



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Reavivar el fuego prometeico.
Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación
humanista en la escuela**

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

**JUAN FERNANDO ZABALA CHANCÍ
MELISSA TOBÓN CORREA**

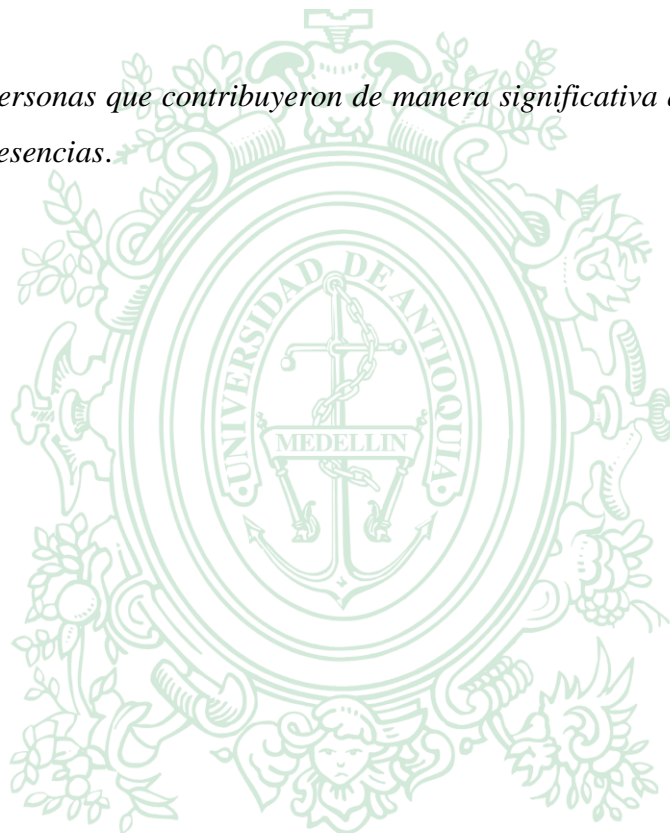
**Asesora
ÉRICA ELEXANDRA AREIZA PÉREZ**

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
1 803 2017 3

AGRADECIMIENTOS

A Érica Areiza, nuestra asesora, cómplice y tercera coautora de esta tesis. Gracias por ser maestra.

A todas aquellas personas que contribuyeron de manera significativa a esta investigación. Gracias por sus presencias.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CONTENIDO

Preludio.....	6
I. Construcción del problema. Acontecimientos y senderos que se bifurcan.....	8
El ingreso al umbral del camino: un encuentro entre caminantes	8
Rastrear otros recorridos: los antecedentes investigativos	11
<i>Los trayectos reseñados</i>	12
<i>Enunciaciones a la luz de los trayectos explorados</i>	14
Situar las tensiones y los intersticios, describir el problema	15
<i>Advertir una crisis</i>	15
<i>Arribar a la escuela: revelaciones, presencias y ausencias</i>	18
Los propósitos: horizontes de sentido para caminar.....	22
De las motivaciones o la justificación	23
II. Construcción conceptual. Un encuentro dialógico con la teoría.....	26
Formación humanista	26
<i>Rastrear los orígenes desde la paideia</i>	26
<i>La mirada propuesta</i>	29
Formación literaria: una perspectiva estética y ético-política	31
Experiencia estética: sentidos y afectaciones	33
De la literatura y otras artes: textualidades en diálogo.....	36
Una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura que dialoga con los lenguajes artísticos.....	40
III. Desenredar la madeja para ingresar al laberinto. Hilos y tramas de una ruta metodológica.....	44
Sobre la naturaleza de la práctica pedagógica	44
Tomar los hilos para ingresar al laberinto	45



La perspectiva de la investigación cualitativa o un suelo epistemológico para afinar los hilos 46

La investigación narrativa: saber y subjetividad en las tramas de la experiencia narrada ... 47

Los hilos vitales de la travesía: las experiencias de un tejido paso a paso..... 52

Estrategias de investigación. A propósito de los hilos que permitieron ponernos en movimiento..... 53

Las líneas de sentido tras el recorrido laberíntico 59

IV. De la formación humanista en la escuela. Sentidos y tensiones 61

Primer eje: el currículo 61

Segundo eje: la dimensión política..... 67

Tercer eje: el lugar de la literatura y las artes..... 71

V. De las condiciones de posibilidad: los encuentros interartísticos..... 75

Una propuesta didáctica en escena 75

Artes entrelazadas: la experiencia del taller 78

Avivar el fuego de la memoria: los rastros del arte en la propia vida 88

Epílogo..... 96

Referencias bibliográficas..... 100

Anexos..... 107



ÍNDICE DE IMÁGENES

Figura 1 Rufino Tamayo, <i>Prometeo</i> (1957)	7
Figura 2 Claude Monet, <i>Road of the Farm Saint-Siméon</i> (1864)	8
Figura 3 Claude Monet, <i>Entrance to the port of Trouville</i> (1870).....	20
Figura 4 Esquema tomado del Proyecto de Formación de la Licenciatura (2013)	24
Figura 5 Alexander Deineka, <i>Young woman reading</i> (1934).....	26
Figura 6 Niccolò Bambini, <i>Ariadna y Teseo</i> (s. f.)	45
Figura 7 Fotografías de la <i>Galería de arte</i> (2016)	66
Figura 8 Fotografías del <i>Periódico mural</i> (2016)	78
Figura 9 Lewis Hine, <i>Trabajo infantil</i> (1911)	80
Figura 10 Captura tomada del filme <i>La tumba de las luciérnagas</i> (1988).....	82
Figura 11 Ernst Ludwig Kirchner, <i>Autorretrato como enfermo</i> (1917).....	84
Figura 12 Frederic Leighton, <i>El pescador y la sirena</i> (1858)	86



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



PRELUDIO

Mi cuerpo es una antorcha que alumbra los espantos
que la razón construye en sus tinieblas.
Hay que bajar al cuerpo, muy adentro,
tocar el centro ardiente, abrirlo y propagar
el gozo de la lava.

Chantall Maillard (2001)

Entre las divinidades griegas Prometeo es, quizá, quien tiene una relación más entrañable con la humanidad. Siguiendo la versión que Platón expone en su diálogo *Protágoras*, encontramos que cuando llegó el tiempo destinado a la génesis de las especies mortales, Epimeteo distribuyó capacidades a todos los animales. Estos, entonces, fueron provistos con espeso cabello, densas pieles, garras, alas y fuentes de alimento. Sin embargo, Epimeteo no era muy inteligente, olvidó dotar a la especie humana.

Prometeo, intranquilo por la indigencia y la desnudez del hombre, resolvió buscarle alguna defensa. Es por esto que, de manera furtiva, entró al taller común de Hefesto y Atenea y tomó la “sabiduría profesional junto con el fuego” (Platón, trad. 1985, p. 525). El Titán hurtó el fuego para entregarlo a los mortales. Prometeo, en palabras de Bachelard (1992), “ha robado la consciencia de los dioses” (p. 142) y con ello le ha abierto al hombre un nuevo destino.

Con el hurto del fuego se marca el inicio de una nueva era que permitirá, si se quiere, proponer una explicación mitológica sobre el origen de la civilización y la cultura. ¿Qué habría sido del hombre sin la dádiva concedida por Prometeo? Un ser a la intemperie, sin posibilidad de un porvenir. El fuego no solo es una herramienta para la supervivencia o un arma como las garras con las que fueron dotadas otras especies, sino que también representa la posibilidad que tiene el hombre para ocupar un lugar en el mundo y, asimismo, otorgarle sentido. La civilización es, a todas luces, una conquista.



Figura 1 Rufino Tamayo, *Prometeo* (1957). Vinelita sobre tela (mural).

De la flor ardiente, nos recuerda Esquilo en su tragedia *Prometeo encadenado*, emergen todas las artes. La humanidad usó el fuego prometeico con el propósito de ensanchar su propia vida. Es por eso que arte y civilización guardan una estrecha relación, un vínculo primigenio. En la transición de una civilización a otra, la prolongación de la cultura “está condicionada por el arte más que por cualquier otra cosa. Troya vive para nosotros solamente en la poesía y con los objetos de arte que se han recuperado de sus ruinas” (Dewey, 2008, p. 370).

De ahí que reavivar el fuego prometeico constituya una apuesta por las artes (especialmente por la literatura) como bienes espirituales y como componentes integrales de las humanidades, necesarios para la supervivencia del hombre. No la supervivencia en términos de su dimensión biológica, sino de su dimensión simbólica. Esa dimensión que se ve amenazada por el ocaso del sentido mismo en la contemporaneidad. Sigamos pues el conjuro de Maillard. Retornemos al cuerpo, toquemos el centro ardiente y propaguemos el gozo de la lava. No podemos hablar del lenguaje del arte y sus posibilidades si no es a través de nuestra propia experiencia, esa que resulta de ser tocados por el calor de la llama.

I
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.
ACONTECIMIENTOS Y SENDEROS QUE SE BIFURCAN

El ingreso al umbral del camino: un encuentro entre caminantes

La vida se compone de movimientos indelebles porque, así queden diluidos en el espacio, estos ya se han inscrito en la textura del tiempo. Al andar se hace camino, dice un conocido verso de Machado. No hay pasos que no dibujen huellas, ni umbral que exima recorridos previos. Es por eso que queremos aprovechar este primer aparte para hablar de los rastros de lo ya transitado, para evocar las rutas indefinidas y los encuentros que propiciaron este arribo.

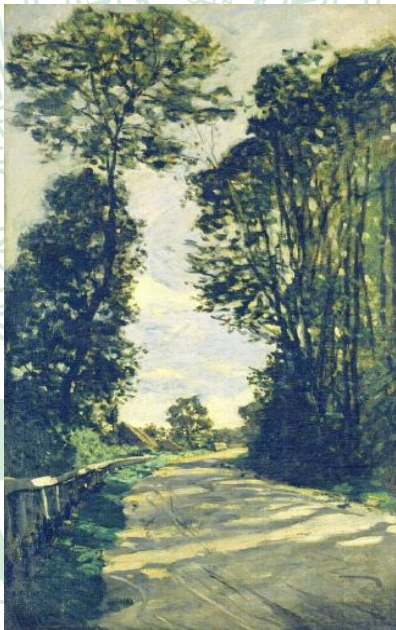


Figura 2 Claude Monet, *Road of the Farm Saint-Siméon* (1864). Óleo sobre lienzo.

Nos parece conveniente empezar hablando, a propósito de lo ya recorrido, de una de las posibilidades derivadas de hacer parte de un escenario de formación como la universidad. Nos referimos a la oportunidad de trazar apuestas y horizontes comunes.



Aunque lo cierto es que trabajar colectivamente en el mundo de la academia es un desafío que no siempre estamos dispuestos a asumir. Esta realidad no tendría que sorprendernos; el encuentro intersubjetivo es un acontecimiento habitado por tensiones de diversa naturaleza. De hecho, este trabajo halla su génesis en un encuentro imprevisible, uno acontecido entre dos estudiantes que durante varios semestres, además de trayectos y proyectos, compartieron diferentes inquietudes vitales que han concurrido para movilizar sus devenires como maestros.

Porque concebimos la amistad como una condición de posibilidad para el pensamiento, en la medida en que disentir y coincidir forman parte de cualquier juego dialéctico, es que este es, para nosotros, un encuentro signado por la complicidad propia de los amigos. Es así como querer ser educadores fue el primer asunto en común que, sin pronunciar vocablo alguno, ya sabíamos el uno del otro. Después sobrevino compartir nuestras pasiones singulares por la literatura, ese mundo que desde temprana edad nos empezó a seducir y que luego nos permitió hablar de títulos, escritores y sensaciones que transitaban entre el desconcierto y la fascinación. Para ambos, además, la lectura y la escritura siempre habían sido (y siguen siendo) prácticas fundamentales; ese reconocimiento ciertamente fue el que nos condujo a optar por un oficio en el que la enseñanza de la lengua y la literatura tuviera lugar.

Posteriormente, llegó el día en el que varios profesores ofertaron diferentes propuestas de investigación para el desarrollo de las prácticas profesionales; esas prácticas que son la antesala y el fundamento de la construcción del trabajo de grado. Entre nosotros no existió la necesidad de formular una invitación. Teníamos una suerte de acuerdo implícito que prescindía de consultas. Ambos sabíamos que emprenderíamos este nuevo recorrido juntos. Así pues, entre las propuestas se encontraba una que tuvo un poderoso efecto resonante: *Arte, literatura y formación*. No tuvimos que pensarlo mucho, en esa línea de investigación podíamos prever la posibilidad de desplegar nuestras apuestas formativas.



Una vez inscritos, nuestra asesora, Érica Areiza, nos convocó para conversar alrededor de aquello que queríamos desarrollar conjuntamente en nuestro proyecto. Este asunto nos inquietó bastante. Las ideas estaban, pero revoloteando como lepidópteros indecisos. El día del encuentro manifestamos las primeras ideas que no sabíamos articular en una forma concreta, pero que más adelante se revelarían como íntimamente relacionadas. “Queremos desarrollar una propuesta donde tengan lugar las relaciones interartísticas [...] relaciones entre literatura y pintura, por ejemplo”; “el teatro también nos interesa porque a partir de allí es posible apostar por la resignificación de las prácticas de lectura y escritura”; “nos inquieta el lugar de las humanidades, sobre todo porque se supone que es el énfasis de nuestra carrera y poco reflexionamos alrededor de ellas”... Esos fueron algunos de los planteamientos que compartimos en aquella ocasión.

IncurSIONAR después en una nueva institución no solo implicó el inicio y la culminación de unas prácticas finales, supuso además la puesta en escena de una propuesta de investigación que, bajo el rótulo de “trabajo de grado”, deviniese en hallazgos permanentes —no es gratuito el plural ni mucho menos el adjetivo—. Conviene decir, entonces, que estos hallazgos no fueron, de ninguna manera, frutos de una investigación que se recostara en el déficit o la carencia; por el contrario, quisimos “detenernos en otros interrogantes surgidos en el tránsito [...] para abrirle camino a la inquietud” (Ortiz, 2015, p. 3).

En este punto, cabe preguntar: ¿qué lugar ha ocupado el arte en nuestras vidas? Aunque más adelante daremos algunas precisiones teóricas, es conveniente decir que hablamos del arte como “la forma más universal del lenguaje” (Dewey, 2008, p. 305). De modo que al abrir y escudriñar sin mayor esfuerzo en ese profundo baúl de recuerdos que algunos denominan memoria, encontramos diversos rastros que comienzan con la atracción por las letras, los sonidos, los colores y las imágenes. Es así como descubrimos que no solo la literatura, sino también otras expresiones artísticas como la música y el cine han ocupado un lugar especial, pues nos han revelado que vivir es mucho más que cumplir con ciertas funciones orgánicas.



Nuestra apuesta es por las artes porque las hemos habitado y reconocemos que son escenarios fecundos que le permiten al ser humano redibujar los paisajes más agrestes; porque en tanto campo de experiencias que son, nos permiten afirmar con convicción que la educación no puede pensarse al margen de ellas. Tendríamos que ser muy ingenuos para no darnos cuenta de que la crisis de las humanidades que declaran sin cesar numerosos académicos es, también, la crisis de las artes. Pero hablar de crisis no implica asumir, necesariamente, una mirada apocalíptica. Por el contrario, leemos esta advertencia como un llamado para generar prácticas de resistencia y puntos de fuga y, en sintonía, para pensar la formación del sujeto contemporáneo.

Esta apuesta reúne, entonces, las voces de dos maestros que han conjugado sus intereses, en aras de plantear unos sentidos alrededor de esta propuesta titulada *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela*. Este texto es una posibilidad para hacer uso, una vez más, de *nosotros*, ese pronombre que nos recuerda que no existe lenguaje sin la presencia y la irrupción de un otro. Con la presentación de nuestras reflexiones, queremos dar cuenta de los trayectos decididos que hemos recorrido durante este viaje. Compartiremos la experiencia de una aventura intelectual que busca hacer visible la necesidad de pensar la literatura y, en general, las artes, como componentes esenciales de una formación humanista.

Rastrear otros recorridos: los antecedentes investigativos

Creemos que el rastreo de antecedentes constituye una búsqueda fundamental, en tanto implica volver la mirada sobre las ideas y los caminos que otros maestros han enunciado y transitado alrededor de ejes temáticos comunes que articulamos en nuestra propuesta investigativa. Por eso hacemos esta pesquisa con la pretensión de encontrar puntos de convergencia, aportes y voces que no solo permitan saber qué tiene de “novedosa” nuestra propuesta, sino que posibiliten una mejor comprensión sobre las propias búsquedas. A continuación presentamos los antecedentes investigativos rastreados.



En primer lugar, en la tesis doctoral de Díez (2005) titulada, *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma humano*, se propone establecer una relación entre la educación artística y el desarrollo humano ya que, siguiendo los planteamientos de la autora, ambos comparten espacios comunes que generan condiciones de transformación en la enseñanza y la sociedad misma. De acuerdo con Díez, una educación artística para el desarrollo humano contribuye, entre otras cosas, a la construcción de una ciudadanía global o cosmopolita como alternativa al ciudadano consumidor producto de la globalización neoliberal.

Por su parte, en la tesis de maestría titulada *Las artes como herramientas facilitadoras del proceso de comprensión lectora*, de Ardila, Guzmán y León (2015), se propone una estrategia didáctica donde se hace uso de las artes como herramientas que pueden influir en el ejercicio de la comprensión lectora que tienen los estudiantes. En este sentido, para Ardila *et al.* (2015), la relación que se entabla con el texto puede ser más íntima y placentera en la medida en que se involucre un trabajo con otros lenguajes artísticos que permitan, a su vez, una puesta en escena de los sentidos. Así, la comprensión se sitúa como la pretensión final del ejercicio lector y, por su parte, las artes intervienen como un pretexto que estimula y contribuye a potencializar el proceso de lectura.

En tercer lugar, en su tesis de pregrado *La imaginación literaria como proyección en el otro, una reflexión desde “Justicia Poética” de Martha Nussbaum*, Hidalgo (2010) se acerca a la obra *Justicia Poética* (1997) de la filósofa norteamericana Nussbaum, donde se propone una reflexión sobre el papel de la literatura y la filosofía en la vida práctica. De este modo, Hidalgo retoma las nociones de *imaginación literaria* y *ciudadanos del mundo* como conceptos clave en su trabajo. La literatura aparece, entonces, como generadora de nuevas perspectivas que involucran una dimensión ética al insistir en el reconocimiento que podemos hacer de los demás, es decir, en la capacidad que tenemos para ponernos en el lugar del otro.



En la tesis de López (2009), titulada *El papel de las artes plásticas y escénicas en la enseñanza de la literatura*, es planteado un interrogante referido a la inclusión de las artes plásticas y escénicas en el área de Lengua Castellana, esto con el propósito de determinar y evaluar la incidencia de otras manifestaciones artísticas en la enseñanza de la literatura en secundaria. Así pues, en su propuesta, López señala la necesidad de consolidar una didáctica que, además de la lectura y la escritura, involucre otros lenguajes artísticos (escénicos, plásticos, cinematográficos) para posibilitar un acercamiento placentero y comprensivo a la literatura y, además, una producción de diferentes tipos de textos.

De otro lado, la tesis presentada por Giraldo (2013), titulada *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*, propone un acercamiento a la comprensión de las relaciones que se pueden entablar entre los lenguajes artísticos y las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de secundaria en un contexto rural. De este modo, el arte se revela como un lenguaje que permite el encuentro con variadas formas de significación y construcción de sentido; un lenguaje desde el cual se pueden pensar las prácticas letradas. La lectura y la escritura son comprendidas, entonces, como prácticas socioculturales, esto es, como prácticas vitales que se anudan a la vida misma.

Finalmente, en la tesis de Hernández y Mesa (2016), titulada *Voces, experiencias y testimonios sobre el lugar de las humanidades en la formación*, se indaga por el lugar de las humanidades en los procesos de formación del área de Lengua Castellana. Para este propósito, son analizadas las narrativas de estudiantes y docentes, centrando la atención en las experiencias formativas relatadas. De acuerdo con las autoras, las humanidades tienen un papel importante en la formación, ya que propician espacios para la reflexión, la crítica y la autonomía. De esta manera, la experiencia asiste como una categoría fundamental ya que es una posibilidad para darle lugar a la memoria y a la interpretación.



La lectura de los trabajos anteriores se convirtió en la posibilidad de entablar una suerte de diálogo con otros maestros, lo cual nos permitió acercarnos con una mirada atenta a los trayectos, los abordajes y las perspectivas que se ofrecían en sus investigaciones. De manera que empezamos a pensar en nuestra apuesta por las artes (incluida, y con un especial acento, la literatura) y la formación humanista, al considerar todas aquellas revelaciones, coincidencias y diferencias que fuimos descubriendo en la revisión de estos referentes.

Para empezar, el trabajo realizado por Díez (2005) nos ofreció diferentes aportes sobre la comprensión del arte, el cual, vinculado al desarrollo humano, puede llegar a ser una potente apuesta por los cambios sociales que exige el presente. Esa mirada un tanto prospectiva de la educación artística como un acto transformador no es ajena a nuestros intereses ni a los que Hidalgo (2010) sugiere al aludir a las posibilidades estéticas y éticas que se encuentran en la literatura. Así, en esta segunda tesis hallamos valiosas contribuciones, puesto que la autora realiza un acercamiento riguroso a las ideas de Nussbaum, quien, a propósito, también ha sido uno de los principales referentes a través de los cuales hemos orientado nuestras rutas reflexivas en el campo de las humanidades.

De otro lado, el trabajo presentado por Ardila *et al.* (2015) constituye una valiosa apuesta didáctica por las artes, no obstante, nos distanciamos de la mirada que los autores presentan sobre las mismas como herramientas. En nuestra propuesta consideramos que los lenguajes artísticos deben ser vistos no como elementos al servicio de una didáctica prescriptiva, sino como posibilidades que, por el contrario, propician escenarios para una didáctica que está en estrecha conexión con las experiencias vitales y estéticas de los sujetos.

Con respecto a la muestra de algunos de los trabajos de grado realizados en nuestra Licenciatura, a saber, las tesis de López (2009), de Giraldo (2013) y de Hernández y Mesa

(2016), podemos decir que representan una suerte de legado y, por qué no, una herencia académica de maestras que, apostándole a la resignificación de las prácticas letradas, hallaron una relación prometedora entre el lenguaje verbal y otros sistemas simbólicos distintos a la palabra, esto en aras de otorgarle un papel significativo a la literatura y a otras artes en la formación de los educandos en la escuela.

Por un lado, el trabajo presentado por López (2009) plantea una propuesta didáctica en la que la palabra, en relación con otros lenguajes, puede dar apertura a la posibilidad de producir otras textualidades. Por su parte, Giraldo (2013) explora en un contexto rural el papel del lenguaje —desde un sentido amplio— en la construcción de prácticas socioculturales con sentido, lo cual da cabida a la sensibilidad con la que pueden ser interpretados la cotidianidad y el mundo. Por último, el trabajo de Hernández y Mesa (2016) invita a la reflexión sobre las relaciones dialógicas entre formación, experiencia y humanidades, lo que permite volver la mirada sobre la educación como un acontecimiento donde tiene lugar el reconocimiento de sí y del otro.

