se estableciera como centro, pero además que todo lo propuesto se cuestionara y se transformara; en parte por sentirse insuficiente en lo tenía para dar como profesional, e interesada en que los procesos realmente puedan dirigirse de manera significativa para quien hace parte de la experiencia. Ese día no sólo se permitió escribir sobre la mujer, si no sobre lo que podemos hacer como docentes respecto a este tipo de situaciones, y el diario pedagógico fue el catalizador.



¿Y qué dice la escuela cuando está formando una mujer abusada, que todos los días recurre a sus aulas con sus fantasmas y sus temores, desecha, sin poder curarse, a aprender conceptos, a aprender lenguaje cuando se calla y se traga sus dolores? Por eso es que no alcanza, porque anula a los sujetos y los convierte en uniformes, disfrazándolos en ideas de igualdad. Los aísla de sí mismos para ser exitosos porque le juega a este sistema absurdo, de la competencia, de los logros para mostrar a los demás y no enseña a construir vida y mundo para sí mismo. Como si no fuera a través de ese ejercicio que pudiéramos luego ayudar al otro. ¿Un maestro que se forma íntegramente?.. Me río en las caras crédulas y vanidosas de quienes así se consideran. ¿Se forman? Claro! se rellenan de contenidos y medios para dirigir al otro a lo que pretende, haciéndose cada uno, un pequeño dios que puede sugerir lo que el otro debe pensar y saber. ¿Para convertirlo en qué? En un ser que lidia con sus desdichas y con la mierda que le ha tocado tragar por vivir en un país injusto lleno de instituciones mediocres, como la familia, que no protege, que no cuida, que no enseña. Qué desesperanza, qué tristeza. ¿Qué es lo que hacemos todos los días cuando salimos a ver a ese montón de niños que van a un taller o a un aula de clase?.. Nada, no hacemos nada. Me acordé de Yuli. Ella estuvo en una de mis micro-prácticas, era una niña con trastorno de lenguaje, lo adquirió a sus 10 años y desde entonces no habló más. Algunas veces permitió que yo tomara su mano y pintamos juntas una flor o cualquier cosa y en sus ojos todos perdidos alcanzaba a alumbrar algo que yo no supe qué era.

Yuli vivía con su tío que era un vago de esos que se producen tan bien acá, drogadicto, sin siquiera una razón para querer escaparse del mundo. Su mamá trabajaba interna en una casa, porque aquí la gente con dinero no lee historia y no sabe que la esclavitud fue abolida en un discurso bonito hace décadas. Pero eso fue sólo para los negros que ahora viven en la línea de pobreza extrema, no para mujeres como la mamá de Yuli, que por hacer lo mejor para ella la dejaba con su hermano. Este ser, que me da náusea, abusó de ella durante muchos años y en una ocasión la maltrató a tal punto que Yuli comenzó a sangrar mucho y él después de amenazarla le relleno su vagina con un taco de papel para enviarla a la escuela. 10 días!!! La dejó con ese papel allí y todos en la escuela sentían un olor particular, pero 'nadie se mete en esos líos de los pelaos de los barrios populares porque cosas como esas los puede poner en peligro'. Ella se desmayó y lo



descubrieron todo, la parte más curiosa es que cuando llegó el montón de servidores públicos que la ayudarían y le explicaron su situación, Yuli dejó de hablar. Ellos sólo le explicaron que estaba a salvo y que viviría en un hogar del bienestar familiar. ¿Cómo hace luego uno para volver a esa facultad y escuchar los discursos de esos profesores que dirigen esa carrera, que se la pasan hablando de humanidad y sensibilidad y experiencia, proponiendo cargos para sí mismos a costa de vivencias de personas como esa niña, para obtener reconocimiento y llenarse el ego y los bolsillos. Formando un montón de insuficientes que son iguales a ellos y que sólo piensan en sobresalir de alguna manera y de encontrar la forma correcta para gustarles. Este mundo es incomprensible e inhumano y ni el más altruista que conozco es sincero realmente, nadie hace nada por nadie y yo no sé qué hago por mí misma, ni qué estoy haciendo acá¹³. (Diario Pedagógico, 2014)

Después de esta experiencia y de la conmoción que me creó, yo no volví a saber nada sobre Yuli, la práctica se terminó, me cambiaron de institución y es eso algo que se estableció en mi memoria como una aguja a la consciencia, que me hace sentir incapaz de hacer lo mínimamente necesario en mi labor. La única forma de lidiar con esas cosas es insistir en formarse para ser en algún momento un buen profesor, eso queda para alentarse, para revisar y proponer sobre sí mismos nuevamente siempre.

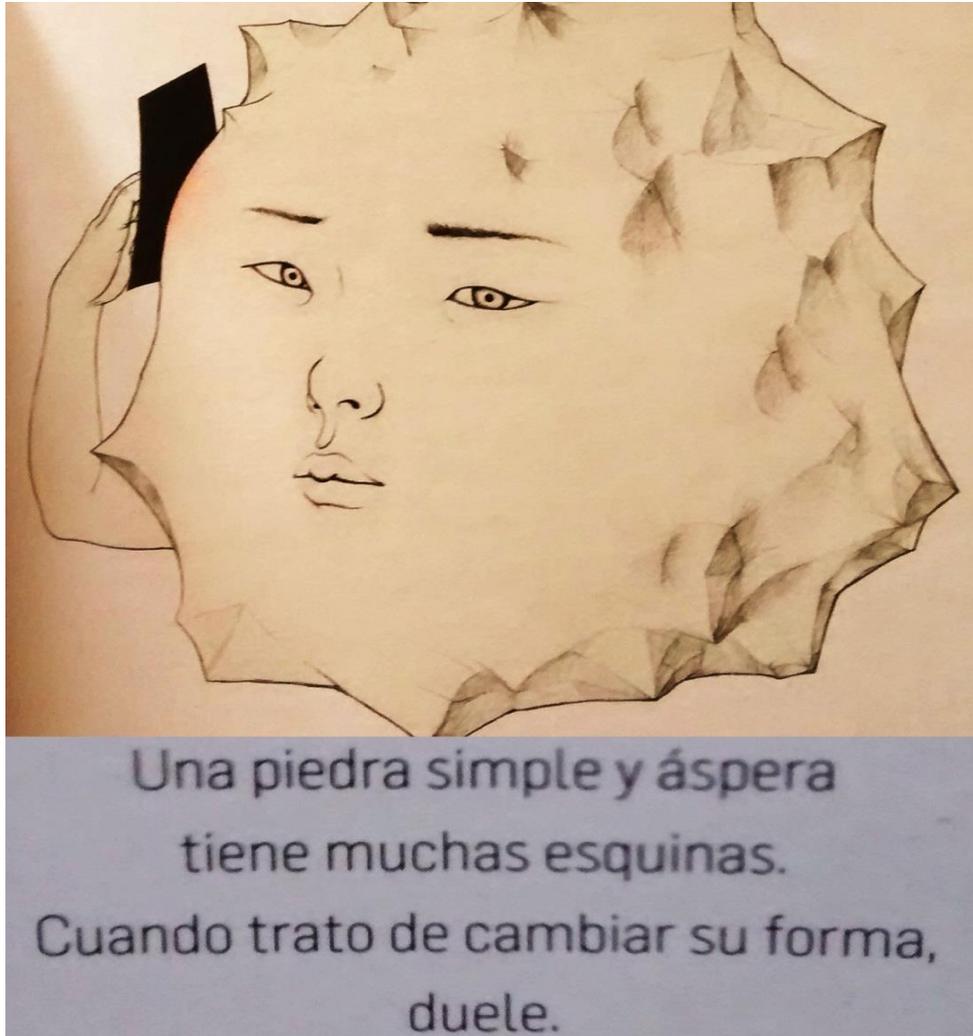
Hay que pensarse en medio de lo que se hace y para esta práctica no sólo como docente, si no como mujer, lo cual significa compartir tantas cuestiones y angustias vitales, tan complejas, con las personas que están en el grupo con uno; ¿Cómo se llega a ser lo que personas así necesitan como aporte a sus procesos?; ¿Cómo se propone algo que valga la pena, que tenga sentido para ellas, que sea coherente con lo que debería ser? Entre las tantas posibilidades de respuesta, algo se empezó a perfilar y así fue como se empezó a transformar el programa, a proponerse y exigirle mucho más. Aquí el nuevo primer intento.

¹³ Fragmento sin alteración, extraído de mi Diario Pedagógico. (11 de septiembre, 2014)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



(Yumi, 2012, págs. 18-19)

Unidad: El lenguaje desde la corporalidad y la gestualidad¹⁴.

