



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Literatura, dibujo y mirada.

De las posibilidades formativas que otorga la enseñanza del dibujo y la literatura en los modos de interpretar el mundo

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

KARINA CRUZ URZOLA

KATERIN VELÁSQUEZ SERPA

Asesores

ELIUD HOYOS ALMARIO

MICHAEL PARADA BELLO

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CAUCASIA

2018



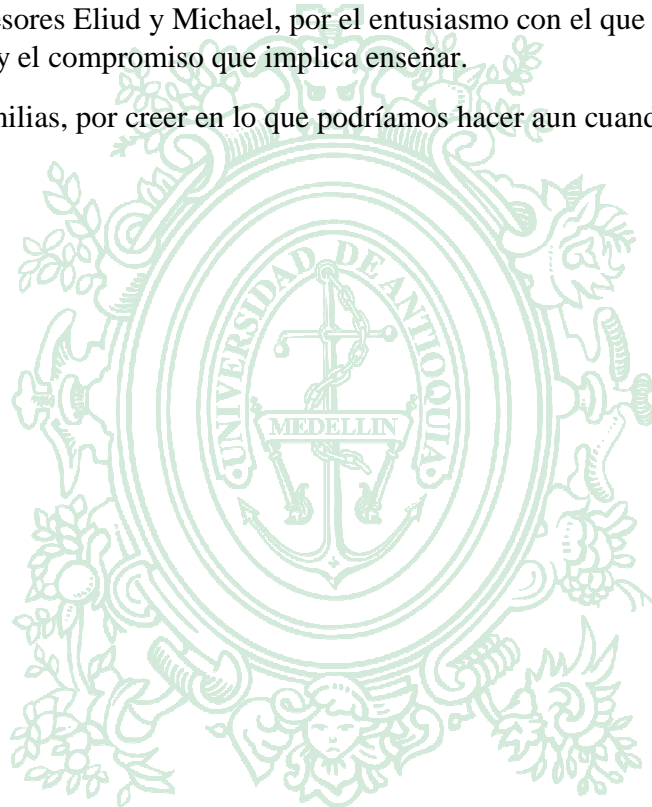
AGRADECIMIENTOS

A los participantes del taller, por su aporte intelectual a esta investigación, por haber decidido estar presentes y permitirnos crear ese vínculo pedagógico que nos hizo maestras.

A nuestros asesores Eliud y Michael, por el entusiasmo con el que nos comparten sus mundos, sus lecturas y el compromiso que implica enseñar.

A nuestras familias, por creer en lo que podríamos hacer aun cuando nosotras dudábamos.

A Dios.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CONTENIDO

Resumen	5
I. Revisión de antecedentes. Recorrido por las líneas que se han trazado en la enseñanza del dibujo y la literatura en relación con otras artes	5
II. Planteamiento del problema. Oscilando entre luces y sombras: de lo visibilizado y lo que aún permanece oscuro	15
III. Horizonte conceptual. Ángulos y perspectivas	18
Formación	20
La literatura, construcción de un mundo común	22
La imagen	23
El dibujo.....	24
IV. Metodología. Delinear los contornos, un recorrido por las líneas que dan forma a la investigación	27
Método de investigación.....	30
V. Análisis y hallazgos. La composición, miradas e interpretaciones	32
El dibujo y la literatura como formas de reparto de lo sensible	33
De lo acontecido al disponer el dibujo	35
De lo acontecido al disponer la literatura	44
La imagen en la literatura y el dibujo	51
La mirada.....	54
Vínculos entre dibujo y la literatura y sus huellas en la mirada.....	56
Identidad, identificaciones y reparto	67
VI. Discusión. Un panorama de positivos y negativos: trazar los rasgos de lo presente y esbozar las ausencias	73
Referencias bibliográficas	79
Anexos.....	82

ÍNDICE DE IMÁGENES

Figura 1. Luces y sombras	15
Figura 2. Ángulos y perspectivas.....	18
Figura 3. Contornos	27
Figura 4. Registro fotográfico de clase	37
Figura 5. Ejercicio de espacios positivos y negativos, Sebastián Rodelo, 2017.....	37
Figura 6 Dibujos de tablero en perspectiva	37
Figura 7. Dibujos de persona en perspectiva	39
Figura 8. Autorretrato, Sebastián Rodelo, 2017	40
Figura 9. Autorretrato, Sebastián Rodelo, 2018	40
Figura 10. Autorretrato, Valentina Almanza, 2017	41
Figura 11. Autorretrato, Valentina Almanza, 2018	41
Figura 12. Autorretrato, Dayana Morales, 2017	41
Figura 13. Autorretrato, Dayana Morales, 2018	41
Figura 14. Retratos.....	42
Figura 15. Libro-álbum, Sebastián Rodelo, 2018	46
Figura 16. Portada del libro <i>El cuaderno rojo de la chica karateca</i>	49
Figura 17. Composición, Lluvia Solano, 2018	51
Figura 18. Dibujo, Dayana Morales, 2017.....	54
Figura 19. Composición, Salcedo, J. y Palencia, V., 2017	57
Figura 20. <i>El punto en blanco</i> , Jimena Salcedo, 2018	59
Figura 21. Libro-álbum, Victoria Palencia, 2018.....	63
Figura 22. Composición, Valentina Rueda, 2018.....	68
Figura 23. Composición, Cristy de Oro, 2018.....	70
Figura 24. Positivos y negativos	73



Resumen

Presentamos en este trabajo de investigación las reflexiones realizadas en torno a la enseñanza, que surgen de la realización del Taller de Dibujo y Literatura en el municipio de Cauca, el cual fue diseñado atendiendo a los postulados rancierianos respecto a la igualdad de las inteligencias y el reparto de lo sensible, con el fin de pensar aquellas posibilidades formativas que el dibujo y la literatura ofrecen a los sujetos. De acuerdo con esto, analizamos desde un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico-hermenéutico, en el que la descripción fenomenológica se vincula con la descripción efrástica y el análisis hermenéutico, aquello acontecido en este espacio pedagógico. Se pudo observar que el dibujo es un código que permite ciertas formas de interpretación y expresión de las experiencias estéticas y la literatura genera una apertura a múltiples significaciones por medio de la palabra. Ambas artes intervienen en la distribución y la visibilización del mundo común por medio de la configuración de imágenes de distinta índole, lo que permite la formación de la mirada, concepto que se enlaza con lo formativo y lo político en tanto esta es un acercamiento al conocimiento de sí mismo y de lo otro, e implica una toma de postura frente a aquello que se le ha hecho visible.

I. REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Recorrido por las líneas que se han trazado en la enseñanza del dibujo y la literatura en relación con otras artes.

Las líneas trazadas por la historia no son unidireccionales, hay múltiples sentidos a partir de los cuales puede seguirse, rastrearse, comprenderse. La enseñanza del dibujo y la literatura ha sido un hecho que se ha interpretado de ciertas maneras, desde ciertos enfoques. Vamos a observar aquí aquellos sentidos hacia los que se han dirigido quienes hacen una lectura de lo ocurrido en esta práctica de enseñanza, especialmente de quienes se han encaminado hacia las líneas que avizoran lo político.

Debido a la escasez de textos que reunieran una relación directa entre el dibujo y la literatura, decidimos tomar aquellos que trabajaran el dibujo o la literatura desde la enseñanza y observar si contenían nociones de lo político. Para ello acudimos a algunas bases de datos electrónicas de libre acceso y al catálogo en línea OPAC de la Universidad de Antioquia, y finalmente a la



biblioteca de dicha universidad para hacer un rastreo de los trabajos de investigación realizados en nuestro idioma con respecto al tema que nos atañe.

Iniciaremos pues siguiendo a Pablo Celada y Nicolás Castro en su texto *La enseñanza del dibujo: un recorrido por el modelo académico difuminado en la práctica escolar* (2015) donde hacen una síntesis histórica sobre cómo ha sido concebida y llevada, desde épocas del renacimiento hasta el siglo XX, la enseñanza del dibujo en las escuelas de España, recalcando el carácter de aplicación que esta ha tenido en su desarrollo, pues desde que empezó a ser incluida en el plan docente de escuelas normales e institutos (1860, España) se basó en la reproducción de obras de arte clásicas, figuras y adornos coleccionados en carpetas, enseñanza impartida solo a mujeres por ser consideradas labores propias del género. A partir de entonces, hablar de educación artística conllevaba a un concepto de reproducción y copia, bajo un modelo académico de mimesis que se enfoca en el desarrollo de habilidades que podía adquirir la persona para mejorar su talento, siendo el dibujo la herramienta básica del aprendizaje artístico.

Años más tarde (1866, España) esta forma de enseñanza del dibujo fue llevada a las escuelas elementales y a los adultos sin hacer distinción de género, con el fin de cultivar en la sociedad el buen gusto y goce puro, brindado por el arte del dibujo, lo cual tuvo una gran acogida. Así se dio lugar a nuevas miradas y conceptos sobre el arte en general y el dibujo en especial, como a su importancia en la formación de una sociedad culta con sensibilidad hacia lo bello “los medios para cultivar y educar este sentido de lo bello estarán en la observación, contemplación y estudio de la naturaleza, así como en la enseñanza artística, a través del dibujo e incluso los trabajos manuales” (Celada & Castro, 2015, p. 47) siendo esta contemplación, observación y estudio de la naturaleza nociones emergentes sobre la manifestación del arte, como también nociones sobre lo estético y el concepto de armonía.

Simultáneamente se desarrollan propuestas que buscan mayor utilidad y eficacia en la enseñanza y aplicación del dibujo en la escuela. Dicha propuesta se mantuvo y predomina hoy en las instituciones, por lo que Celada & Castro (2015) afirman que, “Es evidente, empero, que la práctica escolar actual convierte este territorio en mera instrucción artesanal” (p.43) donde se coarta la creatividad de los estudiantes reduciéndola a ejercicios mecánicos como recorta, pinta y colorea.



En el siglo XXI la importancia de la enseñanza del dibujo sigue vigente, aunque no se aborde así en las escuelas. También la contribución del arte al desarrollo del progreso social, económico y personal, pero para Celada & Castro (2015) se hace necesario ampliar el concepto de dibujo, de tal manera que abarque los cambios y actualizaciones de nuestra época digitalizada. Así, el dibujo se incluiría en un concepto más amplio como el de artes visuales, abarcando la cultura visual de la información y la comunicación que caracteriza esta época, donde las imágenes permiten interpretar y comprender el mundo. En este sentido, la enseñanza de las artes visuales comenzaría a tomar discursos teóricos sobre lo estético y la mirada, cómo esta última permite traspasar el umbral de la contemplación y realizar lecturas más comprensivas de las imágenes (del mundo y producidas) y mover la sensibilidad de los sujetos.

Finalmente, los autores enfatizan, sin ahondar mucho en el tema, en el carácter social y político que tiene el dibujo en los individuos, ya que por medio de este pueden producirse cambios en las formas de entender y transmitir el mundo en distintas sociedades, lo cual conlleva a una toma de posturas y carácter frente a lo real; y cómo utilizando las manos al tiempo que la mente, pueden posibilitarse ejercicios de comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea para luego transmitirlo, puesto que para los autores “dibujar es todo un acto inteligente sometido a las condiciones culturales” (Celada & Castro, 2015, p.52) que nos da un posicionamiento espacio temporal y subjetivo que puede trascender a las lecturas y comprensiones de otros individuos en sus condiciones particulares.

Por su parte, Antonio García Villarán en su tesis doctoral *Reflexión del pensamiento pedagógico de las artes plásticas. Proyecto hacia una docencia renovada* (2004) se pregunta por el profesor de arte, afirmando que es este quien ofrece y hace posible por medio de su orientación y experiencia, que sus alumnos encuentren la concreción de sus ideas, y va aprendiendo a medida que enseña.

En cuanto al carácter político García (2004) afirma que este está siempre presente en la vida del profesor de arte, pues históricamente ha luchado por cambiar el sistema de enseñanza a uno abierto, libre a todo el público, y así crear un nuevo sistema o proyecto educativo. En este sentido, el profesor o artista pedagogo, está constantemente en una actividad de protesta y cambio, por lo que se relaciona directamente con el ejercicio de poder en la sociedad, lo que



implica también una toma de posiciones y decisiones que muevan ese pensamiento de protesta, manifestado y promovido desde las clases de arte a todos sus estudiantes.

Por estas razones “la enseñanza de las artes plásticas se trata de un sistema de orientación estética o filosófica más que una clase en la que alguien dicta y el alumno obedece. Todo es cuestionable en la materia del arte” (García, 2004, p.226). Por lo que este se vuelve una filosofía de vida donde se muestran caminos y aflora la subjetividad.

Es importante hablar también de aquello que da lugar al arte, que para García (2004) es la creación: la respuesta a las preguntas que se plantean los artistas o creadores, que dan cuenta de lo que les ocurre y les preocupa, como también de sus percepciones de la vida, y son las artes plásticas el medio artístico para dar respuesta a todo esto y comunicarlas a los demás, de la mano con la creatividad como esencia del ser humano que lo diferencia de los otros seres vivos. Por otra parte, resalta el lugar de la emoción y el sentimiento transmitidos en la creación artística, lo que le lleva a afirmar que las obras son portadoras de sentido y emoción, siempre tendrán un mensaje para ser leído y contemplado que nunca se agotará, pues es tan diverso como el número de individuos con subjetividades diferentes que lo analicen. Así se produce lo que teóricamente es llamado experiencia estética.

En la sección de *Experiencias docentes* de esta tesis doctoral, se puede evidenciar cómo las artes plásticas se logran relacionar con la literatura. Por medio de las experiencias de los profesores de arte y las planeaciones allí expuestas se observa cómo los profesores articulan la enseñanza del arte, ya sea cerámica, pintura o dibujo, con textos literarios, en su mayoría poesía, con la finalidad de lograr ese punto de sensibilidad que da lugar a la reflexión y extracción de ideas frente a lo que se va a crear. Veamos el ejemplo de una clase de Antonio García Villarán (2002):

El objetivo de la propuesta es la interpretación del texto desde un punto de vista completamente personal. se trata de utilizar el poema como pretexto para la realización de un trabajo de creación libre, no es cuestión de ilustrar el texto con imágenes posibles, se debe investigar dentro de los conceptos formales propios de la creación artística. (García, 2004, p. 356)

De acuerdo a esto, el texto (en este caso poema) otorga elementos que ayudan a la creación y que llevan a pensar o detectar detalles que cotidianamente no percibimos, cabe aclarar que el texto no aborda teóricamente esta relación, pero en los ejemplos de experiencias de enseñanza



artística como el anterior, se hace relevante la articulación de estos dos formatos en las planeaciones y posteriores reflexiones hechas por los profesores, resaltando el poder de la palabra escrita y hablada incluso en el arte de la simbología, lo que García (2004) afirma al decir que

Esto no es una carrera a corto plazo, se trata más bien de una carrera a fondo, una manera de entender la vida, dedicada a todo lo que envuelve a las artes. La pintura está siempre vinculada a la música, a la escultura, y esta al dibujo, a la literatura, y así sigue la cadena que nunca se acaba. En mis clases siempre digo que el hablar de arte no es más que una excusa para hablar de cualquier cosa, de intercambiar opiniones, de comunicarnos, de llegar a conclusiones inventándonos nuevas formas de enfocar la vida. (García, 2004, p. 373)

Por otro lado, encontramos una apuesta por parte de las licenciadas Nidia González y Patricia Quesada de la Universidad de Costa Rica¹, que busca dar muestra de la articulación y correspondencia de las artes plásticas y la literatura por medio del trinomio Artes Plásticas, Literatura, Creatividad; haciendo una aclaración sobre este último elemento puesto que afirman es el “ingrediente fundamental en cualquier proceso constructivo de las artes (...) donde lo emocional y lo cognitivo encuentran su equilibrio” (González & Quesada, 2005, p.84) dando lugar así al conocimiento y a la expresión simbólica de la realidad, por lo que merece ser considerada y promovida de igual manera que la literatura y el arte.

Luego de haber hecho un estudio en Costa Rica de cómo ha sido llevada la enseñanza en general, los enfoques académicos y teóricos de esta, notaron que era de vital importancia promover espacios en la escuela donde se desarrollara la inteligencia expresiva y la creatividad de cada individuo, haciendo un contraste entre la educación actual y su propuesta integradora de conocimientos duraderos por medio de aprendizajes significativos, gracias a la enseñanza de la literatura en relación con las artes plásticas, donde “se le permite al individuo explorar su capacidad de imaginar y llegar a crear otra realidad. En este ámbito, es donde nace también la literatura, que a partir de una realidad produce una nueva creación” (González & Quesada, 2005, p.85). Distinto de la enseñanza regular en las escuelas, la cual “se inclina por un solo camino para llegar al aprendizaje, puesto que la enseñanza-aprendizaje concluye en una valoración

¹ González, N., & Quesada, P. (2005). *La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas*. Revista Pensamiento Actual. Vol. 5. N°6. págs. 83-91.



numérica que contempla escasos aspectos relacionados con el crecimiento interior de los estudiantes” (González & Quesada, 2005, p.85).

En este texto se aborda el tema de la creatividad como eje del conocimiento integral y habilidad básica humana, que debe ser estimulada para propiciar y facilitar nuevos aprendizajes y lograr el desarrollo del juicio de cada individuo, además de las inteligencias múltiples, concepto que abordan las autoras como uno de los fines de la enseñanza del arte en general:

Con la aplicación de técnicas didácticas creativas en las que se emplee la percepción y la producción de: modos de expresión individual, literaria, poética, musical, plástica, educación estética en general, se lograría el desarrollo de las inteligencias y el juicio del individuo humano. (González & Quesada, 2005, p.86)

En este sentido la literatura en relación con las artes plásticas es usado y entendido como un medio que posibilita estos procesos de desarrollo cognitivo, ya que permite articular y efectuar procesos simultáneos de creación y pensamiento propio que enriquecen el pensamiento y la experiencia de cada uno con el mundo.

Ahora bien, notamos que los textos hasta aquí expuestos se relacionan en algunas líneas de sentido que nos servirán más adelante para nuestra problematización. Todos hacen un análisis histórico de cómo se ha dado la enseñanza de las artes, reconociendo que este ha sido valorado por momentos desde lo estético, lo bello y lo sensible, pero también ha habido momentos en que se ha abordado de una manera muy mecánica, considerando que la forma de la enseñanza actual del dibujo se ha quedado en lo instrumental, dándole un enfoque utilitario a través de herramientas didácticas como las cartillas o la aplicación de manuales técnicos.

Otro punto de convergencia es que, aunque se hace mención de aspectos sociales e individuales que atraviesan al dibujo, no se profundiza o conceptualiza el aspecto político. Sin embargo, se da un atisbo de que existe una potencialidad de lo político en la práctica del dibujo. Por otra parte, los textos enfatizan mucho en el aspecto estético, pues consideran que se relaciona con lo bello y lo sensible. Cabe resaltar la tendencia a relacionar el dibujo con conceptos como la creatividad, la imaginación y el desarrollo cognitivo.

Continuando con nuestro rastreo nos encontramos con la investigación titulada: *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: El lugar de lo posible para la configuración*

de la subjetividad política (2017) en la cual Mónica Toro realiza un análisis de la literatura en su relación con las otras artes y cómo ello favorece la formación de la subjetividad política en la escuela, entendiendo subjetividad política como la capacidad de hacer una reflexión crítica de la realidad propia y compartida. Según la autora, la literatura y el arte posibilitan la formación de la subjetividad política por medio de tres elementos: la memoria, la narración y el posicionamiento, lo que implica, respectivamente, el ejercicio de repensar lo acontecido, a partir de la construcción de una narrativa para tomar postura ante las realidades propias y compartidas.

Para el análisis de estos aspectos en el contexto específico de la Institución Educativa Guillermo Taborda, Toro (2017) realiza una investigación cualitativa tomando como principales instrumentos las narraciones de sus estudiantes y la organización de su quehacer docente, sistematizado en una secuencia didáctica y, además la narración de su propia experiencia como maestra. A partir de estos instrumentos llega a las siguientes consideraciones:

Primero, Hay una tendencia a valorar las ciencias exactas y los conocimientos útiles para el trabajo, por lo cual se le da al arte y la literatura un papel secundario dentro de la escuela “olvidando la importancia de las humanidades en la relación del sujeto con el mundo que le rodea y cómo estas contribuyen de forma innegable en la construcción de la subjetividad” (p. 35) (La autora no deja explícito su concepto de humanidades). Es por ello que propone que se le otorgue un papel central a las humanidades, específicamente a la literatura y las otras artes, pues son escenarios vitales para la construcción de la subjetividad política.

Segundo, se puede potenciar la educación teniendo en cuenta la interdisciplinariedad de las artes, esto en dos sentidos: por una parte una interdisciplinariedad dentro del arte mismo, pues una creación artística, que podría ser de tipo literario, musical o visual, se puede entrelazar con otro tipo de manifestaciones artísticas; y por otra, se puede vincular con las otras áreas, dándole a la enseñanza un enfoque más estético y vital, que se conecte con la sensibilidad del sujeto y le permita hacer una reflexión.

Y tercero, las artes configuran una posibilidad de construcción de subjetividad política, lo cual sustenta exponiendo lo encontrado en las narraciones construidas por sus alumnos:

Estos jóvenes han logrado narrarse a partir del contacto con una obra de arte, han logrado construir relatos sobre sí mismos y sobre su entorno, reflexionando sobre sí en un esfuerzo por comprenderse, por comprender esas otras voces que los habitan y por entender el mundo que lo rodea, igualmente a preguntarse por situaciones, a transformar



la mirada en relación con los demás y tomar decisiones frente a su forma de ver y afrontar la vida. (Toro, 2017, p. 64)

Este texto también habla de la instrumentalización de la educación artística, pues dice que “si no se es cuidadoso con esa enseñanza, podemos caer en la instrumentalización de las artes” (p.21). Esa instrumentalización consiste en utilizarlas como medio para el conocimiento que el sistema considera útil, por ejemplo, usar la literatura para enseñar la gramática. Además, menciona que en el currículo de la escuela no hay una apuesta y una mención clara a la subjetividad política.

A propósito de la relación literatura y otras artes, Juan Fernando Zabala y Melisa Tobón en su investigación titulada: *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanística en la escuela* (2017), estudian las condiciones de posibilidad que ofrece dicha relación para la formación humanística en la escuela; para lo cual se trae a colación el mito de Prometeo al momento de entregar la sabiduría profesional y el fuego a los mortales, lo que podría interpretarse como el origen de la civilización y la cultura. De ese fuego prometeico emergen todas las artes, lo que lleva a pensar ese vínculo primigenio que guardan arte y civilización.

Los autores hacen un análisis de sus experiencias como maestros, con diálogos, conversaciones y encuentros en el colegio Alfred Binet en Medellín, por medio del cual lograron constatar “el lugar privilegiado que ocupan la literatura y el arte en la propuesta que aboga por una formación humanista” (Zabala & Tobón, 2017, p. 74). Tomando esta última como una sensibilización de la relación entre el ser humano y el mundo, como ese preguntar constante por la condición humana. Mencionan, además, que la dimensión política es un componente fundamental de la formación humanista, especialmente porque consideran la política como una actividad reflexiva y de acción, pues a partir de ella el hombre puede interrogar las dinámicas sociales en las que se mueve.

Su propuesta se plantea desde una perspectiva estética y ético-política. En cuanto a lo estético, no hay una definición como tal, sin embargo, se habla de experiencia estética como ese acontecimiento que produce rupturas en la subjetividad. Por otra parte, lo ético lo expresan los autores como ese reconocimiento que se puede hacer de los demás, lo cual posibilita esa reflexión política mencionada anteriormente.



El fuego prometeico es entonces, un símbolo para representar ese encuentro con el propio ser y el del otro, y en esta confluencia el arte cumple un papel fundamental, pues es el que permite despertar la sensibilidad necesaria para pensar lo humano, para mantener viva esa llama de la conciencia frente al mundo, por ello Zabala & Tobón (2017) proponen la formación humanística como un campo transversal a la enseñanza del lenguaje y la literatura en la escuela, ya que esta relación dialógica permite cultivar la subjetividad, el pensamiento crítico y sensible, y la constante pregunta por la condición misma del hombre.

De igual manera encontramos que Ángela Arango y Sandra Bedoya en su trabajo de pregrado *Navegar hacia la isla desconocida: el cuidado de sí y de los otros desde los encuentros entre la literatura y otras artes en el contexto escolar* (2017) desde una perspectiva estética y ético-política, parten de la relación entre literatura y otras artes para problematizar las condiciones de posibilidad que pueden surgir de dicha relación para el surgimiento de prácticas que promuevan el cuidado de sí y de los otros, problematizando, además, la enseñanza de la literatura en la escuela, para así comprender las dinámicas dadas y sus resultados.

Las autoras definen la estética como un componente dado en el arte que propicia la formación de sujetos sensibles, racionales, éticos y en armonía con su interior y el exterior, lo cual se traduce en términos de lo problematizado a la posibilidad de cuidar de sí y de los otros. Unido a esto la perspectiva ético-política es definida como la capacidad de conocer y comprender la subjetividad propia como la del otro sin agredirla, esto en el sentido de reconocer que hay un otro diferente, con otros pensamientos y posiciones, como también conocer y comprender el mundo que habitamos con sus ideologías y prejuicios, asumiendo postura frente a ellos y llevando a cabo acciones a partir de la reflexión. La formación ético-política permite reflexionar y actuar conforme a lo anterior, y asumir una postura que discrepe de las ideologías totalitarista y dominantes, lo que sugiere una construcción propia del sujeto, reconociéndose también como ser pensante, transformador de sí mismo y de su entorno.

Desde estas perspectivas Arango & Bedoya (2017) resaltan la relación de la literatura con otras artes, definiendo a estas como posibilidad de escape del sistema productivo y de control en la escuela, hacia una autonomía y liberación del pensamiento y la acción, pues permite una mirada desde el exterior con enfoques hacia lo interior, lo que supone una transformación de sí



mismo desde una actitud crítica y sensible, permitiéndonos relacionar con los demás de una manera más ética,

la experiencia de cada sujeto con la literatura constituye una posibilidad para inquietarse y hacerse cargo de sus propio ser y de sus semejantes; con ello trasciende el plano meramente académico y se convierte en una elección de vida y autoformación, orientadas hacia la formación de prácticas para el cuidado de sí y de los otros. (Arango & Bedoya, 2017, p.33)

y el lenguaje es el mediador de la literatura y las otras artes, en esta trasciende el acto comunicativo y es reconocido en toda su potencia de creador, permite la experiencia estética resignificando la comprensión del mundo y de sí mismos.

De acuerdo a las tensiones de la enseñanza de estas en la escuela, la autoras se remiten en primer lugar a sus experiencias como estudiantes y luego como maestras en la escuela, lo que las lleva a afirmar que la enseñanza de la literatura es instrumentalizada, y las prácticas que se llevan a cabo son alejadas de la propia vida y del placer que se puede llegar a sentir, ya que se centra en reconocer movimientos, autores y obras literarias en un sentido muy estructural y textual, no se trasciende a lo hermenéutico y se reduce el sentido estético. Las artes al igual que la literatura son vistas además como una pérdida de tiempo en la educación, a raíz del modelo conductista que lidera la enseñanza, pues todo deber ser observable y medible bajo este modelo, razón por la cual el desinterés hacia estas prácticas de enseñanza de la literatura es un común denominador en los estudiantes, pues desconocen lo que puede resultar del encuentro entre literatura y otras artes desde otra mirada, con otro enfoque diferente al estructural, ya que la oportunidad no es brindada por la escuela. Esto lleva a las autoras a afirmar que hay una crisis de la educación humanística en la modernidad, ya que se le da menos valor a la imaginación y la subjetividad, y mayor valor a lo práctico, rentable y razonable.