En atención a los antecedentes rastreados podemos decir que, aunque nuestra investigación comparte con estos el interés por el lugar de la literatura y otras artes en la escuela, reconocemos una diferencia en la medida en que asumimos como foco de atención esencial la formación humanista en el ámbito escolar. De este modo, nuestro trabajo está orientado a un eje que, si bien ha sido sugerido, no se ha desarrollado suficientemente en otras tesis. De hecho, a partir de una búsqueda exhaustiva sobre los antecedentes bibliográficos en nuestro pregrado, podemos decir que la pregunta por la formación humanista casi parece brillar por su ausencia, quedando de manifiesto la necesidad de contribuir a la fundamentación de una línea de investigación y de una reflexión pedagógica que se ocupen de ello.

Situar las tensiones y los intersticios, describir el problema

Advertir una crisis



Es innegable que uno de los temas que ocupa la agenda de las discusiones académicas que se han generado en las últimas décadas tiene que ver con el papel de las humanidades. No somos ajenos a los cambios dramáticos que vienen aconteciendo en materia educativa. El panorama mundial nos resulta alarmante. Las humanidades están siendo desestimadas, entre otras cosas porque cuestionan las pretensiones hegemónicas de un proyecto global que, incluso, ha introducido sus intereses en las políticas educativas de la actualidad.

Es así como leemos con angustia, por ejemplo, las noticias que nos informan sobre la carta emitida por el Ministerio de Educación y Cultura japonés en la que se recomienda a las universidades de su país tomar “active steps to abolish organizations [social science and humanities] or to convert them to serve areas that better meet society’s needs”¹ (citado por Ochi, 2016, párr. 4). Ante esta situación nos preguntamos si la diversidad de saberes y las humanidades no son una necesidad esencial para cualquier sociedad. Lo cierto es que no solo miramos las líneas anteriores con malestar sino también con temor, porque esa amenaza que reciben las humanidades en Japón, país fértil en bienes y riquezas culturales, no resulta tan remota ni tan ajena en nuestro contexto. Como lo sugiere Nussbaum (2010), asistimos a una crisis gigantesca —quizá global—, pero que pasa desapercibida, una que amenaza la democracia y la misma educación.

Esta crisis general de las humanidades, sin duda, nos interpela. Desde que elegimos formarnos como docentes en el área de lenguaje, nos hemos enfrentado a una serie de prejuicios que cuestionan la “utilidad” de nuestros saberes, de nuestros proyectos vitales. La literatura, el arte y los demás estudios humanísticos (como la filosofía y la historia) no parecen ser tomados como terrenos fructíferos para la mecánica del progreso. De hecho, no es un secreto que las áreas más respaldadas son aquellas relacionadas con las formas de conocimiento que se pueden gestionar para el lucro, aquellas formas que se adhieren con más facilidad a lógica de la razón instrumental.

¹ En español: “medidas activas para abolir las organizaciones [facultades de ciencias sociales y humanidades] o convertirlas en áreas que sirvan para responder mejor a las necesidades de la sociedad”. La traducción es nuestra.



Con desasosiego observamos que el mercado no solo ha subyugado las artes, sino que también ha pretendido domesticarlas. Como lo sugiere Montes (1999), esa frontera indómita en la que el ser humano puede imaginar, cuestionar, crear y vibrar, se ve amenazada por unas lógicas que, serviles a lo que más se vende, comercializan contenidos *light*, contenidos frívolos que banalizan la pregunta por la condición humana; esa que debería ser impecable en cualquiera de las manifestaciones del arte.

Por supuesto, como maestros en formación, sabemos que la escuela no es ajena a este lastre. Creemos, entonces, que entre los problemas que enfrenta la formación en lenguaje también deben incluirse aquellos referidos a lo que hasta este punto hemos mencionado, es decir, la devaluación de las artes y de las humanidades en general, por ser consideradas inútiles para un proyecto educativo movido por los principios de la economía rentable. Como vemos, el panorama educativo se ve contaminado por las dinámicas del mercado. La pregunta por la formación humanista parece naufragar. Es preciso, como docentes, cavilar sobre nuestras apuestas educativas, sobre lo que estamos haciendo para reivindicar la importancia de una formación no servil en la que el ser humano pueda contemplar otros modos de vida.

Urge poner en tensión y en tela de juicio aquellos discursos que minimizan el valor formativo de las artes, máxime si consideramos que la literatura es una manifestación artística de gran valor para el enriquecimiento del espíritu. En congruencia, preguntarnos por el lugar de la literatura y de las artes no solo en la enseñanza del lenguaje sino también en la formación humanista, se convierte en una demanda que no podemos esquivar o dejar de soslayo, puesto que como hechos estéticos y culturales, estas posibilitan el despliegue de un abanico de posibilidades para que los estudiantes puedan fomentar, entre otros componentes, el cultivo de la imaginación y del pensamiento crítico, de modo que puedan cuestionar lo que hegemónicamente se ha planteado como incuestionable.



Ahora bien, no cabe duda de que una de las principales discusiones que se ha dado en el marco de la enseñanza de la lengua y de la literatura, ha estado orientada a la resignificación de las prácticas de lectura y escritura en la escuela, pues es consabido que, en ocasiones, estas parecieran estar desprovistas de sentido al reducirse a meros procesos mecánicos. Tal vez por eso son reiteradas las advertencias que se hacen sobre la necesidad de hacer que las prácticas enunciadas trasciendan y se resignifiquen produciendo ecos en la vida misma.

En consonancia con lo anterior, desde nuestras prácticas como docentes nos hemos sentido bastante inquietos. Es para nosotros provocador el hecho de preguntarnos cómo llevar la literatura al escenario escolar sin caer en una enseñanza reduccionista de la misma, en una enseñanza servil a lo gramatical que solo parece detenerse en los aspectos formales de la lengua, olvidando el lugar de las resonancias vitales y las experiencias estéticas de los estudiantes. Creemos, por tal motivo, en las posibilidades de las artes, es por ello que hemos decidido cuestionarnos sobre el utilitarismo al que estas pueden caer en el entorno escolar. Posibilidades y tensiones son, entonces, aspectos esenciales que dejan huellas en nuestras apuestas por una formación humanista. Nos detenemos a continuación en el escenario escolar en el cual pudimos asentar nuestras miradas; miradas de viajeros asombrados, de caminantes expectantes frente a sus propias travesías.

Arribar a la escuela: revelaciones, presencias y ausencias

Como quien recorre por primera vez caminos que le son familiares y al mismo tiempo ajenos, así llegamos a una escuela que, semejante a muchas otras y asimismo única por sus particularidades, nos invitó a transitar sus estrechos pasillos y a ocupar allí un lugar para agenciar un escenario pedagógico generoso en condiciones de posibilidad. Es así como el Colegio Alfred Binet, institución privada ubicada en la zona centrorienta de la ciudad, abrió sus puertas a dos maestros con equipajes ligeros, pero cargados de expectativas.



Con una población no superior a los 300 estudiantes, esta institución con énfasis en educación artística nos permitió compartir y habitar un espacio significativo con dos grupos: los grados séptimo y octavo. Estos escenarios fueron los que nos permitieron esbozar, poco a poco, las rutas reflexivas a transitar en nuestra propuesta investigativa. Séptimo estaba integrado por 22 estudiantes, 18 hombres y 4 mujeres; octavo, por su parte, contaba con 17 estudiantes, 13 hombres y 4 mujeres. Cada grupo tenía sus propias dinámicas, pero lo cierto es que tras un año de compartir con ellos, leer sus palabras y sus gestos, mentiríamos si dijéramos que se trataba de grados radicalmente disímiles. Por el contrario, la sensibilidad y la creatividad eran rasgos comunes que podían encontrarse en ambos espacios.

De esta manera, a partir de la cartografía trazada del escenario que nos acogió como centro de práctica, pudimos configurar una apuesta formativa que abogaba por el lugar del arte —entendido en sus diferentes expresiones— en la escuela. Como ya hemos dicho, no son pocas las inquietudes que nos habitan como maestros, por esta razón también pusimos un acento especial en uno de los énfasis de nuestro oficio: las humanidades. De ahí que el eje vertebral que nos permitió situar nuestras búsquedas haya sido la formación humanista o, dicho de manera más concreta, las condiciones de posibilidad que esta formación encuentra en la literatura y otras manifestaciones artísticas.

Avanzamos entonces por un camino que tuvo como puerto de llegada —que fue, al mismo tiempo, punto de partida y encuentro— el Colegio Alfred Binet. Allí, en ese espacio configurado por múltiples discursos, hallamos en la pregunta ese lugar inquietante e inacabado que “nos pone en relación con lo que no tiene fin” (Blanchot, 2008, p. 23), que nos invita a otorgarle a la observación los procesos de continuidad y dedicación que requiere. Así, las prácticas pedagógicas se convirtieron en un escenario en el cual, de forma reiterada, pusimos un especial énfasis en la relación entre arte, literatura y formación, como una línea de investigación que permitió orientar nuestras intencionalidades formativas.



Figura 3 Claude Monet, *Entrance to the port of Trouville* (1870). Óleo sobre lienzo.

Atendiendo a lo anterior podemos afirmar, trayendo a colación a Galeano (2007), que la observación se convierte en una herramienta determinante que permite indagar desde la cotidianidad y desde las mismas interacciones sociales, entendiendo el papel de estas como afluentes que concurren en el análisis de los discursos predominantes en un contexto determinado que, en nuestro caso, es la escuela. De modo que, como lo indican Porlán y Martín (2000), desde las descripciones más cotidianas se puede centrar un objeto propio de investigación, en el que se hagan evidentes los discursos que son privilegiados en el entorno escolar y que, de una manera u otra, afectan no solo las concepciones sobre el área de lenguaje, sino también la relación entre las díadas maestro-estudiante y enseñanza-aprendizaje. Así pues, gracias a las memorias pedagógicas-narrativas configuradas por nosotros, que implicaron un ejercicio de reconstrucción de indicios a través del relato, entendiendo que este último es también un modo de conocimiento que “capta la riqueza y detalles de los significados” (Bolívar, 2002, p. 44), se hizo evidente la necesidad de detenernos en aquellos acontecimientos recurrentes que nos estuvieron asaltando.

Dentro de nuestro ejercicio pedagógico hallamos una oportunidad para poner en tensión las carencias o vacíos a los que se enfrenta la literatura en relación con otras manifestaciones artísticas dentro del escenario escolar. Y hablamos de oportunidad



porque, como lo hemos sugerido con anterioridad, no queremos ver en el problema un déficit sino una posibilidad de apertura. En el Colegio Alfred Binet, lo anteriormente enunciado se hacía evidente a través de las dinámicas observadas, es decir, a través de los mismos modos de abordar la literatura y el lenguaje que nos eran revelados durante las clases; situación que no resultó alejada de las condiciones tradicionales en las que se ha impartido la enseñanza de nuestra área en las instituciones educativas.

Fue evidente, pues, en la enseñanza del área de Lengua Castellana, un acento en los componentes formales de la lengua que poco exploran la construcción de sentido y que, además, dejan de lado las características significativas del lenguaje y de sus distintas dimensiones. Este es un asunto que se impone actualmente como un desafío al que los maestros debemos hacer frente. Son precisas, en este sentido, las palabras de Vásquez (2004) cuando advierte que la literatura debe poseer un estatuto como cualquier arte, por eso no puede subyugarse a la enseñanza gramatical, es decir, no puede “depender o estar como sierva de los desarrollos programáticos de una lengua” (p. 12).

En este orden de ideas, es importante mencionar que, aunque el colegio en mención posee un énfasis en educación artística, esta no entra en diálogo con los contenidos del área de lengua castellana. De hecho, dentro de las clases observadas de esta última asignatura, notamos la presencia de pocos espacios para que los estudiantes pudieran acercarse de manera sensible a la literatura; esto debido al predominio del enfoque gramatical desde el cual se solían orientar las clases de lenguaje. Algunos aspectos que no nos dejaron impasibles fueron los siguientes: guías del área con actividades basadas principalmente en los aspectos formales de la lengua, clases dedicadas de manera estricta a que los estudiantes desarrollaran estas guías, exámenes de dictados y de deletreo, acercamientos a la literatura sin una invitación a la lectura sensible de la misma.

A pesar de lo anterior, nuestras apuestas no se vieron coartadas. De hecho, en la medida en que problematizábamos estos asuntos fuimos reafirmando que una enseñanza del lenguaje que reconoce las potencialidades de la literatura y de los lenguajes artísticos, se

convierte en una posibilidad para la formación humanista de los estudiantes puesto que, a través de la misma, se propicia un pensamiento crítico que permite, entre otras cosas, detenernos a reflexionar sobre la importancia de repensar las prácticas educativas enmarcadas en el área de Lengua Castellana. De esta manera, podemos decir que nuestro trabajo nos hace una invitación esencial: nos convoca a movilizar de manera continua las reflexiones acerca de la condición humana a partir del lenguaje mismo. Estas apuestas educativas deben estar contempladas dentro del desarrollo de las clases; escenarios idóneos para que tanto estudiantes como maestros logremos adquirir miradas que atiendan a una comprensión sensible de nuestras realidades.

Los propósitos: horizontes de sentido para caminar

Los propósitos fundamentales que animaron la llama de nuestra propuesta fueron dos: por un lado, *comprender los sentidos y las tensiones asociadas a la formación humanista en la escuela* y, por otro, *reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para la formación humanista en este escenario*. De los propósitos principales se derivaron otros más particulares que, por cierto, también le otorgaron dirección a nuestros pasos. Estos fueron: *caracterizar los discursos y las concepciones asociadas a la formación humanista en la escuela; analizar el lugar de la formación humanista en la propuesta curricular para el área de Lenguaje; conceptualizar la relación arte, literatura y formación a la luz de la apuesta por una educación humanista, crítica y sensible; desarrollar una propuesta didáctica que promoviese prácticas estéticas y socioculturales desde el horizonte de una formación fundamentada en las relaciones interartísticas; y reconocer las condiciones de posibilidad derivadas de la narrativa como un enfoque metodológico idóneo para comprender y reconstruir la experiencia.*

Conviene señalar que los propósitos ya enunciados, tanto los generales como los específicos, emergieron a partir de dos preguntas problematizadoras en las que se alojaron, fundamentalmente, nuestras inquietudes. Estos interrogantes, que han atravesado de manera



continúa nuestras reflexiones, son los siguientes: ¿Cuáles son los sentidos de la formación humanista en la escuela? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad que ofrece la relación entre la literatura y otras artes para la formación humanista en dicho escenario?

De las motivaciones o la justificación

Ante los efectos de un proyecto global y tecnocrático que concibe la educación como un instrumento económico, no es de extrañar que el hombre sea revelado tan solo como la extensión de una maquinaria productiva, cuyo destino pareciera reducirse a producir para dignificar su existencia. Frente a un escenario tan devastador como el descrito, resulta apremiante generar prácticas y condiciones de resistencia, en otras palabras, urge apostar por una formación humanista que permita comprender la educación como un proceso social y continuo; y al ser humano, no como objeto, sino como sujeto y ser social e histórico desde sus dimensiones ética, estética, política y cognoscitiva. En este sentido, este trabajo de grado constituye un ejercicio de indagación y reflexión pedagógica de dos maestros en formación que no solo se piensan desde el quehacer y el ser, sino también desde la escuela que queremos y necesitamos.

Así pues, la pregunta por la formación humanista en la escuela nos ha generado rutas de sentido y de tensión que devienen en nuestro interés por comprender, justamente, esas condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otros lenguajes artísticos, defendiendo con ello la construcción continua de un pensamiento crítico y sensible necesario dentro de cualquier nivel educativo. De esta manera, como maestros en formación abogamos por un lenguaje que, desde sus múltiples manifestaciones, permita a los estudiantes realizar lecturas reflexivas en torno a sí mismos, a su relación con los otros y con el mundo, con la intención de pluralizar los cauces de la existencia.

Consideramos, en este punto, que el solo hecho de indagar sobre los sentidos de la formación humanista en la escuela, amerita una profundización de esta en conexión con el contexto que la determina, es decir, con todas aquellas incertidumbres que se gestan desde

lo social, lo político y lo cultural. Porque creemos en el humanismo como resistencia, tal y como lo ha expresado el intelectual palestino Said (2003), es que nos atrevemos a sugerir que la escuela es un lugar idóneo para concebir una formación humanista; una formación que permita a los seres humanos asumir una posición crítica y sensible frente al mundo al que pertenecen.

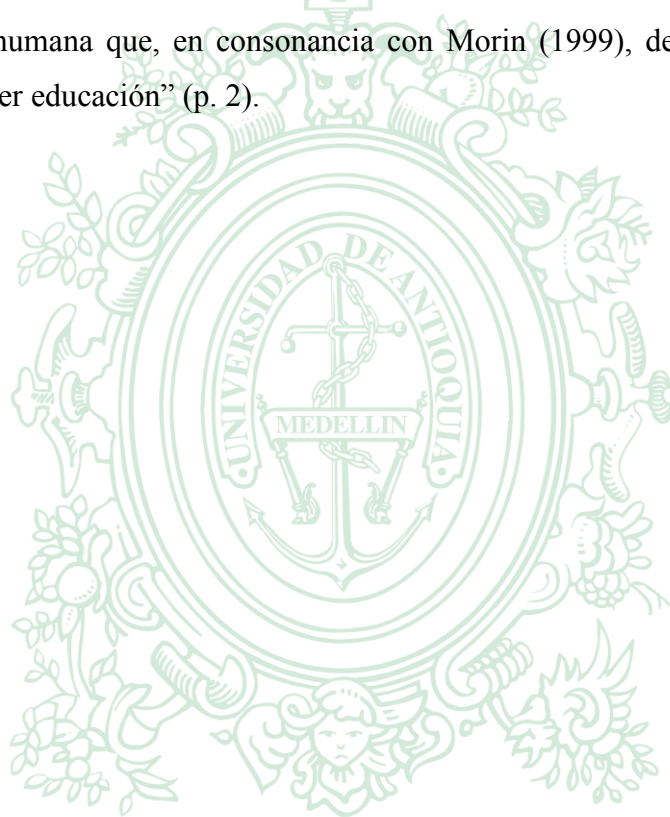
Ahora bien, esta apuesta formativa también es una propuesta consecuente con la misma legislación colombiana. Recordemos que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) señala que la investigación, en el campo pedagógico y en el saber específico, debe concebirse como una de las finalidades de la formación de educadores (Título VI, Capítulo 2). Es coherente, además, con los mismos propósitos de formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana que, entre otras cosas, busca que los maestros puedan incidir, a partir de la investigación, “en la formación de generaciones de sujetos sociopolíticos comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática” (Proyecto de Formación, 2013, p. 5). Igualmente, desde la triada indisoluble formación, lenguaje e investigación trazada por la Licenciatura, esta propuesta también es pertinente en la medida en que se anuda a los elementos que interactúan con los mismos propósitos de formación del programa, a saber, “la experiencia estética, la formación crítica y humanista, la lectura de contextos y la construcción de comunidades de saber” (2013, p. 4).



Figura 4 Esquema tomado del Proyecto de Formación de la Licenciatura (2013).



Además, es preciso mencionar que una apuesta como la que trazamos constituye un valioso aporte a la comprensión del lenguaje desde una perspectiva más amplia, que reconoce las múltiples posibilidades otorgadas por diferentes textualidades para crear y recrear sentidos. Con lo anterior reafirmamos la necesidad de continuar generando espacios académicos que posibiliten la construcción de saberes articulados con la comprensión de la misma condición humana que, en consonancia con Morin (1999), debería ser el “objeto esencial de cualquier educación” (p. 2).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

II CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL. UN ENCUENTRO DIALÓGICO CON LA TEORÍA

Leer como conversar. Este símil propuesto se deriva de nuestra experiencia con la lectura teórica, un ejercicio recurrente que durante nuestra formación como maestros nos llevó, con el transcurso del tiempo, a concebir su encuentro como una relación dialógica. Si de algo estamos convencidos al respecto, es de que la teoría difícilmente cobra vitalidad cuando no es interpelada o, peor aún, cuando no logramos descubrirnos interpelados por ella. Bajo la idea de que la lectura es una práctica de reconstrucción de sentido, consignaremos en este apartado varias de las conceptualizaciones nodales que orientan nuestro proyecto de investigación, evidenciando así la construcción de ejes temáticos en los que se articulan los referentes teóricos que han permitido dar cimientos a nuestras reflexiones.

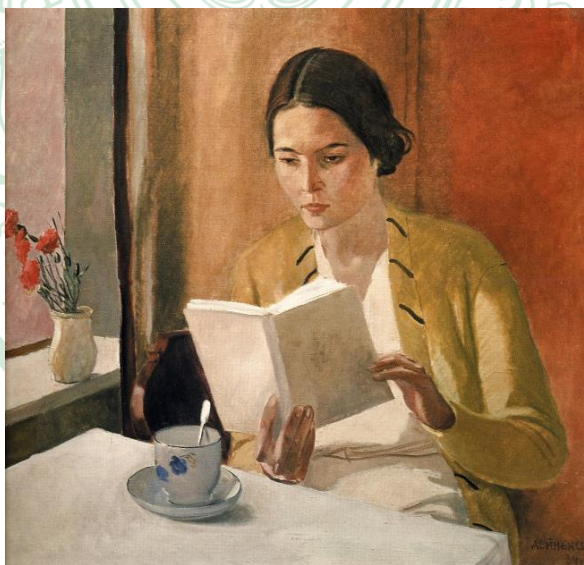


Figura 5 Alexander Deineka, *Young woman reading* (1934). Óleo sobre lienzo.

Formación humanista

Rastrear los orígenes desde la paideia



No creemos posible plantear un horizonte de reflexión actual sobre la formación humanista ignorando el lugar que la literatura y el arte, desde un marco histórico, han ocupado en la misma. La tradición pedagógica humanista, aquella expresada en las palabras *paideia*, *humanitas* y *bildung*, nos recuerda que la educación ya se ha pensado desde una relación “formativa” con la literatura (Larrosa, 2000). Por eso realizaremos un breve rastreo de algunos de los antecedentes culturales e históricos más importantes que han impregnado los sentidos de lo que podríamos entender hoy por formación humanista.

Recurramos, pues, a Jaeger (2001) para retornar a la cuna de la civilización occidental con la *paideia* griega. Este concepto, que no aparece sino hasta el siglo V, se ha vertido al español con diferentes expresiones (educación, civilización, cultura...), pero tendrían que usarse todas al tiempo para comprender su verdadero sentido. De lo que no cabe duda es de que hablamos de un ideal de la formación del hombre, cuyo más alto sentido está asociado a la *areté*, otro concepto no menos complejo que podría expresarse — eso sí, de forma inexacta— como virtud/excelencia.

En el marco de este escenario, resulta interesante apreciar que los poetas hacían parte de los verdaderos representantes de la *paideia*; no es gratuito que Homero sea apreciado como el gran educador y formador de la humanidad griega. Que la esencia de la educación consista “en la acuñación de los individuos según la forma de la comunidad” (Jaeger, 2001, p. 18), no solo nos recuerda que el individualismo no pudo ser el principio espiritual de los griegos sino que, además, la literatura no se pensó al margen de la comunidad de la que surgió. Ella hacía parte fundamental de la *paideia*, pues su historia coincide en lo esencial con la de la educación.

Por su parte, en el contexto de la República romana encontramos otro proyecto de la formación del hombre que tampoco podemos ignorar, a saber, *humanitas*. Aulo Gelio (trad. 2006), escritor y erudito latino del siglo II, nos aclara que con este término se designó



Facultad de Educación

más o menos a lo que los griegos denominan παιδεία (*paideia*) y nosotros educación e instrucción en las bellas artes. Quienes de verdad las ansían y las buscan, esos son los más humanos. Y es que, de todos los seres vivos, solo al hombre (*homo*) le ha sido otorgado el interés y el cultivo de tales artes, motivo por el que se forjó el término de *humanitas* (p. 78).

