



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Experiencia estética y conversación: encuentros para tejer lazos democráticos en la escuela.

**Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en
Educación básica con énfasis en humanidades, lengua
Castellana**

**MARIBEL USMA GONZÁLEZ
FREDDY MARMOLEJO BELTRÁN**

Asesora

MÓNICA MORENO TORRES

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
2014**

Agradecimientos

A la institución educativa donde realizamos nuestra práctica por abrirnos sus puertas, a su maestra de lengua castellana, Milly Eugenia, por sus continuas asesorías y consejos, a quienes fueron nuestros estudiantes porque gracias a ellos fue posible esta experiencia.

A nuestra asesora Mónica Moreno por su disposición para atender nuestras inquietudes y creer en nuestro trabajo, a nuestros compañeros del curso trabajo de grado, en especial a Daniela, Sandra, Xiomara y Diana, porque las continuas conversaciones y lecturas que compartimos, nutrieron nuestras reflexiones y prácticas como maestros.

A nuestras familias por su acompañamiento, entrega y apoyo incondicional.

Tabla de contenido

Capturar un instante de nuestra práctica.....	1
Presentación	4
1. Construcción del problema de investigación.....	5
1.1. Hacia un reconocimiento de la institución y las formas de habitarla.....	5
1.2. Sentidos que toma la educación: pregunta que emerge de nuestra práctica	8
1.3. Aventurar una respuesta: Hipótesis abductiva	10
1.4. Justificación.....	10
1.5. Objetivos.....	11
2. Otras voces y sentires acerca de la democracia y su relación con la experiencia estética y la conversación.....	12
2.1. Otros que se preguntaron por el lugar de la democracia en la escuela	12
2.2. Voces que encontraron el diálogo como posibilidad para la democracia	15
2.3. La experiencia estética como acontecimiento posibilitador de una educación democrática.....	20
2.4. ¿Qué nos señalan estas voces? ¿Qué encontramos en su discurso?.....	22
3. Marco referencial.....	24
3.1. La democracia en la educación	24
3.2. La conversación.....	27
3.2.1. Por qué el diálogo como conversación	30
3.3. Experiencia estética y dialogicidad	32
3.4. La fotografía	34
3.4.1. Aplicación pedagógica de la imagen fotográfica	36
3.5. El cuento	37
3.5.1 Leer cuentos en la escuela	38

4.	Estrategia didáctica.....	42
4.1.	Enfoque de la investigación.....	42
4.2.	Una mirada retrospectiva de la propuesta didáctica	44
5.	Reflexiones para tejer un posible final.....	52
5.1.	¿Por qué la experiencia estética podría posibilitar la creación de vínculos democráticos?	52
5.2.	La conversación: una experiencia necesaria para crear relaciones democráticas en el aula.	53
5.3.	El taller: una propuesta con características democráticas	55
	Bibliografía	58
	Anexos	62

Capturar un instante de nuestra práctica

En aquel barco nos encontrábamos cuarenta tripulantes, o tal vez más. Estábamos sumergidos en oleadas de chasquidos de sillas, de pequeños murmullos, y de risas que trataban de apagarse tras el sonido de la campana. Era el momento para iniciar un recorrido especial, pues se trataba de cuarenta viajes, que aunque simultáneos, transitaban caminos diferentes.

En medio de aquellos cuerpos y mentes inquietas, unos ojos se posaron sobre los míos para decirme aquello que los labios no se atrevían a modular. Extrañamente y después de algunos movimientos del segundero en el reloj, mi atención se mantuvo sobre esos ojos enmarcados en un rostro angelical que, tras el mismo movimiento, cambió por el asomo de una preocupación.

Por un instante corto y sentido permanecí atenta a lo que estaba por ocurrir. Escuché el silencio de su cuerpo. Ahora, no sólo me hablaban esos ojos, también lo hacía todo el cuerpo. Pero yo, débil lectora, o lectora tradicional, no podía entender todos los sentidos que transmitía aquel cuerpo que se me ponía en frente, por ello sentí la necesidad de la palabra.

-¿Cómo vas?, -¿Ya iniciaste? -¿me vas a preguntar algo? alguna de estas preguntas o tal vez ninguna, pero sí una similar fue mi excusa para acercarme a alguien que aunque no me llamaba sé que lo hacía. Aquella niña de los ojos redondos sostenía su cuaderno y lápiz en la misma mano, evidentemente su recorrido aún no iniciaba del todo, entonces se puso de pie y me preguntó: “¿de cuántos renglones hago, el inicio, de cuantos el nudo y de cuantos el

desenlace?” Ahora empezaba a entender por qué su mirada, por qué su incomodidad, por qué aquella niña todavía no iniciaba su viaje, aunque tenía ya un camino transitado.

En su respuesta o más exactamente en su pregunta, pude leer no sólo una historia personal, sino también su forma de vivir en la escuela. Su pregunta, se convirtió en el detonador abductivo de este proyecto de investigación, que como veremos más adelante, suscito en nosotros como maestros en formación, una pregunta de investigación que esperamos sustentar en este trabajo de grado.

Presentación

Cuando adelantamos la práctica pedagógica II, en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín, con estudiantes del grado cuarto y quinto de primaria de educación básica, nos propusimos impulsar en dichos sujetos una experiencia estética con los textos literarios, unida a la conversación democrática en el aula. Estos dos procesos, los comprendemos como acontecimientos necesarios, para que en la enseñanza de la lengua y la literatura los estudiantes sientan que sus aspiraciones, temores, sueños y aprendizajes pueden ser tenidos en cuenta.

En este trabajo, el lector encontrará los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la idea de una investigación en el aula, que concibe el taller como experiencia estética y dialógica. Esta estrategia didáctica, es una de las más idóneas para promover una educación democrática que tiene como punto de partida el texto literario infantil y la fotografía. Estos sistemas simbólicos de significación, al estar mediados por una conversación interesada en el diálogo de saberes, les otorgan a los estudiantes su lugar de ciudadanos de un país y un planeta.

1. Construcción del problema de investigación

1.1. Hacia un reconocimiento de la institución y las formas de habitarla

Sobre la relación entre los estudiantes

La práctica pedagógica se realizó con dos grupos de cuarto y quinto de primaria. 4º3 es un grupo con edades comprendidas –en su mayoría- entre los nueve y once años, por su parte 5º3 conformado por estudiantes con edades entre los diez y trece años aproximadamente. En estos grupos las relaciones interpersonales se dan de acuerdo con las afinidades y edades de los estudiantes, en ellas prevalece la camaradería. Sin embargo, se hace presente aunque no de un modo constante, la crítica mal intencionada o las burlas entre pares sobre todo por el aspecto físico. En cuanto a la participación de los estudiantes en clase, cabe anotar que cada uno parece interesarse únicamente en aquello que tiene por decir, de ahí que cuando lo expresan, en ocasiones no se disponen a escuchar a su compañero. Esta situación, sumada a la cantidad de estudiantes en cada grupo, dificulta el diálogo al interior del aula de clase.