En estos tres últimos textos encontramos que los autores tienen como tema central de sus investigaciones la relación de la literatura con las otras artes, esto desde un enfoque estético-político; en este último aspecto tienen concepciones parecidas abarcándolo como una reflexión y acción frente a sí mismo y a los otros, que deriva a una toma de posturas. De acuerdo a esto consideran que esta relación posibilita la formación política.

Haciendo una conclusión de manera general, vemos que el concepto de estética está presente en todos los textos, como una posibilidad para el pensamiento sensible o sensibilidad



hacia lo bello, también visto desde la experiencia estética como un acontecimiento que mueve la sensibilidad y produce transformación en el sujeto.

Por otro lado, todos los antecedentes anteriormente expuestos, a excepción de la tesis doctoral de García (2004) abordan la escuela como un concepto crucial, enfatizando algunos en la poca importancia que se le da a las artes y a la literatura en este espacio, pues consideran que puede y debe reorientar dicha enseñanza.

Para finalizar, cabe resaltar que ninguno de los textos que pasaron por nuestra búsqueda, contenían una reflexión del vínculo entre literatura y dibujo, pues mientras unos hablan del dibujo en la escuela, otros se refieren a la literatura y las otras artes, sin embargo, en estos mismos encontramos que se ha practicado la enseñanza del dibujo utilizando la literatura especialmente para dar sentido.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Oscilando entre luces y sombras: de lo visibilizado y lo que aún permanece oscuro

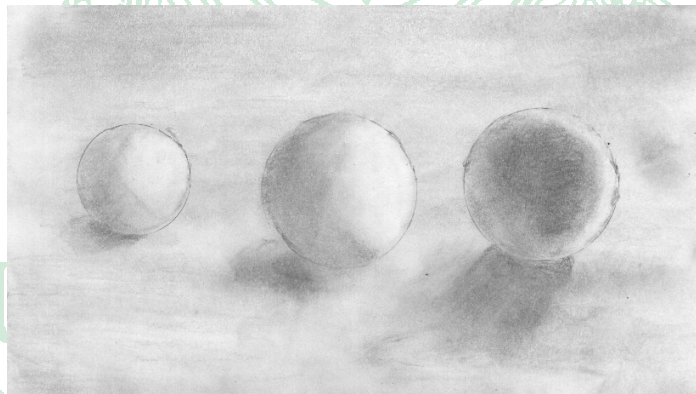


Figura 1

En nuestra búsqueda de lo ya abordado en relación con la enseñanza del dibujo y la literatura, hemos visto que los autores han dado luz a ciertos aspectos o enfoques respecto a la literatura y el arte, iluminando ciertas partes y otras quedando en sombras, lo cual ofrece contrastes que ayudan a dar forma difuminando las líneas de tal manera que no determinen o marquen límites a las reflexiones que pueden quedar abiertas a la visibilización. Esas partes iluminadas es lo que se nos ofrece con mayor claridad y nitidez, las sombras esbozan el complemento de lo dibujado en estas investigaciones, sin que eso oscuro nos sea totalmente

indiferente o invisible. Mencionaremos entonces aquellas partes iluminadas por los autores anteriormente citados, que nos permiten observar lo que ha quedado oscuro, para que algo de ello pueda ahora ser iluminado.

En este juego de luces y sombras pudimos evidenciar que la literatura se ha relacionado en la enseñanza con otras artes (música, pintura, escultura) de manera general, y en otros casos con alguna de estas en particular; muchos de los trabajos han presentado estas relaciones desde lo estético y lo político, pues se observa cómo el arte en general posibilita encuentros con la sensibilidad para tomar conciencia de sí mismo y de los otros, tomando el arte como un espacio para la reflexión en la que el sujeto puede pensar las realidades en las que se encuentra y tomar a partir de ahí una postura (Toro 2017; Zabala & Tobón 2017; Arango & Bedoya 2017; Celada & Castro 2015). Al igual que ellos pensamos que los elementos estético y político son posibilidades potentes que el arte brinda. Sin embargo, como vimos, hay autores que se inclinan por otros enfoques como el aumento del desarrollo cognitivo o la adquisición de conocimientos útiles para el trabajo (González & Quesada, 2005), lo cual creemos posible, no obstante, consideramos que el hecho de que una persona posea “grandes capacidades intelectuales” o muchos conocimientos, no implica, necesariamente, un uso libre de su inteligencia. Es por ello que vemos importante seguir indagando desde lo político, pues si bien esto puede construirse a partir de los sentidos que se le dan a los acontecimientos sociales e individuales, produciendo en cada quien visiones que no se quedan solo en el conocer o saber, sino en una relación interpretación-intervención-transformación, hay también otros enfoques políticos que dan paso a seguir pensando en las posibilidades formativas.

Por otra parte, no encontramos algún texto que reflexione específicamente sobre la relación entre dibujo y literatura desde la enseñanza, pues a pesar de haber encontrado relatos de maestros que narran su experiencia con la enseñanza del dibujo, y observar que se suele utilizar la literatura con el fin de aportar sentidos a las creaciones, y de generar imágenes a través del lenguaje que puedan luego traducirse a una imagen dibujada (García, 2004), a la hora de construir una reflexión pedagógica sobre la enseñanza del dibujo, esta práctica no se tiene en cuenta; razón que nos invita a pensar e indagar el lugar de la imagen en dicha relación de forma más profunda y en relación con nuestra línea de investigación de la enseñanza de la literatura desde un enfoque político.



Otro punto característico en los textos revisados es que la mayoría centran su investigación en la escuela. A nosotras nos interesa pensar otros espacios pedagógicos donde también se dan prácticas educativas y formativas que conllevan a acciones reflexivas y críticas, permitiendo transformar las experiencias de los sujetos y su mundo. A propósito de esto Runge & Muñoz (2005) afirman que en los espacios pedagógicos se reconoce

(...) la importancia de la capacidad de agencia de los sujetos en procesos de formación, sin querer con ello reivindicar ideas solipsistas de la actuación humana sino, más bien, el entramado intersubjetivo que configura los mundos de la vida y que se expresa en términos del espacio pedagógico como aquellos patrones culturales que cargan históricamente con acervos de significaciones socialmente construidas sobre lo pedagógico-formativo (p.18).

y no es la escuela el lugar exclusivo para agenciar estos procesos formativos intersubjetivos, pues en la calle, en el barrio, en las reuniones de grupos de amigos se da también esa relación con el otro, en la que se disponen saberes que han preservado las culturas y que buscan transmitir modos de ser y de vivir que forman parte de los sujetos y configuran su mundo vital. Estos espacios pedagógicos hacen posible lo que Jacques Rancière (2009) llama *reparto de lo sensible*, pues pueden ofrecer otros saberes y modos de ser que intervienen en la construcción del sujeto. Por ello, la realización de un taller de dibujo y literatura en otro contexto puede configurarse como un espacio pedagógico, en el cual al disponer estas dos formas de arte podemos pensar lo político, lo estético y muchas de esas cuestiones que se han planteado en relación con nuestro tema de investigación.

Ahora bien, deseamos que la práctica de vincular el dibujo y la literatura no se quede como una experiencia particular y efímera, sino que trascienda a una reflexión que abarque otros aspectos importantes de esta relación, pues si bien ya se han dado discursos acerca del valor político y formativo de las artes a la hora de articularse a la enseñanza en la escuela, nosotras proponemos estudiar qué posibilidades formativas puede brindar el dibujo y la literatura en particular, en las formas de ver e interpretar el mundo de los participantes del taller, y cómo esto puede permitirles intervenir en el mundo que habitan, ya que esas nuevas formas de interpretar el mundo les da elementos para dotar de múltiples sentidos esa realidad y llevar a cabo acciones participativas al hablarla, representarla, escribirla y, así, quizá, cambiarla.

Por lo anterior nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:



¿Cuáles son las posibilidades formativas que otorga la enseñanza del dibujo y la literatura en los modos de interpretar el mundo de los participantes del Taller de Dibujo y Literatura en el municipio de Caucaasia?

Objetivo general:

Reconocer las posibilidades formativas ofrecidas por la enseñanza del dibujo y la literatura en los modos de interpretar el mundo en los participantes del Taller de Dibujo y Literatura en el municipio de Caucaasia.

Objetivos específicos:

- Presentar el dibujo y la literatura como formas del reparto de lo sensible.
- Caracterizar las maneras en que se presenta la imagen en el dibujo y la literatura.
- Analizar las posibilidades formativas ofrecidas por el dibujo y la literatura en las maneras de interpretar el mundo de los participantes del taller.

III. HORIZONTE CONCEPTUAL

Ángulos y perspectivas

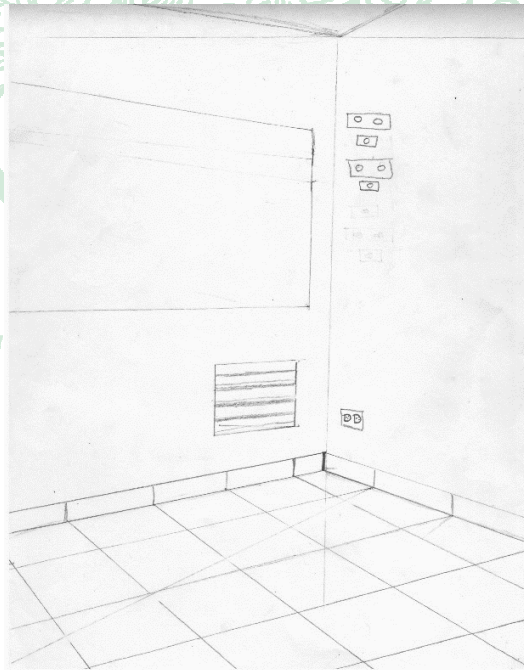


Figura 2



Para el desarrollo de este estudio se hace necesario el reconocimiento de las perspectivas desde las cuales pensaremos los conceptos que guían nuestra investigación, como lo son la formación, la literatura, el dibujo y la imagen, en los cuales hallamos una relación estrecha con lo político, noción que nos permitirá darle sentidos a lo reflexionado en torno al problema. Nuestra intención es establecer vínculos entre estos conceptos de tal manera que todos los vértices se unan formando ángulos que nos ayuden a vislumbrar las inclinaciones que conformarán nuestra composición.

Inicialmente, vemos conveniente aclarar el concepto de política que se entenderá en este trabajo y que es importante tener presente a la hora de abordar los otros conceptos. Para ello retomamos las ideas de Rancière (2011) cuando define la política como “una esfera de experiencia específica donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y argumentar sobre su tema” (p.15).

En este sentido la política no partiría del ejercicio de poder individual sobre otros, sino sobre una práctica colectiva que considera siempre la relación de los sujetos en torno a lo común, pero también como un reconocimiento de la capacidad de los sujetos, la de designar y de argumentar. Para ello es preciso hacer la distinción nombrada por Rancière (2009) entre la *voz* y el *grito*, en la que la *voz* consiste en tener palabras que designan y argumentan sobre los objetos, en oposición al *grito*, que es una forma de nombrar la palabra de aquellos que están inhabilitados para participar en esa designación y argumentación, despojándolos de la construcción de lo común. El hecho de considerar una capacidad e inhabilitar otras, implica entonces una postura en la que se decide quiénes pueden participar de lo común. Pensamos entonces que en el trasfondo está la pregunta por la igualdad o la desigualdad, es decir, si vamos a entender que en dicha participación todos tienen igual parte o si hay divisiones, jerarquías, sujetos considerados con más capacidades que otros y por lo tanto la inhabilitación de aquellos que “gritan”. A lo cual respondemos con el supuesto, postulado por Jacotot y retomado por Rancière (2010), de que hay igualdad de inteligencias, es decir, que todos tienen esa misma capacidad, por lo tanto, todos pueden tener *voz*, para lo que es preciso el reconocimiento, tanto del sujeto como de los demás de que lo que dice es *voz* y no *grito*. Pese a que sabemos que hay otras concepciones políticas respecto a este tema, nosotras queremos partir del principio de la igualdad de inteligencias, para elaborar la conceptualización en torno al dibujo y la literatura, porque consideramos que es la



forma en que se le puede dar a los sujetos una apertura al mundo en la que pueden formarse sin ser embrutecidos, es decir, sin precisar la intromisión del otro en su intelecto, en su forma de entender lo que ve, en su mirada del mundo, en su palabra.

El ejercicio de la política implica entonces volver disponible unas formas de visibilidad de los objetos comunes bajo el principio de que cualquiera puede tomar posesión de ellos, tener un conocimiento y hablar, es permitirle la voz que se le niega cuando no se le acepta como un igual y se le niega a su vez el mundo común,

Pues la política comienza precisamente cuando ese hecho imposible vuelve en razón, cuando esos y esas que no tienen el tiempo de hacer otra cosa que su trabajo se toman ese tiempo que no poseen para probar que sí son seres parlantes, que participan de un mundo común y no animales furiosos o doloridos. (Rancière, 2011, p.16)

El dibujo y la literatura son formas de visibilidad, abrir un espacio para estos desde una perspectiva emancipatoria, implica verificar la igualdad de inteligencias y por lo tanto la oportunidad de cada sujeto de usar su palabra y su mirada, para conocer el mundo, para significarlo y para transformarlo. Todo esto de acuerdo a su voluntad, pues no se hace necesario la figura del “sabio” que enseña al “ignorante”, es decir, el que sabe más que el otro, sino que, desde dicha perspectiva, se mantiene una relación de igualdad en la inteligencia de los sujetos, que deciden las maneras como la usan para ver y tomar lo dispuesto de forma individual y particular.

Formación

El ser humano es un ser no determinado, llegamos al mundo abiertos a todo tipo de aprendizajes que nos permitirán ir formándonos y creciendo como seres humanos, de acuerdo a las exigencias del contexto y el tiempo. Un recién llegado al mundo depende de otros para suplir ciertas necesidades básicas, de lo contrario no podría sobrevivir y llegar a ser humano, poco a poco el recién llegado va aprendiendo a valerse por sí mismo e ir construyendo su humanidad.

Hablamos pues de la capacidad que tiene el hombre de formarse, concepto entendido desde la tradición pedagógica alemana como *Bildung* (formación), estrechamente relacionado con el concepto de *Bildsamkeit* (formabilidad-educabilidad) definido como la “capacidad



antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas” (Runge & Garcés, 2011, p.13). Para la pedagogía alemana es el proceso de formación (Bildung) “un devenir y autorrealización constante” (Runge & Garcés, 2011, p.16) que nos permite llegar a ser humanos, lo cual no significa una manera de ser determinada, sino la posibilidad de tomar decisiones día tras día que van orientando su construcción, lo que “resalta, entonces, la apertura del ser humano como ser que antes que ser, deviene, se transforma, se forma” (Runge & Garcés, 2011, p.17) por lo que la formación indica entonces libertad, tener autonomía para decidir cómo ser (que se inscribe en una idea de ser humano) y no quedarse en el plano superficial de las apariencias, sino abarcar una verdadera transformación interna.

Si bien todo sujeto posee la capacidad de formarse (*Bildsamkeit*), es mediante la decisión de cada uno que es posible la construcción de aspectos humanos, la cual es formable por medio de la educación. Dicen Runge & Garcés (2011) que la formabilidad (capacidad de formarse) se vincula a la necesidad de ser educado. Es mediante la educación que se abre el abanico de posibilidades de acción de las que el sujeto puede elegir, por medio de esta se hace posible la autonomía que implica el formarse. Educación pues, en este sentido, hace referencia a la “relación de un A con un B” (Runge & Garcés, 2011, p.16) que no es estrictamente entre dos sujetos, sino también la relación entre el hombre y la cultura, en la que están inmersos variedad de aspectos que luego cada uno decidirá cuáles de ellos tomar, cuáles transformar o crear, es decir, que el proceso de formación pese a ser interno e individual no desconoce la participación o su relación con lo externo y con los otros que forman su contexto.

De este modo, entendemos lo formativo como la apertura de los sujetos hacia nuevas maneras de ser, la transformación interna que surge a partir de las relaciones con lo otro.

La literatura, construcción de un mundo común

Para J. Culler (2000) la literatura es, en un sentido amplio, “un acto de habla o un suceso textual que suscita ciertos tipos de atención” (p.39) ya que de forma específica comprende unos aspectos que la caracterizan como tal y a su vez permiten diferenciarla de los textos no literarios como los diccionarios o recetarios. Esto es: el uso o manejo especial del lenguaje, su función estética; su relación con la ficción; la posibilidad intertextual y autorreflexiva.



Ahora bien, desde la perspectiva política que atraviesa esta investigación, entendemos la literatura como algo más que el suceso textual con uso especial del lenguaje, la política le da un sentido e importancia mayor en su composición, en tanto la literatura viene a intervenir en las maneras como se hace visible el mundo o los mundos comunes, en la construcción de estos y cómo se dice. Es decir que la literatura es una de las puertas que abre a lo común y que permite a su vez hacer visibles a aquellos que han sido invisibilizados al volverlos parte de aquello que también les pertenece y sobre lo cual pueden participar, decir y pensar (Rancièrè, 2011).

Aquello *común* es el escenario formado por voces, palabras, sujetos y pluralidades, como dirá Frigerio (2012) no se trata de lo homogéneo sino de lo heterogéneo que pone en evidencia la singularidad y a la vez la semejanza de los sujetos, dándole parte a los que de acuerdo a las determinaciones sociales no la tienen, puesto que lo común los hace visibles, haciendo oír sus voces y resignificando los modos de ser, hacer y decir.

De acuerdo con esto, la literatura opera en la conformación de lo común y sostiene que eso común deja decirse y puede entenderse por cualquier sujeto, lo que permite reconocer una característica más: el desdoblamiento de la identidad; la posibilidad del sujeto de salir de la condición determinada por las jerarquías de la sociedad y las establecidas por la labor que ejecuta, pues puede pensarse y saberse desde otras perspectivas, sin determinaciones o clasificaciones sociales, como lo son la edad, el género, el estatus económico, el trabajo (labor), la nacionalidad, entre otras categorías convencionales.

La literatura “nos enseña a tener sensibilidad y realizar distinciones sutiles, nos mueve a identificarnos como hombres y mujeres de otra condición” (Culler, 2000, p.51) pues no se clasifica de acuerdo a los lectores, rompe con los órdenes sociales y los supuestos anticipados de interpretaciones, puesto que ofrece las situaciones narradas y los personajes dejando abierta la posibilidad a quien quiera tomarlos y apropiarse de alguno para participar y conversar de asuntos comunes.

Rancièrè (2011) dice que “la literatura pone en obra otro régimen de significación (...) es el desplegar un nuevo régimen de adecuación entre el significante de las palabras y la visibilidad de las cosas” (p.32) ya que en la escritura se deja huella de la historia, de la realidad que es relatada por las cosas, por los significantes, y son dotados de sentidos y voz por los lectores que toman eso ofrecido, deshaciendo el régimen que determina quiénes tienen o no dichas



posibilidades para participar y entender lo común. Así, el mencionado despliegue de un nuevo régimen es la ruptura e invalidez de este mismo, en la medida en que no hay lecturas legítimas y que cualquiera puede decir su lectura y los sentidos que le otorgó, pues son tan variados como lectores y experiencias hay.

La imagen

Pese a que existen múltiples maneras en que las imágenes pueden producirse o expresarse, la imagen visual es uno de los temas centrales de esta investigación, puesto que está estrechamente relacionada con el dibujo. Este tipo de imagen tiene sus particularidades, como el hecho de que implica la percepción de formas y colores.

Otra de sus características consiste en la simultaneidad, que quiere decir que todos los signos que se encuentran en la imagen no están expresados de forma lineal, así lo refiere Barthes (1986) al decir que “esta imagen proporciona de inmediato una serie de signos discontinuos [...] (el orden es indiferente ya que los signos no son lineales)” (p.31) por lo que al momento de observar una imagen, se puede partir de la parte central de la escena, de izquierda a derecha o como el espectador prefiera; no ocurre así con lo lingüístico, que desde lo auditivo, los significantes llevan un orden y así mismo en lo escrito, siempre unos van primero y otros después, y si se altera el orden, probablemente se pierda la coherencia y el sentido. Las historietas, comics y ese tipo de narraciones a partir de imágenes llevan un orden lineal, sin embargo, al detenerse en cada una, hay esta simultaneidad que caracteriza a cada una de las imágenes que componen la obra.

Por otra parte, Barthes (1986) asevera que la imagen se caracteriza por la polisemia, pues “toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una *cadena flotante* de significados” (p.35) por lo que se puede decir que la imagen no es propiamente una forma directa de acercarse a la realidad, sino que en su observación hay múltiples significados, entre los que el espectador decide tomar algunos para conformar su propio sentido. Así pues “la polisemia provoca una interrogación sobre el sentido” (p.35) pues no hay una única y verdadera forma de entender una imagen, ni es necesario encontrar un verdadero sentido, sino construir una interpretación a partir



de los significantes, lo cual nos lleva a pensar que en el fondo del concepto de imagen está la idea de representación.

Para entender lo anterior es preciso acercarnos al origen de la palabra. Imagen proviene del latín *imago*, entendido como retrato, copia o imitación, lo cual no se refiere a retratar sólo lo que es captado por los ojos, sino que es una representación de algo, como aquello que se muestra en un espejo, es decir, un reflejo. Sin embargo, se puede comprender la imagen como una representación visual, en este sentido Leonor Arfuch citado por Dussel & Gutiérrez (2006) afirma lo siguiente:

pero la imagen no es solamente visual, sino también -y tomando otra de sus acepciones clásicas- la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un imaginario social (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una identificación imaginaria (ser como...). (p.76)

Lo anterior nos da a entender que hay imágenes que nacen desde las palabras y palabras que nacen desde las imágenes, por ello queremos caracterizar la imagen a partir del hecho de que no es el objeto al que se refiere, sino un reflejo y ese reflejo puede ser construido desde diferentes sentidos como el visual o el auditivo. Como el reflejo no es la cosa, tendremos que decir que es de entrada una interpretación, es entonces la forma en que un sujeto o una colectividad representa algún objeto o fenómeno, de ahí que se hable de imagen de mundo, como la manera en que ciertos individuos o sociedades entienden el lugar que habitamos, o la imagen de sí mismo, como la forma en que el individuo se interpreta.

El dibujo

Podríamos definir el dibujo como un arte que consiste en líneas que se trazan sobre el papel; sin embargo, queremos explorar otros sentidos que se tienen sobre este con el siguiente fragmento de un relato de Balzac (2011):

Rigurosamente hablando el dibujo no existe. (...) La línea es el medio por el que el hombre se da cuenta del efecto de la luz sobre los objetos; pero no hay líneas sobre la naturaleza, donde todo está lleno: modelando se dibuja, es decir, se separan las cosas del medio donde están. (p.45)



El dibujo no existe en lo real, es una creación o recreación; esas líneas son una forma de separar las cosas del lugar donde están. El dibujo es entonces, de entrada, una alteración, la transformación de algo.

Betty Edwards (2000), en su libro *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*, ofrece unas técnicas de dibujo que parten de ideas relacionadas con la actividad cerebral, no deseamos referirnos a este asunto, sino tener en cuenta de dónde parte su perspectiva sobre la enseñanza del dibujo: “aprender a dibujar es algo más que aprender una habilidad. Es aprender (...) a ver” (p.30). Es decir, no tiene que ver con la destreza de la mano, sino con una forma de interactuar con lo que vemos.

Según Edwards, el dibujo es algo que todos podemos hacer, lo cual concuerda con la igualdad de las inteligencias que mencionamos anteriormente. No obstante, reconocemos que hay muchas dificultades a la hora de aprender a dibujar, hasta el punto en que se piensa que para dibujar hay que nacer con el don, lo cual lleva a preguntarse en qué consisten esas dificultades, a lo que Edwards (2000) responde:

Las personas que se inician en el arte del dibujo, por lo general, no ven lo que tienen delante, es decir, no perciben del modo especial que se requiere para dibujar, sino que toman nota de lo que hay allí y rápidamente traducen la percepción a palabras y símbolos, basándose sobre todo en el sistema de símbolos que desarrollaron en la infancia y en lo que saben acerca del objeto percibido. (p.110)

Con esto podemos entender que hay formas de ver prefabricadas, pues si el sujeto no se deshace de esas figuras que lo ayudaron a representar la realidad anteriormente, no hay forma en que se pueda construir nuevas representaciones gráficas, sino una reproducción de figuras prediseñadas. De modo que para dibujar hay que redescubrir lo que habitualmente se ve, y eso implica ver de otros modos, como lo refiere Edwards (2000) al decir que cuando los artistas dibujan “no sólo ven las cosas de manera diferente, sino que se sumen en un estado de la conciencia algo alterado, y se sienten transportados, como si formaran un todo con la obra, capaces de captar relaciones que normalmente no advierten” (p.32).

Esta forma de ver consiste en establecer nuevas relaciones. Al realizar una nueva observación de las cosas hay una resignificación del mundo, que en el caso del dibujo, parte de lo visual. “El proceso de dibujar está tan interrelacionado con el proceso de la visión que



prácticamente no pueden separarse” (Edwards, 2000, p.30) esto no quiere decir que el dibujo sea exclusivo de lo visual, pero no puede desprenderse de este. Sin embargo, no es suficiente ver, hay que traducir, hay que construir algo que no sólo implica la experiencia y modos de significar individuales, sino sociales; pasar eso que se ve de otra manera a una imagen visual, pues “la imagen se convierte en pensamiento, es capaz de expresar los mecanismos del pensamiento” (Deleuze, 1996, p.74). Así, el dibujo que nace de una forma alterada de ver, de significar el mundo, se expresa y consume en una imagen, dispuesta a la mirada del otro.

No obstante, lo mencionado anteriormente y otras características del dibujo podrían describir todas las artes visuales, es por eso que queremos plantear que la diferencia del dibujo con otras artes visuales consiste en la técnica y los materiales. La técnica, en términos muy generales, se basa en el uso del punto, la línea, las luces, sombras y contornos; los materiales, son usualmente el lápiz o carboncillo que se aplica sobre alguna superficie, que puede ser muy variada, como el papel, una vasija, una pared, entre otras. Estos materiales tan asequibles, esta técnica que puede utilizarse de manera muy simple y también compleja, hacen que el dibujo esté presente en la cotidianidad, constituyéndose en un elemento fundamental a la hora de diseñar muchos proyectos artísticos de diversa índole, como la pintura, la escultura, la arquitectura, entre otras, llegando a considerarse el esqueleto: “El dibujo da el esqueleto, el color es la vida, pero la vida sin el esqueleto es algo más incompleto que el esqueleto sin la vida” (Balzac, 2011, pp. 51-52) por ello Balzac decía que el dibujo constituye una de las partes esenciales del arte.