Como se puede apreciar, aquí es presentada la idea del hombre como un ser con la capacidad exclusiva de aspirar a los productos espirituales e instruirse en ellos. Lo anterior nos permite señalar que, en efecto, esta noción también encierra un ideal de formación que continúa con varios de los sentidos de la *paideia*. Heidegger (2006) expone, a propósito, que es en Roma donde hallamos el primer humanismo, cuyo origen nace del encuentro con la cultura griega. En este punto conviene decir que es tal la influencia de la *paideia* que incluso podemos pensar la *bildung* (formación) alemana, que aparece en el siglo XVIII, como su moderna heredera en la medida en que “designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego” (Jaeger, 2001, p. 17).

De otro lado, en el Renacimiento apreciamos la propuesta de un humanismo que, como sabemos, surge en un momento de transición histórica marcando una ruptura con el pensamiento teocéntrico medieval y, por ende, con el canon eclesiástico propio de esa época. Este humanismo es planteado desde una renovación de la cultura grecolatina clásica que se impulsa a partir de los *studia humanitatis* o *litterae humanae*, es decir, aquellas disciplinas fundamentales para el proyecto de una formación del hombre de la época (entre ellas: la retórica, la poética y la filosofía). Esta vuelta al mundo clásico debe leerse, necesariamente, a partir de la comprensión del hombre como centro del pensamiento.

Llegados a este punto, es preciso decir que aunque las humanidades no se pueden confundir con el humanismo, lo cierto es que sí guardan una estrecha relación histórica. Incluso, como pudimos apreciar, la formación se revela como un concepto colindante del que debemos ocuparnos. No queremos finiquitar este aparte aludiendo al panorama contemporáneo, pues ya hemos asignado otros espacios en este trabajo para ello. Este



rastreo, por lo demás, nos ha permitido corroborar que a lo largo de la historia son constantes las preocupaciones referidas a los procesos formativos, esos que dan cuenta de las aspiraciones que tiene una época por alcanzar un ideal de ciudadano. Ya no basta con comprender las humanidades desde una perspectiva clásica y, a veces, elitista. Sí es oportuno recuperar algunos de los sentidos de antaño para enriquecer el debate, pero lo más apremiante es insistir en la apertura de un horizonte de comprensión que nos permita reconocer los aportes que nos ofrecen las humanidades para una formación humanista.

La mirada propuesta

Volvamos la mirada sobre las inquietudes que nos habitan como maestros de lenguaje. Volvamos la mirada, en este aparte, sobre el lugar de uno de los ejes que marcan las rutas reflexivas de nuestro oficio: las humanidades. Somos testigos de cambios drásticos en materia educativa alrededor del mundo; la existencia de las humanidades, como hemos sugerido con antelación, se ve amenazada por considerarse que estas son ornamentos inútiles, poco rentables e infértiles para la idea de un proyecto “educativo” orientado hacia el crecimiento económico. Como lo sugiere Nussbaum (2010), existe una crisis que pasa desapercibida, una crisis que pone en peligro la existencia de las sociedades democráticas. Es por esta razón que urge pensar en una educación que se nutra de los aportes de las humanidades, pues estas últimas potencian el desarrollo de un pensamiento crítico y sensible, clave para llegar a ser ciudadanos del mundo que puedan hacer resistencias ante una forma de “educación” orientada a la rentabilidad.

Queremos, en este punto, aclarar que cuando sugerimos volver la mirada sobre las humanidades no nos referimos únicamente a los campos de saber que, tomando como eje de reflexión al hombre y la cultura, se han instaurado como disciplinas de estudio en la educación superior. Una educación que se pregunta por la condición humana, en palabras



de Morin (1999), debe “integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes” (p. 23).

En este sentido, a través de las apuestas que hemos trazado en nuestra ruta investigativa, reconocemos que la literatura y las demás artes también generan condiciones de posibilidad para pensar en una formación que se pregunta por el lugar de las humanidades en la escuela. Hablamos, pues, de la idea de una formación humanista. Las artes, entonces, se inscriben en el campo de las humanidades porque como la filosofía, también son fruto de un largo proceso cultural, de “un ideal en la memoria colectiva y, sobre todo, resultado no solo de la ‘teoría’, de la mirada, sino que es fuerza, dinamismo, riqueza para la sociedad [...]. Las necesitamos para hacernos quienes somos, para saber qué somos” (Lledó, 2015, párr. 6). Guardan, sin duda, una relación íntima con el ser humano y no son, de ningún modo, formas de conocimiento reservadas únicamente a los hombres eruditos.

En consonancia con lo anterior, la literatura y las demás artes —pintura, cine, música, teatro— deben estar allí para plantearle al hombre nuevos interrogantes, en los que se dé cabida a la problematización y a la reflexión crítica sobre el mundo y sobre la imaginación de otros mundos posibles. Esta perspectiva entra en diálogo con el Proyecto de Formación (2013) de nuestra Licenciatura, en donde se plantea que la formación humanista debe implicar, a su vez:

la confrontación con otras posturas ideológicas, en la búsqueda y el afianzamiento de la construcción del propio conocimiento. De ahí que sea necesaria la asunción, por parte de los docentes y de los estudiantes, de un compromiso político; entendido este como una conciencia ciudadana, de civilidad y ética (p. 29).

Los planteamientos expuestos en dicho proyecto defienden la apuesta por una formación humanista, referida a la sensibilización de la relación entre el ser humano y el mundo que le acontece. En este sentido, creemos que recurrir a este documento para fundamentar nuestra propuesta es pertinente en la medida en que, como maestros en



formación del pregrado, nos leemos en las posturas y las intenciones consignadas, reconociendo la importancia de dichas reflexiones para el enriquecimiento de nuestras prácticas en la escuela que queremos.

Así pues, el Proyecto de Formación aboga por las humanidades como un campo transversal a la formación en lenguaje y literatura, tejiéndose desde allí una posibilidad para que el hombre penetre, desde el arte mismo, la relación histórico-cultural a través de la cual puede comprender su mundo. En consonancia con estos planteamientos, tenemos la convicción de que la formación humanista debe configurarse como un principio a perseguir desde la enseñanza misma del lenguaje. Por eso, en el caso de nuestro proyecto investigativo apostamos por una enseñanza que pueda construir relaciones dialógicas entre la literatura y otras manifestaciones artísticas, con el fin de cultivar la subjetividad, el pensamiento crítico y sensible y, no menos importante, la constante pregunta por la condición misma del hombre.

Si partimos de la idea de las artes como apropiación y representación de la cultura, podríamos, además, pensar en estas como exposición de la humanidad, pues reflejan aquellos sentidos de las configuraciones que los mismos seres humanos hemos hecho a lo largo de la historia. Una obra de arte representa, entre muchas otras cosas, la posibilidad de acercarse a la cultura desde una experiencia estética. Ahora, es cierto que “las artes estimulan el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros” (Nussbaum, 2010, p. 141); por eso en ellas se encuentra, además, la posibilidad de confrontar las subjetividades y ponerlas en cuestión con las necesidades y los objetivos comunes que posee el otro desde sus propias circunstancias.

Formación literaria: una perspectiva estética y ético-política

Aunque ya lo hemos insinuado con antelación, queremos iniciar este aparte planteando que cuando hablamos de “literatura y otras artes” no estamos señalando algún tipo de escisión ni mucho menos negando la esencia artística propia de la literatura. Por el



contrario, en esta propuesta investigativa se apela precisamente a esa dimensión estética del arte que no es ajena, de ningún modo, al texto literario. Pero lo anterior no significa que las demás manifestaciones artísticas asistan como subordinadas al servicio de la literatura. De hecho, recurrimos a los planteamientos de Deleuze y Guattari (2004) para sugerir un pensamiento rizomático que permite entablar conexiones diversas entre eslabones semióticos que no se vinculan por jerarquías. Esta distinción en realidad no obedece a otra cosa más que a marcar un acento especial en el saber propio del campo disciplinar de nuestra profesión.

Así pues, para hablar de lo que entendemos por *formación literaria* es conveniente precisar lo que queremos significar cuando hablamos de formación. Para ello, recurriremos a Jorge Larrosa (2003), cuyos planteamientos nos han permitido generar no pocas reflexiones y discusiones en nuestro campo. Para este autor, la formación puede ser pensada como lectura, al tiempo que la lectura puede ser pensada en clave de formación. Cuando hablamos de formación como lectura aludimos a un tipo de vínculo bastante especial, hablamos de “una relación de producción de sentido” (p. 29). Pero para entender esta definición primero es preciso comprender que todo lo que nos pasa puede ser concebido como texto. Diversos textos que reclaman nuestra atención y cuya importancia no está contenida en sí mismos sino en la relación que se crea con ellos. Por eso es que la formación implica agudizar nuestras prácticas de escucha y lectura para llegar a entender lo que los acontecimientos y las cosas tienen para decirnos. Creemos que la literatura y las demás artes, en ese sentido, podrían tomar forma de acontecimientos que se vinculan a la misma experiencia estética.

Cuando hablamos, entonces, de formación literaria, aludimos a una formación marcada por la relación de producción de sentido. Para ello se precisa de un trabajo pedagógico del maestro que pueda trascender los enfoques reduccionistas de la enseñanza, un trabajo que dé cuenta de sus apuestas por un enfoque que atienda a la interpretación crítica de los textos y que no desconozca la dimensión estética de los mismos. Jurado (2008), a propósito, señala que a pesar de sus limitaciones la escuela es



un escenario que cuenta con la oportunidad para formar lectores críticos y no meros lectores alfabetizados. Coincidimos con este autor cuando advierte sobre la importancia de esta distinción pues, a diferencia del lector alfabetizado, el lector crítico tendría la capacidad, incluso, de interpretar no solo la literatura sino la misma cultura como texto.

En este orden de ideas, queda claro que somos partidarios de una enseñanza literaria que no desconoce la dimensión política que entraña la misma idea de formación. Una educación que se nutre de los invaluable aportes de la literatura refuerza la capacidad de resistir y, por supuesto, hacer frente a los embates de la pérdida y la crisis de sentido, al ascenso de la insignificancia sobre el que nos ha advertido Castoriadis (1997). No es gratuito, pues, que concibamos la formación literaria como un dispositivo fundamental dentro de la formación humanista.

Ahora, para otorgarle solidez a esta formación se precisa recuperar ese poder de sensibilización que la literatura ha ido perdiendo en la escuela y reconocer, además, dos aspectos fundamentales vinculados a ella: 1) la interacción de las dimensiones estética y ético-política inherentes al ser humano, y 2) la capacidad de crear puentes comunicativos con otras artes y disciplinas (Argüello, 2007). Este segundo aspecto nos permite aludir a otro de los rasgos más esenciales de la formación literaria que proponemos, ya que en ella el texto literario entra en juego con otros textos artísticos, otorgando así la posibilidad de que el estudiante, en su rol de lector, fortalezca el pensamiento analógico y la comprensión intertextual.

Experiencia estética: sentidos y afectaciones

No hay formación sin experiencia. De manera que no podríamos abordar el primer concepto y pasar por alto el segundo. La pregunta por la vida emerge con intensidad en nuestras apuestas por una formación crítica y sensible. De hecho es importante resaltar que, al contemplar las posibilidades del arte en la escuela, buscamos que las reflexiones no se queden reservadas al aula de clase, sino que puedan trascender afectando la vida misma de

los estudiantes. Por ende, al escudriñar en las intimidades del concepto de formación, hallamos con fulgor el concepto de experiencia, ligado justamente a esa relación del arte con la vida misma.

Ahora, para comprender los sentidos que queremos imprimir en el concepto de experiencia, específicamente, el de experiencia estética, nos interesa generar una conversación con (y entre) tres autores: John Dewey (2002, 2008), Jorge Larrosa (2006) y Cynthia Farina (2005). Las reflexiones de los autores citados han contemplado el concepto de experiencia anudado al arte mismo. Por eso, sus aportes, que transitan entre la filosofía y la educación, han sido, sin duda alguna, invaluable.

Para Dewey (2002) la experiencia combina, de manera peculiar, dos elementos: uno activo y otro pasivo. Elementos que a su vez representan dos fases y que corresponden, respectivamente, a *ensayar* y *padecer* (o sufrir). Es cierto que en su primera fase la experiencia supone cambio, esto es, transición; pero solo es en la segunda fase que esta puede cargarse de sentido. “No constituye experiencia cuando un niño acerca meramente sus dedos a una llama; es experiencia cuando el movimiento está unido con el dolor que sufre como consecuencia. De aquí que el aproximar los dedos a la llama *signifique* una quemadura” (Dewey, 2002, p. 95).

En consonancia con los planteamientos anteriores, Larrosa (2006) nos recuerda que la experiencia no es simplemente algo que pasa, sino “eso que *me* pasa”. Corresponde, pues, a los rastros y las huellas, a esas marcas que quedan impregnadas en nosotros, las que atestiguan el paso de un movimiento que nos permite hablar de experiencia. Volvamos nuevamente al ejemplo planteado por Dewey (2002): hablamos de experiencia cuando la llama, al entrar en contacto con la piel, *significa*. Este ejemplo de la quemadura, que hace las veces de metáfora, nos sirve para comprender que hablamos del arte como un movimiento inquieto que está dispuesto a violentar lo impasible hasta dejar marca, esto es, hasta significar. Es por esto que la educación no puede concebirse como un escenario en el



que sucedan las cosas al margen del sujeto, por el contrario, allí debe posarse de forma permanente la experiencia como una posibilidad.

Hasta ahora hemos sugerido algunos trazos, pero es conveniente precisar a qué aludimos cuando hablamos de experiencia estética. Esta experiencia, nos recuerda Farina (2005), no está restringida a los artistas o a los estudiosos del arte. Desde una mirada deleuziana, para la autora en mención la experiencia estética alude a

las formas en que el sujeto percibe el mundo y se da sentido a sí mismo en el mundo. Se refiere a una estética de la percepción y del sentido a través de la cual el sujeto se forma. [...] es estética porque afecta a las formas de la percepción y del sentido que constituyen el sujeto. La experiencia estética es una experiencia intempestiva [...]. (p. 127)

Es intempestiva porque su acontecer está dado fuera del orden y el curso de lo regular y lo homogéneo. Es un acontecimiento que irrumpe en la vida misma. Esta experiencia produce rupturas en la propia subjetividad, por eso sacude la percepción del sujeto y las mismas formas de habitar el mundo. A propósito, Dewey (2008), autor de una de las obras más relevantes para comprender el pensamiento estético: *El arte como experiencia*, coincide con Farina (2005) al señalar el carácter perceptivo como una de las cosas más fundamentales de la experiencia estética. Nos interesa complementar la definición de Farina con la perspectiva de Dewey porque, para este filósofo, la distinción entre lo artístico y lo estético no puede ser tajante; en el arte la producción y la percepción tienen un íntimo vínculo. Desde esta perspectiva, quien contempla con la disposición de quien escucha atentamente también crea su propia experiencia, participa y se agita con los ritmos vitales del arte. “Experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y exteriorizaciones” (Dewey, 2008, p. 64).

Resulta imprescindible abordar las posibilidades que la experiencia estética le brinda al pensamiento. Entonces, distanciándonos de las nociones que reducen lo estético a lo bello o a lo decorativo, podemos afirmar que el arte es, sin duda, una forma de



pensamiento, es decir, un resquicio a través del cual el hombre puede develar y sentir lo que antes le era oculto. Creemos que en la formación humanista los verbos sentir y pensar están estrechamente abrazados. Según Eisner (1995), las formas artísticas son congruentes con lo visible, con lo audible; en otras palabras, con lo perceptible. Pero no nos referimos a una percepción que caiga en la inmediatez, sino más bien a una mirada aguzada con respecto a lo que el arte tiene para decirnos. Como lo afirma Farina (2005),

el arte es una forma de pensar por la cual el hombre se hace cargo de su condición subjetiva. Es una manera de dar visibilidad y dar voz a esa condición. El arte da a ver esa condición y sus conflictos, a través de conceptos que tratan de las formas de la vida y de las formas del hombre (p. 79).

En esta línea de sentido, consideramos que el arte ofrece metáforas en las que podemos interpretar nuestra condición humana, dando cabida a posibles lecturas en las que devengan las emociones, los sueños y las angustias que han enmadejado a los hombres a través de la historia. Por lo tanto, el arte estimula la sensibilidad, orientando formas alternativas de vernos, de escucharnos, de percibirnos no solo a nosotros mismos, sino también a los otros y al mundo.

De la literatura y otras artes: textualidades en diálogo

Tratar de definir el arte puede llegar a ser una tarea engorrosa, pues no son pocas las definiciones que circulan alrededor del mismo. Como creación, como expresión, como experiencia, incluso como terapia; aunque no somos ajenos a muchas de estas significaciones, no cabe duda de que esta maraña de definiciones puede tornarse un poco confusa. Lo cierto es que aquí no perseguimos definiciones unívocas del arte, sino más bien dar cuenta de algunas comprensiones sobre sus sentidos. Por eso, para efectos de claridad, hemos recurrido a Hernández (1996) quien, retomando los planteamientos expuestos desde la sociología, hace referencia al arte como construcción y representación social cambiante que, además, actúa como mediador cultural. De este modo, el arte puede



manifestarse a través de diferentes expresiones que, en nuestro trabajo, retomamos desde la literatura y otros lenguajes artísticos.

Comprendemos el arte, entonces, como representación y construcción social, pero también como el lenguaje que puede materializarse en diferentes formas (literatura, pintura, música, teatro...) y que, en consecuencia, entra “en relación con la variedad de concepciones que los individuos tienen sobre lo que son (el significado de) las cosas” (Hernández, 1996, p. 20).

Así, nuestra propuesta también es coherente con las mismas orientaciones pedagógicas que brindan los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006). Por un lado, del primer documento atendemos al primer eje que está referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, es decir, a “las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación y se da la comunicación” (p. 30). Por otro lado, del segundo documento retomamos la idea de una pedagogía de otros sistemas simbólicos que reconoce que formar en lenguaje incluye otros modos de representar.

Es por esto que, dentro y fuera del aula, se hace necesario poner en común diversos tipos de textos que, desde su pluralidad, hagan que el estudiante, en su rol de lector (en un sentido amplio del sustantivo), se acerque con una mirada minuciosa, que escudriñe en sus sentidos más profundos y que pueda asumir diferentes posiciones, pues no se puede olvidar que “cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento” (Pérez Abril, 2003, p. 12).

En este punto es oportuno mencionar que una de las nociones clave que se articula a nuestro proyecto investigativo es la de texto, ya que con las apuestas didácticas que proponemos en la escuela también tienen lugar otras representaciones que los lenguajes artísticos permiten. A propósito, ser un alfabetizado hoy, dice Vásquez (2000), significa “disponer de una reserva de lenguajes; es manejar un 'plurilingüismo’” (p. 73). De este



modo, algunos autores como Bernárdez (1982) han definido el texto como “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana” (p. 85); mientras otros, como López (2008), han afirmado que texto es “todo aquello que se nos presenta como un signo [...] una constelación de signos” (p. 98). Como podemos apreciar en las líneas anteriores, este concepto no goza de una definición unívoca, pero conviene precisar que adoptamos un sentido próximo a los planteamientos del segundo autor citado.

De acuerdo con López (2008), el texto también podría comprenderse como el “conjunto de signos que han ganado en un determinado momento un cierto grado de estabilidad y se han cristalizado en una obra” (p. 85). Coincidimos con este autor cuando señala la importancia de comprender que los textos en la escuela no pueden ser presentados como “ilustración de una verdad dada, sino como una invitación a sumergirnos en los misterios de una realidad múltiple e inagotable. Los signos explican lo que, en el fondo de las cosas, se encuentra complicado, es decir envuelto, enmarañado” (p. 98). Los textos pueden, entonces, referirse a cualquier sistema dotado de signos que no solo puedan ser decodificados, sino también comprendidos y reinterpretados, por lo tanto, sistemas provistos de elementos que le permitan al lector la posibilidad de construir hipótesis, pero además la oportunidad de vivenciar experiencias sensibles. Como constelación y como invitación, los textos no son exclusivos del lenguaje escrito, de igual forma le competen a los lenguajes del arte.

Una mirada holística sobre el lenguaje puede permitir una comprensión no agotada del mundo, pues los individuos tienen la posibilidad de realizar representaciones y (re)construir sentidos a través de símbolos diferentes al código alfabético tradicional. Queda claro que la concepción de lenguaje que proponemos, al igual que la de texto, también se comprende en un sentido más amplio. Está lejos de presentarse como instrumento exclusivo de la oralidad y la escritura pues, como sugiere León (2005), lenguaje es todo aquello que le permite al individuo simbolizar para representar la realidad, para comunicar.



En las distintas manifestaciones artísticas se atesoran oportunidades valiosas para el ser humano; cultivo del pensamiento divergente, cultivo de una imaginación que permita ir más allá de la información dada, cultivo de nuevas y sagaces maneras de contemplar el mundo y la vida misma. De modo que al habitar las distintas expresiones del arte estamos habitando indiscutiblemente un lenguaje que, desde sus distintos sistemas simbólicos, está allí para invitarnos a una velada en la que las posibilidades de la significación son protagonistas.

Como menciona Terigi (2002), “quienes sostienen una posición humanista sobre el currículum y la educación en general hacen de este argumento una proposición fuerte: sostienen que las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos críticos” (p. 11). Por supuesto, nuestra apuesta por los vínculos interartísticos se soporta, sin duda, en las reflexiones que hemos elaborado sobre la pertinencia de la formación humanista en el contexto escolar.

A propósito de lo anterior, conviene resaltar las conexiones que hemos considerado como nodales en la relación de la literatura con otras artes, a saber, pintura, fotografía, cine, música y teatro. Estos vínculos interartísticos están allí para develarle al ser humano cuestiones que quizás pasan inadvertidas para el ojo que, sin asombro, no ha escudriñado en lo cotidiano. Entonces, las artes pueden leerse como textos coherentes en los que, sin duda, se advierten las emociones más íntimas del ser humano.

Estos textos, desde sus distintos sistemas simbólicos, nos confrontan con paisajes, escenas y sentimientos que nos narran y nos evocan relatos; tramas en las que podemos rastrear las distintas afectaciones del ser humano en su devenir histórico. La forma artística, en palabras de Langer (1966),

es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de “vida sensible”, como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento,



imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición (citado por Eisner, 1995, p. 85).

En concordancia con lo anterior, podemos afirmar que la literatura no es el único arte que puede comunicarnos o narrarnos un sentimiento y una historia. Además de ello, las expresiones artísticas en general poseen intencionalidades estéticas, es decir, convocan nuestros sentidos y nuestras percepciones, apelando de esta manera a reflexiones profundas en las que nuestro pensamiento se ve interpelado. El arte nos hace preguntas, el arte cuestiona nuestras existencias. En palabras de Mendoza (2000), los procesos cognitivos involucrados en la recepción de las distintas manifestaciones artísticas son muy similares,

Toda obra artística, *para ser*, necesita de un receptor, de alguien que perciba el significado de su mensaje, de su texto. Semióticamente toda obra artística es un texto porque es portadora de significados. Pero los ha de descubrir y construir su lector-receptor: se lee una obra y se lee un cuadro, una escultura, buscando su significado [...]. De ahí el interés formativo en educar a nuestros alumnos en la recepción-lectura de los textos artísticos, para que adviertan las complejas e interesantes relaciones que mantienen entre sí, en un denso y sugerente diálogo cultural. (p. 9).