Aproximaciones a la relación de los estudiantes con su formación

La relación de los estudiantes con el conocimiento que circula en la escuela, se vincula en forma directa con las apreciaciones o notas que la maestra realiza. En algunas ocasiones dicha relación queda relegada a la consecución de una nota aprobada. Pero este no es el único

factor que media en esta relación, pues la apatía, la falta de deseo o el no sentirse vinculado al grupo, son situaciones que sobrepasan la inmediatez de aprobar o reprobado una nota. En este sentido la relación que el estudiante establece con su aprendizaje resulta difícil de describir, pues esta mediada en primer lugar por los intereses de cada uno, y en segundo lugar, por los hábitos que las dinámicas, propias de la escuela, instauran en los estudiantes. Esto se percibe por ejemplo, en el interés de algunos estudiantes por realizar aquello que intuyen que podrá gustarle más a la maestra(o) en formación. De este modo, el alumno se impone así mismo un límite que no le permite valorar su trabajo como una creación propia, en cambio sí como un pedido de su maestra(o). Por tanto, su participación en la vida del aula, se convierte en un asunto que restringe sus capacidades, tomando la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, un carácter ajeno a sus intereses y aspiraciones.

Pese a lo anterior, es importante destacar que algunos estudiantes se muestran inquietos, receptivos y sobre todo propositivos con las tareas que emprenden. Así, aunque sigue mediando la necesidad de aprobación, algunos estudiantes permiten que sus ideas tomen lugar durante las conversaciones en clase o en las distintas tareas que realizan, de esta forma su relación con el aprendizaje cobra mayor sentido, pues no se trata solo de cumplir con los pedidos de su maestro, asuntos que se ve recompensado, cuando son escuchados y tenidos en cuenta en relación con la manera cómo les gustaría adelantar sus actividades en la clase.

La concepción que en la escuela se forman los estudiantes de la literatura

Los estudiantes parecen tener interiorizado la narración del argumento como una forma de relacionarse con la literatura, es decir se lee para contar de forma oral o escrita lo que sucedió en el cuento. También afirman que acercarse a la literatura, les permite ampliar el vocabulario, mejorar su ortografía y tener nuevos conocimientos. Esta percepción, nos

permite intuir que a pesar del reconocimiento positivo de los estudiantes, respecto de la lectura literaria, sus puntos de vista pueden ser reduccionista, pues no tienen en cuenta la literatura como un medio para aprender sobre el ser humano y la relación de este con su mundo. Además, llama la atención que ningún estudiante hiciera mención en relación con el disfrute que podría provocar el encuentro con el texto literario, máximo que son niños en busca de nuevas experiencias.

La institución y su proyecto educativo institucional

El proyecto educativo institucional, se propone “Educar para la vida, a través del desarrollo de la creatividad y el pensamiento autónomo, en un ambiente de sana convivencia, libertad y responsabilidad” (2002, p.1). En este mismo documento, se estipula que la formación académica de los estudiantes, deberá centrarse en el desarrollo de sus competencias artísticas y ciudadanas. Para ello, se propone un modelo fundamentado en los enfoques pedagógicos social y crítico, en el que se reconozcan “los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes” y particularmente a aquellos con necesidades educativas especiales (p. 1)

A pesar de que la práctica pedagógica se adelantó durante un semestre, es dable decir que las pretensiones del PEI, siguen pendientes en dicha institución. Al interactuar con los estudiantes de 4º y 5º se percibe que la dimensión artística es un asunto al que debe apostársele más en la institución. Aunque no se desconoce su existencia en actividades programadas cada cierto tiempo, es necesario que estas se impulsen de una manera más amplia. Cada estudiante debería tener la oportunidad de relacionarse con el arte no solo desde la manualidad, sino también desde la sensibilidad corporal y cognitiva que pueda aflorar con su encuentro. Si bien, en cada salón se encuentra una réplica pequeña de la obra de Fernando

Botero, este elemento tampoco es suficiente para desarrollar las competencias artísticas a las que hace referencia el PEI.

Cuarenta estudiantes y dos maestros

Durante nuestra práctica pedagógica trabajamos bajo la idea de co-coordinación de Laura Pitluk (2010) que consiste en la presencia de dos educadores coordinando los talleres, con la idea de lograr una mirada más amplia sobre lo grupal. Así, cada clase contaba con dos maestros, uno cumplía con el rol de maestro encargado o coordinador, mientras el otro hacía las funciones de maestro co-coordinador. Estos roles se intercambiaban cada vez que comenzaba una clase. Esta forma de trabajar fue muy importante para nuestra formación, porque nos permitía observar y participar en las prácticas de otro maestro en formación, mirar las situaciones desde varios puntos de vista, detectar posibles malestares o fortalezas en relación con los estudiantes y nosotros mismos. Asimismo, podíamos intercambiar posturas y percepciones valiosas para leer lo que sucedía en la clase, pues se trataba de dos grupos bastante numerosos.

1.2. Sentidos que toma la educación: pregunta que emerge de nuestra práctica

En el transcurso de nuestra práctica nos acompañaron varias preguntas que emergieron en la interacción con los estudiantes. Estas preguntas se encuentran inscritas en dos perspectivas que se interrelacionan, como son: la relación de los estudiantes con su formación y la posición que el maestro asume en su práctica pedagógica. Algunas de estas preguntas son: ¿Por qué la educación no permite que el sujeto sienta la necesidad de decidir? ¿Qué posibilita

la experiencia estética dentro del aula? ¿Por qué en la práctica pedagógica no se le otorga a la conversación el valor que merece?

Estos cuestionamientos surgieron de situaciones –como la expuesta en el primer apartado–, al mostrarnos que en la escuela existen prácticas en las cuales los estudiantes corren el riesgo de perder su voz y sus intereses. Situación que los lleva a instaurar una relación instrumental con el conocimiento, debido al lugar que ocupa el premio o el castigo en su proceso formativo, que a su vez, afecta o potencia el proceso cognitivo, cognoscitivo y estético, de los mismos.