Objetivo: dilucidar la comunicación, expresión y comprensión que obtenemos del mundo y que así mismo exteriorizamos de nosotros más allá de la palabra. A partir de allí ampliar la concepción del lenguaje e identificar las formas propias de usarlo.

Fin formativo: extrapolar el objetivo y el objeto de saber, hacia una reflexión en torno a la sociedad y la cultura como instituciones en las que se está inmerso.

Medios e insumos: película *4 meses, 3 semanas, 2 días* (Mungiu, 2007), fotografías, obra literaria *Deseo* y otros fragmentos literarios.

¹⁴ Fragmento extraído del programa para la realización de la práctica profesional para el segundo semestre 2014.



Sesiones destinadas para el desarrollo del tema: 5

Planeación de cada sesión:

Lenguaje: más allá de la palabra: corporalidad y gestualidad		
Sesión N°1	Acento metodológico: lectura en voz alta	Fecha:
<p><i>Propuesta de trabajo:</i></p> <p>Introducción al lenguaje corporal y gestual.</p> <p>Lectura en voz alta del capítulo 3 y 4 de la novela.</p> <p>Conceptualización y revisión de asuntos literarios en la obra: la metáfora, la analogía, el símil.</p> <p>Discusión por argumento y desarrollo de la novela. Contraposición entre el personaje masculino y femenino.</p> <p>Lectura y comentarios de escritos personales.</p> <p>Lectura en voz alta de escritos individuales. Sugerencias y discusión-</p>		
<p><i>Pregunta o tema de problematización y conversación:</i></p> <p>El erotismo y sus formas de ejecución en lo sexual</p> <p>La homosexualidad y la sexualidad femenina a partir del personaje de la novela</p> <p>La identificación y no identificación con el tema de la sexualidad y la mujer de la historia.</p>		
<p><i>Actividades complementarias o compromisos.</i></p> <p>Hacer consciente durante un día los movimientos y expresiones del cuerpo al hablar</p> <p>Pensar la propia frontera entre el erotismo y lo violento en lo sexual.</p>		
Lenguaje: más allá de la palabra: corporalidad y gestualidad		
Sesión N°2	Acento metodológico: conversación	Fecha: 21 de septiembre
<p><i>Propuesta de trabajo:</i></p> <p>Taller: lenguaje corporal</p> <p>Lecturas compartidas. Walt Whitman y un espacio de conversación sobre el efecto emocional de la literatura.</p> <p>Abordaje conceptual sobre la expresión y la comunicación a partir del lenguaje del cuerpo y el gesto.</p> <p>Ejercicio colectivo. Cómo creo que me leen los demás a partir de mi corporalidad, lectura de alguien muy cercano, lectura de alguien no tan cercano, qué pretendo comunicar y expresar con</p>		



Lenguaje de mi cuerpo.		
<i>Pregunta o tema de problematización y conversación:</i> Qué nos convoca externamente para determinar nuestra corporalidad desde lo que otros ven. Cómo determina nuestra vida cotidianamente esas formas de expresión y comunicación desde el cuerpo.		
<i>Actividades complementarias o compromisos.</i>		
Lenguaje: más allá de la palabra: corporalidad y gestualidad		
Sesión N°3	Acento metodológico: lectura en voz alta	Fecha:
<i>Propuesta de trabajo:</i> Hablar de la experiencia, la sensación y pensamientos del encuentro pasado. Conversar sobre el proceso de lectura de la novela, las dificultades y necesidades frente a la lectura. Lectura detenida del capítulo 4. Interpretación de cada figura literaria de los primeros párrafos. Lectura en voz alta de escrituras individuales. Proyecciones y discusión		
<i>Pregunta o tema de problematización y conversación:</i> Las ideas, figuras e intenciones de la palabra “pantalla” que aparece de forma repetitiva en la novela. Definiciones de pantalla y uso de estas en la narración y el sentido de la historia. La mujer determinada por una condición socio-económica		
<i>Actividades complementarias o compromisos.</i> Escribir sobre la novela en relación con la pantalla		
Lenguaje: más allá de la palabra: corporalidad y gestualidad		
Sesión N°4	Acento metodológico: proyección cinematográfica	Fecha:
<i>Propuesta de trabajo:</i> Espacio de conversación sobre el nuevo lugar de la escritura en la vida de cada una. Discusión sobre lo que se ha escrito y no se ha podido escribir. Contextualización de la película <i>Cuatro meses, tres semanas, dos días</i>		



<p>Proyección de la película. Momento para el silencio. Desplazamiento a un espacio abierto. Espacio para hablar de la experiencia y hacer comentarios libres sobre la película</p>		
<p><i>Pregunta o tema de problematización y conversación:</i> La mujer determinada por su cultura y la sociedad de la que hace parte. El aborto y las libertades sexuales Experiencias personales Las determinaciones sociales del cuerpo Las represiones legítimas y ilegítimas de los lenguajes externos</p>		
<p><i>Actividades complementarias o compromisos.</i> Investigar sobre Rumania Buscar una fotografía que tenga mucha expresión</p>		
<p>Lenguaje: más allá de la palabra: corporalidad y gestualidad</p>		
<p>Sesión N°5</p>	<p>Acento metodológico: lectura en voz alta</p>	<p>Fecha:</p>
<p><i>Propuesta de trabajo:</i> Espacio para compartir lecturas. <i>Aprendizaje o el libro de los placeres.</i> Reflexión de una de las integrantes. Lectura en voz alta del capítulo 5 de la novela. Conceptualización y discusión sobre el uso de los objetos en la narración. Algunas hipótesis sobre la novela. El hijo como personaje. Lectura en voz alta de escrituras individuales, comentarios y sugerencias.</p>		
<p><i>Pregunta o tema de problematización y conversación:</i> La relación del hombre y la naturaleza. Qué es lo natural en los seres humanos</p>		
<p><i>Actividades complementarias o compromisos.</i> Escribir en torno a la pregunta, Qué es naturaleza humana.</p>		

Lo más representativo de esta unidad se vivenció en lo que fue el séptimo encuentro en el desarrollo del programa, porque fue tal la experiencia a nivel emocional, que se convirtió en la



sesión que citaríamos hasta el final del proceso. Uno de los ejercicios que se propuso, era una conversación sobre el lenguaje de lo corporal. Inició con una conceptualización sobre el lenguaje, la significación, el habla y la particularidad del sujeto cuando se expresa o se comunica. Después de recoger lo que habíamos visto, hablamos de cómo sería conocernos entre nosotras si sólo nos escucháramos y no nos hubiéramos visto, o si nos conociéramos tratando de comunicarnos a través de gestos y no conociéramos nuestras voces. El punto a señalar es que nuestro cuerpo y nuestro gesto expresan y comunican cosas todo el tiempo y son una parte fundamental de nuestra relación con el otro y con el mundo. Luego hubo un ejercicio individual que consistía en pensarse desde el cuerpo en relación con el mundo, ¿cómo nos relacionamos a partir o a través de nuestro cuerpo? Finalmente, se hizo un ejercicio grupal que tenía cuatro momentos. El primero consistía en decir una por una cómo creíamos que nos leían los demás a partir del movimiento y la expresión de la corporalidad, nuestros gestos y nuestra forma de vestir. En el segundo momento una de las mujeres más cercanas o más conocida, debía dar su propia lectura, es decir cómo se relacionaba con ella a partir de lo corporal y como veía que se relacionaba con todo lo externo. Para el tercer momento, otra de las mujeres que apenas estuviera conociendo a quien protagonizaba el ejercicio, haría su lectura; cómo se veía desde su corporalidad, ‘esa otra’ que apenas conocían. El momento final del ejercicio se designaba a que cada una nuevamente respondiera ¿qué es lo que espera que los demás lean a partir de la propia corporalidad?

Al inicio hubo mucha resistencia y un momento de mucha agresividad verbal, pero luego se suavizaron las palabras y cada una, entre la sorpresa de reconocerse de maneras tan diferentes en el otro, y la incomodidad de nombrarse en dirección a los demás, permitió una nueva forma de pensar sobre sí misma. Se expuso sobre el miedo, la impotencia, la rabia y demás sentimientos que generan los encuentros que inevitablemente se viven a diario con desconocidos, o con personas cotidianas que generan presión sobre las formas de verse, en el juego de lo que quieras que vean y lo inevitable de que no se pueda dirigir concretamente desde uno. Con llanto, algunas hablaron de la incertidumbre y el cansancio que genera salir a la calle y soportar el asedio y los comentarios de tantas personas, que coartan la libertad para vestirse o desvestirse. El gran peso de ser bella según el prototipo social. Frente a ello, otras hablaban del dolor que se crea de querer sostener cosas ante los demás, de tener una bella apariencia y las obsesiones por las prendas y las luchas internas contra la sociedad de consumo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Al final, la experiencia hizo que para todas fuera consciente la importancia del cuerpo en la devenir de cada una como mujer y que nuestro lenguaje no se limitaba a las construcciones que hacemos a propósito sobre lo que ellas llaman *lo femenino*, porque más allá de eso hay mucha carga de lenguaje con lo que se ve e interactúa todo el tiempo. Nuestro cuerpo que es la fuente de la experiencia. Al terminar se pidió evaluar el ejercicio y usaron las palabras catarsis, extrañeza, psicológico, presentación, experiencia y otras para nombrarlo.



