



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**Afectos y cuerpos en la pedagogía del amor: prácticas de Lengua Castellana en la
Institución Educativa Jesús María El Rosal**

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Ana María Isaza Avendaño

Asesor

Mg. Hilderman Cardona Rodas

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

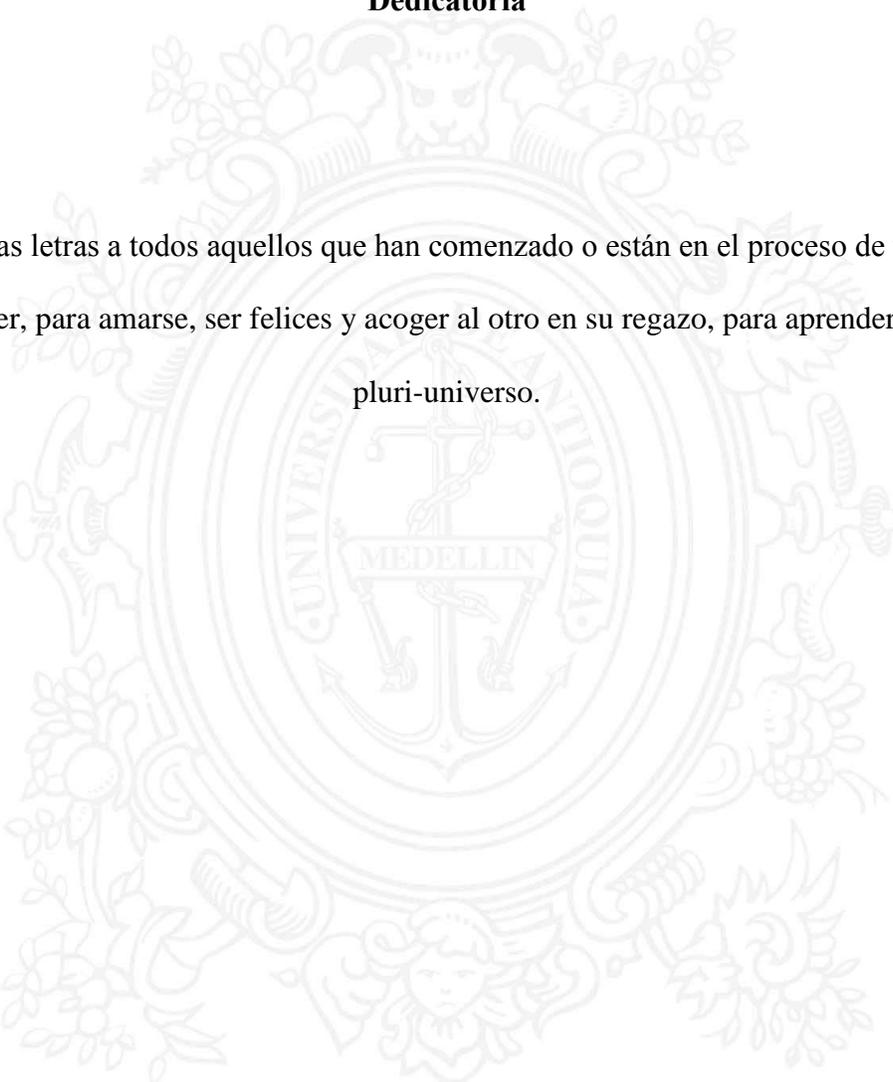
Medellín

2016

Biblioteca Digital CEED

Dedicatoria

Dedico estas letras a todos aquellos que han comenzado o están en el proceso de volver a su útero, a su ser, para amarse, ser felices y acoger al otro en su regazo, para aprender y ser con el pluri-universo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Agradecimientos

Esta tesis tiene como principales actores afectivos a las siguientes personas

Gracias a Dios¹, a la Pacha mama, a mi Ser Superior

A mis padres académicos:

Leandro Garzón

Hilderman Cardona y su Sarabi

Claudia Arcila

A las instituciones Universidad de Antioquia y Jesús María El Rosal por posibilitarme mi formación profesional y docente. A mis estudiantes.

Gracias a los muros, las calles y los parques del barrio Castilla.

Gracias a mi familia:

A mi amá, a mi apá, a mis hermanos por mostrarme la diferencia y enseñarme a respetarla, a mis tías Gloria, Trina y Carmen por ser mis maestras de las luchas y los cambios solitarios. A mis padrinos porque gracias a ellos soy una “bebé” más educada. A mis tíos y primos.

Gracias a la familia que uno elige para vivir y ser feliz, aunque sea por curiosidad:

A Leandro, Selen, Ángela, María Angélica y su Juancho, amigos del alma, a Ceci por leerme, a María Isabel por ser mamá en mi tesis, a Gloria, Luz Andrea y Diana por prender la velita, a Carolina por acompañarme en mis muertes y renacimientos, a Andrés por las múltiples muertes, a Anlly por elegir ser madre y a muchos otros por ser madres simbólicas. A Leifer por ser un útero de sensibilidad artística.

¹ En la cultura paisa es común utilizar la expresión “gracias a Dios” para designar que el trabajo y todo lo que sucede en la cotidianidad es porque sí, sin explicación, porque así es el designio que el dios cristiano ha elegido para el devenir de las personas y las sociedades.

Resumen

Comprender las expresiones corporales y afectivas que tienen como escenario al espacio escolar, remite a las prácticas y discursos pedagógicos vinculados con la pedagogía del amor en la Institución Educativa Jesús María El Rosal, entendida como cuidado de sí (Foucault, 2005, 1987 y Onfray, 2000). Hablar de amor no debe circunscribirse al sentimentalismo. El amor se vincula con un compromiso ético y afectivo en un encuentro de subjetividades en el campo educativo y con el lugar de los afectos en los pliegues políticos de lo cotidiano.

La escuela interviene en la esfera de la subjetividad que es preciso analizar. Contención afectiva, cuidado y asistencia, entendiendo por cuidado no solo un dar de comer, nutrir, dar asistencia emocional o retener en la escuela a niños y adolescentes en situación de riesgo (riesgo asociado a una cultura del miedo); también es sensibilidad frente al sufrimiento ajeno. Sin embargo, es preciso superar el carácter asistencialista de la categoría cuidado para ponerlo en relación con el espacio escolar en la transmisión de conocimientos en un compromiso ético-afectivo basado en amor, justicia y reciprocidad.

Desde la investigación biográfico narrativa se tejen líneas de sentido que devienen en una autobiografía narrativa, de la inquietud por cuáles son los vínculos que se establecen entre cuerpos, pedagogía y lenguaje en una dimensión afectiva del espacio escolar que pone en correspondencia docentes y estudiantes.

Palabras clave: pedagogía del amor, cuidado-afecto, espacio escolar, prácticas pedagógicas, enseñanza de la lengua y la literatura, corporalidad.

Tabla de contenido

Apertura. Volver al útero	7
Introducción. Nacimiento de una inquietud	15
• La pedagogía del amor como problema de investigación	
• Metodología: al encuentro con la piel del otro	
• Las caricias del amor	
Capítulo 1. Encuentro con la madre	298
1.1 Las relaciones de poder en la escuela: llamados y entrecruzamientos de la pedagogía crítica y feminista.....	298
1.2 Por un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el amor.....	35
1.3 Acariciando la piel del amor en las prácticas docentes de lengua castellana	38
1.4 La escritura narrativa de la práctica docente como un proceso amoroso	46
1.5 Indagaciones en torno a las prácticas pedagógicas del amor en la enseñanza de la Lengua Castellana.....	49
1.6 El amor en el despliegue de las prácticas docentes.....	55
Capítulo 2. La corporalidad del afecto en el espacio escolar	608
2.1 Cuerpo docente, sujetos en constante creación.....	63
2.2 ¿Puede la pedagogía acoger la pedagogía del amor?.....	67
2.3 Cuerpo docente narrado o ¿será suficiente con las didácticas de la literatura?	74

Capítulo 3. Espacio-útero escolar y encuentro de subjetividades	86
3.1 La iniciación de la Doncella	87
3.2 De doncella a madre: rituales de paso académico e investigativo	91
3.3 Hechizos de luna para maestras creadoras.....	95
3.4 De brujas y magas.....	98
3.5 La senda y la montaña: horizontes mientras sucede el ciclo en el útero educativo	102
Conclusiones. Las caricias del amor.....	105
Apéndice. Hombres guardianes.....	114
Anexos.....	115
Referencias citadas.....	161

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Apertura. Volver al útero

Útero,

Centro mío.

Fuente de alegría, de vida, de paz, de abundancia.

Velo entre la vida y la muerte.

Velo entre lo conocido y lo desconocido.

Corazón Nahual.

Conector de mi alma.

Puerta de creatividad.

Brújula mía.

Florecimiento de mi medicina.

Santo grial, copa sagrada.

Cáliz de mi sangre.

Ábreme a tu sabiduría

con tu savia roja,

llévame al corazón central donde

lo es Todo.

Mujer Ek Balam²

Vuelvo al útero, a la matriz, a lo femenino como multiplicidad de corporalidades y afectividades, a los cambios que fluyen en espiral circulando en la apertura de comprensiones supremas. Comprensiones que nacen en la búsqueda de sentido de la misión que se eligió en la vida: educar, con una tarea no menos compleja: enseñar Lengua y Literatura en tiempos de guerra, de cuerpos mutilados, lacerados por la inconciencia, por la injusticia, por el egoísmo, por la desesperanza.

Vuelvo a la condición de la existencia humana de una maestra en la que confluyen las voces de sujetos en transformación, y que junto a ellos intenta hacerles frente a los actos violentos justificados en una supuesta “justicia” en la que el maltrato o el asesinato por el deseo de venganza o de una creíble justicia motiva a la sociedad a cumplir el “ojo por ojo, diente por diente”. Ese tipo

² Poema recuperado de: www.mujaerlunar.com

de justicia tiene como asidero el cuerpo del otro, chivo expiatorio y lugar de sacrificio para perpetuarse en una cotidianidad donde la venganza, la justicia, el fanatismo religioso o el racismo (Cardona, 2015a) expresan conductas claramente visibles en los contextos externos e internos de la escuela.

Vuelvo al útero para retornar al nacimiento, para recordar en ese silencio acuático, entre otras cosas, que somos seres de amor, de palabras dulces, de caricias afectivas. Vuelvo al útero para regresar a la tierra, descubrir mis raíces, mi contexto, mi lugar en el universo, para salir al encuentro con la madre: mi madre, la madre que enseña, la madre con sentido de lo humano, la madre espiritual, la madre guía, la madre que da a luz, que cocina ideas y preguntas a la sazón mayéutica, la madre religiosa, la madre en cuyo útero anidan las nuevas generaciones... “madre” no



Imagen 1. León Olayo,
La semilla de la vida
(2010)

solamente encarnada en un cuerpo femenino, sino en uno múltiple, de comprensión y compromiso afectivo en la formación de subjetividades responsables consigo mismas y con los otros (Imagen 1).

Y lo hago desde una postura fetal que me permite ver, analizar y reconstruir mis prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana en la Institución Educativa Jesús María El Rosal; lugar en el que los cuerpos transitan entre las aulas, las imágenes religiosas, los corredores, los patios, la biblioteca, el auditorio, las canchas y la cafetería, en una búsqueda de sentido por lo que es la escuela en el marco de una pedagogía del amor. Estos elementos contrastan con la marginalidad y decepción, productos de la violencia del barrio donde se encuentra ubicada la escuela: Castilla, Medellín. Allí también existen un rumor silencioso -frente al ruido del afuera, en el barrio-, un olor

a misticismo, siluetas que se distinguen en la bruma, y un espacio que se palpa con el sentido de lo humano y sus contrariedades, que evocan reflexión y encuentro consigo mismo y con los otros.

Me adentro en ese espacio, en esa redondez uterina, o en esa esfera como la llamaría Peter Sloterdijk (2009), porque es mi entorno laboral, el que mueve mi experiencia y sacude mis fibras cada día que ingreso a él. Como diría Sloterdijk: “Por eso tiene hoy más sentido que nunca la indagación por nuestro «dónde», puesto que se dirige al lugar que los hombres crean para tener un sitio donde poder existir como quienes realmente son” (2009, p. 36). En aquel sitio educativo, en el que existo como docente, me es necesario reflexionar sobre las emociones y las afectaciones que hacen parte de la formación de las estudiantes y que también me forman como maestra.

Y quién soy yo: una corporalidad, materia subjetiva, que, siendo maestra, también es mujer. Cuerpo erótico, sexuado como fuente de poder e información para la vida, pese a que esto haya sido suprimido o envilecido en la sociedad occidental porque ha excluido los componentes psíquico y emocional de los sujetos. Maestra que, además de educar, tiene como propósito formativo dirigirse a sí misma en los diálogos que establece con otras mujeres por quienes ella siente una gran admiración: rectoras de la institución, maestras de Lengua Castellana y estudiantes de bachillerato con las que comparte su entorno laboral; madres, hechiceras y doncellas que influyen en este espacio educativo para darle dinamismo a la pedagogía del amor en la que esta institución se agencia.

Esta corporalidad quiere reconocer en su oficio, la importancia del amor y del erotismo. Despojarle a la palabra “erotismo” la idea de un encuentro en la cama, y entenderlo como un acto rodeado de afectos y de sentidos: “el objetivo de todo lo que hacemos es que nuestras vidas y las de nuestros hijos sean más ricas y menos problemáticas. Al disfrutar de lo erótico en todos nuestros actos, mi

trabajo se convierte en una decisión consciente (...) en un lecho anhelado en el que me acuesto con gratitud y del que me levanto fortalecida” (Lorde, 1984, p. 11).

Es preciso iniciar este recorrido dentro de ese útero, encaminarse hacia las transformaciones en la mujer que allí suceden. Resituarse esa mujer que es llamada a ser madre en esta institución educativa, para restarle esa fuerza biológica y patriarcal, y afianzarla simbólica y espiritualmente. Una mujer que ha sido nombrada de varias maneras: como cuerpo orgánico, cercana al cuerpo simbólico, cuerpo categorizado que a veces se convierte en doncella, otras en madre, otras en bruja o maga, monja, esposa, hija, puta...

Mi intención no está dada en un manifiesto de militancia, pero sí en una intención feminista de restituir la voz a los sujetos, de nombrarlos y dejarlos nombrarse. De cara al discurso investigativo lógico y formal del androcentrismo, la teoría feminista acepta la narración con voz propia y una forma narrativa de pensar que “se corresponde con un yo «dialógico», que siente y ama; frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza (informe racionalista o pretendidamente neutro, propio de un extraterrestre asexual, es decir, angélico)” (Bolívar et al., 2001, p. 67). Rompe con un discurso asexual, sin acentos que muestren una posicionalidad política del sujeto que investiga en una realidad social. En ese sentido, Beatriz Preciado llega a afirmar que:

La naturaleza humana es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos, la ecuación naturaleza= heterosexualidad. El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo: recorta órganos y genera zonas de alta intensidad sensitiva y motriz (visual, táctil, olfativa...) que después identifica como centros naturales

y anatómicos de la diferencia sexual. Los roles y las prácticas sexuales que naturalmente se atribuyen a los géneros masculino y femenino, son un conjunto arbitrario de regulaciones en los cuerpos que aseguran la explotación material de un sexo sobre el otro (Preciado, 2011, p. 17).

Situar el discurso, entonces, es ineludible en esta investigación debido a que las participantes de este proyecto son mujeres, encarnadas en la corporalidad de estudiante, maestra y/o directiva. Intención feminista que se ayuda del enfoque biográfico narrativo para dar respuesta a las preguntas de investigación. Esta tesis es un ejercicio narrativo en el que el útero y los ciclos que allí se gestan son metáfora viva que permiten dar una comprensión a las prácticas de Lengua Castellana, en el marco de una pedagogía del amor, en una institución educativa de carácter religioso, dentro del barrio Castilla de Medellín, Colombia.

Miranda Gray (1999) habla de cuatro momentos que se dan dentro del ciclo femenino, enunciándolos como la etapa de la *bruja* que es el momento de la menstruación, la *doncella* cuando el óvulo comienza a formarse, la *madre* como momento de maduración del óvulo, y la *hechicera* o *maga* que es cuando el óvulo no se fecundó y comienza el desprendimiento y preparación para



Imagen 2. Vista aérea de la Institución Educativa Jesús María El Rosal. Fuente: Googleearth

la menstruación, completando así un ciclo místico de implicaciones amorosas, que incluso la autora relaciona con los ciclos de la luna.

Este útero de constante transformación y cambios bien podría ser el espacio educativo del Jesús María El Rosal (Imagen 2), lugar maternal, esfera humana creada por un grupo de religiosas para dar acogida a niñas y valores cristianos mediante el modelo pedagógico de la Institución, el

cual se diseñó a partir de las ideas de la fundadora de esta comunidad religiosa, basadas en el amor y el perdón.

El modelo busca que los docentes sean “como madres para sus estudiantes” (PEI, 2014). Pero ¿cómo llegar a serlo? ¿Qué sucede también al interior de ese “útero” maternal de los maestros en sus prácticas de enseñanza? Es por ello que entiendo tal útero como una esfera que esta institución me propone contener y habitar, esfera educativa de posible indagación, que Sloterdijk definiría como

La redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos son los seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior (Sloterdijk, 2009, p. 37).

Cuando llegué al espacio esférico del Jesús María El Rosal me propuse buscar en su piel más profunda cómo se proyecta el concepto del amor, escudriñar cómo se configura ya en su estructura, ya en su praxis, a partir de los discursos del ser, el hacer, el sentir y el pensar, con el sello del modelo pedagógico que este espacio educativo propone, al interior de las prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana.

Con esta investigación busqué significar unas mejores prácticas en términos de un reconocimiento afectuoso del otro, de mí en el otro y del otro en mí, a partir de la pregunta por cómo las prácticas de los docentes del área expresan la pedagogía del amor mediante diversos lenguajes, verbales y no verbales, en una pedagogía del ver, escuchar, sentir, degustar y oler en la formación de

subjetividades críticas y reflexivas, es decir, una pedagogía de sensibilidades desplegadas en el compromiso afectivo de la educación.

Para iniciarme en el conocimiento de este útero, observar sus formas, escuchar en silencio lo que allí ocurre, y volver a nacer a otras comprensiones, elegí la investigación cualitativa por ser un método que permite el encuentro de sí mismo con los otros, en el marco de una comprensión en torno a las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura, a la luz del modelo pedagógico institucional en mención.

El enfoque auto-biográfico narrativo es el conducto que me permite dirigirme hacia dicha comprensión investigativa, y que me posibilitó dar a luz otras prácticas de enseñanza del Lenguaje, en ese útero educativo, metáfora viva de implicaciones epistemológicas y narrativas, y espacio central de mi relato que se constituye como el “«territorio» del conocimiento profesional [...] construido narrativamente a modo de historia personal que incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y el centro” (Bolívar et al., 2001, p. 62).

La indagación del propio quehacer docente es el eje de reflexión sobre la experiencia del sujeto que enseña, de las directivas docentes y las vivencias de las estudiantes, en torno a la pedagogía del amor que componen el dispositivo de la interpretación, para así hacer de esta narrativa “un modo propio de conocimiento y construcción de la realidad”, y una estrategia “tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que desea hacer/ser” (Bolívar et al., 2001, p. 62).

Observo en este texto, con asombro, el útero educativo al cual pertenezco como docente de Lengua Castellana, que me plantea una pedagogía de implicaciones amorosas. Para lograrlo reviso, deconstruyo y comprendo mi hacer a la vez que entro en diálogo con algunas mujeres y estudiantes

representantes de la comunidad educativa, para transformar las concepciones, preconcepciones y vacíos con los que llego a este contexto. Este trabajo me permitirá volver a nacer dentro de ese espacio que cobija a cientos de niñas, jóvenes y mujeres del barrio Castilla de Medellín, Colombia, con procesos formativos basados en cuidado, afecto, reconocimiento, respeto, compromiso y confianza, atravesados por una comunicación abierta y honesta, aun cuando sea desde una perspectiva netamente católica. Estos procesos validan el erotismo de los sujetos en tanto conscientes de sí, de su expresión profunda y su conocimiento esencial que no sólo es racional, es simbólico, expresivo, amoroso.



Introducción. Nacimiento de una inquietud

Canto III

*Tú el primero que pudiste, en tales tinieblas,
levantar una llama de tal claridad
y ponerle vida a los encantos en luz,
eres tú, honor de los franceses, al que estoy, depositando
en la huella de las tuyas la traza de mis pies;
no porque esté ávido de luchar,
sino más bien por amor ardiente de imitarte;
pues la golondrina, ¿en qué iría ella a luchar
con la cigüeña?*

[...]

*Pues desde que tu pensamiento, nacido de un espíritu divino,
se pone a proclamar la naturaleza de las cosas,
los terrores se dispersan en todos los sentidos,
e inmediatamente que se apartan las defensas del mundo,
veo todo realizarse en el seno del entero vacío.
(Rerun natura de Lucrecio)*

En el año 2013 ingresé como docente de secundaria del área de Lengua Castellana a la Institución Educativa Jesús María El Rosal -IEJMR, administrada por religiosas de la compañía Jesús-María del barrio Castilla, comuna 5 de Medellín, Colombia.

En contraposición a este sonoro y angelical nombre, de dioses y santos custodios, afuera de los muros de la escuela, los combos de los ‘Chatos’, los ‘Mondongueros’, los ‘Machacos’ y los ‘Cachorros’³ generan la zozobra cotidiana y el aumento de homicidios en la Comuna Noroccidental. Mientras se disputan el territorio para la venta de estupefacientes y la extorsión, muchos de los habitantes que han montado pequeños negocios para sobrevivir, deben darles cada ocho días: 4.000 pesos los negocios pequeños, las grandes vacunas que oscilan entre 50.000 y 5’000.000 de pesos, en tanto que los conductores de buses deben pagar entre 10.000 y 50.000

³ *El Tiempo*, 8 de enero de 2015. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/violencia-entre-dos-comunas-de-medellin/15066762>

pesos. Estas cifras son cubiertas no tanto por la “seguridad” del local y/o su trabajo, sino por la amenaza a la que se ven sometidos. La inseguridad y el miedo continúan entre los vecinos del barrio, quienes día a día temen las balaceras, los encontrones y la agresividad de estos “combos”.

Un mediodía, a la salida del colegio, vi el “changón” que tenía un joven para dispararle a otro que estaba sentado al frente de la institución educativa. Otras tardes y noches, los tiroteos y muertes se escuchan ahí, en toda la Carrera 72 (famosa desde hace muchos años por peligrosa), me notificaron de las dimensiones tan complejas de la violencia, del desamor que viven los chicos de mi barrio... Muchos de sus familiares y amistades viven cerca de la IEJMR, incluso una que otra amiga o familiar de ellos es una de sus estudiantes.

La situación de las familias del barrio no deja de ser abrumadora. En su mayoría, son disfuncionales en donde se “nos enseñó que no éramos del todo satisfactorias/os, en las cuales se nos humillaba, se abusaba de nosotros verbal o físicamente, se nos descuidaba emocionalmente y al tiempo se nos enseñaba a creer que éramos amados/as” (Hooks, 2012, p. 266). Esta circunstancia me la cuentan muchas de mis estudiantes, o a las que claramente se les ve en sus cuerpos, y con las que hemos tenido que asumir posturas y acciones concretas desde la institución por casos de maltrato infantil.



Imagen 3. Jhon Fredy Serna, *Noche II*, 2001, 170x150cms

Pero estas situaciones no son ajenas a mis vivencias. Tenía siete años cuando la violencia de los años 90 empezó a manchar con su siniestro color el lienzo de las calles empinadas, los parques y las casas de Medellín, de Castilla. Tantas imágenes que sucedieron ante mis ojos, pasaron por mi cuerpo y ante las que es imposible no soltar una lágrima o un alarido (Imagen 3).

Por fortuna mi padre, quien fuera “hippie” en su momento, tenía una volqueta. Ahí nos llevaba a todos los niños de la cuadra al barrio del frente, Aranjuez, a ver las obras de teatro, títeres, mimos y payasos que todos los domingos nos sacaban las sonrisas. Esa felicidad que compartíamos en la semana, mientras estudiábamos o íbamos a hacer los mandados a la tienda.

Con este ritual dejé de pertenecer al grupo de niños que les gustaba jugar a pistoleros y a las barbies, y descubrí que en el propio barrio había desde el “Teatro más pequeño del Mundo”, dirigido por un señor llamado Pestañas, quien hacía comparsas y actividades comunitarias, pasando por grupos teatrales y encuentros de cuentería como el “Encuentro de Voces”, hasta talleres literarios y de lectura cuando llegó Comfenalco al barrio. En este espacio descubrí que existen artistas como Fredy Serna, escritores como Helí Ramírez, profesores de escuelas como Helmer Cañaverall y mujeres como Carolina Ramírez y Biviana Gómez, quienes le apuestan a procesos comunitarios y alternativas de resistencia como oasis de paz en medio de la guerra, mediante experiencias artísticas, sociales y comunitarias que les han permitido a los y las jóvenes elegir varias propuestas vitales más allá de quedarse en un “combo” (Imagen 4).



Imagen 4. Jhon Fredy Serna, Comun...A, Tríptico, 1994, Acrílico sobre lienzo, 200x360cms, Salón Arturo y Rebeca Rabinovich.

Y como si un sueño de esa infancia se me hubiera cumplido, llegué como docente a mi propio barrio: atravesé el muro que separa las lomas de concreto, los parques y las casas de la Institución Educativa Jesús María El Rosal. A través del Proyecto Educativo Institucional, jornadas de trabajo

interno sobre el modelo pedagógico, reuniones de docentes y en los “Buenos días”⁴ fui descubriendo que su modelo pedagógico es la *pedagogía del amor*.

Dicha pedagogía se fundamenta en la vida de la santa Claudina Thévenet (1774-1837), fundadora de la congregación de Jesús-María, quien se dedicó a la educación de los niños huérfanos luego de las muertes producidas durante la Revolución Francesa y les enseñó oficios como el de la sedería, ayudándose de la moral y la religión católica. Esta idea le nació luego de que sus dos hermanos fueran ejecutados en el contexto de la Revolución y le dejaran como últimas palabras “Gladdy, perdona, como nosotros perdonamos” (Horny, 1993, p. 20).

¿Cómo podría Claudina Thévenet olvidar, ella, que desde este momento va a llevar inscrito en su propia carne, hasta el último día, el recuerdo vivo de las atrocidades que ha vivido, por un temblor de cabeza y una respiración fatigosa que se manifiesta en los momentos difíciles y que llama su “terror”?... No hay que olvidar. (Horny, 1993, p. 22)

Descubrir la existencia de este modelo pedagógico, y que se concibiera en estas condiciones, me dejó inquieta, pues había transitado por otras instituciones, con otros modelos y con otras dinámicas de la comunidad educativa y del entorno social y cultural donde se encontraban inmersas: venía de una institución del barrio Doce de Octubre, no más violento que Castilla, y mucho antes trabajé en colegios privados de aulas dotadas con todos los recursos necesarios para la formación de máximo 30 estudiantes por salón de clase.

La escuela en esta investigación la entiendo como un espacio, un útero educativo, en donde acontecen todo tipo de complejidades y complicidades que permiten ubicar rostros y cuerpos en

⁴ Los *Buenos días* consisten en reflexiones periódicas en torno a la formación en valores. Hasta el año 2014, la rectora de ese momento comunicaba el cronograma semanal con unas reflexiones previas, además de presentaciones grupales mensuales frente a todo el colegio sobre un valor específico. A partir del año 2015, la nueva rectora todos los días a las 6:30 am recibe en el patio central a las estudiantes en un tono cordial y reflexivo, para contarles historias y así generar reflexión sobre las diferentes situaciones cotidianas del ser humano.

expresión de sus historias, temores e ilusiones. Por esto, el espacio escolar y sus actores, desde sus cotidianidades y dinámicas familiares, donde el conflicto, las tensiones, e incluso el hacinamiento, configuran situaciones que agudizan confrontaciones pero que también posibilitan el debate de otredades y alteridades.

La pedagogía del amor como problema de investigación

Me adentro cada vez más en ese espacio uterino, para salir de vez en cuando y observar sus contornos desde afuera, con visión crítica, porque ésta me la otorgó mi formación como docente parida de mi *Alma máter*. Y es que es preciso revisar la propuesta pedagógica del amor, que conlleva una noción del *cuidado*, aún desde otros enfoques además del cristiano. Esta revisión es válida a partir del reconocimiento de la escuela como una institución que interviene en la esfera de la subjetividad y sus afectaciones, y se ubica en los estudios interesados en analizar los alcances que tienen los cuidados maternos en la construcción de las relaciones sociales entre los sujetos.

Con un proceder cercano al de los trabajos de P. Bourdieu, Luc Boltanski ha estudiado los cuidados del cuerpo que las madres prodigan a sus bebés. Este estudio corresponde hoy a una sociología que se remonta a la puericultura y los cuidados maternos, pero que permitió abstraer principios de oposición en el tratamiento del cuerpo, e igualmente de sacar a la luz diferenciaciones en los discursos de los médicos, de acuerdo con las madres de los diferentes grupos sociales (Duret y Roussel, 2013, p. 173).

Y estos cuidados fundamentales como la contención afectiva, cuidado y asistencia, son manifestaciones que han caracterizado la educación desde tiempos inmemoriales. Cuidar significó dar de comer, nutrir, dar asistencia emocional; significó acunar en la escuela a niños y adolescentes

en situación de riesgo -asociado a la cultura del miedo-; y a su vez, es sensibilidad frente al sufrimiento ajeno.

Cuidado también como el impuesto por los nuevos marcos legales que encargan a los docentes y directivos de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela. Por otro lado, lo peligroso del cuidado en el cristianismo es que puede llevar a la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado (cuidar a los pobres es asistencialismo generador de inferioridad), con predominio de la enseñanza moral e intelectual donde la sensibilidad es sentimentalista y desde el afuera, que domestica las pasiones y posee un carácter patriótico y de represión sexual, más que educativo; no tanto del adentro, que forma sujetos consientes y autónomos. Por ello es preciso hablar de *compasión* (Mélich, 2010) puesto que no conlleva en el fondo desprecio, el “pobrecitos los pobres”, sin otorgarles dignidad, ninguna condición subjetiva que hace la deferencia de cuidar.⁵

Al contrario de la noción asimétrica de cuidado entre adultos y niños-adolescentes, surgen otras posibilidades de acoger al otro (“te necesito, me necesitas”). Por ello propongo volver a pensar el cuidado y la instrucción, más que para acunar la noción de un cuidado que no parta del miedo y la desigualdad, sino para juntar el cuidado al amor.

Durante esta investigación encontré que el amor tiene cabida en el espacio de las pedagogías de la diferencia, que son democráticas y pluralistas, que no vienen cargadas de tintas rosas de los libros de autoayuda, sino que traen a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, como señal de incompletud pero también de fortaleza.

En concordancia, es preciso que aquí, en esta matriz educativa, se combine amor con justicia; que ese lenguaje maternal y amoroso no sea una técnica para la domesticación de los cuerpos y adiestramiento de subjetividades, sino que sea una esfera de maternal mayéutica que mantenga

⁵ Entendiendo *pobres* como las vidas desperdiciadas según la lógica capitalista de una disposición productiva de los cuerpos en el contexto social.

abiertas las preguntas del por qué, del cómo y con qué derecho; un compromiso del otro como sí mismo (Dussel, 2008). Amor no es necesariamente sentimentalismo, y por esta creencia es que en el campo pedagógico es un tema de poca discusión.

El “amor” es objeto de sospecha, de alabanza acrítica, o bien de domesticación tecnocrática -vía el concepto de inteligencia emocional; pero hay pocas reflexiones en estas nuevas líneas que vienen surgiendo en la teoría social. Asociado al espiritualismo y al irracionalismo, el amor fue, sobre todo, motivo de desconfianza por las pedagogías de la post-dictadura argentina, que vieron en los discursos “afectivos” una excusa para no enseñar, o para seguir sosteniendo una escuela “vacía” (Dussel, 2008, p. 1).

Sin embargo, en el contexto de las reflexiones pedagógicas es relevante estudiar el amor como dispositivo pedagógico soportado en el compromiso ético-afectivo en el encuentro de subjetividades. Quitar del centro reflexiones des-afectivizadas. Desmarcar aquella pedagogía parodiada por Unamuno (1940) cuando se burla de la pedagogía positivista, entendida como transmisión de contenidos. Contrastarla a pesar de que aún sigue viva, incluso cuando se habla de inteligencias emocionales como una forma de entrenamiento protocolizado que busca darle un buen cauce a las emociones y sentimientos: “Se instala una normatividad de esencia gestionaria, contable, objetivista, que conduce al nazismo, a la exacerbación de la carne sobre la palabra, del dato sobre la referencia” (Dussel, 2008, p. 7).

Y es que los sentimientos y las afectaciones hacen parte activa de la historia de una sociedad y cambian de acuerdo con ésta. En cada época se pueden identificar ‘emociones prescritas’, analizar las esferas de los sentimientos y su percepción desde afuera, e incluso se pueden categorizar sentimientos definidos como “masculinos” o “femeninos”, los sentimientos impuestos a una clase social o los difundidos por medio de prácticas e instituciones. Sin embargo,

Más allá de los cambios en la sociedad, en la masculinidad y en la feminidad la ideología genérica patriarcal parece inalterada y vigente. Es la concepción a partir de la cual los grupos sociales y los particulares estructuran su identidad: se conciben a sí mismos, a sus actos, a sus sentires, a sus hechos y a los otros. Es una ideología fosilizada, porque expresa y sintetiza separaciones sociales inmutables. Se caracteriza porque cada género es irreductible en el otro: sus diferencias sociales son elaboradas subjetivamente como excluyentes y antagonicas por naturaleza (Lagarde, 1993, p. 800-801).

En este marco, los sentimientos definen la sociedad y se transforman con ésta, pese a pervivir una constante del sistema patriarcal. Así, el proceso civilizatorio, como lo ha definido Elias (1987), es también un sumario de dominación y la regulación de los sentimientos bajo un canon de sentimientos de lo que se puede/debe sentir y lo que no.

