



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Una escuela *siempre viva* para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades, Lengua Castellana.

MÓNICA LIZETH TORO TORO

Asesor(a)

ERICA ELEXANDRA AREIZA PEREZ

Medellín, 2017

1 8 0 3



Agradecimientos

Quiero agradecer a Dios por su amor y gracia, pues él me ha sostenido en medio de las dificultades.

A mi familia por su amor, abrazos, cuidados y confianza.

A Gustavo Adolfo Toro, hermano y amigo, por alentarme y hacerme prometer que lo lograríamos, a su vez por plasmar en colores e imágenes aquello que yo describí en palabras.

A mi asesora Érica Alexandra Areiza Pérez, gracias por el universo literario compartido, las palabras y la orientación, gracias por la paciencia, la escucha y una nueva oportunidad.

A las directivas, maestros y estudiantes de la Corporación Colegio Guillermo Tarborda Restrepo por su apertura y grata acogida, a su lado viví una experiencia inolvidable.

A Lucas Esteban Mendoza, por ser la compañía más fiel, quien siempre me recordó cuales eran mis sueños, me apoyo en la duda y me acompaño hasta el punto final.

Finalmente, gracias a Kamila Alarcón, Luisa Londoño y Juan Fernando Díaz, compañeros del programa, porque siempre estuvieron prestos a leerme, escucharme y compartir sus experiencias.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Tabla de contenido

Resumen	5
La apertura de una siembra: un proyecto que empieza a echar raíces	6
I. Allanar el terreno: la construcción del problema	7
Otras siembras visitadas: los antecedentes	7
Tensiones y arados posibles en el terreno: la descripción del problema	14
Los sentidos de la siembra o la justificación del proyecto	22
II. Reconocer otros suelos: un horizonte conceptual	26
Sobre la enseñanza de la literatura y su vínculo con las artes	26
Subjetividad política: interpelar, comprender, agenciar mundos	31
<i>La memoria: resistencia, perdurabilidad, transformación</i>	35
<i>La narración: la comprensión de sí en un entramado de historias</i>	37
<i>El posicionamiento: levantar la palabra y decir presente</i>	38
III. Una hoja de ruta para las apuestas metodológicas	40
Sobre la investigación cualitativa	40
El enfoque biográfico narrativo: sentidos y posibilidades	41
Estrategias de investigación: dispositivos para ampliar las miradas	43
IV. Raíces entrelazadas: artes y subjetividades siempre vivas	51
El lugar del arte y la literatura en la escuela como escenarios vitales para la formación y transformación del sujeto	52
La interdisciplinariedad de las artes: voces y saberes entrelazados	62
Las artes en la construcción de subjetividad política	71
V. Para sembrar de nuevo: compresiones, cierres y nuevas aperturas	78
Referencias	81

Índice de imágenes

Figura 1. Gustavo Toro, 2017. Allanar el terreno: la construcción del problema	7
Figura 2. Gustavo Toro, 2017. Reconocer otros suelos: un horizonte conceptual	26
Figura 3. Gustavo Toro, 2017. Una hoja de ruta para las apuestas metodológicas	40
Figura 4. Gustavo Toro, 2017. Raíces entrelazadas: artes y subjetividades siemprevivas	51
Figura 5. Registro fotográfico cuadernos de la memoria	58
Figura 6. Registro fotográfico cuadernos de la memoria.	59
Figura 7. Registro fotográfico cuadernos de la memoria.	60
Figura 8. John Everett Millais, 1852. Ophelia	63
Figura 9. Registro fotográfico cuadernos de la memoria	64
Figura 10. Registro fotográfico cuadernos de la memoria	66
Figura 11. Registro fotográfico cuadernos de la memoria	71
Figura 12. Registro fotográfico cuadernos de la memoria	72
Figura 13. Gustavo Toro, 2017. Una escuela <i>siempreviva</i> para la literatura y las artes	80



Resumen

Este proyecto de investigación se propone comprender los sentidos de la literatura y las artes en la construcción de la subjetividad política de los estudiantes a partir de una experiencia de práctica pedagógica llevada a cabo en la Corporación Colegio Guillermo Taborda Restrepo de la ciudad de Medellín. En el marco de este proceso, se desarrolla la propuesta didáctica denominada *Un aula siempre viva para el arte y la memoria*, que en consonancia con el propósito de este proyecto, le apuesta a la generación de espacios que favorezcan el pensamiento sensible, el posicionamiento, la conciencia histórica y la narración. De esta perspectiva se deriva el desafío de reconocer al docente como un agente capaz de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos. De igual modo, se reiteran el valor social y político de las artes y su potencial para promover la creación estética como una forma de reflexión, crítica, incomodidad y configuración de la subjetividad para la formación del ciudadano.

Palabras claves

Literatura, artes, subjetividad política, memoria, Biográfico-narrativo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



LA APERTURA DE UNA SIEMBRA: UN PROYECTO QUE EMPIEZA A
ECHAR RAÍCES

Transitar este camino que hoy germina con este proyecto, ha traído consigo la preparación de un terreno, la siembra y finalmente el florecimiento de un proceso lleno de tensiones y conflictos, pero también de aprendizaje, de victorias y del reconocimiento del otro y de mí misma en la escuela; sí, pero también en eso que nos habita, en la memoria, en los sentidos.

En estas páginas, que contienen mi experiencia pedagógica e investigativa y en últimas, una parte esencial de mi trayecto vital, usted apreciado lector o lectora, puede transitar por distintas sendas que se configuraron a través de este florecimiento; por voces, preguntas, saberes y sentimientos que me habitan, también por recuerdos, emociones y sensaciones que me han construido como maestra en formación y que permiten que hoy también configure desde lo que soy esta narración de vida y de acontecimientos que estarán sugerida en la imagen siemprevivos en mi subjetividad, en mi memoria, en mi quehacer.

Aliento pues, en estas páginas, una escritura *siempreviva* como esa planta que se despliega en sus raíces y en sus formas; *siempreviva* como esa memoria que nos conecta con el pasado y sus temporalidades; *siempreviva* como la existencia de aquellos que nunca mueren a pesar de que así lo quieran los regímenes que diezman la palabra y someten al silencio irremediable; *siempreviva* como la posibilidad de pensar en una formación que conecte el saber con la vida; *siempreviva* como la conexión entre el arte y la literatura; *siempreviva* como la vida que está siempre viviendo porque no basta con respirar para sembrar vida.

1 8 0 3

Figura 1. Gustavo Toro, 2017



Otras siembras visitadas: los antecedentes

Al iniciar este proceso de investigación reconocí la importancia de leer y comprender la labor investigativa de docentes en formación, pedagogos y profesionales de las ciencias sociales y humanas, que se han cuestionado por temas relacionados con la formación, la literatura, las artes y la subjetividad política y que han aportado elementos valiosos para la apuesta investigativa que quiero emprender. Mi búsqueda se centró en algunos trabajos de grado de estudiantes de la Universidad de Antioquia comprendidos entre los años 2011 y 2016, que tuvieron como foco de atención la presencia e importancia de la literatura y las artes en general dentro de las instituciones educativas, y su relación con la configuración de la subjetividad política. Igualmente, en el rastreo de antecedentes se priorizaron otras investigaciones relacionadas con los conceptos anteriormente mencionados desde otras instancias académicas.



En este sentido, nos encontramos con académicos, estudiantes, maestros e investigadores que se han ocupado de pensar las artes como posibilidad de construcción o transformación de la subjetividad política que propicie la cimentación de una sociedad. Osorio (2011), egresada de la Universidad de Antioquia, en su tesis de pregrado *Manifestaciones de subjetividad política con jóvenes en conflicto con la ley a través de las técnicas del teatro del oprimido*, ve en las técnicas del teatro del oprimido la posibilidad de indagar qué lleva a los jóvenes a reproducir la cadena de violencia en su vida familiar y entorno social. Ella alude a que a través de las técnicas del teatro popular de Augusto Boal y su ficción, se puede saber qué piensan los jóvenes, cómo se enfrentan a determinadas situaciones, sus reacciones, qué decisiones toman, cómo interactúan; todo ello con la construcción de una serie de mecanismos, ya sean de tipo moral, ético, religioso, político o cultural que se configuran como identidad y formación del yo; a su vez estos mecanismos determinan las formas de actuar en la sociedad y harán que el sujeto reconozca sus propias emociones y sentimientos. Finalmente, ella obtiene como resultado una bitácora colectiva con las biografías y algunas experiencias de los jóvenes, además una obra de teatro construida a partir de las manifestaciones de subjetividad política de los jóvenes del *Centro de atención al joven Carlos Lleras Restrepo*, ubicado en el kilómetro 9, vía San Cristóbal en el Municipio de Medellín.

Para continuar con esta línea de sentido, quiero destacar el trabajo propuesto por Bustamante (2014), titulado *La literatura como constructora de subjetividad política en los jóvenes de la ciudad de Medellín*, trabajo de pregrado realizado en la Universidad de Antioquia que tuvo como objetivo identificar el papel de la literatura en la construcción de subjetividad política en los jóvenes que escribían en la revista *Innombrable*, partiendo del método hermenéutico, un enfoque cualitativo y una estrategia narrativa que le permitieron acercarse a algunas comprensiones de la relación entre literatura y subjetividad política, al concebir:

la literatura como vehículo para la transformación social y mecanismo por medio del cual los jóvenes se aventuran a participar, en otras palabras, la literatura como una manera particular de participar políticamente en lo público desde el arte y transformar



la postura hegemónica y estigmatizadora que tiene la sociedad con respecto a la juventud. (Bustamante. 2008, p. 2)

Desde esta perspectiva, el trabajo de Bustamante destaca la cualidad de la literatura de inscribirse como ficción y a la vez ser el reflejo de la sociedad en que se inscribe; las creaciones artísticas expresan una manera particular de leer y comprender la realidad, esto quiere decir que el autor y su obra no son ajenos a las condiciones socio-históricas en las que habitan. En el caso particular de su investigación con jóvenes escritores, la autora afirma que:

Estos jóvenes, han encontrado en la literatura una forma de retratar sus vidas y el medio que les rodea [...] la literatura está claramente ligada con el contexto social donde se inscribe, y permite, además, generar una reflexión no solo sobre la vida, sino sobre acontecimientos sociales. (2008, p. 64)

En conclusión, este trabajo investigativo le permitió a la autora comprender los aportes que brinda la literatura a los jóvenes no solo desde la sensibilidad estética y artística, sino, que genera en éstos la posibilidad de transformar la realidad que plasman en sus creaciones, ello, debido a que la lectura y la escritura exigen un alto nivel de introspección, cualidad que permite que el sujeto observe y analice dicha realidad con una mirada crítica y se sienta motivado a participar activamente en procesos sociales, culturales y por ende políticos para su transformación.

Ahora bien, en el programa de Licenciatura en el cual me encuentro inscrita, también se han realizado algunas investigaciones recientes sobre la literatura y la subjetividad política, entre los más cercanos se puede encontrar el trabajo realizado por Londoño y Zea, (2016), que lleva por nombre *Viaje al interior del ser: una travesía narrativa hacia la configuración de la conciencia histórica como rasgo de la subjetividad política*. Este trabajo de investigación fue realizado con estudiantes de grados 4° y 5° del Colegio Casa Mamá Margarita en la ciudad de Medellín; dicho trabajo tuvo como objetivo acercarse comprensivamente a las dinámicas de enseñanza dentro de la escuela y cómo éstas posibilitaban la configuración de la subjetividad política en las estudiantes, ello a partir del

uso de la narrativa como método y la hermenéutica política como enfoque, que permitieron plantear que “los sujetos que nos rodean influyen directamente en la configuración de nuestra subjetividad, nos motivan a tomar una postura frente al mundo, frente a las realidades que nos circundan” (p.20). Para que esto tenga lugar dentro del aula de clase se requiere, por supuesto, de un maestro que tenga esta intencionalidad formativa, que cuente con herramientas y medios que orienten a los estudiantes a realizar este tipo de reflexiones o comprensiones, un maestro que invite al diálogo con sus compañeros, y a reconocer al otro como sujeto que a través del arte ha narrado sus vivencias.

De manera que, las autoras evidencian la incidencia del territorio en que habitamos y de los seres que nos rodean en la configuración de conciencia histórica y es a partir de reconocer dicha incidencia en nuestra formación como sujetos, que logramos interpelar los discursos tradicionales que se nos han impuesto y por ende damos lugar a la construcción de sujetos políticos. Es así como esta investigación nos permite comprender que cada lugar en el que habitamos se convierte en un espacio para encontrarnos con nosotros mismos y con el otro, para reflexionar, tomar posturas y construir sueños, aspectos esenciales para recuperarnos, reconocernos e interpretarnos.

De otro lado, Monsalve (2016), con su trabajo de pregrado *Habitar el mundo en el encuentro con otros y otras: un acercamiento a experiencias narrativas de posicionamiento político en la escuela*, se acerca a la configuración de la subjetividad política a partir de la categoría de *posicionamiento político*, desde la cual resalta la importancia de conocer y comprender los acontecimientos sociales y personales que nos anteceden. Así pues, “ponerse “frente a” o “ante” esas acciones pasadas, lleva al sujeto a entender también que hay otros modos posibles de posicionarse; que es necesario pensar que no siempre de estas acciones dependen las presentes, ni menos las futuras, esto es precisamente lo que marca el posicionamiento ante sí mismo.

De acuerdo con la autora, el posicionamiento político es tener una mirada reflexiva de las realidades que nos circundan, es comprender las subjetividades del otro, y actuar en la

esfera de lo público para contribuir a las transformaciones sociales que requerimos. Entre los hallazgos arrojadas por la investigación es relevante la aparición del término “encarar” al

cual alude la autora para destacar la importancia de vernos retrospectivamente y lograr comprender las acciones del pasado, para así asumir una posición ante sí mismos y frente al otro; dicha posición es política en la medida que logremos reconocer dichas acciones y cómo afectaron nuestra vida y la de los que nos rodean y así responsabilizarnos de nuestra propia existencia y admitir al otro en ésta.

A su vez, Monsalve (2016) enfatiza en la relevancia que tiene posibilitar la configuración del *posicionamiento político* dentro del aula de clases. Al respecto afirma que:

Buscar posibilidades de vivenciar el posicionamiento dentro del aula implicaba por supuesto saber que este espacio, como lo he dicho, no ha propiciado siempre escenarios para que los y las estudiantes puedan pensarse desde asuntos como, por ejemplo, cómo habitan su mundo y en esa medida, cómo construir otras maneras posibles de habitarlo.

En definitiva, afirma que la escuela es un lugar propicio para la formación de sujetos políticos, con un criterio propio sobre el mundo que los rodea y de las dinámicas que confluyen en este, pero que necesita que se cumplan determinadas condiciones como, por ejemplo, la transformación del rol del maestro dentro y fuera del aula de clases.

Por otro lado, quiero destacar la importancia del arte y su rol social y político a través del artículo investigativo llamado *Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades*, escrito por Rubio (2013), en el cual reflexiona la articulación entre arte y política en Latinoamérica y específicamente, en Argentina. Allí, la autora habla del arte como agente de cambios sociales a través de las discusiones en torno al contenido político de éste y la configuración de nuevas prácticas artísticas que se asientan en el compromiso ciudadano, prácticas que establecen relación entre la obra, el receptor y el artista, permitiendo así que el

receptor se convierta en un espectador activo mediante la interpretación o manipulación de la obra, posibilitando que el receptor y la obra se involucren directamente.

Por tanto, el arte para Rubio es un proceso que constituye un entramado social, que subvierte la realidad institucionalizada y por ende confronta las ideologías transformando las experiencias estéticas en manifestaciones políticas del arte:

Considerar la articulación que existe entre arte y política supone procurar elucidar las relaciones que se establecen entre el hecho artístico y los fenómenos sociales que determinan su producción y recepción y sus posibilidades de promover la conciencia crítica de la población. (2013, p. 197).

En consecuencia, el arte no pretende la emancipación del espectador, sino, abrir las puertas de su mundo para que reconozca otras posibilidades y participe en ellas, posibilidades de compromiso político que implican una forma de vida autónoma y reflexiva; especialmente el arte latinoamericano ha buscado nuevos espacios y técnicas para interactuar con el receptor, desde los cuales se puedan evidenciar las condiciones de desigualdad social por medio de la movilización experiencial del espectador que le posibiliten reflexionar en torno a la obra artística y los procesos de transformación social. Al respecto la autora afirma que:

Estas formas de arte público, relacional y participativo, según Bourriaud (2006) toman como campo de acción las interacciones humanas y su contexto social para una elaboración colectiva del sentido, por lo que se constituyen en un espacio de encuentro que favorece la conformación de nuevos imaginarios colectivos posibles. (2013, p. 206).

Desde esta mirada, el arte se convierte en una actividad que vincula a la comunidad, que se desprivatiza, rompe las estructuras del poder y se hace público, por ende político, un arte que apuesta por la configuración de sujetos autónomos, críticos y pluralistas capaces de luchar “contra los diferentes modos de dominación.” (2013, p. 208).

Finalmente, encontramos el trabajo realizado por Ospina y Ospina (2016), titulado *Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz* donde se plantea que se trata de:

Una investigación que busca desnaturalizar la violencia como elemento constitutivo de la subjetividad de niñas y niños provenientes de contextos de conflicto armado y reconocer las capacidades que hay en ellas y ellos y en sus relaciones más significativas para aportar a procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación, tomando como recursos el construccionismo social y las narrativas generativas. (2016, p.175)

Este trabajo cobra importancia en el sentido en que, a partir de las narrativas de los niños y niñas víctimas de la violencia, los autores logran evidenciar una transformación en el pensamiento que tienen estos niños frente al conflicto armado y cómo esas narrativas logran fundamentar un pensamiento dentro de esos sujetos que han sido golpeados por la violencia pero que ahora, desde su papel en la sociedad, buscan hacer parte de un proceso de paz. A través de este trabajo, podemos vislumbrar las posibilidades que genera la narrativa en la formación de subjetividad política y en la construcción y transformación social, en este caso particular, de estos sectores vulnerables.

El anterior rastreo de antecedentes me permitió visualizar algunos trabajos presentes en la actualidad investigativa en el campo de la formación literaria, política y artística, en ámbitos escolares y en otros escenarios culturales; investigaciones que situaron como protagonistas a los sujetos, tanto estudiantes como maestros desde una mirada comprensiva e interpretativa de sus acciones y relaciones con el mundo que habitan. Esto visualiza la constante preocupación y cuestionamiento de los investigadores del campo de la educación y de las ciencias sociales por el fortalecimiento de espacios dentro de la escuela que propendan por una formación de sujetos críticos que sean capaces de transformar su entorno a través de otros sistemas de significación como las artes y la literatura.