(Yumi, 2012, págs. 6-7)

Resaltar esta actividad tiene como fin presentar no el momento en que todas se atrevieron a hablar de sí mismas, si no el momento en el cual se empezó a construir sobre eso que interesaba a todas de manera colectiva; desentrañar el carácter de lo humano desde el ser mujeres y así mismo, lo que significa ser mujer, nombrándolo y nombrándose en ello, además del punto donde la diferencia, la alteridad y la otredad fue relevante para pensar sobre sí mismas. Cuestionar desde las visiones externas la forma personal en que se mira, reconociendo ausencias propias a partir de la idea del otro y principalmente el valor y la fuerza que tienen los procesos cuando se legitima lo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

diferente, y se da lugar a construir lo privado desde lo público. Esto es el inicio de lo formativo:
partir de las cuestiones vitales y profundas de lo humano en el cuerpo y mente de una mujer.



(Yumi, 2012, págs. 50-51)

La experiencia en la generación de espacios para la formación.

El escenario pedagógico que permitió el proyecto da cuenta de la creación de un espacio alternativo, el cual se fue construyendo y transformando de acuerdo al tema y las necesidades que iban surgiendo, además de las ideas que se proponían para mejorar. Con todo esto, la comprensión mayor sobre los escenarios, que fundamentó la práctica, es que son espacios que trascienden más allá de lo físico. En este sentido, podemos entendernos a nosotros mismos como lugares para la construcción de saber, para el encuentro que permita abordar procesos formativos, y entender lo alternativo, en este caso, no como lo que se enfrenta a lo establecido o lo que se sale de allí, si no como el reconocimiento de las diferentes formas, que siendo parte o no de los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Espacios formales, se pueden concebir como posibles, más allá de las propias consideraciones. Esto es, más allá de las construcciones que se crean desde la experiencia individual en torno a las posibilidades –espacios, medios y formas– permitiendo la apertura hacia las consideraciones ajenas y a la visión de lo que se puede llegar a crear juntos.

Lo anterior conduce a la construcción más significativa de la formación que logró el grupo de lectura, que consiste en fundar nuevas formas, reconocer maneras alternativas y establecer lugares para pensar y aprender sobre el arte, el lenguaje y la mujer. Dicho aprendizaje se origina en dos niveles: el primero donde se está solo con la propia idea del mundo y el segundo donde el encuentro con el otro propicia construcciones sobre el mundo, así mismo conjuntas. Aquí se inserta la idea del doble valor del lenguaje, a razón de que las construcciones al respecto se hacen tanto a nivel del desarrollo individual como de la relación con otros; se concreta en el mundo para sí con la expresión y en el mundo en contraste con la comunicación; esto es, en lo privado y lo público, que en la idea de espacialidad desde la pedagogía fenomenológica, se concretan en el *Mundo de la vida y mundo vital*. Todo lo anterior puede recogerse a partir de una idea: la *experiencia*. Ésta como producto de sí misma, como resultado de su reflexión o como medios y fines en la construcción de dichas experiencias.

La experiencia dentro del contexto de lo formativo, es en último término, hablar del mundo no desde lo objetivo que establece que ‘algo’ es, si no de las formas en las que ‘algo’ se convierte en objeto en la consciencia del individuo y entonces lo concibe como realidad, como objeto en el espacio común. Es decir, lo reconoce en el mundo. Un ejemplo de un objeto podría ser el sol, sobre éste hay muchos datos e información científica que puede ilustrarlo, pero se habla de la importancia del sol en el proceso en que dicho saber sobre él, se hace parte de la consciencia y el individuo reconoce la existencia del sol. No ha de entenderse que lo que se expone es una fundación subjetiva de la realidad, sino un rescate por los procesos individuales que son en último término, el único espacio donde se puede formar. La experiencia es el proceso que permite llevar el contenido objetivo del mundo a la consciencia del sujeto. Dicho proceso no se agota en el espacio de lo individual, ya que la experiencia no es únicamente de esta naturaleza, sino que también es conjunta, lo cual permite entenderla en dos sentidos: la experiencia particular y la experiencia compartida o colectiva. Este último elemento habla de la apropiación y resignificación de la realidad del mundo como un proceso, cuya comprensión se extiende más



allá de la cosa en sí y por sí misma, para hablar del mundo y la realidad humana desde la forma de establecimiento de ella.

Retomando, la experiencia es fundamental en tanto se vive a dos niveles, lo privado y lo público. Esto permite hablar del mundo de la vida –particular- y mundo vital -en relación con otros-. El mundo de la vida se construye a partir de la experiencia con los objetos del mundo, es decir, la particularidad que se impregna a la forma en la que se aprende, se piensa y se concibe la realidad. Ese espacio privado está atravesado y posibilitado a partir de la experiencia de lo individual en relación con lo general. Así mismo, el mundo vital se crea a partir de experiencias de grupo, que se particularizan desde la presencia y subjetividad del otro. Ambos procesos sustentaron el grupo de lectura, donde la coincidencia y el desencuentro fueron la fuente para volver a sí mismas, para movilizar el pensamiento, para hacer transformaciones internas y proponer construcciones de grupo.

Por otro lado, desde una mirada epistemológica, la fenomenología concibe la experiencia como una forma de construcción de conocimiento. No sólo desde la experiencia es posible que un individuo aprenda, si no que la experiencia misma es una posibilidad de construir conocimiento, ya que lo cotidiano se hace contexto para la emergencia del saber, entendiendo que el espacio es el sujeto mismo dispuesto al pensamiento y el aprendizaje, por tanto la aparición de esto último, se da dentro del contexto de la experiencia que es el resultado de la disposición y el ejercicio de pensamiento.

La idea de mundo de la vida en lo propiamente pedagógico está enfocada, en este proyecto, a la reflexión y reconocimiento de sí mismas a partir de las experiencias con el arte y sus lenguajes, dispuestos para la construcción de procesos de autonomía. Lo cual se logra desde una problematización de las cosas no desde la fundamentación objetiva, que puede entenderse como la fundamentación ‘última’ de las cosas, si no desde el individuo que permite responder cómo se fundamentan a partir de la experiencia o vivencia del sujeto, que es quien experimenta el objeto. La conceptualización no parte del mundo abstracto objetivo, si no que al salir de allí y pasar por la particularidad de la experiencia con el individuo vuelve al inicio de la objetivación y se conceptualiza a partir del aporte de la experiencia del sujeto.

Esta idea de los espacios era causa de controversia en el grupo, porque si se revisa a profundidad, todo lo que puede influir en un individuo –como las determinaciones, las circunstancias que lo coartan o las posibilidades que tiene para desarrollarse dentro de la cultura–



se concreta en espacios físicos. En la controversia de esto hay un tinte de lucha contra lo que se establece externamente, que siendo muy importante, no establece el punto fundamental, sino que lo trascendente está al nivel de lo que puede transformarse de sí mismo, porque sólo a partir de procesos de este tipo se puede accionar hacia lo que está afuera de uno determinando y encausando. Ya lo dice uno de los principios pedagógicos que más resuena en los espacios docentes, y es que sólo un sujeto formado puede hacer que otros sujetos se formen, por tanto el nivel de lo que se alcance a nivel externo o ajeno así mismo, está también determinado por la consecución de lo que particularmente construya un sujeto en su propio ser. Tal resolución hizo consciente la necesidad de comprenderse como la base para los aportes que queríamos hacer a las demás, o las construcciones que queríamos establecer en el grupo. Esto fue importante porque no sólo cuestionó a fondo nuestras convicciones, si no que ayudó a la construcción de un pensamiento con mayor criticidad y mayor capacidad reflexiva. A partir de la revisión de las propias convicciones y de establecer más allá de lo que puede entenderse como una creencia absolutista, es decir algo nuevo de la misma naturaleza, se trató de establecer principios para la consideración de las ideas y para pensar sobre sí mismas. Esto se da en la experiencia con las cosas y las personas que vivimos a diario, en la validación de lo cotidiano y su integración a los procesos de conocimiento.