Desde los años 80 la historia de las emociones se ha ido consolidando como un campo de investigaciones interdisciplinar que reúne elementos de la historia misma, la sociología y la psicología. Trabajos metodológicos como los de Peter Stearns (Emocionology), William Reddy (Emotional Regime) y Barbara Rosenwein (Emotional Communities) han propuesto rutas y conceptos para investigar las emociones. De igual manera Ute Frevert (Vertrauen –Confianza–) o Martina Kessel (Langeweile –Aburrimiento–), entre otros autores, han realizado estudios sobre emociones utilizando algunos enfoques metodológicos.

Si bien estas apuestas teóricas y metodológicas parecerían situar la historia de las emociones en la sociología o la psicología en contextos históricos, en este ejercicio investigativo busco relacionar las emociones, la educación y la pedagogía. A primera vista una ojeada sobre los tratados pedagógicos de Vives, Pestalozzi o incluso la Ratio Studiorum de los Jesuitas muestran claras referencias a la dominación de las pasiones, del comportamiento, a la formación del corazón. Pero

si llegamos incluso a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas más contemporáneas, las emociones y las afectaciones, siempre han estado en el centro de discusión de la formación, sólo que han sido de esas prácticas no dichas o han estado nombradas bajo otros conceptos, tal vez por temor a caer en la asignación a la ligera de adjetivos a la palabra *pedagogía*.

Es por todo lo anterior que esta investigación ahonda en mi experiencia docente en la Institución Educativa Jesús María El Rosal buscando identificar en las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura un reconocimiento afectuoso, que me permita una mayor y mejor conexión entre mi propia dimensión intelectual, sensitiva y emocional.

Para una pedagogía del amor es necesaria una formación integral del sujeto que enseña, para el que cabe el derecho a poner el cuerpo como experiencia en la danza del pensamiento, y que todos los días, en que se halle danzando por lo menos una vez, se le pierdan; y que le parezca falsa toda verdad que no traiga consigo cuando menos una alegría (Ponce, 2010).

Entenderé entonces aquí el *amor* como una construcción social del afecto, donde el lenguaje y el cuerpo se erigen afectiva, social, cultural e históricamente; amor como una forma de ponerle acción y contexto a la pedagogía, en cuanto que se habla de sujetos, de cuerpos que interactúan en la acción educativa, en una relación de beneficio mutuo.

Metodología o del encuentro con la piel del otro

Para iniciarme en el conocimiento de este útero, observar sus formas, escuchar en silencio lo que allí ocurre, y volver a nacer a otras comprensiones, elegí la investigación cualitativa por ser un método que permite el encuentro de sí mismo con los otros, en el marco de una comprensión en torno a las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura, a la luz del modelo pedagógico institucional en mención.

Quiero hacer un reconocimiento especial a las maestras Nancy Ortiz, Zoraida Rodríguez y

a Felix Berrouet, quienes en sus enseñanzas e investigaciones me han transmitido el interés por la exploración del método biográfico narrativo a partir de su indagación desde el material simbólico y la orientación al conocimiento profundo de sí-mismos.

El enfoque auto-biográfico narrativo es el conducto que me permite dirigirme hacia dicha comprensión investigativa, y que me permitió dar a luz nuevas formas para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la pedagogía del amor, en este útero educativo (Jesús María El Rosal), metáfora viva de implicaciones epistemológicas y narrativas y espacio central de mi relato, que de acuerdo con Bolívar et al. (2001, p. 62) constituyen mi «territorio» del conocimiento profesional que construyo narrativamente a modo de historia personal.

La indagación del propio quehacer docente es el eje de reflexión sobre la experiencia del sujeto que enseña, de las directivas docentes y las vivencias de las estudiantes, en torno a la pedagogía del amor que componen el dispositivo de la interpretación, para así hacer de esta narrativa autobiográfica “un modo propio de conocimiento y construcción de la realidad”, y una estrategia “tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que desea hacer/ser” (Bolívar et al., 2001, p. 62). Se trata del relato donde yo soy protagonista al encuentro con otros protagonistas.

Ser por un momento la sombra de las personas entrevistadas: una estudiante, una docente, dos rectoras. Me refiero aquí justamente a un paradigma interpretativo en el cual aparece un sujeto histórico con unos condicionamientos y unos procesos sociales que busca problematizar y encontrar sentidos y significados, en consonancia con una reflexión y unas acciones individuales y colectivas, en donde el uso de las historias cobra fuerza particular.

Para tal efecto, la entrevista biográfica es la base de la metodología biográfica, la cual exige que quien investiga no aplique un protocolo fuertemente estructurado al diálogo/entrevista; es más bien una guía en la que el entrevistador prepara su papel sin improvisar de la nada, y para memorizar sus cuestionamientos. Puede tratarse de un diálogo abierto, en el que se pretende buscar líneas de sentido a lo largo del relato de vida, donde cobran fuerza la reconstrucción retrospectiva además de las expectativas y perspectivas futuras, en tanto totalidad, momentos o temáticas específicas con cierto orden coherente y temporal. Todo lo cual exige un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado de los acontecimientos y experiencias que han tejido la vida. “La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida” (Bolívar et al., 2001, p. 158-159).

Y es aquí cuando aparece el enfoque biográfico narrativo, para dar luz al giro hermenéutico-narrativo en las ciencias sociales, derivado de una ontología histórica, que parte de una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos en términos de Foucault (1984), lo que implica nuevas maneras de ser y hacer investigación en el campo educativo. Es así como develar los mecanismos que hay al interior de la pedagogía del amor, expresada en la diversidad de discursos del ser, pensar, sentir y hacer del docente y del estudiante, se hace necesariamente desde la investigación cualitativa de corte hermenéutico.

En este sentido es que la investigación biográfico-narrativa se centra en las historias de vida, el relato como tal es tanto la recolección de información, como la construcción discursiva y la consiguiente escritura del proceso investigativo.

Como lo expresan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), en el relato de su vida el sujeto toma autoría de los hechos para crear salidas diferentes a sus problemas y preocupaciones. La autobiografía genera contrapunteos entre lo que el yo describe y los otros yo que están latentes en

tal narración. Esta estrategia les permite generar un nuevo proyecto de vida. Desde una perspectiva interesada en la investigación educativa, la autobiografía (Moraes y Torre 2006) le otorga un papel determinante al docente, quien actúa como un narrador y coprotagonista en la investigación que se transforma durante el proceso.

Quizá deberíamos preguntarnos acerca de la finalidad (o efecto) educativa de la investigación. En realidad, una investigación no deja de ser un proceso formativo ya que en él los investigadores van transformando sus concepciones y aprendiendo de la práctica al mismo tiempo (Moraes y Torre 2006). Pero en nuestro caso, teniendo en cuenta el tipo de material simbólico con el que trabajamos, y la propia finalidad orientada hacia un conocimiento profundo del sí-mismo, quizá deberíamos ir más allá y preguntarnos acerca de los posibles efectos terapéuticos (buscados o no, deseados o no).

Lo primero fue entonces la revisión de nociones básicas para ir complejizándolas a través de cuestiones, preguntas, puntos de vista, teorías, observaciones participantes y no participantes, entrevistas, historias de vida, entre otras acciones que me permitieron comprender la problemática de la experiencia del maestro y de las vivencias de las estudiantes en torno a las prácticas pedagógicas en Lengua Castellana, a la luz de la pedagogía del amor. Las nociones pedagogía, pedagogía feminista, pedagogía del amor, relaciones de poder, corporalidad docente, práctica pedagógica, proceso de enseñanza-aprendizaje y escritura narrativa son el punto de partida de este estudio y se desarrollan en el *Capítulo 1. Encuentro con la madre*.

Estas nociones se operativizan a partir de los registros, entrevistas y conversaciones, con maestras y estudiantes de la IEJMR, y se enfocan, especialmente, en el cuerpo del docente. La reflexión acerca del cuerpo del sujeto que enseña reconoce la importancia que tienen los afectos y sentimientos para la pedagogía del amor. Además, este reconocimiento, realizado en el *Capítulo*

2. *La corporalidad del afecto en el espacio escolar*, parte del arquetipo de la madre, que, según Gray (1999), constituye el segundo sentir de su ciclo menstrual. La madre, presente en el modelo pedagógico de la IEJMR en donde se les solicita a los docentes ser como madres para las estudiantes, es motivo de reflexión en este capítulo.

En el *Capítulo 3. Espacio-útero escolar y encuentro de subjetividades* visibiliza los ciclos por los que pasa el o la docente dentro del útero educativo, a través de la escritura de mi autobiografía y de mis pasos por el ciclo que me llevaron a ser doncella, madre y hechicera (arquetipos de Gray, 1999), para ser la bruja que reflexiona acerca de su proceso docente. La estructuración y escritura del Capítulo 3 me permitió entender que los giros y transformaciones que fueron surgiendo en mí misma, en mi práctica docente, mientras escuchaba y reflexionaba sobre las entrevistas iniciales realizadas con las docentes, directivas y estudiantes, me llevaron a descubrir que esta investigación no iba dirigida hacia otra persona que a mí misma.

No podía hacer un trabajo de comprensión del otro como objeto de estudio sino de mí misma como otra, reflejada en las experiencias compartidas con las propuestas inicialmente como participantes del proyecto. Por lo anterior esta tesis tiene una estructura que combina un estudio biográfico-narrativo con uno autobiográfico-narrativo. Es un acto de recreación de mi proceso como maestra que narra el útero educativo en el cual se encuentra inserta y las relaciones que hacen posible una pedagogía del amor, donde utilicé estratégicamente la palabra maternidad para encontrarme con otra opción educativa que es más cíclica, alternativa a la hegemónica del modelo maternal, de la virgen María o de la mujer en sentido fisiológico, ya que el hombre maestro también está llamado a ser como madres para sus estudiantes⁶.

⁶ Por economía del lenguaje utilizaré para los nombres femeninos y masculinos el término genérico para evitar repeticiones tales como maestra y maestro, niño y niña y demás términos, sin desconocer que apoyo la inclusión de la mujer y lo femenino dentro del lenguaje, pero para la extensión de este trabajo se haría más compleja su lectura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 1. Encuentro con la madre

Ante tantos cuestionamientos que nacen de la crisis del auto-observarse, que no es una experiencia diferente a ponernos en sensibilidad de acción, es preciso escuchar aquí las voces de autores; parteros con quienes dialogamos para dar a luz nuevos saberes a partir de las reflexiones que hacemos de nuestros procesos y vivencias en el accionar como maestros dentro de esferas, en esta tesis denominados como úteros educativos. Como docente de la Institución Educativa Jesús María El Rosal, apelo a las siguientes perspectivas culturales, feministas y pedagógicas para afianzar mi comprensión de los vínculos que se establecen entre cuerpos, pedagogía y lenguaje, en una dimensión afectiva del espacio escolar que pone en correspondencia docentes y estudiantes en el ámbito de la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

1.1 Las relaciones de poder en la escuela: llamados y entrecruzamientos de la pedagogía crítica y feminista

El modelo de sociedad patriarcal cuya estructura social, económica y política fracasa en todos sus sentidos, con su estrategia de manipulación y mantenimiento de las relaciones desiguales de poder basada en prejuicios y exclusiones de los sujetos a partir de su raza, clase social, religión y sexo, genera binarismos que imposibilitan una dimensión estética del despliegue de los cuerpos.

Basarse en jerarquías y definiciones verticales del modelo de sociedad patriarcal trae consecuencias nefastas en todo tipo de relación. En el ámbito de las interacciones educativas, nos ubicamos los maestros como parte del dispositivo ideológico educacionalizador de Estado que nos convierte en trabajadores sujetos a regímenes de ocho horas; en seres anclados en sólidos suelos de una identidad nacional y animales amantes de la “verdad” y el conocimiento, con el fin de

enmarañar nuestros registros de subjetividad, subsumidos a ser sujetos modernos apegados, domesticados y dispuestos para la rentabilidad, el progreso, las leyes y el saber “verdadero”; criados y formados para la misma norma (Cardona, 2015c). Este dispositivo ¿es un útero que acoge para dialogar en clave afectiva? Más bien un útero para adormecer y empequeñecer al otro.

Si bien el reconocimiento de los afectos como una dimensión humana no garantiza la democracia, sí impregna una vitalidad necesaria para activar procesos críticos y analíticos trayendo experiencias iniciales que nacen justamente en la relación con los demás y en la generación de lazos sociales. Esta vitalidad reclama que el hecho educativo se cimente sobre relaciones horizontales, no sólo de ideas racionales o conocimientos instrumentales, sino también de experiencias sensibles, afectivas y democráticas. Para lograrlo, me he refugiado en el ámbito de la investigación, alimentándome durante mi pregrado en el grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, y de la necesidad de regresar a la *pedagogía crítica* tan dejada a veces detrás de la cortina de la escuela pública.

La pedagogía crítica parte del contexto de participación social y tiene como objetivo la humanización de los procesos educativos en una comunicación horizontal en la que los sujetos se valoren en igualdad de condiciones de acción y vida. Su pretensión reside en una humanización de la educación.

En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar [...] sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la

profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica (Ramírez, 2008, p. 111).

Esta valoración permite el reconocimiento mutuo de los discursos y su diferenciación, la confrontación de la realidad existente con la estudiada, y, como consecuencia, la significación de los imaginarios de acuerdo a la contextualización del proceso educativo que brinda la posibilidad de educar para la vida en comunidad. Se trata, entonces, de validar a los sujetos y prácticas que permiten la transformación de la realidad social.

A su vez, la pedagogía crítica es un esfuerzo colectivo en un contexto donde la sociedad capitalista está direccionada en lo bio-político, que atañe, ante todo, a lo biológico, lo somático y lo corporal. El cuerpo en esta sociedad es un dispositivo biopolítico que va unido a una concepción educadora de la población, perfilada según el modelo de producción capitalista.

Traer estas manifestaciones a colación implica dos movimientos: develar relaciones simbólicas (Bourdieu, 1977) que configuran prácticas académicas y sociales, por lo que es preciso discernir sobre esos imaginarios simbólicos que atañen a los espacios educativos tanto en lo teórico como en lo práctico. Y tomar esta identificación como punto de partida para nuevos caminos de vida, sociedad, comportamiento e interacción (Ramírez, 2008).

El biopoder es una forma de poder que rige y reglamenta la vida social por dentro, persiguiéndola, interpretándola, asimilándola y reformulándola. Éste no puede obtener un dominio efectivo sobre la vida entera de la población más que convirtiéndose en una función integrante y vital que todo individuo adopta y aviva de manera totalmente voluntaria. Como dice Foucault (2010), *la vida se ha convertido ahora en un objeto de poder*. Su función es proclamar la vida con el objeto de administrarla. El biopoder se refiere así a una situación en la cual lo que está directamente en juego es la producción y la reproducción de la vida misma.

En tal sentido, la política se concibe como el despliegue de *esas diferentes artes de gobernar con sus ajustes y, a la vez, el debate que ellos suscitan* (Foucault, 2007), la puesta en juego de cálculos de costo-beneficio sobre el “capital humano” o “máquina viva”, que atrapan a la sociedad y al Estado en una racionalidad económica. Al considerar que “la razón de existencia del capital humano es la práctica de libertad de la razón económica, y por otra parte, la sociedad y el Estado admiten el apresamiento al que son sometidos y se constituyen como *homo aeconomicus*.” (Zuleta, 2010, p. 69), es posible llegar a la pregunta ¿cómo el poder puede ser deseado?

Es por ello que la pedagogía crítica es una aliada en el útero educativo de la Institución Educativa Jesús María El Rosal en cuanto que en ella se vislumbran procesos de comunicación horizontal en el marco de la liberación social (Gramsci, 1974), que busca recuperar la visibilización y confianza entre unos y otros cuando esta institución alude al *espíritu de familia*, con el cual, a partir de las diferentes relaciones simbólicas, se acepta y apoya mutuamente en la resolución de conflictos de forma constructiva, abriendo un espacio para la común unión.

A la luz de estos entrecruzamientos, los feminismos decoloniales han venido cuestionando en el campo educativo todo tipo de jerarquizaciones y categorizaciones provenientes de la bio-política patriarcal, tanto en saberes como en afectos, máxime cuando la población estudiantil de la Institución Educativa Jesús María El Rosal es femenina; por lo cual es válido reflexionar con Belausteguigoitia y Mingo que

El centro no es solamente el análisis de la diferencia entre los sexos, sino también los conceptos de diferencia, separación, límite y frontera. En una palabra, lo que separa a un saber de otro pasa a ser considerado central. ¿Cómo se mantienen los límites entre saberes, a qué costo? ¿Qué sucede si el objetivo de algunos de ellos es la educación de las mujeres teniendo en cuenta sus diferencias de clase, raza, etnia, sexualidad, nacionalidad, desde

ángulos y concepciones distintas? ¿Qué retórica, qué narrativas, qué "relaciones" entre saberes se movilizan cuando se apela a la educación de las mujeres? (Belausteguigoitia y Mingo, 1999, pp. 9-10).

De este modo, y como plantea Álvarez-Uría 1987, parafraseando a Michel Foucault, es preciso “un trabajo de reflexión que desentierre las raíces de las «racionalidades» que están operando en el campo social, y un trabajo de negación de las formas de subjetivación que hemos heredado y nos han sido impuestas” (pp. 29-30). Por ello acudir a las *pedagogías feministas* y reflejarnos en su espejo, permite discernir en torno a las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura y a las vivencias de estudiantes, docentes y directivas de la institución que encontraron asidero en la pedagogía del amor.

Desde estos postulados la pedagogía se convierte en una búsqueda de formas de enseñar consecuente con sus planteamientos políticos, resituando bajo otra luz el tema de la “Paideia”, en tanto la profesión docente conlleva a la acción de educar y transmitir con una significación social, que tiene gran parte de presencia femenina, como es el caso de mi institución, la cual es necesario resignificar como parte en la transformación social.

Esto se logra, para no caer en militancias ni radicalismos, justamente en el proceso de crítica y autocrítica constante, en el sentido de poder revisar las propias creencias para buscar caminos de vitalidad, fertilidad y transformación (Korol, 2007); cuestionar las teorías y prácticas en cuanto las preguntas mismas abren otras perspectivas sin miedo a no tener una respuesta. Una pedagogía feminista

Es una pedagogía que asume del marxismo su crítica del capitalismo y de la dominación, y su capacidad de volverse fuerza material en tanto filosofía de la praxis, metodología de análisis, guía para la acción; que asume de la teología de la liberación, la valoración de la

mística en las luchas del pueblo, la crítica a una religión que oprime y refuerza la obediencia, y el intento de que las distintas religiosidades del pueblo puedan volverse fuerza material en las resistencias y en las emancipaciones; que retoma de los pueblos originarios su relación con la naturaleza (Korol, 2007, p. 18).

Por ello en este espacio cabe la posibilidad de que los cuerpos también se pronuncien, donde la subjetividad participe en la construcción histórica, donde el cariño que genera el encuentro de las historias nos permita abrazarnos en la identificación, para acompañarnos, y caminar con nuestros sueños y dolores. La pedagogía feminista valora las expresiones del cuerpo y detona con ellas, procesos formativos:

La expresión (oral, escrita, plástica, corporal) es una de las mediaciones de la pedagogía feminista en tanto sirve para la elaboración y reconstrucción personal, sirve para nombrar y validar temas, es útil para elaborar y revalorar la memoria colectiva de las mujeres o de los grupos oprimidos y marginales, y también, de manera muy importante, sirve para elaborar y comunicar la propia palabra y para cuestionar a las otras, a los otros, al mundo. Además, es un recurso para la construcción de la autoestima, para identificar deseos y fantasías, ayuda “al monólogo interior y, por ende, a la individualización en el acto de reflexionar”; posibilita la soledad, experiencia imprescindible para desarrollar la independencia y la autonomía (Maceira, 2007, p. 16, citando a Lagarde, 2001).

Al identificar los llamados que la pedagogía crítica y la pedagogía feminista hacen a esta investigación, es preciso una breve revisión del concepto *pedagogía*, para no caer en facilismos terminológicos. Concibo la pedagogía como la conjunción de prácticas diversas que han reflexionado a la luz de las circunstancias sociales. Un encuentro que ha dado paso a pensar en pedagogías otras, las cuales gamifican la multiplicidad de la praxis educativa y formativa.

Ya que no hay una sola cosa que sea, de manera indudable, pedagogía, y ya que no es plausible que la haya hasta que la sociedad y por tanto las escuelas hayan llegado a una uniformidad muerta y monótona en sus prácticas y fines, no puede haber una única ciencia de la educación. Así como las prácticas de las escuelas son diferentes, también lo deben ser las teorías intelectuales derivadas de dichas prácticas (Dewey, 1928, p. 260).

Toda educación que no permita aparecer al otro deja de serlo. Lo que aparece es una práctica de control sobre el otro y no de relación, en una palabra, es un adoctrinamiento. La pedagogía vista como un saber alterable, contingente, que nunca acaba, que constantemente está reinventándose, no resiste a modelos y esquemas fijos y estables. La pedagogía trata los objetos no positivamente sino como objetos de saber que se constituyen.

Un ejemplo de ello son las prácticas pedagógicas que parten de la pedagogía crítica y la feminista y que han abierto otras puertas importantes para revisar en el camino educativo contemporáneo, como la *pedagogía del amor*.

1.2 Por un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el amor

En las prácticas pedagógicas de los maestros reside un saber pedagógico, un acercamiento producto de nuestra formación académica y experiencia en el aula. Esta práctica Zuluaga (1999), la denomina como “práctica discursiva cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones, una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (p. 38). Al ser producto de la experiencia de quien enseña esta práctica, para Zuluaga, es una noción metodológica que puede designar:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.

2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, 1999, p. 147)

De esta manera, la práctica pedagógica no se circunscribe sólo al espacio pedagógico: se expande desde la escuela hasta los espacios sociales. A su vez, en esta noción puede identificarse una idea de aprendizaje.

El aprendizaje no es una resultante individual, sino social, situada, corporeizada y ligada a unas condiciones históricas, como lo propone Meirieu (2002): “El aprendizaje es una historia que pone en relación a lo dado con una intervención exterior; una historia donde se enfrentan sujetos y en donde trabajan y se articulan, nunca muy fácilmente, interioridad y exterioridad, alumno y maestro, estructuras cognitivas existentes y nuevas aportaciones” (p.43). El deseo de aprender en los estudiantes se incentiva cuando se media para que comprendan que el conocimiento no le pertenece a algún sujeto en particular sino a la cultura, la cual, en últimas, transforma a quienes la hacen vivir.

A su vez, si se reconoce como un sujeto cultural, se ubica quien aprende como un ser en la historia, la cual no habita en verdades sino en puntos de vista acerca de los hechos y experiencias que hacen ser a un sujeto de la cultura como es. Es aquí, entonces, donde el papel de quien enseña debe

impulsar a este sujeto a pensarse, a considerar si es ahora como quiere ser o si asume lo que otros le proponen ser. Es aquí donde la propuesta del paradigma sociocultural conjuga una formación para mujeres y hombres críticos.

El aprendizaje se relaciona con la cognición, la cultura y la historia de quien aprende, mientras que la enseñanza se traslada y atraviesa a quien pone en diálogo en el aula estos conceptos: el maestro o la maestra. El sujeto de conocimiento, en este sentido, es el que construye con los otros, reconociendo que una sola verdad no es posible, pues como ya se ha dicho, la historia demuestra lo contrario:

Enseñar, entonces, no es sacrificar una de los dos partes (al alumno o al docente), renunciar a su exigencia o ignorar la persona del alumno; enseñar es tomar totalmente en cuenta una y otra y crear un poco de historia en este espacio; pero la historia no se escribe nunca por adelantado, y para ella, no tenemos recetas; la historia no se repite y no podemos tener la certeza de salir totalmente indemnes (Meirieu, 20002, p. 43).

No se puede salir indemne del proceso de enseñanza. Bolívar y otros (2001, p. 62) definen de forma clara y sencilla la enseñanza, citando a Doyle (1997), como “la comprensión, en forma de modelos provisionales, que recojan cómo las cosas funcionan” más no la acción y reacción entre conducta del maestro y evidencias de ésta en el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de una comprensión del contexto, que es complejo y singular, de los procesos educativos donde se insertan aspectos técnicos y disciplinarios, pero sobre todo dimensiones morales, emotivas y políticas que constituyen el campo semántico de la relación afectiva del espacio escolar y con los actores y situaciones que allí se ponen en encuentro y debate.

1.3 Acariciando la piel del amor en las prácticas docentes de lengua castellana

La literatura en tanto ficción (Oelkers, 2002) recurre a la realidad para representar los elementos de la condición humana, y, dentro de ella, uno de vital importancia: la formación, la cual con el avance tanto de la novela como de las teorías acerca de la formación humana, debe ser pensada desde otros ámbitos que nunca se hubieran pensado entregarían aportes, como lo son: los límites entre lo absurdo y lo coherente, la sandez y la claridad, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, categorías que cambian con relación a la persona que las define (Cardona, 2012).

La literatura no tiene objetivos de enseñanza explícitos, pero da cuenta de la condición humana desde un procedimiento con fines estéticos, por lo que es posible considerarla como un lugar donde puede encontrarse algo acerca de la formación humana. Es en ella donde podemos encontrarnos con novelas que narran el proceso formativo, es decir, novelas de formación donde sus protagonistas inician un viaje hacia su Ítaca como lo diría Yourcerner, o “hacia su propio ser, en un itinerario lleno de experiencias, en un viaje de formación que reproduce el modelo de la escuela de la vida o la escuela del mundo, pero que es también, a la vez, un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización” (Larrosa, 2003, p. 14), donde el protagonista tiene una vivencia, un pasaje, una aventura, que no está regida por normas, que lleva a alguna parte, pues el valor está en el viaje que produce un movimiento destructivo y constructivo.

Tanto en las obras literarias como en procesos que implican a la oralidad, los seres humanos nos hemos estado preguntando acerca de nosotros mismos, cuestionándonos y construyendo nuevas maneras de nombrarnos. El acto de contar con nuestras propias palabras y de narrar es una práctica, que desde sus inicios se ha encargado, aunque no se lo haya propuesto, de guardar y conservar los conocimientos acerca de lo humano y también los de los humanos. Subvierte la realidad tal cual

la conocemos a través del lenguaje: ha creado una a partir de la nuestra, nos lleva a mirarnos en ella pues gustamos de los espejos: no podemos entrar en ellos porque fueron contruidos para darnos la sensación de inacabamiento, de sentir que no alcanzaremos a comprender lo que somos en su espacio abierto.

De lo anterior se colige que la enseñanza de la lengua y de la literatura sucede mediante la comunicación y la participación mediante el diálogo ético. Estos procesos incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar todo aquello que se ha acordado. La palabra honesta, como experiencia y como responsabilidad, revierte en dimensiones de sinceridad que legitiman la dignidad humana (Austin, 1981), que, de manera exclusiva, fomenta la participación, las relaciones interpersonales, y en ellas el afecto como el primer nivel de democracia escolar (Ramírez, 2008, p. 111). Y aquí la pedagogía tiene un importante papel.

Una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad (Mèlich, 2000, 15).

La pedagogía cabe entonces en las reflexiones y decisiones que emergen de las situaciones del quehacer educativo cotidiano. La construcción científica aquí se manifiesta, no desde una verdad o un saber experimental (ciencias de la naturaleza), sino desde el diálogo de los diversos horizontes de sentido en torno al campo de la enseñanza de la Lengua Castellana (ciencias sociales y humanas), en tanto disciplina cuya producción de conocimiento está en constante redefinición.

Ubicando las anteriores reflexiones con este estudio, es necesario considerar que la Institución Educativa Jesús María El Rosal asidera su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) en un modelo pedagógico propio basado en pedagogía preventiva, pedagogía del amor, pedagogía del perdón y vivencia del espíritu de familia.

Estos elementos fueron propuestos por la Congregación de las Religiosas de Jesús-María, fundada por Santa Claudina Thévenet en Lyon, Francia, 1818, quien inició a las primeras misioneras en el viaje que inició a la India en 1842 (Horny, 1993, p. 89); y desde entonces han emprendido la creación de instituciones tanto públicas como privadas en todos los continentes, pasando por países como el ya mencionado, además de Pakistán (1856), Líbano (1963), Siria (1983), Guinea Ecuatorial (1951), Gabón (1960), Nigeria (1992), Canadá (1855), Estados Unidos (1877), México (1902), Argentina (1913), Cuba (1914), Uruguay (1952), Colombia (1958)⁷, Bolivia (1961), Perú (1991), Nueva Zelanda (1961) y ocho países más de Europa, todo esto con el fin primordial de “hacer conocer y amar a Jesús y a María” mediante la educación cristiana de los y las jóvenes “entre ellos, los más pobres” (PEI IEJMR, p. 39).

Es así como la IEJMR cimenta su modelo pedagógico en el pensamiento de dicha santa, expresado en cartas, frases, testimonios de las religiosas contemporáneas, reglamentos de la congregación, etc., y lo relaciona con “las grandes corrientes pedagógicas clásicas y contemporáneas, confrontando con los lineamientos y orientaciones de la Iglesia” (p. 39). En su metodología, este modelo habla de dos eslabones: el primero es la Enseñabilidad en tanto contraste de los conocimientos, experiencia, formación y reflexión del educador con los saberes y realidades de las

⁷ En Medellín hay dos instituciones: el Colegio Jesús María de carácter privado, ubicado en el sector del Estadio, y la Institución Educativa Jesús María El Rosal, en el barrio Castilla, es pública pero la administración es contratada por la Congregación.

estudiantes; el segundo, la Educabilidad, es decir lo que la estudiante puede realizar mediante la ayuda y el amor brindado.

Así mismo, este modelo pedagógico establece un paralelo de cómo aciertan los postulados de Claudina Thévenet con las teorías de los pedagogos y estudiosos de la educación y la psicología reconocidos por la academia, citando las teorías humanista de Carl Rogers y la de la modificabilidad cognitiva, donde se expone que por la gracia de Dios y el trabajo de los docentes -que deben ser verdaderas madres para las niñas-, se pueden esperar cambios positivos de las estudiantes con confianza y desde una pedagogía del corazón, en tanto los seres humanos son modificables; respecto a esta segunda teoría se expresa en el PEI (p. 45) que:

Santa Claudina se diferencia de Feuerstein en la certeza de que los cambios en las alumnas y por tanto de la sociedad, se logran cuando se educa contando con la gracia de Dios (Positio 131, 132, 157) y con mediadores (educadores) que se caracterizan por ser dignos de confianza, prevenir las faltas, poseer actitud de vigilancia activa y entusiasta pero no molesta, de trato cordial con sus alumnas, impregnados de sencillez y espíritu de familia, exactos en el cumplimiento del deber, caritativos y abnegados, entregados a la obra educativa, constantes y organizados en el trabajo, previsores y exactos en el cumplimiento de sus funciones; alegres y de conversación interesante; de conducta ejemplar... (Cfr Positio 628, 203, 629, 630, 575, 576, 628, 564, 402; CE 266, etc.).

Otras de las propuestas en que se apoya este modelo son la educación personalizada, las inteligencias múltiples, las teorías cognitivas, el modelo socioconstructivista de Vigotsky, la teoría conductista de Skinner y la teoría montessoriana, todas las cuales se vinculan con lo que el PEI denomina los métodos empleados por Claudina Thévenet: evitar faltas, atención personalizada a

las alumnas, participación y colaboración, atención a la educación práctica (escuela-vida), orden y planeación, sencillez, espíritu de familia, estímulo, creatividad y confianza en el otro.

De ahí que el perfil del educador, visto desde la óptica de la pedagogía del amor de la IEJMR sea el de orientador según las actitudes de Jesús, es “colaborador inmediato de la tarea educativa y evangelizadora encomendada por la Iglesia a la Congregación de las Religiosas de Jesús María, según el carisma de Santa Claudina Thévenet” (p. 68) y otras tantas dignas de citar aquí:

Como formador:

- Escuchar y conocer a sus alumnas con sus individualidades y posibilidades.
- Conocer las dificultades de aprendizaje de sus alumnas, sus causas y efectos.
- Buscar la manera de identificar las funciones cognitivas deficientes de sus alumnas, para hacerlas objeto de su tarea educativa.
- Asegurar que sus alumnas comprendan con claridad y precisión la información.
- Fomentar la participación, el trabajo cooperativo y la interacción.
- Sondar los conocimientos previos de sus alumnas
- Estimular en las alumnas la necesidad de búsqueda, de autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se les presenten.
- Prestar atención a cada alumna, ayudarle en su autodomínio y en su crecimiento como persona.
- Prever y adelantarse a las dificultades de aprendizaje de sus alumnas.
- Ayudar a sus alumnas en el autoconocimiento y en el logro de objetivos personales.

- Ayudar a sus estudiantes a descubrir nuevas relaciones y aspectos positivos y esperanzadores de los temas propuestos.
- Utilizar estrategias que potencien las capacidades de las alumnas, aseguren el aprendizaje de las menos dotadas y activen las operaciones mentales de todas.
- Fomentar sentimientos de pertenencia y respeto a la propia cultura.
- Fomentar el aprendizaje sistémico y la aplicación del mismo a la vida.
- Ayudar a buscar y a comprender las causas de aciertos y errores para aprender de ellos.
- Motivar a las alumnas a la autoexigencia, precisión, exactitud, orden y al trabajo bien hecho, según su capacidad y esfuerzo.
- Fomentar la creatividad.

Como Profesional de la Educación

- Utilizar el ciclo PHVA al programar los objetivos y tareas educativas de cada encuentro pedagógico.
- Dominar los saberes con los cuales va a formar a las estudiantes, así como las competencias propias del ejercicio de su actividad formativa.
- Asumir las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones con responsabilidad y enseñar a sus alumnas la apropiación de las mismas, desde la ética y la responsabilidad
- Conocer la realidad local, nacional e internacional para hacer pertinente su práctica pedagógica.
- Con los compañeros de su área, graduar y adaptar los contenidos, así como las estrategias de aprendizaje

- Dar el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas.
- Cuidar la elaboración de preguntas y de nuevas hipótesis
- Ayudar a sus estudiantes a que se esfuercen en la abstracción e interiorización de los temas, a que descubran valores, elaboren principios y concluyan.
- Estimular a las estudiantes para que verbalicen lo aprendido
- Al finalizar un tema o lección hacer síntesis de lo tratado.
- Propiciar la autoevaluación y el autoanálisis del proceso de aprendizaje de las alumnas.
- Revisar y cambiar el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos propuestos.
- Asumir el liderazgo que su profesión docente le exige y formar líderes, según los lineamientos de Jesús María.