IV. METODOLOGÍA

Delinear los contornos, un recorrido por las líneas que dieron forma a la investigación

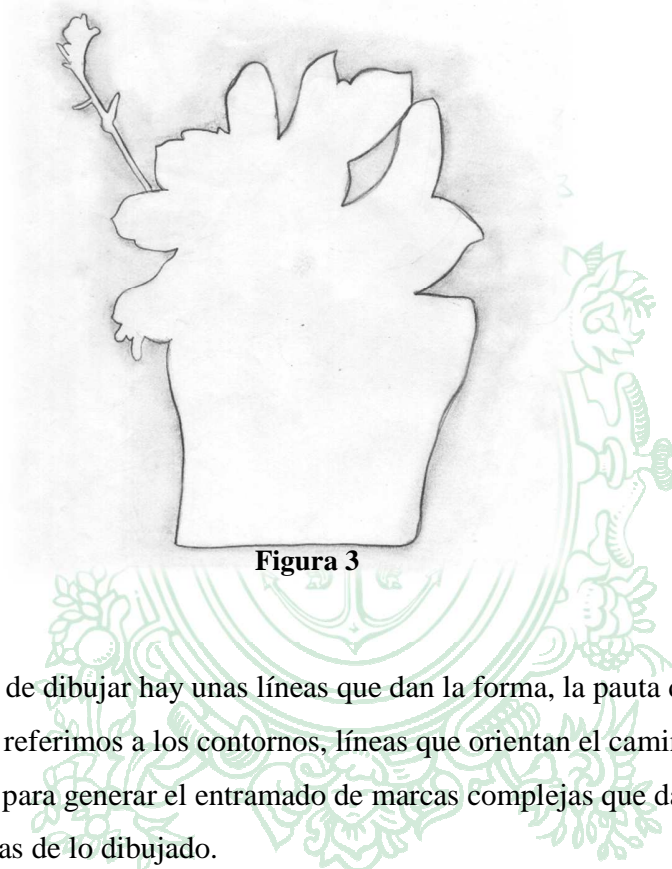


Figura 3

Al momento de dibujar hay unas líneas que dan la forma, la pauta desde la cual el dibujo será construido, nos referimos a los contornos, líneas que orientan el camino, los lugares a rellenar con el lápiz para generar el entramado de marcas complejas que dan los rasgos y características propias de lo dibujado.

Nuestro contorno más amplio es el paradigma de investigación cualitativa, en medio de este se delinear otros contornos, como lo son el enfoque fenomenológico-hermenéutico, que se alimenta de las experiencias pedagógicas y del análisis efrástico de los dibujos.

Puesto que la fenomenología, según Van Manen (2003), se entiende “como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida” (p.28), hallamos puntos de encuentro con nuestra propuesta investigativa, ya que por medio de la observación de la experiencia pedagógica, el análisis éfrástico de los dibujos realizados por los jóvenes participantes del taller y de estos mismos como sujetos que viven dicha experiencia, buscamos reconocer posibilidades para interpretar el mundo brindadas por la enseñanza del dibujo y la literatura.



Además, es conveniente resaltar que el método fenomenológico-hermenéutico no se sustenta en bases o rutas metodológicas concretas que sintetizan la investigación rápidamente, sino que se basa en la reflexión que se puede generar de acuerdo al conjunto de ideas y conocimientos dispuestos por autores que han hablado de la fenomenología, que la han teorizado y se convierten en un conjunto de guías que permite generar la investigación propia; lo cual nos permite entonces, crear los métodos de generación de información que consideramos más pertinentes para el objeto y los objetivos en cuestión. Esto último obedece a que la investigación fenomenológica-hermenéutica “asume como punto de partida y de llegada de la investigación, el mundo de la vida” (p.71) y este no es predecible ni previsible, por lo que no podemos aplicar teorías con juicios y realidades anticipadas, además de que es singular en cada sujeto.

Por su parte Runge & Muñoz (2005) afirman que “la fenomenología es vista entonces como la ciencia capaz de explicitar cómo algo se convierte en objeto en nuestra conciencia; ciencia que ha de permitir entonces realizar efectivamente una convergencia entre lo trascendente y lo inmanente, entre la conciencia y el mundo” (p.9). Pues al analizar y reflexionar el mundo de la vida, las experiencias son problematizadas y trascienden a la conciencia, no con el fin de fundamentar o dar por resuelto el cuestionamiento o el objeto investigado sino con el fin de posibilitar el seguir preguntándose y hacer visible el carácter de las experiencias y cómo son vividas. Al respecto Ayala (2008) dice que “es necesario destacar que desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia” (p.414).

De acuerdo con los postulados de Manen (2003) que designan dos formas de actividades investigativas fenomenológicas, las empíricas y las reflexivas, que se refieren respectivamente, a la manera de generar el material experiencial objeto de estudio, y a analizar las estructuras esenciales de esa experiencia; propusimos para nuestra investigación *la observación de cerca* como forma principal de acercamiento al mundo vital de los participantes, con el fin de lograr aprehender luego sentidos y miradas expresadas en las experiencias vividas en el espacio pedagógico, sin que esa observación con intención de análisis se interpusiera en el desarrollo natural de esas experiencias. Cabe mencionar que esta actividad reflexiva se diferencia de otros tipos de reflexión de enfoques cualitativos, en cuanto este, desde la fenomenología, busca



analizar las estructuras de la experiencia preguntándose por el fenómeno, que es nuestra pregunta de investigación, y la importancia de ser estudiado.

Y para la realización de esta investigación se recurrió a la descripción como forma de plasmar las experiencias vividas, pero no una descripción superficial o elemental de los hechos transcurridos, sino una *descripción fenomenológica*, que “es siempre «una» interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente «más rica» o «más profunda»” (Van Manen, 2003, p.49), punto de anclaje para el análisis hermenéutico que va encaminado a la comprensión de esos sentidos advertidos o señalados en la descripción fenomenológica. Si bien la hermenéutica, en su significado amplio y general, se refiere a la comprensión de textos, no dista mucho de la comprensión que se hace de la vida y de las experiencias que allí tienen lugar, pues, de acuerdo con Domingo (2001) quien retoma las ideas de Ricoeur, la experiencia tiene un carácter lingüístico, en tanto está mediatizada por símbolos y signos susceptibles de interpretaciones, que no dejan de lado la conciencia de sí y puede llevar, posteriormente a la comprensión de sí en relación con determinadas experiencias, se trata pues, de la relación entre el sentido de las experiencias y de sí mismo desde la reflexividad, por lo que Domingo (2001) establece la siguiente relación entre fenomenología y hermenéutica “La fenomenología comienza cuando no contentos con vivir interrumpimos la vivencia para significarla, la hermenéutica comienza cuando no contentos con pertenecer a la tradición transmitida, interrumpimos la relación de pertenencia para significarla” (p.296). Vemos entonces cómo hay una correspondencia entre fenomenología y hermenéutica, puesto que ambas buscan significar, darle sentidos, a aquello que conforma nuestra existencia,

Esta descripción fenomenológica la acompañamos con la descripción ecfrástica de la que nos servimos para el análisis de los dibujos, los cuales fueron una de nuestras fuentes de información. Riffaterre (2011) dice que “la écfrasis es un caso particular de descripción o relato que dio origen a un género menor cuyos procedimientos son del orden de la mimesis” (p.161) esa mimesis o imitación “consiste en representar con signos verbales un objeto visual, que incluiría no sólo pintura sino también escultura y otras formas de arte” (Agudelo, 2011, p.88). De tal modo que quien hace écfrasis pretende dar su propia perspectiva respecto a lo que interpreta de la obra. Cabe aclarar que no buscamos analizar a profundidad todos los dibujos, sino que,



teniendo en cuenta que fueron compuestos en el marco del Taller de Dibujo y Literatura, nos enfocamos en aquellos que tuvieran elementos que nos aportaran a la indagación de nuestra pregunta.

De acuerdo con esto, diseñamos una propuesta didáctica en el marco de nuestra práctica pedagógica en la que se abrió un espacio para hacer visibles algunos componentes del mundo común y observar los efectos de esta apuesta en las experiencias individuales de los asistentes al Taller de Dibujo y Literatura, para luego interpretar, a partir de un análisis fenomenológico-hermenéutico, esas posibilidades que surgieron del dibujo y la literatura para la interpretación del mundo, puesto que nuestro interrogante parte de la pregunta inagotable por las posibilidades de entender el mundo en cada sujeto, que tiene que ver con lo visible, pensable y decible, disponiéndolas a diversas reflexiones sobre el sentido de la literatura y del dibujo como acto político que interviene en los procesos de subjetivación de los participantes.

Método de investigación

Para la realización de nuestra práctica e investigación creamos un espacio pedagógico en las instalaciones de la Seccional Bajo Cauca de la Universidad de Antioquia, donde se ofreció un taller sobre dibujo y literatura para personas residentes del Municipio de Caucasia, en el que buscamos aprender haciendo; en primer lugar, aprender determinadas técnicas necesarias en el dibujo, para luego, a partir de ello, expresar su vivencia personal del mundo, encontrar un lenguaje propio para decirlo y compartirlo. Dirá Ander-Egg (1991) que la alternativa pedagógica del taller “se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (p.10) en el que no se instalan verdades, sino que se acerca a los conocimientos por medio de la problematización, la interrogación, el detenerse a pensar y crear posturas propias.

Para ello, inicialmente visitamos diferentes instituciones educativas del Municipio donde hicimos la invitación a participar del taller y luego, de manera particular, hicimos la invitación a vecinos, amigos y conocidos. En los primeros encuentros contamos con la asistencia de 40 jóvenes aproximadamente, puesto que constantemente este número cambiaba al llegar algunos nuevos y otros dejar de asistir. Finalmente, el taller se desarrolló con la participación activa de 20



jóvenes entre los 13 y 15 años de edad, residentes del Municipio de Cauca y estudiantes de grados 8° y 9° de distintos colegios públicos, que pusieron su inteligencia al servicio de la voluntad, pues de acuerdo con Rancière (2003) “esta voluntad soy yo, es mi alma, es mi potencia, es mi facultad (...) tengo ideas cuando quiero, ordeno a mi inteligencia buscarlas, tantear. La mano y la inteligencia son esclavas a las que cada uno dicta sus funciones” (p.81). Ese ordenar a la inteligencia supone pues, la afirmación de la presencia de la inteligencia en cada sujeto, premisa que sostenemos y que vimos reflejada en la participación de estos jóvenes. No se trató de si tuvieran o no ciertas inteligencias para estar allí, fue más bien su voluntad lo que movió la exploración de la inteligencia propia de cada uno.

El taller consistió en generar un espacio donde se pusieran a disposición la literatura y el dibujo como formas de lectura y expresión del mundo común, y poder observar las formas de interpretación de ese mundo que se iban dando y los significados que allí podíamos evidenciar. Para esto elaboramos y desarrollamos una secuencia de actividades encaminadas a propiciar condiciones de posibilidad para la formación de esas maneras distintas de interpretar el mundo y las realidades que rodean a los jóvenes, por medio de ejercicios prácticos de dibujo guiado inicialmente, para aprender técnicas básicas que les permitieran luego hacer sus creaciones con mayor realismo y precisión, acorde a sus ideas de forma espontánea. También por medio de lecturas de libros álbum donde reconocemos una forma de relación de la literatura y el dibujo como lo fueron *El pato y la muerte* de W. Erlbruch (2007), *Sapo enamorado* de M. Velthuijs, *El árbol rojo* de S. Tan (2001), *El libro de los cerdos* de A. Browne (1997), *Emigrantes* de S. Tan (2016) entre otros, posibilitando miradas amplias y más detalladas a la hora de interpretar un texto visual. Además de estas lecturas compartimos también obras literarias que abarcamos de inicio a fin del taller a través de lecturas diarias, y que nos permitieron también una apertura del mundo, las cuales fueron *El lobo estepario* de Herman Hesse (2011) y *El cuaderno rojo de la chica karateca* de Ana Pessoa (2013).

Con el fin de plasmar y ampliar estas experiencias, como también nuestras perspectivas, recurrimos, además, a la escritura de memorias pedagógicas, toma de notas, fotos, los dibujos realizados durante el taller y conversaciones que nos ayudaron a constatar lo acontecido y observado, y abrir horizontes en el análisis de la información.



Para el diseño de la planeación de actividades del Taller de Dibujo y Literatura, nos amparamos en lo planteado por Wolfgang Klafki (1976) en su texto *Sobre la relación entre didáctica y metódica*, en el cual define la didáctica como: “el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (p.86) lo cual nos permite determinar analíticamente las acciones que hacen parte de una configuración didáctica, para estudiar cuidadosamente cada una de nuestras acciones educativas. Construimos entonces lo previo al encuentro con los participantes, teniendo en cuenta que quien investiga puede también intervenir e incluso crear el espacio en el que dispone el objeto de investigación, para ello fue necesario reflexionar y escribir todas las presuposiciones, fundamentaciones y decisiones en relación con los objetivos de enseñanza, contenidos, medios y formas de organización, lo cual influye en el fenómeno a estudiar, por lo que forma parte de la información que se tuvo en cuenta para pensar, especialmente lo que tiene que ver con el poner a disposición el dibujo y la literatura.

Por otra parte, registramos de manera escrita las formas de realización que se constituyen como nuestras memorias pedagógicas, que también forman parte de la didáctica y que dan cuenta de lo acontecido en el espacio de clase, estas formas de realización son fundamentales a la hora de comprender la reflexión general del proyecto, pues lo planeado previamente no determina lo que acontecerá en la clase, y los efectos siempre son inesperados. Esos efectos registrados, nos permitieron pensar en un espacio de enseñanza y de investigación, en esas posibilidades que el dibujo y la literatura ofrecen en la interpretación del mundo.

Nuestra metodología consiste entonces en una reflexión fenomenológico-hermenéutica que se basa en el análisis del diseño y ejecución de la propuesta didáctica realizada en el taller de Dibujo y Literatura y en la lectura efrástica de los dibujos de los participantes, todo lo anterior encaminado a responder a la cuestión que plantea nuestro problema de investigación.

1 8 0 3

V. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

La composición, miradas e interpretaciones

Hacer una composición implica disponer algunos elementos sobre el papel en el que el artista decide las formas de distribución de las líneas, los colores y las figuras que confluyen en



la construcción de sentidos; un encuadre que permita detallar y analizar los objetos, la realidad, las sensaciones y todo aquello perceptible que suma a las interpretaciones dadas, que finalmente se convierten en un todo allí expresado. Es dicha construcción de sentidos lo que buscamos al disponer nuestras experiencias y conocimientos para el análisis a desarrollar, en pro de generar una reflexión pedagógica que permita otras maneras de interactuar con la praxis educativa.

Para esto hemos decidido plasmar en el papel aquellos elementos que nos aporten a la comprensión de nuestro problema, como lo son el reparto de lo sensible, el concepto de imagen allí inmerso, las posibilidades formativas y lo que estas ofrecen a las formas de interpretación del mundo.

El dibujo y la literatura como formas de reparto de lo sensible

Hablar de formas de reparto de lo sensible exige aclarar, primeramente, lo que esto quiere decir o la manera como lo entendemos. Rancière (2009) define el *reparto de lo sensible* como “ese sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas” (p.9). Es decir, que hay unas prácticas que hacen evidente la existencia de algo común y que a su vez precisa las partes y los sujetos que lo conforman, lo cual está ligado a la *estética*: conjunto de normas que hacen posible la visibilidad de lo común a unos sujetos y las experiencias que esto les puede provocar al entrar en relación con ello; sin que esto signifique el *otorgamiento* de partes exclusivas de lo común a los sujetos, sino que tiene que ver con que dicha *repartición* considera la distribución de unos espacios, tiempos y actividades específicas en las que se puede ofrecer lo común para la participación de quienes han querido y decidido estar allí. Estos dos verbos (querer y decidir) son los que nos permiten identificar por qué la “repartición y recorte de partes respectivas” no tiene que ver con el reconocimiento de algunos y la exclusión de otros, pues hace referencia a que hay una toma de decisiones que atraviesa y da existencia a todo el proceso de reparto; el mismo hecho de considerar repartir, que es hacer visible algo común, está antecedido por unas decisiones que permitieron concretar qué era aquello que se iba a compartir, por medio de qué y cómo. También está mediado por decisiones la participación de otros en el reparto; en este caso no es decisión de quien pone a disposición el reconocimiento de lo común, sino de los sujetos



que mueven su voluntad para decidir participar de ello, tomándose el tiempo y el espacio para comprobar, como diría Rancière (2011), que son *seres parlantes y no animales ruidosos*.

Lo estético y lo político son pues, las bases del reparto de lo sensible, ya que este apunta a una redistribución de esas normas que determinan lo que es visibilizado y quienes pueden participar de ello, para darle voz, tiempo y espacio a aquellos otros (todos) que igualmente pueden tener relación con lo repartido.

Es con dicha posición de que al haber un reparto de lo sensible se llevan a cabo diversas decisiones, que iniciamos nuestro proceso de prácticas. Decidir poner a disposición de otros el dibujo y la literatura responde, además, a un interés por saber aquello que posibilitan en la formación de los sujetos (que no deja de lado lo estético y lo político), y cómo esto incide en los modos de interpretar el mundo, pues consideramos, al igual que Rancière (2009), que “las prácticas artísticas son maneras de hacer que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con las maneras de ser y formas de visibilidad” (pp. 10-11). Así lo evidenciamos en los primeros encuentros con los participantes del taller, a los que se les preguntó sobre sus experiencias con el dibujo y la literatura y qué tanto conocían conceptualmente de estas dos, la mayoría coincidió en que no tenían mucha relación con la literatura, lo que conocían de esta se limitaba a lo que leían en el colegio; mientras que con el dibujo, tenían un poco más de experiencia pero sabían muy poco de este conceptualmente.

Además de preguntarles sobre los temas del taller, les preguntamos por aquello en lo que preferían pasar su tiempo, gran parte del grupo respondió que a los deportes, especialmente BMX, baloncesto y fútbol, sólo unos pocos manifestaron no dedicar tiempo a otras actividades en su tiempo libre, y otros dos se vinculaban a actividades musicales en la casa de la cultura del municipio. Esta situación nos hace pensar en la forma en que se distribuyen las actividades y los conocimientos en nuestro contexto, aquellas *distribuciones generales* a las que se refiere Rancière, donde se les es habilitado solo unas pocas maneras de hacer. En dichas conversaciones iniciales algunos comentaron que, aunque siempre habían tenido inclinación hacia dibujar y aprenderlo de manera profunda, no habían podido hacerlo ya que el Municipio no cuenta con espacios donde esto sea posible, solo hay deporte, baile y música. El ofrecimiento del taller fue para algunos una oportunidad de hacer eso que siempre habían querido y para otros la



posibilidad de experimentar y aprender algo nuevo, distinto a lo que usualmente ven y hacen en su día a día.

Consideramos que los deportes y la música son medios válidos en los que los sujetos pueden tener contacto con lo social y formarse; sin embargo, nos inquieta el hecho de que sea un asunto generalizado, es decir, que esos sujetos encuentren una oferta limitada del mundo y que eso incida en su formación, pues como lo dice Rancière (2009), las maneras de hacer intervienen en las maneras de ser, y si lo primero es limitado, lo segundo probablemente lo será también.

Volvimos disponible entonces a un grupo de jóvenes la literatura, por medio de las obras literarias *El lobo estepario* de Herman Hesse para un grupo y *El cuaderno rojo de la chica karateka* de Ana Pessoa para el otro. Las cuales nos parecen obras que dan apertura a aquello que buscábamos ofrecer, que más que saberes, fuesen lugares de participación; y el dibujo por medio de la enseñanza de técnicas básicas que permitieran luego configurar, de igual manera, el dibujo como lugar de participación.

De lo acontecido al disponer el dibujo

Para enseñar el dibujo, decidimos enseñar la técnica conforme a lo mencionado sobre los talleres, en los que el sujeto inicia imitando para luego generar sus propias creaciones. Pero el hecho de que ellos fueran a imitar una técnica no quería decir que no pudieran intervenir y aportar desde sus conocimientos a esos saberes que buscábamos transmitir, por ello desde la primera clase los invitamos a participar del espacio pedagógico a partir de sus experiencias previas:

La actividad de experiencias previas con el dibujo se realizará teniendo en cuenta lo propuesto por Freire, entendiendo que ellos posiblemente tengan unas lecturas del mundo que pueden compartir y que se pueden re pensar al ser expresadas. Creemos que muchos de ellos tendrán conocimientos de dibujo y de literatura que pueden exponerse durante la clase y relacionarse con nuestro saber y el de ellos, con sus experiencias y con las nuestras²

² Decisiones en planeación. *Anexo 1*



Esto tiene que ver con lo político, pues al hacer esta actividad, estamos reconociendo su capacidad para saber y hablar respecto al objeto que ponemos en común. Esta postura frente a las experiencias previas quisimos mantenerla durante todo el taller y no hubo un momento en el que ellos fuesen en blanco, había siempre algo que ellos sabían a partir de lo cual se podía pensar algo nuevo. Nuestra forma de disponer el dibujo iniciaba entonces, por reconocer su potencia³.

Luego de este primer paso, fuimos invitándolos a imitar, como se muestra en el siguiente apartado:

Todo el curso estará enfocado en el dibujo realista entendiéndolo como un primer acercamiento con el dibujo, pese a ello no dejaremos de recalcar a los estudiantes que el dibujo va mucho más allá de copiar fielmente la realidad, se trata de hacer de los dibujos textos con sentido.

Con los primeros ejercicios de dibujo queremos presentar una forma de ver, como lo plantea Edwards, con el fin de que se dejen de lado las formas prediseñadas que se construyen en la infancia y que luego no se cambian, un ejemplo de ellos es que se dibuja el techo de una casa con un triángulo, y las paredes con un cuadrado. Lo que se pretende es que se observen bien los objetos que nos rodean y que se intenten imitar las figuras teniendo en cuenta lo que se está viendo en el momento, los espacios, las proporciones, los contornos.⁴

La forma en que presentábamos el dibujo en el taller consistía en no quedarse con aquella primera impresión que ofrecen los objetos, sino que aquello que percibíamos a través de los ojos podía resignificarse. Pese a que no era propiamente el realismo lo que queríamos enseñar, partimos de ahí porque creemos que toda creación artística tiene una relación con el mundo, tanto desde lo material como de aquello que surge en las interacciones con los otros, teniendo siempre presente que el dibujo no se limita a copiar la realidad, pues el arte se maneja desde el concepto de mimesis, que es generar representaciones de la realidad a partir de la imitación, y ese representar es traer algo externo que está presente a una nueva forma de presencia.

³ Entiéndase por *potencia* el reconocimiento de la propia inteligencia y el poder que esta tiene al ser usada. "solo existe un poder, el de ver y el de decir, el de prestar atención a lo que se ve y a lo que se dice (...) Pero sí se sabrá que uno puede, en el orden intelectual, todo cuanto puede un hombre" (Rancière, 2003, p.47). Puede leer Rancière, J. (2003) El círculo de la potencia. En J. *El maestro ignorante* (pp. 33-37). Barcelona: Editorial Laertes.

⁴ Decisiones en planeación. *Anexo 3*



Figura 4

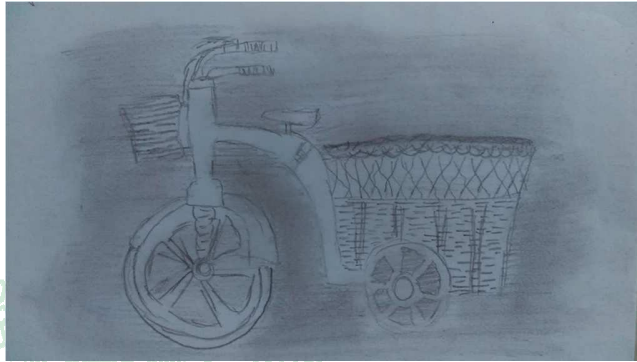


Figura 5

En la figura 5 hay un dibujo que imita el objeto que aparece en la figura 4, nosotras dispusimos el objeto, pero hubo por parte del dibujante unas elecciones en cuanto a aquellos detalles que iba a tomar del objeto para plasmar, pues ha decidido no copiar, por ejemplo, la fisura que hay en el cilindro que sostiene la silla, por el contrario, eligió darle unos trazos ligeros y discontinuos que dan la sensación de que la bicicleta tiene movimiento. Esto ocurre porque en el dibujo nunca se copia fielmente el objeto, sino que, como lo menciona Barthes (1986) “el dibujo reproduce muy poca cosa sin por ello dejar de ser un mensaje potente” (p.39) razón por la cual siempre que se dibuja, por más realista que sea, un dibujo muestra la visión propia del sujeto que a menudo dice cosas distintas a las que el objeto dice, lleva a otros lugares de significación.

Por ello, aun cuando les pedimos a nuestros estudiantes que dibujaran el mismo objeto, nunca hubo un dibujo igual.

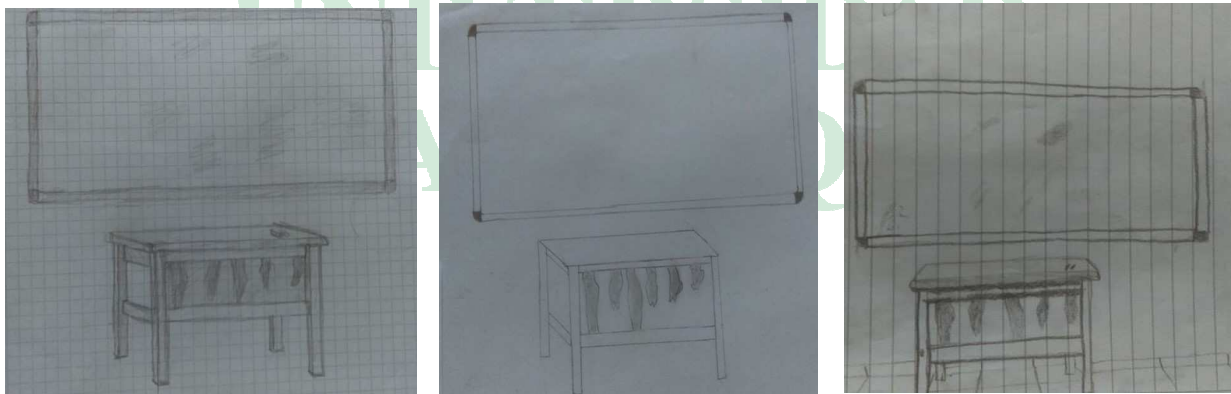


Figura 6



El dibujo revela que todos no vemos igual y esto obedece a lo ya mencionado respecto a la imagen, la cual concebimos como una representación que no es la cosa, sino un reflejo de esta, por ello aun cuando estamos frente al objeto, lo que vemos, lo que está en nuestra cabeza, no deja de ser una interpretación.