Integrar la cotidianidad dentro de los espacios para el aprendizaje significa integrar la vida misma como escenario para la formación. Esto no sólo para el concepto de mundo de la vida, sino también para el concepto de mundo vital, ya que la experiencia de lo cotidiano es importante por aportar tanto al establecimiento de lo privado, que es la dimensión íntima y única de cada individuo, como en la dimensión para la experiencia que es en último término, la posibilidad de significación del mundo, de apropiación del saber y de formación, en lo cual se está también en el escenario de lo público, de lo compartido con otros que definen la propia experiencia. A pesar de ello, el énfasis en la experiencia particular no sólo se hace en busca del rescate de la particularidad que como se ha dicho en la justificación del proyecto, fue algo que se sintió invisibilizado, sino por lo vital de las experiencias en el espacio de lo privado, las cuales aseguran que la labor docente no se limita a la una explicación que se masifica, si no que se construye para la formación.

Sobre el cultivo de la subjetividad ha existido siempre una gran preocupación a nivel de la reflexión pedagógica, debido a la dificultad que conlleva dicha necesidad dentro de las aulas, las



Las escuelas están compuestas, en su mayoría, de una diversidad de personalidades, que resulta clasificable en sus formas de aprendizaje y en sus realidades particulares. Esto apunta a pesar de los deseos del docente, hacia una educación homogénea, que no integra las diferencias y por tanto no es inclusiva. El concepto de mundo de la vida, si bien no es la respuesta para abordar las múltiples necesidades y formas de aprendizaje que pueden hallarse, si por lo menos permite ser un punto de partida que indique la manera en la que el saber se instala en la comprensión del sujeto y desde allí proponer experiencias comunes que puedan ser más abarcadoras. Tal idea se hizo concreta a partir de la narración que se hizo en el punto anterior ‘sobre la mujer’, donde a partir de sólo una perspectiva individual, de una de las integrantes del grupo, se permitió revelar puntos importantes de transformación que requería el programa que se había propuesto. Es innegable que esto es un ejercicio imposible de hacer en la escuela, por eso esta propuesta se extiende hasta más allá de sus espacios institucionalizados, para que la escuela como catalizador y base de la reflexión, se permita llevar un poco a sus aulas de lo que por ella se permite pensar en otros espacios. Esto es relevante porque las mujeres que constituyeron el grupo de práctica pertenecen a múltiples espacios institucionales, entre ellos la escuela, lo cual posibilita también una transformación de dichos espacios debido a los procesos individuales que ellas han tenido. Así mismo, la experiencia del docente esperaría tener eco dentro de su sistema institucional, del cual no puede desentenderse, ni salirse. Por tanto este ejercicio se centró en las construcciones colectivas a partir de las transformaciones particulares, que se dan en torno a la experiencia, al aprendizaje sobre el lenguaje y la formación a partir del arte.

Ahora bien, esos espacios compartidos donde las construcciones se extienden más allá del individuo, son el punto siguiente. Pero recogiendo un poco las ideas expuestas hasta ahora, retomemos la formación principalmente desde el lenguaje, que es el tema de este, en su idea de concreción en dos niveles: lo privado y lo público, posibilidad de expresión en lo primero y de comunicación en lo segundo. El primer nivel es el sustento de todas las demás formas de uso del lenguaje, ya que los procesos de pensamiento, de interpretación de la realidad, del sentido de la propia existencia se construyen en el espacio único, individual, aunque se posibilite a partir de la experiencia con lo que es externo al sujeto.

El segundo nivel es ‘el otro’, lo que se halla después de cada uno, que también forma parte de propia constitución y que son con quienes se fundan los *mundos vitales*. Esto se hace



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

consciente cuando se piensa sobre sí mismo y se reconoce heterogéneo, constituido partes de otros, que a su vez son partes de uno mismo:

Por qué no dejo de mirarme a mí misma en todos lados, claro, proyectando la imagen que de mí misma tengo en cada cosa que veo, en cada persona que se me acerca, soy una criatura deforme, tengo mil ojos, muchos senos, muchas manos, muchas voces. Soy todas estas mujeres. (Estudiante de humanidades, 19 años)

Así se produce la consciencia de los espacios compartidos y con ello nació en el grupo la necesidad de construir con el otro en torno a las preguntas y cuestiones comunes. Esto como sustento de los espacios pedagógicos, se denomina *mundo vital*, el espacio donde controvertir sobre sí mismos y de todos como especie, donde emerge el saber sobre la naturaleza de lo que somos y con ello se establecen procesos de reconocimiento, de identificación, de reflexión, de construcción de autonomía. Todo esto fue en el grupo una especie de revelación:

“Lo descubro todo en el encuentro con el otro. Otros lo descubrimos”. (Psicóloga, 24 años)

Y fue sin duda, lo más bonito que ha tenido el grupo, si se permite usar la palabra bonito en la acepción más literal posible. Ahora ellas no se sienten solas con sus problemas y sus temas inconclusos, o por lo menos esto es lo que han expresado. Se reflejan en la otra y en muchas otras, como en un personaje ficcional de una novela, de un cuento o de una película. Finalmente, si estamos obligados a estar juntos porque somos sociales, ¿por qué no acercarnos mucho más para darnos cuenta que internamente somos íntimamente cercanos? La sociabilidad, sin duda, termina estando al nivel de las necesidades porque nuestra naturaleza también es de tipo cultural y con ello lo que aprendemos, es a tener a otros para la mayor cantidad de construcciones posibles:

¿Por qué pienso tanto en esto del autonombrarse? ¿Por qué siento tantos deseos de hacer parte de un colectivo? ¿Acaso no tuve suficiente con toda mi niñez en el cristianismo? Yo creo en mí, independiente de... (Estudiante de licenciatura, 23 años).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



El uno al otro nos buscamos.
Dentro de la caja escondemos nuestros cuerpos.
Luego...

(Yumi, 2012, págs. 48-49)

El espacio vital funge como escenario de lo público en complemento al mundo de la vida, porque constituye el sentido social que se adiciona al espacio único y con ello la experiencia se extiende hacia la problematización que conlleva el encuentro con el otro. La significación, las comprensiones y experiencias que se establecen por la interacción y las construcciones de grupo, relaciones que a su vez nos permiten en gran proporción las construcciones culturales y sociales.

Pensando sobre lo exterior que es tan determinante, se llevó al GELAM, la película colombiana *La sangre y la lluvia* (Navas, 2009). Esta narra la historia de una mujer que sale de fiesta a dejarse llevar de lo que traiga la noche y termina siendo víctima de las acciones de grupos al margen de la ley. De allí, hablamos de los espacios individuales y comunes donde nos



encontramos con esas fuerzas externas que son tan violentas y nos determinan “extraoficialmente”, que desde las mujeres del grupo, son peores que las fuerzas institucionales que tanto criticamos. Para este tema, se propusieron dos ideas más para reflexionar: la primera era pensar sobre la relación entre la mujer y la naturaleza, la segunda era la relación contemporánea del hombre (como especie) con la naturaleza, a través de los personajes de la película y la novela. Revisamos las reflexiones que se habían hecho sobre el ser humano y surgió una nueva pregunta: Si hablamos de la agresividad como algo que no puede transformarse, de nacimiento cultural, que permite en sus terrenos la producción de fuerzas violentas ¿qué es lo natural? ¿Qué abarca la idea de naturaleza humana? También hablamos de la complejidad que conlleva pensarse producto de razones ajenas como las que traemos a mención, pero más allá de eso, hablamos de las posibilidades para construir a partir de las experiencias del mundo en las experiencias particulares, que actúan como contexto de formación, es decir el mundo compartido con otros.