Como Educador Católico:

- Testimoniar su fe con sus palabras y actitudes
- Confiar en la ayuda de la Gracia para el logro de cambios positivos en las estudiantes y para enfrentar los momentos difíciles
- Orar por sus alumnas y por sus familias
- Profundizar en la pedagogía de la bondad y en la eficacia de la prevención
- Acoger a cada alumna con amor y respeto profundos. (pp. 68-70)

Pero el docente no se dedica exclusivamente a dictar clases, también recurre al análisis de las circunstancias sociales y de los problemas que éstas generan, para sobre ellas desarrollar procesos de formación integral –formación intelectual en el compromiso y la ética ciudadana. Es un sujeto

que se aprende a insertarse dentro de la lógica de las escuelas y de la sociedad en la cual se encuentran situados los estudiantes. Pero también corporaliza la pedagogía en tanto permite que el otro sea lo que quiera ser, no lo que uno quiera que sea, porque no se alimenta el ego del maestro con las acciones del discípulo.

Forma parte del credo del humanismo el convencimiento de que los hombres son animales sometidos a influencia, y que es por ello indispensable hacerles llegar el tipo correcto de influjos. La etiqueta humanismo nos recuerda – en su falsa candidez – la perpetua batalla por el hombre que se viene librando en forma de una lucha entre tendencias embrutecedoras y amansadoras (Sloterdijk, 2006, p. 32-33).

A su vez, es un sujeto en constante proceso de formación, que continúa leyendo y aprendiendo. Es un intelectual. Según Gramsci (1976), el modo de ser del nuevo intelectual no puede residir en la simple elocuencia, sino que debe incrustarse en la vida social y práctica; sentir las pasiones del pueblo, comprenderlas y explicarlas; y ocupar el papel de intelectual ético y dirigente.

Si bien la Institución Educativa Jesús María El Rosal ha hecho esfuerzos en busca de una calidad educativa y una formación en valores, sigue siendo un asunto complejo que requiere de mayor comprensión, sobre todo en el contexto de la educación pública, donde existe una constante movilidad en la permanencia de los docentes en una institución cada año (presencia de docentes provisionales o traslados de los vinculados en carrera docente). Dice el profesor Runge que “nadie va a representar la filosofía de una institución si no se forma en términos prácticos para ser representante de esa filosofía institucional”⁸. Por tanto, se hacen necesarios reales procesos de inducción en la formación de cada pedagogía institucional, para que haya voceros e interlocutores que den vida al modelo.

⁸ Seminario de Estudios en Educación y Pedagogía de la Maestría en Educación cohorte II, seccional oriente de la Universidad de Antioquia, 31 de mayo de 2014.

1.4 La escritura narrativa de la práctica docente como un proceso amoroso

La narrativa nos ha entregado varios fundamentos para la reflexionar en torno a nuestras prácticas para la enseñanza de la literatura. Desde el campo de la psicología, Jerome Bruner en 1986 se interesó en investigar qué efectos produce en nuestra mente la lectura de un clásico de la literatura, y entonces formuló a los *especialistas en psicología de la literatura* (cursivas del autor) las siguientes preguntas:

¿Todos los lectores asignan múltiples significados a las historias? ¿Y cómo podemos caracterizar a estos múltiples significados? ¿Qué clases de sistemas de categorías captan mejor este proceso de “atribución de significados”, y en qué medida es idiosincrático? ¿La interpretación es afectada por el género [se refiere a género literario], y qué significa el género psicológicamente? ¿Y cómo se desencadenan los significados múltiples? ¿Qué hay en el texto que produce ese efecto múltiple, y cómo se puede caracterizar la susceptibilidad de los lectores a la polisemia? (Bruner, 2012, p. 17)

Estas preguntas generan mucha curiosidad para quienes enseñamos literatura. Permiten considerar la polisemia de la literatura, en sus múltiples significados en relación a sus lectores. Como lectora, me acerco a un libro con todo lo que soy, lo cual no puede evadirse durante el ejercicio de la lectura. Los libros cuentan, a su modo, la historia de lo humano. De las maneras como nos hemos relacionado entre sí. La narrativa nos despliega en todas nuestras facetas sin emitir juicios acerca de lo que narra. Es como un acercamiento amoroso sin atavíos, sin obligaciones. Nosotras somos quienes juzgamos la narrativa a partir de nuestro pasado lector. Los anteriores interrogantes

validan el que en esta tesis narrativamente me aboque a un acercamiento amoroso de mi práctica docente.

La escritura narrativa en el contexto de la escritura de la práctica docente permite considerarnos como sujetos que tienen un espacio metafórico y simbólico. Y, a su vez, acciona para que no produzcamos saberes pedagógico-normativos. Nos encamina hacia un discurso metafórico cargado de imágenes acerca de nuestra experiencia. La escritura narrativa tiene como apuesta ser un espacio donde leamos aquello que nos hace ser como somos.

La escritura narrativa de nuestra práctica docente nos enseña y nos muestra en otros espacios, nos ayuda a responder preguntas por cómo sería nuestra práctica docente si fuéramos de otra manera. Pero también la literatura ha sido usada en los sistemas educativos para enseñar cuáles son las narrativas autorizadas para ser leídas por los niños y jóvenes de una nación. Hace parte de los currículos, es obligatoria y, en algunas ocasiones, cuando es usada de forma coercitiva, termina con el gusto por la literatura de varias personas. Hoy, lo único que debe ser universal respecto a la formación humana es la sensibilización respecto a las diferencias como lo propone Rang (1990), y la literatura nunca ha desconocido esa propuesta.

Como lo escribe Bruner (1986), sin nuestra imaginación no sería posible dar sentido a la experiencia. Nuestra manera de entender el mundo a través del lenguaje nos permite escribirlo y hacerlo drama a través de hombres y de mujeres que personifican nuestra realidad. Regresamos a nuestros recuerdos a través de la imaginación misma y elaboramos nuestra versión de los hechos. Posiblemente, sin este mecanismo, sería imposible que despertáramos cada mañana para vivir en este mundo cada vez más contrariado y lleno de desigualdades. Sin embargo, en la narrativa residen, por qué no decirlo, las esperanzas de una transformación amorosa de la práctica docente.

Leemos en las narrativas escritas por docentes, su cuerpo, el silencio, la palabra, la crisis y las complejidades de lo que significa su labor.

La cualidad de vernos más allá de nuestro presente es una de las más impresionantes cualidades del hecho literario y del hecho narrativo. Toda cultura tiene una forma de hacer registro de su historia. En nuestra cultura occidental, antes de tener la escritura, nos ayudamos de la oralidad. Contamos a través de diferentes generaciones las historias que nos hacen ser como somos. Este acto recayó en las personas adultas: fueron testigos de nuestra llegada al mundo y nos vieron crecer. Más adelante, intentamos comunicarnos a través de objetos. Las fibras de los tejidos mostraron esas historias y las registraron de una forma más material que la memoria. Mientras se fueron haciendo estas palabras para contarnos, se fueron construyendo grandes relatos que agrupaban a una comunidad alrededor de cómo fue su aparición en la tierra. Sin embargo, esta tecnología, la de la oralidad, en nuestra cultura occidental fue reemplazada por la escritura.

La escritura comenzó a ser la tecnología con la cual se reservarían las narrativas constitutivas de las comunidades que compartían entre sí una lengua y un territorio. La escritura es la memoria de varias comunidades del mundo y la literatura comenzó a ser publicada y organizada por géneros literarios: épico, lírico y dramático, los cuales fueron agrupando a subgéneros narrativos: la épica, la epopeya, los cantares de gesta, el cuento, la novela, la poesía, y la fábula. Y podría aquí seguir diciendo que cada uno se corresponde con otros subgéneros. Lo más importante es que en cada uno se intenta contar una historia y lo que cambia es la forma bajo la cual se hace. Lo que cambia, en el contexto de la práctica docente, es el tipo de acercamiento con el que enseñamos: podemos ser unos docentes amorosos o unos sujetos que practican el desamor con sus estudiantes.

1.5 Indagaciones en torno a las prácticas pedagógicas del amor en la enseñanza de la Lengua Castellana

Ahora bien, he evidenciado, leyendo en las pocas investigaciones relacionadas con este tema, que una propuesta afectuosa de enseñanza y aprendizaje en el área de Humanidades y Lengua Castellana es posible; es el caso de Rojas y Valera (2007), quienes cuestionan la enseñanza de la literatura basada en prácticas educativas tradicionales y contenidos alejados de la experiencia del alumnado, que responden a una forma de estructura de orden, en términos foucaultianos; ante lo cual indagan por la apuesta de una práctica pedagógica dirigida al goce estético y a una experiencia de la lectura literaria que permita la comprensión y la reflexión subjetiva, significativa e integradora.

Mediante la investigación cualitativa de corte etnográfico dichas autoras visitaron tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Varela en Venezuela, en donde encontraron cómo las prácticas tradicionales de enseñanza de la literatura invisibilizaban al sujeto impidiéndoles el dialogismo y la experiencia personal con el texto literario. Por lo cual se propusieron redimensionar y reactualizar esta práctica pedagógica desde la dimensión estética, entablando unos fundamentos claves para el acercamiento gozoso, significativo e integrador de los sujetos al texto literario, en tanto germen de comprensión y reflexión.

El resultado de esta investigación se centró en la acción educativa, pues finalmente plantea la necesidad de un docente pedagogo que sea:

potenciador y perspectivo del mundo literario con profunda condición humana, sensibilidad estética, actitud dialógica, formación y responsabilidad educativa, y en especial amante de la literatura. Que promueva y forme alumnos afectivos-reflexivos, con

sensibilidad estética ante el mundo, altamente humanos y con conciencia crítica, desde el desarrollo de estrategias de lectura dialógicas y nocionales [desde la hermenéutica], que le permitan al educando experimentar la vida, hacer hallazgos, descubrimientos y llegar a construir sentidos, a tener una visión o perspectiva de mundo. (Rojas y Valera, 2007, p.186)

Se trata de una propuesta iluminadora para investigaciones que busquen otras perspectivas y enfoques pedagógicos en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Si bien se centra más en la perspectiva educativa de la literatura como escenario de experiencias y multiplicidad de abordajes desde el ser, el sentir y el hacer, permite abrir campo a la discusión sobre la pedagogía del amor en las prácticas de enseñanza del lenguaje en la secundaria.

Este trabajo constituye un antecedente para reflexionar más acerca de la concepción de pedagogía del amor en la diversidad de lenguajes y enunciados que ofrece el campo pedagógico y educativo; en mi caso, indagar acerca de los lenguajes que ofrece la pedagogía del amor en el Jesús María El Rosal, cuando se manifiesta en las afectividades y corporalidades ante los textos literarios y demás lenguajes de los contenidos educativos en el marco de las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Además de esto, existen experiencias de activistas y líderes espirituales quienes, con sus obras y ejemplos, han mostrado que es posible una educación holística e igualitaria más amorosa, y que existe la posibilidad de reflexionar la propia práctica educativa para transformarla.

En cuanto al ámbito de la Lengua Castellana, Rojas y Valera (2007) proponen una educación humanista que asuma de manera integral la compleja naturaleza humana y genere conciencia en el educando en tanto ser afectivo, libre, creativo y reflexivo, responsable de sí mismo y del mundo que lo rodea. En consecuencia, el docente humanista debe ser amoroso, perceptivo, que valora lo

afectivo y volitivo, como componentes que apoyan los procesos cognitivos, para que “en tanto ‘conciencias’ o en tanto seres plenos de ‘intención’ se unan a la búsqueda de nuevos conocimientos como conciencia de su aprehensión del conocimiento” (Freire citado por Rojas y Valera, 2007, p.175). Todo lo cual, también permitirá al educando “tomar distancia frente a las estructuras del orden”, para lo cual toman los conceptos de identidad y diferencia en Foucault, Heidegger y Bravo.

Por consiguiente, en términos de la formación, esta propuesta implica la conciencia crítica, el dialogismo, la búsqueda de sentidos, la capacidad de apertura y salirse de posiciones absolutistas, características propias del pensamiento moderno (Rojas y Varela 2007, p.176). Sumado a esto, el vínculo entre sensibilidad estética y pensamiento reflexivo. Aquí me uno a la definición que hacen las investigadoras Rojas y Varela de pedagogía del amor desde el reconocimiento por el otro en tanto:

un acto de auténtica acción recíproca entre docente-alumno-texto, en un encuentro dialógico con la palabra, interactuando en un escenario abierto, libre y multidimensional, donde sea posible el goce y la reflexión y cuyo fundamento esencial sea la expresión del ser desde su sentir y su pensar. Proceso subjetivo que busca, ante todo, la liberación de la condición del sujeto desde una mirada amorosa. (2007, p.177)

Se trata entonces de acercar amorosamente al educando por los senderos de la literatura desde una visión ética, estética y política en la cual se involucra la comprensión y la reflexión, lo que implica “abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias” (Maturana, citado por Rojas y Valera, 2007, p.177); quien acerca es concebido entonces como el “escultor de sensibilidades” según Restrepo citado por Rojas y Valera (2007, p.177).

A partir de lo anterior, estas investigadoras establecen a manera de listado, los fundamentos paradigmáticos de la pedagogía del amor para la enseñanza de la literatura como apuesta de experiencia estética y reflexiva, desde lo ontológico, lo epistemológico, lo axiológico y lo metodológico, dando desde allí unas claras bases para la investigación en este campo, aunque dejando vacíos aún en el problema investigativo de lo pedagógico del amor en tanto pedagogía como campo disciplinar. Esta investigación centra más su atención en una apuesta educativa de la práctica pedagógica que se asimila más a un enfoque de enseñanza, y no tanto a una pedagogía problematizada como campo científico y disciplinario, a pesar de que critican formas de la cultura académica viciadas por prácticas que impiden la reflexión y la motivación en los educandos. Vemos pues cómo el amor podría ser una propuesta esperanzadora, retomando a Freire. Y como Don Bosco dice que “educar es asunto del corazón”, es necesario comprender las contradicciones que palpitan en el espacio educativo del Jesús María - El Rosal. Para hacer este trabajo, retomo a Foucault prologado por Álvarez-Uría (1987) quien lanza el siguiente panorama crítico:

Poder irresistible de las riquezas sobre las relaciones humanas, especialización y parcelación de las almas, petrificación mecanizada de la vida social, imperio de la razón instrumental y burocrática, crisis de los ideales de la ilustración... nos encontramos ante los rasgos conformadores de un sistema asentado en irracionales bases religiosas reguladoras de las conductas que inevitablemente dirige la economía y a través de ella, el destino cotidiano del hombre. Álvarez-Uría (1987, p.23)

Pero lo anterior se trata de una manifestación más de la crisis actual, de la pérdida de las relaciones afectuosas, fraternales y esperanzadoras al decir de Freire (2005), que en suma, es una crisis de amor, producto de la actual sociedad capitalista, en la cual este complejo fenómeno se vuelve insustancial. Por tanto, desde las relaciones de poder, es necesario determinar cómo la categoría

amor funciona dentro de un dispositivo educacionalizador (escuela pública) que, al intentar disciplinar, deja abiertos intersticios de posibilidades para la reflexión comprensiva e intersubjetiva entre el mundo, las cosas y las personas.

Además desde el campo del lenguaje y la literatura, es preciso buscar procesos de adquisición de sentido y comprensión en relación con esta categoría, teniendo en cuenta que mi práctica cotidiana se da en ese espacio de conocimiento que ofrece la posibilidad de palpar el amor y palpitar en otros movimientos pedagógicos; por lo cual, la semiótica, en tanto posibilidad de interpretación del signo, y la semántica, para rastrear y comunicar los sentidos del amor y de la pedagogía (ambos como horizonte de formación), se prestan para auscultar los regímenes de verdad y aquellos dispositivos de formación que en una pedagogía del amor atraviesan el ser, el sentir, el hacer y el pensar en las relaciones intersubjetivas del campo pedagógico.

En tanto docente de lengua y literatura, es preciso contar con piezas literarias con las cuales se trabajen las relaciones de poder, la evocación, la sensibilidad, entre otros componentes que emergen de los discursos de la pedagogía del amor. Abordar estos fenómenos en tanto afectan en el ser, sentir, pensar y hacer, es decir, en lo performativo del tema en cuestión.

Esta institución le apuesta, desde su PEI, a un proyecto educativo basado en la pedagogía del amor, labor que está inscrita desde una concepción y manifestación de mundo cristianas, lo que desde algunas esferas universitarias u otros contextos académicos podría criticarse o incluso llegar a satanizarse como un proceso de evangelización y domesticación del mal, desde la dominación, la expansión y la transmisión; por lo cual sería válido traer ese tipo de confutaciones a esta discusión y escucharlas, en el sentido de que un PEI adscrito a esta normativa muchas veces en su práctica real podría entrar en tensión con los mundos subjetivos de las estudiantes que estudian allí; sin embargo, dicha pedagogía puede ser pensada y vista, dentro de una operatividad: como educadora

desde un punto de vista contemporáneo y con otras búsquedas hacia una educación más holística.

A nivel de los antecedentes en torno al campo de la pedagogía del amor, reconocidos autores, no pedagogos de formación, han entregado algunos acercamientos. Edgar Morín (1996), en concordancia con el enfoque de Humberto Maturana (2001), considera que el amor se puede definir como el respeto por el otro en calidad de legítimo otro en la convivencia, excluyendo las formas de invasión de ese otro, y, en consecuencia, respetando su forma particular de ser, sentir, pensar y hacer. Para Ortega y Gasset, junto con el amor, viene su opuesto: el odio “Amor es corazón junto a corazón: concordia; odio es discordia, disensión metafísica, absoluto no estar con lo odiado (...). Amar una cosa es estar empeñando en que exista.” (Ortega y Gasset, 1963, p. 6).

Los antecedentes mencionados como la investigación en el ámbito de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura de Rojas y Valera (2007) así como las nociones del amor de Maturana (2001) y de Ortega y Gasset (1963) permiten visualizar la pedagogía del amor como un discurso.

Quien participa del discurso o de su construcción, hace algo, bien sea usar el lenguaje, comunicar ideas o interactuar (Van Dijk). El discurso se define con frecuencia como un acontecimiento comunicativo que sucede en una situación social, presenta un escenario, tiene participantes que desempeñan distintos roles, determina unas acciones, etc. Para hacer análisis de discurso en el ámbito educativo es imprescindible que existan estos elementos y que se desplieguen como emocionalidades vivenciales de los espacios escolares y de los cuerpos que en ellos encuentran una posibilidad de reconocimiento y confrontación.

Las relaciones de aula no son meros acercamientos en la escolaridad de contenidos y conductas.

El aula ha de ser un espacio para la evocación vital, para la memoria uterina donde nos recogemos

en la fertilidad y en la confianza de haber recorrido y trascendido por distintas esferas; por diversos espirales de la existencia donde nos movemos en regresión y trascendencia de sentidos. Desde la enseñanza de la lengua y de la literatura, en esta tesis este reto se transita desde el hilo del amor, desde el cordón umbilical que nos retorna al afecto de un cuerpo expuesto y dispuesto para la vida; de un útero compartido en la prolongación de la existencia para hacer de la diferencia la apertura a un otro recibido, aceptado y acogido. A un otro que soy yo misma frente al otro que me reconoce.

1.6 El amor en el despliegue de las prácticas docentes

¿Qué hay entonces en el devenir del maestro de secundaria de Lengua y Literatura, inserto en la pedagogía que cada institución educativa propone, en este caso la pedagogía del amor, propuesta por las religiosas de la Compañía de Jesús-María? ¿Qué hay de sus prácticas, de sus obstáculos, de sus posibilidades de acción e investigación? Parafraseando a Estanislao Zuleta (2006, p. 71), cabría cuestionar si la idea del maestro investigador hace parte de un discurso que lo dibuja como un apóstol de la pedagogía católica o un eje social de la pedagogía activa. ¿Cuáles serían las posibilidades investigativas de abordaje en el área de Lenguaje y cuáles otras posibilidades en donde no prime una pedagogía netamente católica del amor?

El espacio educativo de la Institución Educativa Jesús María El Rosal sobresale en el barrio Castilla de Medellín por ser un centro de formación de niñas y jóvenes de la zona, que a pesar de estar ubicada en el centro del conflicto del barrio -narcotráfico, microextorsión, enfrentamientos entre distintos grupos al margen de la ley-, se constituye en un eje fundamental, con multiplicidad

de posibilidades formativas, justamente por estar en medio de un contexto que refleja la realidad y la cotidianidad de muchas de las comunas de la ciudad.

Con esto me surge una serie de interrogantes, tales como ¿es el docente el actor principal en el ejercicio de una pedagogía del amor? ¿cuáles son las acciones de los docentes de esta institución que indican la implementación de la pedagogía del amor en el aula de clase? ¿posibilita el sistema educativo colombiano la implementación de una pedagogía del amor?, y si lo permitiera ¿qué aportaría al sistema educativo colombiano?

Es así como en mi postura de maestra novata, en la que mi sangre comienza a fluir y mi cuerpo a buscar comprensiones a través de las prácticas de enseñanza en el área de Lengua Castellana que anidan en la pedagogía del amor, que me propuse analizar dichas prácticas, e indagar la influencia e incidencia que las mismas han tenido en los cuerpos y subjetividades de las estudiantes, para de este modo interpretar a la luz de la pedagogía del amor, aquellas prácticas que vinculan la relación con los cuerpos y los afectos en la mediación literaria y del lenguaje.

Darle sentido a la pedagogía del amor equivale a una reflexión pedagógica y axiológica en la cual se indagan las relaciones que operan dentro del aula y los criterios que movilizan la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, a este útero amoroso, esfera educativa, se le suele remitir a una consideración religiosa que pone sobre los postulados dogmáticos ciertas conductas de docilidad donde priman la fe y la obediencia; además que se funda en la “dialéctica del amo y el esclavo” donde se siguen los parámetros del sometimiento para responder a las demandas de la figura de autoridad.

Sobre estas dimensiones semánticas, se tienden aún más interrogantes que continúan siendo horizontes críticos de mi reflexión: ¿cómo en las instituciones educativas se ponen de manifiesto proyectos que buscan asentar una cultura escolar dirigida al disciplinamiento o a convertir a los

sujetos en empresarios de sí mismos? (Foucault, 2007). El espacio educativo, en tanto manifestación del dispositivo de seguridad y de conflicto, engendra pugnas y desigualdades, exclusiones y discriminaciones de todo orden, propias de la vida social, en la cual se estipulan criterios de homogenización, el moldeamiento de ciudadanos responsables con las demandas del mercado (Cardona, 2015b).

Desde este criterio, vale mantener el interrogante de si el registro sociotecnológico contemporáneo y los procesos de apropiación cultural conllevan a la homogenización cultural o apuntan a procesos de diferenciación, en procura de no limitar la discusión ni los alcances de una posible pedagogía hacia la emancipación (Freire, 2005).

Entrar en ese útero educativo para interrogar sus mecanismos y dispositivos en los procesos formativos, es de vital importancia en la medida en que favorece un posicionamiento político, en torno al cual pueda reivindicarme en el compromiso ético, estético y epistémico como maestra, lo que me permite expresar la vocación y convicción de la enseñanza dentro de una metáfora de las transformaciones al interior del útero, denominadas por Gray (1999) bruja, doncella, madre y hechicera o



Imagen 5. Gustave Klimt, Las tres edades de la mujer

maga (Imagen 5), lo que para el campo pedagógico tendría que ver con interacción emocional con el otro para que se sienta en confianza de tomar decisiones, de cuestionar, refutar y conjeturar las premisas que jerarquizan el aprendizaje.

En este orden de ideas, la pregunta por los afectos, por el cuerpo y las pedagogías en los discursos y prácticas de la enseñanza de la Lengua Castellana, es además, la pregunta por quien enseña y por sus afectaciones y actuaciones en su saber específico, en diálogo e indagación con otros saberes; constituye, asimismo, una pesquisa por los actos pedagógicos que desde Foucault, hacen

del cuerpo el principal actor de sentido, incluso, la evidencia fehaciente del encadenamiento o el desprendimiento de los códigos, manuales, expresiones y categorías de control.

Una práctica educativa para la emancipación como la propone Freire supone, en primera instancia, el ejercicio de la palabra, del lenguaje como código que moviliza cultura, memoria, identidad y resignificación, y en un estado fundamental: asistir al parto del conocimiento y los saberes a través del amor y la afectividad. Y es que la pedagogía puede romper con la influencia, con las prácticas de cría

En general, el problema del gobierno emerge en el siglo XVI de una forma simultánea y a propósito de cuestiones muy distintas y bajo múltiples aspectos. Problema, por ejemplo, del gobierno de sí mismo, retorno al estoicismo, que en el siglo XVI se despliega en torno a la ritualización de cómo gobernarse. Problema también del gobierno del alma y de la vida que es todo el tema de la pastoral católica y protestante. Gobierno de los niños, y estamos en la gran problemática de la pedagogía tal como aparece y se perfila en el siglo XVI (Foucault, 1991, p. 9).

Estas razones le dan peso pedagógico a mi búsqueda investigativa y ubican en clave genealógica y contextual, las colocaciones del amor dentro del aula y dentro de los procesos educativos como postulado misional y vocacional, que ciñe al sujeto a ritos y rituales. Poner al sujeto ante una epistemología de su realidad, posicionarlo igualmente en la práctica de su capacidad crítica, constituye un propósito central de esta ruta investigativa donde mi subjetividad como maestra se expone a ser indagada.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Capítulo 2. La corporalidad del afecto en el espacio escolar

Con la enseñanza yo he visto la educación de otra forma. Y esta institución me muestra otra forma verla, con la variación de sus prácticas

Con el propósito de transmutar como musa de mis propias palabras, en tanto burbujas que también emergen del vientre del cual vengo y desde el cual renazco, acudo a las palpitaciones de mis afectos y afectaciones, para hacer de mi cuerpo un texto explorado y descubierto como corporalidad de mis búsquedas (Imagen 6).



Imagen 6. Gustave Courbet, El origen del mundo, 1866, óleo sobre lienzo. Museo de Orsay.

Me escucho mientras escribo, siendo consciente de que desde el mismo útero estos murmullos me convocan a la vida. Pero

escucharme es sentirme y plasmarme en estos sentidos donde soy, desde la génesis femenina hacia el vínculo con la existencia del otro, quien me escucha y al que también escucho porque hace parte de mi corporalidad.

La glándula Hipófisis o Pituitaria da la orden de inicio para el proceso cíclico de transformación



Imagen 7. Gustave Klimt, Vida y muerte, 1911, óleo sobre lienzo.

uterina, que comúnmente comienza con la menstruación que dura alrededor de una semana y a la que le sigue el momento de formación de un nuevo óvulo. Luego de quince días, si hubo inseminación, da paso al florecimiento de la danza multicolor de una nueva vida; pero si nada de esto sucede, el óvulo comienza a desprenderse de los pliegues uterinos y continúa el descenso hacia lo que se conoce como el síndrome premenstrual, donde se dan

cambios y alteraciones de orden psíquico y corporal; de este modo se vuelve nuevamente al desprendimiento de las arterias que sueltan el endometrio dentro de esa esfera uterina, completando así la serie de conflictos cíclicos productores de transformaciones constantes (Imagen 7). En caso de inseminación, un nuevo ser habitará el útero confortablemente.

Este proceso da cuenta de las posibilidades de creación de los sujetos, tanto hombres como mujeres. Es clara entonces nuestra posibilidad de crear. Como maestras, maestros, madres-padres, podemos engendrar, parir y nutrir, sin importar la forma en que demos frutos (Imagen 8). Sin embargo, es preciso observar que este ser que genera y nutre criaturas le está dando todo, le está transmitiendo todo. Si la madre consume con consciencia, aquel también lo hará. Si tiene una alimentación contaminada, él también la tendrá. Si la madre toma religión, el nuevo ser la tomará. Si

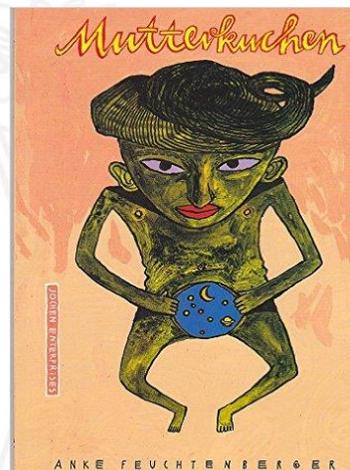


Imagen 8. Portada del libro Mutterkuchen (Placenta), de Anke Fechtenberger (1994).

adquiere cultura patriarcal y sociedad capitalista y machista, este también la adquirirá. Son dos seres que viven de lo mismo. El cordón umbilical conecta a la mamá con el neonato; cuando ella ingiere una cosa, aquel sorbe y expulsa los deshechos por la vena que vuelve a la madre. El líquido amniótico está limpio. La madre es generosa biológica y afectivamente. Pero, a veces, esta generosidad no quiere decir que deba ser correspondida por el nuevo ser:

Ella cree que, a través de su generosidad, sus hijos experimentarán lo que significa ser amado y aprenderán, a su vez, a amar. Sin embargo, el efecto de su generosidad no corresponde en absoluto a sus expectativas. Los niños no demuestran la felicidad de personas convencidas de que se los ama; están angustiados, tensos, temerosos de la desaprobación de la madre y ansiosos de responder a sus expectativas [...] En conjunto,

el efecto producido por la madre “generosa” no es demasiado diferente del que ejerce la madre egoísta, y aun puede resultar más nefasto, puesto que la generosidad de la madre impide que los niños la critiquen. (Fromm, 1998, p. 66).

A pesar de que se le exija a la madre ser de una forma u otra, ella será de la manera como puede ser según sus experiencias y trayectorias formativas. A veces se piensa imposible cuestionar a la madre en su generosidad.

El saber de la pedagogía podría pensarse entonces como un saber que altera – que transforma a los objetos de los que habla-, pero a la vez como un saber parcial o incompleto, en el sentido de unas instrucciones insuficientes y hasta obsoletas en relación a sus efectos. (Serra, 2010, p. 79)

El Proyecto Educativo Institucional del colegio Jesús María El Rosal me pide ser como una madre para mis estudiantes. Cuando las niñas tienen dificultades “comportamentales” o académicas, nosotras, las madres simbólicas encarnadas en cuerpos masculinos y femeninos, con lecturas diversas del mundo, pedagógicas, didácticas, disciplinarias y por supuesto humanas, éticas y políticas, debemos incidir en la solución a los problemas educativos, formativos, académicos, administrativos y comunitarios de nuestras estudiantes. ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo respondemos con nuestro cuerpo que no sólo es un conglomerado de huesos, piel y órganos, sino que también es una construcción social? El cuerpo es también una realidad que se construye y que responde a una visión y prejuicios de la cultura y del espacio geopolítico en el cual se encuentre ubicado. Pero, además de ello, a través de él aprendemos y percibimos el mundo.

El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica: el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo

arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social. (Bourdieu, 2000, p. 24).

2.1 Cuerpo docente, sujetos en constante creación

Siguiendo a J. Dewey (citado por Mandoki, 2006), el sentido, o podríamos llamar la vida, cubre una amplia gama de contenidos: sensorial, sensacional, sensitivo, sensible, sentimental, sensual... racional. El sentido, la vida, es la materia prima de la sensibilidad. Por ello no es admisible el divorcio entre lo estético y lo intelectual, “pues en lo estético hay también una búsqueda de sentido y en lo intelectual una participación con los sentidos en el mundo” (Mandoki, 2006, p. 79). Tal separación exhibe un miedo puritano a la vida. El sentido de las cosas es su significado emotivo, vital, relacional, sensorial para el sujeto; tiene que ver con el sentimiento, la sensatez. Este entramado sensorial se da en el cuerpo, el cual es únicamente humano, al ser una construcción social e histórica donde participan los sentidos, que ha sufrido transformaciones por diversas prácticas, contextos e instituciones.

Han variado sus dimensiones y proporciones, su resistencia a las enfermedades, el rasgo y distinción de los sentidos, su color y capacidades motrices, mentales, por no decir su longevidad, su proxemia o necesidades de territorialidad, la especialización de ciertos sentidos (vista, oído) y la atrofia parcial de unos socialmente sancionados en la cultura occidental (olfato, tacto), y la constitución cultural de otros (olfato y gusto). (Mandoki, 2006, p. 79).

De esta forma, el cuerpo sería la condición de posibilidad de la estética, dimensiones políticas de la vida como una obra de arte, llevando a la posibilidad de estéticas femeninas, masculinas, obesas, anoréxicas, desde lo negro, lo moreno, lo amarillo, desde lo enano a lo gigante, lo bello a lo feo, lo grotesco a lo armonioso, de lo sano a lo enfermo (expresiones de las diversas posibilidades expandidas de lo vivo).

¿Cómo es el cuerpo de quien enseña? ¿cómo siente? ¿qué se espera de él? Sobre todo, en el contexto de una enseñanza humanizada ¿este cuerpo también enseña? Estos interrogantes me alientan para dialogar con las propuestas de enseñanza humanizada, con un abordaje de las distintas posibilidades de entender la *pedagogía del amor* y la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde el punto de vista de la experiencia vivida en la corporalidad de los afectos, para acoger la perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

Quiero poner en diálogo las distintas formas de acoger al otro en ese encuentro intersubjetivo que se establece entre maestro y estudiante, entre lengua y literatura, entre lectura y escritura, entre corporalidad y afectividades. Entre el útero como posibilidad de acoger desde la compasión y el útero como lugar de confort y relación paternalista; entre amor respetuoso, libre y autónomo y amor contaminado por filtros de fanatismos religiosos, miedos y culpas.