Lo peligroso del asunto, es que algunos estudiantes se adaptan a esa forma de “aprender” que les ofrece la escuela, convirtiéndose en algo común, por tanto, no hay nada que cuestionar. Cuando se realiza una tarea, lo que se gana es una nota y no el comprender o conocer algo con mayor profundidad. De esta forma, la relación del estudiante con el saber, así como la del maestro con sus estudiantes se convierte en un asunto mecánico, pues en ella no hay lugar para la experiencia, ni para el reconocimiento de un otro al que es importante escuchar. La conversación, no es contemplada como una posibilidad interhumana, pues si cada uno hace bien su ‘tarea’, no hay mucho de qué hablar.

Con todo y lo anterior, nace la idea de incluir la conversación en nuestra práctica pedagógica de una manera más consciente, y a su vez, pensar en las posibilidades formativas que trae consigo una educación democrática. De este modo, la pregunta que orientó nuestra experiencia didáctica, es: **¿Cómo la experiencia estética con la obra literaria y la fotografía, mediadas por la conversación, promueven el desarrollo de procesos democráticos entre el maestro y sus estudiantes?**

1.3. Aventurar una respuesta: Hipótesis abductiva

Los procesos democráticos entre el maestro y sus estudiantes se fortalecen cuando en la relación pedagógica y didáctica, se permite el reconocimiento de los otros y de sí mismo, por medio de la conversación y la experiencia estética.

1.4. Justificación

La creación de procesos democráticos entre el maestro y sus estudiantes abre mayores posibilidades para que la escuela sea un espacio que permita la formación de quienes allí habitan. Más aún, si dicha creación está unida a la experiencia estética y a la conversación como posibilidad de reconocerse así mismo mediante el arte, y a la conversación como el espacio para reconocer al otro, esta mediación artística y de la palabra, le muestra al maestro y a los estudiantes, el potencial formativo y democrático que la identifica.

Comprender que el encuentro con la literatura y las expresiones artísticas en el aula, puede materializarse mediante la creación de vínculos democráticos entre el maestro y sus estudiantes, permite concebir una clase en donde el estudiante tiene mayores razones para no sumarse a la pasividad o el desinterés. Esta perspectiva, promueve en los estudiantes su capacidad para reflexionar y entender que su punto de vista no es el único, o el más adecuado, en algunos casos.

1.5.Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Crear espacios para la conversación y la experiencia estética por medio del encuentro con la literatura y la fotografía, que les permitan al maestro y sus estudiantes, el desarrollo de procesos democráticos en el aula.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Analizar las posibilidades del taller como una estrategia didáctica, en busca de vínculos democráticos entre el maestro y sus estudiantes.
- Comprender la conversación como una estrategia didáctica para la lectura de cuentos y fotografías en el aula.
- Indagar por las posibilidades que brinda la experiencia estética y la conversación en relación con el desarrollo de procesos democráticos en el aula.
- Proponer la conversación y la experiencia estética como acontecimientos que les permiten a los estudiantes participar activamente en su formación.

2. Otras voces y sentires acerca de la democracia y su relación con la experiencia estética y la conversación.

El rastreo de antecedentes se concentró en la búsqueda de investigaciones¹ que en sus propuestas y postulados guarden similitud con la pregunta que orienta este trabajo. Este ejercicio nos permite construir un pequeño panorama de cómo y en relación con qué categorías o temáticas, se ha entendido la democracia en diversas prácticas pedagógicas.

Es importante aclarar que según lo indagado -hasta el momento- no se encuentran investigaciones que reúnan todas las categorías centrales de esta propuesta, por ello la búsqueda se realiza a partir del rastreo fragmentado de las categorías que aquí se pretenden tratar. Por efectos metodológicos, este rastreo comprende investigaciones entre el 2004 y 2014.

2.1. Otros que se preguntaron por el lugar de la democracia en la escuela

La democracia y su relación con la educación ha sido objetivo de múltiples investigaciones y reflexiones en distintos países, por ello se han seleccionado aquellos textos que nos permiten tener un panorama más amplio de la forma en que se ha abordado esta cuestión.

En la experiencia relatada en el artículo *Escuela y poder: educar en y para la democracia* (2004) de la profesora González Cueto, la democracia se vincula con la participación activa en la escuela y el entorno social, lo que implica propiciar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, mostrarles que son responsables de su propia vida y dejar crecer su espíritu crítico.

¹ Las búsquedas se realizaron en las siguientes bases de datos: ebsco, Jstor, redalyc, y Dialnet, así como en diferentes hemerotecas de la ciudad.

Para crear hábitos democráticos, este trabajo se centra en la relación de la escuela con la comunidad educativa. Por ello, se adelantaron proyectos que incluyeran a los familiares de los estudiantes y los docentes, con la idea de que participen en discusiones, encuentros y charlas. Aunque se trata de toda la comunidad escolar, no se hace muy explícito el rol de los maestros y los estudiantes en la propuesta, y las formas en que estos trabajan por alcanzar sus objetivos. En este sentido, la democracia se presenta como un proyecto que se vive por fuera de la cotidianidad del aula, sin embargo la propuesta es valiosa porque en ella se propone formar un sujeto crítico y participativo. Al finalizar el artículo, la autora expresa que la participación no supone un fin, que participar democráticamente supone comprometerse en con ciertos objetivos, asunto que consideramos importante porque señala la necesidad de un colectivo o grupo comprometido para que se puedan dar relaciones democráticas.

Por otra parte José Juan Barba (2009), muestra ciertas posturas que el profesor asume para posibilitar un ambiente democrático, y que se encuentran directamente relacionadas con la forma en que pone en práctica la autoridad en el aula. Esta investigación, nos permite comprender la importancia de la postura del maestro en la educación democrática. Barba, se apoya en Fromm² con la idea de exponer tres formas de autoridad, como son: anónima, evidente y racional. Las dos primeras tienen un carácter impositivo que tiene como consecuencia que “en vez de educarse, el sujeto se convierte en un ser pasivo, huidizo, temeroso, sin iniciativa, necesitado de alguien que le guíe, que le diga lo que es bueno para él” (Barba, 2009, p. 41)

En cambio en la autoridad racional, el profesor en lugar de imponer su criterio, dialoga con sus estudiantes. Este tipo de autoridad, le exige al maestro una gran capacidad de autocrítica, pues debe asumir las críticas del exterior, estar atento a lo que comunican sus estudiantes,

² (1900-1980) psicoanalista, psicólogo social y filósofo humanista de origen judío alemán.

cuestionar el conocimiento y los propósitos educativos. La búsqueda de una autoridad racional es un valor democrático, pues se parte del carácter humano de la educación y el conocimiento, y no de la imposición, además supone entender que enseñar no conlleva necesariamente al aprendizaje.