De esta manera, podemos afirmar que las distintas artes son hermanas; creaciones culturales producidas por el hombre a través de la historia. Por tanto, las relaciones intertextuales surgidas a partir de los diálogos interartísticos, son prueba de que los diversos códigos del arte ponen de manifiesto temáticas y sentidos comunes que, sin duda, nos invitan como maestros a tomar el riesgo de pluralizar las lecturas que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura que dialoga con los lenguajes artísticos

Hasta ahora hemos hablado con insistencia de la necesidad de promover una concepción del lenguaje que involucre otros sistemas simbólicos, no obstante, debemos advertir que con lo anterior no queremos borrar o desdibujar de algún modo la lectura y la



escritura en la escuela. Por el contrario, lo que pretendemos es, precisamente, dar lugar a una variedad de textos en los que las prácticas letradas y artísticas también tienen presencia. Así pues, conviene señalar que en esta propuesta retomamos los aportes que ha hecho Lerner (2001), en relación con la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que “permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (p. 26).

En consonancia con la perspectiva sociocultural que enunciamos, Pérez Abril (2004) sugiere que la finalidad del trabajo pedagógico con la lectura y la escritura no puede terminar en la comprensión del texto, sino en la participación en prácticas culturales que involucren la formación ciudadana. Para este autor, “leer y escribir no son fines, son condiciones para participar” (p. 86), por eso es preciso hallar posibilidades concretas para reflexionar sobre la democracia y sobre la participación ciudadana, a través de una formación política que, en la escuela, tome su asidero en el acercamiento de los estudiantes hacia distintos tipos de textos en los que se pueda explorar la dimensión estética y, además, la inserción de los estudiantes como sujetos críticos en la sociedad que los alberga. De este modo, la lectura y la escritura pueden ser entendidas como procesos clave, no solo para el entorno escolar, sino también para la sociedad en general, dando apertura hacia procesos de pensamiento en los que la participación y la construcción ciudadana tengan cabida.

Así pues, la lectura se revela con dos connotaciones que entran en diálogo: como práctica discursiva sociocultural y como una práctica transversal que cruza varios lenguajes. Al promover el desarrollo intelectual del individuo, la lectura posibilita que este se reconozca como heredero de una cultura universal y milenaria donde el lenguaje se ha renovado permanentemente. Es cierto que la lectura puede convertirse en un medio para obtener conocimiento, pero su función no se agota ahí; las diferentes manifestaciones del arte son textualidades que proponen variados juegos al lector como



participante activo en la búsqueda de sentidos y en la construcción de significados. Por eso creemos que la lectura es, además, apertura, aventura y encuentro.

Por su parte, la escritura es una práctica que continúa siendo uno de los medios privilegiados para que el ser humano no solo pueda comunicarse con otros, sino también para comprenderse a sí mismo. Por eso aparece como una puesta en escena de la misma identidad, es reflejo de la palabra vivida, es una forma de saberse anclado al mundo. Cultivarla como un ejercicio que permite que los estudiantes puedan incluirse en determinadas comunidades discursivas es una tarea apremiante para la escuela, pues

escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente (Pérez Abril, 2003, p. 10).

Precisamente, nuestra apuesta reside en resignificar los actos de leer y escribir mediados por los lenguajes artísticos (inclúyase la literatura). Queremos aclarar que las artes no asisten, de ningún modo, como instrumentos; por el contrario, son concebidas como posibilidades. Antes que objetos de conocimiento, estas han de ser posibilidad(es): de encuentro con el lenguaje, con el otro y consigo mismo. Entendiendo esto, es factible dotar de sentido las diferentes formas de construir significado, así como fomentar una mirada más aguda y sensible en los estudiantes, una mirada atenta que pueda penetrar en diversas textualidades y que, por supuesto, propicie la reflexión sobre la propia vida.

De manera que pensar en un proyecto de investigación —y, por qué no, en una pedagogía— que se pregunta por el papel de los lenguajes artísticos en la formación, implica adoptar aquellas ideas que promueven una concepción de las prácticas de leer y escribir situadas más allá de saberes meramente instrumentales. La apuesta es, entonces, hacia una formación en la que los estudiantes puedan encontrar los sentidos más



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

profundos y significativos del lenguaje, que interpreten críticamente las realidades y que puedan hacer diversas lecturas del mundo que les rodea.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

III

DESENREDAR LA MADEJA PARA INGRESAR AL LABERINTO. HILOS Y TRAMAS DE UNA RUTA METODOLÓGICA

Sobre la naturaleza de la práctica pedagógica

Dice Deleuze (1979) que la práctica “es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (p. 78). Las palabras de este filósofo francés resultan precisas para empezar a comprender por qué concebir al maestro como investigador implica reconocer que teoría y práctica están anudadas. Su vínculo es indisoluble porque ambas, en un sentido freireano, constituyen el quehacer y, por lo tanto, comparten los campos de la reflexión y la acción. De modo que si asumimos que el maestro es investigador en tanto se mueve en estos campos, entonces también tendremos que admitir que la práctica pedagógica es una práctica investigativa. Entender la naturaleza del ejercicio pedagógico como un ejercicio investigativo permite, a su vez, comprender el porqué de las rutas que hemos trazado.

En el marco de nuestro ejercicio pedagógico hemos situado nuestras apuestas desde diversas reflexiones educativas, estéticas, políticas y, por supuesto, investigativas. Reflexiones en las que, de manera continua, otorgamos a nuestro ser maestro una morada que se cimienta desde la literatura, el arte y la formación. En otras palabras, hemos permitido que nuestras existencias habiten y sean habitadas cotidianamente por los interrogantes que nos atraviesan en nuestra experiencia con la escuela. Esto en aras de aguzar e intencionar la mirada hacia la comprensión de las dinámicas que nos posibilitan devenir como maestros investigadores. Es necesario subrayar, por tanto, que el tejido de nuestra metodología da cuenta de la naturaleza de la práctica que hemos venido desarrollando, que aboga no por un diagnóstico comprobable, cuantificable o verificable, sino por una lectura interpretativa y detenida que se soporta en el diálogo (con la experiencia, con el saber, con el otro y consigo mismo).

Tomar los hilos para ingresar al laberinto

Este aparte nos convoca para hablar simultáneamente de dos asuntos importantes. Por un lado, de aquellas rutas que hemos transitado en el itinerario que en ocasiones nos recuerda esos senderos borgeanos que se bifurcan; ese arduo pero dinámico camino que llamamos investigación. Por otro, de los pasos de dos maestros investigadores que, aunque mantuvieron una marcha firme, también dieron pisadas dubitativas y tuvieron algunos tropiezos.

Estas rutas y estos pasos sugeridos podrían evocar la imagen del osado Teseo, aquel héroe de la mitología griega que se aventura a entrar en el laberinto del Minotauro. Teseo es decidido, pero la valentía no excluye la vacilación. En el fondo duda porque sabe que está próximo a enfrentar un terreno desconocido, admite que podría extraviarse, por eso ingresa con el ovillo que Ariadna le da. Así como el héroe, nosotros también hemos tomado ovillos para guiarnos en nuestro recorrido, para desandar el camino si es necesario y, por supuesto, para otorgarle firmeza a nuestros pasos. Después de esta travesía no hay forma, por suerte, de volver indemnes.



Figura 6 Niccolò Bambini, *Ariadna y Teseo* (s. f.). Óleo sobre lienzo.



Hablaremos, pues, de las madejas que se han ido desenrollando en el camino. Madejas cuyos hilos, animados por el problema de investigación, nos han servido para intencionar las preguntas y los objetivos de nuestro trabajo. De manera que a continuación expondremos algunas claridades y comprensiones alrededor de la construcción metodológica, es decir, del enfoque epistemológico, de la metodología y de las estrategias a las que recurrimos para sostener nuestra apuesta que, anudada a una racionalidad hermenéutica (Cisterna, 2005), no disocia al investigador de su objeto de investigación.

La perspectiva de la investigación cualitativa o un suelo epistemológico para afinar los hilos

El enfoque epistemológico desde el cual hemos centrado nuestra investigación es de naturaleza cualitativa. Nuestro interés en el entorno escolar no pretende una cuantificación que agote en sí misma el carácter plural de la escuela ni de las dinámicas que allí se tejen con respecto al saber humanista que nos convoca. Por esta razón, la escuela es un escenario fundamental para nosotros como maestros. Ella representa un espacio simbólico que nos exige lecturas responsables y significativas; lecturas en las que se vislumbre nuestra apropiación no solo como observadores, sino también como actores implicados en las prácticas que allí se construyen. Además de ello, la literatura y las demás manifestaciones artísticas exigen del ser humano un acercamiento que no puede quedarse en los simples datos sino que, por el contrario, debe hacer ecos en la vida misma, en las cuestiones existenciales que nos atraviesan. Es por eso que el enfoque epistemológico de nuestra investigación no podría ser otro diferente al cualitativo.

En este sentido, podemos afirmar que el camino de la investigación cualitativa ofrece posibilidades hermenéuticas pues, de hecho, como maestros de lenguaje estamos directamente invitados a hacer una interpretación de la cotidianidad escolar, partiendo de observaciones y de reflexiones conscientes que reafirmen nuestra apuesta por una formación humanista. De acuerdo con Galeano (2004), la investigación cualitativa “rescata la importancia de la subjetividad, la asume, y es ella el garante y el vehículo a través del



cual se logra el conocimiento de la realidad humana” (p. 18). Esto significa que los procesos investigativos que hemos llevado a cabo se fundamentan también desde lo vivencial, desde la interacción y desde el diálogo con estudiantes, con docentes y con personas que han dedicado sus vidas a la literatura y al arte en general.

En este punto traemos a colación las palabras de Cisterna (2005), quien se refiere a la construcción del conocimiento como “un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de la investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido” (p. 62). Entonces, como maestros que nos reconocemos en el ejercicio del pensamiento, podemos afirmar que nuestro interés es trascender la enseñanza como un proceso de inmóvil transmisión y, para ello, es necesario que nos consideremos investigadores permanentes de las realidades escolares. Precisamente es por eso que en nuestra apuesta se propone una comprensión no solo de la experiencia propia, sino de la experiencia del otro. Ese otro sin el cual sería imposible hablar de encuentro, escuela y formación.

La investigación narrativa: saber y subjetividad en las tramas de la experiencia narrada

La pregunta por los sentidos de la formación humanista en la escuela nos ha permitido delimitar caminos con respecto a nuestra investigación, la cual asienta sus bases en el enfoque narrativo como metodología que nos posibilita un encuentro con la palabra. Un encuentro que implica la lectura de las realidades escolares en relación con los acontecimientos que han permeado nuestras vidas y que, en gran medida, nos han permitido este viaje continuo como maestros en formación. Asimismo, la escuela, entendida desde su dimensión social, amerita de nosotros como maestros la apreciación y la comprensión de sus dinámicas y, por ello, hemos encontrado en la escritura narrativa una posibilidad vital para hallar líneas de sentido, pero también de fuga; para tejer metáforas en clave de las reflexiones investigativas que hemos venido estableciendo. Por



esta razón nuestro discurso está atravesado no solo por el hacer, sino también por el saber y el sentir.

A propósito de estas convicciones, reconocemos la validez epistémica de la narrativa como metodología de investigación. Y es que, además, se trata de un tipo de investigación que, como lo mencionan Connelly y Clandinin (1995), cuenta con una larga historia intelectual, su estudio es el “el estudio de la forma en la que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 11). La investigación narrativa (también llamada biográfico-narrativa) se adscribe al *giro hermenéutico* de las ciencias sociales y reclama un lugar como línea de investigación en el enfoque cualitativo (Bolívar y Domingo, 2006), aunque es necesario advertir que esta no procede de una forma convencional. A diferencia, por ejemplo, de la investigación-acción, la investigación narrativa no está adecuada a un espiral metodológico, no tiene una forma paradigmática para proceder, su recurso fundamental es la narración, el relato. Por lo tanto, es evidente que esta línea tiene otras formas de construir conocimiento y significados, necesita extraer los conceptos de la experiencia subjetivada.

El enfoque narrativo se erige, por tanto, como un pilar que le otorga fundamentos sólidos a nuestra investigación. En palabras de Ricoeur (2006), “tenemos el derecho a hablar de la vida como una historia en estado naciente y, por lo tanto, de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato” (p. 18). Es por ello que nuestra investigación cualitativa, de carácter narrativo, nos genera cuestionamientos en los que las experiencias narradas van poniendo de manifiesto el sustrato social, político y cultural del cual hacemos parte. La escuela, por supuesto, no es ajena a las dinámicas actuales que relegan una formación humana vinculada a la literatura y al arte en general como mediadores, como constructores de nuevas utopías en las que el hombre no sea pensado como máquina al servicio del sistema, sino como creador de un habitar más sensible, de una existencia más plural.

Llegados a este punto queremos referirnos a nuestra experiencia con la escritura narrativa, la cual se nos presentó como un gran reto. Enunciarnos en primera persona, antes



que ser una posibilidad, se convirtió en un desafío. Y es que cuando echamos un vistazo a nuestra historia en la academia descubrimos que, sin necesidad de escudriñar minuciosamente, en la mayor parte de los cursos a los que asistimos se privilegió una escritura en tercera persona. De hecho, no es un secreto que algunos discursos científicos y académicos, de alguna manera, pregonan que esta forma de enunciarse representa una suerte de *conditio sine qua non* de la producción escritural de conocimiento. Desde esa lógica, escribir en primera persona restaría rigor. Pero, ¿acaso el conocimiento no puede ser un proceso subjetivo? Subjetividad y rigurosidad son vistos como elementos disociados, pero en nuestra apuesta también queremos desvelar la farsa de su divorcio.

Esa escritura en tercera persona que se privilegia en muchos escenarios y de la que hicimos uso sin mayor preocupación, terminó convirtiéndose casi que en una zona de confort. Creíamos que esta forma de enunciación confería a nuestras ideas una supuesta imparcialidad que estaba en consonancia con las mismas dinámicas de la producción académica. ¿Cómo desinstalar, entonces, lo que parecía un régimen escritural? A través del relato sería nuestra respuesta.

No es que la escritura en primera persona haya sido ajena a nosotros, simplemente preferíamos eludirla o reservarla para producciones no académicas. Lo interesante es que esta forma de enunciamos a través de la escritura en un espacio de clases no vino a nosotros como una imposición, sino más bien como una invitación, una oferta que podíamos o no acoger. Teseo no ingresa al laberinto por otra cosa distinta a su voluntad. Se trataba de la posibilidad de empezar a registrar memorias pedagógicas que, a través del relato, recogieran la riqueza de la experiencia de aquello que nos acontecía en la escuela.

De modo que cuando nos referimos a la metodología de investigación elegida, a saber, la investigación narrativa, hablamos de nuestras convicciones y de nuestra posición frente a la construcción del saber en tanto maestros que se piensan sobre su ser y su quehacer. Así como nos distanciamos de algunos planteamientos que sostienen tajantemente que la escritura en tercera persona desdibuja al sujeto —aunque esa quizá sí



sea la pretensión y el interés de algunos actores—, tampoco pensamos que la escritura en primera persona le reste solidez a la investigación y a la construcción de conocimiento académico.

Ahora bien, en palabras de Gudmundsdottir (1998), “el estudio de los relatos y narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza” (p. 60). Esto nos permite afirmar que desde el relato podemos aprehender la cotidianidad misma de la escuela, con las dinámicas de saber que deben estar allí tanto para cuestionarla como para asistirle. Podemos decir, en este sentido, que la enseñanza no debe ceñirse a una transmisión básica del conocimiento, sino que debe trascender a una actividad reflexiva e interpretativa por parte del maestro. Según el autor en mención, los relatos no son copias sino representaciones del mundo y, por lo tanto, implican una conexión directa con el lenguaje desde su simbolismo, desde la posibilidad que este nos otorga para darle coherencia y profundidad a lo que nos acontece.

De esta manera, podemos decir que la lectura y la escritura de nuestras inquietudes nos abren un abanico de posibilidades hacia la interpretación de esos relatos que se tejen en el contexto escolar. Consideramos que el solo hecho de relatar nuestras búsquedas y hallazgos investigativos genera la oportunidad de crear nexos de significación que dan cuenta de nuestras apuestas por la formación humanista, vinculada, por supuesto, a la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas; productos culturales en los que se refleja no solo nuestra condición humana, sino también nuestras incertidumbres en el devenir del mundo al que pertenecemos.

Como bien lo menciona Delory (2015), el relato tiene la capacidad de transformar “los eventos, las acciones y las personas en episodios, en intrigas y en personajes” (p. 5). Es por ello que, en consonancia con la autora, las historias engendran lo real, permitiéndonos relaciones contextuales que se ven mediadas por el lenguaje y por sus formas simbólicas. De hecho, la vida misma tiene lugar en el relato debido a que la



narración nos abre caminos para la pluralización y para el cuestionamiento de nuestra propia existencia. Por lo tanto, podemos afirmar que la escritura no es para nosotros una acción meramente instrumental, ya que encontramos en la misma una oportunidad para adoptar una actitud detenida frente al mundo; actitud que se fundamenta desde el interés por interpretarnos e interpretar el mundo que estamos construyendo.

Precisamente, es desde esta necesidad de narrar, de nombrar y de construir la realidad, que surge una apuesta por la creación y la identidad de quien escribe. Narrar es construir y reconstruir, tejer hilos de sentido, pero esencialmente es interpretar. Como lo señala Ricoeur (2006), “la vida no es más que un fenómeno biológico en tanto no sea interpretada” (p. 17), por eso la narrativa es un espacio para la construcción del ser y de la identidad. Narrar es, ante todo, pluralizar la existencia. La escritura narrativa nos propone, entonces, un ejercicio de pensamiento en el que nuestras experiencias se ven conectadas con nuestras inquietudes, quedando de manifiesto la preocupación por darle cabida no solo a nuestros relatos, sino también a los relatos de nuestros estudiantes en relación con las experiencias estéticas que la literatura y el arte les han permitido vivenciar. En ese sentido, no se trata solo de escribir sobre sí mismo sino también sobre los otros; aunque en la escritura quizá nunca existe posibilidad de anular el lugar del otro, pues “escribir sobre uno mismo siempre es escribir sobre los demás” (Demetrio, 1999, p. 123).

El pensamiento crítico sobre la realidad también se establece en la medida en que narramos aquello que nos surca y nos acontece. Como maestros en formación del área de lenguaje, consideramos que la construcción de historias es vital para reflexionar sobre nuestros focos de interés, debido a que es allí donde se va tejiendo la comprensión de las dinámicas que emergen en la cotidianidad, dando cuenta de las posibilidades y los desafíos que enfrentan la literatura y las demás manifestaciones artísticas. En su travesía por el laberinto, Teseo no solo está abocado a enfrentarse al Minotauro, sino también a sí mismo, por eso investigar “es la ocasión de encontrar pero también de encontrarse y conocerse” (Deslauriers, 2005, p. 25).



Dispuestos a seguir haciendo tejido, avanzamos decididos por un laberinto que, generoso, nos ofreció distintas rutas. Estas posibilidades nos animaron a vivir cuatro grandes experiencias en el desarrollo de nuestro proyecto. Así pues, asistimos a una ***experiencia de contextualización***, en la cual se trazó una cartografía inicial que permitió realizar unos primeros acercamientos a las prácticas y las dinámicas propias de la institución en donde realizamos nuestro ejercicio pedagógico y, además, al estado de la cuestión. En esta fase se emprendió un recorrido en el que las primeras exploraciones partieron del asombro, de la novedad. Es por ello que, con la mirada puesta en el colegio como un territorio discursivamente fecundo, se pusieron en marcha unas primeras rutas, unas primeras miradas que posibilitaron delimitar el camino de nuestra investigación. Vale la pena mencionar que se realizó una lectura interpretativa que fue clave para la apropiación del contexto escolar.

Alentamos luego una ***experiencia de trabajo de campo***, en la cual se desarrolló la apuesta didáctica que estuvo en consonancia con la misma metodología de investigación. Este fue el momento en el que la literatura, en relación con otras manifestaciones artísticas, nos posibilitó un diálogo fructífero en el que las experiencias estéticas de los estudiantes tuvieron lugar. Además de ello, fueron propuestos un grupo de discusión con algunos integrantes de la institución educativa mencionada y, también, varias conversaciones con maestros/expertos en el campo de la literatura y las artes, esto con el fin de poner en consideración los ejes de sentido de nuestro proyecto. Es importante mencionar que las memorias pedagógicas construidas durante este trayecto, fueron un eje fundamental para la reflexión narrativa dentro de nuestro trabajo.

Los momentos anteriores nos dejaron grandes legados y derivas que era preciso comprender e interpretar. Por ello nos saludó luego una ***experiencia de análisis e interpretación***; momento en el que volvimos sobre las búsquedas, las experiencias, los referentes, los saberes y las voces que se han imbricado en este gran relato configurado en



el devenir de la investigación. En este proceso, la explicación y la comprensión se encontraron en una relación dialéctica, en un quehacer interpretativo que dotó de sentido los datos y posibilitó la construcción de saber y subjetividad. Así pues, esta fase exigió de nuestra parte una mirada detenida y consciente, en la que pudimos tejer líneas de sentido a partir de nuestras narrativas y de las demás fuentes que hicieron parte del entramado de nuestro proyecto de investigación.

Finalmente, vivimos una *experiencia de escritura y socialización* que respondió a las reflexiones y las comprensiones presentadas a través de un informe de investigación narrativo. Esto implicó las devoluciones al centro de práctica y, además, la participación en diferentes espacios de construcción académica entre los que se incluye la misma Facultad de Educación y, también, eventos como el *III Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje*² y el *XIV Taller Nacional de la Red para la Transformación Docente en Lenguaje*³. Por lo anterior, se puede decir que este proceso resultó esencial no solo para afinar nuestros hallazgos, sino también para avizorar las inquietudes que esta investigación nos seguirá planteando. Según esto, el viaje emprendido siempre nos obsequiará nuevas rutas, encaminando nuestros recorridos hacia reflexiones constantes sobre el lugar de la formación humanista en la escuela.

Estrategias de investigación. A propósito de los hilos que permitieron ponernos en movimiento

Durante el trasegar de nuestras indagaciones, se nos fue revelando la necesidad de elaborar un plan que, en consonancia con la metodología de investigación narrativa elegida, posibilitara el desarrollo de los procesos de recolección, sistematización y análisis de la información. Aludimos a la escogencia y a la selección cuidadosa de algunas “estrategias” que, por su pertinencia, respondieran a nuestros intereses investigativos, estas son: secuencia didáctica, talleres, observación participante y no participante, memorias

² Realizado en la Universidad de Antioquia- Seccional Bajo Cauca, el 3 y 4 de junio de 2016.

³ Realizado en la Universidad Católica de Pereira, del 12 al 14 de octubre de 2016.



pedagógicas, conversaciones con maestros/expertos, grupo de discusión y análisis documental.

Una de las apuestas vertebrales de nuestro ejercicio pedagógico e investigativo fue la elaboración de una *secuencia didáctica*. Esta configuración permitió poner en juego nuestras apuestas e intencionalidades formativas en relación con la enseñanza del lenguaje y la literatura, anudada a otras manifestaciones artísticas y a la formación humanista en la escuela. Entre los propósitos esenciales de nuestra secuencia se halló la posibilidad de que los estudiantes tuvieran un acercamiento significativo a prácticas éticas, estéticas, políticas y cognoscitivas. El *periódico mural* fue la apuesta que trazamos como producto. Este, al estar en consonancia con la perspectiva rizomática de saberes en la que creemos, nos ofreció las posibilidades de vincular diferentes textualidades y de propiciar espacios de articulación entre imaginación y pensamiento.