Tradicionalmente se ha visto el útero como un lugar irritable y la sensibilidad como sinónimo de debilidad o sumisión, o, como en el caso del siglo XIX, como una manifestación patológica y criminal (Cardona, 2012). Pero en este texto, la intención es acoger al otro, desde los espacios de la diferencia, contrario a la tradición occidental en la que se ha satanizado la corporalidad de la mujer como lugar para la histeria.

La histeria [útero] fue, durante largo tiempo, la bestia negra de los médicos, puesto que representaba, para todos, un miedo enorme: pues era una aporía convertida en síntoma.

Ahora bien, ese síntoma era el síntoma de ser mujer: así de burdo; y todo el mundo lo sabía. Ustéra: lo que está completamente detrás, en el fondo, en el límite: la matriz. La palabra “histeria” aparece por primera vez en el aforismo trigésimo quinto de Hipócrates, en el que se lee: “En una mujer atacada de histeria, o que tiene un parto difícil, el estornudo que le sigue resulta favorable”. Esto significa que el estornudo coloca el útero en su lugar, en su verdadero lugar, significa que el útero tiene la capacidad de desplazarse. Significa que esta especie de “miembro” propio de la mujer, es un animal”. (Didi-Huberman, 2007, p. 94).

Ese espacio de la diferencia lo he denominado como útero educativo. En este útero no se produce la histeria, sino una serie de conflictos encargados de producir los cambios y las transformaciones de una fase a otra. Por ello vuelvo al ciclo femenino como posibilidad para entender las corporalidades y afectividades en torno a una pedagogía del amor que se propone en el contexto de la Institución Educativa Jesús María El Rosal. Allí suceden una serie de transformaciones que Gray (1999) denomina a partir de las cuatro fases del período menstrual: la doncella, la madre, la maga y la bruja, que dan ciclicidad a los procesos vitales.

La fase de la doncella es el momento de la primavera: el abrirse paso a través de la montaña para describir en ella diferentes caminos, sensaciones y una manera característica de amar. Es el momento de la ovulación, del momento en el que se quiere ser fecundada para dar inicio a una nueva vida, para encontrar nuevos caminos. Sigue la fase de la madre, la del encontrar la senda a través de las montañas en la cual se percibe comodidad y apertura por los frutos y tesoros que allí se podrían encontrar disponibles. Después de ese camino maternal sigue la fase de la hechicera, la mala de los cuentos populares, pero también la de la fuerza creativa, la que potencia el proceso de creación de soluciones y planes para los tesoros encontrados en la senda elegida. Y el ciclo del

útero, termina, con la bruja: el sujeto que se refugia lejos de los elementos que le quitan su atención, para reflexionar y retomar aprendizajes a partir del anterior ciclo.

En estos estadios por los que pasa el ciclo menstrual es posible evidenciar que somos seres cíclicos, vitales, tal como el inmenso útero que todos habitamos llamado Tierra, no lineales como pretenden los lineamientos patriarcales.

¿Cuál es el saber que necesitamos para la enseñanza? ¿Es este adquirido en una universidad o en las vivencias cotidianas del aula e interacciones con nuestros estudiantes, y en tal perspectiva, en las memorias y en las mediaciones intersubjetivas que nos interrogan desde el espacio uterino del existir y del continuar hallando razones para no desistir? ¿Acaso los tránsitos y crisis que la labor educativa nos proporciona, nos impulsan también a la obtención de una respuesta? ¿Qué elementos emergen en el útero de nuestras prácticas docentes al interior de cada contexto educativo?

Camino por los corredores, las afueras de la biblioteca y los patios y de repente dos estudiantes corren hacia mí para saludarme con alegría. Mi corazón se hincha de felicidad. Las abrazo con cariño maternal. Me cuentan sus angustias y vivencias académicas de las clases de Lengua Castellana; no pueden creer que hayan respondido mal en un examen tipo ICFES; según su lógica y lectura de la pregunta, la respuesta era la que ellas habían dado.

¿Cuáles son aquí nuestras correspondencias educativas en la enseñanza de nuestra área y en sus particularidades enunciativas y evaluativas propias del horizonte social y humano? ¿Existe alguna diferencia frente a los procedimientos evaluativos en el campo de las ciencias sociales y humanas y en el de las ciencias exactas? ¿Es nuestro fin acoger seres humanos o seres con contenidos vaciados de los contextos y las prácticas sociales de lectura y escritura en las que conviven nuestros estudiantes? ¿Por qué como maestros/as nos cuesta equivocarnos y aceptar nuestros vacíos como expresión de búsqueda y aprendizaje constante?

Y las necesidades, porque a veces ellas son con tantas dificultades [tono compasivo]... y uno como que no... por eso digo yo del acompañamiento, porque solamente por ejemplo en el descanso, uno acompaña en el descanso y uno les escucha tantas cosas... en los escritos que ellas le hacen a uno, en las crónicas, en las argumentaciones... en todo eso uno se da cuenta de una cantidad de cosas en la vida de ellas, que uno dice ‘Ay Dios mío, uno sin saber ésto y como la traté igual a cualquier... pues a cualquier otra estudiante que no tiene estas dificultades’... por ejemplo a esta niña que se le murió la mamá hace poquito (Maestra entrevistada, 19 de agosto de 2015).

Son estas y otras tantas las tramas de la cotidianidad del aula de clase en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que nos muestran también las distintas formas de leer el mundo y vivenciarlo, constantemente atravesado por las contenciones afectivas y corporales en el entramado intersubjetivo, que vincula nuestro cuerpo y sus ciclos con lo más profundo de nuestro ser en la relación con los otros.

2.2 ¿Puede la pedagogía acoger la pedagogía del amor?

En cuanto a lo técnico y disciplinario, cabría aquí la preocupación sobre cómo es entendido el concepto de *pedagogía* y por qué se añade *del amor*; cómo es que opera esta pedagogía en términos conceptuales y disciplinares en este campo, puesto que si partimos de estudiosos en este ámbito, tal como el profesor Andrés Klauss Runge, quien hace un recorrido histórico y antropológico de la pedagogía y sus teorías, podría ser un atrevimiento poner adjetivos a la ligera, sin problematizar y reflexionar en torno al campo pedagógico.

Y justamente, para evitar tal riesgo, recurro a las palabras de Bauman en *Amor líquido*:

Las “relaciones” son ahora el tema del momento y, ostensiblemente, el único juego que vale la pena jugar, a pesar de sus notorios riesgos. Algunos sociólogos, acostumbrados a elaborar teorías a partir de las estadísticas de las encuestas y de convicciones de sentido común, como las que registran esas estadísticas, se apresuran a concluir que sus contemporáneos están dispuestos a la amistad, a establecer vínculos, a la unión, a la comunidad. De hecho, sin embargo (como si se cumpliera la ley de Martin Heidegger, que afirma que las cosas se revelan a la conciencia solamente por medio de la frustración que causan, arruinándose, desapareciendo, comportándose de manera inesperada o traicionando su propia naturaleza), la atención humana tiende a concentrarse actualmente en la satisfacción que se espera de las relaciones, precisamente porque no han resultado plena y verdaderamente satisfactorias; y si son satisfactorias, el precio de la satisfacción que producen suele considerarse excesivo e inaceptable." (Bauman, 2005, p. 2)

Los espacios escolares, los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, las reflexiones y resignificaciones del maestro, no pueden marginarse de una apuesta pedagógica donde los afectos, los vínculos, las afectaciones y las relaciones que se posibilitan o se frustran en el proceso de formación, sean nombrados en clave de nuevas perspectivas para pensar los encuentros de aula.

Pedagogía, grosso modo, desde los estudios que hace Runge (vinculado con la tradición pedagógica alemana) se relaciona con un campo disciplinar y profesional afín con la formación dentro del ámbito de lo educativo. Este concepto puede entenderse desde cuatro grandes nociones, al margen de concepciones particulares, como lo sería una pedagogía del amor.

Para el término pedagogía no sobran las significaciones:

a) está la pedagogía como una manera de referirse a un obrar humano que tiene como propósito orientar e influir sobre la educación. La pedagogía en este sentido como arte.

b) pedagogía también pueden ser los saberes para la acción del educador, lo que lleva, en este sentido, a una comprensión de la pedagogía como una suerte de técnica de la acción educativa.

c) está la pedagogía como una forma de referirse a todo tipo de discusión, de saber, que versa sobre la educación en un sentido amplio; es decir, educación en el mundo, en la vida y más allá de los límites de la escuela.

d) está también la pedagogía como la teoría, reflexión y estudio científico de la educación. (Runge, 2014, Documento de lectura para el Seminario de Educación y Pedagogía. Maestría en Educación. UdeA).

En lo particular, la Institución Educativa pública llamada Jesús María El Rosal ubicada en el barrio Castilla de Medellín, nombre que connota a una comunidad religiosa -en este caso las madres de Jesús María-, vienen en la línea de lo que llaman en su PEI como la Pedagogía del Amor. Las bases de esta pedagogía se encuentran en la propuesta espiritual de Santa Claudine Thevenet, una mujer concentrada en el perdón y el amor, virtudes que le permitieron alcanzar grandes logros dirigidos hacia la niñez y la juventud en el contexto de la Revolución Francesa, desatada en el año 1789 (Horny, 1993). Desde entonces su misión cristiana viene ampliándose en varios países.

Esta acción es una muestra del anclaje histórico del concepto de educación en cuanto transferencia de una tradición (Runge, 2014), de una necesidad de transmitir unos valores, conocimientos y conceptos para el contexto de aquel entonces, pero llevándose a una apropiación de acuerdo con los contextos particulares de acción; sin olvidar que Thévenet pertenecía a una familia católica muy arraigada.

En el medioevo la educación era funcional, que buscaba mantener las fronteras mediante el tabú. En este contexto los adultos simplemente le “presentan” a los infantes su “forma de vida adulta” de un modo no sistemático y no reflexionado. Lo cierto es que es un tipo de pensamiento circular, un pensamiento todavía atrapado en el círculo práctico de la tradición, aferrado al legado incuestionable “de los ancianos”. Por eso, acá la principal tarea de los infantes es reproducir (imitar) esas imágenes y la de los adultos, cerciorarse de que así sea, ¡y de un modo incuestionado! (Runge, 2014, p. 16).

En la Institución Educativa es innegable la importancia de la religión católica y sus representantes, siendo figuras que se repiten las de María, Jesús, Santa Claudina Thévenet y a la beata Dina Bélanger (1897-1929), y el llamado a las estudiantes a seguir su ejemplo y tomar posturas corporales rectas y vestirse y hablar bien, además de la capilla donde se celebran las eucaristías, dando una muestra desde el espacio y lo visual con la presencia del catolicismo en la institución. Esta religiosidad también se percibe en sus valores, pero a partir de una apertura y flexibilidad de los valores y dinámicas de la sociedad actual, en lo que se evidencia una apropiación de lo que llegó que se incorpora en las coordenadas de lo local, en este caso en un PEI, en una escuela. Se escucha a las estudiantes, se valora su palabra, sus descargos. Y esto se debe a la formación de los maestros:

(...) yo decidí que iba a ser maestra porque quería ser distinta a mis maestras. Vaya a saber qué entendía yo en esa época por ser distinta. Yo lo que entendía de ser distinta es que antes de castigar uno tiene que preguntar porque el otro tiene su versión, tiene su cuento, tiene su historia, el otro tiene algo que decir respecto a. Hoy le llamaríamos un descargo qué hacer. Segundo: yo hoy veo la forma de evaluar, al evaluar tenemos que tener en cuenta a la persona que evaluamos, entonces no podemos evaluarlos a todos igual, esa subida y

bajada de puesto es una competencia, se convierte en desleal, es un atentado contra el ser humano porque es que nosotros no estamos para competir estamos para compartir, para convivir para ayudarnos mutuamente. La competencia en la educación es un desastre: están los buenos y los malos por el otro lado y quiénes son los buenos. Y los malos quién sabe más quién sabe menos el asunto se aprendió, que el estudiante puede aplicar lo aprendido a la vida puede ayudar a otros con eso pueda crecer como ser humano está el asunto de la equidad, de la justicia estaba el asunto del acompañamiento cómo acompañar mis estudiantes y cómo diálogo con ellos para explicarles por qué una actitud por ejemplo cómo coger los columpios para mí y mis amigas solamente era excluyente y era egoísta. (Entrevista Rectora, agosto 27 de 2015)

Por ello preciso deconstruir, revalidar, transformar y repensar este tipo de propuestas educativas, en tanto que las exigencias y características que advienen a la contemporaneidad son tal vez un poco distintas a las de aquella época⁹. Sobre todo, porque estamos hablando del contexto del barrio Castilla de la ciudad de Medellín, el cual se ha reconocido, entre otros aspectos por su fortalecimiento cultural, pero también, por una marcada irracionalidad de la violencia y las guerras entre bandas, la microextorsión y el narcotráfico, lo que ha ido configurando familias y sociedades desde estos marcos.

El cambio de una sociedad cerrada a una sociedad abierta comienza a darse cuando se marca una distinción entre las leyes naturales y las leyes hechas por el ser humano. Lo

⁹ En la actualidad se habla de pedagogías otras, tales como las pedagogías populares y críticas (Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren), edurevolución, educación disruptiva, pedagogías invisibles (María Acaso y otros), pedagogía de las diferencias (Carlos Skliar, Iván Castiblanco y Jorge Larrosa), pedagogías insumisas (Patricia Medina), entre otras.

que lleva consigo la responsabilidad personal (social) y la necesidad de responder moralmente (responsabilidad) por las decisiones que se toman. (Runge, 2014, p. 17).

Runge, retomando a Emile Durkheim nos recuerda que la cuestión es, o bien tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no respondan a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar. Runge constata con Durkheim que, ante la última opción, el mejor medio es la reflexión: “¿Qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo? [...] La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios” (Durkheim citado por Runge, 2014, p 17).

Surge entonces la necesidad de un pensamiento pedagógico reflexionado, fundamentado. “La praxis educativa se ve sometida o en la necesidad de someterse a una reflexión crítica.” (Runge, 2014, p. 18). Sin embargo, cabe cuestionar cómo se entiende esa “reflexión aplicada lo más metódicamente posible”, reconociendo el marco positivista del pensamiento de Durkheim (1858-1917) y que en la actualidad también se habla de un giro epistemológico hermenéutico en las ciencias sociales y, de manera específica, en el campo educativo. Los estudios en la educación están virando hacia una reflexión acerca de la diversidad de los/as educandos, pero esta reflexión parece que aún no se ha detenido en en el estudio y comprensión de los nuevos conceptos que está retomando. Esta preocupación, Skliar la expresa de la siguiente manera:

En este contexto, dentro del campo de la educación, numerosos textos, documentos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos han anunciado un viraje desde la hegemonía hacia la diversidad. Sin embargo, pareciera que lo que está en juego es más bien una nueva retórica, matizada por una serie de eufemismos como el respeto, la tolerancia,

la aceptación del otro, pero de cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha. (Skljar, 2015, Pedagogías de las Diferencias, web)

Estas preocupaciones hacen parte de las reflexiones de los/as maestros/as de la Institución Educativa, además de la necesidad de evaluar el desempeño académico de las estudiantes. Pero queda aún una duda: ¿y entonces por qué la educación de los colegios religiosos resulta ser exitosa para las exigencias actuales, como lo son las mediciones con pruebas Saber y Pisa, además de ser los mejores catalogados de la ciudad, siendo el Jesús María El Rosal ganador del premio a la calidad de la Educación Medellín 2015?¹⁰

Cabría entonces hacer una reflexión y comprensión, desde la experiencia como narrativa existencial, acerca de la propuesta pedagógica de esta institución, resignificando la noción de *pedagogía del amor*, en cuanto a la urgencia de contrarrestar el desbalance del tejido social del contexto del barrio en que está inmersa la Institución como una propuesta que permite volver a la educación como “una oportunidad para comprender el mundo en que vivimos y ayudarnos a construirlo sobre los principios de la solidaridad, la igualdad y la más radical defensa de los derechos humanos, la paz y la justicia social”, a la sazón de Pablo Gentili (2014).

De ahí que la pedagogía también implique las relaciones intersubjetivas, en tanto involucra los sentimientos, lo analéptico en la relación entre el yo y los otros. El amplio campo de la pedagogía también implica la pregunta por la mismidad y la otredad, de manera que es posible hablar de la *pedagogía del amor*, entendiendo el *amor* como una construcción social del afecto, como un lenguaje, un cuerpo que se construye afectiva, social, cultural e históricamente; amor como una

¹⁰ Por cuatro años consecutivos la Institución Educativa Jesús María El Rosal ha obtenido puntaje Superior en las Pruebas Saber. Ver además <http://www.elcolombiano.com/medellin-tiene-21-colegios-que-son-modelo-de-excelencia-educativa-1-HL1490988>, y <http://proantioquia.org.co/web/index.php/calidad-de-la-educacion/alianzas-por-la-educacion/premio-a-la-calidad-de-la-educacion/premio-maestros-para-la-vida> cfr. <http://www.semana.com/opinion/articulo/antonio-caballero-el-ser-el-parecer/400119-3>

forma de ponerle acción y contexto a la pedagogía, en cuanto se habla de sujetos, de cuerpos que interactúan en la acción educativa. Amor como dispositivo pedagógico.

[...] en el acercamiento a ellas, en el acompañamiento, en utilizar varias formas de que ellas respondan ante las exigencias del currículo, del plan de estudios, el buen trato que se les da... pienso que eso tiene mucho que ver con el modelo pedagógico [...] Pienso que el hecho de que a toda hora se les esté hablando de ellas como mujer, como de los derechos, como de los deberes que tienen, como de animarlas a que salgan adelante porque ellas no se pueden quedar ahí estancadas, porque ellas tienen que ser alguien. Yo pienso que el modelo pedagógico en la institución valora mucho la mujer [...] (Docente entrevistada, 19 de agosto de 2015)

En cuanto al aprendizaje de una pedagogía del amor, esta investigación busca la comprensión y la reconstrucción de mis prácticas como docente de Lengua Castellana. Se enfoca en indagar si mi acción pedagógica está enmarcada en una pedagogía del amor en esa relación con los discursos, cuerpos y lenguajes que interactúan en la Institución Educativa Jesús María El Rosal, o ¿se tratará de una práctica conductista, constructivista, ecléctica, donde el amor es un simulacro pedagógico?

2.3 Cuerpo docente narrado o ¿será suficiente con las didácticas de la literatura?

¿Será suficiente tener un conocimiento a profundidad de las didácticas de la literatura para enseñar Lengua Castellana? Pienso que no. La didáctica, nos brinda los argumentos y algunos medios para comprender la importancia no sólo estética, sino también cultural y social de la literatura, pero lo que realmente vale es el compromiso personal con cada estudiante y la institución, el sentirse maestra desde el primer día que se inició la carrera, el comprender que trabajamos directamente con seres humanos y que esto no es tan fácil, que podemos marcar sus destinos para bien o para

mal. Creo que no hace falta tanta teoría, tanta repetición, pienso que hace falta más actitud, más compromiso y respeto por la profesión y, como diría García Márquez, en su texto *Manual para ser niños* (2003), no sólo se necesita el conocimiento, sino también la vocación por lo que se hace y hacerlo bien.

Una cosa en la que coincidimos autores/as, maestros/as y estudiantes es el deseo. Despertar el deseo en el estudiantado de leer, es ya suficiente mérito para quien enseña. Pero en eso radica el problema: en la dificultad de lograr tamaña empresa. Daniel Pennac (1997) nos dice a propósito, que el placer de leer no se ha perdido, sino que se encuentra extraviado, no muy lejos. Por ello, hace un llamado al goce de lo estético, de la lectura en sí misma. Con esto me encuentro en acuerdo, pero más adelante pienso argumentar porqué en lo personal, la lectura no debe ser vista sólo desde su carácter estético o artístico.

De igual modo, teorías como la que proponen los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional, contemplan los factores periféricos que pueden alterar el proceso lector, y otros ambientes que de algún modo impiden el goce del que tanto se habla.

Si bien lo anterior es importante, hay un segundo tema referido a la obligación o no frente a la lectura y la capacidad de elegir. La idea por la que se aboga es la de permitir que el/la estudiante escoja, pero esto es bastante desarticulado en algunos casos, ya que muchos/as maestros/as deben atenerse a lo que piden las instituciones, a sus restricciones o imposición de algún canon institucional. Lo ideal sería que los/as alumnos/as se acerquen a un libro por su propio interés y no que sientan la lectura como una imposición. Me pregunto cómo hacer para motivar a un estudiante frente a un libro “impuesto”. Pienso que el/la maestro/a debe ser quien, con su interés frente al

libro, despierte el deseo en los/as alumnos/as y el interés hacia esa lectura. Pennac dice que no se debe imponer la literatura como tarea. No olvidemos con esto, que, en algunos casos, será necesario en el proceso educativo que todos lean un mismo libro y que hay que pensar en otras propuestas entonces menos laxas o del pleno “goce” que propone este escritor.

De los dos temas tratados anteriormente: el deseo y el carácter de obligatoriedad, puedo deducir que el papel del maestro es fundamental. En esto se toman unas cuantas páginas las posturas de Alfonso Reyes, Arreola, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset. Dichos intelectuales, son tratados en los lineamientos y rescatan el valor del maestro, hacen una crítica a los modelos educativos y al manejo limitado a las guías de los libros y al mando autoritario del grupo. Del mismo modo, el texto llamado *Avatares* de Fernando Vásquez Rodríguez (1999), propone las distintas funciones o perspectivas desde las que se debe ver al maestro. Entre ellas está la opción de considerarlo como un partero –bienvenida al conocimiento-, una brújula –una guía- y un puente –intermediario-. Son este tipo de textos los que hacen reevaluar el papel que vamos a desempeñar como docentes.

Lo visto hasta ahora da cuenta entonces de algunos tópicos generales que se deben tener en cuenta en el momento de abordar la literatura y pensar en su función pedagógica. Como lo expresé al inicio, solo se puede lograr un buen papel, si la persona que lee la teoría, a la vez la aplica y está comprometida con su hacer. Por ello, considero pertinente hablar un poco sobre lo que pienso de la literatura y el por qué o para qué enseñarla.

El docente no será bueno por la cantidad de teoría que lea al respecto, sino por su vivencia personal frente a la lectura. El maestro no enseñará lo que le dijeron que enseñara en la carrera, más bien enseñará lo que sabe. En esa medida, pienso que mi propuesta a la hora de abordar un libro en un

salón de clases, más que apuntar por lo meramente placentero, deberá tener en cuenta otros aspectos. Tres fundamentalmente: lo estético (el cómo lo dice), lo hermenéutico (el qué dice) y lo práctico, lo cual enfoca desde una mirada historiográfica o social.

Pienso que la obra literaria, como lo dice Bajtin, no es un producto aislado de quien lo escribe. El horizonte ideológico del autor permeará su obra, la inscribirá en un tiempo, un espacio y esto no es en vano. La literatura no debe servir simplemente para abrir caminos, para ofrecer distintas miradas de la vida, del ser humano. La literatura debe servir de igual modo, para ubicarnos en un contexto histórico-social, para hablarnos de la historia, de los hechos que precedieron al libro, del contexto, del pensamiento del autor, de la época en que se desarrolló y del cambio que de alguna manera produjo en la sociedad. Ya lo dijo Jauss, en su *teoría de la recepción* (1987), al mencionar que la cultura influye en la obra literaria, pero esta misma, influye de igual modo en la cultura.

No es necesario trabajar varios libros en un año escolar, pueden ser dos, puede ser uno. Lo importante es hablarlo, comentarlo, disfrutarlo en compañía y ante todo, aprender sobre la historia del hombre, comprender con la literatura el mundo en el que estamos y su desarrollo. Veo en la literatura no sólo un placer estético, sino también un carácter práctico en el que una buena lectura dejará un aprendizaje inolvidable, cargado de sentido.

[...] tenemos la facilidad por ejemplo de la lectura, por medio de las obras literarias que leemos con ellas, vamos mirando el papel que ha tenido la mujer en la historia y vamos mirando... y son muchos tipos de novelas, de lecturas que se hacen, en los diferentes tiempos, pues, lo que es la mujer hace muchos años y de lo que es ahora; qué papel está jugando la mujer en la sociedad, en cada una de esas épocas. Entonces yo pienso que nosotros tenemos un material muy importante para trabajar con ellas, que es precisamente

la literatura. Entonces pienso que por ese lado se le puede dar mucha fuerza al valor de la mujer (Docente entrevistada, 19 de agosto de 2015).

Tampoco enseñar libros que no se conocen y a los que no se ha tenido el tipo de acercamiento que se le quiere transmitir a los/as estudiantes. Por lo anterior, para mí no es suficiente una didáctica de la literatura que no imprime el gusto por ella. Un gusto mediado por la pasión. El oficio de quien enseña literatura está cruzado por su acercamiento personal, íntimo, a los libros, que luego es traducido en el aula para ser enseñado. Esta traducción debe ser amorosa, rodeada de la afectividad que nos llega con la apertura del libro, con el sentir su olor, con palpar esas letras allí dispuestas.

2.4 Ciclos entre el adentro y el afuera: el espacio escolar de una pedagogía del amor

Un cordón invisible me hala a la entrada del espacio uterino del Jesús María El Rosal. Mi cuerpo se mueve lenta y curiosamente por los pliegues que constituyen el contexto educativo. Hay un silencio extraño, una suerte de murmullo angelical proveniente de la capilla, ubicada entre el centro administrativo y el salón de profesores; también están las estudiantes de algún grupo celebrando la eucaristía que debieron preparar con anticipación, junto a su director de grupo. Las estatuas e imágenes sagradas, situadas en salones y patios, parecieran custodiar el territorio educativo de las inclemencias que existen afuera, en la calle.

Aquella tranquilidad me produce relajación y comodidad, pero me hace sentir inquieta y perpleja a la vez. ¿Qué es lo que hace que esta escuela sea tan bien vista a nivel estatal y que obtenga un

alto reconocimiento por la comunidad¹¹? ¿Cuáles son las prácticas educativas que se instauran y que permiten resultados exitosos en los aspectos formativos de las estudiantes? ¿Qué características del establecimiento educativo, del cuerpo docente y de las alumnas permean las prácticas discursivas de los postulados de la pedagogía del amor al interior del aula de lengua y literatura en el Jesús María El Rosal? ¿Cuál es la validez de la pedagogía del amor en el contexto de una institución ubicada en el barrio Castilla de la ciudad de Medellín? Para ambientar estas preguntas Nietzsche dice lo siguiente:

pero todas las finalidades, todas las utilidades son solo indicios de que una voluntad de poder se ha enseñoreado de algo menos poderoso y ha impreso en ello, partiendo de sí misma, el sentido de una función; y la historia entera de una “cosa”, de un órgano, de un uso, puede ser así una ininterrumpida cadena indicativa de interpretaciones y reajustes, siempre nuevos, cuyas causas no tienen siquiera necesidad de estar relacionadas entre sí, antes bien a veces se suceden y se revelan de un modo simplemente casual. El “desarrollo” de una cosa (...) es, según esto, cualquier cosa antes que su *progressus* hacia una meta sino la sucesión de procesos de avasallamiento, más o menos profundos, más o menos independientes entre sí, que tienen lugar en la cosa, a los que hay que añadir las resistencias utilizadas en cada caso para contrarrestarlos, las metamorfosis intentadas con una finalidad de defensa y de reacción, así como los resultados de contradicciones afortunadas” (Nietzsche, 1972/1993, pp. 88-89).

He aquí una estética de la existencia, de indagar en nuestro propio útero educativo una política de nosotros/as mismas/os, clave de la resistencia, el intersticio posible para reinventarnos como

¹¹ En el año 2015 la Institución Educativa Jesús María El Rosal es ganadora del premio de Calidad de la Educación otorgado por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín.

sujetos en el marco de una *poiesis*, de nuevos modos de subjetividad que es posible oponer a esa subjetividad producto de las fuerzas históricas del poder-saber y que naturalizan la condición humana, las cuales deberían ser llamadas performatividades humanas que hacen de la propia vida una obra de arte.

En ese sentido, afuera, el ruido de los carros y de las armas disparando y atemorizando la comunidad resuena en los muros del colegio, que hace frente a esta situación propiciándoles a las hijas de las comunas pertenecientes a la Zona Dos de Medellín encuentros con otros conocimientos cercanos a la academia, la espiritualidad y la afectividad. Por aquel espacio maternal circulan maestras/os, directivas, coordinadoras, personal de apoyo, bibliotecarios/as, psicólogas/as, practicantes de diversas disciplinas, entre otros, apoyando los procesos formativos de estas estudiantes, quienes se sienten abrazadas en él.

Por los profesores nos sentimos queridas porque nos tratan individual. Con Iván siempre desde que llegó, siempre ha existido ese vínculo y él nos quiere mucho a todas, nos escucha; por ejemplo Alberto estos días, yo le dije a Alberto hace mucho que yo quería estudiar una ingeniería y en estos días le dijo a Camila que vio unas cosas de medicina que dan en el Pablo Tobón Uribe era como algo para un trabajo y yo le dije ay yo también voy a averiguar, y él dijo: -pero si a usted no le gusta eso, pues como que ahí mismo se acordó (Entrevista a estudiante, 26 de agosto de 2015)

Por ello es que son válidas acciones como las de los profesores que menciona la estudiante entrevistada, porque en la matriz de esta institución interactúan el modelo pedagógico basado en lo afectivo y preventivo, junto con la pedagogía del perdón y la vivencia de espíritu de familia. Estos componentes confluyen con modelos tradicionales de enseñanza que por lo general en la educación colombiana provienen de un enfoque católico, en este caso militado por la

Congregación de las Religiosas de Jesús-María, fundada por Santa Claudina Thévenet en

Lyon (Francia, 1818), que desde entonces se ha expandido por varios países del planeta, y cuyo fin primordial es “hacer conocer y amar a Jesús y a María” mediante la educación cristiana de los jóvenes “entre ellos, los más pobres” (PEI, IEMJR, p. 39).

Leyendo el Proyecto Educativo Institucional de mi colegio encontré que su modelo pedagógico está cimentado en el pensamiento de dicha santa, expresado en cartas, frases, testimonios de sus religiosas contemporáneas, reglamentos de la congregación, etc., y lo relaciona con “las grandes corrientes pedagógicas clásicas y contemporáneas, confrontando con los lineamientos y orientaciones de la Iglesia” (PEI, IEJMR, p. 39). En la metodología de este modelo se habla de dos eslabones: el primero es la *enseñabilidad*, que contrasta los conocimientos, la experiencia, la formación y la reflexión del educador con los saberes y las realidades de las estudiantes; y el segundo, la *educabilidad*, tiene que ver con lo que la estudiante puede realizar mediante la ayuda y el amor brindados.

Mi escuela, administrada por dichas religiosas, propone a los/as maestros/as estatales que ingresan, ser como madres para sus estudiantes, por la gracia de Dios y el trabajo de los docentes -que deben ser verdaderas madres para las niñas-, se pueden esperar cambios positivos de las estudiantes con confianza y desde una pedagogía del corazón, en tanto los seres humanos son modificables (PEI, 2014); que cobijen en su útero pedagógico aquellas estudiantes que necesitan de una asistencia especial en sus disciplinas, para prevenir una pérdida de año escolar o situaciones de convivencia, y un acercamiento afectuoso que las motive a continuar su vida como madres, religiosas y académicas emprendedoras.

Sin embargo, hay cuestiones en las cuales este discurso de la pedagogía del amor parece disolverse con otros matices, que borran ese amor para mantener una pedagogía tradicional y funcionalista,

desde un punto de vista doctrinal y vocacional, basado en la transmisión y la objetividad que anula sujetos, cuerpos, sensibilidades, la socialización y los sentimientos necesarios en las estudiantes pre y adolescentes, estableciendo más bien relaciones disímiles de poderes, donde el amor se centra en amar a Dios sobre todas las cosas.

Una sociedad no es un cuerpo unitario en el que se ejerza un poder y solamente uno, sino que en realidad es una yuxtaposición, un enlace, una coordinación y también una jerarquía de diferentes poderes. Marx insiste (...) en el carácter a la vez específico y relativamente autónomo (...) del poder de hecho que el patrón ejerce en el taller, con relación al poder de tipo jurídico que existe en el resto de la sociedad (...) Así pues, la sociedad es un archipiélago de poderes diferentes. (Foucault, 1999, p. 239)

Estos pliegues de poderes diferentes dejan ver la distribución de espacios de disciplinamiento y control, siendo el educativo uno de ellos. En este espacio se pone de manifiesto la relación entre cuerpo, subjetividad y afecto en un tejido problemático de orden disciplinar, o un teatro de procedimientos instrumentales, entendiendo por esta última expresión los mecanismos de administración sobre la vida en el contexto de una institución educativa llamada Jesús María El Rosal.

En esta óptica, el sentimiento del amor se traslada a una relación bancaria (Freire, 2005), en cuyo útero se adormece al otro mediante la relación asistencialista, antidialógica y disímil entre docente y estudiante, en donde la/el primero/a deposita o dona un conocimiento a la segunda, quien es considerada como ignorante, por lo cual debe comportarse como un objeto pasivo, vacío de conocimientos y saberes.

En este espacio escolar un discurso predomina sobre los otros, o se configura como el único y verdadero, en un contexto capitalista y posindustrial, sin permitir operar de otro modo o incluir la

visión del otro: me refiero aquí a las características del cuerpo docente y el estudiantil¹².

Allí pueden palpase diversidad de visiones y de lenguajes, particularmente en las prácticas de lengua castellana, ese espacio en el que como docente intervengo y en el que las manifestaciones corporales y afectivas se ponen más en evidencia porque además hacen parte de los contenidos del área.