Ahora bien, aunque no vemos lo mismo, nuestras interpretaciones no son completamente diferentes, hay puntos que confluyen, de tal manera que alguien puede saber si dos personas dibujaron un mismo objeto o una misma persona,



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

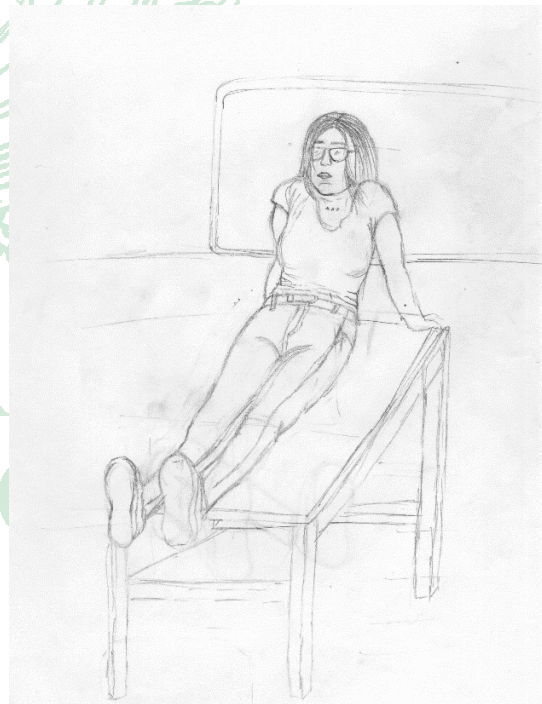


Figura 7



y esto ocurre porque nuestras interpretaciones están atravesadas por un código, el cual es un sistema cultural. Por ejemplo, cuando vemos el objeto al que en nuestra lengua llamamos *silla*, lo entendemos como silla (tanto su significante como su significado) porque así lo aprendimos de los otros. Así como la lengua es un código que nos permite crear significaciones individuales y compartidas con el fin de comprender el mundo y compartir nuestro mundo con otros, igualmente el dibujo es un código, es una actividad que se enseña en la sociedad y que implica el conocimiento por ejemplo, de los contornos, la luz y la sombra, la perspectiva, los espacios negativos y positivos, entre otras cosas. Así, esta forma de arte se convierte en otra lengua y si consideramos todo lo que la lengua nos abre al mundo y nos permite formarnos, podemos imaginar cuánto aprender el dibujo, como aprender una lengua nueva, puede hacer que el sujeto devenga, se transforme.

Lo anterior lo pudimos evidenciar con los autorretratos, pues al principio del taller, antes de enseñarles cualquier cosa, les pedimos que se dibujasen a sí mismos, esto como parte de la actividad de conocimientos previos mencionada anteriormente, y luego, después del contacto con este nuevo código y la constante práctica, les pedimos que se encontraran nuevamente con su propia imagen.



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Consideramos que más que la aplicación de una mejor técnica de dibujo, se dio una manera nueva de ver y expresar su rostro, agregar profundidad, mejorar las proporciones, dibujar las ausencias (espacios negativos), entre otras cosas, que no se limitan a hacer un dibujo más “bonito”, sino que es algo que tiene que ver con la identidad,

Luego Mariana nos comentó que siempre había pensado que sus ojos eran oscuros, pues ella los tiene de un color miel (bastante claro a nuestro modo de ver), mientras que su hermano menor los tiene de un azul muy claro, cosa que lamentaba mucho, pues deseaba tener los ojos de ese color. pero dijo que ayer se había mirado al espejo y había descubierto que sus ojos eran claros, muy claros, y que en ese momento le parecieron hermosos. Dijo que vio sus ojos como nunca los había visto⁵

Mariana abandonó la idea de que sólo los ojos de su hermano podían ser bellos, se identificó de manera distinta, al generar una nueva imagen de sus ojos que deriva de la forma de percepción que el dibujo ofrece, vio sus ojos como nunca los había visto y por esta razón devino en la Mariana de ojos claros, que no son azules pero que reconoce igualmente bellos.

Ella misma en un texto que escribió para el taller dijo:

Muchas noches, en momentos a solas y en momentos de reflexión me he preguntado sobre ese conocerme. A diferencia de la otra pregunta [¿qué piensan las personas sobre mí?], a esta sí le encontré una respuesta. He pensado que no se trata de si me conozco o no, se trata de aprender a conocerme; nosotras las personas vivimos en un ciclo que cambia-diariamente, nunca somos lo que éramos de niños, ni seremos lo que vamos a ser de adultos, son etapas que nos dejan gustos y sinsabores, haciendo a su vez que nos gusten o fastidien cosas que antes no nos gustaban y fastidiaban⁶

Con esto podemos inferir que lo importante no es la imagen que creó de sí en el momento, pues bien puede luego pensar que la belleza no tiene nada que ver con la claridad de sus ojos. La cuestión es que ese *aprender a conocerme* que menciona, es una nueva percepción que ofrece el dibujar, es la posibilidad de un observar constante que permite conocer(se), y a partir de ahí cambiar, y quizá formarse.

⁵ Forma de realización en *Anexo 5*

⁶ Texto de Mariana Alvarado, *Yo*. Anexo 9



De lo acontecido al disponer la literatura

Para uno de los grupos del taller decidimos compartir la obra *El lobo estepario* del autor alemán Hermann Hesse, porque esta permite adentrarnos a un mundo de angustias, miedos y razonamientos de un hombre que vive en la sociedad contemporánea. Podemos analizar por medio del personaje Harry Haller el constante cuestionamiento que hace a la realidad que vive, las maneras en que la sociedad se organiza y los estereotipos que esta contiene, caracterizando así a un individuo que se oponen al “destino” que le ha sido señalado u otorgado y pone en tensión su mundo interior para enfrentar luego al mundo exterior.

Harry Haller decidió ser distinto en algunos aspectos de lo que por tradición se esperaba que fuera, un burgués dedicado al cuidado propio, la disciplina y las buenas costumbres sociales. Aunque en algunos aspectos mínimos aún conservaba relaciones con este estilo de vida, eso no fue motivo para quedarse allí: constantemente se preguntaba por las razones que movían su actuar y su pensar. La pregunta por su ser nunca lo abandonó, lo cual lo conducía a una búsqueda de su identidad que pronto lo lleva a definirse como un lobo de la estepa, de acuerdo a las características que había configurado y reconocido para sí. Definirse como tal lo convirtió en un hombre encasillado, limitado en su actuar y pensar. Diferentes situaciones y relaciones con otros sujetos lo llevan luego a vivir y sentir de manera distinta, a redescubrir su personalidad y permitirse desdoblarse aquella identidad que lo limitaba, al comprender que un hombre no es de una sola manera siempre, sino que puede ser de múltiples maneras.

El carácter filosófico que atraviesa esta novela nos permitió abrir distintos momentos de discusión en los que los jóvenes expresaban sus inquietudes, interpretaciones y opiniones respecto a los temas abordados por el personaje principal, como la identidad social e individual, la burguesía, la soledad, la doble personalidad, el suicidio, el reconocimiento del otro, entre otros tantos que a medida que leíamos iban apareciendo, ya fuese porque estaba siendo mencionado o porque hubiese sido suscitado y alguien decidió conversarlo. Aunque escucharlos hablar e intervenir en la lectura tomó tiempo, fue un ejercicio que pudo abrir distintas posturas entre ellos como también convergencias, por ejemplo, la conversación que sostuvimos frente al tema del suicidio, sobre el cual fueron inicialmente determinantes con su opinión, no estaban de acuerdo en la idea del suicidio como decisión de un sujeto; puesto que el espacio dispuesto no consistía en tener una opinión sin fundamentos, decidimos tomar ese asunto como punto de partida para



llevarlos a pensar más a fondo la razón de su pensamiento, que hallaran argumentos que lo sostuvieran. Inicialmente se quedaron cortos de palabras, lo cual nos dio pie para sugerir preguntas que permitieran abarcar el tema desde un panorama menos moralizador y sobre todo que crearan sus propias reflexiones, pues notábamos que se repetía el discurso de que eso estaba mal, que no teníamos por qué tomar esas decisiones frente a la vida solo por unos momentos de sufrimiento, entre otros comentarios parecidos.

Finalmente surgieron distintas posturas, algunos lograron considerar la opción del suicidio manifestando el respeto por las decisiones que el otro toma con respecto a su vida, dejando de lado el paradigma de lo bueno y lo malo y reconociendo que estas categorías pueden variar y son construidas por cada uno; otros decidieron mantener su posición, pero finalmente con algún argumento, lo cual también es una toma de decisión y postura. Así se muestra en la siguiente memoria:

El suicidio fue el tema que primó en la conversación, especialmente por esa forma en la que el personaje parece estar a favor y en contra de este al mismo tiempo, todos los participantes manifestaron estar en contra, pero cuando se les preguntaba por qué, no había ideas concisas ni reflexiones propias, decían que estaba mal, que quien se suicidaba tenía baja autoestima, entre otras cosas parecidas, los presionamos para que construyeran sus ideas, luego les preguntamos por qué el personaje podría estar a favor del suicidio, ellos lo argumentaron partiendo de la pregunta ¿una larga vida de sufrimientos se justifica por unos pequeños momentos de alegría? cuestión que se presentaba en el libro y que ellos usaron tanto para favorecer el suicidio como para estar en contra, diciendo cosas como: “aunque la vida sea un martirio hay momentos muy alegres por los que vale la pena vivir”, “eso depende de lo que cada uno considere como bueno o malo y las cosas por las que esté pasando, los demás no deben juzgarlo”, las cuales eran apoyadas por otros de acuerdo a la postura que habían tomado y complementadas con sus argumentos.⁷

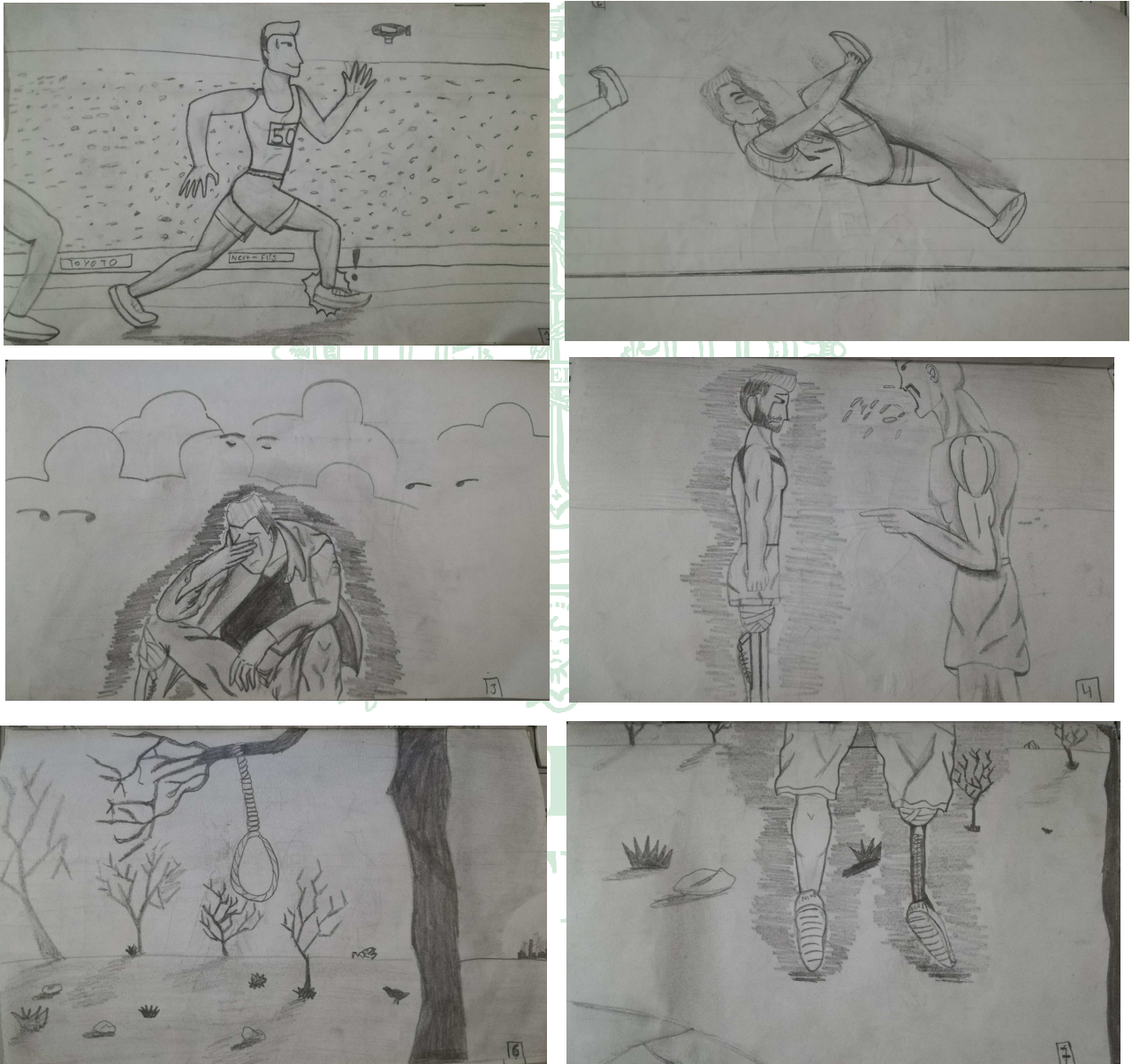
Como esta discusión, otras más tuvieron lugar y en cada una siempre resaltó la posibilidad de ofrecer otra mirada a las cosas, de permitirse mover ciertas certezas y conformidades para darles nuevos sentidos, lo cual es posible cuando inicialmente se hace visible lo común, en el que se establece que distintos sujetos pueden participar, argumentar sobre lo que allí se dispone y transformar o resignificar su realidad.

⁷ Forma de realización Anexo 7



Esto anterior pudimos evidenciarlo en la composición de Sebastián donde retoma el tema del suicidio, lo cual nos hace pensar que hubo una trascendencia de lo dispuesto en la lectura de *El lobo estepario*, que algo pudo atravesarlo y por medio del dibujo expresa su pensamiento.

Figura 15





Haciendo una interpretación del relato que se inscribe en los dibujos, leemos a un personaje que practica atletismo. Este por un accidente pierde una de sus piernas y ello le genera una gran angustia, pues no puede seguir practicando su deporte. En la escena 4 parece ser rechazado. Luego de esto se siente excluido de la sociedad y siente que su discapacidad le impide hacer parte ella. La escena 6 seis sólo muestra una sogá, la cual, atada de esa forma es ícono del suicidio, creemos que la imagen alude al hecho de contemplar el acabar con su vida y al final, esos pies que no se sostienen en el suelo, expresan la decisión que tomó el personaje. En esa última escena el suicidio se muestra como elevación, el enfoque que se le da a los pies como levitando sería el símbolo que nos lleva a dicha relación. Esto nos permite comprender que para Sebastián el suicidio no se encaja en una categoría de bueno o malo, sino en una opción que cada sujeto puede elegir y darle su propio sentido.

Este relato dibujado ofrece una visión más amplia, comprensiva, donde se reconoce al otro como sujeto autónomo en la toma de decisiones, lo que nos hace pensar en que hay un respeto por la postura del otro y que antes que emitir juicios de valor está el ponerse en su lugar, ofrecer otras posibilidades a la comprensión de sus decisiones o pensamientos que permita un panorama menos moralizador a uno más político, donde se reconoce la capacidad de todos de tener voz y decidir. Tanto el personaje de la composición como Sebastián, resignifican ideas, miradas y acciones, es su forma de interpretar e intervenir en el mundo la que se expresa.

Por otra parte, el libro escogido para el otro grupo del taller fue *El cuaderno rojo de la chica karateca*. Consideramos que antes de comenzar a hablar de este libro, es importante mencionar otro que incidió en la elección de este. Nos referimos a *Una soledad demasiado ruidosa* de Bohumil Hrabal, un libro que tenía un lenguaje muy denso y simbólico, consistía en un anciano que trabajaba en una fábrica de reciclaje y reflexionaba en torno a los libros que llegaban a ser comprendidos junto a todo tipo de papel destinado a ser destruido y olvidado, esto una vez los había leído. Nos pareció ideal para los propósitos que teníamos en el taller, sin embargo, no tuvo una buena acogida por parte de los participantes, los cuales eran en su mayoría jóvenes de 12 y 13 años que pertenecían a un mundo muy distinto al del libro. Persistimos porque pensamos que era una buena oportunidad para ofrecer a los jóvenes otras perspectivas, un mundo distinto al que conocen, sin embargo ¿qué se puede hacer cuando un sujeto no quiere tomar lo que se le ofrece? Para responder a esta cuestión consideramos lo planteado por Rancière



en *El maestro ignorante* con respecto a la inteligencia, la atención y la voluntad. En relación con la primera, decidimos actuar bajo el principio planteado por el autor: *todas las inteligencias son iguales*, por lo tanto, esos jóvenes podían, al igual que nosotras, comprender ese libro, pues un *hombre puede todo lo que puede un hombre*, así que ni su corta edad ni su contexto eran excusas para no trabajar el libro. Respecto a la atención, Rancière (2003) menciona que basta la atención para poder ver, pensar y hablar de la cosa común (que en este caso fue el libro) y era eso lo que hacía falta, sin embargo, para que haya atención es preciso tener la voluntad y como maestras podemos influir en la voluntad de otros, pero eso no implica que podamos determinarla y menos en ese contexto, en el que ellos podían simplemente elegir no volver. De cualquier modo, nuestro propósito era acercarlos a la literatura, para ello podíamos usar muchas obras literarias, dejamos de insistir con esa obra, no porque los creyéramos incapaces, sino porque creemos que aquel que participa de lo común tiene derecho a decidir no tomar algo, pero para que esta decisión se tome algo ha debido ser compartido primero, y el no tomar es también una forma de participar.

Consideramos entonces llevar *El cuaderno rojo de la chica karateca* por las siguientes razones que están plasmadas en nuestra planeación:

El cuaderno rojo de la chica karateca nos ofrece un panorama más dinámico, a veces cuento, a veces diario, a veces diccionario, es un libro con muchas formas de expresión, con dibujos y temáticas juveniles, que nos dejan entrever las formas de dar significado a las cuestiones como el crecimiento, la escritura, el amor, la lucha y el arte, confrontando la mirada de los adultos con la propia, pensando en las decisiones vitales y hasta qué punto los otros pueden intervenir en ellas”⁸

Les ofrecimos entonces un mundo no tan distinto al de ellos, en el que pudieran ver cómo la literatura tiene relación con su realidad y con su vida. La lectura en voz alta y la conversación eran la forma en que hacíamos del libro una cosa común y a medida que fuimos leyendo, nos dimos cuenta de que a pesar de que Ana -personaje del libro- era una joven de 13 años, su pensamiento les mostraba otras formas de ser. El personaje cuestionaba y deconstruía su realidad constantemente, no se conformaba con lo que le

⁸ Decisiones en planeación. Anexo 4



decían que debía ser o hacer. Eso hizo que con los participantes cuestionáramos muchas cosas y, por otro lado, que nos acercáramos de diferente forma a las personas o cosas:

Ellas nos comentaron algo que nos pareció muy interesante, narraron que cuando estaban en el colegio, hicieron el ejercicio de observar a los otros de una manera diferente, pensando en lo que decía su rostro, comparando eso con la imagen que otros tenían de esa persona y con la propia idea que ellas tenían, decían que esas diferentes imágenes no concordaban en la misma persona, que quizá unos ojos expresen tristeza, pero lo que ellas conocen de esa persona es que es un ser extrovertido.

(...)

Resaltamos de todo esto el ejercicio de darle miradas diferentes a aquello que está y que quizá nos conformamos con una sola forma de ver.

Pasamos entonces a la lectura del libro, nuevamente expresaron emoción por el inicio de la sesión de lectura, casualmente el texto hablaba sobre el método científico, el personaje del libro aprendía esto en el colegio, lo primero era la observación, mostró la forma en que observó a una mosca durante cinco minutos, el ejercicio se tornó aburrido en un momento, pero ella insistía. Finalmente, le dio un sentido a lo que observó, mejor dicho, todo lo que observaba era



Figura 16

plenamente una construcción de sentido. El personaje del libro termina diciendo “observar me acerca a las cosas”. No tardamos mucho en establecer una relación de lo leído con la conversación que acabábamos de tener⁹

Cabe aclarar que esa observación detallada de la que se habla en el libro, es algo que veníamos pensando con anterioridad, pues hay fragmentos que aluden a ese tema, además, con el dibujo se les invitaba siempre a ver de otras maneras, por ello creemos que ese ejercicio que hicieron de tratar de ver a los otros o de verse a sí mismas con detalle, fue un efecto de lo que

⁹ Forma de realización. Anexo 5



sucedió en el taller. De manera que, a partir de lo que surgió por medio de la literatura, ellas decidieron hacer algo que tiene mucho que ver con las maneras de relacionarse con los otros y consigo mismas, pues decidir dar a lo conocido otra mirada es alejarse de los prejuicios, es permitirse interpretar de otras maneras.

Con esto comprendemos que la literatura como práctica artística interviene en esas maneras de hacer, en este caso intervino en la manera de ver, que produce nuevas formas de interactuar con lo visto.

Otro ejemplo de ello y en relación con el acercamiento a las cosas que brinda la observación, es la composición final que hizo Lluvia, donde nos comparte su mirada del pueblo natal de su familia materna: Margento. Allí ella nos muestra un pueblo inundado por las aguas del río. El panorama es desolador, pocas casas (chozas) y unos cuantos árboles que se avizoran destruidos por la corriente del agua, solo resalta un rostro acogedor en ese espacio. Una mujer que por las líneas en su cara refleja cierta edad avanzada, se muestra sonriente, entregada a su tierra, a sus orígenes, como si nada de lo que sucede a su alrededor importara para hacerla cambiar de parecer. Esto simboliza el arraigo de los habitantes que aman a su tierra natal, y reconocen la identidad que esta les brindó al albergarlos sobre sus suelos.

Por medio de este dibujo Lluvia nos acercó a Margento. *Observar me acerca a las cosas.* Era un lugar desconocido para muchos de los que estábamos en el taller, no sabíamos de la situación que vivía ese pueblo. Ella a través de la forma en la que narra ese lugar (relato visual) y lo que expresa en esa mujer, nos ofreció su mirada, cómo ella percibía Margento, permitiendo a otros acercarse a esa realidad y significarla o resignificarla, para quienes ya la conocían.



Figura 17

La imagen en la literatura y el dibujo

Teniendo en cuenta que el concepto de imagen consiste, en pocas palabras, en una representación de algo externo que puede construirse a partir de diferentes medios como lo visual y lo verbal, notamos que hay en la literatura y el dibujo, maneras de hacer imágenes, y que de hecho estos dos tipos de arte se construyen a partir de ellas.

En la literatura podemos reconocer cómo a través de lo verbal se crean imágenes visuales que retratan lo representado por las palabras allí escritas, las cuales son también imágenes que previamente tuvo el autor y que expresó en el texto, es decir, que las palabras son una representación que parte de la interpretación de los objetos de la realidad hecha por el autor, a las que luego el lector dará nuevas interpretaciones que pueden ser distintas, dice Pierce (1998) que “todo signo evoca la cosa significada. Así, pues, la asociación de ideas consiste en esto, en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es el signo. Ahora bien, esto no es ni más ni menos que una inferencia” (p.117). Este juicio que ocasiona otro juicio puede entenderse como la representación de otra representación, en la que una se vuelve signo para la otra al ser referente de la representación de algo del mundo que puede ser susceptible de interpretación. Así, las imágenes, que son representaciones de algo externo, se convierten en signos que crearán nuevas imágenes, haciendo posible la diversidad de visiones y comprensiones del mundo.



Mediante la descripción en el texto escrito se pone a merced del lector una variedad de signos a los que este busca darle unos sentidos y crear a partir de estos una interpretación propia de los signos lingüísticos, los cuales pueden producir imágenes visuales, es decir, que las interpretaciones de los signos lingüísticos configuran las imágenes que cada lector produce de acuerdo a lo leído. Estas imágenes producidas en la literatura se dan de forma sucesiva debido a que es la forma en que se configura lo escrito, las palabras y oraciones que construyen el relato, a diferencia de las imágenes producidas en el dibujo (y de las artes plásticas en general) que son simultáneas, conformando una escena que puede empezar a ser interpretada desde el punto que el observador decida. Los signos están dispuestos en un espacio que no tiene consecutividad, conforman un todo que puede ser tomado de centro hacia afuera, de derecha a izquierda o de izquierda a derecha, y esto no influirá en el sentido que pueda dársele.

Vemos entonces cómo lo verbal tiene implicaciones en la construcción de imágenes y viceversa, como es el caso de la écfrasis¹⁰, donde se crea un texto a partir de una representación visual. Este recurso literario nos permite pensar la imagen en la literatura, puesto que la descripción que tiene lugar en esta, parte también de una representación que bien puede ser plástica, real o imaginaria, y puede llevarse al dibujo, sin que se trate de una réplica de la representación, sino siempre atravesada por la interpretación y visión propia de esta. Por otra parte, en los dibujos hay también signos que llevan a pensamientos o ideas que son entendidas como imágenes, las cuales se entrelazan con signos lingüísticos que ayudan a dar sentido. Así, a partir de las representaciones gráficas, puede hacerse también literatura.

Esto puede evidenciarse en la secuencia de imágenes que hace Dayana a partir de lo leído en *El lobo estepario*. El ejercicio que propusimos consistía en elegir un tema abordado en el libro, que hayamos discutido, que les haya inquietado o sobre el cual quisieran decir algo, aclarando que no se trataba de hacer una ilustración, sino una nueva creación que expresara ideas propias, algo que hubiera surgido a partir de la lectura.

¹⁰ “la écfrasis es un caso particular de descripción o relato que dio origen a un género menor cuyos procedimientos son del orden de la mimesis” (Riffaterre, 2000, p. 161).

- Texto ecfástico aquel que “consiste en representar con signos verbales un objeto visual, que incluiría no sólo pintura sino también escultura y otras formas de arte” (Agudelo, 2011, p.88).



En los dibujos que la participante elaboró se presenta la idea de la doble identidad en Harry (personaje de la novela), esa dualidad hombre-lobo que lo habita y se alterna a la hora de actuar. Aquí se presentan dos imágenes: la del hombre burgués y la del animal que contradice las buenas acciones de un ciudadano. Si bien estas imágenes refieren directamente a parte de la trama de la novela, no son ilustraciones, son representaciones visuales de lo que le produjo lo dicho y descrito en el texto. La simbología que usó para expresar su idea de la personalidad animal del personaje, el significado al que conduce el enterrarse él mismo y ver luego en el fondo al lobo aullando, forma parte de la unión entre su interpretación de las imágenes descritas y las producidas en su mente, aquella asociación de ideas y de signos mencionada por Pierce (1998) que llevan a producir nuevos signos e ideas.



1 8 0 3



Figura 18

La mirada

Hasta este punto hemos observado que ciertos aspectos del problema nos han llevado a hablar sobre mirar, cambiar la mirada, ofrecer otras miradas, por lo que pensamos que se hace necesario darle trascendencia al término y pensar que quizá hay algo que va más allá de la imagen. Nos interesa pensar este término y tomarlo como un eje fundamental de esta reflexión porque consideramos que al igual que la imagen, la mirada vincula al dibujo y a la literatura; sin embargo, esta tiene una mayor relación con lo formativo ya que cala en lo más profundo de la subjetividad al entretejer una cantidad de vivencias y representaciones que conforman al sujeto, pues como mencionan Dussel & Gutiérrez (2006) “la mirada es retícula intensa sobre una inconmensurable variedad de experiencias” (p.12). Por retícula entendemos un tejido que se constituye por una multiplicidad de piezas. dicho tejido va tomando forma al contacto con los otros como se afirma en el siguiente enunciado: “se necesita más de un ojo, se precisa de ojos para que nazca una mirada” (Dussel & Gutiérrez, 2006, p.). Los ojos de otros influyen en nuestra manera de mirar, intervienen en las formas en que interactuamos con las nuevas experiencias, es decir, que la mirada no es simplemente una imagen que nos hacemos de las cosas, sino que tiene una historia que se escribe con las experiencias individuales y sociales, y en esa relación que se tuvo con las experiencias se van determinando las formas de entender las nuevas.