De esta forma, puedo concluir que, los resultados de las investigaciones plantean la formación literaria y de las artes en general como una posibilidad para la interacción y la configuración de sujetos críticos y reflexivos; planteamientos que propenden por un cambio en la enseñanza de las artes, al ser concebidas por los autores como una alternativa de emancipación, de ser y estar en el mundo. Así, pues, estos rastreos bibliográficos permiten consolidar una ruta investigativa que nos guíe a la comprensión del lugar que cobran las artes y la literatura en la formación de los estudiantes en un pensamiento crítico que los lleve a la transformación de su entorno; esta senda permite también vislumbrar cómo a pesar de las coincidencias con estas investigaciones este proceso se diferencia de ellas en el acento y potencia que tiene el componente de la subjetividad política en los jóvenes dentro del contexto escolar sin dejar de lado, por supuesto, el lugar que allí ocupan las artes y la literatura.

Tensiones y arados posibles en el terreno: la descripción del problema

Sin duda alguna, las preguntas que nos hacemos tienen una historia que puede tener su origen en un tiempo remoto, incluso desde nuestra infancia, o simplemente nos las encontramos un día de frente en medio de una clase, en el bus de vuelta a casa o quizá mientras vemos la lluvia caer por la ventana. Yo tengo una inquietud que me habita hace años, que me mueve y conmueve, pero solo hasta ahora he decidido detenerme en ella, pues hoy soy docente en formación de la Universidad de Antioquia en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y me encuentro en el ciclo final de mi carrera. Para mí es la oportunidad perfecta para dejarme inquietar aún más y buscar esas posibles respuestas, ya que mi línea de profundización es *Arte, Literatura y Formación* y está estrechamente relacionada con las bases de mi cuestionamiento, pero antes de enunciarlo quiero contar una de las historias que antecede y origina mi pregunta.

Desde que tenía 5 años he querido ser actriz y quizá algún día lo sea, también amo bailar, especialmente danza moderna y danza contemporánea; admiro profundamente a los

músicos y más aún a aquellos para quienes su instrumento máspreciado y de mayor dominio son las cuerdas vocales; me dejo tocar por una pintura e invitar por una película. Yo me siento sensible, percibo las artes como una posibilidad para observar y sentir el mundo de una manera diferente, es por esto que mi interés siempre está puesto en ellas y en las diferentes concepciones o percepciones que estas pueden configurar acerca de lo que somos y del mundo en el que somos.

Es como si vislumbrara en las artes unos lentes nuevos para ver y acercarnos al mundo, a la vida y, en definitiva, ver el mundo y la vida con otro matiz, con otro color, tiene que llevarnos a nuevas preguntas y reflexiones. Frecuentemente me preguntaba si acaso yo era diferente por querer estar siempre en un escenario, por soñar con ser una famosa con mucho dinero para poder ayudar a muchas personas, también quería expresar muchas cosas a través del baile; realmente hoy entiendo que lo que quería saber era ¿Cómo los sujetos percibimos, entendemos y expresamos el mundo a través de las artes? Hoy me sigue habitando esta inquietud, pero me han surgido otras no menos importantes. Mi experiencia de práctica pedagógica es el acontecimiento que ha avivado en mí nuevos interrogantes. Por esto, después de situar algunas inquietudes iniciales desde experiencias que me han habitado, quiero referirme a mi experiencia en la Práctica y a la importancia de esta primera pregunta enunciada para la construcción de mi proyecto de investigación.

Llegué el lunes 18 de abril de 2016 al colegio Guillermo Taborda Restrepo, donde estudié durante siete años; gran parte de lo que soy hoy como sujeto fue formado allí. Poder regresar a la escuela donde crecí es poder regresar al sitio donde un día fui feliz, es poder vivir de nuevo, disfrutar de la infancia en la adultez, caminar los sitios que corrí de niña y atravesar el pasamanos que nunca alcancé. Regresar a la escuela donde crecí es invadir el alma de alegría, el corazón de esperanza y la mente de posibilidades.

Regresé al colegio donde hice mis amigos de toda la vida, donde aprendí a leer, a escribir, sumar, restar, dividir y multiplicar, donde aprendí a encender un computador, a jugar

ajedrez, a divertirme bailando, actuando, donde aprendí a calmar mi espíritu y a meditar, aunque solo fueran quince minutos.

Ahora soy una docente en formación en busca de un proyecto, una tesis, un sueño, en busca de un lugar en el mundo. Al recorrer de nuevo el colegio donde crecí me sentí extranjera, noté que ya no quedan rostros de estudiantes que recuerde; hacía años que no regresaba a esas aulas, a esos corredores, a esas oficinas, y aunque sean sitios comunes para mis ojos, existen allí dinámicas nuevas, sujetos nuevos y un aire que quiero descubrir.

Sentí esa sensación que te habita cuando vas a viajar a una ciudad nueva y vez fotos por la Internet, pero cuando llegas, cuando pisas ese lugar concreto te das cuenta de que está lleno de tantas cosas: olores, sonidos, personas, tonalidades, está tan lleno de su propia esencia. Mi cabeza ya había repasado estos lugares y aunque al llegar allí la gran mayoría de imágenes coincidían, el colegio ya no era el mismo, sus espacios eran apropiados de formas distintas, habitaban voces y rostros diferentes, yo simplemente sentí que los estudiantes, la razón de ser del colegio, le imprimían a ese lugar algo nuevo que yo desconocía. Sin embargo, esta extranjera también me hacía sentir en casa —si esta paradoja me es permitida— pues aunque los estudiantes eran una nueva generación, muchos de los directivos y profesores me eran familiares. Me encontré con don Guillermo y doña Fany, los fundadores del colegio, con Juan Guillermo, el hijo de los fundadores y ahora rector, con Gabriel, el tesorero, Fidel el profesor de teatro y ajedrez, Anita mi profesora de quinto y sexto grado, Luz María que era la bibliotecaria, la profesora de artística y nuestra enfermera, Andrés el profesor de Educación física. Además encontré el mismo patio salón, la misma canchita y el mismo corredor donde pasaba horas hablando con Catalina, ahora mi gran amiga.

El colegio no ha cambiado mucho en cuanto a sus fundamentos; aún recuerdo el esfuerzo que hacían para que nos autodisciplináramos y reconociéramos al otro y a la naturaleza su gran valor. Su misión era y sigue siendo, como entidad educativa, ofrecer una alternativa pedagógica fundamentada en el Crecimiento Personal, a través de la construcción



de una autonomía y una autodisciplina creciente, en los niveles Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica con énfasis en Periodismo y Comunicaciones. Su visión gira en torno a ser una Institución líder en la formación del Nuevo Hombre colombiano, nuevo hombre que tiene como fundamentos: el amor, el cuidado por el Planeta Tierra y la naturaleza, el cuidado del otro y la reflexión sobre su propia existencia.¹

Me gusta este establecimiento no solo porque allí crecí, sino porque lo siento humano, cercano y pienso que las personas son reconocidas y no invisibilizadas por cifras que abruman y borran a los sujetos, pues es un colegio con apenas 204 estudiantes y en las aulas los grupos no superan los 23 estudiantes.

Otro aspecto a resaltar es que la literatura y las artes en general, tienen un lugar muy importante; el rector es músico, hay en el currículo de primaria clases de teatro, la institución participa de diversos festivales de teatro, celebran un festival de la canción y a fin de año tienen *La Noche de Luces y Fantasía*, un evento que convoca a toda la comunidad escolar, donde se ponen en escena todos los estudiantes desde cualquier propuesta artística; las realizaciones se hacen por grado y tienen aproximadamente tres meses para preparar el acto. Ahora, no solo las artes tienen un lugar significativo, el lenguaje en este colegio también toma un papel muy importante, tienen clases de comunicación social y periodismo, y todos los días lectura libre durante 15 minutos antes de iniciar la jornada, lo que hace de esta institución un escenario potente para mi proyecto de investigación.

Dejo momentáneamente la institución a la que retorné y vuelvo sobre mi presente. Hoy, como maestra en formación continúo con mi inquietud por las artes, y por cómo entendemos y expresamos el mundo a través de estas. Mi experiencia en la Universidad de Antioquia y la formación académica que he recibido no me han dejado impasible, me han dotado de nuevos sentidos y conceptos que no puedo desligar de mis preguntas iniciales. Durante el tiempo que

¹ Información tomada de la página oficial del colegio <http://www.cgtr.edu.co/>



llevó en la universidad he estado inmersa en un discurso que propende por la autonomía del sujeto, su criticidad y capacidad de reflexión, un discurso plural e incluyente con el que he encontrado, naturalmente, simpatías y apatías, pero que sin duda alguna me ha dado una visión más amplia de mi mundo y del ajeno, y ha forjado en mí una subjetividad que es política porque me ha hecho sensible al dolor ajeno, consciente del otro, crítica ante las injusticias y reflexiva ante la propia vida, por esto precisamente es que quiero articular el concepto de subjetividad política a mi proyecto de investigación, ya que he podido experimentar en mi propia piel cómo las artes me han transformado.

La subjetividad política nos permite una reflexión crítica de las experiencias vividas y compartidas, construir una realidad y un punto de vista a partir de nuestra relación con el otro y con el mundo, sin dejar de lado la pregunta por la propia existencia, pues es a partir del yo que se configura la idea de lo que somos y el mundo en el que somos. En consecuencia, la literatura y otras expresiones artísticas ofrecen nuevas miradas vitales y estéticas que permiten dialogar con otras realidades y conocer diferentes perspectivas que pueden potenciar dicha construcción.

La experiencia de la práctica pedagógica me ha permitido reconocer, en el escenario educativo, una gran cantidad de factores que inciden en la formación de los sujetos que habitan la escuela. En este contexto, resalto la importancia de nuestra formación orientada desde un enfoque donde el maestro sea también un investigador de las humanidades y de los procesos sociales que inciden en la construcción de sujetos críticos y participantes en la formación y transformación de la sociedad.

Mi relato centra de nuevo su mirada en el colegio Guillermo Taborda Restrepo, la Institución que se me ofreció nuevamente, pero ya no para acoger mis inquietudes de estudiante, sino mis apuestas como maestra en formación, pues fue el escenario educativo elegido para desarrollar los últimos niveles de la práctica pedagógica. Debo decir que el reencuentro con este lugar rememoró todos los buenos momentos allí vividos. Pero debo

señalar también que, aunque su propuesta educativa me haya dejado aprendizajes que hicieron grandes aportes a la configuración de quien he venido siendo, esto no me impide tomar distancia para observar detenidamente lo que allí acontece en el presente. Mi mirada ya no es la de la pequeña o la adolescente que con su uniforme de colegiala transitaba desprevenida por aquellas aulas. Mi mirada es la de una maestra que se está haciendo. Me muevo entonces, a propósito de mi relación con el colegio, en la saludable experiencia de haber sido habitante y hoy, de ser un poco extranjera. Y es que, “situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive” (Greene, 1995, p.82).

Fue esta mirada perpleja la que animó el inicio de mis prácticas profesionales. Mis primeros encuentros con los estudiantes me permitieron acercarme a sus comprensiones de la realidad que les circundaba, a conocer cómo se relacionaban con sus compañeros, familiares y maestros, todo ello a partir de una serie de talleres exploratorios que me posibilitaron ver y entender sus dinámicas cotidianas y sus maneras de concebir el universo escolar. Mis interrogantes sobre su relación con el otro, con el mundo y consigo mismos, y las dinámicas que propuse dentro del aula, les generaron inquietud, pues seguramente esperaban que mi ejercicio docente se limitara a impartir conocimiento a través de la repetición mecánica y la amenaza, mirada que se alienta desde el temor a lo desconocido, a ese extranjero que llega a un espacio en el que hay ya una familiaridad entre ellos; desconocían por qué sus vidas personales me interesaban, el porqué de sus ideas, deseos y sueños hacían parte fundamental del desarrollo de los talleres.

Es claro que esa figura como extranjera en el aula me permitió establecer una relación distinta entre lo que es ahora la Institución y mis recuerdos de ella, las generaciones son diferentes y sin duda el colegio ha permitido la entrada de ciertos lineamientos sociales, económicos y educativos que han reemplazado espacios artísticos que hoy han declinado ante la presión ejercida por *la calidad* educativa; las clases de teatro y el ajedrez, que recuerdo como asignaturas obligatorias en todos los grados, se han quedado en la primaria, mientras en la secundaria actualmente privilegian las áreas de cálculo, matemática y las pruebas de Estado, lo que ha hecho que las artes y la literatura se desplacen, generando una tensión no

sólo entre la educación primaria y secundaria sino también entre lo teórico y el desarrollo artístico y personal de los estudiantes, es decir, se acoge la idea en la que crecer implica dejar de lado las humanidades para concentrarse en lo académico, que se refleja en las asignaturas reconocidas como “importantes” dentro de la sociedad.

Esto me llevó a concluir que allí, al igual que en muchas instituciones educativas de la ciudad y, en general, de nuestro país, el sistema educativo se encuentra en una constante tensión, entre impartir información teórica y reconocer que quienes hacen presencia dentro del aula son sujetos con historias de vida particulares, inmersos en un contexto que es desconocido en pro de la adquisición de saberes abstractos a su realidad.

Ante estas circunstancias, se presenta la necesidad de una educación pensada de manera reflexiva, lejos de la pasividad y el aprendizaje técnico, cuyo principal objetivo es el dominio de códigos y elementos de alfabetización, en lugar de direccionar la enseñanza desde un enfoque analítico, que conduzca a la emancipación del sujeto que está siendo educado, y por ende a la configuración de sujetos políticos.

Parte fundamental de la labor formativa es lograr que los estudiantes se asuman como seres históricos y desarrollen un pensamiento reflexivo frente al mundo, frente a su realidad concreta; esto con el fin de que adquieran conciencia de sí mismos y de la otredad, adoptando, de esta manera, posturas entre la coexistencia del pensamiento y una conciencia crítica, las cuales se dan a partir de bases argumentativas, lo que implica que el discurso no se agota simplemente en la información, sino que posibilita una construcción crítica del ser y del estar siendo en el mundo.

Creo que en la literatura y en las artes en general, hay una potencia enorme para esta formación crítica y sensible que se anuda a la configuración de subjetividad política. Pero veo también que, si bien en el colegio que me acoge nuevamente ha habido una apuesta por las artes, no resultan tan evidentes las afectaciones, la contundencia y los sentidos de dicha apuesta en la formación de los estudiantes de los grados superiores, población en la que centré mi proyecto investigativo.



Es por esto que después de un tiempo en el colegio y tomando mi experiencia como principal antecedente, he decidido preguntarme: ¿Cuáles son los sentidos de la literatura y otras manifestaciones artísticas en la construcción de subjetividad política en los estudiantes? Dicho cuestionamiento no solo parte de mi experiencia vital y académica y del ejercicio de contextualización realizado en la Institución donde desarrollé mi proceso de práctica; se enmarca también en un contexto más amplio que tiene que ver con la crisis de las artes y las humanidades en el mundo actual, crisis que la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2010) describe muy bien en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Ella afirma que las artes y las humanidades cultivan un tipo de formación participativa que activa y mejora la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. Sin embargo, este argumento parece no ser suficiente y la escuela, y el sistema educativo en general, han llevado la enseñanza de *las artes, la literatura y las humanidades* a un segundo plano, pues las dinámicas sociales y económicas han cobrado un papel fundamental en la educación que la ha enfrascado en un modelo productivo y empresarial. Debido a esto, en el presente proyecto pongo el acento en la literatura y su relación con otras artes, como una oportunidad que tenemos los sujetos de reivindicar nuestra existencia, comprender nuestras realidades y conocer otras, que son a su vez el detonante para movilizar y construir la subjetividad política en los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, La Corporación Colegio Guillermo Tabora Restrepo es, como lo mencioné anteriormente, un espacio donde el lenguaje literario y las artes pueden potenciarse, la institución favorece el surgimiento de espacios para que los estudiantes se acerquen a estas expresiones humanas, traducidas en saberes. Sin embargo, si no se es cuidadoso con la enseñanza de dichos saberes podemos caer en la instrumentalización, que por años ha atravesado a las artes; pretender que por medio de obras literarias se adquieran conocimientos gramaticales, utilizar una película para ocupar a los estudiantes ante la ausencia de un docente o proponer un tiempo de dibujo libre ante la falta de preparación de una clase, son algunos ejemplos de dicha instrumentalización que deja a un lado las dimensiones política y estética que subyacen en distintas expresiones artísticas, olvidando

que estas pueden alimentar nuestra criticidad y nuestro pensamiento sensible, a la vez incitan la pregunta por nuestro mundo interior.

Los sentidos de la siembra o la justificación del proyecto

En un mundo en el que el dinero y los objetos son los protagonistas cotidianos de nuestra existencia; en una sociedad egoísta, conformada por individuos cada vez más solos que buscan en la consecución de bienes materiales dar sentido a sus vidas; en países como el nuestro en el que nos conformamos con las decisiones arribistas de quienes ostentan el poder estatal, recuperar la esencia del ser humano es una labor urgente que nos convoca, para retornarle al sujeto la esperanza, la imaginación y la capacidad de revivir su innata capacidad de transformación.

Es innegable que hemos sido sometidos al rigor de una vida pensada para producir capital económico; desde nuestros primeros años todas las instituciones sociales del sistema hegemónico instauran en nuestras mentes sus sueños enmarcados en la consecución material; y para tal fin, la educación es, en muchos casos, uno de los mecanismos usados para homogenizar y así formar ejércitos sumisos que estén dispuestos a entregar todo de sí en pro de la adquisición de riqueza y de la tan anhelada y esquiva felicidad. Es por ello que los currículos escolares dan prioridad a aquellas áreas del conocimiento que contribuyan en la instrucción de futuros hombres y mujeres con habilidades para desempeñar labores mecánicas y que puedan ser útiles en la sociedad de consumo; mientras tanto, los espacios de formación para el espíritu, para el alma que nos hace llamarnos seres humanos, son invisibilizados y señalados por el sistema como de poca importancia para la configuración de los individuos que desea moldear.

Dicho lo anterior, la literatura, la pintura, el cine, el teatro y demás manifestaciones artísticas, son el aliento que necesita el espíritu para ser libre, para reflexionar, debatir y dar voz a todo aquello que le atormenta, es la posibilidad de “demarcarse de lo establecido y ejercer una libertad creativa que nos lleve a rebasar la costumbre, el tabú, el prejuicio.” (Bonnett, 2012).