2.5 En la piel del amor: corporalidad y pedagogía

*Nosotros damos la palabra al cuerpo y queremos escucharlo pero, a veces, es el cuerpo el que toma la palabra (o la palabra la que toma cuerpo) para decir, de una forma intolerable, tanto los límites de lo que se puede decir como los de lo que nosotros queremos (o podemos) oír.
Nadie sabe lo que puede un cuerpo.*

Jorge Larrosa

Que tu cuerpo sea siempre un amado espacio de revelaciones

Alejandra Pizarnik

Formas, espacios, esferas, fragmentos de vida educativa, pedagogía del amor, de-formación amorosa, en concordancia con Larrosa “en rigor sólo se puede amar un cuerpo, siendo un cuerpo, a través de un cuerpo, haciendo cuerpo con un cuerpo, cuerpo a cuerpo, entre los cuerpos” lo que implica salir del esquema dualista que separa cuerpo y alma, material e inmaterial, forma y contenido, letra y espíritu, significado y sentido. Y, siendo maestros/as, llamados/as a amar a nuestras estudiantes, ¿cómo podría amárselas sin cuerpo?

¹² Entendido como la caracterización de toda la faceta de lo humano que ha de ser vendido bajo la lógica de la oferta y la ganancia. Así, aspectos como la educación se inscriben bajo una relación bancaria ligada a un servicio que se presta en la transacción entre oferente y cliente.

Ahora bien, como maestra que tiene a cargo la enseñanza del lenguaje y la literatura, como ser de lenguaje, darle cuerpo a las palabras, avocar por una práctica de enseñanza que no descorporalice el lenguaje se torna complejo cuando se está en el contexto de una educación tradicional, con una preferencia por la concepción positivista del lenguaje, que objetiva el texto en tanto lo reduce a la identificación y análisis, pero entonces ¿cómo puede amarse desde un lenguaje neutro, positivista, que objetiviza al sujeto, que descorporaliza a las palabras?

Al igual que en un hospital, o en un laboratorio, el cuerpo humano es una cosa que se analiza en su estructura o en su funcionamiento, el cuerpo de las palabras es también objetivado, cosificado, analizado, anatomizado, desmembrado, desanimado, reducido a su materialidad in-significante. (Larrosa, 1999, p. 23)

Justamente esta desmembración del cuerpo se percibe en el útero educativo de las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura cuando los contenidos del plan de estudios se separan de la corporalidad de los afectos y del ser humano que se espera formar. Las palabras, que es nuestro objeto de estudio, se objetiviza al punto de que las estudiantes no se sienten parte de ellas, no le encuentran sentido y significación a lo que ellas pretenden materializar, pues en muchas ocasiones carecen del vínculo con las prácticas sociales y contextualizadas en que se producen.

Comparto también la experiencia del maestro Freire en sus prácticas de enseñanza de la lengua portuguesa:

La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles -mi hermano mayor inmediato- y a mí, su "miedo a la libertad" que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón,

al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre* como una de las expresiones de la "connivencia" de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores. (Freire, 2008, p. 35)

A veces me da miedo pensar en que estamos aun reproduciendo esos opresores que identificó Freire y que enseñaban desde una pedagogía del desamor. Una pedagogía que intenta seguir cubriendo los ojos de los/as estudiantes con el miedo. Sin embargo, son esperanzadoras prácticas docentes como las que he identificado en este capítulo: vehiculadas por el amor y el reconocimiento de las estudiantes. Creo que sin un llamado de las mismas estudiantes al amor que sienten sus maestros/as por ellas, sería imposible el desarrollo de una pedagogía del amor. Creo, también, que esta pedagogía se hace más latente en las interacciones amorosas y en los afectos que articulan la corporalidad misma de los cuerpos enseñante.



Capítulo 3. Espacio-útero escolar y encuentro de subjetividades

*Estoy en el centro
de una ciudad muerta
y me anudo las zapatillas rojas...
No son mías.
Son de mi madre.
Y de su madre.
Transmitidas como una herencia,
pero escondidas como cartas vergonzosas.
La casa y la calle que les corresponden
están escondidas y todas las mujeres también
están escondidas...
Anne Sexton. Las zapatillas rojas*

En el capítulo anterior, mencioné los ciclos y experiencias sensibles cuyos tejidos se vierten con las conversaciones que pude reunir con maestras, directivas y estudiantes de la Institución Educativa Jesús María El Rosal, quienes acuden al llamado de las prácticas pedagógicas del amor. En este acápite acudo a mi autobiografía, como apuesta al giro hermenéutico de las ciencias sociales, enmarcada en el enfoque biográfico narrativo de la investigación, para analizar esos momentos cíclicos en mi práctica docente a partir de las fases del ciclo menstrual. Un proceso cíclico, metáfora viva que permite transformaciones al interior del útero de las pedagogías vitales que van en espiral, que danzan entre el adentro y el afuera de las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en contexto.

Detonaré mis inquietudes acerca de la pedagogía del amor, la vocación del docente, y el amor a esa vocación misma. Narraré imágenes y reflexiones acerca de mi práctica docente, que parten de dolores, un dolor que llama a los miedos que pronto deben ser abortados, para dar paso a la fluidez

de la luz, al parto amoroso de una pedagogía esperanzadora para un territorio tan violentado como el nuestro.

3.1 La iniciación de la Doncella

En estos momentos retorno al estado arquetípico de *Doncella*, ahora cuándo mi propio útero se



Imagen 9. Alberto Dürero, La virgen sobre la luna creciente, 1511, entalladura

encuentra en proceso de maduración de mi óvulo, alerta a lo nuevo por venir, con sus dinámicas y desafíos sin olvidar lo acontecido, y amando mi cuerpo de mujer, cada parte y cada una de sus sensaciones (Imagen 9). Contengo en mi útero lo que me llevó a ser docente y a conectarme con los estudios del lenguaje y la literatura, así como pudo pasarle a otras maestras, directivas y estudiantes con quienes he dialogado, en tanto *otros* que es preciso reconocer y reconocirme en ellos, para observar ahí las diferentes “lecturas del mundo”.

Desde estas vivencias, que me han sido compartidas en su proceso de maduración y en encuentros sensibles con este ámbito disciplinar.

La fase de la *doncella* o la virgen hace alusión a las representaciones arquetípicas de Artemisa, Atenea y Hestia, es el aspecto enérgico y dinámico de la mujer; es la luna comenzando a crecer e iluminar, es la primavera, el momento que sigue al sangrado, el renacer, el regreso de la cueva y la oscuridad que representa la menstruación para volver al comienzo de la formación del óvulo donde las energías están todas a flor de piel para irradiar con firmeza. Los estrógenos comienzan a estimular las mamas y la pared uterina para la formación del óvulo.

Por ello, es preciso volver a esa primavera de mi juventud donde los brotes de asombro y conmoción por estas temáticas comenzaron a crecer y abrirse a las preguntas, porque como diría Freire (1999, p. 29) “A veces somos nosotros los que no percibimos el "parentesco" entre los tiempos vividos y perdemos así la posibilidad de "soldar" conocimientos desligados y, al hacerlo, iluminar con los segundos la precaria claridad de los primeros.”

Ocurrió en uno de tantos domingos eternos en que era preciso visitar a la abuela, día de encuentro con todos los cien gritos primitos que suenan con tan sólo son veinte chiquillos. Tenía quince años. Cansada ya de tanta monotonía, y buscando algo desconocido, me dirigí a un estante que mi abuela descuidó por completo, y en él encontré variedad de Biblias (que ella coleccionó durante su vida), de nietzsches (los nietszsches que mi tío leyó en su época estudiantil) y a Carrasquilla.

– ¡Nooo!

Subí al segundo piso, la casa de mis padrinos, con las ansias propias de una adolescente; doy una ojeada por la sesión de literatura a un mamotreto de pasta marrón que llevaba mi primer nombre.

– ¿Quién será Ana Karenina?

Y ahí comenzó todo, esa mujer me atrapó durante quince días, físicamente en el cuarto de una finca, mentalmente en una Rusia donde la doble moral reinaba en extremo. Lloré, reí, padecí los tormentos de una mujer que amó y murió con pasión, y fue precisamente su belleza puesta en entredicho por la normatividad ortodoxa la que la atormentó y me atormentó en extremo. Así pues, no fue Charles Dickens y sus *Grandes Esperanzas*, fue Tolstoi quien me encerró en la habitación después de haber llevado una adolescencia común en la que se va a fiestas, a bailes, de compras, a las calles peligrosas de Castilla en busca de un novio...

No, yo ya compartía con Ana el gusto por esos hombres que se salen de la norma, por esos hombres cuya hermosura se encuentra en la rareza. Alexei era un hombre extraño y bello a la vez, y los dos

asumieron el riesgo de ser perseguidos eternamente por la norma, de enloquecerse de amor

hasta la misma muerte, de dejar su hijo y la fortuna por la aventura que implica un mundo más afectivo y sincero.

En el mundo de mis quince años no encontré algo mejor que a Tolstoi; continué leyendo su *Guerra y Paz*; ya no me importaba el sentimiento de martirio que me enseñaron en la escuela cuando me encomendaron la obligatoria tarea de leer *Cien años de soledad*. Pues bien, yo me fui doscientos años atrás, a una situación más de soledad como lo es la guerra.

Recuerdo cuando lo leí. Era diciembre y el ruido de la pólvora de mi barrio se confundía con el ruido de las metralhas de los barrios de la comuna del frente, la nororiental, donde a diario se enfrentaban y la fiesta de los/as niños/as de allá era la fiesta de la muerte. Pero no estaba muy lejos del conflicto. Una cuadra arriba de mi casa estaba la junta de acción comunal; pasar por allí era prohibido: unos pasos más y estaba la cancha de fútbol y basquetbol donde no podíamos jugar, en la casa comunal no había nada que hacer, caminar por allí era exponerse a los disparos y a ser vigilado por quienes conformaban la banda *x*; palpitar con el olor de la violencia.

Tolstoi me dijo que esa era una lucha por la ambición de territorio. Un nuevo Napoleón quería extender su manto fanático a diestra y siniestra.

— ¿Cuántos años tendrán los que disparan esos fusiles? A veces miraba hacia el cielo como lo haría una vez Nicolay cuando vio que su vida había culminado allí, en ese campo de batallas; pero el sol quemaba mis pestañas, tanto arriba, en el firmamento, como en la montaña del frente, en los destellos de la guerra; entonces dirigía mi mirada a las letras donde la guerra y la paz se unían en un contraste con la poesía. Entonces me di cuenta de que no me quedaba otra cosa más que amar ese papel y hacer el amor con el narrador de esta historia.

Pero las cosas se agudizaron más cuando en el bachillerato conocí a mi primer amor,

Mikhail. Y con él, los textos literarios: leíamos y discutíamos en un intento por ser más críticos frente a lo que nos presentaba el cotidiano. Nos amamos con los libros. Muchos de estos fueron el puente de nuestro amor, entre ellos los de Gonzalo Arango, Dostoievski, Tolstoi, algo de Nietzsche, Sábato, Kazantzakis y De Greiff.

Y pensar tanto en libros y literatura alguna vez me costó una nota baja. Cuando una tarde fría de colegio estaba contemplando el árbol que se erguía, libre y solemne, afuera de la ventana de la clase de español, motivo de inspiración para mis poemas adolescentes, cuando tronó la voz de mi profesor: “Ana María, tiene un insuficiente”, y mi insuficiente lo publicó en la revista del colegio en forma de poemas y cuentos.

Mi amado Mikhail me contó, entre muchas otras cosas, que su madre, bruja, artesana, hermosa, de cabellos canos y mirada tranquila, vivió un tiempo en el Chocó, en aquella época del hipismo en Colombia, en el que se leía a Marx, Engels y Lenin. Ella leía a Gonzalo Arango, a Giordano Bruno, entre otros... y muchas experiencias me deslumbraban por lo mágico de su presencia cuando compartí con aquel hombre.

Poco después, de pura ociosidad, como dice mi mamá –pero es que en ese entonces eran mis sueños–, le dije a mi madre que ya que había terminado el bachillerato me iba a vivir algún tiempo a una comunidad indígena; por supuesto ella me dice que estoy loca, que vivo pensando en *los huevos del gallo*, que estoy en las nubes... Entonces, sin saber qué decir, opto por reírme y decir: “¡meeentiiiiirass!”, y callar mis sueños y deseos.

Pasó un largo tiempo, en el que idealicé la vida, busqué refugio en mi mundo recóndito, de selva virgen y humedad, y aquí encontré mi cuerpo, encontré la pasión, el juego dicotómico de los

cuerpos y la razón que ondulan en los aires nocturnos. Y fue el mismo cuerpo quien me llevó a pensar en la necesidad de sentir con voluntad, de vivenciar lo que se piensa o se hace.

3.2 De doncella a madre: rituales de paso académico e investigativo

La fase de ovulación, cuando el cuerpo lúteo se forma y se libera el óvulo, Gray (1999) lo representa con la *madre* y la luna llena, es un momento de fuerza, de energía maternal que permite crear, sostener y fortalecer; “la creatividad interna de la madre surge para crear una nueva vida” (Gray, 1999, p. 85). Es Hera, Deméter, expresión de amor y armonía internos que quieren ser dadas a los demás, para acogerlos con el cuidado y la responsabilidad; es el momento para dar vida a ideas, proyectos o seres, de plenitud, florecimiento y frutos.

Comencé mi formación para ser docente y me crucé con la experiencia de la investigar. Pasé por fases que lograron que en mí se desarrolla el espíritu investigativo. En esa búsqueda investigativa tuve una serie de actitudes que me aproximaron y me orientaron para encontrar la investigación de mi práctica como un camino formativo. Es así como encuentro que existen principios que dan pie a una determinada postura y disposición para tener la iniciativa de querer dar a luz, de investigar.

De acuerdo con Muñoz (1992), un principio es el que media en el acto de conocer, acercando al ser humano a su realidad mediante la indagación continua, para dar paso a nuevas incertidumbres, a otras elaboraciones y a otras maneras de pensar lo que ya se tiene por dado. La madre es una gran investigadora de la realidad debido a que requiere aprender de su experiencia para retransmitirla. Aquellos principios que la doncella obtiene en su camino para ser madre, se parecen mucho a los que rodean la inquietud investigativa. A continuación, los defino basándome en los propuestos por Muñoz (1992):



El principio de la contradicción, “afina el sentido” para reconocer y escudriñar lo central y lo complejo de las cosas. Es una imagen previa en la que se reconoce lo conocido para así diferenciar los límites que allí se encuentran y que se concentran en las ideas, en el sentido común, en los saberes científicos, es aceptar las múltiples formas y características en la dimensión de la duda y la indagación “de lo aparentemente imposible”. Este principio examina la toma de distancia del mundo en el que el hombre se halla “sumergido”, con la intención de cambiar los niveles de pensamiento, de reconocer otras formas de entender y acercarse a la cultura en la que se está inmerso. La madre tiene una visión que le permite operar en el anterior principio y esta forma de mirar se ayuda de su aprendizaje por ciclos.

El principio del asombro lleva a la espera de lo sorprendente. Es el encuentro de lo esperado, de lo que se busca con la previa concepción de las múltiples relaciones para acercarlo y darle movilidad al conocimiento. “Andábamos sin buscarnos, pero sabiendo que andábamos para encontrarnos” diría Julio Cortázar en *Rayuela*. Es la capacidad del hombre de valorar lo que le rodea, lo que le es exterior. El asombro es la puerta de entrada para las investigaciones de la madre.

El principio de la cautivación requiere de una búsqueda que se hace fundamental en la vida, dándole sentido y orientación a la existencia, para permitir una congruencia con el conocimiento de lo que se busca. Con la cautivación, se propicia el examen del detalle, el seguimiento de la más mínima pista para ser capaces “de combatir el rumbo al menor atisbo del viento” (Muñoz, 1992, p. 52). Lo que cautiva es lo que se sabe del comienzo más no se sabe del final. Sabe la madre que dará a luz, pero no puede vislumbrar el camino que siguen sus hijos/as.

El principio de la fugacidad sugestiva es tomar distancia de lo conocido y encontrado en la búsqueda, con la intención de dejar huellas. Se hace un alejamiento y se regresa, porque se vuelve de un estado de distanciamiento para regresar a *narrar* lo sucedido en el escape, para hacer conocido lo sucedido. Con este trabajo biográfico-narrativo de la práctica docente en la IEJM he regresado para narrar y reflexionar acerca de la confluencia de la pedagogía del amor en mi quehacer. La madre les narra a sus hijos/as por nacer, el mundo que está por fuera. Aquél lugar en donde nacerán y que, sin haberlo hecho, ya han sido nombrados/as.

El principio de la crítica permanente lleva a la crítica, la cual aviva la duda, la angustia y la necesidad de cuestionar, de pensarse a sí mismo en busca de argumentos mediados por lo subjetivo y por las elaboraciones existentes. La madre se angustia, se cuestiona no sólo por el presente, sino también por el futuro de sus hijos/as.

El principio de la comparación facilita diferenciar y asemejar las formas en que los hechos se ofrecen para ser conocidos. Este principio permite distinguir las diferencias para avanzar en el conocimiento. La experiencia de la madre no es igual a la de su propia madre o de otras, por lo que no puede detenerse en igualarlas sino en construir desde su propia diferencia.

El principio de la desarticulación es la capacidad de ‘percibir el caos’. En la medida que se busca desarmonizar algo para volverlo armonioso, se centra en la atención y observación del conjunto de componentes de lo construido, dando paso al cambio de tonalidades de acuerdo a los conceptos que lo modifican. Este principio está mediado por la incertidumbre que produce la argumentación de lo que está puesto en duda, de lo laberíntico, complejo y relativo, de lo afirmado o construido; es un constante descomponer para reconstruir. La madre no es una esencia, es una práctica, es un haciendo en el momento mismo, en este caso, de la práctica docente.

El principio de la claridad es la interpretación de un contexto dependiendo de la construcción y ‘congruencia’ con una serie de códigos que permiten reestructurar y afirmar lo aparentemente evidente. En este caso, la madre como aquí la entiendo se encuentra inmersa en la realidad educativa y en los avatares de su práctica, pero esto no quiere decir que no sea capaz de reconstruirla, de pensarla, de volver a narrarla (Isaza, 2007).

Los anteriores principios, que no operan por separado en el sujeto, ni salen espontáneamente, surgen luego de atravesar obstáculos, que son rituales de transición que conducen de un estado a otro. Conducen del estado de madre, al de doncella.

Después de mi adolescencia amorosa en la lectura y sus búsquedas a través de las montañas, había algo dentro de mí y debía descubrirlo. Lo sentí en mi vientre, algo se agitaba. No podía seguir con esa sensación de vacío en mi vientre, algo me decía que debía ir al lugar donde nació: barrio Castilla, Medellín, Colombia. Allí volví. Con mi profesión de Licenciada en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, luego de haber recorrido otros espacios de enseñanza y de aprendizaje, volví a mi barrio.

Tras recorrerlo, con mi útero aun agitándose, me doy cuenta que han cambiado cosas, pero que ése peligro que rodeaba a mi adolescencia seguía latiendo: tráfico de drogas y armas, microextorsión, violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer, maltrato infantil, problemas de convivencia entre vecinos. A pesar de que su infraestructura ahora sea más moderna, más carros, motos, almacenes y bares, personas con buena condición económica, algunos/as se han quedado entre la ignorancia, la pobreza y la prevalencia de un resentimiento que pasa de generación a generación.

3.3 Hechizos de luna para maestras creadoras

A la etapa de la doncella, le sigue, como a la luna llena la menguante, el decaimiento de la luz, denominado como la *hechicera*, la amante Afrodita, la seductora y malvada madrastra de los cuentos populares. En occidente se le denomina síndrome premenstrual al tránsito de la ovulación a la menstruación, cuando los niveles hormonales disminuyen y degenera el cuerpo lúteo no fecundado. Desde la lectura de Miranda Gray (1999) se trata del reencuentro con las energías destructivas y creativas, con la conciencia, la naturaleza femenina, la sexualidad, la creatividad y la magia interior. “En esta fase se liberan las energías creativas que podrían haberse destinado a dar vida a un hijo, sólo que esta vez se desarrollan en el mundo exterior.” (Gray, 1999, p. 85).

Existen epifanías y momentos de gran valor durante mi práctica docente en la Institución Educativa Jesús María El Rosal, ubicada en Castilla, Medellín. Este era el contexto que rodea a las madres que allí enseñamos. Llegué y me encontré con un modelo pedagógico cruzada por la pedagogía del amor. Comencé a cruzarlo, a mirarlo desde mi práctica docente. Me inicié en el acto de conjurar mi práctica docente para tener elementos y reflexionar si ella se encuentra ubicada en una pedagogía del amor o en una pedagogía del desamor. La práctica docente no es tan sencilla. En medio de las crisis, de las alegrías, de los regresos de los estudiantes llenos de cariño, aprendizaje, odio, reclamos, quien enseña está ubicado en un laberinto.

La entrada al laberinto

¿Cuál es mi papel en este laberinto?

¿Acaso ser Teseo o Minotauro?

Entonces, ¿qué hay del hilo?

Si fuese Teseo, ¿qué me une a aquel?

Si fuese Minotauro, ¿cuál es mi origen, cómo son y qué pasa en mis aposentos?

Necesito devorar

Si el hilo que me une al tiempo y al destino

Es invisible a mis ojos, ¿cómo transitar en la búsqueda de mi alimento o de mi perdición?

Ariadna, lanza la rueca. Mis pasos perdidos por el azar definirán la red en la que se tenderá el oscuro habitante de éste laberinto por los senderos sin vida.

¿Quién soy yo entonces?

¿El Minotauro, Teseo, Ariadna, el hilo, el laberinto?

¿Quién lleva a quién al encuentro con lo divino?

¿Quién o qué decide los pasos trazados?

La respuesta se la dejo a la incertidumbre.

Yo ya soy otra.

Respuesta:

Yo: un ser diminuto

Yo: perdida en los confines del tiempo

Yo: perdida en los diálogos y los encuentros furtivos

Yo: olvidada de mí

Yo: raíces en el fango

Yo: resquicio de alegría

Yo: ritmos disonantes buscando armonía

Yo: partes en conflicto, desunidas piezas de un rompecabezas

El laberinto podría ser el lugar que más se parece al útero. Sus pasillos, su entramado, lleva a una lógica y se encuentra en un centro. En el centro productivo. Este centro es el lugar para los hechizos, los conjuros para desatar prácticas docentes. En este laberinto aparece Freire, y con él, palabras tan determinantes como “Nadie deja su mundo, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia (...)” (Freire, 2005, p. 30)

Ortega y Gasset (1968) define el ser estudiante como alguien al que se le obliga a interesarse por algo que no le interesa, o tal vez sí, pero muy poco; una definición un tanto pesimista pero que muestra lo que realmente se percibe en el ambiente escolar. ¿A las madres en el útero educativo se les exige poner interés en aquéllos hijos/as, que son tantos (40 o 50 por aula) y de quienes a veces no alcanza a conocer sus historias personas sino académica? Este autor hace entonces un llamado a que se reforme “ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante. Para esto es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante.” (1968, p. 126). ¿Acaso para ser una madre que desarrolle la pedagogía del amor, se requiera sentir lo que enseña, desplegar aquello invertido en las fases del ciclo del útero educativo que estamos nombrando?

Observé que los principios de Muñoz requieren de autorreconocimiento, del probar otros sabores/saberes para elegir el más relacionado con mi estilo de vida, con el estilo de vida de las madres con úteros educativos. Aquella que desean construir, o “profundizar en las esencias” como dice Muñoz (1992).

Para que, como maestra, pudiese hacer hechizos, e ingresar al laberinto, tuve que ser antes alquimista. Pasé noches enteras, con sus días, buscando la piedra filosofal, iniciar la búsqueda reconociendo mis propios obstáculos en mi práctica docente, para deconstruir esas creencias y prejuicios frente a mí misma como doncella, madre creadora, hechicera, y así crear propuestas investigativas que me permitieran acercarme, en carne y palabras, a niñas y jóvenes estudiantes. Para ser madre, tuve que ser y seguir siendo estudiante, asombrada, sentida, sensorialmente conectada a mi laberinto, a mi útero.

3.4 De brujas y magas

El último momento del ciclo en el útero educativo, es el de la *bruja*, que, como la luna nueva, se oscurece por completo, se repliega del mundo exterior hacia la cueva del mundo espiritual, se aísla en búsqueda del yo más íntimo. Es el momento de la menstruación, de la limpieza interior, de la quietud, de la introspección, también florecen los instintos primitivos y sexuales; es posible percibir lentitud en el ritmo y pesadez en el cuerpo. Se libera el óvulo y se desprenden los tejidos que revestían el útero a la vez que inicia un nuevo proceso hacia la maduración celular. El arquetipo que expresa esta fase es Perséfone, la diosa griega del mundo subterráneo, la luna oculta en los abismos.

Yo no sé si será una deidad o algo, como el azar, el destino, o las membranas que, en apariencia sueltas, comienzan a desprenderse del útero que representa este momento tan determinante en mi existencia, como el que estoy vivenciando ahora.

Estoy acurrucada, en posición fetal, en el silencio de mi cuarto oscuro, mi útero palpita de cuestionamientos frente a lo que soy, siento, hago y pienso. Mi sangre está brotando y poco a poco comienza a doler la pre-ocupación por las prácticas docentes de lengua castellana en el seno de los cuerpos, los afectos y las pedagogías que circulan en la Institución Educativa Jesús María - El Rosal; poco a poco siento cómo van desprendiéndose del endometrio los revestimientos que deben salir a la luz, para comprender cómo mis prácticas en tanto docente de lengua castellana, expresan la pedagogía del amor mediante lenguajes orales y corporales.

Sobre la sábana hay manchas de voces que durante tres años escuché en el espacio escolar de la Institución Educativa Jesús María El Rosal, y fuera de éste, desde muchos años antes, en el contexto del barrio Castilla; de esta comuna hay mucha sangre de violencia, de guerra entre pandillas, la cual desde que soy adolescente (momento de más sensibilidad y choques entre lo interno y lo externo de mi ser) he percibido en su repiqueteo de metrallas y gritos. Enfrentamientos que disuenan al entrar a aquella escuela, espacio de esperanza y espiritualidad, con sus estatuas, símbolos de protección y reflexión.

Allí me encontré con un modelo pedagógico basado en la pedagogía del amor y que me solicitaba ser como una madre para las estudiantes.

En una revisión documental de este modelo pedagógico se esboza un paralelo de cómo aciertan los postulados de Claudina Thévenet con las teorías de los pedagogos y estudiosos de la educación y la psicología reconocidos por la academia, citando la teoría Humanista de Carl Rogers y la de la Modificabilidad Cognitiva de Feuerstein, donde se expone que por la gracia de Dios y el trabajo de los docentes -que deben ser verdaderas madres para las niñas-, se pueden esperar cambios positivos de las estudiantes con confianza y desde una pedagogía del corazón, en tanto los seres humanos son modificables; respecto a esta segunda teoría se expresa en el PEI que:

Santa Claudina se diferencia de Feuerstein en la certeza de que los cambios en las alumnas

y por tanto de la sociedad, se logran cuando se educa contando con la gracia de Dios (Positio 131, 132, 157) y con mediadores (educadores) que se caracterizan por ser dignos de confianza, prevenir las faltas, poseer actitud de vigilancia activa y entusiasta pero no molesta, de trato cordial con sus alumnas, impregnados de sencillez y espíritu de familia, exactos en el cumplimiento del deber, caritativos y abnegados, entregados a la obra educativa, constantes y organizados en el trabajo, previsores y exactos en el cumplimiento de sus funciones; alegres y de conversación interesante; de conducta ejemplar... (Cfr Positio 628, 203, 629, 630, 575, 576, 628, 564, 402; CE 266, etc.) . (p. 45)

Otras de las propuestas en que se apoya este modelo son la educación personalizada, las inteligencias múltiples, las teorías cognitivas, el modelo socioconstructivista de Vigotsky, la teoría conductista de Skinner y la teoría montessoriana, todas las cuales se vinculan con lo que el PEI denomina los métodos empleados por Claudina Thévenet: evitar faltas, atención personalizada a las alumnas, participación y colaboración, atención a la educación práctica (escuela-vida), orden y planeación, sencillez, espíritu de familia, estímulo, creatividad y confianza en el otro.

De ahí que el perfil del educador, visto desde la óptica de la pedagogía del amor de la IEJMR sea el de orientador según las actitudes de Jesús, es “colaborador inmediato de la tarea educativa y evangelizadora encomendada por la Iglesia a la Congregación de las Religiosas de Jesús María, según el carisma de Santa Claudina Thévenet” (p. 68).

La dimensión de la palabra acoger resume ese gran espacio del amor. El acogimiento hacia el otro, el interés de lo que éste significa para mí desde mi propia experiencia. El perfil definido en el modelo pedagógico de la IEJMR me recuerda que detrás del tipo de maestra que debía ser, madre,

acogedora, capaz de solucionar problemas, de dar consejo, se encontraba, junto a la experiencia misma, el que alguna vez tuve la edad de las estudiantes. Entonces, pensé que:

A mis quince años, momento de menarquía, vivía la anacronía, la melodía profana de no estar con el tiempo y el cuerpo que entonces se me pedía: el de la chica que busca a los chicos malos que andan en sus motos pasando por encima de los derechos vitales de las personas, dentro de un mundo de capitalismo y consumo al que yo sentía pertenecer. Sólo la música y la literatura me permitían viajar a través del tiempo, tal como le sucede a una de mis estudiantes del colegio:

Por ejemplo ayer había una tarea de español que era que un grafiti que nos haya impactado, y yo... yo leí; y yo pues no, ¿yo un grafiti? ¡Pues yo que me voy a acordar! Entonces busqué en internet, y había una frase como escrita en una pared, entonces decía que “ganaremos cuando los jóvenes [pausa] vean que no todo se puede comprar ni vender” y que “se necesita cambiar el mundo” o algo así, entonces yo me preguntaba ‘¿por qué entonces por qué todos los jóvenes no [leen y son concientes]?’ y uno se empieza a dar cuenta de muchas cosas por medio de la lectura; porque uno se abre, como que uno se sale como de sí... no sé... digo... sí... ¡abre los ojos! porque son muchas cosas. Por ejemplo con Las venas abiertas como que uyyyy, oh... sí son muchas cosas. Yo también me preguntaba ‘¿por qué todos los jóvenes no tenemos la oportunidad de eso, una historia así como de leer un libro como que se identifique con uno?’ (Entrevista Maria Isabel Londoño, agosto 26 de 2015).

Esto me llevó a recordar las melodías vividas en mi época de colegio, cuando el teatro, el arte, la literatura y la música se unían para darle sentido a mi vida en aquel contexto de Castilla. Al darme nombres, no sólo me grabaron con letras, también lo hicieron con carne y sangre, con la historia de un perpetuo silencio y con un odio ambiguo hacia todo lo humano y lo divino. Por extrañas

razones olvidaron otorgarme un tiempo (uno para esto y otro para aquello, exacto), y entonces apareció Charlie Parker, me mostró la multiplicidad del tiempo, un sonido con sabor a universo; lo probé, y el jazz quedó instalado en donde diástole y sístole habitan el caos de mi cuerpo.

Y mi sangre se hizo movimiento. Un hombre de piel oscura me dio tres vueltas, con su afro y sus vestidos azules al viento danzó el ritual de mi infancia. Janis Joplin, Jimi Hendrix y Robert Plant le gritaban que diera vueltas y vueltas conmigo hasta el ataque de las sonrisas. Entonces caía rendida en sus brazos y a continuación la danza se hacía palabras: el relato de Sergio Stepanky, canción de la vida profunda, Gonzalo Arango, no causaron tantos estragos en mí, como lo hicieron la Locura de Erasmo, el Satiricón de Petronio, las noches blancas, el lobo de la estepa, Sancho Panza, Rabelais o Villon... O el subsuelo que ya me habita.

Sin embargo, un día vino Ariadna -mi primera menstruación-, y con ella el tiempo y el caos. No sabía que, quisiera o no, tenía que ceder a las garras del portentoso minotauro, no sin antes haber intentado escapar por alguna senda o encrucijada. Ahora permanezco en uno de los pasadizos más oscuros, esperando los pasos del dueño de Asterión. Sus huellas transitan lluviosas por mis ojos; un profundo temor por no decidirme a ver los atardeceres del laberinto. Algo me dice que a él le gusta jugar a las preguntas.

“¿Cuál es mi nombre?... Adivina quién soy”

3.5 La senda y la montaña: horizontes mientras sucede el ciclo en el útero educativo

Después de cruzar los caminos mencionados anteriormente, en esta institución he encontrado una serie de elementos que se practican en el quehacer educativo: el compromiso por parte del cuerpo docente y directivo hacia las políticas pedagógicas de la Institución, lo cual se refleja en la actitud

de respeto y disposición de la mayoría de estudiantes; y, quizá, la aplicación de este modelo pedagógico institucional influya en los resultados positivos a nivel académico, afectivo y emocional de las estudiantes.

Si bien esto último no da cuenta íntegra de un proceso formativo integral, entendido como una articulación del ser, hacer, convivir y saber en contexto, donde se puedan palpar las interacciones cotidianas de las escuelas en el país, cabe destacar que la institución es reconocida y valorada positivamente por la comuna Cinco y de otras cercanas a ésta, también por los acompañamientos emocional, espiritual y formativo que realiza la institución, tales como el comité de convivencia o las asesorías psicológicas, las citaciones a padres de familia o las confesiones y las eucaristías con el párroco y las religiosas.

En la *Pedagogía del oprimido* (2005) de Freire queda claro que las condiciones que ofrece el contexto en donde se desarrolla la educación no influyen para el desarrollo de una pedagogía del amor. La pedagogía del amor se encarga de hacerles ver a aquellos que son oprimidos, en este caso, a las mujeres que son asediadas por la violencia que está afuera del aula y que estudia con ellas, que su fuerza reside en no dejarse desmoronar. El no dejarse asir por la violencia, por la incapacidad de no tener respuestas ante la guerra ejercida por sus amistades, madres, padres, hermanos, familiares, es un acto amoroso. Y quien enseña debe recocerse como acogedor, como quien entrega la bienvenida a un espacio en donde la violencia es interpelada.

La IEJMR al concebir su modelo pedagógico desde la pedagogía del amor, además de concebir a los/as maestros/as como madres, se constituye como un útero educativo en donde la violencia y sus evidencias en los cuerpos de las niñas y mujeres que allí estudian requieren ser cuestionadas.