La mirada tiene una relación estrecha con la imagen, la cual como hemos dicho anteriormente, se concibe también desde un establecimiento de relaciones (sean a partir del lenguaje o no), en este caso esas relaciones generan una idea o identificación. La mirada es un tejido de imágenes de toda índole.

Pese al hecho de que ni la imagen ni la mirada son puramente visuales, no se desligan de ello, sino que también pueden tomar elementos de lo visual, para realizar los tejidos o ideas. Respecto a esta tensión entre el lenguaje y lo visual, Deleuze (1996) se hace el siguiente cuestionamiento:

¿Qué significa la existencia de una disyunción entre ver y decir, el hecho de que ambos estén separados por un intervalo, por una distancia irreductible? Solamente que el problema del conocimiento (o, más bien, del “saber”) no puede resolverse apelando a una conformidad o a una correspondencia. Hay que buscar en otra parte la razón de que el ver y el decir se hallen entrecruzados y entretejidos (p.136).

Lo anterior nos da a pensar, por una parte, que son dos esferas distintas (lo lingüístico y lo visual), una no puede incluirse dentro de la otra, ni puede decirse que son lo mismo. Por otra parte, nos dice que pueden entrecruzarse, pues mientras en el dibujo priman las imágenes visuales y en la literatura las producidas a partir de lo verbal, la mirada tiene lugar al establecer vínculos entre estas y otras formas de representar la realidad y aquella historia del sujeto marcada por las experiencias estéticas, que se producen en el contacto con lo otro y con los otros. La mirada es retícula intensa, y lo intenso nos hace pensar en que no se establece en la mirada toda la experiencia del sujeto, pues aunque la mirada que damos a cada cosa está atravesada por múltiples experiencias “más allá la pregunta de fondo es ¿qué logra mirar la mirada que mira?” (Reguillo, R., citado en Dussel & Gutiérrez, p.70). La mirada no lo mira todo, sino que enfoca, agudiza en algunos puntos, hay algo que se mira y algo que no, se intensifica en algo, y no niega la parcialidad, está limitada por el lugar y las circunstancias desde la cual se acerca los objetos, es por eso que la mirada no deja de ser una postura frente a algo, es adoptar una inclinación hacia, darle a lo observado un juicio.

Pero esta inclinación no es siempre una decisión libre, existen unas problemáticas, unos obstáculos que hacen emerger la necesidad de una educación de la mirada. En la compilación realizada por Dussel & Gutiérrez (2006), titulada *Educación la mirada*, diferentes autores expresan



la necesidad de una pedagogía de la mirada debido a la intervención y la decisión de ciertos poderes sociales de hacer visible y ocultar a su conveniencia los acontecimientos sociales. Al respecto Reguillo citado en Dussel y Gutiérrez (2006) dice: “todos estos dispositivos ingresan, excluyen, califican, tematizan distintos registros de habla que, juntamente con las imágenes, tratan de producir un pacto o contrato de verosimilitud que indicaría que, al mirar todos juntos, miramos lo mismo” (p.73).

Esta tendencia de los poderes sociales dominantes, de ofrecer imágenes “verdaderas” que impiden que el sujeto cuestione, de ocultar sucesos o perspectivas haciendo que la mirada sea unidireccional, genera miradas prefabricadas, estables y estereotipadas que no dan lugar a la emancipación intelectual, que limitan el devenir de la subjetividad; hace necesaria la intervención de la educación para producir una desestabilización de la mirada que consiste en hacer visible lo oculto, brindar nuevas palabras, nuevas imágenes, cuestionar lo predeterminado, de tal manera que los sujetos determinen a conciencia su postura. Es por lo anterior que el dibujo y la literatura en su reparto, pueden generar una transformación de la mirada, pues hacen visible aquello que muchas veces no se ofrece en las distribuciones generales. En los términos de esta investigación nos surge entonces la pregunta ¿se puede formar la mirada? nuestra respuesta es sí y no; como maestras sólo podemos educar, es decir, ofrecer, disponer, transmitir elementos de la cultura, pero la mirada no se transmite, es algo individual, lo que sí existe es la posibilidad de que haya una formación de la mirada a partir de la relación con lo puesto a disposición.

Vínculos entre literatura y dibujo y sus huellas en la mirada

Nuestra posición sobre la formación de la mirada tiene un origen en aquello que vivenciamos en la práctica pedagógica, pues en el transcurso del taller notamos ciertos cambios en los modos de mirar que estimamos a partir de la interpretación de los dibujos creados por los participantes, cambios que no necesariamente significan oposición a lo anterior, sino que pueden significar también apertura a otros modos de ver, decir y mirar.

Si bien ya hemos mencionado anteriormente momentos en los que evidenciamos dicha apertura a otros modos de ver(se), decir(se) y mirar(se), deseamos mostrar de manera más concreta cómo evidenciamos eso y los elementos que nos permitieron reconocer un cambio en la

mirada en algunos participantes del taller y la forma en que el dibujo y la literatura marcaron huellas allí.

Observamos esos cambios cuando les pedimos a los participantes que crearan un dibujo en el que mostraran su pensamiento, para ello fue necesario emplear muchos esfuerzos, pues



buscábamos que no se quedaran con la primera idea que se venía a sus mentes, o que copiaran imágenes hechas por otros; hablaremos pues del caso particular de Jimena y Victoria, las cuales:

decidieron hacer un dibujo en conjunto así que se pasaron la clase conversando respecto a lo que sería su dibujo, una de ellas mencionó que en sus redes sociales había visto la imagen de una mujer con estrías y que quería dibujar eso mismo, nosotras les pedimos que hicieran una creación propia, en la que podrían vincular ese tema. Ellas hablaron durante mucho tiempo respecto a el hecho de que ser mujer implique ser bella y lo que se siente no pertenecer a esos estándares, en ese mismo momento mostraron varias fotografías que encontraban en sus redes sociales, sobre mujeres con “imperfecciones” que buscaban criticar los estándares de belleza, a partir de ahí fueron dando ideas para hacer su propia composición.¹¹

Figura 19

En la composición se denuncia esa inconformidad con la idea de mujer impuesta en su entorno, donde se muestra la belleza como uno de sus principales valores, lo cual parece generar un malestar hacia esa moral. El acto de romper el espejo es una muestra de ese desacuerdo con el reflejo ficticio que no representa lo que hay en la mujer “real”.

¹¹ Formas de realización. Anexo 8



Esta creación fue hecha cuando estábamos en los primeros momentos de la lectura de *El lobo estepario* en el cual comenzaba ya a hablarse de cuestionar esas identificaciones impuestas, como buscaron mostrar Jimena y Victoria en su dibujo, por lo que consideramos que hay un atisbo de ciertos efectos que pudo haber generado la lectura en la configuración de sus ideas.

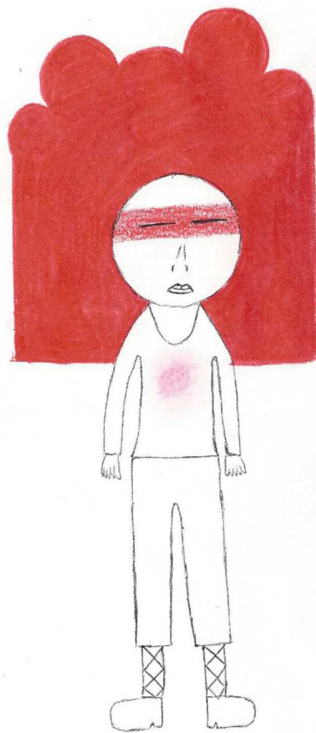
Después de más dibujos y lecturas durante el taller, Jimena y Victoria crearon cada una un libro-álbum. En sus creaciones hay un texto escrito y unas imágenes visuales, en las que lo escrito no dice todo lo que dicen las imágenes visuales, pues se muestra una historia en lo pictórico que refleja cuestiones distintas a las que se dicen con las palabras, tal como se concibe la composición de un libro-álbum, por lo que no hay ilustración, sino que ambos textos tienen una función complementaria dentro del relato.

El punto blanco, fue el libro-álbum donde Jimena reflejó de nuevo su angustia por cuestiones éticas y morales, en el que el personaje deviene al cambiar su percepción respecto de cómo tomar sus decisiones.

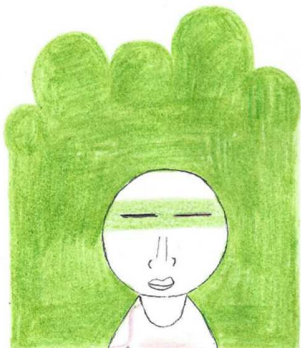


Figura 20

El Punto En Blanco.



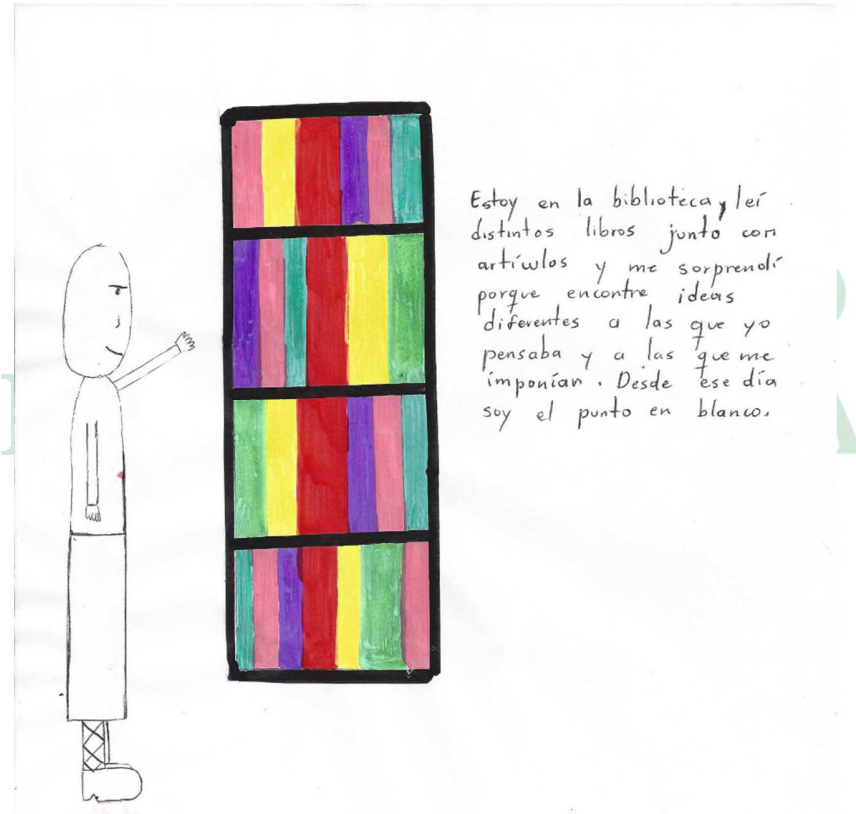
Estoy con mi mamá en el centro comercial, quiero una blusa, sin embargo ella me dijo que no es apropiada para mi edad, lo cual no me agrada y no quiero aceptar, porque no está mal mostrar demás. De todas formas compré un vestido largo.



Mi papá me dice que lave los platos y eso no está mal, lo que yo veo mal es la desigualdad de labores; mi hermano no lo hace y no es obligado como a mí, sin embargo lo hare para evitar inconvenientes, pero, ¡Qué injusticia!



Mis amigas las católicas hicieron la primera comunión, incluso la confirmación, también yo, claro está que mis dudas sobre el ser superior no cesarán.





En cada página utiliza diferentes símbolos como los colores, y los accesorios con los que viste a su personaje principal, entre ellos, el más representativo es la venda, la cual va cambiando de color de acuerdo a las personas que la rodean; en el primer dibujo parece ser su madre, a la que representa con el color rojo; en el segundo, su padre representado con el color verde, y en el tercero, sus amigas con el color magenta. Como puede notarse, la venda varía de color de acuerdo al que tienen las personas que la rodean, esto nos lleva a pensar que la función de estas personas, de acuerdo a la simbología que hace con la venda, son una figura moralizadora, le dicen qué debe hacer respecto a su pudor, a sus deberes en casa y a sus creencias. Ella, aunque internamente no está de acuerdo, obedece.

La venda representa entonces esas decisiones ciegas que ella toma respecto a su hacer, que tiene que ver con los valores que dicen los demás que debe tener. En un momento, ella, sin pensar demasiado, deja que sean los otros los que decidan lo que va a hacer y ella aún con dudas, sin pensarlo bien, lo hace, pero esto le genera malestar, por eso sus expresiones como, qué injusticia, o mis dudas no cesarán.

En todo el dibujo hay un color que siempre acompaña al personaje: el rosado, este color refleja su individualidad, que al principio es menor y va aumentando, cada vez hay más rosado, hasta que su venda termina rosada, por lo que se entiende que no deja de haber una perspectiva sesgada al elegir que las acciones propias estén determinadas únicamente por sí mismo, al no escuchar cómo otros pueden aportar a esos valores que el ser construye sobre su comportamiento, con lo que se lleva a un individualismo extremo que significa una falta de reflexión. Al final el personaje se encuentra en una biblioteca, su venda ya no está y muestra que la lectura le permitió tener ideas y no imposiciones, respecto a esas decisiones a tomar, respecto al qué hacer. Hay ciertos rasgos que denotan que no hay una pérdida de identidad, pues las medias de maya y un pequeño punto rosado, muestran que no es un punto absolutamente blanco, aunque el texto lo de a entender así, sólo a partir del dibujo notamos que no hay un desprendimiento de la subjetividad, pero si una apertura a lo externo, a que lo externo llegue y produzca pensamientos, acciones o decisiones que no tienen que ser permanentes, por eso pensamos que *el punto en blanco* es estar dispuesto a ser de otros colores y eso surge a partir de una lectura, que en el caso de esta obra, es la lectura de los textos lo que permite la apertura del

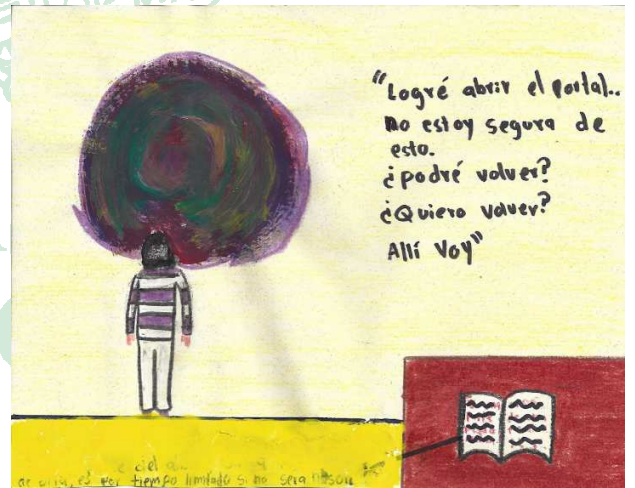
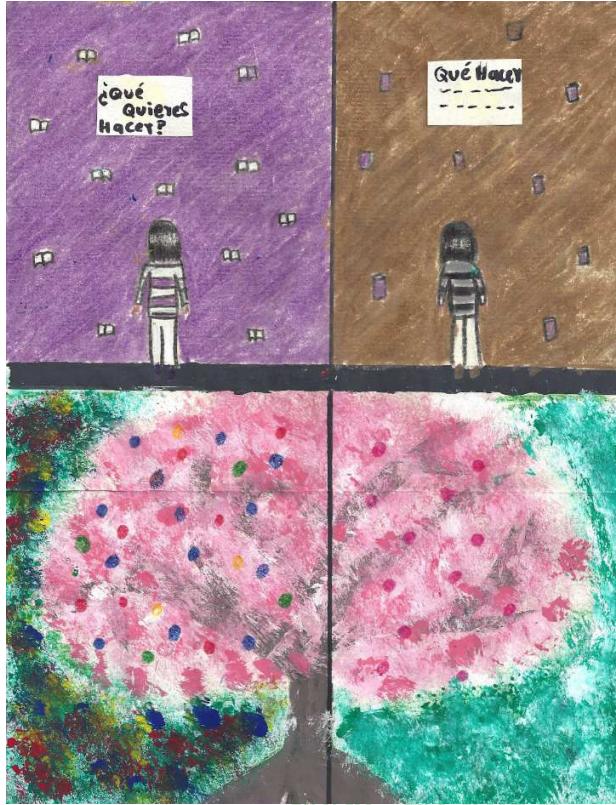
sujeto, pero nosotras pensamos que puede referirse también a una lectura de múltiples vivencias que acontecen al sujeto.

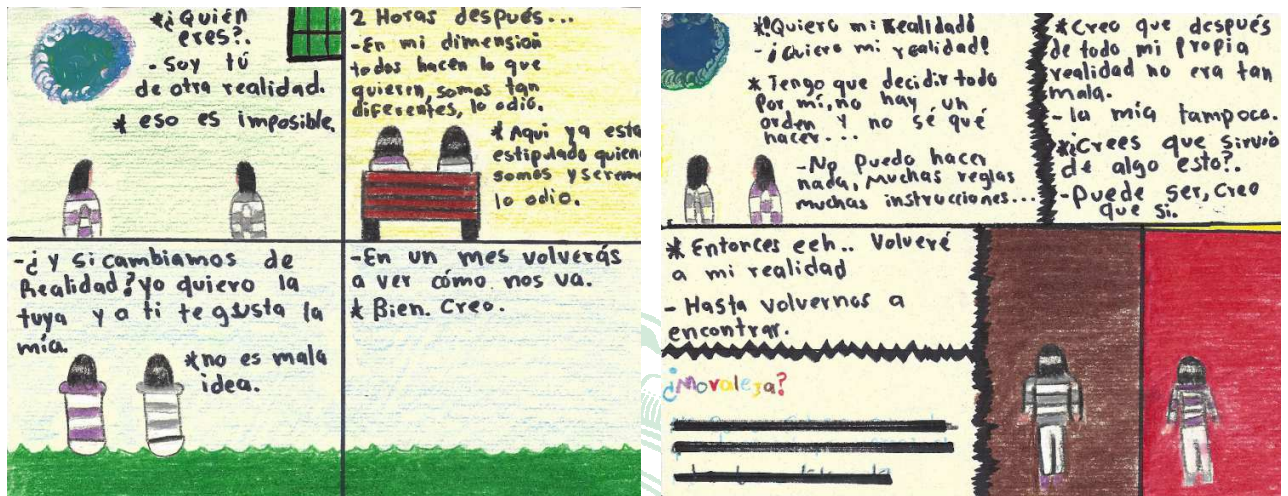
Al hacer este libro álbum, hubo una influencia de aquello que se dispuso en el taller, especialmente desde la literatura, pues al leer reflexionamos acerca de esa constante búsqueda de identidad por parte del personaje principal de *El lobo estepario*, el cual se alejaba de las identificaciones sociales, como ser el tipo de burgués que va cada domingo a la iglesia, mantiene la limpieza de la casa, bebe con amigos, en fin, aquello que se suponía que debía hacer de acuerdo a las disposiciones limitadas de lo común que la sociedad le ofrecía. Vemos que hay una relación en cuanto a la pregunta por las acciones y por los valores que van a influir en estas, que está presente en el libro, en el primer dibujo y en el libro-álbum. Nosotras no les pedimos que reflejaran lo que leyeron en la novela, les pedimos que reflejaran lo que quisieran expresar, y se muestran vestigios de *El lobo estepario* en sus expresiones.

Por otra parte, en el libro-álbum de Victoria la apertura de un libro genera un cambio de dimensiones que puede representar un intento por ver las realidades de otros, realidades en las que se encuentran las preguntas ¿qué hacer? y ¿qué quieres hacer? que nos remiten a una cuestión moral y ética.

Figura 21







Se puede observar cómo a uno de los personajes se le estipula lo que debe hacer y al otro no. Ambos se sienten inconformes, uno por tanta libertad y el otro por tanta imposición, y al cambiar de realidades terminan igual de inconformes. Esto lleva a pensar en las decisiones del sujeto respecto a su conducta, en la que el elegir la forma de ser no se inscribe en la opresión ni en la libertad absoluta, esto es una perspectiva ética sobre el actuar. Se observa, además, cómo se denuncia la moral al hacer de la moraleja unos tachones, el deber ser no tiene lugar en su relato, pero tampoco el ser de cualquier manera.

Hay varios aspectos a resaltar al relacionar las tres composiciones:

En primer lugar, al observar la forma en que se vinculan el dibujo y la literatura, vemos entonces ese aporte que la literatura hace a la construcción de imágenes, que en términos de Barthes, es un mensaje lingüístico de relevo, pues al conceptualizar la imagen, se habló de que toda imagen posee un mensaje lingüístico, que puede tener una función de anclaje o de relevo. La función de anclaje consiste en que el mensaje lingüístico limite la polisemia, es decir, que se seleccione un solo significado y los demás se alejen “el texto constituye realmente el derecho a la mirada del creador (y por tanto de la sociedad) sobre la imagen: el anclaje es un control” (p.36). contrario a lo que ocurre con la función de relevo, “en estos casos la palabra (casi siempre un fragmento de diálogo) y la imagen están en relación complementaria de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general” (p.37), de tal modo que si los mensajes que se construyen alrededor de la imagen son de este tipo, hay una apertura a los sentidos y se le permite al sujeto ese derecho a tener su propia mirada. Por ello, *El punto en blanco*, que es un lenguaje figurado, no hace que la interpretación de los dibujos sea una sola, sino que es un signo

más de los que acompañan ese texto. Por otra parte, lo leído en el *Lobo estepario* aporta mensajes lingüísticos de relevo a los dibujos creados en el taller que hemos analizado, aunque estos no tengan ninguna palabra, pues como lo hemos dicho, la imagen está siempre atravesada por lingüístico.

En segundo lugar, el estilo de dibujo tuvo un cambio drástico, las participantes eligieron no hacer dibujos realistas que fue aquello en lo que nos enfocamos respecto a las técnicas. Su elección denota que no hubo orientación, sino ofrecimiento. Pese a que en ningún momento de la creación de las composiciones se les exigió aplicar aquello que les propusimos imitar (perspectivas, luz, sombras, contornos...) ellas no dudaron en hacerlo de esta manera. Luego, cuando crearon una nueva composición, simplemente tomaron el dibujo de otra forma, como pudimos verlo en sus libros-álbumes, esto sin desconocer que posiblemente, algo de lo que les ofrecimos pueda estar ahí, en esos dibujos, y en la forma en que ellas siguen significando el mundo.

Por último, queremos resaltar que los dibujos mostrados en este apartado manifiestan una inconformidad con la moral y una invitación a pensar las maneras de ser y actuar. Sin embargo, queremos hacer énfasis en aquello que creemos devela una transformación de la mirada, pues si bien las creaciones emplean la misma temática, las posturas son distintas, puesto que en el primer dibujo realizado por las participantes se mostraba una inconformidad y oposición hacia las exigencias sociales, las obras posteriores muestran que no es sólo cuestión de oponerse, se trata también de abrirse a lo otro, a lo externo a ellas, que también puede configurarse en una oportunidad para encontrar formas distintas de ser. Por otro lado, el primer dibujo fue producto de aquello que les era visible en su realidad cercana, y esa perspectiva, aunque válida, no significa un cambio en su mirada, sino la reafirmación de una postura muy difundida y probablemente, no siempre pensada y actuada. Los otros dos dibujos, de maneras diferentes, expresan una postura más amplia y compleja, hubo unos cambios en las maneras de mirar que fueron construyéndose en la medida en que la lectura mostraba dilemas morales y éticos a partir de los cuales pensábamos la conducta humana y, por tanto, nuestro propio actuar.



Identidad, identificaciones y reparto

Teníamos entonces el propósito de que se iniciara a dibujar imitando, pero esa imitación iría construyendo sentidos que harían del dibujo un texto, es decir la puesta en escena de unos signos que se disponen en pro de algo que puede ser leído por otros. Por esta razón, luego de esta etapa de realismo o imitación hubo un momento de composición que era construir a partir de lo aprendido esa imagen a ser leída:

La composición de acuerdo a Betty Edwards es una producción artística en la cual el sujeto decide tomar unos elementos que mostrará en su cuadro. En el escoger las proporciones, los espacios, la luz y la sombra, si es oscuro o claro, si es a blanco y negro o en colores, es que se construye una composición, nosotras le añadimos que esas elecciones vayan en pro de un sentido, de manera que para hacer esa composición es preciso que consideren qué es eso que quieren expresar¹²

Pues cuando lo expresado es dotado de sentido se hace susceptible a ser leído, de manera que al llegar a los diferentes espectadores, el dibujo brinde elementos para que el otro pueda interpretar y sea posible que se le hagan visibles cosas que antes le estaban ocultas. De acuerdo con esto decidimos hacer un evento en el cual se mostraran las composiciones. La invitación fue extendida a familiares y conocidos que quisieran asistir.

En los dibujos que se presentaron en ese espacio hubo unas líneas de sentido concomitantes, como la preocupación por lo ético, lo moral y la identidad. Los primeros dos aspectos fueron tocados ya en los anteriores apartados, donde se mostraron dibujos que igualmente hicieron parte de dicho evento. En cuanto al tema de identidad, hay varios dibujos que hemos mencionado antes que rozan este tema, sin embargo, los que vamos a presentar a continuación profundizan un poco más.

¹² Decisiones en planeación. Anexo 5



Este dibujo creado por Valentina expresa esa pregunta por el ¿quién soy? que está estrechamente relacionada con la identidad.



Figura 22

La parte central de esta imagen tiene la apariencia de muchos espejos que dan reflejos fragmentados de la figura de una mujer. Esto lo interpretamos como las miradas que se tienen sobre el personaje, es decir sobre esa mujer reflejada, esas miradas son muy parecidas, sólo varía por algunos objetos que la rodean o por unas tonalidades más oscuras o más claras, lo que tiene relación con lo que planteamos sobre la mirada, pues por su edad, su nivel académico y ciertas actitudes, las personas tienden a crear estereotipos, los cuales no son más que la reproducción de la imagen que se tiene de un grupo de personas a las que se cree conocer por unos ciertos indicios como la edad y la clase social. Así lo manifiesta también Mariana en su texto:

Le he preguntado a muchas personas qué piensan de mí, sabiendo que la hipocresía reina en la sociedad, pero buscando la verdad en las palabras siempre me encuentro con: “eres segura de ti



misma”, pero en realidad no lo soy [...] He razonado cómo me conceptualizan mis padres, para no quedarme con la duda les pregunté y esta fue su respuesta: -tú eres una niña que piensa y actúa como la niña de tu edad. Esta respuesta tan cliché me invadió la cabeza de conceptos y derivaciones que me hicieron caer en cuenta de cómo piensa la gente. Llegando a la conclusión de que todos tenemos una imagen predestinada de las cosas ya sea por su edad, religión, género, forma de vestir, forma de hablar, etc (p.1).