Un ejemplo del modo en que un sistema dominante puede diezmar la capacidad creativa, crítica y expresiva del ser humano es posible advertirlo en la novela *1984* de George Orwell (1949), en la cual se relata la cotidianidad de una sociedad dominada por el totalitarismo, habitada por hombres y mujeres que funcionan como máquinas, sin sentimientos ni posibilidades de imaginación y reflexión, un mundo dominado por la producción y sometido a una interminable guerra, bajo la luz de dirigentes manipuladores que encuentran en la alienación mental el poder de dominación. Libros como este llevan a pensar en los efectos perversos del pensamiento único y de los sistemas totalitarios, así como en la necesidad de que de obras de esta naturaleza puedan ser abordadas con los jóvenes en las escuelas. La posibilidad de promover el disfrute estético y de generar espacios de discusión sobre cada uno de los temas allí presentes, abren el camino para que docentes y estudiantes reflexionen sobre su entorno y su rol en la construcción de sociedad.

En ello radica la urgente necesidad de que la escuela posibilite espacios de creación y liberación y dé a los niños y jóvenes la oportunidad de generar pensamiento reflexivo y crítico, de movilizarse por sus sueños y no por los que la sociedad les impone, de cuestionar todo lo que ven y escuchan, de ser felices al expresar quiénes son y lo que desean.

Es así como el presente proyecto investigativo apuesta por darles a la literatura y a las artes en general, el lugar que deben tener en la escuela, un espacio privilegiado para la formación de sujetos que abran sus ojos y espíritus a las múltiples posibilidades que tienen de ser y estar en el mundo. La pretensión de este trabajo es pues, comprender la literatura y su relación con las demás artes, como un diálogo que ofrece nuevas perspectivas, otras miradas a partir de la postura consciente del artista y de quien agencia las prácticas pedagógicas, el maestro. A propósito de la presencia de las artes en las instituciones, Nussbaum (2010) afirma que:

Las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa



que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. (p. 132).

De modo que esta investigación le apuesta a una transformación educativa donde se posibilite un cambio social, entendiendo que las dinámicas institucionalizadas no cambiarán a menos que los sujetos que las generamos, tengamos la capacidad de movilizarlas y afrontar con valentía los sucesos desestabilizadores que puedan surgir; el poder de la transformación está en los hombres y mujeres que hacemos posible esta sociedad. Si nuestros imaginarios se transforman el sistema que impera se verá obligado a cambiar “porque solo cuando los hombres comprenden los temas (de su época respectiva) pueden intervenir en la realidad, en vez de permanecer como meros espectadores. Y solo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación” (Freire, 1970). Y para que esto suceda la formación ha de tener en cuenta el contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, puesto que la educación no está aislada de la realidad, ante la cual es necesario asumir una postura, y esto es posible, desarrollando ese pensamiento crítico del que nos habla Freire.

Por tanto, como maestra en formación de Humanidades, Lengua castellana, considero pertinente la presente investigación debido a la importancia de las artes para los estudiantes, en su configuración como ciudadanos emancipados, con libertad para expresarse sin temores y con convicciones colectivas; además de la importancia de éstas para la comprensión de la dimensión del otro, el reconocimiento de la historia y la construcción de identidad, y la asunción de una posición política frente al mundo que habitamos.

Por consiguiente, es necesario que los maestros en formación reconozcamos la responsabilidad social que tenemos con los niños y jóvenes a quienes enseñamos, y que nuestras dinámicas dentro y fuera del aula contribuyan a que estos puedan ser sujetos activos y comprometidos con sus acciones, todo ello, a partir un enfoque más humanista de la literatura y las artes donde unida a la dimensión estética propia de estas expresiones humanas, se reivindique, desde la escuela, su función social y política. En este sentido, es importante hablar de una educación transformadora y reflexiva, que genere pensamiento crítico en los



estudiantes a partir de los contextos y los discursos que circulan dentro y fuera de la escuela; lo que supone pensar el currículo como construcción sociocultural y no como listados sometidos a estándares innegociables. Es esencial además situar el reconocimiento del pasado histórico en clave de una memoria edificante sobre la que los jóvenes tienen mucho que decir. De este modo, pensar la enseñanza de la literatura y las artes en general es pensar en la consolidación de nuevas formas de aprendizaje que tengan en cuenta las realidades pasadas e inmediatas de los sujetos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



II RECONOCER OTROS SUELOS: UN HORIZONTE CONCEPTUAL



Figura 2. Gustavo Toro, 2017

Sobre la enseñanza de la literatura y su vínculo con las artes

La literatura y otras artes como el cine, la música, la pintura y el teatro, han estado presentes en la escuela, pero estas no han sido consideradas como áreas importantes para el conocimiento y el desarrollo humano, este último entendido desde el sistema capitalista como progreso económico. Específicamente desde la modernidad, las artes son vistas como atributos externos al aprendizaje escolar, y es así como mi propuesta investigativa busca reivindicar la enseñanza de la literatura y otras artes como posibilitadoras de la configuración de la subjetividad política dentro de la escuela.

En el texto “Reflexiones y propuestas en torno a la didáctica literaria” de Vanegas (2010), se habla de la enseñanza de la literatura desde los complejos principios heredados por la modernidad, a partir de los cuales se pretendía la construcción de conocimiento y autonomía del individuo, pero a la vez la educación fue uno de los sistemas abanderados por los ideales de progreso y de individualidad, que llevaron a la literatura a ejercer funciones alfabetizadoras en pro de formar hombres y mujeres con las capacidades necesarias para enfrentar el mundo laboral en medio de la emergente industrialización.

Del mismo modo, Colomer (2010), en su texto *La evolución de la enseñanza literaria*, plantea cómo la lectura era entendida “como una tarea de análisis y glosa con fines prácticos de dominio del discurso hablado y escrito. La literatura aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político.” (p. 2). No es de sorprendernos que unido a estos fines políticos y moralizantes, la literatura y las demás artes fueran llevadas a la escuela con la única función de entretener o, en algunos casos, capacitar a los estudiantes en técnicas y desarrollar habilidades motoras que en un futuro pudieran servir para determinadas labores que el mercado exigía y aún exige.

Por tanto, la historia de la enseñanza de la literatura y las otras artes dentro de la escuela ha estado marcada por el temor a que los estudiantes desarrollen sensibilidad ante lo que leen, ven o escuchan, esto sin lugar a dudas se da por el enorme poder que hay en ellas; las artes posibilitan procesos de pensamiento, de narración y de identificación con el entorno. Por lo que éstas son un riesgo para las instituciones sociales basadas en dogmas de sumisión y alienación. Al respecto Pimentel (2009) afirma que:

La enseñanza del arte debe ir más allá de la inteligencia y la percepción ya instituidas. Es necesario trabajar otro nivel de pensamiento. Al trabajar con arte, se trabaja no sólo con conocimiento específico, con sensibilidad y con emoción, con identidad y con subjetividad, sino también con el pensamiento, en un nivel distinto al comúnmente utilizado en el día a día de la escuela. (p. 32)



Así pues, se comprende la enseñanza de la literatura como una posibilidad para conocer elementos inagotables propios de cada dimensión humana: “La lectura de la obra literaria implica la vivencia, la exploración inmediata y personal de un sinnúmero de fenómenos definitivos de la historia social e individual del hombre, es decir, de su existencia” (Vanegas, 2010, p. 6). Las artes nos acercan a lo humano y a fenómenos que no pueden ser ajenos a la educación, tales como la comprensión y el respeto hacia aquellos con los que compartimos el mismo espacio, el mismo mundo.

La literatura al igual que las artes visuales, plásticas o musicales, es hecha por y para humanos, es la expresión que impulsa a la libertad, a la rebelión contra la represión que a diario es ejercida sobre cada uno de nosotros, por tanto, si la escuela modifica sus propuestas de enseñanza los niños y jóvenes tendrán la oportunidad de desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico, podrán develar las realidades ocultas por la tradición escolar e impulsar su accionar para la transformación de su entorno, esto supone a la vez el desafío de reconocer al docente como un agente capaz de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos.

Así mismo, Nussbaum (2010) habla de las artes como el espacio para potenciar la capacidad imaginativa y solidaria del ser humano, ya que al estudiar una obra literaria o una pintura, estamos interpretando el relato de otra persona, nos hacen poner en el lugar de ésta, posibilitando la comprensión por alguien a quien no se ha visto pero se conoce a través de su obra artística:

Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático (...) Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto estas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior. (p. 139)



Al ser llevadas a la escuela con el objetivo de despertar la empatía y el interés por el otro, la literatura y las otras expresiones del arte configuran sujetos políticos que ven en el otro un sujeto con iguales derechos y no un objeto al cual manipular; posibilitan un encuentro con la historia y un despertar de la memoria al descubrir en las obras relatos de hechos y pensamientos que fueron plasmados para no ser olvidados: “la obra artística se nos presenta como objeto de conocimiento, porque a través de ella aprendemos, recibimos información, accedemos a interpretaciones particulares sobre la vida y el mundo”. (Cruz, 2010, pp. 129-130)

Pero, si la escuela hace parte del complejo entramado de un sistema hegemónico, coartador de libertades y de procesos mentales como la reflexión y la crítica, ¿cómo cambiar las dinámicas escolares para que la enseñanza de la literatura y la presencia de otras artes posibiliten un desarrollo del ser humano desde su interior? Esto en oposición a muchas tendencias educativas actuales donde la educación del ser está enfocada en la obtención de bienes materiales para su progreso superficial, en este sentido, diversos teóricos han propuesto nuevas formas de mirar la escuela, de llegar al aula de clases y de agenciar cambios sustanciales en la posición del maestro frente a su labor, frente al mundo que le circunda y por ende frente a sus estudiantes.

Es decir, la escuela debe sacudir sus cimientos y construir bases que den sentido a la existencia de la educación, especialmente en momentos coyunturales como los que actualmente vivimos, en medio de guerras, individualismo, narcisismo e irrespeto contra aquel que piensa y actúa diferente; la escuela se ve abocada a cambiar su estructura curricular y a priorizar las humanidades como el eje fundamental para la formación de seres humanos comprometidos socioculturalmente con su espacio; en palabras de Bombini (2006), para evitar que la escuela se convierta en un espacio homogeneizador, es determinante que en las prácticas escolares no se pierda de vista que

Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser



descalificados, sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase. (Bombini, p. 78)

Se hace necesario mencionar, además, que la enseñanza y el aprendizaje de la literatura ha sido tema de teorización durante los últimos años, y por ende la amplia gama de propuestas no se han dejado esperar, “hay sobre todo una firme indagación en el cómo y en el qué debe aprender un estudiante de licenciatura en literatura, pues serán ellos los que más adelante promuevan el conocimiento del libro literario.” (Vanegas, 2010, p. 4) Es de resaltar que, en su gran mayoría, dichas propuestas fomentan un cambio teórico - práctico en la labor del docente, que vaya más allá del saber disciplinar y se comprometa con el saber hacer en el contexto, es decir, transformar su entorno cotidiano y trascender lo aprendido en el aula, además de un saber ser, enfocado hacia la construcción de su yo, de su interioridad.

Entonces, es posible hablar de la función social de la enseñanza de la literatura y las artes, pues estas recrean valores y posiciones frente a las instituciones que imperan, lo que permite la construcción de imaginarios colectivos que, como consecuencia, generan cambios en los dispositivos de producción cultural y de cohesión social, lo que puede ser traducido “inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula.” (Colomer, 2010, párr.1). Al ser así, la escuela tiene como reto cumplir con dicha función social, y formar ciudadanos responsables de sí mismos y del mundo en el que habitan.

Es fundamental comprender que la obra artística no imita la realidad, sino que expresa de múltiples formas las realidades posibles que nos circundan, ello permite que el estudiante no conciba su entorno como algo estático sino, como un espacio habitado propenso a la transformación, a la toma de conciencia de su individualidad y su reflejo cultural:

Si el maestro logra desentrañar obras claves donde este elemento esencial del ser humano se despliegue en toda su complejidad, y define el curso metodológico para que sus estudiantes se sumerjan en las descripciones minuciosas, los estados emocionales, los rechazos, las alabanzas, las proyecciones que hacen los personajes



desde su apariencia física, podrá tener la certeza de que se sensibilizarán frente a su propia piel, definirán y reconsiderarán la validez de esa materialidad que los promueve como entes dinámicos en el mundo. (Vanegas, 2010, p. 9)

Finalmente, es evidente que la enseñanza de la literatura y su relación con otras artes necesita ser replanteada y ocupar un lugar fundamental en la educación para así propiciar en los niños y jóvenes una apertura al pensamiento reflexivo y crítico, al uso del lenguaje para dar a conocer sus inconformidades, a ser sujetos participativos en la construcción de democracia, seres plurales que reconocen en el otro su importancia en la construcción de subjetividad; el arte sensibiliza y abre las puertas del encierro para que quienes están sometidos a los sistemas imperantes puedan volar y decidir en cuál realidad vivir y cómo hacerlo.

Unida a la importancia de la literatura y de las artes en general, en esta propuesta adquiere gran relevancia el concepto de subjetividad política. A continuación se presentan algunas conceptualizaciones y rasgos esenciales para su comprensión.

Subjetividad política: interpelar, comprender, agenciar mundos

En el proceso de comprensión teórica de la subjetividad política he podido acercarme a diferentes autores que han abordado dicha temática y que se han enfrentado con la tradición académica y los paradigmas instituidos para movilizar la capacidad del ser humano de construir conocimiento y de interpelar los discursos establecidos.

Es innegable que el sujeto moderno se ha visto abocado hacia la racionalidad y la cosificación, obligado al olvido de su historia y a realizar acciones efímeras que poco han contribuido a su devenir como alguien que siente, piensa y cree; el individuo moderno ha aniquilado al sujeto en su esencia humana y como consecuencia éste ha relegado la capacidad de amar, respetar y convivir en sociedad en pro del bienestar mutuo, para enfocarse en el desarrollo superficial y económico.

Por tanto, la subjetividad política irrumpe en medio de una sociedad monopolizada por los poderes hegemónicos, pero con potencialidades emancipadoras, es por ello que dicha categoría propende por la transformación individual y colectiva, y es el sujeto el protagonista que impulsa acciones de libertad y comprensión entre sus semejantes, dicho en palabras de Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona. (2016), “el cuerpo es portador de subjetividad política en tanto aloja prácticas de dominación, pero también de liberación.” (p. 146).

Igualmente, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) hablan de las múltiples realidades en las que habita el sujeto, que van desde el uso de la razón hasta el reconocimiento del cuerpo y sus sensaciones, las emociones y los sentimientos que lo conforman como sujeto en continua construcción a partir de experiencias vitales generadas por la convivencia con otros; así pues, la subjetividad política ya no ve al sujeto como un individuo egoísta y alejado de las realidades sociales que lo circundan, sino que lo impulsa a retomar su esencia de ser social que piensa y actúa no por un “yo”, sino por un “nosotros”:

La superación de este sujeto trascendental, del individualismo que está a su base y de esa sociedad racional juridizada nos pone frente a la instauración de múltiples yoes y de diversas maneras de relación y de organización para la vida en común; es decir, nos abocan a la emergencia de la enteridad y de la pluralidad como superaciones de la separación, el substancialismo y el ideal de perfección del sujeto y de la sociedad en el ideario cartesiano y kantiano. (p. 27).

Es decir, el sujeto se hace consciente de las consecuencias de sus acciones y de cómo sus ideas y capacidad creadora pueden contribuir al cambio; entendida así, la subjetividad política impulsa al sujeto a hacer uso de su lenguaje y a la acción pública, “a construir el mundo social y configurar sus universos de sentido, es decir, de construir historia” (2008, p. 28). Para Hanna Arendt, la política significaba pensar, des-ocultar, cuestionar y participar activamente con nuestras ideas por medio del lenguaje y de acciones visibles en el escenario público, (Botero, Alvarado, Luna., 2009); por tanto, el sujeto político es aquel que se reconoce a sí mismo como un ser racional y emotivo, un ser plural, crítico y contestatario que sale de la pasividad del conformismo, para movilizarse y movilizar a quienes le rodean.



Sin embargo, la subjetividad política requiere de esfuerzos para lograr su configuración, tales como, enfrentar el pasado personal y cuestionar la historia oficial que se nos ha dado a conocer, exige procesos de pensamiento crítico que develen las realidades ocultas por la hegemonía, y sacudir los cimientos de la institucionalidad; nos exige reconocer al otro como sujeto de derecho y de respeto, todo ello para posibilitar que la humanidad vuelque su mirada hacia el pasado y construya a partir de ello nuevas realidades.

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad política no está dada, es una producción social y política, que destaca las potencialidades del sujeto, quien intencionalmente busca darle sentido a su existencia individual y colectiva, es una forma de ser y estar en el mundo y para el mundo, de ahí que el sujeto político se sienta incómodo con lo instituido y asuma posiciones contrarias a las hegemónicas, basadas en argumentos de emancipación y lucha por ser y estar en una sociedad en la que la voz y acción de sus miembros sea valorada. Al respecto Martínez y Cubides aclaran que:

Pensar la cuestión del sujeto político y la producción de subjetividades políticas contemporáneas exige una aproximación crítica, tanto a los contenidos subjetivos, como a los dispositivos de poder que buscan imponer un modo determinado de producción de sociedad y de sujetos. Por tanto, acercarnos a comprender los requerimientos en la configuración de subjetividades políticas, demanda identificar algunos factores que estructuran y determinan su condición cosificada, a fin de dilucidar desde dónde es posible agenciar el “darse constituyente”, en oposición con lo que hoy lo determina y en perspectiva de activar otros pliegues de subjetividad. (2012, p. 177)

Del mismo modo, Bonvilliani (2012) concibe la subjetividad política como un proceso de configuración que permite la lectura de la realidad y pone en evidencia un sujeto manipulado y producido para acciones concretas ya instauradas; un sujeto con capacidades de agenciar y de reflexionar sobre sus acciones y las condiciones en las que vive constituye un sujeto político.



En consecuencia, la subjetividad política es un actuar, es una acción vivida y narrada, producto de las ideas propias que se construyen a partir de las experiencias con el otro y consigo mismo, se ubica en las prácticas humanas y sociales que son siempre con otros, que nos desinstalan y a su vez nos permiten una reivindicación propia y con el otro, así lo plantean Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz:

La subjetividad política se da desde prácticas cotidianas de equidad, de auto-reflexividad como capacidad de dudar de los propios pre-juicios y de descubrimiento del otro, ampliando los marcos de comprensión e interpretación frente a los otros, nivelando jerarquías intergeneracionales y generando oportunidades de potenciación generacional al desarrollar procesos de reconocimiento, redistribución del poder y auto distinción. (2010, p. 18)

Finalmente, y atendiendo a los interés de la investigación recurrí a las conceptualizaciones realizadas por Ruiz y Prada (2012), quienes articulan la subjetividad política y la importancia de su configuración dentro de las aulas de clase con el fin de repensar y transformar el mundo que habitamos, y para ello hacen un acercamiento a dicha categoría desde las artes, la literatura, el cine, la historia y la filosofía para posibilitar procesos escolares en los que se desarrolle el pensamiento crítico y posiciones frente a la realidad circundante.