Es por esto que, más allá de cualquier perspectiva reduccionista e instrumental, concebimos la didáctica como un campo discursivo desde el cual es posible desarrollar procesos de investigación y reflexión pedagógica alrededor de la enseñanza, sus tensiones y sus posibilidades. Precisamente, de acuerdo con Pérez Abril y Bonilla (2009), entendemos que la secuencia didáctica, antes que atender a una forma lineal o una estructura rígida, “debe comprenderse como una hipótesis de trabajo” (p. 20). Por esta razón podemos afirmar que fue el primer hilo que nos permitió desenvolvemos en el laberinto al que nos enfrentamos.

Unido a la secuencia, apelamos a otro tipo de configuración didáctica para continuar generando condiciones de posibilidad. El *taller* nos fue revelado, entonces, como una alternativa de trabajo dinámico que nos permitió articular la acción y la reflexión en las clases. De acuerdo con Ander-Egg (1991), esta configuración implica varios supuestos y principios pedagógicos, entre ellos: aprender haciendo, metodología participativa, pedagogía de la pregunta, trabajo grupal y articulación entre docencia, investigación y práctica. Por su parte, Vásquez (2004) propone los siguientes rasgos, entre otras cosas, con



el fin de poder discernir el taller de otro tipo de actividades: mimesis, poiesis, tekhné, instrumentum, mentis, ritus y corpus. Las miradas de ambos autores, sin duda, fueron clave para enriquecer nuestras comprensiones alrededor de esta apuesta.

En cuanto a las *observaciones participantes* y *no participantes*, desde el rol activo que asumimos en nuestra investigación, hallamos en el escenario escolar un espacio idóneo para aguzar nuestras miradas como maestros comprometidos con sus prácticas y con sus discursos. Esto considerando que “el investigador (observador) no puede permanecer al margen de lo que ocurre a su alrededor, por lo que ha de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o funciones” (Albert, 2007, p. 233). Así pues, como maestros reflexivos frente a las dinámicas escolares, participamos principalmente en las clases de Lengua Castellana del Colegio Alfred Binet en los grados séptimo y octavo. Por tanto, intervenimos en las aulas llevando a cabo la secuencia didáctica y los talleres, sin dejar de lado, por supuesto, las observaciones constantes que nos permitieron reflexionar sobre nuestro quehacer, sobre nuestro saber, sobre la construcción colectiva de significados que se tejen en el aula y que permiten no solo detener la mirada sobre los otros (estudiantes), sino también sobre nosotros mismos como docentes.

A lo anterior sumamos nuestra participación en espacios alternativos a las clases de Lengua Castellana, que se vincularon directamente con nuestras apuestas por una formación humanista. *Galería de arte* y *Noche de clausura artística* fueron los eventos institucionales que acompañamos durante el proceso de nuestras prácticas. Estas presentaciones que tuvieron como autores a los estudiantes, estuvieron acompañadas de expresiones artísticas relacionadas con la pintura, el teatro, la música y la danza. Además, fuimos partícipes del proceso de creación y de montaje de dichos eventos, teniendo en cuenta las observaciones que también realizamos en los espacios de clase de Educación Artística.



En este orden de ideas, queremos destacar otra estrategia que fue reveladora para nuestra investigación, a saber, el *grupo de discusión*. Este fue un espacio fundamental de conversación llevado a cabo en nuestro centro de práctica. Nos permitió no solo una exposición de nuestros avances investigativos y didácticos, sino una retroalimentación bastante significativa con las personas que participaron de este encuentro, a saber, las asesoras Érica Areiza y Teresita Ospina⁴; la coordinadora del colegio, Bibiana Alzate; la docente cooperadora, Diana Mejía; y algunos de los practicantes que hemos hecho parte de la línea *Arte, literatura y formación* de la práctica profesional de nuestra Licenciatura. Deseamos destacar esta experiencia desde las posibilidades intersubjetivas que nos permitió, debido a que pudimos entablar un fructífero diálogo atravesado por nuestras preguntas de investigación. En este sentido, surgieron de esta conversación elementos de reflexión pertinentes para este trabajo, tales como los procesos de inclusión desarrollados en este colegio a partir de proyectos artísticos que han permitido una formación sensible en los estudiantes que allí habitan. Además, pudimos conversar sobre las posibilidades de una educación que apuesta por la vida a partir del valioso puente entre la literatura y otras artes.

Sumado a lo anterior, es indispensable mencionar que en nuestra ruta metodológica consideramos como esenciales las *conversaciones con maestros, escritores y artistas*⁵ que poseen una amplia trayectoria en el campo de la literatura y de otras expresiones del arte. Para ello, concretamos espacios dialógicos con las personas a entrevistar, intencionando preguntas en las que se pudieran explorar los sentidos de la formación humanista a los que apuntamos en nuestra investigación. Estas entrevistas tuvieron un carácter flexible y abierto, por eso uno de sus propósitos fue “mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación” (Albert, 2007, p. 42). Estas fueron algunas de las preguntas que orientaron el diálogo: ¿Cómo se posiciona usted frente al lugar que tiene el arte en la apuesta por una formación humanista? ¿Qué papel

⁴ Teresita Ospina Álvarez es docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y, como la profesora Érica Areiza, también es asesora de práctica en la línea de investigación *Arte, literatura y formación*.

⁵ En los anexos se encuentran los consentimientos de los profesores convocados a participar en las conversaciones.



deberían ocupar la literatura (y el arte en general) en la escuela? ¿Cuál es la importancia de la formación humanista en el contexto escolar actual? ¿Cuáles son las tensiones y posibilidades del arte (en todas sus manifestaciones) en la educación actual?

A continuación presentamos una breve semblanza de los maestros que participaron en los espacios de conversación propuestos:

Gustavo Bombini. Profesor e investigador en didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. Se ha desempeñado como Coordinador General del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Habitualmente, dicta conferencias y seminarios en universidades nacionales y del extranjero (incluida la Universidad de Antioquia).

Mario Alberto Yepes Londoño. Profesor pensionado y actual docente de la Universidad de Antioquia. Ha dictado clases en las facultades de Educación, Artes y Comunicaciones. Maestro Honoris Causa en Arte Dramático y magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Exdecano de la Facultad de Artes y fundador de la Escuela de Teatro de la universidad en mención y del Teatro El Tablado de Medellín.

Pedro Antonio Agudelo Rendón. Artista egresado de la Fundación Universitaria Bellas Artes; licenciado en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia; magíster en Estudios Humanísticos de la Universidad Eafit; y magíster en Historia del Arte de la Universidad de Antioquia, donde actualmente labora. Sus propuestas visuales exploran temas como la memoria individual y colectiva, el tiempo y los imaginarios.

Pablo José Montoya Campuzano. Escritor y docente de la Universidad de Antioquia. Su prolífica obra comprende novela, cuento, poesía y ensayo. Los diálogos con la historia y otras artes como la pintura y la música son recurrentes en su producción



literaria. En los últimos años ha sido galardonado con prestigiosos premios entre los que se incluyen el Premio Rómulo Gallegos (2015) y el Premio Casa de las Américas (2017).

Doris Elena Aguirre Grisales. Comunicadora social y magíster en Filosofía del Arte de la Universidad de Antioquia, institución donde también se ha desempeñado como docente. Actualmente es asistente de la dirección de publicaciones de la Editorial Universidad de Antioquia y editora de la revista *Agenda Cultural Alma Máter*.

Señalamos, también, que estas conversaciones derivaron argumentos fundamentales por parte de los entrevistados, quienes expresaron sus posturas a partir de preguntas relacionadas con las posibilidades ofrecidas por el arte al ser humano y sobre los desafíos que enfrentamos los maestros que apostamos por una formación humanista en el contexto de la educación actual. Vale la pena mencionar que con los hallazgos fruto de estas conversaciones enriquecimos las reflexiones de nuestra investigación que, por supuesto, toma como eje esencial el encuentro de nuestras propias voces con la experiencia de otras personas que también han dedicado su vida a estas inquietudes.

Con respecto al *análisis documental*, podemos decir que este se constituyó como crucial dentro de nuestro proceso investigativo, ya que implicó, de forma permanente, búsqueda, comparación, lectura y escritura. Por eso procuramos realizar una revisión rigurosa de todos los textos que se nos ofrecían como fuentes invaluable de conocimiento. Nos referimos al análisis de antecedentes, referentes teóricos, memorias pedagógicas, documentos institucionales, entrevistas y el resto de textos derivados de nuestro ejercicio pedagógico.

En esta línea de sentido, resulta vital mencionar que tejimos nuestras reflexiones a partir de *memorias pedagógicas* que nos permitieron tomar conciencia frente a nuestras prácticas. Al asumirnos como maestros en constante formación, creemos en el lugar de una escritura en la que nos sea posible construir una narración en primera persona que dé cuenta de nuestras intrigas, de nuestros hallazgos, de la relación que tenemos con nuestro saber y



con nuestro quehacer. Las consideraciones plasmadas en memorias nos permitieron recapitular los acontecimientos que surcaron nuestro proceso de investigación, a partir de una evocación consciente sobre el transcurrir de la cotidianidad en la escuela y, además, sobre las metáforas con las que pudimos enriquecer los significados de nuestras observaciones participantes. Por tal motivo, afirmamos con plena convicción que nuestras memorias pedagógicas fueron indispensables para el ejercicio de investigación, debido a que nos permitieron construir conocimiento desde las posibilidades subjetivas, plurales y simbólicas que se albergan en la palabra.

Las líneas de sentido tras el recorrido laberíntico

Los capítulos que presentaremos a continuación constituyen las dos construcciones más significativas de nuestra travesía investigativa. Estos apartados son el resultado de las experiencias que, en el marco del desarrollo de nuestras apuestas, estuvieron atravesadas por la lectura, la indagación permanente y el diálogo. Hablamos de las experiencias que nos permitieron tejer una textualidad polifónica que también habla de aquellas resonancias que, como la música, vibraron con intensidad en nuestras mentes.

Concebimos estos capítulos, entonces, como construcciones colectivas porque no solo nuestras voces hacen acto de presencia a través de la escritura. Ocupan un lugar especial las voces de los maestros que, más que entrevistas, nos concedieron espacios para conversar; las de nuestros estudiantes, pues ellos fueron los que posibilitaron que esta propuesta haya llegado a ser; la de nuestra asesora, a quien reconocemos como la tercera coautora de este trabajo; y las de aquellos autores que con sus teorías nos han permitido reafirmar que la lectura es un encuentro dialógico.

En virtud de nuestro proceso interpretativo, derivamos dos grandes líneas de sentido a partir de las cuales tejimos nuestras reflexiones. Los sentidos y las tensiones a los que se enfrenta la formación humanista en la escuela, y las condiciones de posibilidad alrededor de



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

los encuentros interartísticos constituyeron, por tanto, los ejes vertebrales sobre los que situamos nuestras consideraciones.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

IV DE LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LA ESCUELA. SENTIDOS Y TENSIONES

No creemos posible hablar de los sentidos que circulan alrededor de la formación humanista en la escuela prescindiendo de las tensiones asociadas a ella. De hecho, nuestra experiencia particular nos dice que son estas últimas, precisamente, las que nos permiten sugerir los sentidos. Ahora, cuando hablamos de sentidos no proponemos arrojar, de modo alguno, definiciones. Nuestro interés, para ser más precisos, está en sugerir algunas comprensiones articuladas al escenario escolar. ¿Qué ocurre con las humanidades en la escuela? Esta, en términos concretos, fue la pregunta que permitió que nuestras inquietudes abandonaran el mutismo y cobraran movilidad hasta llegar a ese componente del que nos ocupamos ahora en este trabajo: la formación humanista. Este abordaje lo llevaremos a cabo a partir de tres ejes esenciales: el currículo, la dimensión política y el lugar de la literatura y las artes.

Primer eje: el currículo

Problematizar el lugar ocupado en el *currículum* por la literatura y por las artes en general, resulta fundamental e impostergable para nuestras reflexiones. A pesar de que no exista una definición única sobre el currículo, nos atrevemos a afirmar, de acuerdo con la mirada crítica propuesta por Da Silva (1999), que “además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad” (p. 6). Para el autor, este concepto se relaciona de manera directa con la cultura, con las relaciones de saber y de poder que entran en juego dentro de la misma.

En atención a estos postulados, podemos decir que el hecho de que las áreas vinculadas al arte se vean marginadas por el proyecto educativo actual, significa que dentro del currículo no solo se están privilegiando ciertas áreas sobre otras en razón de su utilidad, sino también que se están invisibilizando otras subjetividades, otras identidades que no



responden a la uniformidad pretendida por la maquinaria lucrativa actual. Por esta razón, la hegemonía de ciertos saberes sobre otros debe ponerse en tensión, debido a que los seres humanos no tienen la oportunidad de acercarse al saber desde sus múltiples caminos y, por tanto, no adquieren mayores posibilidades para reconocer otras formas de vida.

Lo anterior también se manifiesta en el contexto escolar. En palabras de Sacristán (2010), el currículo “es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (p. 12). Según el autor, las instituciones educativas instauran y defienden una cultura determinada, es decir, un conjunto de modos de pensar y de hacer que responden a unas lógicas precisas. Podemos afirmar, entonces, que el currículo no es ajeno a las dinámicas hegemónicas actuales que, como ya hemos dicho, desestiman el lugar de las humanidades porque estas no responden a los fines mercantiles bajo los cuales se pretende dirigir la educación. Son oportunas las palabras del maestro e investigador Gustavo Bombini (2016), quien durante una conversación nocturna impregnada por el aroma del café y los libros nos expresó que:

Al hacer un diagnóstico de la historia del currículo nos damos cuenta de que este deja las artes en el último escalón; primero se enseña la lengua, las matemáticas, las ciencias (naturales y sociales) y en el último lugar están las artes. Hay que retornar a corrientes que le han dado relevancia [al arte] (comunicación personal, 10 de octubre de 2016).

Como vemos, este autor pone en tensión el lugar inferior que ocupan las áreas de nuestro interés dentro del currículo. Pero lo interesante es que propone, para contrarrestar esta situación, otorgarle un importante lugar a las experiencias que se vinculan con la educación artística, con las posibilidades de formar a los estudiantes desde la sensibilidad. En este orden de ideas, el componente literario es fundamental pues, como el mismo Bombini (2006) lo expresa en su obra *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, es apremiante

recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar *Literatura* a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales



significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula (2006, p. 69).

Teniendo en cuenta lo expresado, podemos decir que la educación, en el panorama actual, se enfrenta a una serie de retos. Estos desafíos son el resultado de una sociedad que se mueve bajo las directrices del consumo, de lo útil en un sentido económico, razón por la cual vale la pena analizar las ausencias curriculares en lo que a formación humanista respecta. De hecho, al explorar los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), observamos con preocupación que el término ‘humanidades’ aparece en limitadas ocasiones. Como veremos, en el siguiente fragmento se hace una alusión directa a este concepto, sin embargo, a lo largo del texto no hay mayores reflexiones al respecto.

Bajo el argumento de que se debe responder a las exigencias laborales, se puede caer, por ejemplo, en reducir el trabajo pedagógico a las áreas técnicas (tecnificar el trabajo), en detrimento de las humanidades y el arte. Al fin y al cabo esto último no cualifica directamente las prácticas laborales. El hecho de pertenecer al género humano ya implica tener derecho a conocer los avances culturales independientemente del contexto en el cual se esté ubicado (p. 16).

Por su parte, en los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006) hallamos que:

Formar en el lenguaje para la expresión artística implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas (p. 22).

En atención a estas exploraciones, podemos señalar que en los documentos legales de nuestra área son nombradas algunas tensiones y posibilidades de la literatura y del arte en la educación. Sin embargo, pareciera que lo dicho con respecto a las humanidades funcionara como mero adorno, esto considerando la falta de profundización al respecto. Pese a lo anterior deseamos señalar, en este punto, que estamos convencidos de que estos

documentos no deben ser leídos como recetarios que se instauran de manera mecánica. Como maestros, nuestra tarea también consiste en descubrir esos resquicios o caminos posibles para que los estudiantes puedan acercarse al saber desde otras perspectivas. En palabras de Quintar (2014), “por más reformas curriculares o educativas que escribamos en los papeles, somos las personas las que hacemos los cambios y no los decretos” (p. 3).

Es importante destacar, en este punto, las conversaciones que sostuvimos con las docentes Diana Mejía y Zinayda Quiñonez⁶, encargadas respectivamente, de las áreas de Lengua Castellana y de Artes en el colegio que nos acogió durante nuestras prácticas. Como veremos, ambas apuntaron hacia reflexiones sobre el lugar de la literatura y las artes en el currículo escolar. Para Diana Mejía,

más allá de las normas institucionales y las directrices del currículo respecto a lo que se tiene que ver, hay que invitar a los estudiantes a que despierten a ese mundo de la literatura [...]. No podemos llegar simplemente atendiendo a las exigencias del currículo o el plan de estudios, ni pretender cosas como que los estudiantes tengan que ajustarse siempre a la elección del profesor o que tengan que leer la misma obra en un tiempo determinado. Creo que se trata más del disfrute y del goce estético. Hay que reevaluar ese tipo de cosas, plantear la literatura desde la invitación y la apertura (comunicación personal, 19 de febrero de 2017).

Lo expresado por esta maestra se vincula profundamente a nuestras miradas. Estamos convencidos de que la literatura se debe llevar al aula de clase a partir de la apertura, del diálogo y del encuentro. Esto significa, para nuestra propuesta, que un enfoque reduccionista basado de manera exclusiva en los componentes formales de la lengua no tiene cabida. Tampoco nos interesa que la literatura se lleve al aula solo para estar al servicio de la lengua, ya que esto respondería a unas lógicas que, como hemos venido planteando, se guían por una visión mecanicista del lenguaje. Como lo expresa Jurado (2014), una de las paradojas existentes en el currículo escolar es que este se ve reducido a contenidos taxonómicos herméticos y, por tanto, el maestro se ve obligado a cumplir con

⁶ En los anexos se encuentran los consentimientos de ambas docentes con respecto a su participación en las conversaciones.



unas demandas curriculares que parecen dejar poco espacio para el cultivo de lo humano, para el acercamiento vital y crítico hacia el saber.

Zinayda Quiñonez, maestra y artista amante de su oficio, nos manifestó con convicción que “las escuelas no deben temerle al arte ni a la posibilidad de que sea el área trascendental en sus planes de estudio, sin duda, este aporta a que el estudiante encuentre e identifique sus emociones y logre conocer y conocerse” (comunicación personal, 23 de noviembre de 2016). Coincidimos con las apreciaciones de esta profesora, las verdaderas transformaciones curriculares exigen la incorporación de prácticas educativas estéticas. Y puede que tal vez

aún no exista cabida para la concepción profunda de lo artístico dentro de la escuela. Sin embargo, la sociedad actual exige una educación más libre, espontánea, formadora y estimulante para el pensamiento y la sensibilidad: una educación integral en lo individual y en lo social (Rivera, 1999, p. 11).

Es importante decir que en el Colegio Alfred Binet pudimos visualizar una apuesta clara por el arte. A pesar de que en el área de Lengua Castellana no se explorara la literatura desde sus valores artísticos, no podemos soslayar las distintas actividades que realiza esta institución en pro de favorecer las expresiones sensibles de los estudiantes. Así pues, la misma oportunidad de asistir, además, a las clases de arte y a los eventos organizados en torno a este, nos permitió descubrir que las formas plásticas, musicales y escénicas son vitales para este contexto escolar, debido a que permiten que los estudiantes se sensibilicen frente a sí mismos, frente a sus compañeros y frente a la cultura de la que hacen parte; esencialmente, frente a la diversidad propia del ser humano.

Esbozamos lo anterior a partir del evento institucional denominado *Galería de arte*. Se trata de un acontecimiento anual en el que cada estudiante puede exponer (a padres de familia, docentes y demás compañeros) obras de su propia autoría. Cada grado presenta distintas instalaciones artísticas, a modo de museo, con el ánimo de que los espectadores puedan apreciar la creatividad con la que se gestaron sus producciones. Traemos a colación

una de nuestras memorias pedagógicas, con el ánimo de sugerir las impresiones que este evento nos causó.

El mismo jardín del colegio se había convertido en otra sala de la Galería. Se trataba de un conjunto de siluetas cuyo propósito consistía en reflejar al arte como un devenir constante de la existencia, un fluir con la capacidad de recorrer las venas y los sueños. *Yo en abstracto*, título de esta primera exposición que se encargaba de recibir al público asistente, era el resultado de un ejercicio que hicieron los autores (estudiantes del grado séptimo) al servirse de sus sueños como material de creación estética. Cada trazo era portador de deseos y sensaciones, reflejo a su vez del juego entre la consciencia y la inconsciencia (Juan Fernando Zabala, 2016).



Figura 7 Galería de arte (2016). Fotografías: Juan Fernando Zabala.

De modo general podemos decir que nuestros estudiantes aprovecharon la valiosa oportunidad que les brinda, año tras año, este evento. Para Arturo, la *Galería de arte* abre caminos hacia el pensamiento libre, debido a que se consolidan espacios en los que los estudiantes pueden expresar sus ideas y narrar sus vidas a partir de sus talentos artísticos. Al respecto, en un texto de opinión, Arturo escribió lo siguiente:

La creatividad es algo esencial en la vida, pues si no existiera viviríamos en un mundo gris. Por esta razón puedo decir que la creatividad es la rebeldía frente a lo cotidiano, ya



que la creación es esa capacidad de desacuerdo con lo normal. Sin el arte habría un mundo increado (estudiante 7°).

Consideramos, en razón de lo anterior, que el área de Lengua Castellana podría potenciar sus propósitos, justamente porque esta institución posee apertura hacia los distintos lenguajes artísticos, convirtiéndose en prueba material y simbólica de que sí es posible pensar y desarrollar la idea de una formación humanista anudada a las prácticas artísticas. Sin duda, esta es una oportunidad valiosa para que desde el currículo de esta institución comiencen a tejerse vínculos más consistentes entre la literatura y otras manifestaciones del arte. No cabe duda de que, en este colegio, los estudiantes poseen una especial sensibilidad ante este tipo de acontecimientos estéticos; elemento trascendental que puede aprovecharse a partir de actividades que permitan encuentros interartísticos.

Segundo eje: la dimensión política

Una de las líneas de sentido esenciales que derivamos de nuestras búsquedas e interpretaciones, tiene que ver con la dimensión política como componente fundamental de la formación humanista. En esta propuesta apelamos a la idea de una educación que no se piensa al margen de las realidades sociales, porque sabe que los problemas de la escuela también incorporan los problemas de la sociedad. Una formación humanista reconoce que educar es un acto entrañablemente político en tanto se pregunta por el papel que cumplen los seres humanos como actores sociales y autónomos.

No es gratuito introducir la cuestión de la autonomía, esta nos permite recurrir a los planteamientos de uno de los filósofos contemporáneos que, desde nuestra perspectiva, ha sabido leer con gran lucidez el mundo social; hablamos de Castoriadis. Por autonomía proponemos entender, de acuerdo con los planteamientos de este pensador, un actuar reflexivo, de orden individual y colectivo, necesario para la política. Nuestras sociedades, quizá hoy más que nunca, requieren de un proyecto de autonomía que haga frente a los embates de ese otro proyecto histórico social que, con pretensiones de alcanzar un dominio



global, se ampara en la “expansión ilimitada de un pseudo-dominio pseudo-racional” (Castoriadis, 1997, p. 112).