La evaluación es otro aspecto que Barba tiene en cuenta. Si entendemos la democracia como un medio para controlar las conductas del alumnado, esta visión estaría en contra vía de los principios democráticos “que enuncian el derecho de las personas a regular responsablemente sus actividades” (2009, p.42). Por ello es necesario un tipo de evaluación en la que el profesor y los estudiantes dialoguen y consensuen los criterios y procesos de calificación. Por último en el artículo se afirma que es para la escuela un reto el descubrir las relaciones y los límites entre autoridad y libertad.

Teresa García, en el artículo llamado “El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas” analiza prácticas cotidianas de diferentes escuelas que se caracterizan por proponer un currículo contrahegemónico. Estas prácticas son nombradas alternativas pedagógicas, porque al tener como finalidad generar espacios democráticos para el desarrollo de la participación, difieren con las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas tradicionales.

Muchos de los conocimientos adquiridos por los estudiantes de la escuela hegemónica son repetitivos, se reproducen para que se memoricen en un continuo juego de competitividad e individualidad. No favorecen la equidad entre los estudiantes, ya que son vistos como seres pasivos, con poca capacidad de respuesta. Este modelo de escuela, disminuye el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, los aleja de preguntarse por el mundo y lo que le acontece.

Para la autora, educar en la democracia es un asunto de todos los días. De allí que, las alternativas pedagógicas no se reducen a proyectos educativos puntuales sobre distintas temáticas, acotados en el tiempo, sino que son otra forma de hacer escuela. Con este tipo de educación se pretende potenciar la autonomía y el derecho a expresarse de los estudiantes, impulsando de esta manera su capacidad crítica y reflexiva.

2.2. Voces que encontraron el diálogo como posibilidad para la democracia

Marcos Santos Gómez señala como una “escisión” arraigada en nuestra civilización a la dicotomía entre cultura escolar y popular. Con esto introduce la problemática sobre la cual se versa: “aunque la cultura escolar es conocida por la mayoría de la población, no es incluida en la propia vida” (2006, p.2). Apoyándose en críticos de la escolarización como Goodman (1976) Reimer (1981) Holt (1982), afirma que aunque se tengan conocimientos de arte, ciencia o filosofía, la cultura escolar puede vivirse de un modo falso. Esto es, la relación con la música clásica en un ambiente escogido, en donde el piano y la opera están al orden del día no será la misma de quien solo oye hablar de ella en la escuela.

Ante esta problemática se propone no la supresión de la escuela sino un cambio en esta. Dicho cambio supone saborear el conocimiento, es decir asumirlo como algo en lo que se está implicado. No obstante, se afirma que la mayoría de ciudadanos se encuentran lejos de entender la participación como una interacción real con el medio, lo cual permite que tanto la política, como la cultura escolar sean asuntos ajenos para estos. Por ello, se aboga por una participación plena con la cultura, al proponer la democracia entendida como “el marco

organizativo que permite la participación de todos los seres humanos en la elaboración del propio destino” (2006, p.5).

Santos, plantea el diálogo como un método pedagógico que promueve el desenvolvimiento de la acción indagadora y creativa del docente y sus discentes, pues estos últimos asumen los contenidos comprendiéndolos, antes que memorizándolos. Dicha idea de educación democrática se expresa en la fusión de la cultura popular y escolar, pues se espera que el niño perciba la cultura escolar como la popular, es decir, como parte de su vida. De esta forma, el autor al citar a Paulo Freire, deja dicho que la educación sirve para transportar al hombre desde el papel de espectador de su realidad hasta transformador en inventor de la misma.

Por tanto, la educación le debe permitir al ser humano, conocer su mundo para luego transformarlo, lo que siguiendo a Freire se logra a través de “un método activo, dialogal y participante” (Freire citado por Santos 1989, p. 104). En el aula, se deben impulsar relaciones horizontales, como las recomendadas en la antigua Grecia. En el diálogo socrático, por ejemplo, “se ha de mantener una actitud de apertura a la crítica racional, desde un auténtico deseo de aprender del otro y la consecuente modestia intelectual que permita renunciar a los propios enunciados si hubiera otros mejores” (Santos, 2006, p.8).

Impulsar una actitud participativa en el aula, presupone entender el aprendizaje en forma cooperativa, y coherente con ello sin las pretensiones competitivas que adquiere en nuestra cultura. El aprendizaje cooperativo fomenta la participación en actividades grupales e implica que todos participen en la tarea, lo que conlleva a la promoción de habilidades sociales y la equidad, todas estas prácticas están fundamentadas en la educación que requiere el ciudadano de hoy. A esto se suma, el diseño y desarrollo de un currículum democrático, que implica ir

más allá de la tradición selectiva del conocimiento, pues incluye visiones diversas, así como los intereses no solo de adultos, sino también de los educandos.

En el artículo “Democracia en la escuela comencemos por el derecho a la palabra” Ortiz Yáñez Jérica se propone discernir acerca de la interpretación de documentos que hacen parte de los propósitos curriculares del discurso político en México.³ Señala la necesidad de una educación democrática que prepare al ciudadano. Se pregunta ¿cómo valorar las prácticas escolares para saber si estas permiten o no la formación de ciudadanos-democráticos? Asunto que permite reconocer la diversidad de prácticas escolares y la lleva a otra pregunta: “¿cómo se está promoviendo o inhibiendo la formación democrática de los estudiantes?” (2014, p.6). Considera que el derecho a la palabra, debe convertirse en un criterio o “regla de una sociedad escolar que se ostenta como democrática para permitir que todos sus miembros expongan abiertamente sus puntos de vista y se consideren seriamente en la deliberación conducente a la toma de decisiones” (2014, p.7).

Al analizar el término democracia señala que su acepción etimológica que define el *demos* como “pueblo” y el *Krátos* como “poder de gobierno” no es suficiente, pues la definición de democracia como gobierno del pueblo resulta demasiado simple. Para ahondar en el término democracia recoge tres referentes centrales del *demos*, estos son: “*isonomía* o igualdad ante la ley; *isocratía* o igual participación en el poder; e *isegoría* o igualdad en la participación en los asuntos públicos (Ortiz, 2014, p.10, citando a Yurén, 2006).

³ la constitución de los estados unidos mexicanos y la *Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)*. Se anota que la educación democrática en el primer documento mencionado no sólo se entiende como un régimen político sino también como una forma de vida que contribuye a la mejor convivencia humana, en este sentido la educación democrática no puede reducirse a un problema de cobertura o reestructuración de contenidos, pues es necesario considerar los modos de ser y actuar de las personas. Esta perspectiva de la democracia como forma de vida está inscrita en la *RIEMS*.