Los autores anteriormente mencionados, asumen la subjetividad política dentro de la escuela como la formación de ciudadanos que funjan como agentes sociales que intervengan en las transformaciones de su entorno. Hablar de la formación de sujetos políticos nos enfrenta con los problemas de la existencia y del ideal social del ser humano, con la racionalidad instrumental y los temores de conocer y reconocer quienes somos, cuál es nuestra historia y cómo forjamos nuestro propio futuro.

Por tanto, Ruiz y Prada proponen la subjetividad política como un proceso de configuración que se da a partir de cinco elementos constitutivos: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. En esta investigación me he enfocado en

tres de ellos, memoria, narración y posicionamiento. Para la comprensión de estos conceptos me he apoyado en los aportes de estos y otros autores.

La memoria: resistencia, perdurabilidad, transformación

La memoria como elemento constitutivo de la subjetividad política, es descrito por Ruiz y Prada como “los recuerdos que son tejidos con y por otros” (p.61) y que constantemente se ven amenazados por el olvido, específicamente por el olvido impuesto por los poderes que imperan, quienes han tomado como bandera de manipulación borrar de nuestras memorias la historia que nos antecede y que cada uno construimos; sus acciones y demandas nos llevan al abismo de la amnesia:

[...] nos vemos abocados a preguntarnos por olvidos impuestos, muchas veces, de maneras sutiles: ¿acaso no se nos invita con frecuencia a ver más televisión, a navegar más en la web y a recordar menos? Como si una cosa fuera, necesariamente excluyente de la otra, ¿No se nos invita a considerar retrospectivamente la historia de la violencia en nuestros países y a confundir *amnistía* con *amnesia*? Pero, en todo caso, estos olvidos rayan en la indiferencia e impiden la consolidación de una manera de entendernos, de construir nuestras *identidades*. (2012, p.63)

Por consiguiente, es de suma importancia generar dinámicas dentro del aula que permitan al estudiante cuestionarse y cuestionar la realidad en la que habita, la historia que le han narrado y la que comienza a narrar; comprender que la memoria no solamente es un cúmulo de información, sino que es la experiencia vital de la que cada uno de nosotros somos protagonistas, es mirar hacia atrás e interpelar la tradición y reconocerse como un actor constructor de historias y no un simple espectador, como lo desean los sistemas dominantes.

A su vez, la memoria debe ser entendida no solo como tener presentes los recuerdos, vivencias y emociones del pasado, sino que su real incidencia en la configuración como sujetos políticos recae en lo que se puede hacer con el reconocimiento de lo acontecido en el presente y las decisiones que se toman para un futuro de no repetición o de transformación

de aquellos sucesos que lastimaron y desangraron la humanidad; al respecto Mèlich (1999), en su texto “Memoria y esperanza” afirma que:

La identidad moderna entra en crisis, la subjetividad se vacía porque el otro, el pasado del otro, ha sido olvidado, negado, y el sujeto muere porque ya no hay memoria del pasado, pero no de cualquier pasado, del pasado de la historiografía, sino del pasado de las víctimas que ya no están para contarlo, del pasado que nos llega en forma de relato. Un pasado que, a diferencia de lo que se cree en la modernidad no está definitivamente acabado, ni clausurado para siempre.

Por ende, la memoria nos obliga a hacernos cargo del pasado, a responsabilizarnos de nuestras acciones, a tomar las riendas de nuestra vida y a asumir el poder para cambiar y refutar las órdenes impuestas por quienes se autoproclaman escritores de nuestro destino. Es por ello que la configuración como sujetos políticos nos confronta con la conformidad y la estabilidad que nos ofrece el constante olvido, nos obliga a renunciar al estado de proteccionismo que nos brindan los sistemas hegemónicos, para romper las cadenas de sumisión y movilizarnos como los escritores de nuestra propia historia.

De acuerdo con lo mencionado, la educación tiene como responsabilidad establecer un puente para la construcción de una memoria colectiva que reconozca la “historia ausente” (López, 2014, p. 3) a través de dinámicas escolares, al re-pensar “las prácticas y representaciones artísticas que, como el teatro, la música, el video, la fotografía, etc., se han volcado en apuestas para el reconocimiento de la memoria nombrando desde la particularidad de su potencial evocativo...”. (p. 3).

La narración: la comprensión de sí en un entramado de historias

Narrar lo que vemos y vivimos, contar historias y ser en sí cada ser humano una historia que se narra, nos da el enorme poder de construir a través del lenguaje infinitos mundos posibles, mundos e historias que se conforman con las voces y acciones de otros, por lo que la narración nos permite trascender del lugar íntimo de las ideas al espacio público del

lenguaje, contar a otros quiénes somos y cómo concebimos nuestro entorno, nos permite encaminarnos en la configuración de sujetos políticos.

Es decir, al narrarnos rompemos con los paradigmas de estandarización del sujeto, ya que damos sentido a nuestra propia existencia; al relatar nuestra historia reconocemos que somos sujetos únicos, con sentimientos, ideales y experiencias que nos han permitido ser quienes somos, que han ido forjando nuestra subjetividad; ahora bien, esos relatos no son una única voz, nuestra subjetividad se configura por y para los demás, no habitamos un mundo desolado, necesitamos del otro para que nuestras acciones sean experiencias que repercutan en los seres que nos rodean y tejamos historias de vida. Es así como para Maldonado (2010) la narrativa es la capacidad para explicar los procesos de configuración de una memoria individual y colectiva, y su potencial radica en subvertir lo instaurado y estabilizar lo que se creía olvidado.

En definitiva, la narración posibilita otros modos de comprendernos como parte de una sociedad, le arrebatamos de las manos el poder a la hegemonía de decidir por nosotros; narrarnos nos permite ser dueños de nuestro destino y dar voz a lo que los sistemas que imperan pretenden ocultar, tal y como sucede en los países latinoamericanos golpeados por la violencia organizada y el abandono estatal, en donde las voces de las víctimas son acalladas y los procesos sociales se han desmoronado ante el silencio y la historia narrada por el sistema oficial con el fin de dejar en el olvido los sucesos que destruyeron la unión social; por lo que se debe insistir en la formación de sujetos capaces de alzar su voz, pues en la medida que puedan ser escuchados se da inicio a un proceso que les configura como sujetos de derechos.

Finalmente, no podía dejar a un lado a Ricoeur quien destacó la narrativa como la forma de aprehender la vida en un relato y ello nos permite hallar nuestra identidad, pues la única manera de contarnos a nosotros mismos y contarle a los demás quiénes somos, es a través de la narración de nuestra historia. “De siempre ha sido conocido y se ha dicho que la vida tiene que ver con la narración; hablamos de la historia de una vida para caracterizar el intervalo entre nacimiento y muerte.” (Ricoeur, 2006 p. 9), pero también hablamos de historias que son ficcionales, las cuales se necesitan unas a otras para lograr su comprensión. Ricoeur la explica así:



[...] la ficción narrativa, es una dimensión irreducible de la *comprensión de sí*. Si es cierto que la ficción sólo se completa en la vida y que la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada, en el sentido de la palabra que tomamos prestada al principio a Sócrates, es una vida *narrada*. (2006, p. 20)

Por tanto, la vida, todos sus acontecimientos y todos los seres que la rodean, son un relato, son innumerables historias que configuran nuestra subjetividad y nos posibilitan vivir y comprender lo que vivimos y vamos narrando en nuestro constante estar siendo.

El posicionamiento: levantar la palabra y decir presente

El último elemento constitutivo para la configuración de la subjetividad política que considero de gran relevancia dentro de mi investigación es el posicionamiento, que en palabras de Ruiz y Prada (2012) “es la capacidad de asumir un lugar desde donde se pueda contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia” (p. 75). Es tener la autonomía para tomar decisiones asumiendo la responsabilidad de éstas, “es la manifestación de una toma de postura frente al mundo” (p. 74).

Un sujeto posicionado en el mundo que habita, interpela los discursos y los actos que acaecen en su entorno, y propone nuevas acciones y miradas frente a las situaciones que le causan inconformidad, no basa su existencia en observar lo que sucede en el mundo, actúa para ser parte de éste, construye un espacio desde el cual acoge a sus semejantes, “se mueve dentro de él y en cada movimiento lo configura, lo transforma, lo interpreta.” (2012, p.75). El posicionamiento construye experiencias particulares y posibilita vivir una vida propia.

Por tanto, el posicionamiento implica reconocernos y reconocer al otro, pues antes de asumir una posición frente a los demás debo ser consiente de quién soy y voy siendo; es creer en el poder y la capacidad que se tiene para tomar decisiones y agenciar cambios para sí y para quienes nos circundan, es un “...movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste el juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento, que

nunca renuncia a la persecución de la palabra, de la mirada, del gesto” (Ruiz y Prada, 2012, p. 75).

Igualmente, Freire (1982) habla de un sujeto posicionado como aquel que busca constantemente su libertad, quien deja a un lado sus temores y se reconoce en la pluralidad, “somete siempre su acción a la reflexión” (p. 17), hace suya la historia, y “no es mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones” (p. 18)

En suma, el posicionamiento es político al exigir sujetos activos con pensamiento reflexivo y crítico, pero dicha exigencia no asegura que los miembros de una sociedad logren, es, sin lugar a dudas, tarea de la educación crear las condiciones necesarias para que surja el pensamiento auténtico que derribe las posiciones fijas e invariables en las que los sujetos modernos se encuentran anclados; es responsabilidad del educador creer en la humanidad y en su transformación, por medio de prácticas revolucionarias que propendan por la liberación mental, espiritual y corporal (Freire, 1969). Prácticas que este trabajo investigativo reconoce posibles a través de las artes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



III

UNA HOJA DE RUTA PARA LAS APUESTAS METODOLÓGICAS



Figura 3. Gustavo Toro, 2017

Sobre la investigación cualitativa

Debido a la naturaleza del problema de investigación, se propone un paradigma de investigación cualitativo, reconociendo que un paradigma de investigación “Representa una visión del "mundo" que define, para quien lo posea, la naturaleza del mundo, la posición que el individuo ocupa en él, y el tipo de relaciones posibles para ese mundo y sus componentes” (Guba y Lincoln, 1994, p. 97). Es decir que devela los asuntos que son importantes para la persona que investiga, pero además la manera y el lugar de importancia que les otorga en su existir, no es sólo la manera de acercarse a un objeto de estudio, sino las comprensiones que tiene al respecto.

Ahora, más particularmente el paradigma de investigación cualitativo llevado al escenario de las Ciencias sociales y, dentro de este, al campo de la educación, posibilita la construcción de otredad, es decir las relaciones con otras personas, otorgándoles así un

lugar central en la investigación; en ese orden de ideas, permite comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa y admite construir las realidades tal y como la observan los actores implicados en un contexto previamente definido, de este modo el paradigma “busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.” (Hernández. 2010, p. 364)

Así pues, hablar de un paradigma de investigación cualitativo desde su versatilidad, permite su uso desde múltiples escenarios, desde múltiples áreas del conocimiento, formas de acercarse a los problemas o realización de objetivos, donde todo gira en torno a las experiencias humanas. Entonces el aula tendrá lugar, en la medida que se presenta como universo intersubjetivo que da posibilidad a múltiples comprensiones de un mismo problema investigativo.

El enfoque biográfico narrativo: sentidos y posibilidades

Dentro de la investigación cualitativa se inscribe el enfoque biográfico narrativo, el cual retomaré para esta investigación, reconociendo que este da un lugar preponderante no solo a los sujetos sino a sus propias experiencias y comprende que estas constituyen en sí un conocimiento válido, importante y aplicable. Connelly y Clandinin plantean que la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es “que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (1995, p.13). Es decir, existe aquello que somos capaces de relatar, en la medida que ha significado para nuestra vida. Entonces, cuál otra metodología sino esta para indagar acerca de las experiencias de los sujetos a partir de las relaciones que se establecen entre literatura y artes y sus construcciones en torno a la subjetividad política, pues no podemos olvidar que la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana. Además, es importante resaltar que esta investigación es de carácter social y busca, más que una generalización respecto del problema, hacer un análisis

exploratorio de un contexto particular, por lo cual parte de un grupo específico, donde será de gran valor cada relato.

Para continuar, se hace necesario hacer una distinción entre relato y narrativa desde la perspectiva de Connelly y Clandinin (1995):

Entendemos que la narrativa es 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. Para preservar esta distinción usaremos un recurso un recurso razonable y ya bien establecido: llamaremos “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación (p. 12)

En este sentido, se trata de nombrar narrativa a la recolección, descripción, escritura y reflexión de esos relatos; con el fin de poder comprender las dinámicas que, al interior del aula, pueden repercutir frente a la enseñanza de las artes y la literatura que, a través del desarrollo de una unidad didáctica, pueden cuestionar al estudiante sobre sí mismo y sobre sus dimensiones como un sujeto político. Establecida esta claridad, me parece pertinente citar a Rivas (2011), un referente clave en la fundamentación de esta perspectiva investigativa. Para el autor, “Cuando hablamos de investigación biográfico – narrativa hablamos de un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente de las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias.”(p. 81) Esto permite no solo una práctica educativa que dé apertura a las artes y la literatura como otras formas de comprender el mundo sino reconocer, a partir de la voz del otro, esas perspectivas e ideas que se generan a partir de un encuentro con un entorno real donde los sujetos interactúan entre sí para resignificar el lugar donde habitan.

Dentro de los rasgos que Rivas plantea en relación con la investigación biográfico-narrativa se destacan:



- En primer lugar, se recupera el valor de la subjetividad al entender la realidad como una narración.
- La realidad es vista como una construcción colectiva, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato.
- La realidad es un proceso socio-histórico, por lo tanto, se da valor a lo contingente. (2011, p, 82)

Al tener en cuenta estos tres ejes, podemos comprender que la investigación biográfico-narrativa es una posibilidad de generar conocimiento a partir de nuestras vivencias, de eso que nos mueve como sujetos y que nos hace entender el mundo de una manera diferente a la del resto. Es precisamente desde este lugar, donde las artes y la literatura cobran un valor fundamental para el desarrollo de este trabajo, pues dan la apertura a que el sujeto se cuestione más allá de los contenidos del curso y genere, desde sus lecturas, una ruptura con esas ideas hegemónicas que se han constituido en nuestro entorno y detienen al sujeto en su proceso de transformación del mundo.

Estrategias de investigación: dispositivos para ampliar las miradas

Una de las principales apuestas metodológicas de esta investigación tiene que ver con la configuración y desarrollo de una **Secuencia Didáctica** (SD en adelante) que podría definirse como

Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.35).

En este sentido, reconozco en la secuencia un campo de construcción de saber, de reflexión y acción del maestro; como bien lo plantea Pérez Abril, es una “organización de

acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones)” (2005, p.5). Es en ese momento en el que cobra fuerza la propuesta de una SD mediada por la literatura y las artes como una posibilidad para la enseñanza, pero también como una forma de concebirlas como acontecimientos estéticos y sociales que brindan al sujeto la posibilidad de reconocerse a sí mismo y formar una subjetividad política que lo constituya en un ser humano transformador de la sociedad.

A partir de una revisión de los referentes curriculares del colegio del Colegio Guillermo Taborda Restrepo para el grado décimo, identifiqué que existe una propuesta de proyectos a manera de cartillas, en los que se enmarcan los cuatro periodos académicos del año; en cada uno de estas cartillas se encuentran contempladas todas las áreas del plan curricular institucional y se surgieron ejercicios y abordajes para cada una de ellas con base en el tema general que encierra cada proyecto. Los temas que abordan los referentes curriculares para el grado décimo son: El universo, la naturaleza, el hombre y de regreso a Dios. Sin embargo, se presenta fragmentado por área y no existe un hilo conductor real entre cada asignatura más allá del hecho de tener un tema específico en común.

Después de dicha revisión y de observaciones previas al grado décimo, configuré una SD denominada *Un aula siempre viva para el arte y la memoria*. Con esta secuencia busqué la generación de espacios de diálogo, relación y debate entre los estudiantes, a partir de la interacción con la literatura y otras expresiones artísticas, pues dentro de ella fue evidente la posibilidad de reconocer otras formas de construir conocimiento, ya que tomó en cuenta la obra artística, la voz, la narración del otro y la marca indeleble de la memoria que abre la puerta a la reflexión y comprensión de la realidad social de cada sujeto.

La literatura y el arte tomaron fuerza dentro de esta SD en tanto se entienden como la posibilidad de crear y recrear nuevas realidades, de compararlas con las propias, además son lugares fecundos para movilizar el pensamiento y la sensibilidad de los sujetos. En palabras de Ruiz Silva y Prada Londoño, “las artes, la literatura, el cine, la historia y la filosofía son lugares que se encuentran sensiblemente en la tentativa de posicionar y debatir la subjetividad como propuesta para un proceso de transformación política en la escuela” (2012, p3).



La SD comprendió la realización de una serie de lecturas, talleres, ejercicios de escritura y diálogos intencionados. Su formulación tuvo como base la relación de tres ejes fundamentales:

La reivindicación de la memoria. Me centré principalmente en el porqué de reivindicar la memoria y cómo desde mi sentir como maestra considero importante dicha reivindicación, de igual forma, retomo la importancia de constituir una memoria propia que a su vez es histórica y debe propugnar por la resistencia al olvido.

El arte como encuentro de los sujetos. Las artes hoy en día van más allá del placer y el disfrute, se conciben también como objeto de conocimiento y vehículo para expresar nuestro pensamiento, que al ser expuesto es susceptible de llegar a diversidad de sujetos. Las artes han narrado la historia de la humanidad que también es una historia de violencia, es por esto que tienen un lugar protagonista en esta SD, ya que me permiten reivindicar la memoria, luchar por el *nunca más* expresado anteriormente y brindar nuevas perspectivas, ideas, reflexiones y preguntas acerca de lo que somos y el mundo en el que somos.

El carácter revolucionario de la narración. Cuando narramos nos damos a la tarea de pensar sobre nosotros mismos en retrospectiva, es la oportunidad de configurar una manera de ser propia, nos permite planear, organizar, reflexionar y proyectar lo que somos o queremos ser, además nos permite exorcizar nuestro ser, hacer memoria u olvidar para siempre; narrar no es más que la oportunidad de levantarnos con las armas de la palabra a la propia vida.