Tanto lo que dice Mariana, como lo que expresa Valentina, son reflexiones que surgieron en el taller, no es casualidad que haya en sus creaciones muchas convergencias, esta pregunta por la identidad y el cuestionar los estereotipos, surge por apartados leídos en *El cuaderno rojo de la chica karateca* como este en el que la maestra le dice a Ana (personaje principal):

que yo debía ir detrás de mis talentos, que la mejor manera de continuar escribiendo era comenzar un diario, que yo debía comenzar uno y escribir sobre mis dudas y sentimientos, que yo debía vivir la adolescencia, que yo debía escribir y hacer todas las otras cosas que hacen los adolescentes (p.28).

Luego Ana dice «La idea de escribir “observaciones y experiencias personales” todos los días me deprime... hay días en los cuales no tengo nada que pueda contar» (p.29).

Estas formas de ser estereotipadas surgen a partir de unas identificaciones que Laura Suarez define como “el mecanismo subjetivo primordial mediante el cual esa falta constitutiva del sujeto intenta ser colmada, al tiempo que sirve a todo significativo político con pretensiones hegemónicas, de resorte fundamental para imponer su particular contenido semántico”. La falta constitutiva consiste en el fracaso por hallar la identidad, la cual no es posible pensar sin referirse a otro, haciendo que no sea posible pensar en un ¿quién soy? sin que el sujeto tenga que alienarse. De manera que ese *soy* se convertiría en un *somos*, que está mucho más ligado a las identificaciones. Es decir que, las identificaciones buscan responder a la pregunta por la identidad, pero desde configuraciones sociales, como lo son las determinadas por la religión, la clase social, etc. Que pueden servir a los poderes hegemónicos para que, conforme a sus propósitos, los sujetos dominados, se identifiquen y actúen. Un ejemplo de lo anterior es el hecho de identificar a las mujeres como únicamente amas de casa, para que sirvieran con su trabajo, sin remuneración digna al sistema machista, así mismo podría hablarse de los obreros, como personas que solo trabajan y no piensan, y en este caso, adolescente es significativo social con el que las participantes



manifiestan en sus dibujos y texto que se les quiso determinar. En dichas identificaciones el sujeto es pasivo, es decir, que se impone una idea de ser humano que no pasa por la reflexión del sujeto, lo que lleva a que otros se creen ideas muy limitadas e incluso erróneas de este, como hacer las cosas que hace un adolescente, hablar sobre los sentimientos, vestir de formas estipuladas, expresarse de ciertas formas, etc.

Valentina muestra con lo que está alrededor y quizá detrás de la parte central de la imagen, que hay entonces algo que sobrepasa esos reflejos: un universo lleno de sentidos muy distintos a aquellos que están en el foco de atención de las miradas.

Por otra parte, el dibujo de Cristy nos remite también al tema de la identidad, al mostrar a una persona que se mira al espejo mientras llora. Ese mirarse al espejo lo relacionamos con el observarse a sí mismo que mencionábamos, pues al parecer, ella está buscando en sus representaciones la razón de su tristeza. Los otros elementos del dibujo nos lo dicen: un calendario que está sobre la pared que nos remite a la actualidad, y otro que está en la basura simbolizando los años pasados, además una foto vieja y rota que podría ser de ese año que se muestra en la basura. En la fotografía se ve una familia, en el medio está una niña dividida en dos, la cual trata de unirse con unas cintas, pero la escisión sigue ahí. Estos elementos nos remiten a un hogar deshecho y a una niña afectada por esa separación.



Figura 23

El personaje busca en ese pasado la razón de aquello que le sigue afectando, lo cual nos lleva a pensar que en el trasfondo de la pregunta por lo que soy está la pregunta por ¿cómo he llegado a ser lo que soy? que de acuerdo a Cuellar (2017) tiene que ver con la pregunta por la identidad y las identificaciones:

«¿Qué es lo que hay de fondo en la “identificación”? Y, en el intento por establecer posibles respuestas, lo cual en la mayoría de los casos llega a la proliferación de las preguntas que se establecieron en el párrafo anterior [¿quién soy? ¿qué soy?], con algunos matices; se pasa después a un ¿Qué me hace? Y «¿Qué me constituye?» Entre tantas otras que recubren la pregunta por la existencia» (p.6).

Es decir que el preguntarse por el propio ser, hace que puedan surgir nuevas identificaciones, que a diferencia de las convencionales, impliquen un verdadero reconocimiento de la historia del sujeto en tanto esta tiene influencia de los otros, pero no determinan



completamente la respuesta por su ser, pues el sujeto reconoce su propia mirada, y esto surge a partir de una experiencia con lo estético en la que a través de lo sensible el sujeto se desconecta de los modos de ser preestablecidos y se hace actor de su propio devenir, pues

allí en las historias leídas u oídas, en las imágenes de un ilustrador o de un pintor, descubre [el lector] que existe otra cosa, y por lo tanto un cierto juego, un margen de maniobra en el destino personal y social. Y eso le sugiere que puede tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que lo rodea. (Petit, 1999, p.45)

Bien puede el personaje pensar después esta experiencia con lo estético, que no merece la pena estar triste por eso, o decidir sufrir aún más al hacer eco de la situación, pero si eso sucediera sería después de reconocerse, de mirarse a sí misma, lejos de esa niña alegre y sin preocupaciones que otros determinan que debe ser.

La cuestión es que tanto el dibujo como la literatura hacen posible que el sujeto se piense, se reconozca en medio de una moral y unas identificaciones y eso genera diferentes miradas de sí, de los otros y del mundo.

Pero esa mirada no es sólo interna, puede también ser compartida si se tiene una lengua o un código para expresarse, para decir, y eso fue lo que hicieron al dibujar, ofrecieron su mirada a los otros, para que ellos tuvieran la oportunidad de transformar la suya,

con respecto a todas estas obras, escritas y dibujadas, se abrió una discusión muy interesante entre padres, amigos e hijos, donde tomaban la palabra para dar sus interpretaciones. En ese ejercicio buscábamos que hubiera una libertad en la interpretación, pero a su vez, que los signos propuestos por los autores fuesen tomados en cuenta, por ello les sugerimos ser rigurosos con la lectura.

Fue muy valioso para nosotras ver el empeño y seriedad con la que analizaban cada elemento para darles una interpretación, y poder resaltar esa característica que tiene tanto el arte como la vida misma de poseer distintas interpretaciones, distintos enfoques y cómo el reconocimiento de ello nos permite ver la mayoría de matices de la vida.¹³

¹³ Formas de realización en planeación. *Anexo 6*



Los participantes trabajaron en comunicar algo por medio del dibujo, no solo tomaron parte de lo ofrecido en el taller, también tuvieron la oportunidad de repartir, es decir, de ofrecer a otros lo común, haciendo visible su mundo.

Estimamos que el dibujo permite, a la vez que sugiere, formas distintas de ver la realidad, pues como se ha dicho, para dibujar hay que establecer nuevas relaciones con lo que se ve y eso implica unos procesos de deconstrucción de la experiencia visual, lo cual se traduce a esas maneras de hacer mencionadas por Rancière. Pero el dibujo no se queda solo en el ver, sino que pasa luego a los trazos con sentidos e ideas expresadas, que requiere la participación del otro para cobrar esos sentidos y permitir otros. Es decir, cuando se dibuja se reparte lo sensible y cuando se dispone a las miradas de otros estos se hacen partícipes de dicho reparto.

Tanto el dibujo como la literatura son prácticas que conllevan al sujeto a redescubrir su mundo y sus ideas por medio de experiencias estéticas, para luego por decisión individual resignificarlas, lo cual se convierte en una posibilidad formativa propiamente, al ser la formación un proceso interno e individual dado a partir de acciones externas que posibilitan transformaciones en cada uno. Dice Rilke (1997) que “el natural crecimiento de su vida interior le llevará, despacio y con el tiempo, a otros reconocimientos. Deje usted a sus juicios su propia evolución silenciosa, intacta, que, como todo progreso, debe venir hondamente desde dentro” (p.39) y son esos reconocimientos, esa evolución silenciosa, lo que vimos surgir de las prácticas de dibujo y literatura, como lo mostramos con las creaciones de todos; una resignificación individual y compartida que crece en cada uno de maneras distintas. Disponer dichas prácticas artísticas a los participantes del taller fue distribuir la visibilización del mundo común, hacerlos parte de este y escuchar sus voces, “esa distribución y esa redistribución de los espacios y los tiempos, de los lugares y las identidades, de la palabra y el ruido, de lo visible y lo invisible, conforman lo que llamo el reparto de lo sensible” (Rancière, 2011, p.16).



VI. Discusión

Un panorama de positivos y negativos: trazar los rasgos de lo presente y esbozar las ausencias.



Figura 24

Sin pretender borrar las intrigas que dieron lugar a este trabajo, queremos dar una mirada a ese bosquejo realizado con lo que se ha dicho respecto al tema de nuestra investigación, retomar los trazos que están presentes, un dibujo en positivo; pero también reconocer que, en el panorama de un objeto a representar, hay siempre unos espacios vacíos, unas ausencias que derivan en más preguntas, ya que lo que no se ve también se dibuja y ayuda a dar sentido a la composición; ofrecemos en este último espacio unos negativos.

Para abrir la discusión con relación a los aspectos que tocan nuestro problema, diremos que coincidimos con varios de los anteriores autores respecto a lo formativo en algunos aspectos, como lo son: la formación humanística, que tiene que ver con el preguntarse por sí, por los otros y por su relación; la construcción de subjetividad política, y la formación de sujetos éticos y políticos que se reconocen como seres que pueden transformarse a sí y a su entorno. En nuestra perspectiva política y de acuerdo con lo hallado en los análisis, pudimos concretar una posibilidad más que ofrece la enseñanza de la literatura en relación con el dibujo, que es la formación de la mirada desde la cual pueden elegir y cambiar su destino.



La mirada constituyó el eje articulador que nos permitió vincular la imagen en sus diferentes manifestaciones y lo formativo, que a su vez se enlaza con lo estético y político. Ya Celada & Castro (2015) hablaban de la posibilidad de analizar la mirada como forma de comprender el mundo a través de las imágenes que constantemente se producen en nuestro entorno. Ellos abarcan las imágenes cómo aquello que es posible contemplar y que permite formas de interpretar la realidad, y la mirada como aquello que permite una mayor comprensión de esa realidad al mover la sensibilidad de los sujetos hacia eso mirado. Por nuestra parte, no comprendimos la imagen sólo como una representación visual, que es el concepto que manejan estos autores, sino más bien como representaciones de diversa índole que se caracterizan por ser polisémicas, de tal manera que esa cadena de sentidos permite múltiples interpretaciones, que pueden ser individuales y también colectivas.

En este sentido, la mirada no es sólo aquello que permite comprender la imagen (visual) y el mundo a través de estas, sino que abarcamos este concepto como una construcción social e individual, un tejido que entrelaza las experiencias del sujeto, las cuales se configuran en imágenes que son representaciones o interpretaciones del mundo y de sí mismo, dichas imágenes se producen a partir de encuentros con lo sensible, lo que da lugar a lo estético. Todo este tejido se trae a colación al enfocarse en alguna nueva experiencia, produciendo frente a esta un posicionamiento que puede ir transformándose, en la medida en que esas nuevas experiencias desteejen lo previo, para formar nuevos tejidos, nuevas miradas.

Ahora bien, en ese desteejer de las imágenes y vivencias que conforman la mirada, se hace necesario volver sobre sí y sobre todo aquello que pueda ser mirado para construir esos nuevos tejidos, proceso en el que tiene lugar la formación. Cabe aclarar que nos enfocamos en el acto de conocer la propia subjetividad, es decir, el mirarse a sí mismo, y admitimos que fue una de las posibilidades que más analizamos debido a que las reflexiones de los dibujos nos llevaron al tema de la identidad, las identificaciones y la desmoralización del sujeto que son cuestiones que hacen que este pueda construirse, ser de otras maneras, lo cual tiene que ver con las formas de ser, hacer y decir, mencionadas por Rancière, que permiten al sujeto participar de lo común para transformar y ser transformado. Esto no quiere decir que la pregunta por el otro sea menos importante y por ello resaltamos que el tema se profundiza en varios de los trabajos expuestos en



los antecedentes y pensamos que lo que dicen respecto a este asunto complementa nuestra reflexión.

Aunque, por otra parte, distamos de lo planteado por Antonio García (2004) el cual afirma que por medio de la orientación del profesor de arte los alumnos encuentran la concreción de sus ideas, ya que nosotras entendemos que el proceso de formación es siempre individual, aunque ocurre en el contacto con la cultura y con los otros, es ahí donde la enseñanza tiene lugar, entendiendo que el que enseña no forma, pero sí hace posible la formación al presentar parte de su mundo. Como en el caso de esta investigación fueron presentados el dibujo y la literatura, pues en el taller evidenciamos que por medio de una cosa común que se hace visible al compartirse, los participantes pudieron abrirse a múltiples caminos a los cuales no pudimos ni pretendimos acompañarlos, por ello la literatura se ofreció desde la conversación, en la cual participaron pero no se les dijo qué interpretar, debido a que asumimos que su propia inteligencia es suficiente para hablar; y por otro lado, el dibujo se les ofreció como un código que les permitió interpretar y expresar sus vivencias, más no se les dijo, qué era lo que debían interpretar o expresar, ello generó que hubieran diferentes perspectivas y expresiones que confluían sobre la cosa común.

Pensamos entonces que más que orientación, la enseñanza “puede ser la oportunidad para modificar nuestro destino [...] a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera” (Petit, citada en Brito, Cano, Finocchio, y Gaspar, 2011, p.4 37). Se parte entonces de un encuentro que lleva a ese puerto donde nadie nos espera, aquello a lo que el sujeto se enfrenta solo, donde ningún otro puede, ni debe intervenir. Como maestras no sabemos a dónde va a llegar el otro, después de la cosa común todo es incertidumbre, incluso para aquel que emprende el viaje.

Notamos además que en los trabajos realizados sobre la enseñanza del dibujo resaltaba el componente de la creatividad como facilitadora de aprendizajes y como algo que se estimula. Ahora, teniendo en cuenta lo aquí planteado sobre formación y la igualdad de inteligencias, no tienen lugar estas ideas de desarrollar o estimular capacidades en la enseñanza del dibujo, pues la formación no la vemos en estos términos, sino como la construcción de una subjetividad que deviene a partir de las miradas que cada sujeto puede ofrecer a su realidad, además porque desde



un principio reconocemos que todos tienen capacidad de hablar y de argumentar sobre asuntos que son dispuestos en la enseñanza, en el reparto de lo común, sin que tenga que ver si hay mentes más o menos desarrolladas, o unos más “creativos” que otros. El crear lo vemos más como una expresión de la mirada que como una habilidad que implica hacer cada vez mejor que antes, y que acaba por mostrar a unas inteligencias superiores a otras.

Además observamos que en la relación dibujo-literatura hay una reciprocidad, en la que el dibujo le aporta a la literatura una posibilidad de interpretación, pues como se pudo evidenciar en nuestra práctica, el código del dibujo posibilita la expresión de las ideas que nacen a partir de la lectura literaria, por otra parte, la literatura le aporta a la construcción de los dibujos el que los signos lingüísticos que están presentes en toda imagen, generen aperturas a las significaciones y no anclajes.

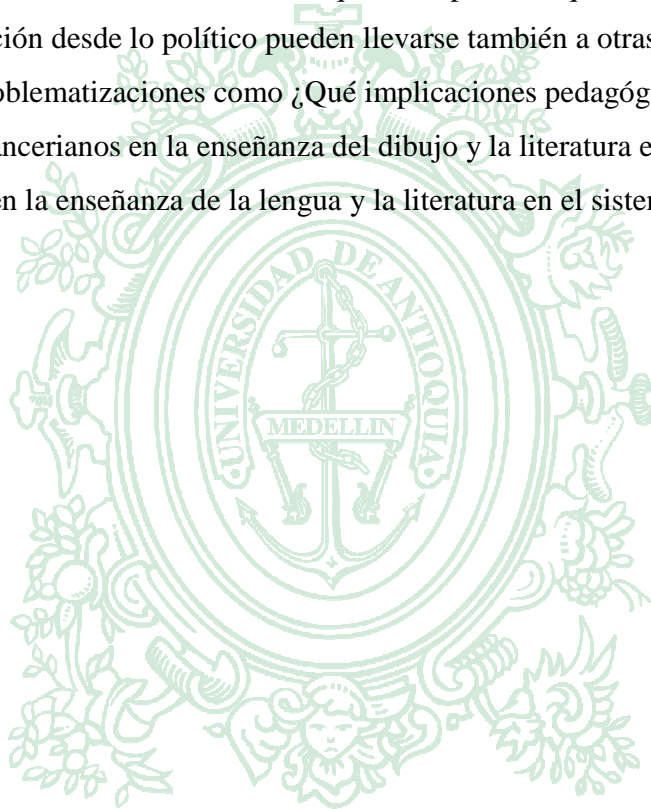
Nuestra pregunta investigativa se centró en reconocer las posibilidades formativas ofrecidas por el dibujo y la literatura, puesto que sabemos que por medio del arte, en cualquiera de sus expresiones, hay una estrecha relación con la sensibilidad en los sujetos, además de que suscita la búsqueda de sentidos y formas de interpretar e intervenir en la realidad, lo que abre puertas a la pregunta por el ser y cómo este se relaciona con su entorno. Ahora bien, consideramos que muchas de estas posibilidades formativas, no se dan sólo desde el dibujo y la literatura, pues estas pueden darse en muchos otros ámbitos del saber si tomamos la enseñanza desde una postura rancieriana; el volver disponible a otros algo para reconocer su potencia, verificar la igualdad de inteligencias y escuchar la voz de cada uno, pues de acuerdo al principio que sostuvimos al iniciar esta investigación, que es el reconocimiento de la igualdad de las inteligencias, pudimos evidenciar que cuando se es repartido algo bajo esta consigna se está designando a otros como capaces de argumentar y llevar a cabo acciones al respecto.

Con todo esto, consideramos que esta apuesta investigativa permite indagar ciertas prácticas educativas de nuestro tiempo y ofrece nuevas formas de entender aquellas relaciones que se dan durante el acto pedagógico, puesto que indagamos sobre aspectos que no habían sido tratados con especial detenimiento en otros trabajos investigativos, a saber: la relación entre dibujo y literatura desde la enseñanza; el concepto de mirada, que en diferentes textos sobre el dibujo se mencionaba pero no se conceptualizaba u ofrecía una mayor indagación; la reciprocidad de dibujo y literatura y todo lo que ya se ha mencionado sobre sus posibilidades



formativas, como también la concreción de la posición teórica de Rancière en la práctica educativa.

En cuanto al campo investigativo de nuestra licenciatura, se crean unas aperturas para seguir pensando y resignificando la enseñanza de la literatura, ya no en un lugar externo a la escuela sino dentro de ella. Recalamos además que estas posturas que asentamos respecto a la enseñanza y la formación desde lo político pueden llevarse también a otras áreas del saber y dar aperturas a nuevas problematizaciones como ¿Qué implicaciones pedagógicas tendría el llevar a cabo los postulados rancierianos en la enseñanza del dibujo y la literatura en la escuela? ¿cómo se manifiesta la mirada en la enseñanza de la lengua y la literatura en el sistema educativo colombiano?



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Referencias bibliográficas

- Agudelo, P. (2011). Los ojos de la palabra. La construcción del concepto de ékfrasis, de la retórica antigua a la crítica literaria. *Lingüística y literatura*, 75-92.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Arango, A., & Bedoya, S. (2017). *Navegar hacia la isla desconocida: el cuidado de sí y de los otros desde los encuentros entre la literatura y otras artes en el contexto escolar* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Balzac, H. (2011). *La obra maestra desconocida*. Palma, España: Arteletra.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, España: Paidós comunicación.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A., Gaspar, M. (2011). *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Browne, A. (1997). *La familia de los cerdos*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/marcelobosa/el-libro-de-los-cerdos-anthony-brown>
- Celada, P., & Castro, N. (2005). *La enseñanza del dibujo: un recorrido por el modelo académico difuminado en la práctica escolar*. Conferencia llevada a cabo en el XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, Vol. 2. España.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Domingo, T. (2001). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: mundo de la vida e imaginación. *Investigaciones fenomenológicas*. (3) 291-30.
<https://doi.org/10.5944/rif.3.2001>



- Dussel, I., & Gutierrez, D. (Ed.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. recuperado de https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/el_pato_y_la_muerte-x
- Edwards, B. (2000). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona, España: Ediciones Urano.
- Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. *Programa Ser con Derechos*.
- García, A. (2004). *Reflexión del pensamiento pedagógico de las artes plásticas. Proyecto hacia una docencia renovada*. (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- González, L. (2009). Ideal, identidad e identificación. Aproximaciones desde lo inconsciente y lo político. *Bajo palabra. Revista de filosofía*. (4) 47-54.
- González, N., & Quesada, P. (2005). *La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas*. Revista Pensamiento Actual. Vol. 5. N°6. págs. 83-91.
- Hesse, H. (2011). *El lobo estepario*. Bogotá, Colombia: Libros Hidalgo.
- Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5). pp. 85-108.
- Peirce, C. S. (1998). *El hombre un signo*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Pessoa, A. (2013). *El cuaderno rojo de la chica karateka*. Bogotá, Colombia: Rocca.
- Petit, M. (1999). Lectura literaria y construcción de sí mismo. En M, Petit. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (pp.41-66). México: Fondo de cultura económica.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago, Chile: LOM.



- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas* (pp. 283-291). Paraná, Argentina: La Hendija.
- Riffaterre, M. (2000). La ilusión de éfrasis. En A. Monegal, *Literatura y pintura* .161-186.
- Rilke, R. M. (1997). *Cartas a un joven poeta*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330202>
- Runge, A. K., & Garcés, J. F. (2011, julio-diciembre). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>
- Shaun, T. (2001). *El árbol rojo*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/wwehinger/el-rbol-rojo-shaun-tan>
- Shaun, T. (2006). *Emigrantes*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XAYif5NtCrY>
- Toro, M. (2017). *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: El lugar de lo posible para la configuración de la subjetividad política*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea books.
- Velthuijs, M. (2017). *Sapo enamorado*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/264252801/Sapo-Enamorado>
- Zabala, J., & Tobón, M. (2017). *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanística en la escuela*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



ANEXOS

Anexo 1

Condiciones (Presuposiciones)	Nos encontraremos con un grupo de unos 15 participantes que se presentarán de manera voluntaria y que posiblemente tengan interés en aprender a dibujar y compartir sobre literatura.
Fundamentaciones	<p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.</i> [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p> <p>Este texto contiene una teoría de dibujo desde los siguientes aspectos:</p> <p>Teoría del cerebro bilateral: por medio de la cual se sostiene que el cerebro consta de dos hemisferios, el izquierdo, racional, verbal, analítico y secuencial; el derecho, creativo, global e intuitivo. la autora sostiene que generalmente hay una dominancia del hemisferio izquierdo, el cual tiene a ocuparse de la mayor parte de las actividades, entre ellas el dibujo; pero para poder dibujar es necesario hacer una conversión y lograr que sea el hemisferio derecho el que domine al momento de dibujar, sólo de esta manera es posible deshacerse de las formas predeterminadas o sistema de símbolos de la infancia que impiden generar nuevas formas, para pasar a dibujar lo que realmente se ve.</p> <p>La mirada del artista: consiste en poder percibir con detalle los contornos, espacios negativos, relaciones, luces y sombras y tonalidades, cuando esto se logra se dice que la persona sabe dibujar de manera realista.</p> <p>Ejercicios y técnicas de dibujo: basado en lo anterior, el texto presenta unos ejercicios que permitirán mejorar la percepción y unas técnicas por medio de las cuales a la persona le será posible mejorar la habilidad.</p> <p>Lo anterior nos da un panorama amplio del dibujo desde el punto de vista cognitivo, es decir, el dibujo como una habilidad mental a desarrollar, esto será de utilidad para realizar la parte funcional del dibujo, sin embargo, esta perspectiva también se vincula con los ejes fundamentales del taller, en tanto se presenta la mirada como un asunto estético en el cual es preciso abrirse a lo sensible con el fin de generar una creación artística.</p> <p>Freire, P. (2002). <i>Cartas a quien pretende enseñar.</i> [Documento PDF]. Disponible en http://congreso.dgire.unam.mx:8080/blog/sitedocs/web/enlaces_interes/cartas_enseniar.pdf</p> <p>En la primera carta llamada “<i>Lectura del mundo - lectura de la palabra</i>” Freire expresa la importancia de llevar la clase una lectura del mundo, que es aquello que se vive sensorialmente, de manera cotidiana y que es anterior a la palabra; para vincularlo con esa lectura de la palabra, que es la comprensión de lo leído en un texto, que a su vez refiere a esa lectura</p>



	<p>anterior del mundo. Estas dos lecturas conllevan al uso del lenguaje escrito, el cual está relacionado con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, de manera que estas se pueden transformar por medio de un proceso de lectura y escritura.</p> <p>Lo anterior nos orienta en relación con nuestra práctica, pues nos permite una postura pedagógica en la cual comprendemos que los estudiantes llevan ya un mundo al aula, que quizá no se ha leído, pero quizá sí, por lo cual es importante traer esas posibles lecturas, o tratar de generarlas a través de la palabra. la cuestión es no dar por sentado que no saben, que están desarmados, y más bien promover el hecho de que ellos den palabras a su mundo y relacionar eso con los textos que se compartan en los encuentros.</p>			
<p>Decisiones</p>	<p>Para iniciar el encuentro con los jóvenes, presentaremos algo que contiene dibujos y escritura, como una introducción, con la intención de adentrarnos a los principales temas del taller, mientras leemos, nosotras las profesoras haremos intervenciones para hacer comentarios respecto a lo que interpretamos y haremos preguntas con el fin de que ellos vayan observando cómo será en adelante la dinámica de las lecturas.</p> <p>Con relación a las normas del taller, necesarias para mantener un proceso adecuado, teniendo en cuenta que la participación es voluntaria, decidimos ser flexibles, por lo cual preferimos establecer acuerdos con ellos, de manera que se comprometan a cumplir aquello que ellos mismos propusieron, o en lo que estuvieron de acuerdo.</p> <p>La actividad de experiencias previas con el dibujo se realizará teniendo en cuenta lo propuesto por Freire, entendiendo que ellos posiblemente tengan unas lecturas del mundo que pueden compartir y que se pueden re pensar al ser expresadas. Creemos que muchos de ellos tendrán conocimientos de dibujo y de literatura que pueden exponerse durante la clase y relacionarse con nuestro saber y el de ellos, con sus experiencias y con las nuestras.</p> <p>En cuanto a los dibujos preliminares, son dibujos que se realizarán sin haber tenido, por parte de las maestras, ningún tipo de orientación, la intención es simplemente observar cómo llegaron al taller en materia de dibujo, para comparar en un futuro y verificar si hubo cambios en la forma de ejecutar los dibujos.</p>			
<p>Procesos de la decisión</p>	<p>Tema (Contenidos):</p> <p>Experiencias previas con el dibujo y la literatura.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Generar un espacio en el que se puedan compartir las concepciones que se tengan sobre el dibujo y la literatura y las experiencias que</p>	<p>Formas de organización (A priori):</p> <p>Lectura de ambientación (La mosca).</p> <p>Establecimiento de acuerdos sobre:</p>	<p>Medios:</p> <p>Tablero Marcador Lápiz Papel Televisor computador</p>