Identificar la presencia y la importancia del otro en la construcción individual fue un proceso que intervino en luchas internas, de egos incómodos, pero terminó en una disposición muy sincera para hacer construcciones conjuntas:

Para completar uno se encuentra con otras mujeres que andan en un caos similar y diferente. Los encuentros estallan en risas y nunca en llantos, esa dificultad de expresar lo que nos han enseñado es debilidad, el simple derrame de unas lágrimas. Esa coherencia frente a un discurso académico como evitación de un malestar que solo uno comprende, no hay teoría que lo explique ni concepto que lo aborde. Enfrentarnos unas a otras, algunas evitamos esa exposición, siempre temerosas del accionar inevitable y atroz del ser humano. Encuentros para pensarnos y para perdernos y no lograr encontrar razones de lo que se es. Cómo reaccionar ante la palabra mujer, qué posición adoptar frente a un imaginario que ha gritado en nuestras mentes para ahogar nuestros gritos internos, esas miradas ausentes pero pujantes que nos indican que es un privilegio el que tenemos al estar en un ámbito académico, pero esas miradas cercanas que demuestran que son solo formalismos, esos deseos de devorar nuestros cuerpos ante la primera posibilidad, palabras grotescas e insolentes ante lo que somos, no poder estar orgullosas de nuestros cuerpos porque eso es provocación ante el otro. (Estudiante de psicología, 23 años)

Esto hace referencia directa a la idea de formación, al saberse inserto en un discurso, en este caso académico, que sirve para protegerse, pero al tiempo socaba en la honestidad de lo genuino –humano. También el encuentro con otras formas, como el arte, es la posibilidad de instaurarse en un panorama más amplio de las cosas y ensanchar entonces, la propia perspectiva. Es el mundo vital, el espacio donde se posibilita la resignificación y teniendo esta como forma de



amplitud de la perspectiva, representa un elemento sustancial para el condicionamiento de lo formativo.

De lo anterior se legitiman las construcciones a nivel de lo público, donde el lenguaje se establece en términos de comunicación y con ello la capacidad crítica y lo reflexivo a partir de la revisión que permite lo externo; el reconocimiento de lo propio en lo ajeno, el malestar de lo tajantemente opuesto que cuestiona las propias convicciones, lo cual, en vía de la formación, se establecen como concepciones más amplias y vinculantes. Este concepto es fundamental porque en dicho espacio de encuentro, se contiene el escenario pedagógico, es decir que en sus espacios confluyen los actores inmersos en la escena educativa y así mismo se permite la adhesión e identificación de los elementos adicionales de la estructura formativa. Esto significa que inicialmente el mundo vital puede contener ‘aprendiz’ y ‘enseñante’ pero a partir de la cotidianidad que se integra como validación del espacio, puede proponerse un ideal de formación a partir de la identificación de las necesidades de los sujetos y un método que sea propicio, el cual se puede establecer igualmente desde el conocimiento que otorga el espacio de mundo vital.

La anterior exposición sobre la experiencia a partir del mundo de la vida y el mundo vital son la estructura base para la formación, tal como fue concebida en este proyecto. Así se propuso la formación desde los procesos individuales y los escenarios de lo público, de las construcciones de grupo y el retorno a sí mismas. En esto se concentró la invitación del grupo: a coincidir en un espacio con las construcciones individuales, con las preguntas, con las palabras que no tenían mucho espacio en los demás que compartimos a diario. De tal manera que dichas inquietudes y reflexiones individuales en contraste y encuentro con las de las demás, tuvieran la ocasión de hacer construcciones de grupo:

Identificar que nos casamos con una idea, porque todos necesitamos creer fervientemente en algo, si no, no tenemos piso y este sistema que sentimos tan sucio porque cuando alguien critica el espacio en que se halla inmerso, ya se le tiene dispuesta la crítica y el espacio para ser de “la diferencia”, nos coarta pero no nos invalida (Docente, 26 años).

A pesar de sentir que nada se escapa, que a eso se reduce lo que somos, la respuesta posible es entonces hacer una nueva comprensión para abrir el mundo y con esto dejar las herramientas construidas para los pequeños cuadros en los que vivimos, porque a diario salimos con una armadura que nos impide vivir, sentir y construir en el espacio más amplio al que deseamos elevarnos. Esto se fue madurando con el paso de las semanas, porque recordando los primeros encuentros, hablábamos de la hipótesis de que existen otras formas de hacerse de un saber, que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

no están necesariamente institucionalizadas y así como aprendemos del curso que matriculamos en la universidad o en cualquier otro instituto, también nuestra conversación con el amigo, la película que vemos con el compañero, son espacios formativos, en los cuales nos alargamos en conversaciones y discusiones de diversas naturalezas. En esto construimos y aprendemos. Y es allí, justo en esos espacios de la cerveza en la acera, y no tanto en el curso donde no nos atrevemos a hablar, donde hacemos grandes construcciones. Aprendemos cosas para la vida. Entonces la universidad y la academia no abarcan totalmente el saber de un sujeto y fundamentalmente no cubre la necesidad de aprendizaje para vivir todos los días.

Finalmente se comprendió que el espacio es mucho más que lo que sostiene nuestros cuerpos, es la ocasión que creamos para tener experiencias, y que podemos dirigirlo hacia un propósito formativo. Este es el punto de la Formación, momento en el cual trascender las posibilidades en exploración y búsqueda de lo humano que se alcanza a través de la autoconciencia, la reflexión, el pensamiento; de esta manera se alcanza tal como se desarrolló en la teoría, una perspectiva más amplia; ahondar en la comprensión de lo humano y reconocerse en dicho conocimiento para transformarse y establecerse de forma más consciente y autónoma en el mundo. En el GELAM la formación designa como finalidad en cuanto a la constitución y cultivo de lo humano, con la construcción que hacemos a partir del lenguaje, que es experiencia con la obra de arte, experiencia con el otro, experiencia para las construcciones individuales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Dentro de mi cabeza
estaba mojado y mohoso,
después de estar cerrada
por largo tiempo.
La abrí de par en par
y la lavé
en la cálida luz del sol.

(Yumi, 2012, págs. 98-99)

La literatura y el cine: leer y proyectar la vida. El arte para la formación.

Durante la ejecución del proyecto el arte fue el pilar inseguro. No para el momento de vivirlo, que siempre fue muy espontáneo, sino para cuando había que conceptualizarlo, explicarlo o demostrarlo. ¿Cómo hablar de algo que por ser tan sublime, no sólo nos ha llevado a grandes puntos de transformación, sino que también nos sobrepasa tanto? Lo que hay que decir es que el arte fue la posibilidad de moverse, porque las convicciones nublan la visión para ver las cosas diferentes a ellas mismas, pero el arte como un invasor imperceptible se fue sembrando una idea en la mente, que creció sin ser vista y emergió en múltiples ideas que antes hubieran sido desconocidas y desechadas. Fue una ventana abierta, que del otro lado, era un universo lleno de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

infinitos caminos para adentrarse hacia el conocimiento vasto y profundo del mundo, del ser humano, de la realidad, de la vida.

A partir de lo anterior, he decidido que la forma más oportuna y realizable para referirse al arte, es a través de él mismo, porque sólo así puede mostrarse de manera consistente. Esto puede considerarse como proporcionar una experiencia con el arte. A continuación se mostrará un fragmento de una de las *Elegías del Duino* de Rilke, la intención es que al leerse, se equipare la imagen del ‘ángel’ que se encuentra en el poema, con lo que puede considerarse como ‘lo sublime’ en la obra de arte. Lo sublime del arte que puede ser transmitido al ser humano y particularmente, lo que se estableció como una comprensión sobre el arte que dejó esta práctica profesional.

¿QUIÉN, de yo gritar, me oiría desde los órdenes/ de los ángeles? Y aun suponiendo que uno de ellos/ me acogiera súbitamente junto a su corazón: pereciera/ yo de su/ más fuerte existencia. Pues lo bello no es nada más/ que aquel comienzo de lo pavoroso que apenas/ soportamos aún, / y tanto lo admiramos porque impasible desdeña/ destruirnos. Uno cualquiera de los ángeles es pavoroso. / Y entonces me contengo y me trago la llamada/ seductora, / el señuelo del oscuro sollozar: Ay, ¿de quién podremos, / pues, valernos? Del ángel no, de los hombres no, / y los agudos animales advierten ya/ que no es muy confiada nuestra familiaridad/ con el mundo interpretado. Nos queda quizá/ algún árbol al pie de la cuesta, que día tras día/ saludáramos con la mirada; nos queda la calle de ayer/ y la consentida fidelidad de una costumbre/ que se complació en nosotros y entonces se quedó y no/ partió. (Rilke, 2010, pág. 5)

El sentido de esto se encuentra en lo imposible que parece tratar de atrapar las sensaciones, sin poder abordar mínimamente el espacio tan aparentemente infinito del arte. Se hace inabordable desde la palabra porque sus múltiples lenguajes rebasaban lo que se podía comunicar con una forma diferente a su propia naturaleza artística.