Dentro de las actividades realizadas por el grado décimo en el marco de la SD estuvo la lectura de la obra dramática *La Siempreviva* de Miguel Torres, en la cual se recrea la historia de una familia bogotana que debe afrontar la desaparición de Julieta, una joven que por el azar del destino se ve envuelta en la toma de rehenes del Palacio de Justicia ocurrida en 1985 y de la que nunca se vuelve a saber nada. Así mismo se abordaron textos como *Funes el memorioso* de Borges, al igual la revisión de propuestas audiovisuales como el filme



inspirado en la obra literaria de Torres y la canción *Memoria* de Leon Gieco; estas producciones estéticas despertaron en los estudiantes un interés por la memoria, la historia y la construcción del ser a partir del recuerdo, asuntos que se convirtieron en tema recurrente durante las sesiones de clase.

Unida a la secuencia didáctica, una apuesta metodológica importante fue la escritura de mis **memorias pedagógicas**. La observación cuidadosa le permite al maestro poder registrar toda aquella información que es relevante según lo que esté indagando; afloramientos, tensiones, cuestionamientos, transformaciones, simpatías y apatías, tienen un lugar importante allí.

Son muchas las ideas, las inquietudes o las preguntas que se nos ocurren en diversos espacios de nuestro trabajo [...] en fin, en nuestro ajetreo cotidiano o en nuestro mundo académico se nos ocurren comentarios o apuntes que, y ese es el problema que debemos atacar, se nos van olvidando o perdiendo de vista por la avalancha de las obligaciones del nuevo día o porque ya pasado un tiempo no recordamos el giro preciso de aquella frase o el motivo generador de dichas reflexiones. Conclusión: dejamos pasar esas chispas de producción intelectual que, la mayoría de las veces, terminan por morir en su brillante pero episódica existencia. (Vásquez, 2008, p. 104)

Es allí donde cobra importancia la escritura de las memorias pedagógicas en tanto posibilitan la expresión del maestro dentro de su quehacer, otorgándole la posibilidad de registrar desde su voz y su perspectiva las experiencias vividas dentro del aula para ser analizadas por el mismo maestro de forma posterior; volver a lo escrito, da la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, las experiencias y los sentimientos que se tuvieron en determinados momentos; permite establecer conexiones con aspectos teóricos y prácticos, reconocer potencialidades tanto de los estudiantes como del propio quehacer y de la realidad escolar en la que se está inmerso.



Desde mi experiencia, estas memorias me permitieron relatar lo acontecido a lo largo de un año acompañando las clases de lengua castellana del grado décimo en el Colegio Guillermo Taborda Restrepo; plasmé allí las dificultades que se presentaron con los cambios en los maestros cooperadores durante mi tiempo con el grupo y lo difícil que me resultó acoplarme a distintas metodologías en tan poco tiempo. También relaté lo mucho que me entusiasmó que los estudiantes se hubieran conectado de una forma tan instantánea y comprometida con el tema de la memoria y cómo vi en ellos múltiples potencialidades desde sus individualidades; también me permitió narrar lo emotivo que me resultó la socialización de algunos trabajos en los cuales los estudiantes me dieron a conocer asuntos de su vida que los tocaron y que atesoran en su memoria o quisieran olvidar.

Destaco de forma especial la función de este tipo de registro en tanto permite traer a la memoria aquellas cosas que se olvidan en medio de la clase, aquellas cosas que pueden perderse mientras el maestro se ocupa en una tarea distinta o asuntos que quiera resaltar dentro de su investigación pedagógica, actitudes, sentimientos, preguntas cotidianas, afecciones personales o del grupo. La memoria pedagógica posibilita volver sobre ello, reflexionar para tomar consciencia sobre aquello que soy y hago como maestra en el aula:

Hasta que no nos dejemos conmover o desestabilizar por alguna pregunta o algún problema relacionado con la docencia, el aprendizaje, la formación o la didáctica, sólo hasta entonces cobraremos conciencia y entraremos a reformular o replantearnos lo que hacemos cotidianamente. (Vásquez, 2008. P. 109)

Otra de las estrategias desarrolladas tiene que ver con lo que he denominado **Trayectorias de vida con Arte**, que consistió en una conversación guiada con expertos en distintos campos de las artes como la música, la literatura, el cine y las artes visuales; lo que instauró una posibilidad de diálogo que permite reconocer y habitar narraciones de vidas que han sido atravesadas por el arte. Una conversación que deja la riqueza de la propia experiencia y ofrece la profundidad de la acción que se ha transformado en conocimiento.

Estos relatos estuvieron orientados por una serie de preguntas cuya única función fue no perder el foco sobre lo que se pretendía conocer; a partir de estas conversaciones, surgieron otros cuestionamientos, otras miradas y otras aristas que en un principio no se habían considerado dentro del desarrollo de la investigación, sin embargo, era lo que se esperaba en tanto la subjetividad de cada participante afloró con el fin de narrarse.

Escuchar la voz de otros, conocer sus visiones frente a lo pedagógico, lo artístico, la literatura, la subjetividad política y la forma en que los habita ese impulso vital que les representa el arte, se convirtió en un acervo importante para los desarrollos de esta investigación en tanto la experiencia de los estudiantes y mi propia experiencia encuentra en estos relatos otros seres que su visión del mundo, de sí mismos y de los demás desde el arte.

En este espacio se contó con las voces de personajes como el maestro Pedro Agudelo Rendón: artista, magíster en Historia del Arte, docente e investigador. Miembro del Grupo de Estudios Literario GEL en la línea Arte y Literatura, Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia UDEA.

Otro de los participantes en esta estrategia fue Dany Hoyos, actor de teatro que desde los doce años comenzó con el grupo de teatro de Tutucan con su personaje Suso, que le ha traído gran reconocimiento en la televisión local y nacional; Dani tiene una academia de artes llamada *Te creo*, en la que le apuestan a la música, el teatro y la danza para jóvenes en Medellín.

Jeison Castaño, artista popular y cantante de hip hop con su grupo C15, igualmente es un activista en las comunas de Medellín donde por medio del género musical que interpreta, deja un mensaje frente a la no violencia y las pandillas.

Músico desde los tres años de edad y rector del colegio Guillermo Taborda, Juan Guillermo Taborda ha pertenecido a varias agrupaciones, en las cuales ha interpretado distintos instrumentos: percusión, viento y cuerdas.

Eugenio Ramírez, cineasta chileno, también aportó desde su experiencia. Su trayectoria como productor audiovisual y master en marketing se ve reflejado en la producción de filmes como *Desastres naturales*, *el 10*, *La jubilada* y *La vaca atada*.

Desde Argentina llegó la voz de Gustavo Bombini, Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director académico y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

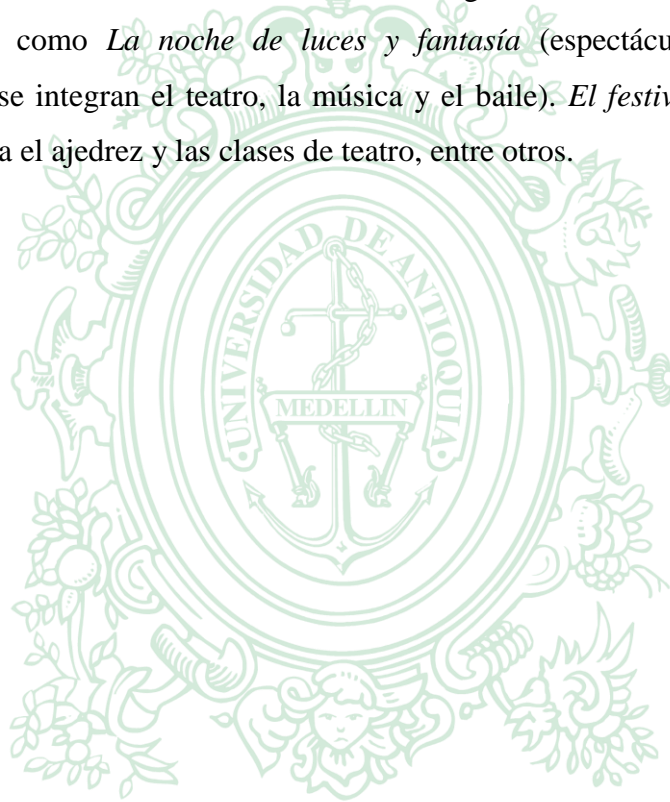
Por último, quiero hacer alusión al **grupo de discusión** como otra estrategia metodológica importante para esta investigación, pues al ser de carácter grupal permite un mayor énfasis en la interpelación y la pluralidad en los discursos, sin etiquetar ninguna postura de correcta o incorrecta. La riqueza de dicha estrategia radica en principio en que el clima del grupo de discusión es planteado como permisivo, no directivo, sin dejar por esto de ser una conversación guiada, logrando finalmente establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo. Según Gil “El tipo de datos producidos por este tipo de procedimientos es portador de informaciones sobre preocupaciones, sentimientos y actitudes de los participantes no limitados por concepciones previas del investigador.” (1993. p. 201).

A partir de preguntas orientadoras que apuntaban a descubrir el sentido que cada participante del grupo otorgaba al arte y a la literatura en el aula y en la Corporación Colegio Guillermo Taborda Restrepo, se realizó el grupo de discusión compuesto por Fidel Cardenas, maestro de artística y teatro de la Institución por cerca de dieciséis años; el rector Juan Guillermo Taborda que además se desempeña como músico y tiene una trayectoria desde los tres años de edad; la última persona en integrar el grupo de discusión fue mi maestra cooperadora Marcela Díaz, licenciada en lenguas extranjeras; mi papel dentro del grupo de discusión fue el de moderadora.

Como ya había referido, las preguntas que sirvieron de base para entablar la conversación entre los participantes articularon aspectos relacionados con la literatura, el arte



y la formación política en las aulas de la institución. Dentro de estas preguntas se consideraron las siguientes: ¿De qué manera articulan el lenguaje, la literatura y las demás artes en sus prácticas educativas o de aula? ¿Qué aportan la literatura y las artes en general al proyecto vital de los estudiantes? ¿En qué medida pueden aportar a su formación política? Las respuestas fueron variadas, cada uno desde su saber y su experiencia aportó una mirada sobre las artes y la literatura dentro de las aulas del Colegio, teniendo en cuenta, por ejemplo, espacios escolares como *La noche de luces y fantasía* (espectáculo que ofrecen los estudiantes donde se integran el teatro, la música y el baile). *El festival de la canción*, el espacio escolar para el ajedrez y las clases de teatro, entre otros.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

IV
RAICES ENTRELAZADAS: ARTES Y SUBJETIVIDADES
SIEMPREVIVAS

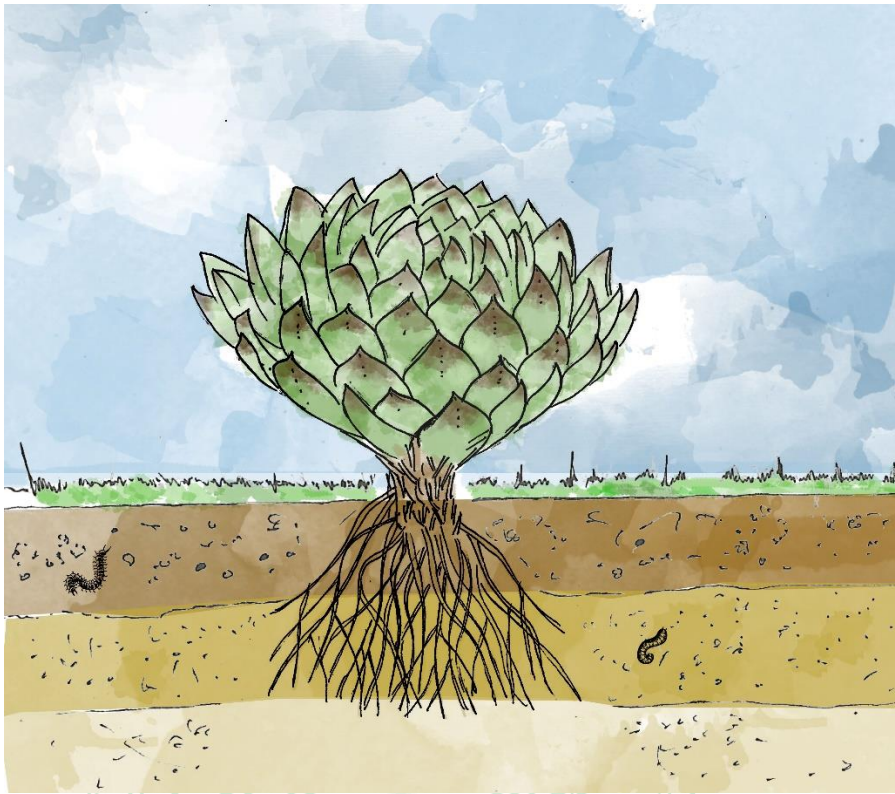


Figura 4. Gustavo Toro, 2017

En este capítulo, las ideas, como las raíces de la siempreviva comienzan a expandirse, a entrelazarse, dando lugar a reflexiones e interpretaciones que van adquiriendo sentido y comienzan a florecer. Así pues, luego de habitar Colegio Guillermo Taborda Restrepo desde el lugar de maestra en formación, de la implementación de las distintas estrategias metodológicas dentro y fuera del aula, de la fundamentación desde distintos referentes conceptuales, del proceso triangulación de las distintas fuentes y del proceso interpretativo, derivé tres líneas de sentido que recogen todo aquello que he vivido durante este proceso de formación, logrando entrelazar no sólo mi experiencia sino también otras voces, otras miradas, otras experiencias, distintas posibilidades, todas enmarcadas en el arte, la literatura y la subjetividad política. A continuación, se presentan las líneas derivadas de esta multivocidad o, lo que es lo mismo, las construcciones de sentido que configuré a partir del proceso de análisis e interpretación.



El lugar del arte y la literatura en la escuela como escenarios vitales para la formación y transformación del sujeto

Al recordar mi experiencia en el Colegio Guillermo Taborda Correa, no puedo evitar sentir nostalgia ante la evocación de esos días en que las clases de teatro sencillamente lograban transformar la atmósfera de mi salón; era el momento propicio de todos para estar alegres, para apartar por un tiempo la presión de las notas, los números, los exámenes... Era el momento de sentir, de aflorar, y ello se veía reflejado, sin duda, al terminar la clase, que siempre parecía demasiado corta; rompíamos el esquema del estudiante que se calla y escucha para tomar el control de nuestro propio cuerpo y de nuestra subjetividad, lo que me daba la posibilidad de sentirme nueva, otra, con otro humor, con una visión distinta del mismo día, solo por ese contacto con el arte.

Retornando hoy, comprendo por vivencias propias y desde mi memoria lo que implica la presencia del arte en la vida y en la época escolar y, con ello, las grandes libertades brindadas por la experiencia artística frente a ciertos estándares y cánones sociales; hay una transformación, una mirada, una reflexión y una liberación, si se quiere pensar de esa forma. En mi caso, la literatura cobró un papel relevante durante mis últimos años de escolaridad, permitiéndome trascender aspectos complejos no sólo desde lo escolar sino desde mi propia vida.

A propósito de esto, durante la conversación que sostuvimos en el marco de la estrategia denominada *Trayectorias de vida con arte*, el maestro Pedro Agudelo resalta la importancia del arte, en especial de la literatura en la vida, desde la posibilidad que otorga al ser en tanto le facilita la multiplicidad de puntos de vista, de percepciones y de sentimientos sobre situaciones, emociones y sobre su vida misma y la de otros. Una de esas posibilidades es el reconocimiento de las cosas bellas del mundo que habitamos y su representación. De este modo, la literatura no sólo permite al lector establecer conexiones entre elementos estructurales de una narración, sino que posibilita una especie de conexión



rizomática² en la que se integran las concepciones del mundo y las experiencias del escritor con el contexto y las experiencias del lector, razón por la cual la literatura habita la multiplicidad y esta a su vez lleva al lector a reconocer un pensamiento global, que se complejiza hasta llegar a la construcción de un modelo propio.

En este sentido, es claro que la literatura en el aula debe ir más allá de un instrumento de clase, para convertirse en una experiencia de lenguaje que acontece en los lectores. Bien dice Andruetto que la lectura debe asumirse “[...] como una necesidad, como un desafío, una responsabilidad y un privilegio [...] la construcción de lectores tiene su punto nodal en la escuela” (2014, p. 100) (2014, p. 100). Y allí radica la importancia analizar el modo en que se piensa la formación literaria en el aula.

Es importante entonces que como maestros asumamos un rol de responsabilidad y desafío ante los estudiantes, ante la formación de lectores que logren reconocer en la literatura una experiencia de creación estética; así, teorías como la estética de la recepción se preocupan por aspectos históricos, sociales y políticos de la obra, pero también por el lector, sus conocimientos previos, sus sensaciones y la vivencia que se genera a partir del mismo. De esta forma, los estudiantes deben aprender a bucear en la creación estética, por supuesto desde la literatura, pero también desde esos otros lenguajes artísticos.

Ahora bien, la formación de esos lectores debería estar mediada, por el campo de la didáctica de la literatura, campo que constituye un escenario de reflexión, problematización y configuración de prácticas de enseñanza y por lo tanto, es un campo de decisiones atravesado por intencionalidades, saberes, metodologías. El maestro está llamado a reflexionar sobre su labor y las posibilidades que tiene su campo de saber, en este caso la literatura, en la construcción política de sus estudiantes y su propio posicionamiento ante la vida, ante su

² “[...] a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos *e incluso estados de no-signos*. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple... No está hecho de unidades sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda...” (Deleuze, Guattari. 2002, p. 25).



clase, todo esto hace parte de esa didáctica que se construye alrededor de la literatura, que genera afectaciones en la existencia misma.

¿Pero qué tipo de afectaciones estoy sugiriendo? Para ilustrarlo quiero referirme a la obra *El lector* (*The reader*) del escritor Bernhard Schlink, obra también llevada al cine por el director Stephen Daldry. En esta novela y en su versión cinematográfica, vemos el papel decisivo que juega la literatura: la relación que sostienen en principio Michael y Hanna parece ser netamente sexual, sin embargo la fijación que tiene Hanna por la lectura en voz alta comienza a tornarse sospechosa a lo largo del desarrollo de la historia, más adelante, es esa misma relación indisolublemente establecida por los libros, la que lleva a Michael a continuar leyendo a viva voz a pesar de los “pecados” de la mujer, que finalmente se decide por el suicidio después de haber aprendido a leer y escribir y de no soportar el peso de sus culpas por haber participado como guardiana en los campos de concentración nazi.