José Antonio Razo (2008 citado en Ortiz, 2014) afirma que las percepciones de ciudadanía expresadas por distintos autores poseen rasgos similares que pueden ordenarse bajo la *isonomía*, *isocratía*, e *isegoría*, y que se encuentran estrechamente relacionadas con modalidades de justicia, identidad y libertad. Se pone como ejemplo el *Discurso fúnebre* de Pericles en donde se habla sobre la percepción que en Atenas se tenía sobre la democracia como un espíritu profundo que los identificaba. En este sentido, la participación y la deliberación eran valores apremiantes para atender las necesidades de la vida en común, este asunto siguiendo a Ortiz, puede ser leído en términos de *isegoría* y libertad. Por otra parte en términos de *isonomía* la democracia les permitía gozar de igualdad de derechos para ejercer un cargo político y acogerse a los mismos acuerdos sin distinción.

Isonomia e *isegoria* también se plantean como pertinentes para la transformación de las relaciones sociales en contextos escolares. En términos de *isonomia* se puede convocar a los estudiantes a presentar sus puntos de vista, para que sus opiniones sean tenidas en cuenta en la deliberación y en la toma de decisiones que les competen. Bajo la *isegoria*, se considera que ningún estudiante o docente tiene privilegios para desobedecer las normas establecidas.

A partir de esta construcción conceptual la autora señala que la formación ciudadana y la democracia no deben entenderse de forma aislada pues:

“si apelamos a la formación ciudadana en tanto proceso de transformación del ser a través de la intersubjetividad y mediante el cual, diálogo y deliberación son ejes que guían la consolidación de acuerdos y el devenir de ciudadanos, entonces la democracia —cuya cuantía inaplazable es la isegoría y la isonomía—es absolutamente inevitable.” (Ortiz, Jesica 2014, p.11).

Para analizar hasta qué punto se promueve en los estudiantes -de educación media superior en México- una formación ciudadana, la autora propone como referente una “atmosfera democrática” que tiene como rasgo distintivo el derecho a la palabra y a la deliberación. En

la “atmósfera democrática” todos los puntos de vista puedan ser expresados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones y el consenso, “cada persona se asume como un agente crítico y racional capaz de someter a juicio los asuntos que le competen, pero sensible a las necesidades de los otros como para tener claro que no siempre su voluntad será la imperante.” (Ortiz, 2014, p.17). En este sentido la relación profesor-estudiante es multidireccional, busca el consenso, pues requiere el diálogo permanente con la idea de comprender que las tensiones entre los puntos de vista, deben resolverse por medio de los argumentos. Consenso no es igual a unanimidad, pues el derecho a la palabra, permite la identificación de una identidad colectiva, a su vez el disenso hace posible el reconocimiento de singularidades y la configuración de una identidad individual. (Esta es la parte que explica la atmósfera democrática)

También se plantean la “atmósfera absolutista” y la “atmósfera amenizada” como tipologías opuestas a la “atmósfera democrática”. En la primera, es decir en la “atmósfera absolutista” el profesor es el soberano absoluto, nadie lo cuestiona y cuando un estudiante lo intenta corregir, corre el riesgo de que el docente reaccione de un modo no deseable, en esta atmósfera las relaciones profesor-estudiante son unidireccionales, pues el primero se asume como único poseedor del conocimiento. Por su parte, en la “atmósfera amenizada” aunque el estudiante puede expresar su opinión, se da una desvalorización de su palabra, las voces se escuchan sin relación y de manera atropellada, la relación entre el profesor y sus estudiantes es multidireccional, dado que el estudiante puede expresarse, sin embargo, esto no es suficiente porque no hay deliberación. La autora concluye que en estos casos difícilmente se concede el derecho a la palabra necesario para que en la escuela se viva de una forma democrática. (No se explicó, la atmósfera “atmósfera democrática”. O sugiero, hacer una pequeña acotación al respecto).

2.3. La experiencia estética como acontecimiento posibilitador de una educación democrática

Laurence Cornú (2013, p.41), se refiere a la convivencia como condición para la ciudadanía. Considera que más allá del reconocimiento y el ejercicio de los deberes, la ciudadanía implica la dimensión sensible de vivir con los otros. Cuando un sujeto, experimenta la convivencia, desarrolla una sociabilidad; es decir, el hábito de estar con los otros, que permite a los estudiantes adquirir conductas propias de la democracia como el debate y la argumentación. Sin embargo, cuando nos preguntamos por el papel del arte en la educación del ciudadano, la reflexión va más allá, pues su interés es la búsqueda de una *experiencia sensible de lo común*.

Al pensar en la relación entre ciudadanía y experiencia estética, deviene la tesis según la cual el arte está dotado de una eficiencia política paradójica, pues en lugar de una idea de libertad moral o política, aparece la experiencia de una libertad que se despliega. Es decir, a partir de la sensibilidad estética, el sujeto puede desarrollar su idea de libertad, verdad y razón. En este sentido, “el estado estético pone al ser humano en una disponibilidad gracias a la cual podrá determinarse libremente” (Cornú, 2013, p.49), perspectiva que desinstrumentaliza el arte o lo desliga de un fin moralizante.

En la experiencia estética no hay contradicción entre el logro individual y el despliegue de lo común. Cornú afirma, que la experiencia estética no es ajena a una cierta sociabilidad democrática; lo que sugiere una apuesta y un cambio de paradigma pedagógico. De ahí que se señalen los posibles parentescos de la experiencia entre la comunidad estética (comunidad de lectores, comunidad de escritores, comunidad de artistas) y la comunidad política. En este sentido, surgen tres principios que son interdependientes de una dimensión política

democrática, como son: un principio de libertad, un principio de igualdad, un principio de publicidad.

El primer principio, es la libertad sentida en la experiencia estética, pues si bien es la experiencia de un “común”, es un común sin intención o prefiguración. Crea una comunidad abierta a lo inesperado, que se regocija de la diversidad de creaciones. En el segundo, el obrero se iguala con el burgués, el espectador se eleva como emancipado. Y en el último, se reconocen el pensamiento ampliado y el espacio público, el espectador asume que todos podrían compartir su experiencia, y la pone a prueba iniciando una conversación. En ese momento, “aprendemos a ver y a escuchar lo que el otro ha visto que nosotros no habíamos visto, lo que el artista nos ha enseñado a percibir, y lo que el otro espectador nos enseña también a descubrir” (Cornú, 2013 p.52).