No obstante, mucho se dijo respecto al acontecimiento del arte, mayormente sobre la apreciación y las experiencias que incitó. En un taller que se hizo para finalizar el segundo tema del programa, se llevó música y fotografías, algunas fotografías muy famosas y una personal que cada una llevaría, en la cual se marcará mucho alguna expresión emotiva en el rostro. Con estas fotos personales haríamos en grupo un diagnóstico sobre el estado de la persona que aparecía en ella a partir del gesto, y finalmente su protagonista debería tratar de replicarlo. Pues bien, ninguna lo logró y de allí hablamos sobre lo trascendental que resulta las formas de lenguaje de lo corporal, pero también hablamos de la fotografía como una disciplina de las artes visuales. De las fotografías profesionales, vimos algunas que son consideradas como arte y en el intento por



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803
Facultad de Educación

acercarnos a una concepción sobre lo que esto significa, nos sumergimos en una discusión sobre si el oficio del arte es mostrar las realidades sociales o si no es necesario ser explícito respecto a la crítica que se hace. Estaban muy agudas y muy radicales, unas decían que es un morbo que se compra y se vende, para hacerse un ‘pajazo mental’, que limpie las consciencias de responsabilidad moral de algunos, y otras en hacerse un ‘pajazo mental’ para ser capaz de vivir en un mundo destrozado, que para gente indiferente sólo deja la posibilidad de ignorar y tachar a los otros.



(Yumi, 2012, págs. 16-17)

Así se dio lugar para hablar de la idea de la interpretación desde Gadamer y de su diferenciación entre el arte que se hace para complacer y el que sin tener un fin tan preciso es más



genuino y consistente. Este último puede considerarse como obra de arte, más allá de ser una expresión artística, que consiste en usar la misma técnica sin tener el carácter sublime que lo convierte en obra de arte.

El arte no es sólo entretenimiento y tiene un fin en sí mismo, para explicar esto Gadamer usa el ejemplo de un juego de poker. Para lo cual, el arte tal como el juego tiene una estructura de saber que debe adquirirse para jugar, esto es, conocer las reglas para estar en el juego y saber jugarlo, o jugarlo bien. Tal estructura lo hace autónomo, y conforma un pequeño mundo, lo cual no significa que esté aislado de la realidad, todo lo contrario, la realidad es el insumo del que toma para crearse. El juego pone sus reglas y solamente entendiéndolas, un sujeto “puede ser jugado”, es decir, estar en la experiencia de la obra de arte. La teoría sobre la interpretación es una compleja exposición que presenta las condiciones para acercarse a la obra de arte y a partir de allí presentar acerca de la comprensión e interpretación del arte. Desde tal teorización, cada obra indica la forma en que debe leerse y es algo que sólo podemos conseguir si dejamos de aplicar sobre él otras formas que no le corresponden. Así pueden abordarse las preguntas de tipo moral que se le asignan a las obras con las que nos encontramos y también hacíamos consciente el peligro de forzar la interpretación que hacíamos, desde nuestro deseo, angustia, necesidad u obsesión. La experiencia con la obra de arte, que permite estar en el juego del arte, es decir en él, es algo posible al establecerse desde la lectura de lo que de la obra tiene para decir. El conocimiento y la experiencia del arte es algo que siempre nos sobrepasa no sólo porque los seres humanos somos el tema principal del arte, sino porque por su misma lógica estamos dentro de él, podemos comprender sus reglas y jugar, esto es aprender de la obra lo que ella misma dice, es decir, su conocimiento. De los peligros y las apuestas tratamos al final con un fragmento de Gonzalo Arango¹⁵

(...)Yo digo: el hombre no tiene sino sus dos pies, su corazón y un camino que no conduce a ninguna parte (...) No se arrepentirá de haber elegido este viaje. En él aprenderá muchas cosas: ante todo a conocerse. Pero no todo le será dado. Se le exigirá sinceridad y coraje, desnudarse, despojarse de sus mentiras, de sus ilusiones, de sus mitos, de lo que no es usted, de lo que niega su vida. Quedarse solo, en el puro desamparo, sin sus queridas y trampositas verdades eternas; sin esas falsas entelequias en que usted reposa cómodo, resignado a morir, muerto. Se le exigirá, en síntesis, ser guerrero, luchar contra todo y contra usted mismo; aceptar morir para resucitar. Al final del viaje tendrá su recompensa: ya no estará solo, pues habrá enterrado en el camino su

¹⁵ Prólogo escrito para Edición de *El viaje a pie* de Fernando Gonzalez



ser muerto, y habrá salvado su verdadero ser. (...) Es un acto de expiación en homenaje a la verdad de su condición humana, en la que se glorifica por lo que tiene de divina, y en la que se abisma por lo que tiene de bastarda. (Arango, 1967)

El arte está por tanto, para la posibilidad de la experiencia y en ella para pensar lo que somos. Para encontrar en él la vida a partir de la relación de los lenguajes que aunque nos superan y nos desbordan, son también el estímulo para atreverse a dibujarse por dentro, para aprender de su lenguaje las múltiples posibilidades de expresión. Una de ellas, la escritura, predominó en el grupo como forma de expresión tal como se ha visto hasta ahora, pero aquí es relevante nombrarlo, porque la literatura en sus formas y medios permitió crear experiencias y puentes para la experiencia con otras formas de arte.

Sentarse a escribir nunca es fácil y más cuando se trata de algo que ha irrumpido en uno toda la vida sin ningún tipo de misericordia. Años inmensos tratando de darse respuestas a cuestionamientos que emergían de encuentros dolorosos, de tropiezos y caídas frente al mundo. Encierros en vano, o al menos eso creería uno. Cavilaciones que terminaban en estallidos de llanto en el mejor de los casos, horas y días enteros refugiada en distractores que terminaban ser más contraproducentes, terminaban por lastimar más la mente y el cuerpo, todo como respuesta ante esa agonía que oprimía y aún sigue oprimiendo el pecho. (Psicóloga, 25 años)

La literatura fue uno de los medios, de los contenidos y de las formas para adentrarse en la profundidad del lenguaje, para habitarlo en busca de respuestas y generar nuevas preguntas, para dilucidar sobre sí mismo y para pensar sobre el mundo que se habita. Como dice Gadamer “La lectura es un proceso de la pura interioridad. En ella parece llegar a su extremo la liberación respecto a toda ocasión y contingencia” (Gadamer, 1993, pág. 212). De eso habló todo cuanto leímos en las sesiones del grupo, justamente.

Bien, en medio de tanto ruido (pictórico, pues no encuentro otra manera de nombrar las imágenes que se quedan aquí adentro) *Deseo* fue avanzando y yo entendía poco; ya la mujer, su posición, aquella casa cómoda del director me pareció estremecedora. Cuando escuché atentamente me di cuenta de que el sexo que esa mujer sostenía con el personaje de la novela es muy distinto al sexo que tenía yo en mi cabeza. Fue inevitable, odié de inmediato a este hombre, me esforcé por entender la imbricada escritura de Elfriede Jelinek y creo que aún no lo logro. (Docente, 24 años)

Si bien debo antes hacer una relectura de la novela, ayer las imágenes le dejaron una sensación, mmm, cómo nombrarla, de extravío. Creo que extravío es la palabra porque la narración, que se presenta en distintas voces o que mejor oscila entre dos voces, no permite reconocer si es un hombre o una mujer, las imágenes sí permiten esta distinción, pero no quien narra. La mujer de ese relato me evoca, lo diré sin miedo, porque me duele un poquito escribir esto, a la pérdida de mi himen. Recuerdo mi pasividad, ese deseo de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que él llegara, esa concepción de mi cuerpo como un objeto que no sabía moverse más allá de la apertura de las piernas... quién creyera, si hiciéramos una biografía del cuerpo de cada una de nosotras, yo creo que la descubriríamos a ella, a la mujer de Deseo... (Estudiante de licenciatura, 23 años)

Pero la lectura no sólo se hizo sobre obras literarias, como ya se ha contado, algunas obras cinematográficas fueron objeto de estudio y con ellas se construyeron puentes entre lenguajes, por sus similitudes y por el aporte que hacían al tema.