La política, en este orden de ideas, se convierte en una necesaria actividad reflexiva y de acción, porque es a partir de ella que el hombre contemporáneo puede recordar la necesidad inaplazable de interrogar y cuestionar las dinámicas sociales en las que se mueve y, siguiendo la línea de Castoriadis, las instituciones existentes de las que hace parte. Cuando el ser humano se niega a sí mismo la posibilidad de cuestionar lo establecido, esto es, lo instituido, niega también la dimensión instituyente de la sociedad. De esta negación viven las sociedades heterónomas porque propagan un conformismo generalizado de hombres “que se viven y se piensan en la repetición” (Castoriadis, 2008, p. 103).

El proyecto de la racionalidad restringida e instrumental no requiere autonomía porque se sostiene con el conformismo, ese parece su triunfo: un conformismo “no sólo en lo que se refiere al consumo, sino en la política, en las ideas, en la cultura” (Castoriadis, 1997, p. 24). Por eso es que insistimos en la necesidad de propiciar las condiciones para que la capacidad instituyente pueda crear fisuras en lo instituido. Y es que así lo instituido aparente entrañar valores propios de la democracia, en tanto se mantenga inamovible, adquiere formas propias de lo dictatorial. Bárcena y Mèlich (2000), a propósito, ya nos han advertido sobre los “totalitarismos modernos”, esos

cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado bajo los nombres quizá menos temibles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda esa jerga de la competitividad y la eficacia (p. 43).

Cuando las instituciones se petrifican y no permiten la emergencia de otras significaciones sino que, por el contrario, las anulan, asistimos también a un ascenso de la insignificancia. Es pertinente preguntarnos, en este punto, ¿qué lugar podría ocupar la formación humanista en un proyecto de autonomía que es, a todas luces, un proyecto democrático? Diremos que uno de los más importantes. Los mismos cambios históricos que



se reflejan en los sentidos que van adquiriendo el humanismo, las humanidades y la formación, dan cuenta de que estamos frente a constructos abiertos, que no son ajenos al surgimiento de las nuevas significaciones que vienen con cada época. Por eso, trazar apuestas con miras hacia una transformación social requiere que la educación ocupe uno de los lugares más importantes; como sugiere Castoriadis (1997), ni siquiera podríamos pensar en una sociedad democrática al margen de ella.

Ahora bien, si hablamos de la relevancia de una dimensión política es porque los seres humanos no se construyen sin la presencia del otro. Por eso, a propósito, queremos sugerir algunas ideas que acontecieron en medio de las conversaciones que sostuvimos con dos hombres cuyas vidas han estado involucradas íntimamente con el arte. Aludimos a Mario Yepes (2016) y a Pedro Agudelo (2017), dos de los maestros que más nos han inspirado para llevar a cabo esta propuesta porque, de hecho, en años anteriores asistimos en calidad de estudiantes a sus clases.

Por un lado, Agudelo nos habló de la importancia de que cualquier formación reciba aportes del arte, ya que este nos recuerda nuestra condición como seres humanos y como ciudadanos. El arte, en este sentido, tiene la facultad para generar transformaciones en las formas de sentir y pensar. La literatura, por ejemplo, “no solamente configura mundos de ficción sino también proposiciones de mundo. Esas proposiciones son las que transforman el pensamiento y la forma de sentir frente al otro” (comunicación personal, 7 de abril de 2017). De manera que cuando leemos textos literarios o cuando asistimos a un museo también tenemos la posibilidad de confrontarnos con el otro y con nosotros mismos; eso nos transforma humanamente.

Para Agudelo, además, la autonomía también es un asunto fundamental. Pero advierte que la escuela puede llegar a producir efectos adversos a esta, especialmente cuando se estimula la dependencia del estudiante al maestro. Una formación humanista, entonces, requiere de los aportes del arte porque a partir de este se producen apuestas por la creatividad, que a su vez es un elemento indispensable para cultivar el pensamiento propio



y autónomo. La creatividad, de acuerdo con las palabras que nos compartió Agudelo, contribuye al desarrollo humano, al despliegue de lo humanístico.

De otro lado, Yepes coincide en que la formación humanista debe atender a una pregunta por la formación del ciudadano. Lo humano no se refiere exclusivamente al desarrollo del individuo sino que integra un desarrollo armónico de la sociedad. No es posible, en este sentido, pensar en una formación humanista al margen de la esfera social y el rol político que desempeñan los seres humanos; un rol que se asume por el hecho de hacer y ser parte de la vida en comunidad. Este maestro de artes escénicas sostiene que en la escuela hay que insistir en la necesidad de que el estudiante adquiera *conciencia de sociedad*, solo así podrá comprender

que su destino como ser humano no es producir *al servicio de*. Que debe tener un desarrollo como ser humano, individualmente, pero con la consciencia inmediata de que para poder desarrollarse individualmente falta un paso. Esa misma condición que existe en el teatro, referida a que un personaje no se construye solo, sino que se construye en interacción (Yepes, comunicación personal, 21 de noviembre de 2016).

Se trata, además, de que por medio de la educación se adquiera la noción de *conflicto*. Yepes nos recordó que esta idea encuentra su génesis en la antigua Grecia, con Héraclito. La vida humana y la vida social están impregnadas de conflictos de todo orden. Estos se pueden resolver a partir de dos medios: la violencia o el diálogo. El arte, precisamente, es aliado del segundo medio. Para su composición todas las formas artísticas precisan de elementos conflictivos (que no son sinónimo de violencia) que nos recuerdan la misma naturaleza humana. Coincidimos con Agudelo, entonces, cuando sugiere que la humanidad no está dada, ella “se construye, y por eso existe la educación, por eso existen las humanidades, porque es necesario formar para lo humano” (comunicación personal, 7 de abril de 2017).

En este punto es importante aclarar que no tratamos de imponer una función o dimensión política al arte, por el contrario, queremos recordar que este se gesta en y desde



la cultura, la historia y la sociedad. Es por esto que más allá de cualquier función servil pensamos que las artes, especialmente la literatura, tienen mucho que aportar a esa dimensión política de la formación humanista; ellas constituyen “a su vez un medio de vigilancia política contra los extravíos de la razón” (Delacampagne, 1999, p. 229).

Tercer eje: el lugar de la literatura y las artes

Defendemos el lugar protagónico que ocupan la literatura y las artes en general en nuestra apuesta por una formación humanista, crítica y sensible. De hecho, no creemos posible una pregunta por lo humano al margen de las expresiones artísticas del hombre a lo largo de la historia. En este sentido, resulta oportuno traer a colación las palabras de Andruetto (2014), autora que defiende un pensamiento que busque

mantener abierta la brecha entre lo dado y lo posible, entre lo real y lo ideal, para seguir creyendo en la posibilidad de una vida mejor, en el profundo sentido de una vida más consciente de sí misma y de su relación con el mundo (p. 84).

A propósito, durante nuestro encuentro con el escritor Pablo Montoya (2017), pudimos atestiguar con cierta fascinación a un intelectual que defiende con ahínco una educación pensada desde lo humanístico. Para este escritor, cuya vida ha estado rodeada y permeada por el arte, es de suma importancia que a los estudiantes les sea brindado un panorama mucho más amplio en donde la literatura y las artes tengan cabida, pues “esas son las bases para que el ser humano tenga una mejor comprensión de lo que es él y del contexto en que se encuentra” (comunicación personal, 6 de febrero de 2017).

Sin duda, lo enunciado involucra todo un desafío para quienes somos docentes de literatura. De hecho, Pablo Montoya plantea que “recibimos estudiantes que pertenecen a generaciones aplastadas por los medios de comunicación, que solo están pendientes de los referentes que la sociedad de consumo literariamente les plantea” (comunicación personal, 6 de febrero de 2017). Por esta razón, es inamovible la tarea de posibilitar una formación



humanista guiada por el acercamiento sensible a los textos artísticos; textos en los que la pregunta por la condición humana es germinal.

En este punto, resulta pertinente traer a colación las palabras de una mujer cuya voz, apacible y al mismo tiempo firme, recordamos con agrado especial. Hablamos de Doris Aguirre (2016), docente y asistente editorial de nuestra universidad con quien tuvimos la oportunidad de dialogar. Para Aguirre, si hablamos de humanidades en un sentido amplio, debemos tener en cuenta que la historia, la filosofía, el arte en general y la apreciación estética son fundamentales, más aún si pretendemos realizar una lectura crítica de la literatura. Podemos afirmar, de esta manera, que la literatura leída desde las posibilidades que el arte en general brinda, resulta fructífera para comprender los problemas específicos de lo humano.

Ahora bien, es ineludible mencionar el tema del acceso a la literatura y a las artes en general, teniendo en cuenta, por supuesto, la crisis que enfrentan las humanidades en la educación actual. Frente a ello, Aguirre, gran conocedora del tema, nos expresó que

desde esta perspectiva, la literatura y el arte se producen desde una forma muy limitada y muy reciclada. Entonces, se produce lo que se vende debido a los fenómenos de la industria mundial [...]. Estos son los esquemas y lo que se mueve con clichés culturales, es decir, con cosas absolutamente reducidas en sentido cultural (comunicación personal, 10 de noviembre de 2016).

Es preciso, en este punto, traer a colación lo expuesto por Leme Britto (2010), quien indica que nos encontramos ante el reinado absoluto de las ideologías de lo *light*. Este autor manifiesta, entre otras cosas, que el “arte suave” es el que ocupa el protagonismo en las distracciones modernas. Es por ello que la literatura y el arte *light*, es decir, los textos que se reservan en la época actual para el tiempo libre o para el ocio, no gozan de mayores preocupaciones por las fuerzas más íntimas de la existencia. Esto es grave porque pone de manifiesto la cultura elemental que se le vende a las masas; cultura en la que no hay una pregunta por vidas diferentes a las que plantea el orden establecido.



Insistimos, entonces, en la importancia de comprometernos como maestros en la búsqueda de sentido. De hecho, durante la conversación que sostuvimos con Gustavo Bombini (2016), él manifestó que, en nuestras prácticas, esa búsqueda de sentido está relacionada con lo pedagógico y, por ende, con lo político. Según el profesor, la literatura y las demás manifestaciones artísticas deben estar allí para abrirnos caminos, para comprender que las humanidades son militantes porque, precisamente, permiten hacer resistencia frente a lo que se plantea como hegemónico.

Deseamos resaltar, en este orden de ideas, lo señalado por Bibiana Alzate (2016), coordinadora del Colegio Alfred Binet, quien nos expresó que el arte en esta institución educativa ha sido fundamental. Esto se debe a que las apuestas artísticas han sido el medio para que los estudiantes se sensibilicen frente a sí mismos y frente a los otros. Este colegio, sin ser una academia de arte, brinda a los estudiantes miradas posibles frente al ser humano. Esto se logra, según lo indicado por la coordinadora, a partir de comprender que el arte no debe concebirse como un mero producto, sino como una oportunidad para que el ser humano tenga otras formas de expresarse y de vivir.

Antonio Cándido (2013) señala que en materia de derechos humanos “son bienes irrenunciables no solo los que aseguran la supervivencia física en niveles decentes sino los que garantizan la integridad espiritual” (p. 32). Para este autor es irrenunciable e inalienable el derecho a la literatura y al arte en general, porque son bienes espirituales de los que no se puede prescindir. Todas las civilizaciones han entrado en contacto con alguna fabulación, lo que nos recuerda que la literatura siempre ha estado ahí para confrontarnos, para interpelarnos, para ampararnos en nuestras búsquedas vitales de sentido.

A propósito, Bombini nos recordó, acompañando sus palabras de una sonrisa, que la tradición humanista no se ha pensado al margen de la literatura. “¿Qué son las humanidades sin Dante, sin Bocaccio? [...] Siempre la literatura ha estado ahí” (comunicación personal, 10 de octubre de 2016). Sin desestimar de modo alguno los demás componentes humanistas como los filosóficos y los históricos, es preciso decir que, al igual que este maestro,



consideramos que la literatura ocupa un lugar privilegiado en la propuesta que aboga por una formación humanista. Fundamentamos esta afirmación no solo en los referentes leídos sino en nuestra propia experiencia, pues la posibilidad de beber en la fuente de diversidad de obras literarias nos ha permitido dimensionar dichas creaciones culturales como textos en los que habita una pregunta clave por la humanidad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



V

**DE LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD.
LOS ENCUENTROS INTERARTÍSTICOS**

En atención a los objetivos mismos de esta investigación, consideramos fundamental que nuestras reflexiones también estuvieran orientadas hacia esas condiciones de posibilidad que, en el transcurso de las elaboraciones didácticas, se nos fueron revelando. Nos ocupamos, por tanto, de las posibilidades de una formación que, al pensarse desde un sentido humanístico, encuentra su principal asidero en los vínculos interartísticos como afluentes vitales para la sensibilidad y la imaginación. Al propiciar encuentros dialógicos entre los distintos lenguajes del arte, encendimos un potencial fuego: el de la experiencia que hace crepitar la vida misma.

Una propuesta didáctica en escena

¿Cómo propiciar encuentros interartísticos en la escuela? ¿Pueden la lectura y la escritura, en tanto prácticas socioculturales, estar anudadas a estos encuentros? Esas fueron dos de las preguntas más recurrentes que nos habitaron durante la elaboración de las configuraciones didácticas que nos permitirían desplegar, poco a poco, nuestras apuestas. A partir de estas inquietudes logramos poner en marcha una serie de ideas en las que se tejieron, de manera continua, nuestras más profundas convicciones como docentes del área de lenguaje.

Las experiencias previas nos habían enseñado que, como maestros en formación, es de sustantiva importancia articular nuestras propuestas con los propósitos formativos de las escuelas que nos acogen como escenarios de práctica. Y es que, para ser honestos, nos parece bastante pretencioso llegar a una institución queriendo imponer nuestros intereses sin considerar aquello que ya ocupa un lugar. Es por esto que en el Colegio Alfred Binet buscamos un asidero propicio para otorgarle un lugar a nuestras apuestas. Fue así como el proyecto de prensa escuela (periódico escolar) quedó a nuestro cargo.



De acuerdo con los planteamientos de Blasi (1966), el periódico escolar puede adoptar varias formas, entre ellas, el periódico mural. Este constituye un medio de comunicación que se expone en un lugar común de la institución educativa. Consta de un solo ejemplar conformado por diversos textos, elaborados por los mismos estudiantes con la orientación del maestro. Constituye, además, una herramienta para empezar a tejer una memoria colectiva institucional que, a la par, promueve la formación ciudadana. Construir una memoria colectiva requiere, entre otras cosas, que la comprensión y la producción de textos se articulen en el marco de una comunidad, en donde la crítica y la creatividad se desplieguen.

Ahora bien, asumir el liderazgo de este proyecto nos permitió empezar a gestionar las aperturas para que la literatura y otras manifestaciones artísticas ocuparan un lugar especial. Por eso, en coherencia con las apuestas por una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura que dialogara con los lenguajes artísticos, nuestra propuesta de periódico mural posibilitó ensanchar la comprensión y la mirada de aquello que se entiende por texto, lenguaje y comunicación. No son únicamente textos aquellos que se apoyan en el código verbal; el arte con sus diversas manifestaciones es prueba de ello. Incluso, nos atrevemos a afirmar que una formación humanista exige comprender que la cultura también puede ser leída como texto. Un texto que, diría Vásquez (2004), se conforma “por cuatro grandes hilos: los objetos, las prácticas, los discursos y los imaginarios” (p. 72). Conviene traer a colación el fragmento de una de nuestras memorias pedagógicas, con el ánimo de sugerir los alcances del desarrollo de la propuesta didáctica que llevamos a cabo.

El periódico mural permitió que los estudiantes se instauraran en prácticas sociales de lectura y de escritura —leer pero también ser leídos—; razón por la cual comprendieron que pueden ser no solo lectores, sino también autores con la suficiente imaginación para creer en la posibilidad de un mundo más humano y menos hostil. Afirmando, de manera ferviente, que cuando nos detenemos a contemplar un poema, un cuento, una novela, una pintura, una fotografía, estamos frente al espectáculo mismo de un fuego ardiente que nos enfrenta ante los interrogantes más profundos de nuestra existencia. En este sentido, puedo decir que la literatura y el arte en general se convirtieron en mi *leitmotiv*,



en el motivo recurrente que ha guiado los pasos de mi camino como maestra de lenguaje (Melissa Tobón, 2016).

Así pues, cada mes empezó a ser publicado un periódico mural en el que los estudiantes trabajaron colectivamente alrededor de diferentes textos. No solo tuvieron lugar los géneros tradicionales periodísticos (noticia, reportaje, entrevista, opinión), sino que también se otorgó un espacio para las propuestas creativas (cuento, poesía, dibujo) y para las reseñas de diferentes textos artísticos (literarios, pictóricos, cinematográficos). De manera que en las clases se posibilitó un acercamiento al arte desde códigos verbales y no verbales. Para ello consideramos que era oportuno asistir no solo a las clases de Lengua Castellana sino también a las de Artes. Este segundo escenario se convirtió en una oportunidad única porque nos permitió realizar un acercamiento más sensible a otras propuestas de nuestros estudiantes. Al descubrir otros talentos tuvimos, de este modo, la ocasión de ser asistidos por el asombro de quien descubre un tesoro.

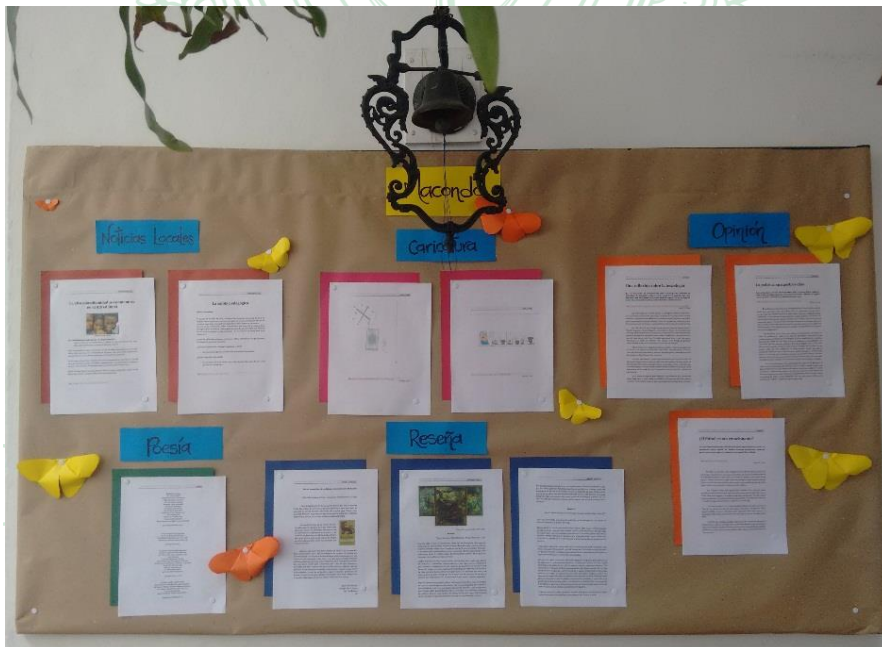




Figura 8 Periódico mural (2016). Fotografías: Juan Fernando Zabala.

Artes entrelazadas: la experiencia del taller

Durante nuestro trayecto formativo en la Licenciatura, tuvimos la oportunidad de asistir a dos cursos que han sido bastante significativos, a saber, *Teoría del texto narrativo* y *Semiótica*. De hecho, fue en estos cursos donde se empezaron a gestar algunas ideas que, más adelante, materializaríamos como componentes importantes de esta propuesta. En ambos cursos, a cargo del profesor Pedro Agudelo, comprendimos que la literatura puede entrelazarse con otras manifestaciones artísticas. Así, en el caso de *Teoría del texto narrativo* tuvimos la oportunidad de familiarizarnos con el espejo de la ékfrasis (*ekprhasis*), esa descripción literaria de las imágenes que nos permitió apreciar cómo literatura y pintura pueden imbricarse en un juego narrativo.

De esta manera, las lecturas del *Elogio de la madrastra* (1988) y de *Los cuadernos de don Rigoberto* (1997), ambas novelas del escritor peruano Vargas Llosa, se convirtieron en dos de las revelaciones más fascinantes para nuestras memorias literarias. A través de la introducción de cuadros pictóricos en la narración, en estos relatos magistrales también hacían presencia varios pintores como Francis Bacon, Tiziano Vecellio, Gustave Courbet y Egon Schiele. La arquitectura narrativa de estas novelas da cuenta de la cooperación entre



códigos artísticos verbales y no verbales, una cooperación que nos lleva, como lectores, a encontrar una mayor riqueza simbólica en el relato.

Animados por esta idea de relacionar la literatura con otras artes, comprendimos que las *relaciones interartísticas* pueden abarcar un espectro mucho más amplio. Es por esto que, de forma posterior al proyecto del periódico mural, pusimos en marcha otra configuración didáctica. Estamos hablando de una serie de cuatro talleres en los que la literatura se vio invitada a dialogar con otras expresiones artísticas. Nuestra determinación estaba guiada por la necesidad de consolidar espacios en los que fuesen posibles lecturas y escrituras creativas. Para ello, orientamos los talleres con el propósito de que nuestros estudiantes pudieran escudriñar entre los sentidos más profundos de los diferentes tipos de textos (literarios, pictóricos, fotográficos, cinematográficos).

No se trató, pues, de una desarticulación entre las diferentes artes ya que, por el contrario, buscamos unir las al considerar que son semillas gestadas en una misma cultura universal. Estanislao Zuleta (2010), a propósito, afirma que cada arte, por su dirección reflexiva, constituye una apertura hacia todas las artes. Para el filósofo colombiano, cada manifestación artística “nos remite a una unidad fundamental de los grandes problemas de nuestra vida, de lo que nos transforma, de lo que nos pone en cuestión, nos comunica con las otras disciplinas y con las otras artes” (p. 131).

En esa línea de sentido, Mendoza (2000) indica que los distintos sistemas artísticos nos hablan de funciones poéticas en común. Este autor expone que, como lo hemos manifestado previamente, una obra artística (literaria o no) “se organiza como un *texto* que contiene y transmite sentido y significado” (p. 10). Por lo tanto, la literatura, la pintura, la fotografía, la música, el teatro y el cine son muestras de las cualidades representativas y creadoras del arte. Precisamente, le apostamos a la creatividad de nuestros estudiantes, para que ellos tuvieran la oportunidad no solo de apreciar distintas obras, sino también de hacerse creadores a partir de las mismas.



De esta manera, el primer vínculo interartístico que exploramos fue el de **literatura** (cuento) y **fotografía**. En este taller, nuestros estudiantes estuvieron invitados a escribir un cuento a partir de una fotografía generadora. Consideramos que, sin duda, una imagen también puede ser portadora de un acontecimiento narrativo y, en esa medida, posibilita espacios para el pensamiento y la imaginación. Sebastián, por ejemplo, se permitió recrear una historia a partir de una pieza del fotógrafo norteamericano Lewis Hine:

Después de un día de sol calcinante, trabajando sin parar, ellos nos vendaban los ojos pero nosotros seguíamos oyéndolo todo. Siempre que venía uno de los vigilantes, nos asustábamos porque sabíamos que no iba a suceder nada bueno. Cada semana traían más compañeros. Como ramos de flores muertas; así se percibía el dolor de todos. Mi único consuelo era mi amigo [...]. En una tarde oscura, mi amigo suspiró en medio de la penumbra y me preguntó: ¿Algún día saldremos de aquí? Con una sonrisa cautivante lo miré fijamente y le respondí: No lo sé, pero no pierdas la esperanza [...] (Sebastián, estudiante 7°).