La experiencia estética pide ser comunicada, y por ello no es extraña a la formación de una cierta experiencia común, que está hecha de singularidades. Su máxima es la del pensamiento ampliado, es apertura a las particularidades de otros, es por tanto un común no uniforme, abierto a la existencia y el punto de vista del otro. Al poner a los hombres en comunicación amplía su espíritu, les hace descubrir la condición de la pluralidad, y por lo tanto, se dota de una facultad política.

Cuando el maestro comienza a identificar las relaciones entre la democracia, y la experiencia estética, la escuela se constituye en un escenario de resistencia, pues se supera la reducción de los saberes escolares a saberes instrumentales, que se toman como objetivamente evaluables, y separadas de toda experiencia estética y humana. Según Cornú una escuela para todos, debería suponer el arte para todos, en este sentido la experiencia estética y artística también

se constituyen en una resistencia al desplazamiento de las artes a una experiencia secundaria en la educación, privada, y reservada a los privilegiados.

2.4.¿Qué nos señalan estas voces? ¿Qué encontramos en su discurso?

La mayoría de los investigadores consultados consideran que la democracia es un asunto que se teje en la cotidianidad del aula, de esta idea solo parece alejarse la profesora González Cueto⁴, cuando hace más énfasis en proyectos de tipo extra-clase, es decir por fuera de la cotidianidad del aula o las clases regulares. Aunque entendemos que su intención esta puesta en la participación de los estudiantes al interior de la comunidad educativa, creemos que este objetivo también debe buscarse en el aula. En dicho espacio, los estudiantes pasan gran parte de su tiempo; por ello, se deben crear las condiciones para que se asuman como seres que participan y deliberan.

Hay otro asunto común que se refiere a la formación y aprendizaje de los estudiantes, pues las investigaciones señalan que estos procesos se hacen auténticos en la medida en que se permite la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, y más explícitamente, Santos Gómez y Jesica Ortiz consideran el diálogo como un componente esencial de una educación democrática. Santos Gómez hace énfasis en las condiciones necesarias para que se dé el diálogo, entendiéndolo como una acción creadora e indagadora. Por su parte, Ortiz se centra en las actitudes que maestros y estudiantes adoptan y que permiten o no una atmósfera democrática, viendo en la participación una posibilidad para lograr los objetivos de una formación ciudadana.

⁴ Autora del artículo *Escuela y poder: educar en y para la democracia* (2004) que se encuentra reseñado en el apartado 2.1 de este trabajo.

La autoridad es otro elemento al que se refieren la mayoría de los investigadores, ya sea de forma implícita o explícita, pues analizan las posturas del maestro en relación con la creación de ambientes democráticos. Como se evidenció en el apartado anterior, Barba es quien hace más hincapié en la autoridad del maestro y su relación con la democracia en la escuela. Sin embargo, en sus postulados no se establecen diferencias entre autoridad y autoritarismos. Consideramos que la ya mencionada autoridad, evidente y anónima, son clases de autoritarismo, que no deben ser entendidas por los maestros como formas de autoridad.

Las distintas investigaciones corroboran la importancia y los alcances de la democracia en la educación. La mayoría, reconocen las posibilidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica, se formen en la participación y desarrollen un sentido de cooperación que aporte a sus aprendizajes. Las pocas investigaciones encontradas sobre experiencia estética y democracia, señalan que la dimensión estética del ser humano, aún no ha sido lo suficientemente explorada por la pedagogía y la didáctica de la literatura.

3. Marco referencial

3.1. La democracia en la educación

La democracia se entiende desde Dewey (1963) como una forma de vivir, basada en la asociación de hombres en un intercambio cooperativo en el que hay intereses conscientemente compartidos, lo que implica que los miembros del grupo se encuentran en condiciones equitativas para recibir y dar a los demás. La cooperación y el intercambio son posibilidades que incitan a pensar, pues cuando estos procesos son débiles, las acciones tienden a convertirse en rutinarias, o en un actuar caprichoso o arbitrario. Este intercambio supone reconocer los rasgos más deseables de la forma de vida en comunidad, y sugerir la mejora de los rasgos indeseables.

Dewey plantea que en la educación solo se puede hablar de fines cuando el trabajo de los estudiantes, responde a sus motivaciones internas. Es decir, “no tiene sentido hablar de una finalidad educativa cuando cada acto de un alumno está dictado por el maestro, cuando el único orden de la sucesión de sus actos procede de las lecciones asignadas y de las directivas dadas por otro” (Dewey, 1963, p.105). Si los fines son externos, se convierten en limitantes, porque son impuestos por una autoridad y sólo dejan a la inteligencia la elección mecánica de los medios.

Por otra parte, los planteamientos de Estanislao Zuleta (2010) sobre la democracia posibilitan entender su importancia para la formación de sujetos que se permiten pensar, decidir y conversar. Para este pensador, la democracia consiste en “dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos” (Zuleta, 2010, p.47). En esta perspectiva, el sentido de la democracia reside en dar derecho al otro para que desarrolle y exponga sus puntos de vista, aún cuando se distancien de la mayoría. La democracia no es igual a mayoría, pues radica en incluir el derecho del individuo a diferir de esta.

La democracia en la educación, no sólo debe ser entendida como el permitirle al estudiante que exponga sus puntos de vista. Su sentido es más profundo, pues Zuleta afirma que “la promoción de una educación filosófica es la forma por excelencia de búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo” (Ibídem, p.68). La filosofía, entendida como la posibilidad de pensar, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Cuando el sujeto es un filósofo, puede comprender por qué y para qué hace algo; en síntesis, aspira a saber en qué consiste la realización de su ser.

Si la educación democrática es entendida de este modo, el profesor no puede ser aquel que conservando una actitud dogmática,⁵ cree transmitir un saber a alguien que es ignorante, pues bajo esta dinámica el estudiante puede verse obligado a reconocer una autoridad y un saber incuestionable, del tal manera que le será difícil interrogarse desde su experiencia de vida, en cambio puede simplemente suponer que el otro es el único que sabe y responder de acuerdo con sus exigencias. Contrario a esto, el profesor debe estar dispuesto a discutir y demostrar, para no imponer una autoridad que parezca intocable.

⁵ un dogmatico, siguiendo a Zuleta es aquel que no hace esfuerzos por demostrar, lo que es a su vez una tarea primordial de la democracia porque a un inferior se le ordena, a un superior se le suplica, mientras a un igual se le demuestra.

Zuleta señala que esa no imposición, trae consigo la angustia, pues el sujeto se ve enfrentado a decidir por sí mismo. “Pensar por sí mismo es más angustioso que creer ciegamente en alguien” (201, p.77) porque un líder ahorra la angustia de decidir, de pensar sobre lo que se está haciendo y reconocer el conflicto, en este sentido la democracia al ser la aceptación de un grado de angustia se caracteriza como frágil.