Los ciclos por los cuales he pasado en mi experiencia docente en este útero educativo hablan de las interpelaciones a esta violencia. Tal vez, porque la violencia es el lugar por donde el amor

parece irse. Porque la violencia también educa y es constitutiva de una sociedad en desamor
y que solicita, a toda costa, ser amada.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conclusiones. Las caricias del amor

[...] *En el amor todo es actividad. Y en lugar de consistir en que el objeto venga a mí, soy yo quien va al objeto y estoy en él. En el acto amoroso, la persona sale fuera de sí: es tal vez el máximo ensayo que la Naturaleza hace para que cada cual salga de sí mismo hacia otra cosa. No ella hacia mí, sino yo gravito hacia ella*
[...]

Ortega y Gasset, J. (1963). *Estudios sobre el amor*

Este trabajo me permitió volver a nacer dentro de ese espacio que cobija a cientos de niñas, jóvenes y mujeres del barrio Castilla de Medellín, Colombia, con procesos formativos basados en el cuidado, afecto, reconocimiento, respeto, compromiso y confianza, atravesados de una comunicación abierta y honesta. Estos procesos validan el erotismo de los sujetos en tanto conscientes de sí, de su expresión profunda y su conocimiento esencial que no sólo es racional, sino que también es simbólico, expresivo y amoroso.

Al hablar de amor o *pedagogía del amor* surgen interrogantes como: ¿cómo es una Educación para el amor? ¿Será posible sistematizar los sentimientos? ¿Cómo operar con la categoría amor, desde la sensibilidad, no como estrategia de disciplinamiento, sino como posibilidad expandida de relacionarse con el otro? y desde la literatura... ¿es posible hablar de la categoría amor como sensibilidad hacia la literatura? ¿Cómo afecta el fenómeno del lenguaje y la literatura en lo *performativo* de la pedagogía del amor en la Institución Educativa Jesús María-El Rosal? Estas han sido algunas de las cuestiones que han permeado la construcción de ésta tesis y han surgido a la par de mi llegada a la Institución donde encontré un modelo pedagógico heurístico basado en la pedagogía del amor.



Para dilucidar las prácticas docentes alrededor de este modelo elegí la investigación es biográfico-narrativa. En el contexto de la investigación educativa, esta perspectiva concibe “la enseñanza como un relato en acción, donde el actor juega un papel de primer orden. La tarea investigadora consiste en solicitar ‘contar historias’ acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, ‘interpretar’ y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora” (Bolívar et al, 2001, p. 16). Si bien realicé entrevistas en las que las maestras y estudiantes de la Institución me narraban sus historias para identificar las prácticas de la pedagogía del amor en la enseñanza de la lengua y de la literatura, este proceso me implicó como sujeto enseñante, como sujeto que se ha formado a través de su práctica docente y que también tiene una historia por contar. Por lo que este estudio además de indagar por las prácticas docentes que vehiculan una pedagogía del amor en la IEJMR, terminé realizando un estudio que es biográfico-narrativo y autobiográfico narrativo que conjuga tanto narrativas construidas con la ayuda de las entrevistas (Capítulos 1 y 2) y con una revisión de mi historia y corporalidad/útero (Capítulo 3) para comprender los ciclos que experimentamos las maestras en el útero educativo (con posibilidades de expansión reflexiva al cuerpo del maestro).

Mi corporalidad hace tan sólo cinco años comenzó a tomar las formas de cuerpo docente, pero novato en una experiencia encarnada. El paso por instituciones educativas previas a la IEJMR implicó para mí una serie de cambios y de crisis (como tener que gritar y regañar, cuando antes estaba en contra de cualquier acto de violencia fuera o no simbólica, pese a que en el pregrado me hablaron de ello) y una diversidad de sensaciones animadas por el deseo de compartir los aprendizajes.



Cuando niña me encantaba jugar a la profesora, y desde esa imagen, desde donde propicié una especie de genealogía iconográfica donde se empezaron a atenuar ciertos rasgos de mi imaginario docente que hoy me acompañan como memorias. Estas imágenes nutrieron se de tres elementos: imaginación, memoria y conocimiento, a la vez que vehiculan fulguraciones encarnadas. Didi-Huberman (2004) visualiza estas relaciones en el marco de la fotografía:

La fotografía (imagen) manifiesta, bajo este ángulo, una aptitud particular –que ilustra ciertos ejemplos más o menos bien conocidos- para atajar los más violentos deseos de desaparición. Técnicamente es muy fácil hacer una foto. Y se puede hacer por tantas razones distintas, buenas o malas, públicas o privadas, confesables o no, para prolongar activamente la violencia o como protesta en su contra, etcétera. Un simple trozo de película –tan pequeño se puede esconder en un tubo de pasta de dientes- es capaz de originar un número ilimitado de positivados, de reproducciones y de ampliaciones en todos los formatos posibles. La fotografía está asociada de por vida a la imagen y a la memoria: posee, pues, de ellas, la eminente fuerza epidérmica. Ésta fue, por eso, tan difícil de erradicar de Auschwitz, como la memoria en los cuerpos de los prisioneros (Didi-Huberman, 2004, pp. 43-44).

En este sentido, la imagen sería entonces una experiencia encarnada donde la vivencia supone una conciencia, una memoria y una reverberación de mi ser ahí-en-el-mundo. En esto consiste mi *performance* como maestra.

Pero ha sido desde esas crisis en mi labor como docente de Lenguaje (que son formativas y también de-formativas) que he sentido la necesidad de abordar esta investigación, con una inquietud que resuena cada tanto: *¿qué vínculos sensibles se establecen entre cuerpos,*

pedagogía y lenguaje en una dimensión afectiva del espacio escolar que pone en correspondencia docentes y estudiantes?

Cabe mencionar que mis experiencias docentes previas me sucedieron cuando era una doncella recién parida por una universidad que la lanzara al mundo de las realidades escolares de la ciudad para que diera sus primeros pasos a la deriva. Fueron siete años en ese útero de idealización y conceptualización frente al quehacer pedagógico y disciplinar, en donde, al llegar, pueden percibirse jerarquías disciplinares que modulan un poder pedagógico motivado por una concepción biopsicosocial en la que el sujeto debe ser corregido a partir de la dicotomía epistémica entre normal y patológico. Un poder que se interesa en producir ciertos tipos de cuerpos, debido a que a través de ellos soporta su labor:

El cuerpo aparece como el soporte privilegiado del aprendizaje, y en particular, en el momento de la primera educación. “La crianza de los niños”, la educación de la limpieza, de la higiene, del mantenimiento, representa un momento crucial en la incorporación de las estructuras y de las jerarquías sociales. Si el cuerpo es herramienta por excelencia de los aprendizajes, es porque aprende mucho, retiene bien y, a menudo, sin ni siquiera activar la conciencia del que aprende. Asimila relaciones sociales sin prevenir ni alertar al agente que las sufre y que participa en esta incorporación. Mediante una sucesión de pequeños gestos, juzgados sin importancia y que se realizan sin pensarlo (Duret y Roussel. 2013, p. 173)

Este poder pedagógico, del cual hago parte, pretende esculpir el cuerpo. Sabe que el cuerpo es el espacio de los aprendizajes, lugar de acontecimientos pedagógicos y de transformación del sujeto, que se ayuda de procesos cognitivos para recordar y sentir. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como precepto escolar corporalidades dóciles, en cuyas



subjetividades de sumisión se imprime el ideal anatómico-político de las poblaciones disciplinadas. De esta manera, además de guiar el aprendizaje de ciertos contenidos, quien enseña, también imparte un conocimiento acerca del orden social; este orden también se inscribe en el cuerpo. En estas pedagogías se enmascara el orden que las fundamenta y que ellas perpetúan pretendiendo que sus intenciones sean invisibles: “Toda la astucia de la razón pedagógica reside precisamente en el hecho de obtener, por violencia o amenaza, lo esencial bajo la apariencia de exigir lo insignificante” (Bourdieu, citado por Duret y Roussel. 2013, p. 173).

Desde esta perspectiva, mis espacios de la enseñanza y el aprendizaje interactúan con el mismo espacio arquitectónico de la escuela, que refleja la puesta en obra del orden



Imagen 10. Fotografía aérea de los años 70, construcción del campus universitario de la U de A

disciplinar, biopolítico, en la administración y encauzamiento de los cuerpos dóciles, haciendo confluir técnicas de poder, procedimientos de saber y lógicas en mi pertenencia al espacio y dinámicas, donde la propia habitabilidad del mundo se pone en juego. En esta dirección, Michel Serres (2002), plantea una experiencia epidérmica, en la que funciona una pedagogía de la sensibilidad, o un espacio de saber que involucra todos los sentidos en una *experiencia dérmica*¹³.

¹³ Es un lenguaje de las superficies, la experiencia dérmica es evocar las experiencias sensibles de la profundidad en una pedagogía del afecto.



Lo que más acunaba en mis recuerdos universitarios y aún saboreaba de la leche de esa *Alma máter* esférica (Imagen 10), diversa y pluricultural, era que las/os maestros/as teníamos la posibilidad de deconstruir nuestro propio proceso formativo y reflexionar nuestras prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura como formas de conocernos y de comprender a los otros, en una dialéctica del otro en mí y del mí en el otro (Skliar, 2008).

El desafío inicial para el “cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (s.f.e, 18).

Y esos recuerdos se contrastaban con las realidades escolares, en los espacios de mediaciones intersubjetivas donde escuchaba asombrada y perpleja, cual niña recién nacida, palabras como *bullying* y disciplina -de otra forma a como me las enseñaron en mi *Alma máter*-, trazando premisas de un poder disciplinario que agencia las conductas en una atención constante a todo cambio en las superficies del cuerpo. En mi espacio como maestra fui agente y reconocí características y conductas que expresan la uniformidad de los cuerpos como efectos de la uniformidad de las mentes, de cuyo lineamiento se sugiere una topografía expresiva, sobrecodificada por un dispositivo educador. Estas conductas e imágenes son: la oración para comenzar la clase, el manual de convivencia, el plan de estudios, los proyectos obligatorios, el comité de calidad, el consejo académico, el encargo del restaurante escolar, la asignación de unas horitas para enseñar inglés, la escasez de recursos, 50 voces en cada salón a todo pulmón frente a mi voz chillona y temblorosa, la aplicación de análisis literarios



prescriptivos, las direcciones de grupo, la preparación de la eucaristía, los formatos para llenar y entregar cada semana...

Todo aquello se mezclaba con mis prejuicios y estereotipos al ver estudiantes con actitud apática, indiferente y lejana frente a las prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha; muchos con la certeza de que de cualquier modo tendrían su promoción al siguiente grado escolar pues eran pocos quienes debían repetirlo. Estos comportamientos me generaban una gran decepción, una frustración frente a mi carrera y mi título, que iban perdiendo sentido en ese contexto social y cultural, no porque los chicos debían “perder el año”, sino por esa falsa concepción de igualdad y progreso social, basado en una sociedad de la competencia que produce ese tipo de actitudes frente a la vida y el conocimiento, pues “profe, sabe qué, es que yo cuando sea grande voy a ser es traqueto, y a la primera que le voy a dar, es a usted” (Víctor, dialogando conmigo por el pasillo de una escuela, año 2011). Otros, quienes se mostraban interesados con el curso, me motivaban a seguirlo intentando y a buscar otras formas de enseñar la lengua y la literatura. Ya Gilles Lipovetsky venía observando estas transformaciones en la escuela a través de su proyecto de profesionalización cada vez más imposible:

La institución, que antaño era portadora de un proyecto igualitario y de promoción social, ya no lo es. Cada año salen del sistema escolar 160.000 jóvenes sin ninguna clase de título o calificación. Entre el 20% y el 35% de los jóvenes de sexto curso no saben leer y escribir bien. La probabilidad de que los niños procedentes de las capas populares sean directivos es cada vez menor. El problema es tan grave como escandaloso: la escuela es hoy el centro de la decepción. (Lipovetsky, 2011, p. 34)



Asimismo, este autor me mostró que la crisis actual en las relaciones humanas, la incapacidad de fraternizar, de acoger al otro y de establecer relaciones amorosas, acuna en su vientre los asuntos vinculados con lo afectivo; hecho evidente en el campo educativo, donde los mismos planes de estudio encasillan los conocimientos conceptuales -el saber- cartesianamente separados de las dimensiones del ser y el hacer, en donde el error está ubicado en el punto más bajo del plano, mostrando como resultado sentimientos de frustración o desengaño por todo vínculo con lo académico.

En las sociedades dominadas por la individuación extrema, la esfera de la intimidad es la que sufre la decepción de manera más inmediata e intensa. Pensemos en el término “decepción”: se vincula sobre todo con la vida sentimental. Nuestras grandes desilusiones y frustraciones son mucho más afectivas que políticas o consumistas. ¿Quién no ha vivido esta torturante experiencia? El estrecho vínculo del amor con la decepción no es nada nuevo, evidentemente. Lo nuevo es la multiplicación de las experiencias amorosas en el curso de la vida. No es que nos desengañemos más que antes: es que nos desengañamos más a menudo. (Lipovetsky, 2011, p. 37)

En estas sociedades es común una pedagogía basada en el desamor. Maestros/as que no encuentran una forma de amarse en el desarrollo de su oficio. El desamor ante una sociedad que ha obligado a profesionales de otras áreas a buscar una contratación en la escuela, a verla como una posibilidad para garantizar el pago de sus gastos diarios, renunciando a su orientación profesional. Pero también, este desamor recorre el pensamiento de maestros/as de formación. El desamor crea formas que no permiten procesos de creación en el útero

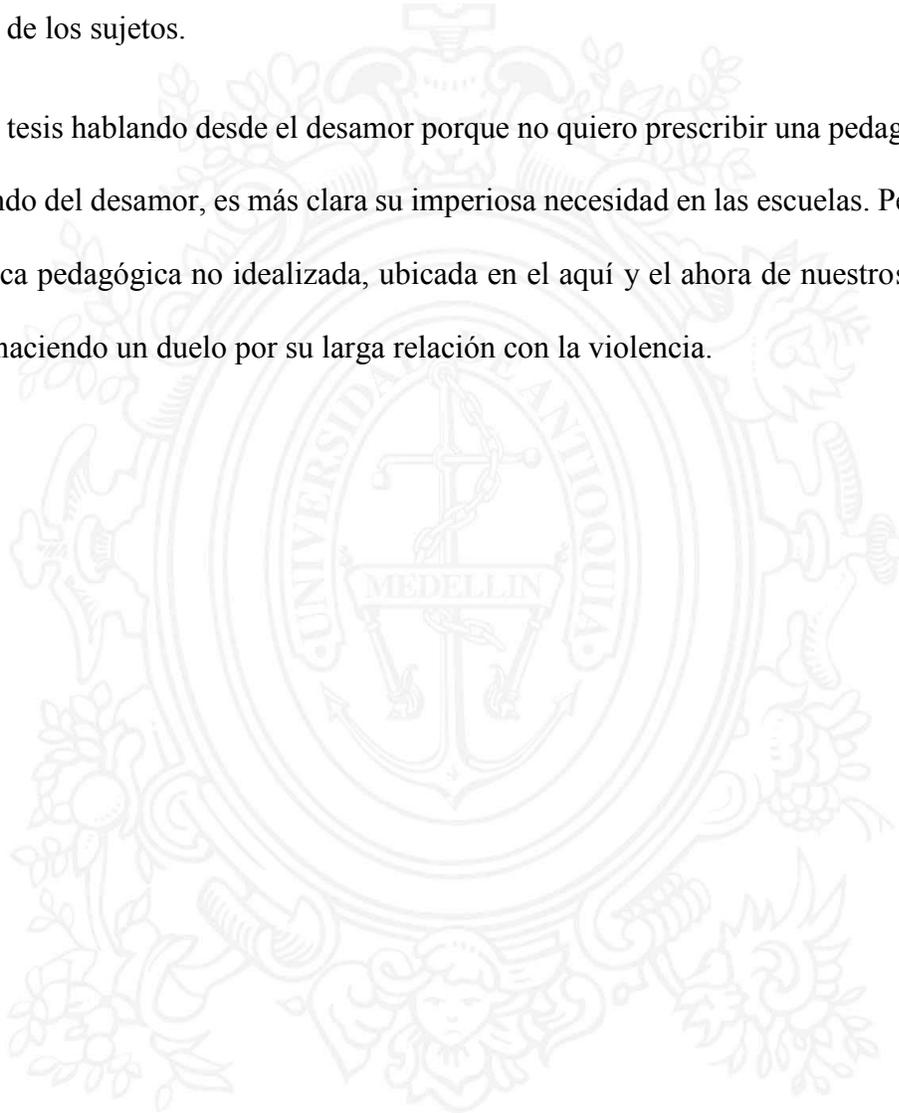


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

educativo. Desarticula la visión política de la escuela: ser un espacio para la socialización de los sujetos.

Termino esta tesis hablando desde el desamor porque no quiero prescribir una pedagogía del amor. Hablando del desamor, es más clara su imperiosa necesidad en las escuelas. Pensemos en una práctica pedagógica no idealizada, ubicada en el aquí y el ahora de nuestros barrios que parecen haciendo un duelo por su larga relación con la violencia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Apéndice. Hombres guardianes

Existen también los hombres guardianes de lo Sagrado Femenino, y del poder que reside en la matriz de la mujer.

Hombres que honran a la Madre Tierra, que la Aman, que cuidan de sus frutos. Hombres que respetan su sangre y su vitalidad.

Hombres que se rinden ante la fragilidad y fuerza de la vida, con el corazón abierto a todas las relaciones y conexiones con el Universo.

Hombres que se han reconciliado con su verdadera esencia y abren los brazos a la esencia misma de la experiencia humana.

Hombres que sonríen a la sonrisa de un niño, que miran con una nueva luz en sus ojos.

Hombres capaces de abrir su corazón a una mujer y Amarla, mirarla, cuidarla, protegerla.

Hombres que se atreven a ser Amados, mirados, cuidados y también protegidos

Estos hombres que se han despojado de la armadura rígida y absoluta, hombres sabios, se encuentran aquí y ahora, al servicio de un nuevo sueño de vida... de un nuevo sueño de Amor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexos

Entrevista a la Rectora

Transcripción María Eugenia Palacios

Hay algo que tiene la institución muy interesante, que se llama los buenos días, yo te cuento cuando yo entrega de institución por primera vez, fue cómo están sorprendente entrar, fue muy impactante porque yo había trabajado en colegios privados y por ejemplo en el San Ignacio, cuando yo llegué aquí me sentí como en un ambiente así, no sé si es que cada comunidad religiosa tiene como su Aura porque aquí tengo entendido que está vinculado con los jesuitas.

M.E.P: Así como las personas tienen una forma de hablar si en una manera de expresarse con el cuerpo que viene genéticamente casi que también es cultural, es genético, las congregaciones religiosas tienen una manera de caminar, de proceder de hacer tienen un estilo, un talante, digamos que “la vinculación” entre comillas con los jesuitas de la congregación de las de las religiosas de Jesús María se da es porque tiene luz tronco común en la espiritualidad Ignaciana, es decir la espiritualidad ignaciana ha influenciado, ha iluminado la espiritualidad de Santa Claudina Tebenet entonces en ese sentido tenemos como algo común que es un tipo de espiritualidad, una línea de espiritualidad pero los modos, los procedimientos son muy propios de nuestra familia así como de la familia Pérez con la familia Quintero aunque digamos que los bisabuelos hayan estado vinculados de alguna manera.



Bueno entonces te respondo lo de los buenos días la palabra Buenos días fue tomando como fuerza en el argot, en la manera de hablar común pero en la realidad nosotros los llamamos en Jesús María momentos de reflexión, que son momentos de eso, de reflexión de crecimiento personal comunitario, son formas de tomar contacto con las estudiantes de trabajar no solamente los valores sino también algo que ahora pues por muchas razones de muchas órdenes tal vez está en desuso pero que sigue vigente y son las virtudes humanas y cristianas el momento de reflexión es un momento que a la vez de un cuento, de una poesía, de un relato, de una frase, de un acontecimiento que ha sucedido en la institución, que eso de para reflexionar, todo gira alrededor todo tiene una base antropológica y su finalidad es el crecimiento humano, el mejoramiento de las personas digamos como su crecimiento en el ser, la convivencia, el clima escolar, las relaciones interpersonales, tiene que ver mucho con la criticidad ,es decir la posición que yo tomo por decir algo frente a los medios de comunicación, frente a las noticias, de la manera de trabajar un tema ya sea político y económico ya sea social y todo a la altura de un grupo que es heterogéneo, que es multicultural también y que es de muchas edades, entonces la reflexión debe ser preparada debe ir orientada de tal manera que lenguaje sea sencillo y accesible si tiene algo de humor y alegría mucho mejor porque de lo que se trata es de rescatar lo que es la dignidad humana y a través de los acontecimientos del barrio, del vecindario, del colegio, de la ciudad, del mundo esa dignidad humana esté ahí en permanente crecimiento tanto de conocimiento y eso lleve a un mejoramiento en las relaciones y lo que se busca es eso que en este caso las estudiantes crezcan todos los días en el ser, en el saber y el hacer y como, te digo se ha denominado Buenos días pero en el Jesús María tradicionalmente momento de reflexión, es un momento de reflexión que dura 10 minutos y ojalá que no dure más, son tips, son píldoras son trocitos de digamos de sabiduría que se va compartiendo y como aquella flor que es silvestre creo



que se llama diente de león, cuando uno la sopla se esparcen su semillas, para mí es igual, es la mejor imagen porque la idea es sembrar mucho es sembrar y el ser humano la semilla cae donde quiere, el que quiere la acepta el que no también hay libertad porque podría pensarse que es como muy unilateral pero uno trata de ser muy universal en el concepto de tal manera que sirva a todos no importa su condición social porque la dignidad humana afortunadamente está por encima de cualquier situación social de lengua de religión de sexo entonces dignificar el ser humano, tan esclavizado hoy en día por las modas, los números mitos, las marcas, entonces eso están bien, sin ser muy pretenciosa se quiere es como dar vías, caminos de liberación, de posición frente a, que no es una posición crítica por sí misma porque la criticidad por la criticidad si no tiene un valor subyacente y superior tampoco sirve de nada, vuelve al hombre contracultural en un sentido más negativo lo que queremos es que el ser humano sea libre frente al que sea que llegue a ser dueño de, ¿de qué? de aquello para lo que fue creado, en el Génesis Dios lo dijo: “creced y multiplicaos llenad la tierra dominada” el hombre está por encima de las cosas y no a su servicio y no por debajo de ellas, el hombre es señor del sábado, quiere decir que debe ser dueño de sí mismo de las cosas, debe estar al frente de ellas para dominarlas, eso es un principio antropológico muy importante y tiene sus connotaciones, puede que haya gente que no esté de acuerdo con esto pero hoy al hombre lo que se le trata de decir es sea esclavo, sea esclavo de este champú, compre esto y estará protegido, usted tendrá salvadores, muchos mesianismo, cierto, entonces nosotros tenemos que pensar es que el hombre no es la medida de todas las cosas pero si está frente a las cosas cómo Dios y señor de la creación y de lo que el mismo no produce, una cosa no es ni igual ni superior a un hombre y cuando hablo, hablo en término genéricos quiere decir hombre o mujer



Ana: madre te pregunto esta relación entre estudiante y docente en ese sentido se dice que somos dueños de la vida, De la vida también somos los encargados de la vida, entonces tenemos unas vías ahí cierto son en futuro entonces esta relación a partir por ejemplo desde la criticidad, desde dar esa dignidad abriendo caminos de liberación, cómo se piensa desde la institución cómo la piensas tú

M.E.P: El ser humano no es dueño de la vida, la vida es un don que viene desde fuera, es un don que viene de arriba, el hombre no es dueño de la vida, el hombre es administrador de la vida, de alguna manera el ser humano es responsable de la vida, la vida es un don que tenemos que cuidar, que tenemos que valorar eso por un lado, la vida es el mayor Don, el primer derecho y es la posibilidad de que podamos desarrollar los demás derechos si no valoramos el derecho a la vida, no hay nada, porque sin vida no hay nada, ningún otro derecho se puede dar; Bueno, con respecto a las relaciones entre docente y estudiante, cómo se da esa dignificación, cómo se abren esos caminos para que él pueda llegar, mira una institución educativa puede tener en su proyecto educativo, en su ideario este principio del que estamos hablando que es tan bonito, puede que en la realidad eso se vea truncado, acaba obstruido, no se ha desarrollado por muchísimos factores, hay variables que son muy difíciles de manejar, por ejemplo la rotación de profesores es un problema grave en una institución que tiene un proyecto definido, claro, orientado y sobre todo una filosofía, una teleología, unas metodologías propias en el cotidiano, en el diálogo, en las jornadas pedagógicas, en las reuniones, en las orientaciones, en las interacciones, en los acuerdos, todo eso tiene que llevar a que ellos se enamoren de esta forma, porque formas hay muchas, ésta no es la única, para nosotros es la que conocemos la que hemos validado casi en 200 años, pero es



susceptible naturalmente de mejoramiento, de crecimiento, como todo lo que produce el ser humano entonces eso tiene una filosofía de base, otros pueden no estar de acuerdo y decir esa forma de ver el mundo, esa cosmología ya está mandada a recoger podría ser que haya personas que piensen de esa manera y es respetable, a nosotros nos ha dado resultado y lo podemos evidenciar en cientos de ex alumnas y ex alumnos en todo el mundo ya miles, son formas de ver el mundo, la vida y realmente, pues a mí personalmente me ha ayudado ya otros también, entonces como te digo el trabajo con los educadores es un trabajo digamos de filigrana, delicado, constante, permanente, casi que en primer lugar de, como cuando se comparte la vida el otro tiene que estar abierto también entonces ahí hay siempre una posibilidad de no ser, uno no puede asegurar que al 100 por ciento, todos los maestros entren por esta línea porque cada uno cuando llega a la institución trae sus propias expectativas su propia formación, su visión del mundo y de la vida, su concepción pedagógica, los modelos, los estilos, los talentos y mostrarles que esto vale la pena es todo un reto para que ellos también se enamoren de esta misma línea y podamos aunar esfuerzos porque estoy convencida de que en la vida no se puede lograr nada en educación básicamente como estábamos hablando ahora si no tenemos los maestros un objetivo común claro, definido si no somos consistentes persistentes si no tenemos un enfoque claro y si no somos constantes en lograr ese objetivo ,ese objetivo de alguna manera también tiene que ser construido entre todos creo que debe ser producto de un acuerdo pero debió haber unas bases muy claras y muy definidas para que no se convierta simplemente capricho de una persona o de un grupo de personas sino de un consenso por unos objetivos superiores, por un logro que digamos es trascendente qué es lo que la institución nos interesa,.



Ana: Entonces se ha evidenciado pues en estas miles de personas que han logrado esto dignificar su condición, desarrollar sus potencialidades

M.E.P: Sí ese es un trabajo mancomunado trabajos de esfuerzo constante y permanente como te decía, sí se puede evidenciar es que la misión desde el horizonte institucional se valida en en los exalumnos en las ex alumnas digamos como en su ser, su hacer en la forma como ellos se proyectan a la sociedad, son capaces de aportar para transformarla porque la idea es esa que esto sea dinámico, que las estudiantes sean autónomas que pueden realizarse como seres humanos, pero qué significa la palabra realizarse es decir que lleguen a lograr sus sueños más profundos sus metas sus logros, sus ideales como ser humanos, que en ese proyecto de vida logren evidenciar que estamos aquí en este mundo para algo más que comer, dormir, ver televisión, divertimos y el ser humano ante todo está hecho para amar, el ser humano está hecho para amar, como decía Teresa de Calcuta vinimos a este mundo a aprender a amar porque eso es lo que vamos a hacer en la eternidad, ¿y qué es amar? es servir desinteresadamente al otro hasta llegar a dar la vida por él como nos decía Jesús, si hace falta

Ana: Madre tú porque decides vincularte al sector educativo

M.E.P: Bueno la historia es muy larga, yo a los 9 años decidí ser maestra para ser distinta a mis maestras, yo particularmente, individualmente hablando no tuve problemas cuando estaba en la escuela, por muchas razones qué mejor no mencionar, yo como niña quería leer, entonces había situaciones en las que yo era la líder de las trastadas que se hacían y nunca me castigaban, a mis compañeras sí, y yo sentada en mi pupitre pensaba: “Pero si yo estaba en la misma pilatuna que hicieron las otras, porqué a mí no me castigan y a ellas sí, si yo también merezco castigo”; si me hago entender, a mí es el principio de Justicia o de equidad



si quieres, no me gustaba, pues, no me gustaba que no fuera conmigo, porqué no me castigaron si yo estuve metida en este lío; tal vez por la condición de mi familia de que mi papá trabajaba en la educación secretaria de educación, lo que fuese, a lo mejor las maestras y no tocaba en ese asunto , pero yo nunca supe el porque, es una reflexión que yo me hago después tal vez de alguna manera no me visibilizaban como necia, aunque lo era terriblemente, hay cosas que no puedo contar porque quedaría en evidencia y se escandalizaría la gente; te voy a contar un detalle una anécdota, estaba yo en tercero o cuarto de primaria, y como yo toda la vida he sido pequeña, siempre quedaba de los primeros puestos y cuando iba a salir a descanso, recreo que era el mejor momento de toda la escuela, yo salí corriendo salía corriendo del salón y el aula donde yo estaba, era al pie del patio pero justo detrás al lado contrario, al lado izquierdo había otro patio donde estaban los juegos, entonces habían mataculines, columpios no me acuerdo que otros, tal vez pasamanos, el caso es que a mis amigas y a mí nos gustaban los columpios, habían cuatro, entonces yo salía corriendo, me sentaba en un columpio agarraba los otros tres a cuidarlos mientras las otras compraban en la tienda, cuando llegaban el columpio era para nosotras todo el recreo; Entonces no les permitía a las otras niñas jugar, es un acto egoísmo tenaz, hasta que alguien se quejó la directora llamó yo escuché la reconvención pero no me que como muy convencida, me cambiaron de puesto y me pusieron justo al lado de la ventana donde tenía que pedir permiso a otras 2 para salir y ya no llegaba, entonces los primeros días quedé muy triste, ya no llegaba, ya no podíamos jugar porque era yo la que cogía los columpios yo tenía mucha fuerza y corría y las otras compraban, a mí me tocaba era eso y era nuestro territorio, entonces un día mirando por la ventana yo dije: “ah”, y solucioné el problema, esperé que todas salieran como locas al recreo, yo me monté en el pupitre, en la ventana llegué al otro lado y cuando dieron la vuelta todas para llegar yo ya estaba sentada, con los columpios agarrados, ya no



me acuerdo después que pasó pero me acuerdo del hecho; entonces eran cosas que pasaban y yo iba reflexionando sobre lo que hacía, porque yo no le preguntaba a nadie pero lo reflexionaba, yo pensaba que esto no puede ser, porque las otras también tienen derecho; otra cosa que me pasó en quinto de primaria, con una persona que amo porque todavía vive, qué fue para mí de las mejores maestras porque era una verdadera madre se llama Eucadis no voy a decir el apellido por respeto, la señorita Eucadis como la llamábamos era muy buena maestra nos quería muchísimo y tenía una mamá que le apoyaba en todo, entonces la mamá era como la profesora segunda de aborto sobre todo, era la fuerte de manualidades, ella hace unos bordados unas cosas preciosas, había un punto que a mí siempre me dejó pensando, y era esto, en quinto de primaria no fui buena estudiante nunca por qué yo atendía a clases y todo se me quedaba, yo nunca estudiaba, en quinto de primaria tal vez, entonces estábamos en clase de historia, me fascina la historia, siempre me ha gustado mucho además por muchas razones, entonces estábamos viendo a Bolívar y yo estaba atendiendo clase, me aprendí todo desde la negra frutos hasta el preceptor, bueno, todo con sólo escucharlo ya me lo grabé, nosotros teníamos doble jornada teníamos una jornada por la mañana, salíamos a almorzar luego llegábamos por la tarde, eso también es una de las cosas que yo pienso que nos dio a nosotros como mucho plomo, mucha posibilidad de aprendizajes no superficiales sino más profundos en muchas áreas

Estudí en una escuela pública porque mi papá que trabajaba en la parte oficial, él fue maestro entonces con toda razón él creía profundamente en la educación pública y entonces no quiso nunca que estudiásemos en educación privada, el asunto es que cuando yo llegué a mi casa a mediodía, estaba jugando baloncesto, veía que mis compañeras estudiaban, leían y leían, y le pregunté a una: “¿qué estudias?”; me dijo: “la lección de historia” y yo dije “ah y van a



preguntar” y dijo “sí”, entonces nos poníamos en fila para rezar antes de sentarnos y yo me acuerdo que abrí mi cuaderno estaba en el pupitre y miré poquito cuál era la elección porque ni me acordaba cuál era, Simón Bolívar y así terminamos de rezar y cerré el libro yo estaba en el primer puesto porque subimos y bajamos de puesto, no, yo estaba en el segundo pues delante de mí había una niña, no voy a decir el nombre por respeto porque no sé dónde estará esta niña tenía una familia como muy especial y yo la apreciaba de gran manera, porque había una ventaja enorme estar en el mismo pupitre, la hija del alcalde del personero del maestro de la señora que vendía en el mercado, yo me acuerdo que alguna iba descalza, sobre todo en los primeros años y no había problema en absoluto de que nadie se metía con nadie, ni humillar a nadie por su condición, yo no tengo en mi memoria ninguna escena de descalificación de otra niña, porque fuese hija de X o y persona, en absoluto teníamos una convivencia muy bonita muy sana, el caso es que sacaron una hojita de una bolsa misteriosa que tenía la profesora, le tocó a esta niña y ella salió a decir la lección y yo la había visto estudiar porque fue a la que le pregunté qué estás estudiando y yo jugaba y la veía ella sentadita leyendo el libro y cuando la sacaron no respondió absolutamente nada, como si no hubiese estudiado , entonces nada, luego yo salí como con una decepción muy grande, porque para mí el dilema era responder sí yo sé o no responder, entonces ella llamó al segundo y el tercero y entonces qué hago, eso da para escribir un libro, realmente de todas maneras yo sabía yo no pensaba en ser la primera ni en ser la última entonces me preguntaron y todo lo respondí, es que yo tenía una venta y es que yo tenía buena memoria y a mí me encantaba, para mí eso era un cuento que yo me lo aprendía y que me apasionaba totalmente y con el dolor del alma es el triunfo más amargo que tenido en mi vida gané el primer puesto y la otra bueno el segundo y la había estudiado y yo no, por eso la evaluación es tan relativa, el maestro tiene que mirar muchas cosas que a veces es imposible que las vea porque están dentro del



interior de las personas yo no le puedo decir a un estudiante estudie, porque hay muchas cosas que pueden hacer que un estudiante simplemente saque un 5 y puede ser que otros se lo merezcan más.