Figura 9 Lewis Hine, *Trabajo infantil* (1911). Fotografía.

Son precisas, en este punto, las palabras de Eisner (1995) cuando indica que el arte “no solo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales” (p. 89). Estos elementos no fueron ajenos a las creaciones de otros estudiantes como Santiago, Arturo, Juan Andrés y Lucy, quienes también escribieron relatos en los que se evidenció su sensibilidad ante las fotografías, las cuales seleccionaron de la galería inicial que presentamos para darle apertura al taller.



Fotografías que, como la pieza de Hine, nos muestran una dimensión de la realidad social que sin duda nos interpela.

En el segundo taller, la propuesta interartística que presentamos vinculó **literatura** (novela), **cine**, **pintura** y **música**. De esta manera, en un primer momento leímos colectivamente la novela *Tiempo de palabras en voz baja* (2007), de Anne-Lise Grobéty; en un segundo momento fue proyectada la película *La tumba de las luciérnagas* (1988), del director Isao Takahata; en tercer lugar apreciamos las pinturas *Tren de la muerte* (1948), de Débora Arango y *Guernica* (1937), de Picasso; para finalizar escuchamos algunas piezas musicales, entre ellas *Zombie* (1994), de la banda irlandesa The Cranberries y *Pueblo blanco* (1971), de Joan Manuel Serrat.

Como puede inferirse a partir de la lista de obras mencionadas, la guerra fue el tema propuesto como eje de reflexión. Este taller se convirtió en un acontecimiento bastante emotivo, pues lo cierto es que nuestro contexto, durante décadas, también ha sido asediado por un imaginario bélico. De modo que invitamos a nuestros estudiantes a construir un escrito que diera cuenta de las movildades suscitadas a partir de su experiencia misma. Maria Isabel, Alejandro y Laura, por ejemplo, conformaron un equipo de trabajo; juntos elaboraron un texto encabezado con un epígrafe tomado de la canción *Zombie*: “When the violence causes silence / we must be mistaken”. Compartimos a continuación un fragmento de dicho escrito:

Para erradicar la cultura de la guerra, la humanidad debe educarse sin olvidar el pasado. Hace falta que el ser humano deje de ser habitado por la indiferencia. La guerra puede ocurrir en cualquier país de colinas y huertos perfectos; puede tocarnos alguna vez, sin avisar, sin anunciar que está a punto de llegar. Por eso se necesitan hombres que, como Antón y Heinzl (personajes de la novela *Tiempo de palabras en voz baja*), recurran a los vuelos poéticos; hombres que no permitan que la vida o el brillo de las luciérnagas se apague [...] (Maria Isabel, Alejandro y Laura, estudiantes 8°).



Figura 10 Kōbe (Japón) tras ser bombardeada por la aviación estadounidense en el marco de la Segunda Guerra Mundial. En la imagen aparecen Seita y Setsuko, protagonistas del filme *La tumba de las luciérnagas* (1988).

Es oportuno decir que la guerra como eje de reflexión también sirvió de pretexto para abordar la educación de la memoria. De hecho, en una formación humanista donde las dimensiones ética y política se revelan como columnas vertebrales, es fundamental que esta pueda ocupar un lugar privilegiado. En su propuesta sobre la educación como un acontecimiento ético, Bárcena y Mèlich (2000) hablan de la importancia de otorgarle paso a una cultura anamnética, esto es, una cultura de la memoria. “El arte, como la filosofía, debe sobrevivir a Auschwitz” (Delacampagne, 1999, p. 229), porque precisamente figura como un elemento que nos pone en contacto con los dramas humanos y que, además, nos permite contar lo inenarrable y comprender íntimamente la historia humana que, aunque nos avergüence, también es la historia de lo inhumano (Bárcena y Mèlich, 2000).

El tercer taller propuso un vínculo interartístico entre **literatura** (dramaturgia) y **pintura**. Esta fue, sin lugar a dudas, la oportunidad para que los estudiantes se acercaran a las emociones evocadas por el arte pictórico expresionista, un arte en el que convergen formas y colores que llaman la atención sobre los sentimientos más íntimos del ser humano. Precisamos que en este taller se propuso la lectura de dos textos, a saber, el clásico *Ser o no ser* contenido en *Hamlet* (1601), de Shakespeare y *Diatriba de amor contra un hombre sentado* (1994), de García Márquez; producciones que permiten explorar las



potencialidades expresivas del ser humano. Además, presentamos una galería compuesta por obras del movimiento expresionista; allí se destacaron artistas como Emil Nolde y Edvard Munch. A partir de esto, los estudiantes tuvieron la libertad para elegir la pintura que más les llamara la atención, precisamente con el ánimo de que escribieran su propio monólogo.

Conviene decir que, de manera constante, estuvimos acompañando los procesos escriturales de los estudiantes. Escribir con sentido significa habitar desde la palabra, tejiendo a partir de la misma una melodía en la que converjan elementos no solo de forma sino también de contenido; justamente desde allí orientamos las producciones textuales en el aula de clase. Resaltamos que estos monólogos no se quedaron en el papel, pues este taller también fue oportuno para hacer algunos guiños con la representación teatral. A pesar de que, por razones de tiempo, no realizamos una mayor profundización, sabemos que la pregunta por el cuerpo es vital para el arte. De modo que los estudiantes tuvieron la oportunidad de textualizar sus cuerpos y corporeizar sus textos, es decir, de realizar una puesta en escena de su monólogo frente a sus demás compañeros; crear también es compartir. A continuación presentamos un fragmento del monólogo escrito por Susana, a propósito del óleo *Autorretrato como enfermo* (1917) del pintor alemán Ernst Ludwig Kirchner.

Por pronunciar mis ideales políticos ahora estoy encerrado en un manicomio con unos dementes que no tienen ni la menor idea de cómo ir al baño. Con este sistema político nos meten en la cabeza que debemos ser obedientes, que debemos estudiar para luego trabajar en algo que genere dinero. ¡Y nunca podemos refutar a los grandes ladrones! Los banqueros dicen que guardarán nuestro dinero, pero qué va, ¡resulta más fácil esconder una alcancía en algún lugar de la casa! Ni qué decir de lo frívolos, haraganes y zainos que son los gobiernos en general. Y ni hablar de los medios de comunicación que lo esconden todo. ¡Esto para mí es esclavitud moderna! (Susana, estudiante 7°).

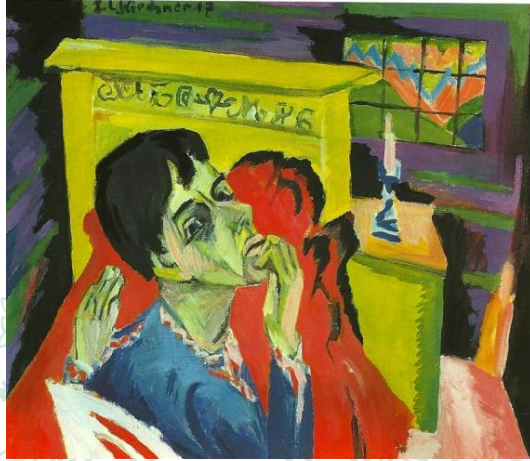


Figura 11 Ernst Ludwig Kirchner, *Autorretrato como enfermo* (1917). Óleo sobre lienzo.

Como vemos, Susana reflejó en su escritura un tono desesperado, el malestar de alguien agobiado por las imposiciones de un sistema político cruel. De esta manera, la pintura le sugirió emociones que le permitieron imaginar una situación posible, plasmando a través de su monólogo distintos cuestionamientos que interpelan las realidades a las que se enfrentan los sujetos en el mundo contemporáneo. Vale la pena señalar que los estudiantes eligieron pinturas a partir de las cuales expresaron sentimientos no solo de alegría sino también de dolor o desesperanza. Al crear personajes y representarlos, se dieron la oportunidad de ocupar el lugar de un otro que no es ajeno a sus existencias. He allí el arte como revelación.

El último taller integró **literatura** (poesía) y **pintura**. En este caso se recurrió nuevamente a una propuesta en clave ecléctica. Después de un espacio de conceptualización y discusión acompañado por la lectura de textos literarios, entre ellos *Cómo se salvó Wang-Fô* (1938), de Yourcenar, propusimos un ejercicio de escritura creativa en el que la poesía tuvo lugar. No es un secreto que en la escuela la poesía no goza de muchos adeptos, esto en parte se debe a que su tratamiento no suele ser el más idóneo. No son el único problema los lugares comunes que no estimulan la creatividad sino el hecho de que no se generen espacios vitales para desplegarla. Como sugiere Vásquez



(2004), existe además un desconocimiento “del valor del ritmo, de la música de las palabras; los juegos de lenguaje, la riqueza de las figuras” (p. 6).

Es por eso que con este taller también nos propusimos llevar a cabo la recuperación de un espacio poético. Hicimos una selección cuidadosa de poemas y de autores para compartir. De esta manera, fueron las producciones poéticas de Roberto Juarroz las que mayores elogios recibieron por parte de los estudiantes. Los versos del poeta argentino, sin embargo, no pudieron conservar el podio frente a un ejército que asomaba en Extremo Oriente: los *haikus*. La métrica de este tipo de poesía japonesa estipula, a grandes rasgos, que un haiku se constituye a partir de una estrofa de tres versos. Cautivados por esta propuesta, concertamos con los estudiantes que el producto textual derivado de este taller correspondería a composiciones poéticas que procuraran seguir dicha estructura.

Posteriormente procedimos a la fase *ut pictura poesis* (como la pintura es la poesía), nombrada con la fórmula del poeta latino Horacio. En este punto recurrimos a la lectura de algunos poemas que, para su composición, se han servido de pinturas como fuentes de inspiración. De esta manera, como el artesano que trabaja decididamente en la creación de un objeto, así los estudiantes se dieron a la tarea de pintar con palabras, esto es, de construir sus poemas procurando recrear las escenas que apreciaban en las pinturas. Isabella y Santiago, cuyo trabajo se caracterizó por la parsimonia propia del ejercicio de pensar los detalles, compusieron los siguientes versos inspirados en *El pescador y la sirena* (1858), una obra del pintor inglés Frederic Leighton.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Figura 12 Frederic Leighton, *El pescador y la sirena* (1858). Óleo sobre lienzo.

Entre suspiros y agonías
se debatía el pescador atrapado
por el canto de la dulce sirena.

Isabella (8°)



Esperando en aquella roca
mares fugaces implosionan
mientras un pescador se disuelve.

Santiago (8°)

Llegados a este punto, es importante señalar que otro de nuestros propósitos fundamentales con el desarrollo de estos talleres, fue construir espacios para que el acontecimiento de la experiencia estética pudiera ser posible. Por eso, en tanto reconocemos la importancia del papel activo del lector (insistimos en el sentido amplio de la palabra) que nos recuerda Jauss (2002) con la estética la recepción, propiciamos escenarios en donde la *poiesis*, la *aisthesis* y la misma *catarsis* tuvieran lugar.

Recordemos que la experiencia estética es de orden intransferible. Por eso, aunque quisiéramos, en este trabajo no podríamos llegar a dar cuenta de las movildades más íntimas que tuvieron lugar en las vidas de nuestros estudiantes. Lo que sí podemos hacer es sugerir algunas líneas de sentido, algunos movimientos y algunas resonancias de ese saber maestro que viene dado desde nuestras propias experiencias.

De esta manera, pudimos maravillarnos ante las líneas temáticas abordadas por los estudiantes en sus producciones: Paola escribiendo sobre el amor, Miguel sobre la muerte y la soledad, Sebastián sobre la crueldad, Emmanuel sobre la fantasía, Susana sobre la



política y las guerras, Juan José sobre la aventura, Juan Manuel sobre la distopía y la utopía. Estos son solo algunos ejemplos que esbozan, de forma general, los frutos recogidos a partir de estos talleres. Sin lugar a dudas nuestros estudiantes se vieron invitados a gestar ideas, a recurrir a vuelos de la imaginación en los que las distintas conexiones artísticas fuesen posibles.

A propósito, deseamos volver sobre la conversación que sostuvimos con Pedro Agudelo (2017) pues, como ya lo hemos dicho, fue durante sus clases que nos sentimos convocados a explorar la literatura en relación con otras manifestaciones artísticas. Según nuestro profesor, al abordar las relaciones interartísticas le estamos otorgando a nuestros estudiantes la posibilidad de realizar conexiones, de poner la mirada sobre un todo y no sobre fragmentos aislados. Sugerimos de nuevo los postulados de Deleuze y Guattari (2004), porque pensamos que desde de un pensamiento rizomático es posible hacer resistencia frente a jerarquías que desvirtúan las múltiples conexiones que se pueden tejer en relación con el saber.

Atendiendo a las reflexiones anteriores podemos afirmar que, gracias al desarrollo de estos talleres, pudimos generar espacios en los que las conexiones fueron posibles. El pensamiento sensible y creativo fue, por tanto, protagonista. De hecho, en distintas ocasiones nos vimos convidados a tratar temas relacionados con otras áreas del saber; áreas que también hacen aportes valiosos a la comprensión crítica de los distintos lenguajes del arte. Así pues, los textos artísticos abordados con los estudiantes nos permitieron vincular otros saberes que también ampliaron las miradas.

Con el ánimo de ilustrar lo anterior evocamos que, al presentar las fotografías de Lewis Hine, pudimos conversar con nuestros estudiantes sobre la explotación infantil a lo largo de la historia. También, al llevar al aula pinturas sobre paisajes como *Noche lunar en Crimea* (1862) de Iván Aivazovski, exploramos con los estudiantes elementos básicos de ubicación geográfica. Con piezas artísticas como *El grito* (1893) de Edvard Munch, que



representa la angustia a la que muchas veces se enfrenta el ser humano, pudimos introducir algunos elementos sobre el existencialismo como corriente filosófica.

Según lo expuesto hasta este punto podemos afirmar que los vínculos interartísticos, además de permitir la exploración en otras áreas del saber, dieron un lugar fundamental a las posibilidades efrásticas. Según Agudelo (2017), cuando leemos literatura estamos construyendo imágenes y cuando apreciamos obras de arte, en un sentido amplio de la palabra, también estamos construyendo imágenes. Esto significa que el componente semiótico es germinal si lo que buscamos es que los estudiantes tengan un acercamiento significativo a los múltiples lenguajes artísticos. Los talleres expuestos dan cuenta, sin duda, de la conexión como componente fundamental para un pensamiento sensible, crítico y creativo, para una formación pensada desde y para lo humano.

Avivar el fuego de la memoria: los rastros del arte en la propia vida

Si no tuviera que morir, el Arte habría sido toda mi vida. Bueno, cuando digo el Arte, tengo que aclarar a qué me refiero: no estoy hablando solo de las grandes obras de los maestros. [...] me refiero a la belleza en el mundo, a lo que puede elevarnos en el movimiento de la vida. El diario del movimiento del mundo lo dedicaré pues al movimiento de la gente, de los cuerpos, o, incluso, si de verdad no hay nada que decir, de las cosas, y a encontrar en ello algo lo bastante estético como para darle valor a mi vida.

Muriel Barbery (2006)

Escribir aquello que la voz no alcanza a enunciar. Escribir para avivar el fuego de la vida. Escribir para abrir las puertas que no merecen permanecer cerradas. “Escribir / para reorganizar / [...] / con palabras pequeñas / palabras cotidianas / palabras muy concretas” (Maillard, 2004, p. 74). Escribir como caminar. Escribir para recorrer, con los hilos de Ariadna, los pasillos de ese laberinto que llamamos memoria. Escribir como conversar. Escribir para recuperar los gestos. Escribir con una antorcha, para no perder los rastros y



los rostros que aparecen en el camino. Escribir como contemplar: hay muchos paisajes huérfanos de mirada.

Deseamos detenernos, en este punto, ante los relatos biográficos escritos por nuestros estudiantes. De cara al cierre de nuestra propuesta didáctica, avizoramos la oportunidad para que los ecos de los recuerdos habitasen, a viva voz, en el espacio escolar que nos acogió durante nuestras prácticas. Fue así como ambicionamos convertir el aula de clase en una habitación para la evocación, para la reminiscencia de aquellos acontecimientos en los que, de un modo u otro, las huellas del arte han generado resonancias en el ser y el estar siendo.

Porque consideramos que hacer memoria es también tomar los hilos de la propia vida, decidimos invitar a nuestros estudiantes a recordar, a volver la mirada sobre el pasado —el más remoto y el más cercano—, a recuperar esos instantes en los que el arte ha tenido un lugar significativo en sus caminos. Elogiamos las posibilidades que el relato nos ofrece; hacernos conscientes de nuestra historia y del tiempo en el que hemos devenido, significa también pensarnos como autores de nuestra propia vida, como creadores de los fuegos que anuncian otras posibilidades para nuestras existencias.

Pensamos, al igual que Larrosa (2003), que nuestras vidas tienen la forma de un relato que se despliega. Es a través de la pregunta sobre quiénes somos que podemos hurgar entre aquellos acontecimientos que le han dado sentido a nuestras existencias. De manera que cuando nos cuestionamos a nosotros mismos, otorgamos paso al empoderamiento del yo. Y es que

Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato (Larrosa, 2003, p. 38).



Así pues, durante el desarrollo de nuestras configuraciones didácticas fuimos testigos de la especial sensibilidad que demostraban los estudiantes ante las propuestas presentadas. Curiosidad, asombro y conmoción fueron algunas de las afectaciones que pudimos hallar. Es por eso que no es gratuito el deseo de explorar el lugar que han tenido las diferentes manifestaciones artísticas en sus vidas. Consideramos, como ya lo hemos enunciado, que el relato se convierte en una posibilidad inacabada para narrar(nos). Fue por ello que los estudiantes, a partir de la escritura de sus propias *memorias literario-artísticas*, pudieron reconocer los resquicios que el arte, en un sentido amplio del término, ha generado en sus vidas.

A propósito, Areiza y Betancur (2015) advierten que la memoria literaria “tiene el poder de resignificar y dejar oír nuevas voces en las lecturas de un pasado que retorna, que es presente activo” (p. 153). Quien se ha permitido ser tocado por la literatura sabe, de hecho, que la lectura es un espacio en el que se pone en juego la vida misma. Un espacio en el que la subjetividad se ve expuesta al tiempo de la transformación. Por eso queremos evocar, en este punto, algunas de las palabras expuestas por Manuel en su relato:

Cierro los ojos. En mi memoria abundan preguntas a las que aún les busco una respuesta. Preguntas como, ¿realmente quién es artista? Llegué a una conclusión: un artista es quien habita el arte y quiere transformar el mundo. Un artista es quien se cuestiona y quiere hacer sentir sus ideas [...]. Entrando en los pasillos de mi memoria encuentro el cuarto de la literatura. En esta habitación están los libros que me han acompañado, que han enriquecido mis pensamientos a través de autores brillantes que no han tenido miedo a divulgar sus ideas, sus creaciones (estudiante 7°).

Como podemos leer, el texto anterior se ve atravesado por una pregunta clave frente al arte. A partir de la escritura de sus memorias, Manuel retorna a las piezas artísticas que han acompañado sus trayectos y que, por cierto, le permiten afirmar que creación, cuestionamiento y transformación son cualidades de un artista. De hecho, esta posibilidad de habitar en el cuarto de la literatura nos recuerda las lúcidas palabras de Woolf (2008), escritora para quien los relatos permiten la construcción de una habitación propia, de un lugar de intimidad en el encuentro con la palabra misma. La escritora indica, además, que



“la lectura de los libros parece, curiosamente, operar nuestros sentidos de cataratas; después de leerlos vemos con más intensidad; el mundo parece haberse despojado del velo que lo cubría y haber cobrado una vida más intensa” (p. 79). En sus memorias, a propósito, Santiago e Isabella relatan emotivos encuentros que han tenido con la literatura:

Conocí la belleza en el papel. La poesía tocó mi puerta y le susurró a mi corazón “ven conmigo”. Seguí la poesía hasta que quedé en medio de un terreno completamente desconocido. Escuché la melodía de origen dentro de mí y me di cuenta que a través de la poesía no solo quería ir más allá de las estrellas, sino también entrar más allá de mi alma. La poesía, muy bella, me dijo que podía ser más que melodía escrita, debido a que podía volar por el aire con poderes de ensoñación. La música era su hija (Santiago, estudiante 7°).

María fue el primer libro que leí a la edad de once años. Fue como abrir los ojos por primera vez. A medida que iba creciendo entendía muchas cosas, menos por qué tenía que pagar algo que no recordaba haber hecho [...]⁷. Sin duda alguna el calvario se hizo más llevadero cuando apareció mi idolatrada y casi perfecta obra de Jorge Isaacs. Un libro que tomé de la vieja biblioteca del colegio donde hacía de todo, menos aprender (Isabella, estudiante 8°).

Nos resulta realmente fascinante leer las palabras de nuestros estudiantes, debido a que en ellas se albergan escrituras sensibles, incluso metafóricas, que revelan las incidencias de la literatura en sus vidas. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que por ejemplo Santiago ha permitido que los versos le otorguen ritmos y melodías a su existencia, razón por la cual puede contemplar la vida con ojos más atentos. Borges (1974) nos recuerda que:

[...] La poesía
vuelve como la aurora y el ocaso.

A veces en las tardes una cara
nos mira desde el fondo de un espejo;
el arte debe ser como ese espejo
que nos revela nuestra propia cara (p. 843).

⁷ En la construcción de relatos autobiográficos es común narrar eventos que exploran zonas donde lo más íntimo tiene lugar. Es por eso que, en este caso, omitimos algunas líneas ya que son confidenciales.



La literatura y el arte son, en este sentido, espacios para la develación. Creemos en la llama encendida por el arte, una que le permite a nuestro ser emanar luz incluso en medio de la oscuridad más intensa. Cuando nos damos el permiso de dejarnos afectar por la lectura estamos ingresando en mundos posibles, en mundos alternos a la contemporaneidad con sus dinámicas a veces mortíferas (del consumo, la moda, la publicidad). Leer es, siguiendo una de las líneas sugeridas por Isabella, una posibilidad para abrir los ojos y reconocerse como partícipe del mundo de la ensoñación.

Y es que la literatura, nos recuerda Vargas Llosa (2000), permite emanciparnos de las prisiones impuestas por el espacio y por el tiempo de nuestras realidades. Allí se erige, justamente, la libertad como una promesa que se teje de forma constante en el arte. Es por eso que el lugar de las distintas expresiones artísticas en nuestras vidas es fundamental, debido que a partir de las sensibilidades que estas nos despiertan podemos aspirar a convertirnos, de forma paulatina, en soberanos de nosotros mismos. Es importante decir que lo ya enunciado no fue ajeno a las memorias relatadas por los demás estudiantes. De hecho, es el conjunto de sus relatos y no solo los que hemos expuesto hasta ahora, los que nos permiten construir este texto, compartir estas palabras.

Para Lucy, “el arte nos completa en lo que somos; sin el arte no podríamos apreciarnos a nosotros mismos”. Lo escrito por esta estudiante nos recuerda, evocando a Vargas Llosa (2002), que hay múltiples verdades en las mentiras de la literatura. Es por ello que podemos decir, sin temor a equivocarnos, que en el arte se atesoran posibilidades infinitas para conocer aquellas verdades, aquellos secretos más íntimos de nuestro propio ser. En palabras del escritor,

el reducto asfixiante que es nuestra vida real se abre y salimos a ser otros, a vivir vicariamente experiencias que la ficción vuelve nuestras. Sueño lúcido, fantasía encarnada, la ficción nos completa, a nosotros, seres mutilados a quienes ha sido impuesta la atroz dicotomía de tener una sola vida y los deseos y fantasías de desear mil (p. 7).