En esta historia vemos que la literatura tiene una influencia notable en la vida de los personajes; por ejemplo, en la fijación de Hanna, hay una relación dominante sobre otros por medio de la posición de poder que le otorga el hecho de que le lean, sin embargo, esto proyecta esa vergüenza que siente por ser analfabeta ¿Permitía la literatura a Hanna olvidar quién era? Aquello que salió a la luz años después de la relación fugaz que sostuvo con Michael, ¿era una ruta de escape para ella? Hay en este personaje un claro ejemplo de cómo la vida misma puede verse afectada por la literatura como posibilidad de escape, como anhelo de otras cosas, otras opciones; tal como afirma Vargas Llosa:

Cuando leemos novelas no somos el que somos habitualmente, sino también los seres hechizos entre los cuales el novelista nos traslada. El traslado es una metamorfosis: el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir vicariamente experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los deseos y fantasías de desear mil. (1990, p. 7)



El plano de la ficción nos inspira para volver la mirada sobre las realidades que nos asisten. Por eso, al pensar en la importancia de la literatura en la vida de los jóvenes me cuestiono sobre las tensiones que existen actualmente con la información que reciben sobre la abismal diferencia entre las denominadas ciencias exactas y las humanidades, pues en general los currículos, los directivos escolares e incluso los mismos jóvenes parecen pensar en la literatura como un medio para “entretenerse” al igual que las artes, en las que reconocen un medio de expresión; sin embargo, hay una percepción generalizada de superioridad en las matemáticas y las ciencias naturales, olvidando la importancia de las humanidades en la relación del sujeto con el mundo que le rodea y cómo estas contribuyen de forma innegable en ese proceso de construcción de subjetividad, de igual forma, como lo enuncia Nussbaum, la *imaginación narrativa* permite un proceso de empatía en el cual me pongo en el lugar del otro, comprendiendo sus sentimientos y deseos; este desarrollo sólo se logrará si se piensa en un currículo equitativo e incluso integrado en el que no exista la prevalencia de ciertas áreas sobre otras o en el que se le otorgue a las humanidades un papel central en la formación de los sujetos críticos: “Quienes sostienen una posición humanista sobre el currículum y la educación en general hacen de este argumento una proposición fuerte: sostienen que las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos críticos” (Terigi, 2002 p. 11).

Al respecto, el artista Jeison Castaño reconoce en el arte la multiplicidad de posibilidades para la escuela y en este sentido, deberían tener un lugar importante en el currículo escolar, más allá de la clase de artística, igualmente admite que siente necesario una mayor intensidad horaria y mejor acompañamiento al arte dentro de la escuela y las aulas, dado que en muchas ocasiones “hacer tarjetas” o tejer se convierte en el contacto con el arte que tienen los estudiantes.

La malla curricular del colegio Guillermo Taborda Restrepo, por ejemplo, dentro del proyecto número tres: *El hombre*, del grado décimo, propone el abordaje de los medios de comunicación a partir de dos logros en los que se relaciona el tema con la cultura y la política actual; posteriormente se sugiere un texto corto en el que se caracteriza de forma breve el tema a tratar y las actividades a realizar: “Investiga cuáles son los medios de comunicación. Representalos en un cuadro sinóptico y haz una exposición sobre su importancia en los

aspectos político, económico y social en Colombia”³. Por último, se propone una evaluación desde el debate en el aula. Si bien es posible apegarse netamente a la malla curricular, un maestro del área podría pensar en otras actividades que se enmarquen en el proyecto educativo y que den cabida al arte en el aula aprovechando los espacios y las libertades que la institución brinda.

El panorama en la mayoría de escuelas y colegios de Medellín e incluso de Colombia, es poco alentador en materia de arte en comparación con el Colegio Guillermo Taborda Restrepo, en el cual, por lo menos, hay un reconocimiento del arte y la cultura como pilares de la educación para lograr formar mejores ciudadanos. Al respecto, el rector del colegio plantea que “En la escuela debería ser obligatoria la enseñanza de las artes, no solamente de la música, también de la danza, del teatro y de otras artes como la pintura y la fotografía, puesto que de algún modo refuerzan no sólo la disciplina sino también la capacidad de los estudiantes de adquirir nuevas habilidades para las que en ocasiones sienten que no son buenos sin siquiera haber intentado” (Trayectorias de vida con arte, 2016)

El cineasta Eugenio Ramírez plantea el arte como una posibilidad de ver la vida con otros ojos, de expandir la mirada para trascender lo inmediato. Él considera que su arte, en este caso el arte cinematográfico, también hace partícipe al otro, siendo totalmente consciente de que este posibilita un cambio en la perspectiva de aquellas personas que se acercan a sus filmes, es decir, se da una transformación en doble vía en tanto el artista logra transformarse al hacer arte y en el espectador acontece algo a partir del contacto con la obra, creando una experiencia propia alrededor de sus vivencias previas y la forma en que el arte lo atraviesa, es decir, se da una afectación de su subjetividad. Lo anterior se reitera en relación con lo señalado por Bombini, quien plantea cómo dicha subjetividad se reafirma “por medio de producciones artísticas que se sofistican, no sólo desde la pintura o la literatura, sino en otros ámbitos, por ejemplo, la música”. (Comunicación personal, 10 de octubre de 2016).

Lo anterior no es algo que se evidencie a cabalidad en el colegio que focaliza este trabajo. A pesar del apoyo de la dirección del mismo a los proyectos relacionados con el arte

y del conocimiento que el rector tiene sobre la forma en que este transforma las vidas de las personas, los referentes curriculares del colegio para el área de lengua castellana no expresan dicho reconocimiento, más allá de los contenidos y logros que se deben alcanzar al realizar cada una de las unidades o proyectos. Es decir, el documento que es entregado al maestro, no tiene un reconocimiento del arte como una experiencia vital que debería estar articulada al aprendizaje de la lengua castellana y de las demás asignaturas; y claro, a la vida misma de los estudiantes dentro del aula y fuera de ella.

A propósito de lo anterior, vemos que en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), aluden al arte de una manera tangencial desde los denominados otros sistemas de significación:

Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales.... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal. (MEN, p. 30)

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre el papel que la escuela otorga al arte ¿es el arte una herramienta para “dinamizar contenidos escolares? De alguna forma, este documento sugiere la inclusión del arte en la escuela, sin embargo, no profundizan en ello como una apuesta esencial, desdibujando la importancia del arte en la vida misma del ser humano, en su desarrollo, como una fuerza transformadora y vital, contrario a lo planteado, por ejemplo, por los profesores y artistas que hicieron parte de las *trayectorias de vida con arte*, quienes se distanciaban de las manifestaciones artísticas supeditadas a una normativa escolar.

La literatura y el arte se convierten en una posibilidad de ser, de surgir, de afrontar situaciones y condiciones de la vida que en un principio se tornan complejas, indecibles, realidades que en muchas ocasiones desbordan la vida misma. Así, es claro que la literatura y las artes se configuran en una forma de posicionarse en el mundo, de reflexión y de dejar en la memoria acontecimientos y transformaciones del ser, lo que potencia la construcción de una subjetividad política y, dentro de ella, las posibilidades de expresión para los jóvenes dentro de la sociedad que habitan.

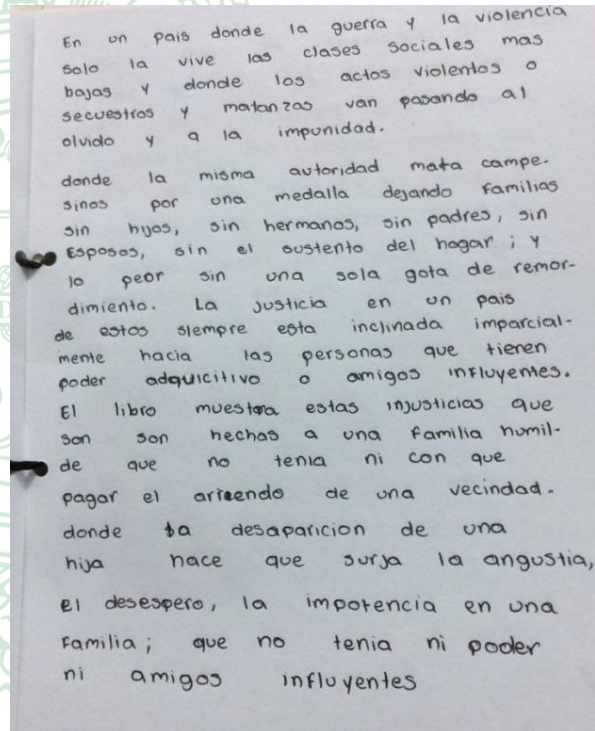
Figura 5

Los jóvenes del Colegio Guillermo Taborda Restrepo comprenden el arte y la literatura como elementos que trascienden la normatividad de la escuela; se identifican con distintas manifestaciones artísticas como la música, el cine y las artes visuales y les otorgan un sentido que va más allá de lo institucional puesto que están presente en su cotidianidad.

A partir de *Los cuadernos de la memoria*, estrategia desarrollada en el marco de la secuencia didáctica,

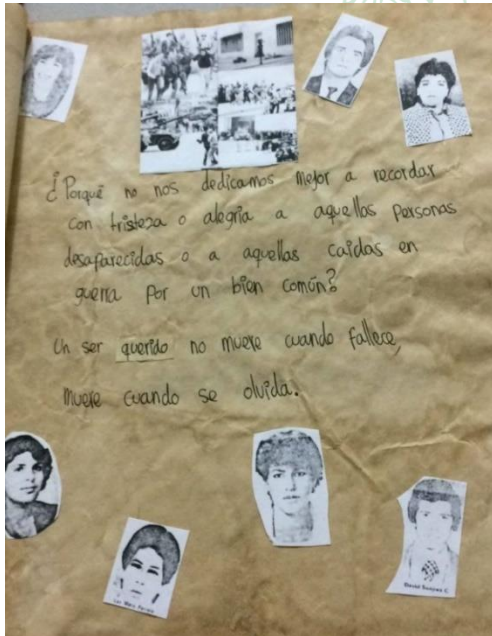
estudiantes pudieron escribir sus vivencias desde el contacto con el arte, desde sí mismos, desde las posiciones que asumen frente a los acontecimientos, desde el sentido de su voz e incluso sobre la falta de ella en algunos escenarios; todo ello está sin duda en el campo de la pregunta por su lugar en la vida y en la de los demás, lo que se articula a la construcción de una subjetividad política en tanto hay allí un reconocimiento y una interpretación de sus vivencias, de aquello que los ha tocado en su vida, transformándolos y sugiriéndoles cómo estas vivencias, además de darles un lugar en el mundo, también pueden convertirse en arte.

Pude darme cuenta de que los estudiantes están atravesados por sentimientos como el dolor, por las pérdidas que han sufrido, pero también hay en ellos una constante referencia a



la forma en que la música, el cine y la literatura han logrado transformar su ser desde diferentes perspectivas; varios de ellos aluden a cómo la literatura les ha dado la posibilidad de conocer otros lugares y ha logrado cambiar la visión de algunos que ya conocían, para otros la música les ayuda a “liberarse” de ciertas cargas de la cotidianidad, el cine los abstrae y les da la oportunidad de “ver las cosas con otros ojos y conocer cómo otras personas ven el mundo”, como lo dijo Luciana, estudiante del grado décimo.

Figura 6.



Pude notar cómo el acercamiento de los estudiantes, por ejemplo, al suceso de la toma del Palacio de Justicia, mediado por el cine y la literatura, los llevó a reflexionar sobre asuntos como el país en el que viven y la violencia, la memoria, su familia, el dolor de la pérdida, aspectos que parecen cotidianos pero que se pierden en el afán del día a día, de las tareas obligatorias y del bullicio del aula y sobre los cuales surgieron otras miradas, otras sensaciones, emociones y reflexiones. La fotografía, por ejemplo, pertenece a uno de los trabajos realizados

dentro de la clase, en el cual los estudiantes debían relatar sus impresiones respecto a la lectura de *La Siempreviva*; en estos registros fotográficos se advierte un posicionamiento subjetivo avivado por la necesidad de memoria histórica que no se agota en lo trágico de la desaparición sino que trasciende para cuestionar otras dinámicas sociales en las que se inscribe el contexto del estudiante: Colombia, un país en el que quien muere es olvidado. Así mismo, hay una propuesta, una mirada a un futuro, a recordar, con algún sentimiento, pero no dejar pasar de largo:

Sin duda, debemos apostarle a una construcción de Memoria Histórica sin limitar el trabajo de la memoria a un juego de carácter privativo y a un juego de carácter trágico, que niegue la posibilidad de reconocer el mundo bajo una construcción social y política basada en la reinterpretación de los marcos de referencia que resignifican el



recuerdo bajo la posibilidad de recrear expectativas de futuro diferentes. (López, 2013, p. 13)

Ese llamado a la memoria histórica puede hacerse sin duda desde el arte, así, desde mi experiencia con el grado décimo, en distintos momentos de la SD, los estudiantes lograron reconocer la importancia de espacios artísticos dentro de las clases, que permitieron “ver lo que pasó en el país de otra manera”.

Figura 7

Así mismo, *Los cuadernos de la memoria* permitieron conectar arte, emoción e imagen, todo en un mismo espacio en que los estudiantes encontraron un lugar en el que pudieron consignar sus preguntas, sus reflexiones y mostrar sus afectaciones, conectándose con contenidos académicos como la escritura de textos argumentativos, el reconocimiento crítico de textos, no sólo escritos, ubicando en ellos manifestaciones culturales, sociales, temporales e incluso históricas; realizaron textos no verbales en los que manifestaron su realidad, sus ideas y su crítica durante los espacios de socialización en clase. Todos los contenidos académicos anteriores y otros fueron asuntos que se dieron a partir del contacto con el arte y no de forma contraria, es decir, primero el arte tuvo un lugar en el aula, afectó a los estudiantes y a partir de ello surgieron las distintas propuestas de trabajo.



Las preguntas y las imágenes jugaron un papel importante dentro de estas reflexiones a partir del contacto con *La Siempreviva* de Miguel Torres y la película inspirada en la obra de teatro; Juliana, por ejemplo, en su cuaderno de la memoria, retoma todo el tiempo la pregunta por ¿Qué es aquello que se deja atrás? Y afirma en sus reflexiones e imágenes la inexistencia del olvido en tanto no se puede huir de la memoria, aunque existe la posibilidad de transformar la forma en la que recordamos a una persona o suceso y en este sentido

propone la palabra infierno como aquello que se vive al buscar a un desaparecido: “una persona que no logra encontrar su recuerdo en la realidad que habita vive un infierno”.

Entre tanto, Luciana se conectó con *La Siempreviva* desde la frase “*muere aquello que se olvida*”; desde la fotografía muestra su afectación en tanto retrata un objeto preciado para ella como lo es un juego de té obsequiado en su familia por tres generaciones, “Cúidalo que es de oro me dijo mi abuela y yo sabía que no era de oro pero su valor está en la memoria familiar que guarda esa caja”.

A la generación de espacios como estos, donde el arte interviene en el aula dando a los estudiantes la posibilidad de volver sobre sí mismos, sobre sus vidas, convirtiendo eso que son, eso que piensan, en algo que puede estar dentro del aula sin dejar atrás ciertos contenidos, es a lo que está llamado el maestro, no sólo a dictar un contenido de forma estática, sino a mostrar a los estudiantes otras formas de habitar el mundo y, sin duda, esto lo posibilita el arte en el aula. Lo que enuncié no sólo está enmarcado dentro de la clase de Lengua Castellana, el arte debería ser transversal en la escuela y de esta premisa nace la segunda línea de sentido de este trabajo.

La interdisciplinariedad de las artes: voces y saberes entrelazados

Este apartado podría comprenderse desde dos perspectivas; la primera es la interdisciplinariedad de una obra con otros lenguajes artísticos, es decir, el arte tiene la posibilidad de ser interdisciplinaria en sí misma. La segunda perspectiva es la que está relacionada con el currículo escolar y la importancia del arte en la interdisciplinariedad que se puede establecer entre distintas áreas del conocimiento.

En primer lugar, en el campo del arte puede tener lugar la interdisciplinariedad desde los vínculos entre distintas expresiones artísticas. La literatura, por ejemplo, puede ser entonces el punto de partida de diversas manifestaciones artísticas que se dan a su alrededor, no sólo me refiero a una obra; momentos, situaciones e incluso personajes pueden inspirar

manifestaciones como la pintura, el cine, la instalación artística, la danza, el performance, incluso otras producciones literarias.

A propósito de esta relación llegan a mi memoria los tejidos que hiló, Kamila Alarcón⁴, amiga y egresada de la Universidad de Antioquia en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Ella hace un análisis entorno a las relaciones artísticas que se derivaron de la obra literaria *Hamlet* de William Shakespeare, en tanto retomaré los planteamientos centrales, inicialmente propuestos por ella y ahora reelaborados por mí.

El contexto histórico de *Hamlet* se enmarca en la monarquía que sufría Inglaterra para la época, de este modo, bajo el poder del rey Enrique VIII se prohíbe el cristianismo y surge la iglesia anglicana establecida por el mismo monarca a partir de un impedimento por parte de la iglesia católica para divorciarse, en vista de la falta de herederos y contraer nuevas nupcias. Por otra parte, el teatro se marca en la época como una tendencia importante y muestra los asuntos morales y apropiados para ese momento, retomando historias para llevarlas al público, tal como lo hizo Shakespeare con su obra de teatro *Hamlet*, que proviene de una larga tradición oral que es recogida por el dramaturgo inglés. Esta obra presenta las problemáticas políticas de la monarquía danesa.

Uno de los personajes de esta obra es Ofelia, una joven que muere ahogada dentro de la historia de Shakespeare. Este personaje se presenta como una joven de la nobleza de Dinamarca cuyo padre se llama Polonio, que es el Chambelán del rey. También tiene un hermano llamado Laertes, que junto con su padre se encuentra en desacuerdo con la relación que la muchacha sostiene con Hamlet, príncipe de Dinamarca. A partir de los desengaños de esta relación y la accidental muerte de su padre a manos de su amado, se desencadena en Ofelia una pérdida de la razón que termina por ser la “aparente” causa de su muerte. Sin embargo, al aproximarse al texto, se establece una duda en el lector sobre la forma en la que esta joven muere. En principio se plantea por la reina como un accidente trágico en el que la

⁴ Kamila Alarcón Muñoz. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y Estudiante de Estudios Literarios de la Universidad Pontificia Bolivariana.

muchacha cae al agua queriendo recoger flores y muere ahogada. Sin embargo, dentro del mismo texto existe la teoría de que Ofelia se suicidó por su amor no correspondido por el príncipe. No obstante, al analizar con detalle la descripción que hace la reina a Laertes de la muerte de su hermana, se torna sospechoso que se presenten aspectos tan detallados de la muerte por alguien que “no estuvo presente en ella”.