La democracia también implica la modestia necesaria para reconocer que la pluralidad de opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora. La propia visión de mundo no es segura, porque en la confrontación con otras personas, se puede enriquecer o cambiar. Por ello cuando se encuentran diversos puntos de vista, se requiere del respeto, esto es, tomar en serio el pensamiento del otro para discutirlo sin agredirlo o intimidarlo.

En una sociedad tecnificada, como la mayoría de las que integran el planeta, hay un marcado afán por obtener resultados cuantificables. Es imperioso competir e imponerse, pues la autocracia se impone a la democracia. En esta visión de mundo, se promueven un sujeto que ejecuta tareas para obtener resultados, sin comprender los procesos o los medios que lo llevan a sentirse parte de un engranaje.

Lo anterior, permite entender que la democracia debe hacer parte de la cotidianidad escolar, pues mediante esta se dota de sentido la forma en que estudiantes y maestros se ligan al saber, además permite que en el escenario educativo en el encuentro de la pluralidad de palabras, se comprenda como una posibilidad para formarse y aprender. Por tanto, no se trata de un proyecto (de democracia, como el día de los derechos humanos) al que se adjudica un tiempo determinado en la escuela, o la simple elección de representantes por parte de una mayoría. La democracia, significa asumirse como seres humanos dispuestos al diálogo

permanente con los otros, en busca de acuerdos, y respetando las diferencias de diversa índole (políticas, sexuales, raciales, cognitivas, entre otras).

3.2. La conversación

Antes de disertar sobre la conversación y su sentido pedagógico, es necesario acercarse al concepto de diálogo, con la idea de explicar porque prevalece la conversación sobre otras formas de comunicación, cuáles son sus sentidos, así como sus relaciones con una educación democrática.

Freire (2004) al igual que Burbules (1999) señalan el sentido formativo del diálogo, pues ambos lo muestran como un encuentro que se liga a la comprensión propia y del mundo. El diálogo, promueve una relación horizontal marcada por la sensibilidad y el compromiso consigo mismo y los demás. En palabras de Nicholas Burbules, consiste en:

“una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él (...). El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás. (p.32)

Lo anterior quiere decir, que todo intercambio comunicativo no supone un diálogo, pues no todos poseen ese valor formativo implícito. Hay pues, ciertas características –generales- de los interlocutores que permiten considerar dialógica la interacción con otros, estas son: conservar actitudes flexibles que permitan poner en consideración otros puntos de vista, poseer una buena capacidad de adaptación, ya que el diálogo se actualiza en forma continua, y mantener el discernimiento necesario para entregarse a la tarea de comprender. Estas

características están presentes en personas que asumen el compromiso de hablar y escucharse en forma detenida.

El interés, la confianza, el respeto, la afección y la esperanza son otras características que evidencian el compromiso que debe asumirse en el diálogo y que, según Burbules, señalan sus factores emocionales. En el diálogo el interés está puesto en el otro, en pensar con él, en imaginar desde su punto de vista, lo que demanda un compromiso que lleva al encuentro pleno con nuestro interlocutor. Nos devuelve la oportunidad de ligarnos a los otros por lazos de empatía mutua; además es importante el interés porque el desarrollo de las ideas y la comprensión requieren detenimiento.

El segundo factor emocional, es decir la confianza, implica creer en alguien aún cuando existe un elemento de riesgo, también incluye la simpatía, pues se tiene la certeza de que se puede confiar en la buena voluntad del otro, lo que tiende a generar un ambiente de seguridad que permite a los sujetos expresarse sin temores. Por otra parte, es bien sabido que las personas no siempre estarán de acuerdo o comprenderán lo que el otro dice. En este sentido, el respeto se convierte en el tercer factor emocional, pues permite que la relación se mantenga incluso cuando hay grandes diferencias.

La afección es la afinidad o la simpatía que hay entre los interlocutores. No es un sentimiento dado, sino un vínculo que se desarrolla en el tiempo, y que se hace necesario para la relación dialógica. El último factor emocional que plantea Burbules, es la esperanza. Esta nos permite iniciar un diálogo y mantenerlo, porque se cree en ella como posible fuente de ideas, genera nuevas comprensiones y lazos con los demás, aunque en el proceso de discusión, la finalidad sea incierta.

Por su parte Freire (2004) plantea que el diálogo es un encuentro de los hombres mediatizados por el mundo para pronunciarlo. Por tanto, no se acaba en la relación yo-tú,

pues se trata de un acto que canaliza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia un mundo, en busca de su humanización. Por ello, no debe entenderse como la transmisión de ideas de un sujeto a otro, o la oportunidad de unos para imponer sus opiniones a otros; se trata entonces, de un acto creador que permite al hombre instaurar sentidos de sí.

La humildad, el amor y la fe en los hombres son para Freire, condiciones necesarias en el diálogo. En cuanto a la humildad, Freire señala que “si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar para llegar al lugar del encuentro con ellos” (2004, p.73). No hay en el mundo ignorantes o sabios absolutos, sino hombres que comunicándose buscan saber más. El diálogo es un acto de amor, porque hay una disposición para interactuar con el otro sin la intención de manipularlo. También es un acto de fe, pues no hay diálogo si no existe fe en el poder de hacer y rehacer de los hombres. No se trata de una fe ingenua, pues el hombre puede tener ese poder de transformación disminuido, lo que se presenta como un reto para que se dé un diálogo como lo concibe Freire. Estas tres condiciones llevan a crear un ambiente de confianza entre los sujetos, que les permite hacerse compañeros de su pronunciación en relación con el mundo.

Los factores emocionales señalados por Burbules y las condiciones de fe, amor, y humildad expuestas por Freire, se complementan para mostrar el carácter sensible y humanizador del diálogo. Señalan su disposición para la creación de vínculos horizontales y cooperativos. Muestran que la creación de relaciones dialógicas, necesita del tiempo y la disposición de los sujetos que en ella participan, para entregarse al compromiso que supone dialogar.

Si en la escuela se entiende el diálogo como una interacción con potencialidades formativas para sus interlocutores, la enseñanza y el aprendizaje dejan de verse como cuestiones que recaen únicamente de los docentes hacia los discentes, en cambio se entienden como procesos multidireccionales. Para reconocer el diálogo como un acontecimiento formativo, se requiere un maestro capaz de reconocerse a sí mismo y a sus estudiantes, y un grupo –maestro y

estudiantes- que escucha de modo activo, pues comprenden que esa es la única posibilidad para interactuar con el otro de un modo más significativo; entre otros.