Si pudiese meterme en mi cabeza a cazar lo que pienso con una red creo que sería una tarea interminable, moriría en el intento. Eso de cazar con redes me recuerda a la película del Lenguaje de las Mariposas, la escena final es la que siempre me ha impactado más, el niño allí tirando una piedra a su profesor mientras repite “ateo, rojo, espiritrompa” rayos, cuántas cosas no nos mueve en el alma esa maravilla humana llamada cine. Y es respecto a esto último que quisiera referirme ahora. Además de *Deseo* hemos visto algo de cine. Entre las películas propuestas están *Canino*, que no soporté ni terminé de ver, Cuatro meses, tres días, no sé cuántas semanas...me detengo, luego digo un poco lo que ésa me hizo sentir. La última que vimos, película colombiana llamada *La sangre y la lluvia* que fue bastante inquietante ¡qué cantidad de mujeres tan distintas! Una familia loca, un aborto en medio del baño y una mujer queriéndose consumir la noche...cuántas veces no he sido yo la observada por alguien de la familia, o la que sin pensarlo dos veces ayudaría a alguien a que aborte o la que en un intento de escape de la vida me consumo las noches. (Estudiante de licenciatura, 23 años)

Amparado en todo esto, el arte es un ‘todo’, el arte está más allá de nuestras propias vidas, que en el universo son apenas una historia insignificante. Decía Fernando Gonzalez “A pesar de esta abrumadora tristeza, pondré contención y arte (alegría) en mi vida. Ese es el imperativo categórico: alegrarnos y alegrar a quienes nos rodean. Generalmente nos entristecemos unos a otros; nos amargamos este relámpago, este epifenómeno que es la vida humana” (Gonzalez, 1967). Por eso arte es una elección para mí, para quien quiera estar cerca de mí, para quien espere aprender, crecer, formarse conmigo. Es el arte lo que convoca, lo que genera, lo que acciona, lo que existe.

El lenguaje, un recipiente de humanidad, de realidad y de arte.

El subtítulo de ésta, la última parte, quisiera recoger sustancialmente las partes de este proyecto. Todo lo que se ha dicho es lenguaje en sus formas y permisos, es por la posibilidad del lenguaje que se ha podido presentar en cada punto. También en las trasgresiones que se permite la creatividad e insaciabilidad humana, que es esencialmente el móvil del arte. Lenguaje es todo lo que se puede presentar, de él está compuesto, por ello se ha podido llenar de sentido todo este



espacio de pensamiento. Esto se resume en la creación de lenguaje, en todas las construcciones que él posibilita. Lo sustancialmente humano se haya en él, se comprende en su parte más sublime que es el arte y en su parte más compleja que es cada individuo consciente de su propia existencia y el espacio donde somos todos juntos.

Este proceso fue toda una exploración del mundo, del nuestro, aunque fuera una exploración muy pequeña, no importa, este es el inicio de todo. Y todas las dudas aparecieron en sus voces “No puedo evitar dudar del valor que pueda tener sacar lo que se tiene, decir lo que se piensa ante el ruido del mundo, lo problemático es que las palabras se acostumbran a no estar y se ausentan en uno, se pierden y lo dejan a uno en un limbo de silencios.” (Psicóloga, 24 años) pero finalmente arriesgamos todos los temores y hemos construido una forma de crear pensamiento y saber, para estar vivas y para habitar el mundo.

Por último quisiera dejar sus voces que son en concreto la exposición del lenguaje como ese contenedor de lo humano, por permitir traducir las realidades múltiples y por posibilitar el arte no sólo para pensar, si no para imitar sus formas, tal como a continuación lo hacen las mujeres del GELAM

Me busco y no me encuentro. En mí habita una sensación parecida a la que da un avión cuando está aterrizando, toca el suelo y se eleva y vuelve a tocarlo para por fin aterrizar, pero yo no aterrizo, no toco tierra y sigo en ese subir y bajar extendido; sólo se puede entender la dificultad y lo angustiante de esta situación si se imagina este aterrizar sin culminación una y otra vez, hasta que vea lo agotante de la situación, y ahí no pare de imaginarlo. Justo ahí lo notará, notará la angustia, el agotamiento que tengo. Parar, detenerse, evidenciar lo inútil de estar así, innegablemente necesita tiempo. El cual se agota para vivir sin angustia (Estudiante de humanidades, 26 años)

Excesos, ante una falta de equilibrio, esa tendencia a irse a lugares oscuros refundidos en las soledades de las calles, en medio de peligros que no hacen temblar la piel, no se teme a nada porque uno está en ella. Ese absurdo de lastimarse para encontrarse, para evitarse, para sentirse, para lo que sea, de una u otra manera uno intenta rozar con el dolor, se desea su presencia en el cuerpo, sentir la piel erizada, el corazón acelerado, la voz entre cortada, las manos sudorosas y temblorosas, todo el cuerpo colapsando por el desencuentro de pensamientos que no se han querido extinguir, por el contrario durante toda la existencia se alimentan de los que empiezan a germinar, a los que van a dar algún fruto le contagian una especie de peste y a los que simplemente nacen para destruir se les recluta para agobiar a un ser pálido y con un rostro distorsionado. Inmensas luchas durante tantos pero tan poco años, deseos que se han olvidado y anhelos que se intentan alimentar. Claramente es difícil escribirse, decirse en cada palabra lo que se es, lo que se ha dejado de ser, lo que se querría ser y lo que no se sabe que se es. Duele sentirse identificada por palabras que tienen una significación de dolor y más cuando uno se ha



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

cansado de él, hasta el propio cuerpo se resiente por su presencia (Estudiante de
licenciatura, 23 años)

Facultad de Educación



No me había visto a mi misma por algún tiempo.
Me preguntaba dónde estaba.
Luego encontré un pequeño yo
en una pequeña caja.

(Yumi, 2012, págs. 64-65)

Vacío: Espacio pleno, estable, limpio, lleno de vacío, mujeres verdes, altas, con ellas, conmigo, tranquilas, angustiadas, pesadas, livianas, de cara al mundo, detrás de la ventana, mujeres en el espacio.

He aclarado mis percepciones hacia las mujeres porque he compartido con unas distintas que saben y que no lo que las atraviesa que nunca aprendieron a cuidarse porque aman todas sus cicatrices. (Estudiante de humanidades, 19 años)

Debo confesar que me da un poco de vergüenza leerme, siento que abro las páginas del diario de una mujer adolescente, me dan ganas de echarme a reír, me he creído tan ageneracional, pero la realidad es que soy aún tan pequeña. No sé con exactitud qué deba hacer con esta lectura que tengo de mi misma. La realidad es que desde niña me siento igual, por eso me preocupa la posibilidad de que no haya cambiado demasiado. Las proyecciones con las amigas, las preguntas constantes por el amor, el deseo de vivir y estar sola ¡soy una niña! No diré que es momento de crecer, tampoco que ahora deba asumir posturas propias de alguien que ya ha crecido, lo que sí creo es que es necesario asumir con seriedad los juegos, sus reglas. En fin, no sé de qué hablo.



Creo que algo adentro ha muerto, estoy muerta. Inexplicablemente algo ha entrado y me ha rasgado parte de mi ser, me duele mucho la vida. (Psicóloga, 23 años)

Oye, creo que me estoy olvidando de alguien. siento que venía caminando con alguien más que tú. Me han dicho que por tener fortaleza, rudeza, control, dominio, osadía, virilidad y otras características incontables, que no me alcanza el recuerdo, debo adherirme a ti, aprender de ti y aprehenderme a ti; según muchos, tú lo defines y lo construyes todo, por eso que hoy esté a tu lado, aunque debas ser tú quien vaya al lado mío. Creo que te he creído tanto, le he creído a esa masa que habla también, que mi forma humana se desdibuja ante el espectro de la vida. (Ingeniero, 25 años)

Hay días en los que amanece y ella simplemente se siente muy mal. No puede reconocer de qué se trata esta vez. Piensa que su vida y sus molestias son una fuente que tiene el nacimiento en el centro de su corazón, porque es imposible que después de desentrañar tanto siempre aparezca algo nuevo que la deja en la nada porque es totalmente desconocido. Entonces es como si secara grandes inundaciones y después de sacar todo el agua encontrara la fisura, la tapara o hasta reconstruyera todos los muros de contención. Además sale, mira alrededor y no hay ningún río cerca, no parece que fuera a llover, todo está bien, puede hacer tiempo seco, salir el sol y calentar un poco su espacio. Si todo está seco hasta podría sembrar algo allí que floreciera. Sería hermoso, estaría lista para recibir visitantes en él. Pero no, siempre que comienza a ocuparse de aspectos prácticos y más importantes se ve con el agua al cuello y tiene ponerse a desalojar todo eso; siempre con un balde mientras baja un poco y luego sumergirse a revisar una por una las fisuras que ha reparado. Hay ocasiones en las que algunas se abren y quién puede decir que no visto abrir sus viejas heridas por tropezarse antes de que cicatricen; lo complejo es cuando ha reconstruido todo y no hay fisuras reparadas, entonces tiene que ponerse a buscar para ver si encuentra una nueva, y tal vez para darse cuenta que no. Entonces lo único que le queda para pensar es que el nacimiento del agua está justo allí aunque no se ve claramente y que esa tierra es todo el universo donde puede habitar... (Docente, 25 años)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Gracias por ayudarme
a pasar muchas noches
con seguridad.