Ahora bien, es menester decir que nuestro propósito con la escritura de estas memorias no solo apuntó a indagar por el lugar de la literatura, también quisimos explorar la incidencia de otras manifestaciones artísticas. De hecho, en cierta ocasión Alejandro y Juan Pablo, con cierta timidez, admitieron que no se acordaban de algún momento en el que la literatura los hubiera conmovido realmente, pero que, de otro lado, la música sí lo había hecho. Estas confesiones no nos desanimaron, por el contrario, nos recordaron que en los diferentes gustos se aloja una riqueza particular que también le otorga sentido a la escuela. “Para mí la vida es como una partitura que lleva su propio ritmo y que uno mismo compone con la ayuda de otras personas”, escribió Juan Pablo, permitiéndonos apreciar que si bien no era amante de las novelas, sí lo era de los instrumentos musicales de teclado.

En este orden de ideas, deseamos evocar las palabras de Emmanuel, quien expresó en sus memorias lo siguiente: “cuando los días están grises, el arte se convierte en esa magia poderosa que me saca de cajas fuertes invisibles” (estudiante 7º). Esto nos permite reafirmar, como ya lo hemos mencionado, que en las distintas manifestaciones artísticas se albergan posibilidades liberadoras para la vida de los individuos. Como lo indica Petit (2001), el sujeto también puede construir su propia historia a partir de relatos y de imágenes, a partir de textos que le permiten caminar hacia lugares diferentes a los que estaba aparentemente destinado. Compartimos un fragmento de la memoria de Juan Andrés:

Creo que desde que tengo memoria me ha gustado el teatro. Me ha encantado crear una nueva vida, ser otra persona. El arte irrumpe en lo cotidiano. El arte cuestiona la crueldad y lo inhumano. El teatro nos muestra nuestros conflictos, la realidad en la que vivimos (estudiante 7º).

Al igual que Juan Andrés, para Maria Isabel y Paola las artes escénicas han sido vitales. Las experiencias que han tenido a partir del teatro les han posibilitado coincidir, sin saberlo, con la idea sobre el conflicto enunciada por Mario Yepes (2016) durante la conversación ya aludida. Recordemos, entonces, que para este maestro el conflicto es la semilla de todas las artes, debido a que pone en evidencia la oposición de fuerzas que se



dan en la vida misma. En cada personaje se traducen, por supuesto, los conflictos existenciales a los que constantemente nos vemos enfrentados.

Queremos cerrar este capítulo contando que, como lectores de estas memorias, fue bastante grato descubrir que varios estudiantes incluyeron en sus relatos algunos acontecimientos animados por nuestras apuestas durante el desarrollo de la práctica pedagógica. Así, por ejemplo, Sebastián relató que durante este tiempo que compartimos se sintió invitado a acercarse a la poesía e incluso a escribir algunos versos procurando no caer en lugares comunes; Isabella contó que *La voluptuosidad del mar* (1924), de Francisco Antonio Cano y *El pescador y la sirena* (1858), de Frederic Leighton ahora hacen parte de la pinacoteca de su memoria; Maria Isabel expresó que René Magritte logró seducirla hasta llevarla a explorar el mágico mundo del surrealismo pictórico; Laura confesó que *La tumba de las luciérnagas* (1988) logró estremecerla de manera tal que habría sido injusto no incluirla en su relato.

En ningún profesor había visto una apuesta por combinar la literatura con otras artes y, a decir verdad, me encantó ver todo esto. Como la Alicia de Lewis Carroll que va tras el conejo para descubrir un mundo fantástico, así me he sumergido en otras obras, en donde diferentes sentimientos han producido efectos en mi cuerpo (Laura, estudiante 8°).

¿Cómo era posible relacionar todo tipo de arte con la lengua castellana? Bastante raro, ¿no? Pero eso, precisamente, era lo mágico de sus clases. Querer entrar para expresarte, imaginar o soñar un mundo distinto (medio loco a veces) con solo ver una imagen o escuchar un hermoso cuento. En lo que a mí respecta repetiría esta experiencia (Maria Isabel, estudiante 8°).

Podemos decir, entonces, que la apertura demostrada por nuestros estudiantes se convirtió en un estímulo para el desarrollo de las actividades propuestas. En el transcurso de esta investigación pudimos ser testigos de las resonancias del arte en las vidas de nuestros estudiantes. La resignificación de las prácticas de lectura y de escritura se convirtió en un acontecimiento que, sin duda alguna, no hubiera sido posible sin la disposición de los estudiantes. Ellos atesoraron, al igual que nosotros, la oportunidad de



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

que las clases de Lengua Castellana se vieran asistidas por la literatura en relación con otros lenguajes artísticos. Por lo tanto, la imaginación, los recuerdos y la sensibilidad se convirtieron, poco a poco, en una conquista; en la conquista de lo que aguarda por ser descubierto, develado.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



EPÍLOGO

CORIFEO. —¿Fuiste acaso aún más lejos?

PROMETEO. —Sí. Hice que los mortales dejaran de andar pensando en la muerte antes de tiempo.

CORIFEO. —¿Qué medicina hallaste para esa enfermedad?

PROMETEO. —Puse en ellos ciegas esperanzas.

CORIFEO. —¡Gran beneficio regalaste con ello a los mortales!

Esquilo (trad. 1986, p. 552).

Hace algunos meses, en el marco del seminario de práctica, nuestra asesora Érica expresó la siguiente pregunta: “¿Qué tipo de invitados de la vida somos los maestros?”. Con este enunciado, resultado de la lectura de una entrevista realizada a George Steiner⁸, nuestra maestra nos invitaba a hacer una reflexión sobre aquellos modos de habitar el mundo y aquellas moradas que agenciamos en nuestras prácticas cotidianas. Desde entonces, este interrogante nos acompañó en nuestras búsquedas y se convirtió en un horizonte de sentido que nos invitó a retornar sobre nosotros mismos.

Y es que el retornar sobre sí es un ejercicio más que necesario, especialmente cuando creemos en la enseñanza como un acontecimiento para reafirmar la vida y albergar esperanza. No la esperanza como ideal vago y abstracto, sino como imperativo ontológico en el sentido freireano. Una esperanza prometeica que, diremos con Blanchot (2008), está aguardando por ser reinventada y que no teme instaurarse, incluso, como afirmación de lo improbable.

De manera que con este cierre no pretendemos bajar el telón. La llama que nos ha acompañado durante este trayecto investigativo seguirá encendida, precisamente, mientras continuemos defendiendo el lugar de la literatura y de las artes en la escuela. Si concebimos la formación humanista como apertura hacia otras posibilidades de vida, damos por hecho

⁸ George Steiner: “Estamos matando los sueños de nuestros niños” (2016). Entrevista publicada en el diario español *El País*: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/06/29/babelia/1467214901_163889.html



que nuestras reflexiones no quedarán clausuradas con este trabajo. Por tal motivo podemos afirmar que este no es un epílogo para finiquitar ideas sino, más bien, para darle paso a los desafíos y a los puntos de fuga que están por venir en nuestro oficio como maestros.

Una apuesta por las artes constituye, a nuestro modo de ver, un fulgor que merece ser perseguido. Prometeo nos ha entregado el fuego; en este se alberga la oportunidad para darle luz al encuentro con nuestro propio ser y también al encuentro con el ser del otro. Ser en comunidad es *conditio sine qua non* de la cultura, la civilización y el lenguaje. Por esta razón consideramos que el lenguaje, desde sus distintas formas, nos abre la puerta hacia experiencias en las que habita una pregunta por lo profundamente humano.

En este sentido, una formación humanista involucra la proposición de un horizonte de sentido en el que las artes se erigen como componentes fundamentales. Sin duda alguna creemos en la posibilidad de formar estudiantes que, además de reconocerse anclados a un contexto y a una historia, puedan enriquecer sus vidas por medio de los acontecimientos reveladores que permiten las distintas manifestaciones artísticas. Es así como podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que es necesario cultivar la sensibilidad para mantener encendida la llama de la consciencia frente al mundo en que habitamos.

Ahora bien, llevar a cabo una propuesta investigativa que se interroga por el lugar de las artes y la formación humanista, nos permitió considerar la importancia de seguir gestando otras búsquedas que se pregunten por escenarios alternativos a la escuela y, asimismo, por otras conexiones. Por ejemplo, resultaría valioso pensar en las lógicas sobre el humanismo y las artes que podrían subyacer en prácticas formativas de otras comunidades como las indígenas; de igual modo, sería pertinente volver la mirada sobre la formación de maestros a la luz de una propuesta de este tipo que se anuda a las dimensiones estética y política; o incluso concebir un proyecto de formación humanista donde puedan reconocerse los aportes de otras áreas presentes en el campo de las Ciencias Naturales y Exactas.



Desde nuestra experiencia como docentes nos hemos sentido invitados a recorrer permanentemente caminos de resignificación de las prácticas escolares. Es grato observar en esta experiencia cómo la literatura y otras manifestaciones artísticas nos (incluimos a nuestros estudiantes) posibilitaron aprender y a la vez narrarnos. Un relato, un poema, una pintura, una fotografía o una melodía, pueden convertirse en detonantes que nos permitan poner los hilos de la razón, la imaginación y la memoria en movimiento. El lenguaje de las artes es, entonces, el lenguaje de los puntos de fuga, de las posibilidades y de las transformaciones; es el lenguaje que interroga lo despótico y el mito de la productividad; es el lenguaje de la vida misma.

Renovar y desacostumbrar la mirada son, por tanto, posibilidades ofrecidas por el fuego prometeico, un fuego que nos confronta con nuestro *estar siendo*. Podemos afirmar, en este sentido, que las distintas manifestaciones artísticas son expresiones del ser, lo cual significa que la pluralización de la existencia es una tarea de la que se ha ocupado el arte. Estamos invitados, por tanto, a no desoir estas resonancias vitales; a inventar, como diría Juarroz, respiraciones que enriquezcan el aire, un pensamiento que pueda respirarse y, por qué no, una forma más concreta del hombre.

Hay que inventar respiraciones nuevas.
Respiraciones que no solo consuman el aire,
sino que además lo enriquezcan
y hasta lo liberen
de ciertas combinaciones taciturnas.

Respiraciones que inhalen además
las ondas y los ritmos,
la fragancia secreta del tiempo
y su disolución entre la bruma.

Respiraciones que acompañen
a aquel que las respire.

Respiraciones hacia adentro del sueño,
del amor y la muerte.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Y para eso hay que inventar un nuevo aire,
unos pulmones más fervientes
y un pensamiento que pueda respirarse.

Y si aún faltara algo,
habría que inventar también
otra forma más concreta del hombre.

Roberto Juarroz (2005)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Andruetto, M. T. (2014). Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura. En: *La lectura, otra revolución*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ardila, J., Guzmán, D. y León, J. (2015). *Las artes como herramientas facilitadoras del proceso de comprensión lectora* (tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Areiza, E. y Betancur, D. (2015). Tras los hilos de Ariadna. Memorias y experiencias de formación en los laberintos de la literatura. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 7 (15), 151- 162.
- Argüello, R. (2007). La enseñanza de la literatura desde su dimensión estética. *Red Lecturas*, (2), 217- 220.
- Bachelard, G. (1992). *Fragmentos de una poética del fuego*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barbery, M. (2006). *La elegancia del erizo*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. Madrid, España: Arena Libros.
- Blasi, A. (1966). Periodismo escolar. En: *Monitor de Educación Común*. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/99680>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40- 65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Borges, J. L. (1974). *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Cándido, A. (2013). *El derecho a la literatura*. Bogotá, Colombia: Asolectura.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata, Argentina: Terramar.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria: ciencia, arte y humanidades*, 14 (1), 61- 71.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial.
- Delacampagne, C. (1999). *Historia de la filosofía en el siglo XX*. Barcelona, España: Península.
- Deleuze, G. (1979). Los intelectuales y el poder, entrevista con Michel Foucault. En: *M. Foucault, Microfísica del poder*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Delory, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse*. Barcelona, España: Paidós.

- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Díez, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Esquilo. (1986). *Tragedias* (B. Perea, trad.). Madrid, España: Gredos.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las aficciones* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- Gelio, A. (2006). *Noches áticas II* (M. A. Marcos y A. Domínguez, trad.). Salamanca, España: Universidad de León.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Introducción: la función abierta de la obra y su contenido. En: *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid, España: Morata.
- Giraldo, L. (2013). *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (H. McEwan y K. Egan, comp.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Curriculum*, (12- 13), 11- 27.
- Hernández, V. y Mesa, B. (2016). *Voces, experiencias y testimonios sobre el lugar de las humanidades en la formación* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Hidalgo, D. (2010). *La imaginación literaria como proyección en el otro, una reflexión desde "Justicia Poética" de Martha Nussbaum* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro primero*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Juarroz, R. (2005). *Poesía vertical I*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 89- 105.
- Jurado Valencia, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. *Ruta maestra*, (7), 19- 27. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-7/pdf/4.pdf>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87- 112.
- Leme Britto, L. (2010). Literatura, conocimiento y compromiso con la libertad. En: *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*. Bogotá, Colombia: Asolectura.
- León, A. (2005). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. Ciudad de México, México: Limusa.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. (2013). *Proyecto de Formación*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



- Lledó, E. (2015). Necesitamos las Humanidades para hacernos quienes somos, para saber qué somos. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/cultura/20151023/abci-premios-princesa-asturias-2015-201510231723.html>
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La Comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- López, N. (2009). *El papel de las artes plásticas y escénicas en la enseñanza de la literatura* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Maillard, C. (2001). *Conjuros*. Madrid, España: Huerga y Fierro.
- Maillard, C. (2004). *Matar a Platón*. Barcelona, España: Tusquets.
- Mendoza, A. (2000). *Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Ochi, M. (2016). New Year's Address "We are great, Hiroshima University!" Let's proudly march forward. *Hiroshima University*. Recuperado de: <https://www.hiroshima-u.ac.jp/en/about/president/oration/oration20160104>
- Ortiz, M. N. (2015). Avatares de la investigación narrativa en educación. Diferentes maneras de pensar, distintas formas de escribir. En: *XIV Jornadas, II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, marzo 26- 28 de 2015.



- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, Colombia: Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: *un reto para la escuela, una condición de la política*. *Revista Lenguaje*, (32), 71- 88.
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá, Colombia: CERLAC.
- Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción de sí mismo. En: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1985). *Diálogos I* (J. Calonge, E. Lledó y C. García, trad.). Madrid, España: Gredos.
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, España: Díada.
- Quintar, E. (2014). Didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Pedagógica de la Universidad de La Salle*. Recuperado de: <http://ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador (J. L. Pastoriza, trad.). *Ágora*, 25 (2), 9- 22.
- Rivera, L. (1999). El arte en la escuela, ¿para qué? *Educación y educadores*, (3), 5- 14.
- Said, E. W. (2003). El humanismo como resistencia. *Letras*, 74 (105- 106), 7- 15.
- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas Llosa, M. (2000). Un mundo sin novelas. *Letras libres*, (22), 38- 44.
- Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid, España: Alfaguara. Recuperado de: http://biblioteca.unedteruel.org/la_biblioteca_recomienda/la_verdad.pdf



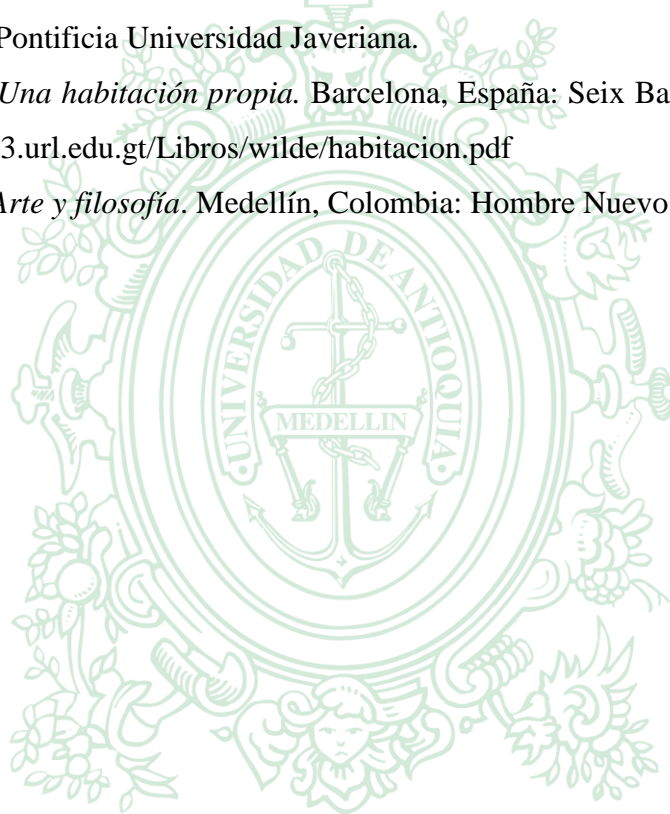
Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá, Colombia: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Vásquez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. *Red Lecturas*, (1), 11-35.

Vásquez, F. (2004). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Woolf, V. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona, España: Seix Barral. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/wilde/habitacion.pdf>

Zuleta, E. (2010). *Arte y filosofía*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo.



ANEXOS



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 23 de noviembre de 2016

Zinayda Quiñonez
Docente
Colegio Alfred Binet

Respetada profesora, reciba un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

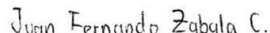
Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con docentes del campo de la literatura y las artes que hacen parte de la institución donde llevamos a cabo nuestra práctica pedagógica. Es por eso que queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:


Zinayda Quiñonez
Profesora


Melissa Tobón Correa


Juan Fernando Zabala
Maestros en formación



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 19 de febrero de 2017

Diana Mejía

Docente

Colegio Alfred Binet

Respetada profesora, reciba un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con docentes del campo de la literatura y las artes que hacen parte de la institución donde llevamos a cabo nuestra práctica pedagógica. Es por eso que queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:

Diana Mejía

Diana Mejía

Docente

Melissa Tobón C

Melissa Tobón Correa

Juan Fernando Zabala C.

Juan Fernando Zabala

Maestros en formación



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 10 de octubre de 2016

Gustavo Bombini
Profesor

Respetado profesor, reciba un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Siendo conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:

Gustavo Bombini
Profesor

Melissa Tobón C
Melissa Tobón Correa

Juan Fernando Zabala C.
Juan Fernando Zabala
Maestros en formación



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 10 de noviembre de 2016

Doris Aguirre Grisales
Profesora y Asistente Editorial
Universidad de Antioquia

Respetada profesora, reciba un cordial saludo.

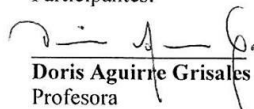
En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

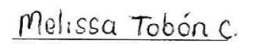
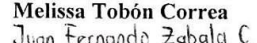
Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Siendo conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:


Doris Aguirre Grisales
Profesora


Melissa Tobón C.

Juan Fernando Zabala C.
Juan Fernando Zabala
Maestros en formación



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 21 de noviembre de 2016

Mario Yepes Londoño
Profesor
Universidad de Antioquia

Respetado profesor, reciba un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Siendo conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:

Mario Yepes Londoño
Profesor

Melissa Tobón c.
Melissa Tobón Correa
Juan Fernando Zabala C.
Juan Fernando Zabala
Maestros en formación



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 6 de febrero de 2017

Pablo Montoya Campuzano

Profesor
Universidad de Antioquia

Respetado profesor, reciba un cordial saludo.

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Siendo conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:

Pablo Montoya
Pablo Montoya Campuzano
Profesor

Melissa Tobón C
Melissa Tobón Correa

Juan Fernando Zabala C.
Juan Fernando Zabala
Maestros en formación



**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Medellín, 7 de abril de 2017

Pedro Agudelo Rendón
Profesor
Universidad de Antioquia

Respetado profesor, reciba un cordial saludo.

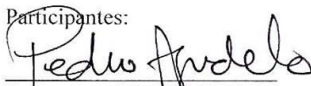
En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto titulado *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales comprender los sentidos y las tensiones de la formación humanista en la escuela, así como reconocer las condiciones de posibilidad ofrecidas por la relación entre la literatura y otras manifestaciones artísticas para esta apuesta.

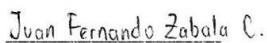
Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica, está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes y, en general, en el campo de las humanidades. Siendo conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Si acepta esta invitación a conversar, agradecemos su consentimiento.

Participantes:


Pedro Agudelo Rendón
Profesor


Melissa Tobón Correa


Juan Fernando Zabala
Maestros en formación



UNIVERSIDAD



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Seccional Bajo Cauca

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Certifica que:

Juan Fernando Zabala Chanci

Participó con la ponencia:

Una reflexión sobre las artes y las humanidades: desafíos y posibilidades para la formación

**III Encuentro Regional de
Investigación, Educación y Lenguaje**

Realizado en la Universidad de Antioquia- Seccional Bajo Cauca

El 03 y 04 de junio de 2016 - Con una intensidad de 16 horas

María Nelsy Rodríguez Lozano
Jefa del Departamento de Ciencias y Artes

Diela Bibiana Betancur Valencia
Coordinadora Licenciatura Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

1 8 0 3

Biblioteca Digital

CEDED



 **UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Seccional Bajo Cauca

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Certifica que:

Melissa Tobón Correa

Participó con la ponencia:

Una reflexión sobre las artes y las humanidades: desafíos y posibilidades para la formación

**III Encuentro Regional de
Investigación, Educación y Lenguaje**

Realizado en la Universidad de Antioquia- Seccional Bajo Cauca
El 03 y 04 de junio de 2016 - Con una intensidad de 16 horas


María Nelsy Rodríguez Lozano
Jefa del Departamento de Ciencias y Artes


Diela Bibiana Betancur Valencia
Coordinadora Licenciatura Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

1 8 0 3



Espiral de Lenguaje
Nodo Eje Cafetero

Red para la transformación de la
formación docente en lenguaje

Certifica que:

JUAN FERNANDO ZABALA CHANCÍ

Con cédula de ciudadanía N° 1216716744

Participó como ponente

en el XIV Taller Nacional de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje:
“**Formación Docente, Lenguajes y Políticas Públicas en Educación**” realizado en la ciudad de Pereira,
departamento de Risaralda, del 12 al 14 de octubre de 2016.

Dado en Pereira, a los 14 días del mes de octubre de 2016


Blanca Bojacá

Presidenta Nacional Red Lenguaje





Ana Cecilia Ramírez López
Coordinadora Nodo Eje Cafetero



1 8 0 3



UNIVERSIDAD



Espiral de Lenguaje **Nodo Eje Cafetero**

**Red para la transformación de la
formación docente en lenguaje**

Certifica que:

MELISSA TOBÓN CORREA

Con cédula de ciudadanía N° 1035431448

Participó como ponente

en el XIV Taller Nacional de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje:
“**Formación Docente, Lenguajes y Políticas Públicas en Educación**” realizado en la ciudad de Pereira,
departamento de Risaralda, del 12 al 14 de octubre de 2016.

Dado en Pereira, a los 14 días del mes de octubre de 2016


Blanca Bojacá

Presidenta Nacional Red Lenguaje





Ana Cecilia Ramírez López
Coordinadora Nodo Eje Cafetero



1 8 0 3