El personaje de Ofelia se convirtió en un referente recurrente para otros escritores, por ejemplo Rimbaud, que a partir de la narrativa del inglés retoma a Ofelia como mujer en un poema que se basa en argumentos provenientes de distintas tradiciones. Si bien la Ofelia de Rimbaud tiene relación con la Ofelia de Shakespeare, está inspirada principalmente en el cuadro *Ophelia* de John Everett Millais, creado en el período de los prerrafaelitas. En el



poema de Rimbaud se puede identificar a una muchacha flotando en un río vestida, semejando un lirio al que el autor hace referencia dentro del poema. En ese sentido,

Figura 8

también se identifica un lazo unido a la Ofelia de John Everett Millais, *Ophelia* (1852). Shakespeare, ya que el autor hace referencia a los fríos que llegan a Dinamarca desde Noruega: “Y es que los fríos vientos que caen de Noruega/ te habían susurrado la adusta libertad.” Lo cual se conecta con la historia del dramaturgo inglés, relación que se afirma más adelante en el poema: “y es que un día de abril, un bello infante pálido, /un loco misterioso, a tus pies se sentó”. Se habla allí por su puesto del joven Hamlet.

Lo anterior es sólo uno de los ejemplos que pueden mostrar la interdisciplinariedad del arte, en tanto el personaje de una obra literaria se puede abordar desde otras manifestaciones artísticas, dentro de la escritura como un poema o desde la pintura como lo hizo John Everett Millais.

De igual forma sucede con la obra dramática *La Siempreviva*, que además de recrear un hecho histórico fue estrenada en teatro en el año de 1994 con un elenco conformado por Carmenza Gómez, Carmenza González, Alfonso Ortiz, Lorena López, Eduardo Castro, Pablo Rubiano, Gilberto Ramírez y Jenny Caballero; era presentada en una casa en el barrio La Candelaria, de la ciudad de Bogotá, bastante cerca al Palacio de Justicia.

De igual modo, en el 2015 se estrena la película inspirada en la obra dramática y que tiene el mismo nombre *La siempreviva*. Dirigida por Klych López y con un elenco colombiano, retoma la historia ya conocida desde otro formato, existe otra mirada y otros puntos focales que el director considera importantes, así como la omisión de ciertos aspectos esenciales en la obra de Torres; todo esto bajo la premisa de otras miradas sobre una misma obra.



El texto puede relacionarse también con la música, en tanto dentro de la misma obra se hacen

referencias a piezas musicales como *La cara del payaso*. De igual forma existen otras piezas no incluidas en la obra de Torres que se conectan con el tema abordado como *Desapariciones* de Rubén Blades, que retrata en sus notas las historias de distintas personas que no volvieron a sus casas en diferentes circunstancias. Así mismo, las artes plásticas no se quedan atrás con el performance *Noviembre 6 y 7*, que Doris Salcedo realizó en el año 2002 en relación con el Palacio de Justicia y las sillas vacías que se descolgaban desde el techo del edificio donde diecisiete años antes había ocurrido la tragedia.

Sí bien el arte es interdisciplinaria en sí misma, es necesario pensar dicho asunto a la luz de la escuela, del currículo escolar que hoy se encuentra en las aulas y cómo el arte también puede articular las diferentes asignaturas escolares con el fin de darle un enfoque transversal a ciertas temáticas. En este sentido, me parece necesario definir la forma en que será comprendido el concepto de interdisciplinariedad en este apartado:



Es el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales, es decir, una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. En consecuencia, llega a lograrse una transformación de los conceptos, las metodologías de investigación y de enseñanza. (Posada, 2004. p. 20).

En este sentido, el arte puede convertirse en una especie de hilo conductor que es transversal a todas las asignaturas escolares logrando que estas tengan interacciones que trasciendan la co-existencia y haya un enriquecimiento mutuo, conceptual y procedimental entre las distintas áreas del saber con el fin de integrar lo enseñado; sin duda el arte puede cumplir con esa función dado que desde ella se pueden reflexionar, problematizar y comprender abordajes conceptuales que tienen lugar en distintas áreas escolares.

Las artes son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida (MEN, 2000, p. 23)

Como ejemplo de lo anterior Dani Hoyos plantea el hecho de que la música es matemática, y en su concepto, al darse una explicación de los fraccionarios con música posiblemente el estudiante logre una mejor comprensión de los mismos, o por ejemplo del cuerpo humano con las obras de Da Vinci, o la historia a través del teatro, etc: “Es que hemos creído que el arte solo sirve para contemplar y es también un aprendizaje”. (Trayectorias de vida con arte, 2016)

Sin embargo, es necesario pensar que el arte no funciona como un complemento o accesorio de la asignatura, no funciona como una herramienta para unir temas y contenidos de forma aleatoria, es decir, el arte no debería ser usado como un “apoyo” para la concatenación de ciertos temas en asignaturas distintas, esto no respondería a un trabajo interdisciplinar. Respecto a lo anterior, Eugenio Ramírez propone, desde su área de conocimiento, el cine, que se pueden ver filmes en cualquier área para entrar en un entorno

más envolvente de las materias que se aborden, pero no tiene que ser necesariamente como un complemento, en el cine habitan la historia, el lenguaje, las sociedades, la naturaleza y, en general, asuntos que competen a distintas áreas de conocimiento.

Ahora bien, la interdisciplinariedad permite integrar el currículo en tanto abre la posibilidad de reconocer puntos de encuentro entre distintas áreas; en este sentido, a partir

Figura 10



de la experiencia con el grado décimo pienso que realmente es necesario que haya un trabajo interdisciplinar cuando se intenta crear condiciones de posibilidad para la formación de subjetividad política, puesto que las reflexiones que los estudiantes realizan alrededor de un tema no se agotan exclusivamente en un área, sino que se conectan con otras donde se pueden generar otros desarrollos que nutren esa construcción de sujetos políticos. En este caso en particular, la relación entre las áreas de lengua castellana, ciencias sociales (incluidas en ellas la historia y la política), ética y filosofía, permite que los estudiantes generen procesos integrales en los que, como se intencionó en la SD con el grado décimo, a partir de obra literaria dramaturgica enunciada, se despliegan otros aspectos que vinculan los ámbitos histórico, social político y artístico, todo ello enmarcado en la construcción de los estudiantes como sujetos políticos, en su capacidad de conocer su mundo, resignificarlo y tomar una posición frente a sí mismos y frente a los demás.

Esto lo presencié en mi experiencia de práctica al abordar con los estudiantes la *La Siempre viva* de Miguel Torres y su adaptación cinematográfica; los textos, escrito y audiovisual, recrean un hecho de la realidad de nuestro país, realidad de la que los estudiantes no estaban enterados, por ello fue necesaria la contextualización del hecho real y de los antecedentes políticos, sociales y culturales de Colombia en la época, aspectos que, en principio, se abordan en la asignatura de Ciencias sociales.



Fue necesario para ellos tratar, dentro de las sesiones de clase, asuntos como el conflicto que se vivía en Colombia con el grupo M-19 hace treinta años, así como explicar y contextualizarlos sobre las funciones de las personas que se encontraban en el Palacio de Justicia, las implicaciones políticas de los desaparecidos en esta tragedia y el ocultamiento al que fue sometido este suceso en un primer momento por parte del gobierno.

De igual forma, durante algunas sesiones de clase discutimos asuntos relacionados con las implicaciones de la desaparición, el olvido, la memoria y la forma en que las personas asumen la pérdida, la falta de correspondencia de aquello que recuerdan con aquello que los habita. También realizamos reflexiones sobre las implicaciones de las desapariciones no sólo para las familias sino para el país; de qué forma se puede, desde la ética, pensar en una sociedad en la que personas salen vivas de un evento tan horrible y luego son reportadas como desaparecidas.

Para los estudiantes fue impactante conocer a través de la literatura y el cine un episodio del que la mayoría no había escuchado hablar nunca, la toma del Palacio de Justicia. En principio les parecía un asunto ajeno a su vida, sin embargo desde el trabajo en clase tomó forma, se hizo cercano, los tocó y se convirtió en parte de su emotividad, de sus reflexiones y sus memorias, en la posibilidad de acercar un acontecimiento histórico a sus reflexiones y esto es, sin duda, una muestra de lo potente que es la interdisciplinariedad del arte en tanto nos permitió ahondar en aspectos de distintas áreas del saber desde la sensibilidad, desde aquello que nos movió y conmovió, desde el hacer sin dejar atrás el ser dentro de las actividades que realizamos en el aula.

Todas estas áreas integradas dentro de la clase de Lengua Castellana, les dieron la posibilidad de tomar posición frente a lo que fue un capítulo negro de la historia de Colombia desde lo ético y lo social pero también desde lo político y los intereses que allí se gestaron, pero también logró conmoverlos hasta el punto de preguntarse sobre su lugar en el mundo, su visión de la vida, sus afectaciones; tuvieron también la oportunidad de escribirlo, de

retratarlo por medio de fotografías y de narrarlo, todo acompañado por los lenguajes artísticos como expresiones fundamentales en estas construcciones de mundo.

En la opinión de Juan Guillermo Taborda, rector de la institución, “el arte le da ambiente a todo, sea gráfico, sea sonoro, sea en movimiento, le da ambiente a todo, el arte es transversal a todo”. (Trayectorias de vida con arte, 2016). En este sentido, la fotografía y los desarrollos que los estudiantes realizaron a partir de estas, el contacto con un filme y la elaboración de *los cuadernos de la memoria* se pueden enlazar con la clase de Educación artística en tanto se retoman conceptos desde el teatro y del proceso de *Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo*, aspectos que se encuentran en los Lineamientos de Educación Artística para los grados décimo y once en los que se encuentra, por ejemplo, el siguiente indicador: “Maneja la interrelación armónica de elementos gráficos de diferente naturaleza en un espacio-formato, con el fin de producir un mensaje, y de reconocer los mensajes de los otros, del entorno urbano, de emisiones de los medios.” (MEN, 2000, p.89). Es clara la forma como estos cuadernos permitieron a los estudiantes trabajar elementos de diseño con el fin de producir un mensaje, una reflexión, y manifestar sus ideas e interpretaciones de un hecho o filme. Es claro entonces que el arte da a la escuela la posibilidad de conectar distintas disciplinas y enriquecer conceptos, desarrollos y actividades que generen un aprendizaje colaborativo, superando aquello que fragmenta las asignaturas para lograr así una interdisciplinariedad real que no se quede en el nombre.

Al respecto, el maestro Pedro Agudelo reconoce que “si bien la interdisciplinariedad es una posibilidad cuando se habla de arte en la escuela, es necesario ante todo una madurez y una responsabilidad por parte de los académicos o de los profesores que hacen ese tipo de cosas, tal responsabilidad radica en que las relaciones se establezcan desde un lugar consciente y desde un saber”. (Trayectorias de vida con arte, 2016) Lo anterior dado que en ocasiones algunas orientaciones pedagógicas están mal formuladas, el maestro tiene que abarcar de todo en su clase, lo cual resulta francamente imposible, porque si el maestro no sabe música puede resultar complejo manejar estos aspectos además de los componentes propios de su asignatura, o si no sabe nada de arte, por ejemplo, sería complicado hablar de arte durante sus clases, el asunto radica en que el maestro debe formarse con el fin de lograr

la interdisciplinariedad. El paso a la integración debe hacerse, pero de forma consciente y mesurada para que se puedan obtener buenos resultados en la formación.

En este orden de ideas, después de lo planteado por el maestro Pedro Agudelo, me pregunto de qué forma se contempla la interdisciplinariedad por parte del Estado en la escuela, específicamente en el área de Lengua Castellana. ¿Los referentes de política pública contemplan este asunto? Los Lineamientos Curriculares aluden a dos tipos de interdisciplinariedad: la primera es la que se da entre distintos componentes del lenguaje como la lingüística, la pragmática, la socio-lingüística y la texto-lingüística, enmarcados en el análisis de textos concretos y no ideales en tanto se propende por un análisis de la producción escrita y verbal.

El segundo tipo de interdisciplinariedad que se plantea es aquella a la que he estado haciendo referencia en la segunda parte de este apartado. El documento propone que las asignaturas rompan las barreras para establecer diálogos con el fin de lograr una transformación en la que los estudiantes logren retomar distintos conceptos y temáticas desde el diálogo entre las áreas de conocimiento:

Un trabajo así presupone una necesaria interacción entre distintas áreas de estudio, de tal modo que los proyectos de aula, o los currículos propuestos por grupos de profesores de las distintas áreas, en los distintos grados y ciclos, tendrían que establecer relaciones tanto horizontales como verticales. (MEN, 1998, p.54)

A pesar de lo enunciado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, puedo afirmar que dentro de mi experiencia escolar, universitaria y como docente en formación, la interdisciplinariedad no es un asunto central dentro de las instituciones educativas, en tanto los maestros y las directivas prefieren fragmentar el conocimiento para “facilitar los procesos”. El contacto entre asignaturas resulta ser mínimo o “accesorio” tal como enunció anteriormente Eugenio Ramírez; el cine y las TIC resultan ser la excusa de muchos maestros para apelar a la interdisciplinariedad cuando instrumentalizan los recursos de otras asignaturas sin una verdadera consciencia de su uso, sin comprender que, por



ejemplo, es posible que una película refleje un fragmento histórico importante dentro de la clase de Ciencias sociales. Por ello, es importante, como maestros, llenar de sentido dichas relaciones para que el filme no termine como un “relleno” dentro del contenido, es claro entonces que el arte tiene una condición interdisciplinaria, en tanto genera relaciones que pueden tomar forma desde la sensibilidad de los estudiantes y lo que aflora en ellos a partir del contacto con otras áreas.

Bombini ejemplifica la interdisciplinaria al afirmar que con las nuevas tecnologías se están desarrollando propuestas con museos ubicados alrededor del mundo. Se trata de una propuesta del museo como espacio interactivo, que permite realizar un recorrido desde cualquier lugar con una conexión a internet (desde Medellín, por ejemplo, pasear por el Museo del Prado en Madrid). El museo tiene un valor pedagógico desde distintas áreas del conocimiento y en ese sentido las tecnologías representan una posibilidad de acceso.

Las posibilidades que ofrece la interdisciplinaria en el aula son, a mi juicio, infinitas, sin embargo, es necesario dotarlas de sentido desde lo pedagógico y desde lo curricular sin dejar de lado la necesidad de formar al maestro en este aspecto, brindarle elementos que le permitan establecer diálogos conceptuales y metodológicos con distintos campos, especialmente con el arte, que tiene hoy en día tanta relación con la vida misma. Dentro de esas otras potencialidades del arte es posible encontrar la construcción del ser mismo y el reconocimiento de la condición humana que inevitablemente está allí presente, en este sentido se puede pensar en el arte como parte de la construcción política del sujeto dentro y fuera del aula, es en este sentido que surge la última línea de sentido de mi trabajo.

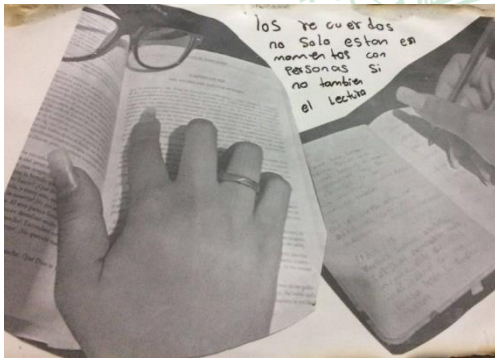
Las artes en la construcción de subjetividad política

En esta línea me parece primordial retomar, en un primer momento, el trabajo realizado por los estudiantes del grado décimo en los *cuadernos de la memoria*, pues más allá de imponer textos o escritos, hubo una posibilidad de búsqueda y encuentro de elementos que constituyen la subjetividad política; a partir del contacto con la obra literaria y cinematográfica *La Siempreviva* y la hoja en blanco emergió un espacio para la narración,



desde lo verbal y lo pictórico, en la que además del posicionamiento frente a un hecho histórico y doloroso de su país, hay un reconocimiento de identidad, de sucesos que los constituyen como seres humanos desde la memoria que los atraviesa y los afecta, todo ello reunido en páginas que se fueron llenando con los días, que fueron adquiriendo una voz, un estilo, una subjetividad no sólo desde lo escrito sino también desde los signos no verbales; cada uno de estos cuadernos tiene un sello personal, una mirada distinta de la vida, de las cosas, de la tragedia, la pérdida, el dolor y la memoria.

Figura 11.



Encontré dentro de estos cuadernos narraciones de vida, de posicionamiento frente al arte, de identidad. Silvia, por ejemplo, habla de cómo puede existir una conciliación entre memoria y olvido por medio de la esperanza porque en ella focaliza todas aquellas cosas que han pasado por su vida y que no quiere

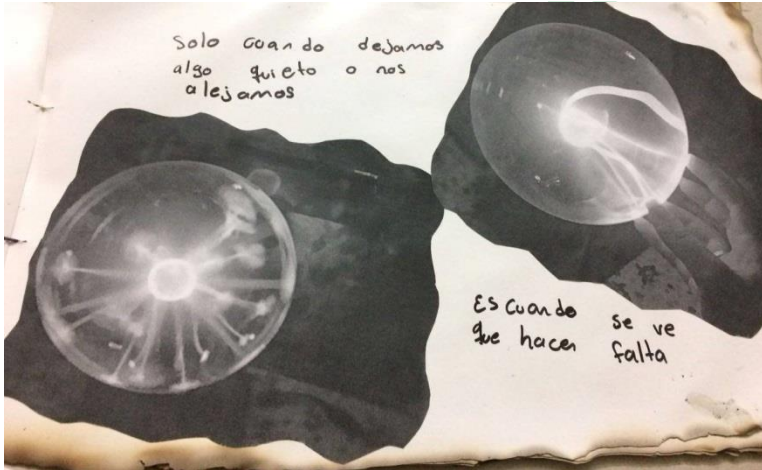
olvidar jamás. Desde su narración de vida y su posición frente a la pérdida, siente que no es necesario olvidar para continuar existiendo, es más, reivindica la necesidad de la memoria y de conocer para no repetir las historias. En este sentido, destaco en ella la posición que asumió frente al contacto con la obra *La Siempreviva*, pues a través de su narración fue visible la forma en que relacionó el texto con su vida y comprendió que si olvidaba este hecho dejaría perder la vida de Julieta, una mujer que aunque desapareció merece vivir en la memoria del país como un recuerdo latente de los miles que salieron de su casa y jamás volvieron. En este punto, traigo a la memoria a Mèlich en tanto resalta la importancia de no dejar de lado un pasado doloroso, es decir, una razón anamnética en tanto el olvido no constituye una negación de la memoria, sino una especie de característica que la hace humana: no somos discos duros que guardan información todo el tiempo, el punto está en la forma en que esa memoria es administrada entre recuerdos y olvidos:

(...) hay que tener en cuenta que, en ese uso de la memoria, en este «trabajo anamnético», puede haber un recuerdo puramente histórico, o literal. Uno trae al presente los hechos (o mejor las interpretaciones de los hechos, porque nunca hay



hechos puros siempre hay hechos interpretados) o bien uno recuerda «ejemplarmente» (Mèlich, 2006, p.118)

En el caso de Mateo, su narración parte de la imagen de una silla como representación de la ocupación de alguien en el mundo, de ese lugar que está destinado para cada quien y lo



que una silla vacía significa: ausencia, pérdida, el vacío mismo. Para mí resultó curiosa la forma en que Mateo se posicionó sobre el tema, pues además de reconocer el valor artístico del texto abordado, se interesó por conocer el hecho Figura 12.

real que llevó a la creación dramática Miguel Torres: artículos, historias reales, videos e incluso performance le dieron a Mateo la base para afirmar que la memoria no se agota y que ese lugar en el mundo de quienes se fueron quedará allí, vacío, mientras haya una sola persona que se interese por su historia.