		<p>se han tenido con estos por medio de la conversación y la expresión gráfica.</p>	<p>Horarios y puntualidad, materiales propios, cuidado de los espacios, importancia de la constancia.</p> <p>-Diálogo sobre las expectativas frente al taller.</p> <p>-Conversación a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué conceptos tienen sobre el dibujo? ¿Qué experiencias han tenido con este? ¿Por qué les interesa el dibujo? ¿qué entienden por literatura? ¿Qué libros han leído y cuál ha sido su experiencia con ellos? ¿Cómo creen que se vincula el dibujo y la literatura?</p> <p>-Dibujos preliminares: Auto-retratos</p>	
<p align="center">Formas de realización (A posteriori):</p> <p>La mayoría eran chicos apasionados por el BMX que estaban entre los 12 y 14 años. Era un grupo numeroso. Hacían mucho ruido y mostraban indiferencia por las normas más elementales como, no tocar los monumentos que decoran la universidad, seguir las indicaciones de la maestra, hacer silencio, etc. se mostraban simpáticos y entusiastas, les hablamos de las normas de manera muy rápida, les preguntamos si estaban de acuerdo o si deseaban proponer algo distinto, se mostraron de acuerdo así que continuamos. Entonces les preguntamos sobre su experiencia con el dibujo y la literatura, sólo una de las jóvenes dijo tener experiencia con la</p>				



	<p>literatura, puesto que leía a gusto las obras asignadas en el colegio, el resto mostraba indiferencia e incluso aversión a esta. Más o menos la mitad dijo que les gusta el dibujo y que lo practicaban en sus tiempos libres, la otra mitad ni lo uno ni lo otro, les preguntamos la razón por la cual estaban en el taller, algunos dijeron que para aprender y otros no respondieron, tuvimos la sensación de que muchos estaban simplemente por pasar tiempo con sus amigos, pues sólo querían “recochar” y no se vinculaban con las actividades. No podemos negar que los prejuicios nos jugaron una mala pasada, la forma de vestir, el lenguaje vulgar, y la poca cortesía nos menguaron las ganas y las esperanzas de una relación pedagógica con varios de esos estudiantes, sin embargo, consideramos luego una gran oportunidad interactuar con personas estigmatizadas por la sociedad por este tipo de prejuicios, de poder verificar lo propuesto por Jacotoc, que todas las inteligencias son iguales.</p> <p>Al momento de dibujar, la mayoría mostraba frustración, decía que su dibujo estaba feo, que era un fracaso dibujando, que debería desistir, nosotras no parábamos de insistir en que todos podían hacerlo, en que la intención es aprender, que no esperábamos que llegasen siendo expertos y que confiaran en lo que podían hacer.</p>
--	---

Anexo 2

<p>Condiciones (Presuposiciones)</p>	<p>Nos encontraremos con un grupo de 15 participantes que se presentarán de manera voluntaria y que posiblemente tengan interés en aprender a dibujar y compartir sobre literatura.</p>
<p>Fundamentaciones</p>	<p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro</i>. [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p> <p>Este texto contiene una teoría de dibujo desde los siguientes aspectos:</p> <p>Teoría del cerebro bilateral: por medio de la cual se sostiene que el cerebro consta de dos hemisferios, el izquierdo, racional, verbal, analítico y secuencial; el derecho, creativo, global e intuitivo. la autora sostiene que generalmente hay una dominancia del hemisferio izquierdo, el cual tiene a ocuparse de la mayor parte de las actividades, entre ellas el dibujo; pero para poder dibujar es necesario hacer una conversión y lograr que sea el hemisferio derecho el que domine al momento de dibujar, sólo de esta manera es posible deshacerse de las formas predeterminadas o sistema de símbolos de la infancia que impiden generar nuevas formas, para pasar a dibujar lo que realmente se ve.</p> <p>La mirada del artista: consiste en poder percibir con detalle los contornos, espacios negativos, relaciones, luces y sombras y tonalidades, cuando esto se logra se dice que la persona sabe dibujar de manera realista.</p>



	<p>Ejercicios y técnicas de dibujo: basado en lo anterior, el texto presenta unos ejercicios que permitirán mejorar la percepción y unas técnicas por medio de las cuales a la persona le será posible mejorar la habilidad.</p> <p>Lo anterior nos da un panorama amplio del dibujo desde el punto de vista cognitivo, es decir, el dibujo como una habilidad mental a desarrollar, esto será de utilidad para realizar la parte funcional del dibujo, sin embargo, esta perspectiva también se vincula con los ejes fundamentales del taller, en tanto se presenta la mirada como un asunto estético en el cual es preciso abrirse a lo sensible con el fin de generar una creación artística.</p> <p>Freire, P. (2002). <i>Cartas a quien pretende enseñar</i>. [Documento PDF]. Disponible en http://congreso.dgire.unam.mx:8080/blog/sitedocs/web/enlaces_interes/cartas_enseniar.pdf</p> <p>En la primera carta llamada “<i>Lectura del mundo - lectura de la palabra</i>” Freire expresa la importancia de llevar la clase una lectura del mundo, que es aquello que se vive sensorialmente, de manera cotidiana y que es anterior a la palabra; para vincularlo con esa lectura de la palabra, que es la comprensión de lo leído en un texto, que a su vez refiere a esa lectura anterior del mundo. Estas dos lecturas conllevan al uso del lenguaje escrito, el cual está relacionado con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, de manera que estas se pueden transformar por medio de un proceso de lectura y escritura.</p> <p>Lo anterior nos orienta en relación con nuestra práctica, pues nos permite una postura pedagógica en la cual comprendemos que los estudiantes llevan ya un mundo al aula, que quizá no se ha leído, pero quizá sí, por lo cual es importante traer esas posibles lecturas, o tratar de generarlas a través de la palabra. la cuestión es no dar por sentado que no saben, que están desarmados, y más bien promover el hecho de que ellos den palabras a su mundo y relacionar eso con los textos que se compartan en los encuentros.</p>
<p>Decisiones</p>	<p>En cuanto a las lecturas de ambientación, seleccionaremos textos cortos, que permitan, a diferencia de la obra que trabajaremos a lo largo del taller, mantener la <i>unidad de efecto</i> de acuerdo a lo planteado por Edgar Allan Poe (1995) “<i>Si una obra literaria es demasiado extensa para ser leída en una sola sesión, debemos resignarnos a quedar privados del efecto, soberanamente decisivo, de la unidad de impresión; porque cuando son necesarias dos sesiones se interponen entre ellas los asuntos del mundo, y todo lo que denominamos el conjunto o la totalidad queda destruido automáticamente</i>” (pág. 13). por lo cual las posibles impresiones producidas a través de estas lecturas acercan a los lectores a un placer estético que los puede llevar a conmoverse y reflexionar acerca de lo que se plantea. Además, a través de estas se les mostrará una variedad de sentidos y de tipos de textos que se articulan con el dibujo y sirven como referencia para sus posibles creaciones.</p>



	<p>Con relación a las normas del taller, necesarias para mantener un proceso adecuado, teniendo en cuenta que la participación es voluntaria, decidimos ser flexibles, por lo cual preferimos establecer acuerdos con ellos, de manera que se comprometan a cumplir aquello que ellos mismos propusieron, o en lo que estuvieron de acuerdo.</p> <p>La actividad de experiencias previas con el dibujo se realizará teniendo en cuenta lo propuesto por Freire, entendiendo que ellos posiblemente tengan unas lecturas del mundo que pueden compartir y que se pueden repensarse al ser expresadas. Creemos que muchos de ellos tendrán conocimientos de dibujo y de literatura que pueden exponerse durante la clase y relacionarse con nuestro saber y el de ellos, con sus experiencias y con las nuestras. En cuanto a los dibujos preliminares, son dibujos que se realizarán sin haber tenido, por parte de las maestras, ningún tipo de orientación, la intención es simplemente observar cómo llegaron al taller en materia de dibujo, para comparar en un futuro y verificar si hubo cambios en la forma de ejecutar los dibujos.</p>			
<p>Procesos de la decisión</p>	<p>Tema (Contenidos):</p> <p>Experiencias previas con el dibujo y la literatura</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Generar un espacio en el que se puedan compartir las concepciones que se tengan sobre el dibujo y la literatura y las experiencias que se han tenido con estos por medio de la conversación y la expresión gráfica.</p>	<p>Formas de organización (A priori):</p> <p>Lectura de ambientación.</p> <p>Establecimiento de acuerdos sobre: Horarios y puntualidad. materiales propios, salida conjunta del establecimiento, cuidado de los espacios, disciplina y constancia.</p> <p>Diálogo sobre las expectativas frente al taller.</p> <p>Conversación a partir de las siguientes preguntas:</p>	<p>Medios:</p> <p>Tablero Marcador Lápiz Papel Espejos</p>



			<p>¿Qué conceptos tienen sobre el dibujo? ¿Qué experiencias han tenido con este? ¿Por qué les interesa el dibujo? ¿Qué entienden por literatura? ¿Qué libros han leído y cuál ha sido su experiencia con ellos? ¿Cómo creen que se vincula el dibujo y la literatura?</p> <p>Dibujos preliminares: Auto-retratos, dibujo de una persona conocida, dibujo de una silla.</p>	
<p style="text-align: center;">Formas de realización (A posteriori): Grupo A (Santa Teresita)</p> <p>La primera sesión del taller tuvo la asistencia de 7 jóvenes, de 14 que se suponía llegarían. Veíamos como una ventaja del taller, el hecho de hacer una práctica en la cual la presencia fuera voluntaria, sin embargo, este hecho generó una enorme presión al darnos cuenta de que era necesario hacer que ellos quisieran volver, de manera que había que buscar la forma de atraerlos, de demostrar que vale la pena estar ahí, por esta razón, no sabíamos qué decir al iniciar, para romper el hielo; para ello hicimos una lectura de ambientación, sobre la cual no se conversó. Acto seguido pasamos a los acuerdos planeados, el ambiente estuvo tenso, el entusiasmo que ellos parecían traer pareció dispersarse, porque sólo una de las normas fue acordada, lo demás fue como una lista de reglas que ellos debían seguir, esto fue así quizá porque deseábamos pasar rápidamente ese punto, debido a que nuestra urgencia era mostrarles lo que en sí era el taller, y a lo que íbamos a dedicar los próximos encuentros, pero por pasarlo rápido pareció una imposición. sin embargo, ellos no manifestaron estar en desacuerdo, todas las propuestas fueron aceptadas. Al momento de hacer las presentaciones, decidimos que mientras cada uno decía su nombre, iría</p>				



respondiendo a las preguntas que se le hacían, con respecto al dibujo y la literatura y las expectativas que tenían, además preguntamos por aquello a lo que dedicaban su tiempo libre; La mayoría respondió que practicaban deportes y le dedicaban mucho tiempo a esta actividad, practicaban dos deportes en particular, fútbol y baloncesto. Sólo dos de ellos manifestaron no tener muchos conocimientos y experiencias con los temas (dibujo y literatura), y estaban ahí porque querían encontrar cercanía con estos. En cuanto a los otros; tres de ellos expresaron tener mayor afinidad con la literatura y estaban interesados en aprender de dibujo, y dos tenían algo de experiencia con el dibujo, pero no sentían mucho entusiasmo por la literatura. A esos que respondieron no tener afinidad con alguna de estas y que estaban motivados a acercarse y aprender sobre tal, les preguntamos las razones de ello, primeramente uno de ellos dijo que siempre había tenido interés por el dibujo, que lo hacía en casa cuando no tenía más que hacer o cuando sentía deseo de hacerlo, pero que no había podido tomar clases sobre dibujo para mejorar y explorar más este arte, porque aparte de las clases del área de artística no había otro espacio que conociese donde pudiera estudiarlo, seguidamente los demás apoyaron su respuesta y dijeron sentirse identificados con lo expresado por él, agregando además, que todos los años hacían lo mismo, pues se guiaban por el mismo libro (block base 30) el cual es usado en la mayoría de los colegios del municipio para la enseñanza de dicha área, a pesar de ello dijeron disfrutar ciertos ejercicios y aprender técnicas necesarias para el dibujo y la pintura. Quienes sentían afinidad con la literatura manifestaron que había sido de forma natural, al disfrutar de leer las obras asignadas en el área de español y recurrir a otras, por interés propio, en sus tiempos libres.

El tiempo no dio para ahondar en los conceptos que tenían sobre el dibujo y la literatura, sólo algunos de ellos hablaron del dibujo como una forma de expresarse y de controlar sus emociones.

En cuanto a la literatura, no dieron un concepto, sino que se remitieron a hablar de los libros que les gustaba leer, la mayoría de estos eran de superación personal, por lo cual creemos que es importante hacer una clase basada en la pregunta ¿Qué es la literatura? Con el fin de conversar sobre sus características y delimitar el tipo de lecturas que se abordarán en el taller.

En el momento de realizar el ejercicio de dibujo preliminar, se les pidió que hicieran un auto-retrato, esta idea les sorprendió porque les pareció muy difícil para comenzar, pese a esto, todos hicieron el ejercicio, el ambiente era agradable, parecían estar a gusto con la actividad y con los resultados de sus dibujos.

Finalmente se hizo lectura del cuento “Sapo enamorado”, los jóvenes hicieron varios comentarios a modo de moraleja, a lo cual respondimos diciendo que el propósito de una lectura no es necesariamente enseñarnos



qué hacer, pues no hay que seguir al pie de la letra lo que dice un texto, sino que se trata de unas representaciones que permiten dar miradas a aquello que vivimos y tomar posturas; expresamos que para nosotras, leer de esta manera, es un acto político.

Grupo B (Liceo Caucasia)

Esta primera sesión con el grupo de la institución Liceo Caucasia, tuvo la asistencia de 11 participantes de 15 que hicieron la previa inscripción. Este número de asistencia nos da buenas expectativas con respecto a lo que puede resultar del taller.

Dimos la bienvenida al taller con una breve descripción de lo que se trata el taller de Dibujo y Literatura, haciendo referencia al carácter reflexivo y político que buscamos con las actividades a realizar, recordando que es un espacio abierto donde cada uno puede expresar sus ideas, construcciones y cuestionamientos. Todos escucharon atentos y asentían con la cabeza demostrando su aprobación frente a lo propuesto. Posteriormente pasamos a hacer una lectura de ambientación corta sobre la lectura, de la cual no se hicieron comentarios.

Luego pasamos a establecer los acuerdos que deben tenerse en cuenta a lo largo del taller, como el cuidado de los espacios, los horarios de entrada y salida, la distribución de los encuentros y el requerimiento de algunos materiales a mediano plazo. Sobre esto no se dialogó mucho, por lo que pensamos que no fueron precisamente unos “acuerdos” sino una lista de cosas a cumplir o respetar más bien. Sin más mediaciones pasamos a hacer la presentación de los integrantes del grupo, para lo que pedimos que dijieran su nombre, lo que hacían en su tiempo libre, sus experiencias con el dibujo y la literatura, y lo que los motivó a iniciar el taller. Muchos expresaron su pasión por los deportes, uno de ellos dijo que dedicaba su tiempo a la música y otros sólo a las actividades escolares respecto a esto los estudiantes manifestaron mayor inclinación hacia el dibujo que por la literatura, todos coincidieron en decir que esta no era de todo su agrado y prácticamente no leían, así que nuestra labor respecto a esto es mostrarles una cara diferente de la literatura, aquella en la que puede hallarse placer y sobre todo que ofrece posibilidades, pensamientos y reflexiones. Para la última parte del encuentro se realizó una sesión de dibujos preliminares en donde los estudiantes debían hacer su autorretrato, para lo cual demostraron altas habilidades.

Finalmente pedimos que nos dieran su apreciación con respecto a lo vivenciado en este primer encuentro, a lo que recibimos comentarios como “me gusta porque es diferente al colegio”, “me sentí bien, quiero seguir viniendo”, “espero aprender mucho”, entre otros que argumentaban lo expuesto por los demás y daban fuerza a la idea de que aprender al aire libre, desde una mirada diferente mediada por la conversación y el pensamiento de cada uno, es más atractiva y placentera.



Anexo 3

Condiciones (Presuposiciones)	Nos encontraremos con un grupo de jóvenes que se presentarán de manera voluntaria y que tienen mucho interés en el dibujo y poco o incluso nada por la literatura.
Fundamentaciones	<p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro</i>. [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p> <p>Browne, A. (1997) <i>El libro de los cerdos</i>.</p> <p>Elegimos este cuento porque abarca un tema que es usual ver en las familias colombianas, la carga excesiva de labores domésticas a la madre acompañado de cierto desprecio por parte de los demás integrantes del hogar respecto a la condición de vida que puedan llevar estas mujeres, y creemos que por medio de esto podemos mover ciertas sensibilidades y provocar que expresen sus ideas frente a esas situaciones expresadas en el cuento, y sus posiciones.</p>
Decisiones	<p>Llevaremos como lectura de ambientación “El libro de los cerdos” de Anthony Brown, un libro álbum que por su contenido que puede traspolarse a nuestra sociedad puede producir posibles impresiones a los jóvenes y que a su vez los acercan a un placer estético que los puede llevar a conmoverse y reflexionar acerca de lo que se plantea. Además, a través de esta se les mostrará una variedad de sentidos y de tipos de textos que se articulan con el dibujo y sirven como referencia para sus posibles creaciones.</p> <p>Todo el curso estará enfocado en el dibujo realista entendiéndolo como un primer acercamiento con el dibujo, pese a ello no dejaremos de recalcar a los estudiantes que el dibujo va mucho más allá de copiar fielmente la realidad, se trata de hacer de los dibujos textos con sentido.</p> <p>Con los primeros ejercicios de dibujos queremos presentar una forma de ver, como lo plantea Edwards, con el fin de que se dejen de lado las formas prediseñadas que se construyen en la infancia y que luego no se cambian, un ejemplo de ellos es que se dibuja el techo de una casa con un triángulo, y las paredes con un cuadrado, lo que se pretende es que se observen bien los objetos que nos rodean y que se intenten imitar las figuras teniendo en cuenta lo que se está viendo en el momento, los espacios, las proporciones, los contornos. Hacer un dibujo al revés, nos confunde y hace que no entendamos lo que estamos dibujando, entonces en lugar de hacer un círculo para dibujar la cabeza, se dibujarán líneas irreconocibles que al final darán como resultado un dibujo más realista, o al menos, que expresa otra forma de ver.</p>



<p>Procesos de la decisión</p>	<p>Tema (Contenidos):</p> <p>La mirada</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Presentar el dibujo y la literatura como formas de mirar que requieren una lectura minuciosa y detenida, de tal manera que puedan aportar al sujeto un panorama más amplio y detallado de la realidad y sus diferentes representaciones.</p>	<p>Formas de organización (A priori):</p> <p>-Lectura de ambientación (la familia de los cerdos-Anthony Brown)</p> <p>-Ejercicios de dibujo: copa y caras, dibujo al revés.</p>	<p>Medios:</p> <p>Televisor Lápiz Papel Hojas</p>
<p>Formas de realización (A posteriori):</p> <p>Los chicos llegaron sudorosos, agitados y muy ruidosos, les recordamos que es esencial el silencio en este espacio que nos fue otorgado, como también entre nosotros, pues para leer, conversar y dibujar es importante escucharnos y permitirle hablar al otro. Luego de captar su atención y tenerlos ya dispuestos a iniciar la clase leímos el libro álbum “La familia de los cerdos” de donde se desprendieron muchas observaciones, hicieron reflexiones con respecto a su actuar y formas de vivir en familia, preguntándose en qué medida son ellos unos “cerdos” también o no, qué acciones precisas los llevan a eso y cómo pueden cambiarlo o mejorarlo. Fue muy importante también darnos cuenta, por medio de esta lectura, que la mayoría son muy atentos a los detalles y que hacían el ejercicio de buscarle un sentido con relación al contexto de la historia.</p> <p>A la hora de hacer los dibujos el grupo en general se mostró muy concentrado, mientras iban dibujando nos pasábamos por cada asiento para verificar que se estuviera haciendo el ejercicio correctamente, recordándoles que se trataba de poner a funcionar el hemisferio derecho del cerebro, dejar de lado por un momento el lenguaje y fijarse solo en las líneas, detalles y formas. Esto les causó dificultad, pues no es fácil para ello estar completamente en silencio, siempre hubo ruido, risas y comentarios burlescos o negativos sobre el aspecto de sus dibujos. Sin embargo, los resultados fueron buenos, poco a poco iremos logrando mejorar a medida que vamos avanzando, pues no es un tema que se aborda en una clase y allí queda, al contrario, es un ejercicio constante y de mucha práctica.</p>				



Anexo 4

Condiciones (Presuposiciones)	Se presentarán entre 7 y 10 jóvenes que probablemente no conocen los conceptos de espacios negativos y positivos y no los han puesto en práctica.
Fundamentaciones	<p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.</i> [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p> <p>Pessoa, A. (2013). <i>El cuaderno rojo de la chica karateka.</i> Bogotá, Colombia: Rocca.</p> <p>Esta obra contiene narraciones detalladas de los sucesos que ve, piensa y vive la narradora, atravesadas todas ellas por cuestionamientos sobre la ética, la religión, los estereotipos, las costumbres y normas sociales; confrontando las ideas de los adultos con las suyas. La obra muestra además las posibilidades de ser sujetos distintos a como se espera que sea por consensos e ideales sociales, por medio de los relatos e historias creadas por la chica karateka.</p>
Decisiones	<p>Con unas pocas palabras expondremos la temática pero la idea es enseñar poniéndolos a practicar y luego pedirles que hagan una reflexión de lo que comprendieron. para ello llevaremos una imagen que proyectaremos en el televisor, la cual tendrá en un lado una cabra en positivo y del otro una en negativo, después de dibujar esto, conversaremos respecto a lo que se hizo y pasaremos a dibujar dos objetos, el primero se dibujará sólo en negativo, para ello se usarán los visores, nuevamente cerrando uno de los ojos. El segundo se hará primero en negativo y luego en positivo con el fin de que se concentren en mirar lo que antes no miraban, esa ausencia de objetos, esos supuestos vacíos.</p> <p>Al final les presentaremos un nuevo libro, pues decidimos cambiar una soledad demasiado ruidosa por <i>El cuaderno rojo de la chica karateka</i> ofrece un panorama más dinámico, a veces cuento, a veces diario, a veces diccionario, es un libro con muchas formas de expresión, con dibujos y temáticas juveniles, que nos dejan entrever las formas de dar significado a las cuestiones como el crecimiento, la escritura, el amor, la lucha y el arte, confrontando la mirada de los adultos con la propia, pensando en las decisiones vitales, y hasta qué punto los otros pueden intervenir en ellas.</p>



Procesos de la decisión	Tema (Contenidos):	Objetivos:	Formas de organización (A priori):	Medios:
	Espacios negativos y positivos	Dar a conocer los conceptos de espacios negativos y positivos a partir de la práctica de estos con el fin de que puedan utilizar estos elementos en la creación de sus dibujos.	<p>Dibujo de imagen de una cabra (espacios positivos y negativos).</p> <p>Exposición sobre teoría de negativos y positivos.</p> <p>Dibujo de espacio negativo de una planta.</p> <p>Presentación del libro “<i>El cuaderno rojo de la chica karateca</i>”</p>	<p>Televisor</p> <p>Computador</p> <p>Hojas en blanco</p> <p>Lápiz</p> <p>Visores</p> <p>Planta</p>
<p align="center">Formas de realización (A posteriori):</p> <p>Como parece ser ya una costumbre, los chicos llegaron con mucha energía y eso los lleva a hacer mucho ruido y moverse en el salón mientras intentamos empezar, así que pedimos silencio y atención para disponernos a dar as indicaciones de las actividades que realizaremos. Una vez atentos todos, les proyectamos una imagen en el televisor que contenía dos dibujos de una cabra, uno que consta de espacios positivos y otro de espacios negativos, les dijimos el nombre del tema que estudiaríamos y posterior a eso les preguntamos entonces cómo creían que era eso de espacios positivos y negativos y cuál dibujo correspondía a cada parte. Los comentarios se acercaron mucho a la definición y entre lo que ellos iban proponiendo nosotras íbamos dando aclaraciones hasta crear la definición de ambos conceptos luego pedimos que dibujaran ambas formas teniendo en cuenta la teoría.</p> <p>Dibujar los espacios negativos les fue un poco difícil a algunos porque se guiaban por la silueta del espacio positivo y no en los negativos propiamente, así que hubo que iniciar varias veces hasta lograr hacer el ejercicio desde la mente. El positivo si fue más fácil aunque se</p>				



	<p>concentraban tanto en el positivo que dejaban de lado el tamaño de los espacios negativos y las proporciones no coincidían.</p> <p>Para finalizar les presentamos el libro <i>El cuaderno rojo de la chica karateca</i>, el cual pensamos sería más de su agrado y llamar más su atención por el contenido ilustrativo. Les dijimos que habíamos decidido cambiar el libro porque notábamos que el anterior no los había atrapado y que en cierta medida era complejo, aclaramos también que no se trataba de abandonarlo totalmente, sino de dejarlo por el momento y tomarlo luego cuando ya hayan construido un camino más amplio en la literatura y puedan abarcarlo con otra mirada.</p>
--	--

Anexo 5

Condiciones (Presuposiciones)	Los jóvenes recordarán los conceptos vistos anteriormente y podrán aplicarlos en un dibujo.
Fundamentaciones	<p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro</i>. [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p> <p>Pessoa, A. (2013). <i>El cuaderno rojo de la chica karateca</i>. Bogotá, Colombia: Rocca.</p>
Decisiones	<p>Se iniciará la clase como es costumbre, con la lectura del libro que se realizará la primera media hora del encuentro.</p> <p>En vista del poco tiempo que queda para finalizar las prácticas, hemos decidido comenzar a desarrollar la composición con la cual cerraremos el taller, la composición de acuerdo a Betty Edwards es una producción artística en la cual el sujeto decide tomar unos elemento que mostrará en su cuadro, es en el escoger las proporciones, los espacios, la luz y la sombra, si es oscuro o claro, si es a blanco y negro o en colores, es que se construye una composición, nosotras le añadimos a esto el sentido, es decir, que esas elecciones vayan en pro del sentido. De manera que para hacer esa composición es preciso que consideren qué es eso que quieren expresar, para eso tenemos planeado hablar con cada una de ellas.</p>