(Yumi, 2012, págs. 102-103)



Nuevas aperturas

Respecto a los objetivos que propuso el proyecto de investigación:

Se logró concretar un espacio para la ejecución del proyecto y otros espacios para la reflexión y la exploración de las prácticas de enseñanza – aprendizaje de la lengua, además de los procesos de relación de la literatura y otras artes. Todo esto vino a confluir en una concepción más amplia y vinculante del lenguaje, por la cual puede establecerse todo dentro de su campo de saber y el desarrollo de sus procesos.

La narrativa como principio de la investigación, tanto como naturaleza de los objetos de saber, permitió la exploración y contraste de las visiones del mundo de las mujeres del grupo con la perspectiva de las artes, logrando la potenciación de las habilidades respecto al lenguaje y aportando en torno a la respuesta de sus preguntas vitales.

El objetivo mayor del proyecto apuntó a la comprensión y el diálogo en torno a las experiencias de las mujeres del GELAM a partir de la articulación del lenguaje, la literatura y otras artes. Ante esto, se avanzó en la propuesta de abordaje de los objetos de saber y de su articulación; se avanzó sobre todo en la consecución de los espacios que son prestos a la investigación y la exploración. Queda dispuesto para la profundización el espacio del grupo, con las preguntas que siendo tan complejas, permitirán desentrañar mucho sobre esto del ser humano inmerso en el lenguaje.

En cuanto a la pregunta que se propuso para la investigación: ¿Cómo la articulación de la literatura y otras artes, en un espacio de formación alternativo, propicia una experiencia artística en la que a partir de un proceso de reflexión confluyan perspectivas conscientes y autónomas del mundo y la conquista de un auto-reconocimiento? Se avanzó respecto a la fundamentación y comprensión de las partes que sustentan la idea de la investigación. Tales como responder alrededor de los espacios alternativos, de la experiencia que emerge dentro de los procesos de lenguaje a partir del encuentro con el arte, sobre el sentido de la adquisición de la autonomía, la consciencia y el auto-conocimiento. Esto se ha logrado dilucidar en la reflexión y desarrollo de una idea de formación, de lenguaje, de principios éticos que iniciaron el trazo de un camino posible para la enseñanza del área del lenguaje. Quedan las preguntas y los espacios abiertos a la construcción y profundización, principalmente porque si algo significó este proyecto, fue



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

apertura, integración, consideración de lo alternativo, que por tanto es imposible que se agote en sólo un direccionamiento, como lo fue este.

A nivel de lo personal, de este ejercicio han surgido las nuevas preguntas e intereses que serán el peldaño para avanzar hacia mi proceso formativo y construir sobre mis cuestiones vitales individuales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Referencias Bibliográficas

- Arango, G. (1967). *"Presentación" en Viaje a Pie*. Bogotá: Tercer mundo.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la Influencia. La literatura como modo de vida*. Madrid: Taurus.
- Conelly, M. F. (1995). *Relatos de la experiencia e investigación narrativa*. Barcelona: Laertes S.A de Ediciones.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método Vol.I*. Madrid: Sígueme.
- Galeano, E. (2014). *Las lógicas de la investigación cualitativa*. Medellín: Cátedra, Diplomado en Investigación Cualitativa. Universidad de Antioquia.
- Gonzalez, F. (1967). *Viaje a pie*. Bogotá : Tercer mundo.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Hegel, G. W. (1994). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio: para uso de las clases*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klaus & Muñoz, A. R. (2005). *Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas*. Manizales: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud Vo.3 N°2 Jun/Dic.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá: www.mineducación.gov.co.
- Neill, A. S. (1980). *Maestros problema y los problemas del maestro*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Rilke, R. M. (2010). *Elegías del Duino*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rousseau, J. J. (1998). *Emilio o de la Educación*.
- Yumi, J. (2012). *PARANOICA*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.



Bibliografía

- Arango, G. (1974). *Obra negra*. Buenos Aires: Cuadernos latinoamericanos.
- Bermúdez, L. M. (2010). *Cuentan : relatos de escritoras colombianas contemporáneas*. Medellín: Silaba Editores.
- Coll, I. D. (1998). *No, no fui yo*. Bogotá: Panamericana.
- Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. España: Herder.
- Haneke, M. (Dirección). (2001). *La Pianiste* [Película].
- Hemmings, R. (1975). *Cincuenta anos de libertad las ideas de neill y la escuela de summerhill*. España: Alianza .
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental : una introduccion a la filosofía fenomenologica*. España: Crítica.
- Jelinek, A. (2006). *Deseo*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Lanthimos, G. (Dirección). (2009). *Kynódonas (Canino)* [Película].
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. A. (2006). *El lenguaje visual*. España: Editores Paidós Ibérica.
- Madiedo, R. C. (2002). *Opio en las nubes*. Bogotá: Babilonia.
- Mungiu, C. (Dirección). (2007). *4 meses, 3 semanas, 2 días* [Película].
- Munro, A. (2009). *Escapada*. Barcelona: RBA.
- Navas, J. (Dirección). (2009). *La sangre y la lluvia* [Película].



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Neill, A. (1975). *Hablando sobre Summerhill*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Neill, A. (1980). *Maestros problemas y los problemas del maestro*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Pinkard, T. (2002). *Hegel: una biografía*. España: Acento Editorial.

Sendak, M. (2011). *Donde viven los monstruos*. Bogotá: Alfaguara.

Vilches, L. (1990). *La lectura de la imagen : prensa, cine, television*. España: Paidós.

Wagner, R. (Compositor). (2013). *Preludio y muerte de amor de Isolda*. [O. F. Canaria, Intérprete, & P. Halffter, Dirección] Gran Canaria.



Anexos

Anexo 1. Matrices para la sistematización y el análisis.

CATEGORÍAS INICIALES

CATEGORIA:			
CONCEPTO	POSTURA PERSONAL	PUNTOS DE DISCUSIÓN RESPECTO AL PROYECTO	EVIDENCIA
AUTOR(ES) QUE LA TRABAJA (Aquí se puede dividir por autores, si se tienen varios en el mismo concepto) (se pueden enumerar las concepciones, si se tiene varias del mismo concepto) Se puede tener un concepto resumido.	Aquí la idea es responder, de acuerdo a cada categoría, a la pregunta ¿Qué entiendo por? Para la respuesta se debe tener en cuenta tanto lo vivido en la experiencia, como lo planteado por los autores.	Aquí se puede ir apuntando a las subdivisiones desde lo conceptual que puede tener el análisis. Puntos contrapuestos. Puntos donde el concepto resbala, donde se transforma.	La idea es enumerar o categorizar las evidencias y poner una palabra clave
SUBCATEGORIAS	DIALOGO CON LA CATEGORIA	PUNTES CON LA CATEGORIA	EVIDENCIA
Subcategoría y autor	Se supone recoger lo teórico con la concepción personal del concepto	Establecer la vinculación con la categoría madre.	Aquí se puede integrar directamente lo que se puede citar en el trabajo
ANÁLISIS			
<p>Se puede establecer una ruta para la escritura de cada categoría a partir de las subcategorías, ejemplo: la subcategoría 1 en la acepción por la cual se reconoce como tal cosa, se encontró en el espacio de tal manera (la evidencia) y está vinculada o hace parte de la construcción de la categoría madre por tales cosas.</p>			

CATEGORÍAS EMERGENTES

CATEGORIA:			
CONCEPCIONES DEL CONCEPTO	POSTURA PERSONAL	PROCESO DE EMERGENCIA EN EL PROYECTO	EVIDENCIA
Se puede hablar de la categoría desde la concepciones que afloraron en el proyecto	Aquí la idea es responder, de acuerdo a cada categoría, a la pregunta ¿Qué entiendo por? Para la respuesta se debe tener en cuenta tanto lo vivido en la experiencia, como lo planteado por los autores.	De dónde salió, en qué parte del proyecto apareció, a partir de qué contenidos, momento del proyecto, qué metodología.	
SUBCATEGORIAS	DIALOGO CON EL CONCEPTO	PUNTES CON LA CATEGORIA	EVIDENCIA
	Se supone recoger lo teórico con la concepción personal del concepto	Establecer la vinculación con la categoría madre.	Aquí se puede integrar directamente lo que se puede citar en el trabajo
ANALISIS			
<p>Se puede establecer una ruta para la escritura de cada categoría a partir de las subcategorías, ejemplo: la subcategoría 1 en la acepción por la cual se reconoce como tal cosa, se encontró en el espacio de tal manera (la evidencia) y está vinculada o hace parte de la construcción de la categoría madre por tales cosas.</p>			

OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	BIBLIOGRAFÍA Y/O INFORMACIÓN BASE QUE APORTA AL ANÁLISIS DEL TRABAJO