A esto te refieres con la reflexión que hacía sobre la justicia

Correcto a mí esas cosas me marcaron porque yo veía que no iban, y en vez de rebelarme contra eso, afortunadamente por la misericordia de Dios traje lo tomé por la parte positiva porque hubiera sido hubiera podido ser una resentida también, pero no en absoluto, no había mala voluntad por parte de mis educadores, pero si había algo que yo tenía que reflexionar, otra vez estábamos en clase de ciencias naturales, yo creo que estaba en cuarto y me acuerdo que la profesora nos estaba explicando ciencias naturales la reproducción de la rana, había muy pocas ayudas educativas, era más que todo el dibujo de la profesora y no más, y luego la imaginación no más del estudiante, habían libros con imágenes por eso se desarrolló tanto la imaginación, la capacidad de escribir porque eso lo aprovechaban los maestros esa falencia estructural digamos la aprovecharon; bueno el asunto es que decía que la rana ponía los huevos en el agua y que los ponía en forma de camándula todas se riern, yo me lo imaginé y me pareció tan supremamente gracioso que me dio un ataque de risa y le dañe la clase a la profesora, ella también se rió un buen rato pero cuando ella tampoco fue capaz de controlar la situación me sacaron de clase, de estar molestando el grupo es mejor que se vaya; otra sacada de clase que a mí me marcó mucho no me sacó de clase, pero me puso uno otra profesora justo en historia en tercero o cuarto de primaria estábamos viendo los héroes y



estábamos viendo una Atanasio Giradot, cuando decía compañeros avanzad nos espera el enemigo venir a buscar conmigo la muerte o la libertad, entonces del enemigo le cayó en la frente y él murió envuelto en los pliegues de la bandera fue el final y yo estaba escuchando todo y se me ocurrió preguntar señorita y quien grabó eso, la profesora no me supo explicar me dijo impertinente cómo hace esa pregunta me sacó de clases, creo que me sacó de clases y me puso 1, yo estaba muy asustada por lo que yo había dicho, Cómo había memorizado eso yo no tenía las expresiones para decir memorizar, pero quien grabó eso cómo hicieron para escribir eso, y por la noche yo le pregunté a mi papá y le dije me habían puesto un uno y sacado de clase él me preguntó qué pasó, yo le dije pues esto y esto, entonces él me dijo: “mire estas palabras seguramente que no las dijo el Héroe, esas las puso un poeta en la boca de este señor, él dijo algo parecido a” , y me dijo unas expresiones hasta muy fuertes que se pueden decir en un momento de batalla en un momento de guerra y yo me quedé tranquila con eso él me preguntó más por el uno y la sacada pero a mí la respuesta me satisfizo y ya, solucioné mi problema y no me quedé, pero también me quedé pensando como las preguntas crean problemas y como un maestro tiene que ser tan supremamente grande y al mismo tiempo humilde para no asustarse, es miedo afrontar algo, un niño está desarmado simplemente pregunta, no creo que haya maldad en las preguntas, entonces la pregunta es fundamental ese es otro punto pedagógico importante y le preguntó es decir, el maestro tendría que preguntarse, preocuparse más por las preguntas que por respuestas que suscitan en sus estudiantes, si las preguntas están bien hechas y las respuestas están honestamente ofrecidas creo que ahí hay un punto importante desde la pedagogía, desde el aprender desde el ser mismo, el ser uno mismo



En realidad la imagen del maestro que sabe es muy importante, el maestro tiene que dominar sus saberes, el maestro no puede ser inseguro tener la responsabilidad enseñar lo que es el maestro no puede equivocarse diciendo que es 2 por 5 es 12 eso es lo mínimo, un concepto, una idea, algo que se transmita de una manera equivocada, falsa, errónea es mejor no enseñar, eso no se sale de la cabeza de un niño , es mejor no dar un tema que uno no lo conoce , cuando estaba el bachillerato como había decidido ser maestra, en un principio quería ser doctora en filosofía y letras, yo quería eso antes de los 9 años, yo leía muchísimo me gustaba mucho leer y leía básicamente cuentos historias literatura en mi casa había una buena biblioteca, mi papá era un hombre extraordinario un hombre genial infortunadamente en esa época por las cosas de eran distintas, los maestros de antes que habían muchos excelentes no tenían las mismas oportunidades que tienen los de hoy para llegar a las ciudades hacer maestrías eso era imposible hace unos 40, 50 años eso era imposible en nuestro medio muy difícil, eran una élites, en mi casa había una excelente biblioteca leía mucho me gusta y le dejaba mucho espacio a la imaginación e intentaba escribir, entonces yo decidí que iba a ser maestra porque quería ser distinta a mis maestras, vaya a saber qué entendía yo en esa época por ser distinta, yo lo que entendía de ser distinta es que antes de castigar uno tiene que preguntar porque el otro tiene su versión tiene su cuento tiene su historia el otro tiene algo que decir respecto a, hoy le llamaríamos un descargo que hacer, segundo yo hoy lo veo la forma de evaluar, al evaluar tenemos que tener en cuenta a la persona que evaluamos entonces no podemos evaluar los a todos igual, esa subida y bajada de puesto es una competencia se convierte en desleal es un atentado contra el ser humano porque es que nosotros no estamos para competir estamos para compartir, para convivir para ayudarnos mutuamente la competencia en la educación es un desastre están los buenos y los malos por el otro lado y quiénes son los buenos y los malos quién sabe más quién sabe menos el asunto



se aprendió, que el estudiante puede aplicar lo aprendido a la vida puede ayudar a otros con eso pueda crecer como ser humano está el asunto de la equidad , de la justicia estaba el asunto del acompañamiento cómo acompañar mis estudiantes y cómo diálogo con ellos para explicarles porque una actitud por ejemplo cómo coger los columpios para mí mis amigas solamente era excluyente y era corista egoísta, son reflexiones que yo me hecho a lo largo de la vida que tal vez se explican de alguna manera en la decisión yo sabía lo que quería pero los porques se fueron construyendo poco a poco; cuando llego a bachillerato yo decidí ser maestra y me fui al cefa a presentar una evaluación difícil en esa época, pasé un examen, el primer momento de llegar el cefa entramos por una puerta y salimos por otra yo me perdí en ese tiempo había una casita anexa el cefa por una de las carreras y ahí estaba primero el Magisterio, por esa puerta salimos y yo estaba completamente desubicada, tuve que invitar a una compañera almorzar a mi casa para que me ayudara a bajar hasta el bus coger el bus porque no sabía pero nadie nos dijo por donde entran, por dónde sale, quién viene por ti, nadie se preocupó era sálvese quien pueda aquí, se supone que, luego cuando estaba como en segundo de bachillerato claro como no estudiaba porque en sexto si estudiamos mucho pero en séptimo nos relajamos lo único que hacíamos era leer de todo lo que cayera en nuestras manos desde novelas hasta lo que fuera todo el grupo tanto que la rectora fue haya hacerlos decomiso de libros, entonces nosotros nos los pasamos por debajo de un pupitre al otro para que no nos los decomisaron no hacíamos no hacíamos nada más que leer y los maestros no se daban cuenta de eso pero nosotros todo lo leíamos y nos pasábamos todos los libros, entonces claro perdí matemáticas yo escuché de la profesora una expresión que me dolió muchísimo pero no por dolerme sino por la expresión por lo que puede causar un estudiante ella dijo: mediocre; Entonces yo me quedé pensando qué significaba esa palabra y tal vez ella tenía razón yo en matemáticas era muy mediocre pero yo sentía que mi vida no,



porque yo tenía muchas cosas que eran más importantes que las matemáticas por ejemplo la literatura, por ejemplo el sentido de la vida, por ejemplo el buscar razones en las cosas que veía, en fin, entonces ese es otro punto de las palabras lo que las palabras pueden causar en un estudiante, no solamente pronunciada si no dichas desde el lenguaje corporal, desde la intencionalidad con el tono desde el juicio que se hace, desde un solo punto de vista, desde un ángulo, eso es importante yo después todo eso lo encontré en Jesús María, las respuestas porque cuando yo entré al Jesús María ya era maestra entonces yo quería ser religiosa pero yo era maestra, yo tenía mi opción de vida desde el punto de vista desde el punto de vista profesional yo quería ser abogada en fin , yo ya era maestra, entonces yo cuando quería ser religiosa como un estado de vida observe que es respuestas que yo buscaba estaba en la pedagogía de las madres de Jesús María, que yo observaba.

Mira desde donde nos fuimos de la reflexión de los buenos días o de los momentos de reflexión de cada mañana cada tarde a donde hemos llegado; entonces cuando decidí ser maestra yo no pensaba en la parte oficial ni en la parte privada eso era indiferente nunca lo pensé como yo quería seguir estudiando se suponía que el magisterio iba ser pospuesto pero me enfermé gravemente cuando estuve al finalizar sexto grado sea sexto de magisterio lo que hoy es 11, no me pude presentar a la universidad yo quería estudiar en la universidad de Medellín porque había elegido, no pude presentarme a la universidad entonces la historia viene desde antes cuando estaba en sexto del magisterio del colegio Jesús María habían llegado llamado al cefa aquí enviar a 15 jóvenes que eligieran 15 que ellos querían hacer un cambio en todo el personal de primaria porque querían implementar la educación personalizada, necesitaban personal nuevo para entrenarlos de manera diferente y efectivamente a nosotros nos mandaron pero a mí me dijo la directora del grupo que se



llamaba Neila Moncada, era un encanto de persona me dijo: Mira yo sé que tu papá no te deja trabajar, pero no importa, porque no vas y yo fui por curiosidad por curiosidad a ver cómo era pero no me interesaba mucho, resulta que el señor tiene sus caminos yo me enfermé y no pude, ellos me volvieron a insistir que fuera un curso en enero, mi mamá me dijo: “yo hablé tu papá que te deje”, me dijeron bueno porque no te quedas pues un año hasta que presenta el examen otra vez en Universidad y pase, resulta que el año de trabajo en que me fui a Jesús María porque decidí quedarme, entonces cuando yo estaba como en marzo o abril me llamaron de secretaría de educación allá mismo en el colegio y me ofrecieron una plaza que había vacantes y yo dije bueno cuando tengo que responder, y me dijeron “hasta esta tarde” , yo me acuerdo que almorzaba en el colegio y me fui a almorzar a mi casa conversar con mis papás, mi papá desde luego me dijo Acéptalo, mi mamá me dijo, piénsalo, pero yo no tuve duda, dije me quedo en Jesús María , porque para mí no eres vocación pública educación privada para mí eres la educación, en realidad yo he trabajado en las dos me he sentido ancha en los dos, porque el asunto la escisión, la división lo hacemos los seres humanos no es que esté ahí es que la hacemos nosotros, es que la tenemos en la mente, la educación es un servicio público y se acabó, un no importa donde lo prestes tienes que hacerlo de tal manera que sirvas a tu país, a nuestros ciudadanos en un compromiso que es sagrado mí; es mi experiencia hay otras mucho más ricas mucho más enriquecedora más aportadoras desde mi humilde experiencia de una persona sencilla normal de este país, yo los circunstancias, estados de salud cuando tenía 6 o 7 años estuve mucho tiempo en cama las circunstancias salud en los pueblos era muy complicada, entonces yo llegué muy tarde a primero de primaria pero cuando yo llegué ya sabía leer y escribir; cuando yo llegué habían cosas que en la convivencia me cuestionaron, en la orientación y el acompañamiento me cuestionaron, en la pregunta me cuestionaron, en la forma de evaluar mi cuestionaron, en la



equidad y en la justicia me cuestionaron de una manera digamos acorde a la edad, pero qué de todas maneras me fueron orientando en lo que yo decidí después y que esas respuestas las encontré en Jesús María en esta pedagogía.

Entrevista Estudiante

María Isabel Londoño Transcripción

Ana: Cómo te han parecido los buenos días?

M.I.L: Al principio eran muy interesantes pero ya es muy monótono llegas, te sientas, esperas buenos días, buenas tardes, entonces ya se vuelve como aburridor, uno con ganas que mirar si tienes la tarea buena o no y le toca esperar porque sino lo regañan, no puedo mirar el cuaderno.

...

M.I.L: Si son interesantes, cuando uno la escucha hablar a ella, es bien interesante

...

M.I.L: Mi mamá es ama de casa, mi papá era el conductor de tractomula pero se cansó, él tiene 52 Y como desde los 18 siempre había sido conductor, entonces hace como dos o tres años dijo: “ya no más”, y le salió un trabajo y volvió como al año y no fue capaz, que se dormía, ya no le daba, él siempre le gustaban los carros, está en la casa. Tengo muchos hermanos tengo dos mayores que me llevan el doble, sigo yo y mi hermanito menor mi hermanita mayor que me lleva el doble 15 años y yo tengo 15 años, mi hermanita tiene 30



mi hermanita 25 y ahí seguimos yo y mi hermanito el vino de sorpresa, tiene 13 años;

mi hermanito se había casado hace como un año pero volvió se separó no le dio se casó y volvió Entonces mi hermanita al ver que había vuelto preguntados será que sí será que no pero todos estamos bien.

...

M.I.L: Mi hermanita es profesional, mi hermanito me parece muy inteligente porque uno le pregunta algo y el ahí mismo sabe, mi hermanita se pone a pensar, pero él no quiso seguir terminó bachillerato y pero después pasó a la universidad de Antioquia a estudiar licenciatura en educación física pero, yo no sé, como que estaba muy joven , no sé se salió lo dejó perder porque hubo un paro como de 6 meses y él no aguanto estar en la casa no tenía plata ni nada, dijo que no sabía y consiguió trabajo cuando regresaron a estudiar , decidió que ya no iba a salir y su seguir y se salió, en cambio mi hermanita sí estuvo en la universidad;

...

Desde muy chiquita siempre mi mamá me compraba libros además veía los de ellos siempre los veía por la curiosidad, me acercaba a mirar yo veía que mi hermanita estudiaba la miraba, una vez vi que eran unos dibujos como médicos, unos instrumentos y yo miraba y empezaba a leer todo eso, siempre fui curiosa más bien, pero no pasa de eso ; Yo estudié en la Dinamarca la primaria hasta quinto, y tuve profesores muy buenos, Sidán??Es una profesora muy buena y también muy exigente y todo eso; Yo siempre me leía, la temática siempre era con un libro la profesora, yo me leí todo ese libro y yo adelantaba y miraba, pero no pasa nada y si un día leí en el 2012, no se olvida era mi cumpleaños 12 era 2011. Mi hermanita se había conseguido un novio, el que tiene todavía, él llegó y me dijo de cumpleaños me iba a



llevar a comprar un libro porque él me veía leyendo y escuchando música, que eso no valía la pena, entonces me dijo que me iba a llevar y me recogió y fuimos, entonces era toda esa librería, me explico un montón de cosas que no se me olvida, me explico un montón de cosas de la librería que él venía y se sentaba ahí también un montón de historias, y ya cuando pasamos a la literatura juvenil yo no sabía por dónde empezar porque no había como el libro, cuando fui a dónde ponen los libros nuevos vi uno que se titulaba el viaje de Amanda hopking, cuando llegamos más tarde me puse a leerlo y esa misma tarde me van a celebrar el cumpleaños y yo contenta me leí como 25 páginas en media horita entonces me sentía súper atraída por eso, y lo leí por eso estaba súper contenta y muy rápido y le dije a él: “está súper bueno pero me dejaron iniciada” Entonces él ahí mismo dizque: “ah, es que Saga”, y yo no sabía en ese tiempo qué era eso, y yo ahí mismo como que ¡qué! y entonces él mismo me explicó; ese mismo fin de semana viajamos para Bogotá a visitar a un tío y allá en un centro comercial vi el segundo del libro y ahí mismo lo reconocí y ahí mismo lo cogí y le dije a mi papá: “Papi, papi mire” entonces él me lo compro; y ya el tercero en una feria del libro, me lo vine a terminar como un año después el tercero, pero ahí yo sentí como más apego por la literatura y por la lectura entonces fui buscando como libros en internet fui leyendo, como de ciencia ficción, son el viaje la caída y el ascenso, y no sé, pues era una muchacha muy joven y ella tenía como poderes, como el de la persuasión, en este momento no me acuerdo porque hace mucho no lo leo, porque me lo leí muchas veces de eso me acuerdo, muchas veces, era como del amor juvenil, la ciencia ficción tenía una familia que no la quería había resultado que una persona de otro mundo la había cambiado a ella entonces la mamá estaba internada porque trató de matarla a ella, Porque cuando uno mira que va a tener había salido que era un niño y cuando la vio a ella supo que no era normal la trató de matar y la internaron; Entonces siempre supo que era diferente después conoció a alguien y él la lleva donde



realmente pertenece, entonces allá trata de convertirse en princesa, cuando me leí el final, el último libro El Asenso, yo estaba emocionada los dos primeros libros se trataban de él que la había recogido y la había llevado hasta donde los Trollits creo, algo así, y no terminó con él, entonces como que se me dañó todo, yo siempre iba y le contaba a Víctor eso, el novio de mi hermanita y le decía “no mire como el final puede ser así” , él siempre se reía, no me parece.

Mi hermana hizo la tecnología ya sigue la profesionalización,..., ella estudia algo con mercadeo,

...

Yo estudié la Dinamarca hasta quinto; con la que mi hermanito se casó, que ya no son novios, ella estudiaba en el Jesús María desde muy chiquita desde que era privada y yo veía el uniforme de chef de ella y parecía como una pijama y cuando lo cambiaron le dije que uniforme tan bonito ella me dijo que era ese colegio que eran puras niñas y ahí mismo le dije a mi mamá Y entonces mi mamá también había estudiado en un colegio de monjas y ella me dijo son muy estrictos es muy bueno dijo mi mamá, entonces ella le dijo: “es público”, entonces mi mamá “cómo así eso no era privado”, entonces también se emocionó mucho, y yo sabía porque es que uno no es ciego, y yo sé que uno en el bachillerato cambia, que uno en la primaria es bien, pero puede cambiar es por el tipo de personas por los compañeros, porque yo los veía como a todos y yo como que “mamá ya no quiero estar aquí”, por ejemplo mi hermanito está estudiando allá y veo leo y mi hermanito llega a dormir todo el día entonces yo ahí mismo soy como que no siento envidia y cuando le ponen las tareas no las



sabe ni siquiera hacer, encima no le puedes casi nada al final y cuando le ponen no los hace, entonces yo me pasé, le dije a mi mamá que me tenía que pasar.

Ana: ¿Qué sientes de esa elección que hiciste?

M.I.L: Al principio, yo no te yo tenía que presentar examen y lo presente y me llamaron, cuando yo al colegio colegio por primera vez yo me alegré y con capilla me emocioné demasiado y todas las cosas, las sillas sin un solo rayón y todas las cosas, digo que fue lo mejor que pude haber hecho porque todavía tengo un vínculo con los niños con los que había estudiado y todavía salimos mucho, entonces yo digo “menos mal me pasé”; hay unos que están tirando vicio otros, están en otros cuentos mientras que otros que yo digo este si me sirve, me sirven, esto sí puede ser mis amigos, ellos son más bien seriecitos, incluso mi mamá ni siquiera les gustan, me deja salir con ellos hasta las nueve y media no le gustan esos niños.

Ana: ¿Qué imágenes guardas de esas personas que estuvieron contigo en momentos con la lectura?...

M.I.L: Un día llevaba un libro porque antes cuando estaba en octavo, un libro que se llama Joshit?? Recuerdo que todo el mundo lo empezó a leer y nosotros éramos como las primeras, pero uno se siente como que quiere contar todo eso y mis amigas no sabían de que estaba yo hablando entonces yo se lo conté a Karen y también se lo leyó y éramos las dos, conseguimos libros, en esa época yo siempre hablaba con un librito, entonces un día nos fuimos a pasear donde una tía que tiene una finca en esa tranquilidad, el paisaje estaba en vacaciones y eso se siente lo mejor del mundo uno todo el día leyendo, la vista; una vez estaba leyendo el final del libro y ya lo iba a terminar como a las 10 me falta poquito pero Víctor siempre me dijo



nunca mire cuántas hojas son, entonces yo no miraba solamente miraba la cantidad me decía me faltan poquitas me quedé como hasta las doce y media y yo tenía que madrugar entonces mi hermanita me decía apague pues la luz, le voy a decir a mi mamá y leía hasta que lo terminé, cuando apagué la luz dijo “por fin” y miro la hora mi hermanita y dijo “ ya le voy a decir a mi mamá” y al otro día también me regañó porque casi no me levanto, porque me había traspasado leyendo.

...

Yo estaba sola, porque estaba solamente en vacaciones, y no había nada mas para hacer, eso es en Abejorral, es que yo soy de la Ceja de mi papá de Abejorral,..., la finca en abejorral pero ese pueblo es como aburrido, estamos allá la finca tampoco tiene piscina ni nada de eso entonces sí era más como para uno relajarse era toda esa manga.

¿Qué lees, cuando lees que experimentas?

Que me gusta leer, yo empecé por la ciencia ficción empecé en lo juvenil entonces siempre iba a la tienda juvenil y no pasa de ahí pero ya cuando entré a temas porque el colegio influye mucho porque uno cuando escucha temas por ejemplo, no se me olvida María Eugenia cuando nos habló de cómo venían y explotaban a Colombia cómo le quitaban todas las cosas, y yo era como no esto no puede ser así, entonces me daba mucha ira, y nos habló de un libro, por ejemplo las venas abiertas, pero solamente me leí una parte , al principio me pareció como aburridito pero es muy interesante el tema, además porque me dio mucha rabia entonces, aparte de la ciencia ficción viene como esa aparte de la política, también leo las noticias, ya voy a descargar en el celular por ejemplo la aplicación del colombiano, pero se me formateo y no le ha vuelto descargar, yo vivía informada, todas las noches antes de



acostarme siempre leía las noticias y me acostumbré a eso, como yo duermo con mi hermanita y como ella trabaja en un banco , le decía, me está dando mucho por las revistas, por la ciencia ficción, por la política, y este año me esta dando por leer poesía, pero yo leo un poema y me toca sentarme como a mirar porque son tantos recursos que hay en una sola cosa que me demora, para entender un poema me demoro mucho,...

Ana: ¿Qué te genera la poesía en este momento?

M.I.L: Envidia.

...

Por ejemplo para mí Mario Benedetti es más fácil de entender o anónimos que uno se encuentra por ahí, entonces yo miro esas poemas y pienso “cómo escriben eso”, tenían que ser unos súper genios.

Pero hay algunos que me desespera tengo una prima que estudia en el politécnico en la selva en la ceja ella estudia salud ocupacional Entonces yo le leo y ella se pone contenta pero también me ayuda porque Busco palabras desconocidas y eso me ayuda a entender, por eso me gusta mucho leer eso.

...

Ana: ¿Cómo lees vos?

M.I.L: ¡Como el diario de campo? Yo voy leyendo y sacando las palabras, y cuando estoy leyendo uno no va a parar para ir a escribir, eso no me gusta; Por ejemplo, que media hora uno obviamente se lee el libro más rápido, si uno lo va a leer de a media hora uno lo va a acabar quién sabe cuándo, entonces yo voy leyendo y de lo que me acuerdo que va pasando



lo voy haciendo, pero no dejo de leer por ejemplo me leí en dos días este libro, Entonces yo hago eso y voy leyendo de los otros, porque estar parando cada media hora a mí no me gusta; no debería poder ponerle tiempo, media hora y luego pararlo a nosotros por ejemplo este año lo hacíamos en la opinión, uno ya estaba acostumbrado por ejemplo cuando llegan las 8 de la noche y no había hecho diario de lectura y eso qué como nosotras veníamos con Marina desde sexto, yo estaba en 602 con Alejandra era con ella; de eso si tengo una historia con Michel Gutiérrez, es muy Charro porque siempre socializamos el diario y ella un día no lo hizo y se empezó a inventar una historia entonces todo el mundo era súper emocionado “¡que la cuente, que la cuente!”, y ella era contando súper feliz encima otra niña dice mi hermanita se leyó ese libro, y todos eran súper emocionados y ella me decía que se lo había inventado, ella me decía que quería ser escritora, Entonces ella me dio por hacer quedar mal a otra niña, ella misma se delató delante de todo el salón y todo el mundo miro la otra niña. Ella dijo que lo que Valentina estaba diciendo era mentira porque ella lo había inventado me mostró el cuaderno y que porque ella se lo había inventado, la profe quedó sorprendida y al igual que a todos a ella le había gustado ese libro.

En séptimo empecé con Marina y entonces Solamente era el resumen y Marina siempre dijo que con una hora, qué es consideramos una hora precisa para leer entonces uno ponía la hora, a esta hora voy a leer pero eran las 8 de la noche y no había hecho el el diario de lectura entonces uno cogía cualquier resumen en internet pero ya con opinión era más difícil

Ana: ¿por ejemplo ese tema de los ensayos?

M.I.L: Ya no los están haciendo, las opiniones sí opinión, resumen, pero empezamos viendo los símbolos unificados, unificar ya vamos en graffiti.



Por ejemplo con la lectura a mí me llegó fue porque me identifiqué con un libro y para que cada una se siente así es como muy difícil, por ejemplo hace poquito Sara Restrepo fue a mi casa aquel explicara algo de matemáticas y yo le dije que bueno, entonces en mi pieza están todos mis libros entonces ella los vio y dijo me va prestar uno, entonces yo miré a mi mamá porque ella siempre me dice que no entonces yo le dije que bueno, no era capaz de decirle que no, entonces ella me dijo que cuál, cogió precisamente El Viaje, ... me preguntó si era bueno y le dije que sí, se lo leyó y también me lo llevo, entonces toda emocionada me dijo que le prestara la caída; eso es muy difícil pero lo que a uno le gusta lo va a disfrutar,..., cuando yo empecé a leer mi mamá se puso contenta, mi hermanita también en mi casa como soy la del medio, entonces no me la puedo dejar de mis hermanitos mayores ni tampoco de los menores, entonces mi hermanita al ver que me llevaba también con el novio de ella entonces todos contentos y por ahí como el año mi mamá que no que uno no podía leer sólo eso, que eso también eran boas bobadas por ejemplo se suscribieron al periódico por un tiempo como por 3 meses no sé porqué, entonces mi mamá me ponía el periódico ahí, lea eso, eso sí. Entonces mi mamá me decía eso es lo que usted le sirve pero lo otro a mí también me parece que sirve de comprensión, uno entiende, también me fue muy bien y para la ortografía también hay palabras, yo le explicaba eso a ella pero entonces ella me ponía el periódico.

Por ejemplo ayer había una tarea de español que era un graffiti que nos haya impactado yo un graffiti que me voy a acordar, entonces busqué en internet y había una frase escrita en una pared decía que ganaremos cuando los jóvenes vean que no todo se puede comprar ni vender y que se necesita cambiar el mundo algo así, entonces yo me preguntaba ¿porqué lo otros



jóvenes no? y uno se empieza a dar muchas cuenta de muchas cosas por medio de la lectura, porque uno se abre se sale, abre los ojos, por ejemplo con las venas abiertas con muchas cosas, yo también me preguntaba porque todo los jóvenes no tenemos la oportunidad debes leer eso, una historia así, por ejemplo mi hermanito pequeño que tiene 13 mi mamá le dice y no, y el pegado del Play encima de que llega a dormir cuando le ponen tareas qué problema y vive pegado del Play; En cambio cuando yo me pongo a leer por él por ahí con los amiguitos jugando, siento bulla y digo” Ay dios mío”,..., uno se va abriendo a los temas, a lo que pasa a la realidad social uno sale de cierta ignorancia.

Con la escritura me demoré mucho cuando me ponían a escribir algo Yo soy como toda cerrada empiezo a escribir y borró esta palabra no, ésta tampoco y me demoro mucho y me genera mucho estrés por eso yo le digo a mi mamá que no me atraen más las matemáticas y ella me dice sabiendo que usted todo este tiempo y no yo con el español no puedo, eso me genera mucho estrés, mi mamá me veía y yo decía que voy a escribir yo que escribo, por dónde empiezo lo más difícil es empezar, cuando uno empieza la primera palabra que luego se le viene el otro pero la primera, cuál es la idea, no eso no, pero por ejemplo cuando uno se siente muy triste todos los días uno escribe y escribe cuando yo me sentía así y cogí un cuaderno escribí y como 3 páginas, en mi caso tengo que estar triste para escribir porque cuando yo, ¡ay!; por ejemplo para la primera idea para comenzar que me digan hable de esto ¿por dónde empiezo?

...

Ana: Cómo te enseñaron a leer y escribir en la institución, en el colegio Jesús María El Rosal, porque igual es un proceso constante



M.I.L: yo estaba en sexto pero la del diario de lectura, es que Sergio me enseñó pero como yo todo el proceso que tuvimos con Marina digo que eso fue una de las mejores cosas que uno se va a llevar del colegio que nos tocó, porque todos los grupos no les va tocar con él o era más porque nosotros teníamos muchos años con él, porque sí, ella siempre era como sabía que uno era capaz de hacer más, siempre decía no y no y uno era como con ganas de llorar, yo llegué a mi casa he llegado a llorar, ¿qué le llevo a Marina? cómo ella está contenta con un, pero cuando uno era como no me salió todo mal,..., las notas bajitas no tanto, ella no nos corregía todo, ella decía. “esto está bien pero se puede cambiar por esto o por esto”, era como una ayuda para nosotros también no como “eso no, no, no, no”; Uno nunca se le olvidan las cosas porque si la pasaron al frente y la hicieron sentir mal a usted nunca se le olvidará eso, entonces uno aprende, por ejemplo estoy en una evaluación y me acuerdo de una palabra que yo sé que ella me da corrigió muchas veces en ortografía y hoy mismo la cambio, o que yo un día como en séptimo había que hacer los elementos de la de las ciencias todo el mundo los hizo totalmente distinto pero cuando está en octavos nos puso en el mismo me acordé que solamente dos lo hicimos, así cómo que todos se les había olvidado, pero entonces uno si aprende,..., yo siempre he sido como más bien alejada, no tengo muchos amigos solamente con Karen, Camila pero Camila el año pasado estaba en otro grupo, pero estaba nuestro grupo y nos tocaba sólo el descanso y entonces este año gracias que nos tocó juntas no casi hacemos fiesta las 3 y nos hicimos amigas de otras, de Chaurra y de Paulina pero ellos son más bien como perezosos,..., en este periodo que tanto Paulina como Charro están súper quedas y yo les dije porque no quisieron presentar una evaluación de matemáticas y la van perdiendo para el año, y ya venían con materias del año pasado, les podemos explicar pero eso está mucho en las personas y todos somos muy diferentes,..., cuando Marina le corregí a Camila Ella decía no qué pereza con Marina todo el mundo la veía como que Pereza el año pasado,



pero este año están contentos con marina, por ejemplo camila le decía “ese punto que usted ya le corrigieron ya se lucieron no soy capaz” pero por ejemplo habla a Paulina de ella o a Angélica, Anegélica si no me gusta, dicen “no qué pereza” cuando Camila veía a Marina por ahí, Paulina sonreía y decía “si quiera ya no estamos con ella”,..., Ella es como más bien peresosita, en cambio yo cuando me salí de la Dinamarca sabía que iba a ser muy distinto, yo me acuerdo que le decía a mi mamá “eso no será muy duro”, ellos son muy inteligentes y ese mismo período el primero de sexto estaba nueva y ocupé el segundo, no me pareció tan difícil súper contenta entonces siempre es como dedicarse al colegio,..., Yo a ellas les cogí mucho cariño este año enero, este año estuvimos las 6 nos reíamos y el año pasado en noveno 2 yo le caía mal a todas esas niñas, y yo pensé en salirme en décimo y once, pensé en ir al CEFA en noveno 2, ahí viene lo de la memoria, lo del afecto si nosotras no nos sentíamos así,..., por las compañeras,..., por los profesores nos sentíamos queridos porque nos tratan individual, con Iván siempre desde que llegó, siempre ha existido ese vínculo y él nos quiere mucho a todas, nos escucha; por ejemplo Alberto, en estos días yo le dije Alberto hace mucho que yo quería estudiar una ingeniería y en estos días le dije a Camila que vio unas cosas de medicina que dan en el Pablo Tobón Uribe era como algo para un trabajo y yo le dije ay yo también voy a averiguar, y él dijo “pero si a usted no le gusta eso” pues como que ahí mismo también se acordó; yo antes era sola, en cambio ya andamos todas 6,..., como todas somos de por aquí salimos mucho nos mantenemos juntos si uno tiene el grupo en WhatsApp uno ve que toda la noche están viendo tv novelas, yo no hay como déjenme que estoy estudiando, pero este eso es otra cosa, cómo saber escoger como las cosas que uno va a ver, por ejemplo eso de Lady que ya es como una moda, entonces van y hablan de eso, no me gusta eso.

Ana: Qué es lo que más te gusta del colegio



M.I.L: Lo pienso estoy pensando; la capilla me gustó mucho, es muy bonita, la cafetería es un buen espacio porque uno casi no se puede ser allá porque son 4 meses; por ejemplo cuando uno llega a los buenos días yo siempre dentro me siento donde uno sale de los preescolares, ahí siempre nos hacemos para escuchar los buenos días, entonces yo me siento, empiezo a mirar porque se ve como cielo, es muy bonito y yo ahí mismo le digo a todos, por ejemplo yo estaba todo gris veía como ¡Ay no! pero cuando es así abierto como azul clarito, con las nubes, se ve como todo lindo y es perfecto eso me gusta ese espacio, y ya en el descanso nos estamos haciendo ahí también es como mi espacio favorito el año pasado también me hacía allá y este año nos hacíamos en el salón, no me acordaba cómo era salir, entonces este periodo volvimos

...