Procesos de la decisión	Tema: Composición	Objetivos: Provocar la construcción de una composición artística a través de la conversación y el acompañamiento grupal con el fin de generar experiencias estéticas individuales y compartidas.	Formas de organización (A priori): Lectura de <i>El cuaderno rojo de la chica karateca</i> . Conversación con relación a lo que han pensado sobre su composición. Hablar de los sentidos que se quieren dejar impregnados en la composición.	Medios: Libro <i>El cuaderno rojo de la chica karateca</i> .
<p style="text-align: center;">Formas de realización:</p> <p>Debido a que era festivo no pudimos ingresar a la universidad, de manera que tuvimos que hacerlo en una zona verde cerca de esta, llevamos una cobija y cuando las chicas vieron el lugar, dijeron que era un picnic, nosotras dijimos que no teníamos comida y ellas propusieron hacer una colecta para comprar pizza y gaseosa. Lo hicimos y mientras esperábamos la pizza, nos pusimos a conversar sobre las composiciones, todas tenían ideas a nuestro parecer muy hermosas, y al preguntarles por los sentidos, la conversación se tornó muy íntima, al punto de que una de esas estudiantes lloraba, nosotras no tratamos de inmiscuirnos en su vida, sólo queríamos escucharlas, queríamos construir con ellas una creación, pero a veces la creación llega a ser el reflejo de algo vital, de algo muy íntimo que nos conmueve.</p> <p>Ellas nos comentaron algo que nos pareció muy interesante, narraron que cuando estaban en el colegio, hicieron el ejercicio de observar a los otros de una manera diferente, pensando en lo que decía su rostro, comparando eso con la imagen que otros tenían de esa persona y con la propia idea que ellas tenían, ellas decían que esas diferentes imágenes no concordaban en la misma persona, que quizá unos ojos expresen tristeza, pero lo que ellas conocen de esa persona es que es un ser extrovertido.</p> <p>Luego Mariana nos comentó que siempre había pensado que sus ojos eran oscuros, pues ella los tiene de un color miel (bastante claro a nuestro modo de ver), mientras que su hermano menor los tiene de un azul muy claro, cosa que lamentaba mucho, pues deseaba tener los ojos de ese color. pero dijo que ayer se había mirado al espejo y había</p>				



	<p>descubierto que sus ojos eran claros, muy claros, y que en ese momento le parecieron hermosos. Dijo que vio sus ojos como nunca los había visto</p> <p>Resaltamos de todo esto el ejercicio de darle miradas diferentes a aquello que está y que quizá nos conformamos con una sola forma de ver.</p> <p>Pasamos entonces a la lectura del libro, nuevamente expresaron emoción por el inicio de la sesión de lectura, casualmente el texto hablaba sobre el método científico, el personaje del libro aprendía esto en el colegio, lo primero era la observación, mostró la forma en que observó a una mosca durante cinco minutos, el ejercicio se tornó aburrido en un momento, pero ella insistía. Finalmente, le dio un sentido a lo que observó, mejor dicho, todo lo que observaba era plenamente una construcción de sentido, El personaje del libro termina diciendo “observar me acerca a las cosas”. No tardamos mucho en establecer una relación de lo leído con la conversación que acabábamos de tener</p>
--	---

Anexo 6

Condiciones (Presuposiciones)	Se presentarán 10 jóvenes en compañía de familiares y amigos para presentar y apreciar las obras artísticas realizadas.			
Fundamentaciones	Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible. Santiago, Chile: LOM Rancière en este texto nos muestra cómo por medio del arte se hace visible el mundo común y se puede a partir de allí cambiar destinos y posibilitar otras realidades.			
Decisiones	Se dispondrá un espacio donde compartiremos las obras hechas por los chicos con el fin de que sus familiares conozcan lo que hemos hecho a lo largo del taller y lo que esto ha permitido en cuanto a la sensibilidad y formas de entender el mundo, la ética, la moral y a sí mismos. Por medio de esta presentación haremos disponible el mundo común del cual todos pueden participar, opinar y hablar, pues lo expresado allí no se aleja de las realidades que nos rodean y que se dejan habitar.			
	Tema: Presentación de obras	Objetivos: Generar un espacio donde se puedan visibilizar las composiciones artísticas a través	Formas de organización (A priori): Dar la bienvenida a los asistentes y hacer una introducción sobre lo	Medios: Dibujos Televisor



		<p>de una galería, en la que se puede conmovier o dar un mensaje otras subjetividades.</p>	<p>que haremos en ese espacio.</p> <p>Presentar los trabajos hechos por los estudiantes y conversar sobre ellos.</p> <p>Agradecimientos y observaciones sobre el taller.</p>	
<p style="text-align: center;">Formas de realización</p> <p>Hoy llevamos a cabo el cierre de este taller, estábamos tanto ansiosas como nerviosas por cómo saldría todo, si contaríamos con el acompañamiento de los familiares o amigo, pues ya habíamos escuchado a algunos manifestar que sus padres no podrían asistir. Nuestros nervios se agudizaron más por inconvenientes con el espacio y otros aspectos esenciales para el evento. Sin embargo, para alegría nuestra hubo buen acompañamiento, los padres se mostraban emocionados por ver lo que habían hecho sus hijos.</p> <p>Para iniciar hablamos sobre el propósito con el que iniciamos el taller, el por qué optar por los elementos dibujo y literatura y cómo habíamos desarrollado las clases. Luego pasamos a lo que nos convocaba: la presentación de los trabajos. Para iniciar leímos el texto hecho por Mariana Alvarado, donde mostraba la intriga y tensión entre su expresión interior con relación a la exterior, su redacción se basó en la pregunta sobre ¿qué ven los demás de mí y qué soy en realidad en mi interior? entorno a la cual creó una reflexión filosófica que no buscó hallar respuestas definitivas, sino razones para seguir cuestionándose y en búsqueda de distintas formas de abarcar sus dudas. Luego, pasamos a ver y leer los libros álbum, empezamos con el de Gisella Espinosa que representaba problemáticas usuales en la vida de los jóvenes, cada uno en tres momentos: antes, durante y después, y este después planteado como una forma alternativa de afrontarlos. Después leímos el de Jimena Salcedo, que expresaba una confrontación interna entre los ideales propios y los sociales en la construcción del criterio, resaltando que no se trata de tener que adaptarse a uno o a todos como sinónimo de un accionar correcto, sino de la posibilidad que tenemos de ser un sujeto abierto ante el mundo. Luego leímos el libro álbum de Victoria Palencia que mostraba cómo una persona puede tener distintos destinos y experimentarse en cada uno de ellos, presentando la literatura como una de las posibilidades para explorar otras realidades. Otro elemento importante resaltado en esta obra es la posibilidad también de decidir volver a su realidad luego de haber experimentado una distinta o elementos distintos de ella, y al volver no ser los mismos completamente. Finalmente leímos el libro álbum de Sebastian Rodelo</p>				



donde mostraba la autoexclusión que sufre un sujeto al apartarse de la sociedad por sentirse diferente a los demás y cómo eso lo conlleva también a contemplar posibilidades y tomar decisiones.

Un tercer momento fue dado para observar y apreciar las composiciones artísticas realizadas por tres chicas que por medio de una imagen expresaban sentidos elegidos. Cristy De Oro plasmó en su composición el vacío que la ha acompañado desde la separación de sus padres y cómo su ser se ha dividido en dos partes iguales para cada uno de ellos, madre y padre, convirtiendo el recuerdo de la familia en añoranza.

Valentina Rueda representó a modo de reflejos las distintas percepciones que se tienen de una persona por parte de la familia, los amigos y de sí mismo. Lluvia Solano mostró el amor incondicional que tienen algunas personas por su tierra natal, por medio de la representación de un pueblo que está siendo acabado por las aguas del río y la persistencia de una anciana a seguir aferrada allí, pero con una expresión de agrado y no de angustia por no saber qué hacer.

Los libros álbum anteriormente descritos, el texto de Mariana Alvarado y la obra de Valentina Rueda podemos decir que se mueven alrededor de una misma cuestión, una lucha interna entre lo ético y lo moral, pues se preguntan por las decisiones tomadas y posibles de tomar, buscan evaluarlas con relación a lo exterior, a las normas sociales, indagan cuáles son sus sentidos, en qué medida es necesario adoptarlas como principios, qué función tiene en la formación de la personalidad y el criterio propio, se cuestionan las visiones que otros tienen sobre el mundo y sobre sus personas y ponen en tensión lo individual y lo social. Lo que consideramos les permite tener distintas visiones frente a situaciones y aspectos cotidianos de sus vidas.

Con respecto a todas estas obras, escritas y dibujadas, se abrió una discusión muy interesante entre padres, amigos e hijos, donde tomaban la palabra para dar sus interpretaciones y acto seguido su apreciación. Creemos conveniente recordar la expresión particular en los rostros de los acompañantes cuando leíamos el texto de Mariana, pues como bien lo decía ella en su texto “todos tenemos una imagen predestinada de las cosas ya sea por su edad, religión, género (...) esto causa que vivamos en la burbuja de la seguridad, y veamos las cosas como nos favorecen y nos resulta más fácil” (p.2) y esto fue lo que pudimos percibir en ellos, un asombro al saber que esas palabras, esas reflexiones fueron pensadas y escritas por una niña de 13 años, y a la hora de dar sus apreciaciones el silencio imperó por varios segundos, tuvimos que retomar la palabra nosotras para resaltar aspectos tratados allí y que merecían ser pensados y conversados como la conclusión a la que ella llega, que expresa que la pregunta por quiénes somos no se trata de definirnos como si fuéramos seres determinados para siempre, sino que se trata de irnos explorando e ir conociendo lo que somos cada día. Sobre esto sólo se pronunció una



	<p>madre comentando que el tema que lograba rescatar era la aceptación y cómo una persona busca ser aceptada y se cuestiona sobre lo que refleja a los demás. Creemos que en cierta medida subestimó la profundidad de las reflexiones de Mariana y se quedó solo en un nivel superficial de todo lo transmitido allí.</p> <p>Después de romper el hielo con esta primera intervención y de sugerir una mirada más profunda a lo expresado en cada obra, se dio de forma más espontánea la participación de los demás asistentes, fijándose ahora en los detalles y buscándoles sentidos más completos a las obras presentadas. Fue muy valioso para nosotras ver el empeño y seriedad con la que analizaban cada elemento para darles una interpretación, y poder resaltar esa característica que tiene tanto el arte como la vida misma de poseer distintas interpretaciones, distintos enfoques y cómo el reconocimiento de ello nos permite ver la mayoría de matices de la vida.</p> <p>Para finalizar, pedimos a quien quisiera decir unas palabras respecto al taller o lo realizado en el evento que tomara la palabra. Los padres tuvieron la iniciativa para agradecernos por el espacio dispuesto a ellos para conocer lo que sus hijos habían hecho y reconocer sus capacidades, y a sus hijos por permitirles aprender algo distinto a lo que usualmente se enseña en el municipio en cuanto a actividades culturales. Queremos resaltar las palabras de una madre en especial cuando manifestaba su agradecimiento: “si nosotros aprendimos en este ratico que estuvios aquí, cuánto habrán podido aprender ellos que compartieron tantas tardes con ustedes” Esto fue muy gratificante para nosotras porque en días anteriores ya los chicos nos habían manifestado que se llevaban muchos aprendizajes, y escucharlo ahora de boca de uno de los padres que los demás no dudaron en asentar con la cabeza lo hacía mucho mayor. Estos agradecimientos fueron por ambas partes pues fue preciso mencionarles cuánto habíamos aprendido de ellos y lo cruciales que son para la elaboración y futuro de nuestro trabajo de prácticas.</p>
--	---

Anexo 7

Condiciones (Presuposiciones)	Los jóvenes ya tienen algunas nociones sobre las proporciones, por lo cual les será posible practicar lo que saben en un ejercicio un poco más complejo que el anterior.
Fundamentaciones	<p>Hesse, H. (2011). <i>El lobo estepario</i>. Bogotá: Libros Hidalgo.</p> <p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro</i>. [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p>



<p>Decisiones</p>	<p>Para iniciar la clase leeremos Voces en el parque de Anthony Browne como lectura de ambientación. Este libro álbum contiene, como su nombre lo indica, varias voces que narran un mismo momento, cada uno desde su perspectiva, desde sus particulares vidas, pensamientos, sentimientos y sensaciones, lo cual se nos convierte en un buen elemento para pensar el tema de la mirada que hemos venido trayendo a colación con ellos, ya que nos permite ver cómo un acontecimiento en común, en un lugar común puede ser más que eso, si pensamos en todo lo que rodea dicho acontecimiento.</p> <p>Luego, haremos un último ejercicio para poner en práctica las proporciones. realizarán dos dibujos en posición “engañosa” de acuerdo a las imágenes y proporciones preestablecidas de las cosas, una será una fotografía en la que por la perspectiva, la mano se verá más grande que la cabeza, en el otro dibujo, una persona modelo antepondrá sus pies del resto del cuerpo acostada sobre una mesa, lo que dará una impresión de mayor tamaño de los pies, pero que responde a la perspectiva y ángulo. Los pies serán su punto de referencia para dar tamaño a los otros elementos del cuerpo, es decir dar proporción con relación a la perspectiva y el punto de referencia. Así proponemos el ejercicio de mirar detenidamente con el objetivo de ver cosas que antes no veíamos.</p> <p>Finalmente leeremos el <i>Lobo estepario</i>, esta lectura fortalecerá las ideas sobre la mirada, pues es un mirar detenidamente algún aspecto de ese mundo que nos propone el autor.</p>			
<p>Procesos de la decisión</p>	<p>Tema (Contenidos): Proporciones</p>	<p>Objetivos: proponer la práctica del concepto técnico de proporciones para que sea posible la ejecución de dibujos más realistas.</p>	<p>Formas de organización (A priori): Lectura de ambientación (voces en el parque - Anthony Browne) Dibujos de proporciones Lectura de <i>El lobo estepario</i></p>	<p>Medios: Fotocopias Televisor Hojas de block Lápiz</p>
<p>Formas de realización (A posteriori): El suicidio fue el tema que primó en la conversación, especialmente por esa forma en la que el personaje parece estar a favor y en contra de este al mismo tiempo, todos los estudiantes manifestaron estar en contra, pero cuando se les preguntaba por qué, no había ideas concisas ni reflexiones propias, decían que estaba mal, que quien se suicidaba tenía baja autoestima, entre otras cosas parecidas, los presionamos para que</p>				



	<p>construyeran sus ideas, luego les preguntamos por qué el personaje podría estar a favor del suicidio, ellos lo argumentaron partiendo de la pregunta ¿una larga vida de sufrimientos se justifica con unos pequeños momentos de alegría? cuestión que se presentaba en el libro y que ellos usaron tanto para favorecer el suicidio como para estar en contra, diciendo cosas como: “aunque la vida sea un martirio hay momentos muy alegres por los que vale la pena vivir”, “eso depende de lo que cada uno considere como bueno o malo y las cosas por las que esté pasando, los demás no deben juzgarlo”, las cuales eran apoyadas por otros de acuerdo a la postura que habían tomado y complementando con sus argumentos.</p> <p>Finalmente, con respecto al dibujo de proporciones, podemos decir que es una teoría difícil, ellos conocían un poco, más desde matemáticas que desde el dibujo. Al aplicarla no hubo tantas dificultades, ellos buscaron la forma de tomar sus medidas y al final, la mayoría de dibujos se veían bien proporcionados, aunque no con mucha precisión.</p>
--	---

Anexo 8

<p>Condiciones (Presuposiciones)</p>	<p>Se presentarán dos grupos de estudiantes, uno de 7 y otro de 11, con ideas sobre lo que realizarán en sus composiciones.</p>
<p>Fundamentaciones</p>	<p>Edwards, B. (2000). <i>Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro</i>. [Documento PDF]. Disponible en https://lismanmex2.files.wordpress.com/2015/04/nuevo-aprender-a-dibujar-con-el-lado-derecho-del-cerebro-betty-edwards.pdf</p> <p>De acuerdo a la autora, la composición es aquello que el dibujante decide poner en su dibujo, entre esos elementos están los espacios negativos y positivos, los planos, las proporciones, entre otros, todos se realizan de acuerdo a la intención y al sentido que pretenda darle el creador.</p> <p>Anónimo. El duelo del mayoral. Unión Hispanomundial de escritores.UHE. Recuperado de http://unionhispanomundialdeescritores.ning.com/group/poemas-inmortales-de-todos-los-tiempos-y-latitudes/forum/topics/el-duelo-del-mayoral-declamaci-n-y-letra-del-poema-autor-manuel</p> <p>Este poema hace uso de un lenguaje cotidiano, responde a una conversación anecdótica que el autor narra a otra persona y es dispuesta, a su vez, a los lectores. Su contenido es muy emotivo, pues las emociones son claramente expuestas de principio fin, brindándole elementos al lector que le permiten darle un mayor sentido al poema con capacidad de conmovier.</p>



Decisiones	<p>En esta ocasión les llevaremos el duelo del mayoral como lectura de ambientación por ser un tipo de poesía un poco más coloquial, es un tipo de literatura que aún no compartimos con ellos.</p> <p>Como se supone que han estado pensando en lo que van a realizar, vamos a pedirles que compartan las ideas que tienen y entre todos haremos sugerencias, esto con el propósito de que cada uno pueda repensar su propuesta y no se quede con lo primero que se le ocurrió, mientras tanto los que vayan compartiendo sus ideas van a ir tratando de plasmar lo que compartieron, nosotras estaremos atentas a cada paso y les estaremos haciendo sugerencias para asegurarnos de que lo que se esté haciendo si tenga un sentido coherente y que pueda comunicar algo que otros puedan interpretar, además en cuanto a la técnica se les harán sugerencias para perfeccionarla y para que la ejecución del dibujo se corresponda con el sentido.</p>			
Procesos de la decisión	<p>Tema (Contenidos): La composición</p>	<p>Objetivos: Provocar la construcción de una composición artística a través de la conversación y el acompañamiento grupal, con el fin de generar experiencias estéticas individuales y compartidas.</p>	<p>Formas de organización (A priori): Lectura de ambientación Compartir y conversar las ideas pensadas para su composición Hacer esbozos en el papel</p>	<p>Medios: Hojas en blanco Lápiz</p>
	<p>Formas de realización (A posteriori): Grupo A Los estudiantes, como usualmente lo hacen, llegaron media hora tarde, sumado a esto no trajeron el material que se les había solicitado la clase anterior, por lo cual les hicimos un fuerte llamado de atención. Para iniciar la clase hicimos la lectura de ambientación que preparamos; en la primera lectura ninguno comprendió nada (o al menos eso fue lo que ellos dijeron, pues preguntamos uno por uno), así que decidimos hacer una segunda lectura, mientras se hacía ellos comentaban lo que iban entendiendo; al finalizar parecieron impresionados con el poema y expresaron que les había conmovido. Fue un momento extasiante tanto para ellos como para nosotras, de tal manera que decidimos seguir leyendo poemas, ya que una de las estudiantes comenzó a preguntar a cada uno cuál era su poema favorito, y de manera casi espontánea acabamos leyendo algunos poemas y disfrutando un extenso momento de literatura.</p>			



	<p>Comenzamos entonces a pensar en el dibujo de la presentación, como la mayoría no tenían aún sus ideas, hubo que improvisar una actividad para esto, por lo que les propusimos que escribieran cada uno en una hoja 3 cosas que les conmovieran, que les gustaran mucho o que les indignaran, la mayoría no tuvo muchas ideas, sólo Cristian tuvo dos, entonces le pedimos que escribiera diferentes sentidos en los que entendía los temas y escribió la mitad de lo que se le pidió.</p> <p>Las chicas por su parte decidieron hacer un dibujo en conjunto así que se pasaron la clase conversando respecto a lo que sería su dibujo, una de ellas mencionó que en sus redes sociales había visto la imagen de una mujer con estrías y que quería dibujar eso mismo, nosotras les pedimos que hicieran una creación propia, en la que podrían vincular ese tema. Ellas hablaron durante mucho tiempo respecto a el hecho de que ser mujer implique ser bella y lo que se siente no pertenecer a esos estándares, en ese mismo momento mostraron varias fotografías que encontraban en sus redes sociales, sobre mujeres con “imperfecciones” que buscaban criticar los estándares de belleza, a partir de ahí fueron dando ideas para hacer su propia composición.</p>
--	--

Anexo 9

Título: Yo

Autor: Mariana Alvarado Callejas

Toda la vida me he preguntado ¿qué piensan las personas sobre mí?, es una duda a la cual no le he encontrado respuesta. No es por el hecho de que yo no sepa qué piensan sino, el temor, el horror que me produce imaginar que no sea positivo o no corresponda a lo que yo considero de mí.

Me he tomado el trabajo de sentarme en una esquina; esquina en la cual puedo observar todo lo que está a mi alrededor, en la que pocas personas se toman el trabajo de callar sus pensamientos y escuchar las voces y por ello no entiendo de qué hablan; esquina que muchas veces se utiliza para desahogar ese manantial de emociones, en la que tienes certeza de que estas sola, certeza de que no hay nadie detrás de ti. Esa esquina que muy pocas veces busco, pero cuando lo hago me siento segura, segura de expresarme, de ser, de opinar y pensar lo que quiera sin temor a que alguien me señale y me juzgue.

En mi mente siempre ha deambulado la idea de que está mal seguir una moral y es muchísimo mejor seguir tu propio pensamiento. Pero mi mente mantiene en una lucha con mi razón en la cual nunca logro seguir mis ideales sino perseguir el horizonte que sigue la sociedad. Me siento vacía al saber que no hago lo que quiero, pero me daña por dentro pensar que está mal mi forma de ser.

Me idealizo como una persona alegre, extrovertida y sociable, pero a veces en mi corazón, allá donde las fibras de mi alma se estremecen, dudo si en verdad soy así o simplemente lo soy por seguir la absurda línea del mundo, que me envuelve y me hace despreciar lo que pienso y



hacerme dudar sobre mi bien y mi mal, y yo misma me hago causante y cómplice de lo que más odio.

Le he preguntado a muchas personas qué piensan de mí, sabiendo que la hipocresía reina en la sociedad, pero buscando la verdad en las palabras siempre me encuentro con: “eres segura de ti misma”, pero en realidad no lo soy o, bueno no lo sé. Creo que no lo soy porque para muchas preguntas mi respuesta es no lo sé y esa respuesta no significa seguridad, pero sé que no soy tímida ni indecisa en otras situaciones, sé que no me conozco perfectamente, a veces creo conocerme y me equivoco en mis elecciones, pero tampoco trato de ser, lo que creo no ser.

Muchas noches, en momentos a solas y en momentos de reflexión me he preguntado sobre ese conocerme. A diferencia de la otra pregunta, a esta sí le encontré una respuesta. He pensado que no se trata de si me conozco o no, se trata de aprender a conocerme; nosotras las personas vivimos en un ciclo que cambia-diariamente, nunca somos lo que éramos de niños, ni seremos lo que vamos a ser de adultos, son etapas que nos dejan gustos y sinsabores, haciendo a su vez que nos gusten o fastidien cosas que antes no nos gustaban y fastidiaban.

Estando en este lugar, tarima de oscuridad donde soy la protagonista y nadie lo nota. He razonado cómo me conceptualizan mis padres, para no quedarme con la duda les pregunté y esta fue su respuesta: -tú eres una niña que piensa y actúa como la niña de tu edad. Esta respuesta tan cliché me invadió la cabeza de conceptos y derivaciones que me hicieron caer en cuenta de cómo piensa la gente. Llegando a la conclusión de que todos tenemos una imagen predestinada de las cosas ya sea por su edad, religión, género, forma de vestir, forma de hablar, etc., esto causa que vivamos en la burbuja de la seguridad, y veamos las cosas como nos favorecen y nos resulta más fácil, por lo tanto, nos sentimos ofendidos cuando la burbuja se rompe y notamos que todo es más difícil y nuestra razón empieza a dudar de sí misma, tachando eso que creíamos ser.

Hay tantos reflejos de lo que soy que me resulta complicado ver a la persona detrás de tantos espejos y saber si en verdad lograré encontrar respuesta a mi pregunta. Nadie puede darme una respuesta concisa y clara, porque la respuesta es mía pero no la tengo.

Mi cabeza a tan corta edad me hace cuestionar la ciencia, la religión y el existir; pero el temor a la oposición al levantar la mano y preguntar el porqué de las cosas, me hace callar y solo pensar en que estoy mal. Yo soy causante de lo que tanto reprocho, pero soy turista del mejor paseo.

-SOY- es una palabra que no me define a la hora de describirme, porque me resulta más fácil expresar lo que pienso que piensan los demás, así siento que digo lo que todos quieren oír. He notado que escribiendo este relato de mis pensamientos, he borrado tantas palabras y cambiado tantas cosas que ni en un papel puedo escribir ese huracán de pensamientos que hay dentro de mí. Cambio por el solo hecho de oír a otra persona dándome su opinión y tantas veces he dejado de escribir por miedo a lo que pienso, miedo a esa pregunta que me aterra responder pero no tiene respuesta definitiva.

Trato de reflexionar sobre mis errores, y cuando esto sucede el proceso del por qué hago este cambio lo tomo perfecto, pero hay situaciones en las cuales no comprendo cómo otra persona afecta tanto a mi pensamiento que llega al punto de causarme el silencio y mejor bajar la mano y seguir una corriente y volverme cómplice de no tener esencia.



Quisiera ser lo que no soy, ser lo que aspiro a ser, quiero ser... quiero ser... No sé qué quiero hacer, me agobia el hecho de pensar en un futuro porque no sé quién soy, pero me ahoga la incertidumbre del qué pasará y no puedo evitar el imaginar un mañana, ese mañana que cambia a diario y la que lo cambia a veces no soy yo, es ese alguien llamado sociedad que se infringe un que eres y un para qué sirves que me ata a un reflejo vacío.

Ese reflejo vacío que no quiero ser, pero no sé cómo salir de él; quisiera hablar y no tener miedo a lo que piensen, poder leer lo que escribo sin temor a lo que opinen, poder escuchar opiniones y dejar la mía como prioritaria, como lo dije al principio ¿qué piensan las personas sobre mí?, creo que está mal formulada la pregunta porque en el proceso de escritura me he dado cuenta que me interesa más el ¿qué pienso Yo sobre mí? No lo sé, soy la persona más rara que he visto, no puedo decir: la persona más rara que conozco porque sería falso, aún no me conozco, no sé cómo voy a reaccionar en ciertas circunstancias, ni qué me gusta, simplemente soy lo que debo ser en el momento.

El hecho de cuestionar todo no sé si este bien, he aprendido que se conoce más observando en silencio que hablando de la que ya vi. También que a veces subestimamos nuestras capacidades porque pensamos que nos subestiman, no se trata de si tengo una alta autoestima o no, sino del cómo queremos mostrarnos a los demás.

Algo si me queda claro nuestra mente es la única a la cual nadie podrá acceder, por eso soy feliz en mi teatro oscuro.

Aprender algo nuevo no está mal, algo nuevo que aprendí fue que está bien resignificar las cosas, porque todo tiene un valor y un significado, todo tiene un porqué, y no quiero dejar de cuestionar la vida, no sé qué va a pasar, ni sé quién llegue a ser, lo único que sé es que quiero conocer a ese ser que digo ser.



03 de Octubre del 2018

Caucasia, Antioquia

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Por este medio, con el pleno uso de mis facultades legales e intelectuales, doy mi autorización a las estudiantes de la Universidad de Antioquia del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: Karina Cruz Urzola con Cc: 1007112812 y Katerin Velasquez Serpa con Cc: 1038127844 para que puedan utilizar en su trabajo de grado los dibujos desarrollados en el Taller de Dibujo y Literatura en el cual participé durante el último semestre del año 2017 y el primero del año 2018.

CONSIENTO participar de las actividades del Taller de Dibujo y Literatura y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos específicos del proyecto que las practicantes están llevando a cabo.

Nombres y apellidos	Número de identidad
<u>Jimena Salcedo Ayoizo</u>	<u>1038092991</u>
<u>Dayana morales</u>	<u>103866136</u>
<u>Sebastian Rodelo</u>	<u>1001490499</u>
<u>Valentina Almanza Navarro</u>	<u>1007112250</u>
<u>Victoria Palencia Sierra</u>	<u>1038101148</u>