Juan José, además de documentarse sobre el hecho real del Palacio de Justicia se preguntó por su ignorancia frente al tema de las desapariciones en Colombia, se cuestionó por qué en su memoria no habitaba ningún recuerdo o información sobre personas que hubieran sido asesinadas en nuestro país por asuntos de la política, por las élites o por la necesidad de poder en un país convulsionado en el que los jóvenes de diecisiete años no conocen la historia real de su país; se pregunta, ¿Por qué durante sus años de vida nadie le había contado que en Colombia la violencia llegó a esos extremos? ¿Por qué la memoria de quienes vivieron estos acontecimientos no llegó tan lejos como para alcanzarlo? Y en esa búsqueda pudo comprender que las personas prefieren ignorar los hechos dolorosos, pues de mantenerlos en la memoria tendrían un dolor constante como el que viven las personas que tienen en su mente a aquellos desaparecidos. Juan José comprendió que las personas ignoran

aquello que duele, sin embargo, él tomó como opción la memoria y no olvidar, aunque eso le cueste un poco de sí.

Camila habita la memoria como búsqueda de esperanza en la espera de su hermano que se encuentra preso; narró su experiencia con una emotividad que logró conmoverme casi hasta las lágrimas, pues comprende la memoria como aquello que le permite mantener presente el recuerdo de su ser querido, sin embargo, desea que a su retorno sean capaces de olvidar lo que sucedió y que la memoria deje de traer esa etapa triste a su vida de nuevo. Esto, desde mi percepción, logra resaltar esa dualidad del recuerdo y la memoria, esta relación se da de una forma dialógica en tanto se rememoran los seres amados con alegría y añoranza, pero también el dolor y el padecimiento que viene con el recuerdo de la historia que han vivido y de la que Camila ha sido parte.

Laura tiene el recuerdo de su mamá, una mujer que murió por cáncer hace varios años y desde su vivencia destaca la necesidad del olvido como curación del alma a pesar de la imposibilidad del mismo; comprende que la memoria es una parte de su vida y que la construye como sujeto en el mundo, que a pesar de querer olvidar los malos momentos y el sufrimiento que le trajo una situación de agonía como lo fue la muerte de un ser amado tiene claro que olvidar el pasado implicaría perder de alguna forma la esencia de lo vivido, de su mamá; y en este sentido habita el recuerdo desde “lo bueno” sin dejar de lado aquello que también hizo parte de esa historia. El dolor y el recuerdo permanecerán allí por siempre porque ha decidido no olvidar.

Estos jóvenes han logrado narrarse a partir del contacto con una obra de arte, han logrado construir relatos sobre sí mismos y sobre su entorno, reflexionando sobre sí en un esfuerzo por comprenderse, por comprender esas otras voces que los habitan y por entender el mundo que los rodea, igualmente a preguntarse por situaciones, a transformar la mirada en relación con los demás y a tomar decisiones frente a su forma de ver y afrontar la vida.

Es claro que, a pesar de que algunos de ellos se distancian de la memoria por el dolor que el recuerdo puede llegar a causar en su cotidianidad, su relato mismo hace referencia a este elemento, a su posición en el mundo. Así mismo, al exponer sus vivencias frente a mí y a sus compañeros, hubo un reconocimiento del otro que lee o escucha dichas narraciones, lo

que marca en ellos esa consciencia de su vida frente a las vidas de otros sujetos que hacen parte de su entorno.

Ese encuentro con el arte y consigo mismo desde lo sensible es percibido por Eugenio Ramírez bajo la premisa que enuncia que las artes, en general, nos ayudan a llegar a otros conocimientos por medio de las emociones y a sentirnos identificados. En su opinión, el consumo variado de arte nos lleva a interpretar e ir formando nuestro propio pensamiento crítico, a despegarnos de lo aprendido en casa y esto constituye un impulso inicial para comenzar a pensar por nosotros mismos, para constituirnos en sujetos políticos.

La subjetividad de los jóvenes está cada vez más presente, no sólo en la escuela sino también en otros escenarios como el cine; muestra de ello es el filme francés *La familia Bélier*, que retrata la vida de Paula, una joven que resulta ser el único puente de comunicación entre las personas a su alrededor y su familia, en la que el resto de sus integrantes son sordos. Su responsabilidad resulta ser tal, que en ocasiones parece ser que todas las actividades de su padre, madre y su hermano dependen de ella y de su función de intérprete con el mundo exterior. Las cosas empiezan a tomar un nuevo rumbo cuando Paula descubre que posee un talento excepcional para la música, algo que, lógicamente resulta incomprendible para su familia que se siente cada vez más excluida de la vida de Paula y que resulta conmovida cuando la joven decide presentarse a un concurso que le da la posibilidad de formarse como cantante. Dicha formación resulta estar lejos de la granja de su familia y ella debe dejarlos para encontrarse a sí misma. Así canta la joven, delante de sus padres, mientras se presenta en una audición musical. La canción se llama justamente “Le vole”, en español, “Vuelo”

*Es bizarra esta jaula que bloquea mi pecho
no me deja respirar, no me deja cantar*

*Queridos padres, me voy
Los amo, pero me voy.*

1 8 0 3

La joven, a pesar de las situaciones dolorosas que le representa salir del nido y volar, toma la decisión de posicionarse frente al mundo y ante su familia: se libera por medio del arte de esa responsabilidad y dependencia que se había establecido entre ella y su familia, afirma ese ser que construyó en medio de las clases y de esa experiencia con el arte y se

encuentra desde la subjetividad consigo misma, permitiendo también a su familia, después de la tensión, generar otras vías de comunicación con el mundo.

La actual situación por la que atraviesan los jóvenes para lograr la construcción de un posicionamiento político, está llena de tensiones que no sólo se dan en el ámbito familiar, como le sucede a Paula, sino en su contexto, en su forma de vida e incluso en las pocas oportunidades que, en algunas ocasiones, existen para los jóvenes de tener un verdadero contacto con el arte. En este sentido, Jeison Castaño, músico urbano, coincide en la capacidad del arte de sensibilizar a las personas, sin embargo, reconoce que el arte por sí solo “no soluciona y no construye nada”; desde su visión la conexión entre arte y transformación no se puede desligar; sin embargo, en un tejido social que está roto se torna difícil que se haga realidad la frase: “el arte va a salvar el mundo” o “un chico que empuña un instrumento, jamás empuñara un arma”. Si no hay condiciones de posibilidad, si no se cubren las necesidades básicas y si el arte no le da una forma de vida, el niño o joven dejará el pincel, el micrófono o el instrumento y tomará otro camino.

En *El profesor de violín*, un filme del brasileño Sergio Machado se ve reflejado justamente el tema de los jóvenes, el arte y la subjetividad política. Un maestro de música llega a una favela en Sao Pablo a impartir clases en una comunidad de jóvenes rodeados de violencia y desengaño, un sitio donde la juventud está resignada a continuar y a reproducir los modelos de violencia bajo los que han estado durante su vida.

La música, en este caso, como lo podría ser cualquier otra expresión artística como la literatura o la pintura, les da a estos jóvenes una esperanza, una experiencia en virtud de la cual pueden ver la vida con otros ojos, sin desligarse de su contexto, pues es lo que tienen de forma inmediata, sin embargo, resignifican su vida y se posicionan frente a los demás, se dan un lugar diferente frente a la guerra que han vivido.

En otro sentido, desde mi experiencia y en la narración que hago de mí misma, reconozco que las artes han logrado mover en mí otra sensibilidad como la melancolía, que en mi caso es inherente al recuerdo: las personas que se fueron y no volverán, los eventos

importantes en mi vida, la gente que he dejado atrás, todas esas cosas que me construyen como ser humano, como mujer, como maestra y que hoy me hacen ser quien soy, que han forjado mi subjetividad. Ahora, comprendo que estas narraciones, estas memorias y las múltiples voces que me habitan desde el arte, la pedagogía, el lenguaje, el cuerpo, la familia y la sociedad, me han constituido como sujeto político, desde mi propia historia y las posibilidades que esta implica.

Comprendo también que mi rol como maestra me otorga ya una posición política dentro de la sociedad, pues mi profesión implica formar y las apuestas que haga de alguna forma influenciarán a mis estudiantes en su proyecto de vida; en este sentido, comparto la opinión de Dani Hoyos cuando afirma: “Considero que todo profesor es un sujeto político en la medida que está formando seres para la sociedad y en las artes encuentra una posibilidad importante para dicha formación”. (Trayectorias de vida con arte, 2016)

En palabras del maestro Pedro Agudelo, la humanidad se construye, se conquista día a día, porque en la cotidianidad y en el encuentro con el otro construyo desde mí y con él: “eso es una conquista diaria, vérmelas con el otro, eso es, digamos, está inscrito dentro de las humanidades y eso se conquista, entonces por eso es muy importante que en los currículos estén o se privilegien las humanidades, entre ellas el arte y la literatura” (Trayectorias de vida con arte, 2016).

Además, comparto su posición de que toda profesión debería estar acompañada de artes, de literatura, porque cuando leemos un texto literario comprendemos lo miserables o afortunados que somos como seres humanos, es así como al leer un cuento de Borges o una novela de Víctor Hugo se está leyendo la humanidad y al leer la humanidad aprendemos a ser más humanos, a conmovernos y a sufrir con el personaje y, sobre todo, a ponernos en el lugar del otro; la comprensión entonces puede alcanzarse leyendo literatura porque cuando me enfrento con el otro en el texto, lo que estoy haciendo es ponerme en una situación de confrontación y eso permite establecer posiciones, ideas, proyectarse como sujeto político.



Vuelvo al Colegio que me acogió y me pregunto si se le da un lugar a la subjetividad política y si existe una relación entre esta y el arte a partir de la filosofía institucional o de las directrices educativas estatales para ello. A partir de la revisión de los referentes curriculares del establecimiento pude constatar que existe el proyecto de democracia escolar que a su vez se fundamenta en las regulaciones del MEN sobre Constitución Política y democracia; se sigue el modelo de gobierno escolar en el que por medio de elecciones estudiantiles se eligen representantes de grupo y personero estudiantil; las mallas curriculares, dentro del área de Ciencias Políticas, abordan la constitución del gobierno estudiantil y la democracia escolar.

Sin embargo, más allá de las definiciones de política, economía y gobierno escolar, dentro de las mallas curriculares de Lengua castellana, Ciencias políticas o Artística, no hay una mención clara de subjetividad política en virtud de la cual se le apueste a un sujeto constituido por vivencias, memorias, narraciones e interacciones con los otros que le otorgan un lugar en el mundo, que le proveen una identidad que trasciende el número de registro que le asignaron al nacer.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Para sembrar de nuevo: compresiones, cierres y nuevas aperturas

Entre narraciones, subjetividades y recuerdos este proyecto me ha permitido teorizar y posicionarme frente a temas como la formación política y artística en la escuela colombiana, la forma en que la clase de lengua castellana puede ir más allá de normas ortográficas y trascender lo instrumental para lograr una transformación en los estudiantes, en el maestro y en sus prácticas de enseñanza.

El aula y el currículo escolar deben ser, sin duda, un escenario para la construcción de la subjetividad política en los jóvenes, es por ello que se hace necesario el reconocimiento de la transversalidad de las artes y la posibilidad de la integración entre las áreas, pues estas favorecen el afloramiento de sentimientos y reflexiones no sólo por parte de los estudiantes sino también del maestro que los acompaña en su proceso formativo.

Este trabajo me ha posibilitado narrar mi experiencia, mi sentir y mis tensiones dentro de una de mis más grandes pasiones: la enseñanza. Mi sentir se ha volcado a la vitalidad, donde habita *siempre viva* la palabra que construye y transforma, donde la literatura y las artes serán perennes y la formación que conecta el saber con la vida, imprescindible.

Los jóvenes necesitan más voces, referentes e historias para resolver o tensionar sus preguntas vitales; es necesario problematizar esos imaginarios según los cuales, ellos son indiferentes, apáticos y superficiales. El poeta Benedetti (1-9) ya advertía sobre esto en el poema “¿Qué les queda a los jóvenes?”

[...] en este mundo de paciencia y asco?

¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?

también les queda no decir amén

no dejar que les maten el amor

recuperar el habla y la utopía

ser jóvenes sin prisa y con memoria

situarse en una historia que es la suya



No se trata de generalizar, más bien de una invitación a dejarnos sorprender, inquietar y retar por esa irreverencia e ímpetu que habita a los jóvenes. En este sentido he reafirmado la necesidad de que la escuela se revitalice en discursos y prácticas, no basta con existir como institución para sembrar la vida.

Quiero mantener *Siempreviva* en mi memoria esta experiencia; que igual que la planta, perdure por muchos años y me traviese el cuerpo cada vez que llegue a un aula de clase; es preciso en mi quehacer como maestra que estas reflexiones surjan, se transformen y me transformen, que trasciendan el papel y se manifiesten en este camino que emprendo al finalizar este proyecto. Pero no se trata de un final definitivo, es un cierre generoso en aperturas que se presentan en forma de preguntas, de posibilidades de nuevas búsquedas y comprensiones, que sin duda, son necesarias para seguir ahondando en diversas apuestas pedagógicas e investigativas. Dentro de esas preguntas encuentro potentes las siguientes: ¿Cómo favorecer un currículo que propicie, desde el ciclo de la Educación Primaria, la configuración de la subjetividad política de los niños y las niñas? ¿De qué forma pueden las artes potenciar otros escenarios de formación distintos a la escuela? ¿Cuál es la sensibilidad estética y política de los maestros en las escuelas, a propósito de las condiciones actuales, donde el afán de rentabilidad es muy alto y las humanidades han pasado a un segundo plano? ¿Cuál es la formación política y estética que ofrecen los programas de formación de maestros?

Queda entonces trazado un camino que es preciso seguir recorriendo, un camino lleno de bifurcaciones, de historias *siemprevivas*, de provocaciones que invitan a mantener vivos los pasos para seguir habitando el oficio de ser maestra desde el pensamiento sensible, desde la dimensión estética, desde el universo ficcional y poético, desde el patrimonio cultural acumulado en la historia de la humanidad, desde el rostro de los niños y jóvenes que irrumpen con su saber y sus pregunta, desde la experiencia de seguir sembrando como un acto que se traduce en el cultivo de sí y de los otros.



Figura 14. Gustavo Toro, 2017.



Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6, (11). Noviembre-diciembre, 19-43.
- Benedetti, M. (2010). *Biografía para encontrarme. ¿Qué les queda los jóvenes?* Madrid, España: Alfaguara.
- Bonnet, P. y Ospina, W. (2012) Catedra publica: ¿para qué cultura en tiempos de penuria? Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de: <http://ntc-documentos.blogspot.com.co/2012/07/para-que-cultura-en-tiempos-de-penuria.html>
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. CLACSO. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.
- Bustamante, A. (2014) *La literatura como constructora de subjetividad política en los jóvenes de la ciudad de Medellín* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Calvo, M. (2010). *Leer literatura. Enseñar literatura: De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3080/1/poligramas33.p.125-142,2010.pdf>
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933}/.s>
- Cubides, J. y Martínez, M. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. CLACSO. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, JJ. (2016). La subjetividad política en el contexto. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), P. 128-151.



- Gil, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1HFMSU4H6dG3_1_AZNG1XIRt8Okdt3-Gjrj6PiwXTsks/edit
- González, F. (2012) “La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Bogotá, Colombia. (págs. 11-31)
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En: *Norman Denzin & Ivonna Lincoln (eds.). Handbook of Qualitative Research*. London: Sage. Pág. 105-117.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. PrintCenter, San José, Costa Rica.
- Koehler, E. (1969). Las posibilidades de una interpretación sociológica ilustradas a través del análisis de textos literarios franceses de distintas épocas. En Doucy, Sanguinetl, Barthes, Koehler, Mouillaud, Sllbermann, Goldmann, *Literatura y sociedad. Problemas de metodología en sociología de la literatura* (págs. 50-76). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Larrosa, J., Pérez de Lara N., Arnaus, R., Ferrer, V., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-135). Barcelona: Laertes.
- López, A. (2014). Texto y memoria. El lenguaje literario como una forma de narrar la historia del conflicto en Colombia. *Aletheia* 9 (5), P. 1-15.
- Maldonado, M. (2010). Literatura, memoria e identidad. Una aproximación teórica. Cuadernos de Filología Alemana. *Anejo III*. P. 171-179.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley general de Educación 115. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). Lineamientos Curriculares de Educación Artística. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá, Colombia.
- Mosqueda, G. (2012). *Diseño de manual de estrategias para el mejoramiento del desempeño del acompañante pedagógico en el centro de educación inicial “Bicentenario” de*



- Nieto, F. (2012). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10, (X). Diciembre. 101-127.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, ed. Katz.
- Orwell, G. (1949) 1984. Barcelona, España: Ediciones Destino.
- Osorio, L. (2011) “*Manifestaciones de subjetividad política con jóvenes en conflicto con la ley a través de las técnicas del teatro del oprimido* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8(22), 187-210.
- Pérez, M. (2005) Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá, 2005. P. 47-65.
- Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (2012) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. 1ª ed.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pimentel, L. (2009). Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir. *Educación y Pedagogía*, 55, 31-42.
- Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido el 4 de marzo de 2010, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Prada, M. y Ruiz, A (2006) Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. *Revista Lindaraja. N° 8*, diciembre de 2006. P. 02-20.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA Papeles de Filosofía*. 25. (2). 9-22
- Rivas, J. (S/F) *La investigación biográfica y narrativa: El sujeto en el centro* Universidad de Málaga. España. Tomado de <http://evidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación, Volumen N° 63*, 321-328. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1705/1646>



Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Barcelona, España: Paidós.

Tobón, S. Pimienta, J. García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.

Vanegas, O. (2010) *Reflexiones y propuestas en torno a la didáctica literaria*. Recuperado de:
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/536/625>.

Vásquez, F (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, (051), 101-114. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/956/95605107.pdf>

Yepes, T., Puerta, A. y Morales, R. M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación* 47.4.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3