Uno quisiera muchas cosas pero la verdad no se pueden porque el tiempo, también hay otra jornada, pero por ejemplo que uno a la biblioteca, es muy difícil por ejemplo que estoy en una clase el profesor no vino y no puedo estar en la biblioteca porque tiene que estar en el salón, entonces esas normas también es muy maluco porque uno debería aprovechar todo eso, esos espacios igual uno es muy poquita la vez que uno ve a alguien por allá relajado leyendo se ve poco,...,uno las ve en los descansos con todo este ruido y ellos con el libro en la mano las de octavo, yo siempre me reía, pero eso influye también mucho en la música, en lo que uno escucha, a mí por ejemplo en este año cuando me regalaron el libro empecé a escuchar otro tipo de música,..., antes me gustaba mucho como estaba de moda el reggaetón pero me dejo de gustar, por ejemplo escucho mucha música en internet y eso los contenidos son totalmente distintos, porque también está un tipo de música en inglés porque también es muy grosera uno va y mira,..., por ejemplo a todas esas niñas las que están en mi transporte



y ellas tienen el mismo tipo de música que yo tengo, yo las miro como que wow, porque es mi transporte y 4 de octavo, Elizabeth, María Antonia, Juliana Jaramillo, la otra no me acuerdo porque es nueva, también lee mucho también tiene mismo gusto que yo no sé cómo se llama porque es nueva en el transporte me identifiqué, eso también va en lo que uno escucha

Ana: Si te dijera qué análisis haces de las clases de lengua castellana y tú qué dirías

M.I.L: Si me preguntan en este momento, tienen que ver mucho los profesores, ya estoy odiando a las mujeres y los hombres, a todos, todo les resulta para hablar de ellos

Ana: Por ejemplo en el proceso estuvimos 6 meses Qué pasó en esas clases de lengua castellana que pudiste analizar ahí por ejemplo

M.I.L: el paro me afectó muchísimo, fue mucho tiempo que se perdió, por ejemplo nosotros en estos días nos reíamos y comimos el cuaderno y miramos todo lo que habíamos copiado en el ensayo y en la tesis en el segundo periodo será como un documento porque usted se tenía que ir y nos dejó un documento y había que pasarlo todo y nosotros Nos reímos y miramos y eso qué perdimos el tiempo que no te lo habíamos copiar y después usted vino y nos resumió todo eso como en 5 documentos y nosotras ya habíamos copiado eso,..., el paro demoró mucho y usted como tratando de adaptarse a nosotros Y nosotros a ustedes héroes entonces pues pero nosotros también aprendemos mucho por ejemplo la experiencia de nosotros con el culturismo yo me reí mucho cuando lo estamos preparando subimos a la casa a la casa de Carmen, nosotros nunca habíamos hecho disfrazarme de hombre;..., por ejemplo el yoga, que hicimos Yoga



Yo me acuerdo que quede impactada una vez con un show que usted hizo con las de séptimo creo, fue muy divertido que era como algo de la biblioteca, con Sandra el encuentro con los personajes fantásticos

Ana: Que fue un muchacho un cuentero El Sombrerón el Sombrero me parece de Alicia.

Cómo mas has evidenciado el proceso pedagógico hay en la institución en las clases de lengua castellana por ejemplo vos hace evidencia el modelo pedagógico del amor

M.I.L: Porque yo sé que son profesores que merecen respeto y no he tenido como problema, entonces uno va cogiendo como cariño a esa persona y uno los va conociendo, aún así se siente, como llegarle a Berta es muy difícil, Berta no quiere a nadie, es mas de comunicación también

Ana: O sea que con nosotras es más fácil es posible comunicarse más y en un sentido más efectivo o qué

M.I.L: Sí porque por ejemplo cuando a uno le gusta un tema entonces uno obviamente lo va hacer como ese entonces la profesora también va a notar esa lucha, por ejemplo con lo del culturanismo a las tres nos gustó mucho, yo desde que usted lo puso ella ninguno de nosotros sabía que era el culturanismo, nos iba a tocar el barroco todos o todas odiabamos el barroco porque tenía que ver con sociales o algo así nosotros decimos “no, El Barroco no, no voy a hacer el barroco” entonces usted nos dio la oportunidad del culturanismo

Ana: Y entonces por ejemplo al darse cuenta que el culturanismo hacía parte del Barroco pensaste qué les pareció

M.I.L: Nos gustó más el culturanismo suena mas de color



Ana: Tu relación con la lectura solamente se da con el texto físico sino que me dijiste que también tenías el colombiano digital en tu celular que también la música en CD un poco como en ese tipo de lectura que uno elige

M.I.L: Y también lo que se está viendo en clase, porque a mí me parece que uno siempre va a buscar porque por ejemplo hace poquito con la profesora María Isabel nos puso un documental de la violencia en Colombia, siempre me ha gustado eso, yo llegué busqué menos mal nos hizo evaluación de ese tema, uno para aprenderse todo eso, entonces uno también me de acuerdo a eso

Ana: Qué te produce la lectura

M.I.L: Toda la lectura me produce mucho, con el primer libro que yo me leí, con la primera Saga que yo terminé y yo vi que final era así, si me quedé como destrozada y todos sus sentimientos, me acuerdo que una vez nos pusieron hacer algo, yo participe en algo de Alexandra Ruiz de la Universidad de Antioquia.

Aprendí mucho, además de la personalidad de ella era un amor de persona, pero porque se dio la oportunidad éramos 20 no se dio la oportunidad, cómo lo trataba uno cómo le hablaba ,también siempre tratando de la lectura, motivar la lectura tuve una experiencia muy bonita con un libro infantil que nos haya marcado, yo participe y fue muy agradable todo eso de una prepararse y era algo en grupo, yo me acuerdo que empezamos muchos del colegio, solamente terminamos caren yo y como otras 3 de décimo 1, ya nosotros íbamos a ser el proyecto las 5 y terminamos caren y yo, pero fue una experiencia muy bonita, Nos tocó La tregua de Mario Benedetti y las otras como qué, también ahí las mujeres y los hombres como ese tema, nosotras para escribir no sabíamos cómo empezar, mi mejor amiguita es Karen



entonces todas mis experiencias son con ella, en la feria del libro recuerdo que una vez una saga que me gustaba mucho fuimos a la feria del libro y nos leímos primeros 5 libros así súper rápido y el el sexto estaba por salir entonces nosotros Ah no Ya salió por allá todas relajar y fuimos a la feria del libro y lo primero que vimos fue ese libro entonces nos los compraron, también participo en el comité de la revista,..., el colegio también tiene eso pero uno como que la revista, y empiezan los períodos y le ponen artículos, a verdad los artículos, para que los escojan y no tiene que tener una idea pero buena, cuando Marina me ayuda mucho, es muy interesante, todo el mundo critica el humor y nosotros no podemos poner nada más eso es lo que se puede, por los valores y eso, Todas las del salón “ah chistes en malucos”,..., hacer el notti colegio también implica mucho porque qué palabra cuadrada o como rosas con espinas, porque Marina disque muy picante , nosotras vimos un modelo la primera vez que lo hicimos que era con rima entonces nosotros las hicimos con rima y nos quitaron todas las rimas, y nos tocó , picantico es como que llegue como profundo para las otras personas para que lo entiendan pues las rosas con espinas es como cuidado con las basuras que esto que lo otro no tienes que hacer eso, es lo más, nosotros siempre dejamos rosas con espinas porque es muy maluco nadie quiere hacer eso hasta una vez nos rifamos yo creo que me tocó a mí porque era para el otro día

Ana: Pero la experiencia como es a mejorado tu capacidad de escribir tu desarrollo en la escritura

M.I.L: Sí pero también al estar rodeada de profesores de español y como todas dan esas ideas y eso siempre que termina la reunión terminamos hablando de eso, a uno también le llegan ese tipo de cosas eso también lo educa a uno, forma, compartir este año que es con la madre y ella en esas reuniones, al año pasado con rosario también era bueno pero rosario pues sí, en



cambio la madre es La madre, termina súper rápido y más que todo lo forma uno porque ya para uno escribir y esas cosas, ella es más personal las revista es más por colaborar por seguir con la revisión también porque lo forman a uno, uno puede aprender

Ana: Por ejemplo cuando se socializan los textos con ustedes no alcancé a socializar lo que se hace normalmente que se socializa

M.I.L: Uno estar en la revista, pero cuando uno lo socializa uno mira de qué grado de acuerdo al texto uno mira el artículo, y dice “esa niña escribió eso” y uno se sorprende, porque no puedo escribir eso y al socializar que vos tenés un mensaje muy bonito, valores

Ana: Definitivamente Qué tipo de lectura eliges tú

M.I.L: Yo creo que me sigo quedando con la ciencia ficción definitivamente

Ana: Tú crees que eres lo que lees

M.I.L: Sí porque la lectura como yo digo sin la lectura no había mundo que hablar con la otra persona, cuando uno va hablar con otra persona uno ya ve que lee, en cambio uno escucha hablar a un campesino y dice ha no, así se estudia de otra forma, uno es lo que lee, por ejemplo el pensamiento científico y todas esas cosas o las ideas que uno tiene.

Cuando uno tenía un montón de tareas uno como con ganas de ganas de leer y no voy a poder leer todos los viernes por ejemplo el año pasado feliz viernes yo sabía que eran sagrados para llegar a mi casa a acostarme a leer porque tenía sábado y domingo para hacer las tareas, entonces mi mamá me decía “no mejor acá las tareas el viernes”; como nosotros vamos todos los domingos a donde mi abuelita, yo “no” , entonces aprovecho los viernes y yo los domingos por allá hago tareas porque no voy a perder el día



Ana: Con esta conversación lo que quiero es hacer una autobiografía como la escuela ahí ha incidido en la cómo los modelos pedagógicos inciden en los procesos de lectura y escritura porque yo me acuerdo que instituciones donde como no hay un modelo claro de pensarse la educación eso incide los mismos estudiantes en conocer cómo quieren leer Cómo no quieren estudiar Entonces pienso que las historias particulares también son importantes aún no le enseñaron el florero de llorente , la Batalla de Boyacá Perú pero también hay unas microhistorias muy interesantes pero son estas las que construyen realmente la historia entonces esa historia que tú me estás contando se parece mucho a la mía tenemos mucho en común

M.I.L: Mi cuñado siempre me ponía de ejemplo a él, yo le decía a mi alegría esto y él me decía: “yo me iba para la biblioteca y me sentaba a leer; ¡ en una semana!. Él me dijo me chicaniaba, me decía un montón de libros” Entonces yo decía: “¡ma tengo que ir a la biblioteca!” y eso era “bueno, ¿cuántos?”; me llevó también a conocer muchas cosas mi hermanita era feliz me llevó también al museo que hay ciudad del Río. Ellos trataban de mostrar como otras cosas otros significados Y de pronto uno no lo ve así.

Yo era de noveno 2

Al museo solamente ha ido una vez con ellos y fue el año pasado no me acuerdo cuando mi cuñado también me ha mostrado historia ellos se separaron por mucho tiempo como por año y medio y él me llamaba igual y me decía que le contaré todo y cuando volvieron me puse muy contenta ojos las tareas por ejemplo Real Academia de la lengua española yo no conocía



eso y él me dijo aquí están los significados y todo eso igual pase lo que pase uno siempre lo vas a recordar

Ana: La investigación no es solamente consultar cosas sino que también es lo que vos haces indagar en otros textos en libros en revistas entonces también las personas las personas son una fuente súper importante de conocimiento Entonces en este caso como la idea es construir una historia una narrativa de las prácticas de lengua castellana entonces su historia va a ser parte de mi historia lo que te quería preguntar cómo te gustaría aparecer si con otro nombre tu nombre estudiante x o M.I.

M.I.L: no profe, no tengo ningún problema

Ana: tu nombre completo o solamente María Isabel, Cómo te gusta más

M.I.L: a mí me gusta mucho mi nombre

Consentimiento informado y notas entrevista docente

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN
(MAESTRA DORA LAVERDE)

Maestría en Educación: Línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad de Antioquia

2015

Título del proyecto: AFECTOS, CUERPOS Y PEDAGOGÍAS EN LAS

PRÁCTICAS DE LENGUA CASTELLANA EN LA IEJMR

Investigadora: Ana María Isaza Avendaño

Asesores de la Investigación: Hilderman Cardona Rodas

Escenario de la investigación: Institución Educativa Jesús María – El Rosal

(IEJMR)

Nombre del entrevistado: _____ Edad: _____

La he invitado a ser parte de la investigación como protagonista y relator de su propia historia. Es importante que lea con atención el siguiente documento y pregunte lo que no comprenda para que así decida con libertad si desea participar.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación teje la relación cuerpos, los afectos y las pedagogías, con el objetivo de comprender en las prácticas y discursos pedagógicos las expresiones corporales y orales de los docentes del área de Lengua Castellana que se tejen en relación con la pedagogía del amor en la Institución Educativa Jesús María – El Rosal

2. BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN

El mayor beneficio es reflexionar las experiencias vividas de los sujetos en cuanto a la dimensión corporal y afectiva de la existencia humana, en un espacio específico llamado IEJMR; en este caso el ser maestra que encarna un compromiso sensible y comprometido con su vocación en el marco de las pedagogías del amor.



3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se respetará cada uno de los datos otorgados por el participante que tendrán un uso exclusivo para la investigación Cuerpos, afectos y pedagogías en las prácticas pedagógicas de Lengua Castellana. Cada uno de los datos serán tratados y analizados de forma responsable, respetando la información personal suministrada por cada participante en cada entrevista.

4. ACLARACIONES

- Su decisión de participar en la investigación es voluntaria.
- Durante la investigación podrá solicitar la información suministrada y revisar, agregar o quitar de sus relatos lo que considere.
- Datos, lugares, nombres serán mantenidos estrictamente en la confidencialidad.
- Su entrevista será publicada sólo con fines pedagógicos y académicos.
- La investigación no es de carácter institucional y tiene sólo fines científicos y académicos.

5. PREGUNTAS PARA LA CONVERSACIÓN

1. ¿En qué situación particular se origina su relación inicial con la lectura y la escritura?

Estudí en esta misma institución y la profesora Marina Gil fue quien me motivó a la lectura, todas las lecturas me motivaban a leer más, a llevarme libros para mi casa y leer. Lo que más

le gustaba de leer era que se sentía viajando por todos esos lugares que leía o le leían, descubrió que esa era la mejor forma de conocer otras culturas, otros mundos, otros lugares.

2. ¿Qué imágenes guarda de esos momentos de aprendizaje de las experiencias comunicativas?

En la biblioteca, animada por la profesora, buscando libros, leyendo, llevándolos a mi casa

3. ¿Qué situación cree que ha marcado su decisión de ser licenciada en Español y Literatura (Lengua Castellana), y más adelante ejercer como docente en una escuela pública?

La motivación por leer, aunque al principio quería estudiar psicología infantil, un profesor también de esta institución cuando ella estudiaba allí le aconsejó estudiar educación preescolar ya que la que ella quería no era tan conocida; entonces hizo una tecnología en educación preescolar y luego decidió estudiar licenciatura en español y literatura. A ella le gustaban mucho las ciencias sociales, los libros que leía eran de geografía y sentía que se transportaba con ellos; sin embargo, la profesora que le daba esta área la hizo quedar mal ante el grupo y la hizo llorar, juzgándola de que había copiado la exposición a otra chica; este hecho incidió en que mejor optara por la enseñanza de la literatura, ya que pensó que nunca quería ser como aquella profesora de sociales

4. ¿Cuáles estrategias o dispositivos le gusta más implementar en su ejercicio docente?

Lo más importante para ella es el contexto en el que están los estudiantes, para a partir de la identificación de sus necesidades hacer el acompañamiento. Recuerda mucho cuando estuvo



trabajando en la comuna trece en plena operación Orión, tuvo que vivir muchos horrores y darse cuenta de las realidades de los niños, ahí vivió de cerca el hambre, la miseria, la pobreza y la violencia; ahí se dio cuenta de que tenía que buscar estrategias para que los niños estuvieran lo mejor posible. A cada institución por la que ha pasado es prioritario conocer primero a los estudiantes, porque así puede establecer una mejor comprensión pues le gusta ser flexible con ellos pero con exigencia, como es el caso de la institución educativa anterior a esta, en donde un estudiante debía madrugar, despachar sus hermanos y trabajar todo el día por lo que era comprensible que no podía entregar sus trabajos a tiempo; sin embargo en la IEJMR tuvo a cargo el año pasado, cuando ingresó como docente, el grado décimo, en el que la mayoría de estudiantes mostraban actitud de que la profesora todo se los tenía que valer, entregar los compromisos cuando ellas quisieran y de que no se les exigiera, pero ella piensa que lo más fácil sería seguirles el juego pues no tendría que esforzarse, pero ella busca la excelencia en sus estudiantes y por tanto hay que exigirla, entonces siente que tuvo muchos choques con este grado. Este año inició con grado octavo y se siente a gusto con el trabajo que viene realizando con ellas.

5. ¿Qué efecto han tenido sus prácticas; qué reflexión podría exponer frente a la forma como usted opera en el aula de clase?

A ver, pues yo lo que más trabajo es como la concientización hacia ellos de que el estudio lo necesitan y de que cuando a uno le exigen es porque lo quieren mucho, pues porque quieren que uno sea salga adelante y todo eso. Siempre en todo, yo llevo 25 años trabajando en esto y siempre me ha dado pues como resultado; pero cuando llegué aquí sí me pareció muy duro [gesto triste y pausa] porque, sobre todo con las estudiantes de décimo, ellas no no no quieren estudiar no quieren que se les exija, querían como que todo se les diera, y así no no no



funciona, pues porque entonces uno no está como por regalarle a ellas el... y no es por regalarles, no es el hecho de regalarle porque igual uno pone un 4.0, un 5.0 o un 1.0 y a uno pues no le afecta nada, pero a ellas sí les afecta no estudiar y no salir adelante; entonces... aquí ese primer año; ya este año sí... sí he logrado más como un poquito que ellas se concienticen, y de que pregunten y les hablo, les hago mucho es esa reflexión de que es por ellas, más que nosotros, es por ellas, por que ellas salgan adelante [con firmeza].

- Bueno y teniendo en cuenta que has estado acá, pues que estudiaste acá, que ya llevas acá trabajando como docente un año y medio, de pronto que has entendido tú, o qué practicas has realizado en relación con el modelo pedagógico de la institución, pues como cuál es el vínculo de este modelo con las prácticas de lengua castellana. Cómo podríamos ver de pronto nuestras acciones como docentes que hay pedagogía del amor o del perdón o de la prevención.

- Pues de todas maneras como en el acercamiento a ellas como en el acompañamiento en en utilizar varias formas de que ellas respondan ante las exigencias del currículo, del plan de estudios, el buen trato que se les da... pienso que eso tiene mucho que ver con el modelo pedagógico.

- Y qué rescatas más como de este modelo de la institución, qué es lo que más crees que sobre sale aquí en la institución con este modelo pedagógico

- El valor de la mujer. Pienso que el hecho de que a toda hora se les esté hablando de ellas como mujer como de los derechos, como de los deberes que tienen, como de animarlas a que salgan adelante pues porque ellas no se pueden quedar ahí estancadas, porque ellas tienen que ser alguien. Yo pienso que el modelo pedagógico en la institución valora mucho la mujer.



- Y nosotros desde las prácticas de lengua castellana cómo podríamos de pronto darle

fuerza a ese modelo, pues o cómo le damos digamos validez a ese modelo en nuestra área de lengua castellana.

- Es que yo creo que eso sea como en todas las áreas. Uno, pues tenemos la facilidad la facilidad por ejemplo de la lectura y de por medio en las obras literarias que leemos con ellas, vamos mirando el papel que ha tenido la mujer en la historia y vamos mirando... y son muchos tipos de novelas, de lecturas que se hacen, en los diferentes tiempos, pues lo que es la mujer hace muchos años y de lo que es ahora; qué papel está jugando la mujer en la sociedad, en cada una de esas épocas. Entonces yo pienso que nosotros tenemos un material muy importante para trabajar con ellas, qué es precisamente la literatura. Entonces pienso que por ese lado se le puede dar mucha fuerza al valor de la mujer.

Las muchachas de hoy y en general todos los estudiantes están muy pendientes de lo que diga el profesor, del vestido, de los gestos; ellos le preguntan a uno 'profe usted hoy vino brava', 'profe qué le pasó que hoy vino tan contenta', 'profe como vino de bonita' o 'como vino de fea hoy', entonces yo pienso que esa parte de la corporalidad, de los movimientos... 'ay pero por qué hizo ese movimiento tan brusco'... ellos están pendientes de todo, entonces yo pienso que se eso se lee también.

- Sí, esas formas de leer también los cuerpos del docente y nosotros también la capacidad que tenemos de identificar en ellas como situaciones, ¿cierto? sobre todo pues en este contexto en el que estamos de Castilla... que ahí hay pues como esa posibilidad que tenemos desde la pedagogía del amor de... de... acompañarlas más, de rescatar sus valores...



- Y las necesidades, porque a veces ellas son con tantas dificultades [tono compasivo]... y uno como que no... por eso digo yo del acompañamiento, porque solamente por ejemplo en el descanso, uno acompaña en el descanso y uno les escucha tantas cosas... en los escritos que ellas le hacen a uno, en las crónicas, en las argumentaciones... en todo eso uno se da cuenta de una cantidad de cosas en la vida de ellas, que uno dice 'Ay Dios mío, uno sin saber ésto y como la traté igual a cualquier... pues a cualquier otra estudiante que no tiene estas dificultades'... por ejemplo a esta niña que se le murió la mamá hace poquito.

- El hecho de ponerles el colegio bonito, de estar siempre como aseado, eso las... cierto como que...

- De que ellas estén bien y que se sientan en un ambiente limpio, sano, entonces todo eso tiene que ver también con esa pedagogía del amor... hasta en el hecho de estar llamando a los padres de familia, porque aquí todos los días pasan por los salones preguntando quién faltó para llamar a las casas a ver qué pasó.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN

(MAESTRA)

Maestría en Educación: Línea Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad de Antioquia

2015



Título del proyecto: AFECTOS, CUERPOS Y PEDAGOGÍAS EN LAS
PRÁCTICAS DE LENGUA CASTELLANA EN LA IEJMR

Investigadora: Ana María Isaza Avendaño

Asesores de la Investigación: Hilderman Cardona Rodas

Escenario de la investigación: Institución Educativa Jesús María – El Rosal

(IEJMR)

Nombre del entrevistado: _____ Edad: _____

La he invitado a ser parte de la investigación como protagonista y relator de su propia historia. Es importante que lea con atención el siguiente documento y pregunte lo que no comprenda para que así decida con libertad si desea participar.

Luego de explicársele en qué consiste la investigación se procede a firmar el consentimiento.

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____ he leído y comprendido la información de este documento, se me han aclarado las dudas satisfactoriamente. La entrevista podrá ser publicada sólo con fines científicos y académicos. Decido participar en la investigación AFECTOS, CUERPOS Y PEDAGOGÍAS EN LAS PRÁCTICAS DE LENGUA CASTELLANA EN LA IEJMR

Recibo copia del consentimiento firmado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Firma del informante

C.C.

Ficha entrevista

Investigación: AFECTOS, CUERPOS Y PEDAGOGÍAS EN LAS PRÁCTICAS DE LENGUA CASTELLANA EN LA IEJMR		
Maestría en Educación, Línea enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad de Antioquia		
Entrevistada (o):	Fecha:	Lugar:
Descripción de la entrevista:		
Líneas de sentido de la entrevista:	Relación entre entrevista y objeto de la investigación:	Observaciones generales:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CATEGORIAS	CORPUS (Fuentes, estrategia investigativa)	Líneas de sentido emergentes	ANALISIS



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Referencias citadas

- Austin, J. L. (1981). *Sentido y percepción (Sense and sensibilia)*. Tecnos: Madrid.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belausteguigoitia, M, y Mingo, A. (Eds.). (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México D.F.: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2012) Beatriz López (Trad.) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cardona, H. (2012). *Experiencias desnudas del orden. Cuerpos defores y monstruosos*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Cardona, H. (2015a). Estéticas de la crueldad y teatros del absurdo. Cuerpos, violencia y cultura en Colombia. En: *Revista Corpo-grafías*, Vol. 1, No. 1.
- Cardona, H. (2015b). Biopolítica y educación. Mercado, conflicto y procesos de aprendizaje. En: *Conflictos y pases*. Medellín-Granada: Universidad de Medellín - Universidad de Granada.
- Cardona, H. (2015c). Maestría en Educación, curso Analíticas del sujeto y prácticas de subjetividad. Universidad de Medellín.



- Claudina Thévenet (1774-1837). Virgen, Fundadora de la Congregación de las Religiosas de Jesús-María. Consultado el 10 de octubre de 2013 en http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19930321_thevenet_s_p.html
- (Dewey 1928: 260)
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Duret, P. y Roussel, P. (2013). “El cuerpo y sus sociologías”. En: revista *Ciencias Sociales y Educación*, No. 3, pp. 169-200.
- Dussel, I. “Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo”. En Seminario-Taller Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos, noviembre 2008 <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELESArticulo20220Dussel1.pdf>
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Prólogo de Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). Conferencia el nacimiento de la medicina social. En: Michel Foucault, *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós, pp. 653-671.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XX Editores.
- _____. (2008). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XX Editores. Consultado en <http://csociales.fmoues.edu.sv/files/freire-paulo-pedagogde-la-esperanza.pdf>



- Fromm, E. (1998). *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. España: Paidós, 1994
- García Márquez, G. (2003). *Manual para ser niños*. Bogotá: Colciencias.
- Gentili, P. (2014). “La educación como coartada”. En *El País, Blogs*, 26 de febrero. Recuperado el 5 de abril de 2014, en: http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html?fb_action_ids=10201011294839398&fb_action_types=og.likes&fb_source=other_multiline&action_object_map=%5B628426480540381%5D&action_ref_map=%5B%22og.likes%22%5D&action_ref_map=%5B%5D
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Madrid: siglo XXI Editores.
- Gurméndez, C. (1994). *Estudios sobre el amor*. Barcelona: Anthropos.
- Gray, M. (1999). *Luna roja. Los dones del ciclo menstrual*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Hooks, B. 2012 (Traducción Virginia Villaplana Ruiz). “Clarity: Give Love Words”, publicado en *All about Love* de bell hooks, The Women’s Press, Londres, pp. 3-14
- Horny, J-M. RJM. (1993). *Claudina Thévenet*. Barcelona: Gráficas GISPERT.
- Isaza, A. (2007). ¿Investigar o estudiar? Obstáculos y búsquedas en la experiencia de iniciación en investigación-formativa. *Revista RedLecturas*. Nodo de Lenguaje de Antioquia, 2.
- Korol, C. (2007). “La educación como práctica de la libertad. Nuevas lectura posibles”. En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Jauss, H. R. (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Dietrich Rall, compilador. México: UNAM.

- Lagarde, M. (4 de agosto de 1993). “Identidad Genérica y Feminismo”. Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, Ciudad de México.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G. (2011). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama
- Lorde, A. (1984). *La hermana, la extranjera*. Tomado de: [file:///C:/Users/ANA/Downloads/Audre%20Lorde-La%20Hermana%20la%20Extranjera%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ANA/Downloads/Audre%20Lorde-La%20Hermana%20la%20Extranjera%20(2).pdf)
- Lucrecio. (1995). *De la naturaleza de las cosas*. Canto III. Barcelona: Altalaya. Maceira, 2007
- Mandoki. K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Madrid: Prosaica uno. Conaculta – Fonca. Siglo XXI Editores.
- Manguel, A. (2003). “Cómo Pinocho aprendió a leer” en *Letras libres*, octubre 2003. pp. 58-62.
- Mas García, X. (Marzo de 2007). “Una mirada creativa hacia el método biográfico”. *Comunicación*. I Congreso internacional de innovación docente, transdisciplinariedad y ecoformación.
- Maturana, H. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Colección Hachette/ Comunicación, 1990. En especial la sección 2.9 “Emociones e interacciones humanas: El amor”. pp. 61-63.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Buenos Aires: Octaedro.
- Mèlich, 2000, 15)
- Mélich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.



- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2001) Competencias investigativas que forman y enseñan. ¿Cómo desarrollarlas? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nietzsche, F. (2011). *Nietzsche I y II*. Madrid: Gredos
- Oelkers, J. (2002) “La formación como novela: perspectivas de Tristram Shandy” (pp. 195-206) En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 32
- Onfray, M. (2000).
- Ortega y Gasset, J. (1963). *Estudios sobre el amor*. Madrid: Plenitud.
- Pascal Duret, P. (2013). “El cuerpo y sus sociologías”. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, Volumen 2, N°3, 2013: 169-200.
- Pennac, D. (1997). *Como una novela*. España: Norma.
- Ponce, A. (2010). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Imago Mundi. Preciado, 2011
- Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la Institución Educativa Jesús María – El Rosal, versión 2014.
- Ramírez Bravo, R. (2008). “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”. *Folios* Segunda época, N° 28, Segundo semestre de 2008, pp. 108-119
En: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09>
- Rang, A. (1990). El significado de lo “general” en el concepto de formación general. *Revista de Educación*, 292, 65-75.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. España: Ediciones Algibe.

- Rojas, A. y Valera, D. (2007, septiembre-diciembre). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Vol. 13, Núm. 25. Recuperado el 25 de mayo de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479008.pdf>
- Runge, A. (2014). Documento de lectura para el Seminario de Educación y Pedagogía. Maestría en Educación, UdeA, sede Oriente.
- Runge, A. y Muñoz, D. “Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía”, proyecto de investigación financiado por COLCIENCIAS (PRE00439015542).
- Serres, M. (2002). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. México: Taurus.
- Sexton, A. (1981). *The Complete Poems*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Skliar, C. (2015). Diploma superior en Pedagogía de las diferencias, Flacso. <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2013/07/Programa-DS-Pedagogias-de-las-diferencias.pdf>
- Sloterdijk, 2006, 32-33)
- Sloterdijk, P. (2009). *Esferas I. Burbujas*. Madrid, Siruela.
- Unamuno, M. (1940, original de 1902). *Amor y pedagogía*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- Van Dijk, T. (sin fecha) file:///C:/Users/ANA/Downloads/El_estudio_del_discurso_Que_es_el_discur.pdf
- Vásquez Rodríguez, F. (1999). “Avatares. Analogías en búsqueda de comprensión del ser maestro”. En *Signo y pensamiento* N° 34, Universidad Javeriana, Departamento de Comunicación, pp. 117-124.
- Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.



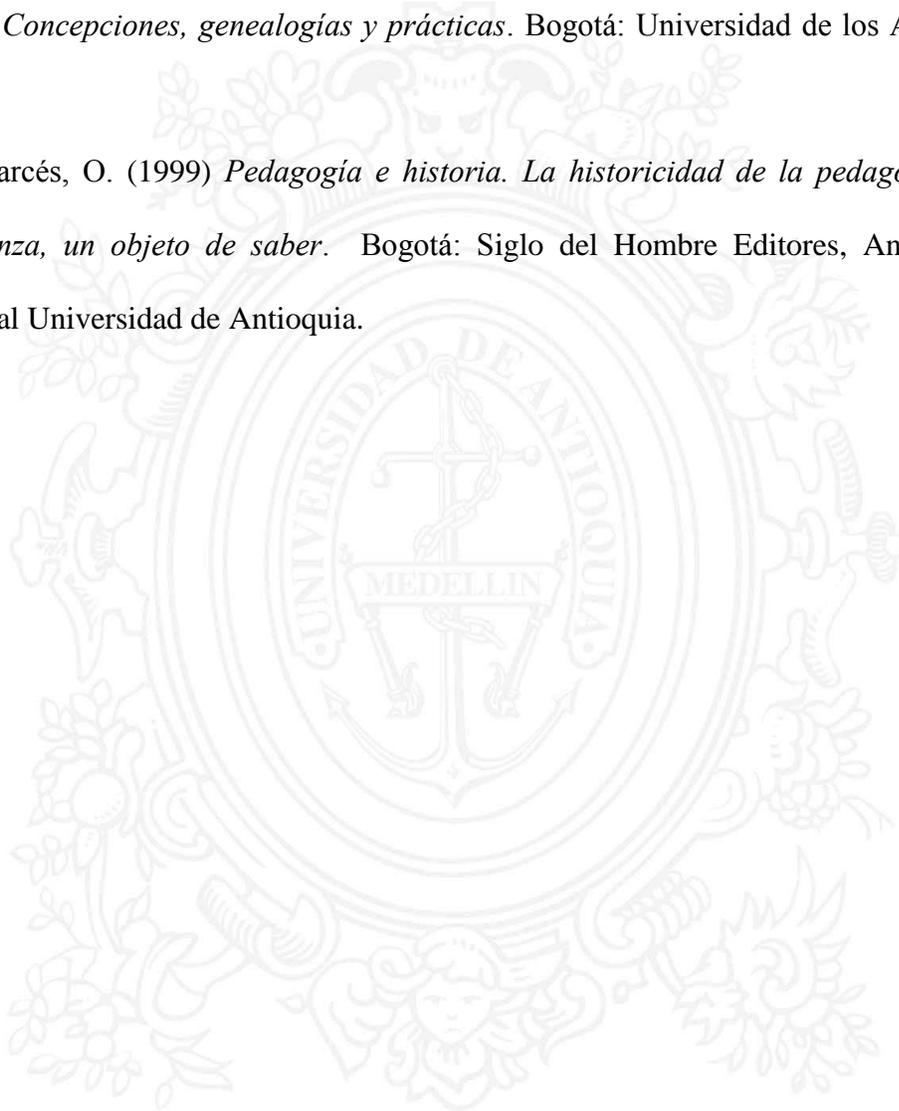
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Zuleta, M. (2010). "Vínculos entre diferencia y subjetividad. En: *Actualidad del sujeto. Concepciones, genealogías y prácticas*. Bogotá: Universidad de los Andes p.

69

- Zuluaga Garcés, O. (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3