3.2.1. Por qué el diálogo como conversación

Burbules clasifica cuatro tipos de diálogos a partir de la actitud, ya sea incluyente o crítica. Asimismo, señala que su finalidad puede ser “teleológica” o convergente y divergente.

En la actitud incluyente, la tarea inicial del interlocutor es comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir su punto de vista: “cuáles son las creencias, los sentimientos o las experiencias que se hallan en la base de su posición y le otorgan veracidad, al menos en la mente del hablante” (Burbules, 1999, p.159). En el caso de la crítica, se conserva una actitud más escéptica y cuestionadora, que hace énfasis en la exactitud objetiva del interlocutor y la pone a prueba según la lógica, la evidencia y la coherencia. Una persona puede iniciar un diálogo en la primera orientación e ir avanzando hacia una actitud crítica.

En cuanto a la finalidad del diálogo, la visión “teleológica” supone que el proceso dialógico se orienta hacia un propósito final, mientras que en la visión divergente no se pretende llegar a una respuesta o conclusión previamente determinada, por tanto el diálogo se vuelve incierto y puede llevar a los interlocutores más allá de los intereses que se tenían trazados.

Las cuatro formas de diálogo propuesto se distinguen por la combinación de las dimensiones anteriores, de la siguiente forma: diálogo como conversación: inclusivo-divergente, diálogo como indagación: inclusivo convergente, diálogo como debate: crítico divergente, diálogo como enseñanza: crítico convergente.

En el diálogo como indagación, se busca dar respuesta a una pregunta específica, resolver un problema o solucionar una disputa determinada. Por ello, se valoran y comparan visiones para elegir entre ellas. En el diálogo como debate, se mantiene una actitud escéptica y

cuestionadora pero no necesariamente la meta es el acuerdo o la conciliación. Cuando se acude al diálogo como enseñanza, se recurre a preguntas críticas como en el debate pero con el propósito de avanzar hacia una conclusión determinada. Por último, en la conversación prevalece “un espíritu en general cooperativo y tolerante, y una orientación hacia el entendimiento mutuo” (Burbules, 1999, p. 160).

En nuestro trabajo optamos por la conversación como la forma de diálogo que cobra mayor fuerza –sin desconocer que en la interacción también se acude a otras formas discursivas–. El diálogo cuando es divergente, permite que los estudiantes se conviertan en verdaderos interlocutores pues no sólo se limitan a responder, puesto que la conversación también los invita a preguntar.

En la conversación, “los interlocutores de un diálogo avanzan en forma interactiva, cooperativa, no hacia una meta común determinada, sino en un proceso de compromiso mutuo dirigido a una comprensión compartida” (Burbules, 1999, p.164). Se trata de comprender la visión y las experiencias del interlocutor, que conlleva a una actitud de reciprocidad, cada sujeto está dispuesto a someter a prueba y evaluar las opiniones propias. Es importante aclarar que la comprensión y el respeto no implican que los interlocutores deban estar de acuerdo o que se eliminen las diferencias. Por medio de la conversación, éstas se mantienen en un acuerdo de tolerancia y respeto. Por ello, pese a las diferencias en relación con nuestra forma de pensar y de hablar, existen algunos elementos en común que nos permiten afrontar la tarea de comprendernos.

El ejercicio de comprender supone detenimiento. Sin embargo, Burbules aclara que si se toma el objeto de la comprensión como “algo dado” que se debe “entender bien” y de forma exacta, se caería en una concepción positivista, pues se estaría desconociendo que esta se construye y que por tanto toda comprensión es parcial. En sus palabras, la comprensión “se

establece en un proceso de interpretación que necesariamente transforma lo que se dijo o significó al comienzo en una expresión nueva, significativa para el oyente” (p.163).

Tratar de comprender una perspectiva externa puede resultar provechoso justamente por ser una visión diferente a la propia. Es clave, ampliar y enriquecer la comprensión propia, considerando las creencias, los valores y las acciones desde un punto de vista nuevo. De este modo, el diálogo divergente “no es una respuesta correcta, sino una sensibilidad acrecentada y una mejor comprensión de las demás personas y, por vía de esta comprensión, de una renovada comprensión de nosotros mismos” (1999, p.164).

3.3. Experiencia estética y dialogicidad

A partir de Dewey es posible pensar en el carácter estético que puede tener una experiencia, incluso cuando esta no se encuentra directamente vinculada con un objeto artístico. Para este pedagogo, el término experiencia ha sido usado con ligereza en nuestro medio, pues se puede experimentar con un objeto, pero no por ello tener una experiencia. La experiencia se define a partir de una unidad que la caracteriza y le da sentido, esta unidad se describe como algo que la impregna a pesar de la variación de las partes que la constituyen, en este sentido se mueve de forma integral hacia su cumplimiento.

Cuando la experiencia es laxa e inconstante o no tiene un sentido integral e intrínseco, no es estética. En este tipo de experiencias, las partes que la constituyen se conectan en forma mecánica; en cambio en una experiencia con cualidades estéticas hay un sentido emocional que la impulsa y la configura hasta su terminación. Las emociones se entienden como tales, cuando están incluidas en una situación duradera. Las emociones permiten que se incorpore lo precedente, de esta forma se reconstruye la experiencia vital y se percibe el pasado como una conexión implicada en el presente.

En cuanto a la experimentación con un objeto propiamente artístico, la palabra *estética* denota el punto de vista del espectador, no el del creador. Ambos –espectador y creador– se mueven entre el hacer y el padecer, pues la receptividad no es sinónimo de pasividad. Dewey afirma que la percepción “es también un proceso que consiste en una serie de respuestas que se acumulan hasta llegar a la satisfacción objetiva” (p.60), si no sucede de esta forma, no es percepción, sino reconocimiento. Este último se define, como el inicio de una percepción que se detiene cuando va a iniciar otro propósito, pues el mero reconocimiento no implica una conmoción interior o estímulo. La distinción entre percepción y reconocimiento permite entender que las obras de arte pueden percibirse de modo no estético, pues “para percibir, un contemplador debe *crear* su propia experiencia”. (p.62)

Innerarity (2002) en la introducción a la pequeña apología de la experiencia estética de Jauss afirma:

“que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado por el arte nadie vuelve sin alguna ganancia también cognoscitiva” (p.14).

En este sentido, el encuentro con un objeto artístico se hace experiencia cuando quien lo percibe, se permite aprender algo de sí y del mundo. La experiencia estética no transcurre aislada de las vivencias o experiencias del perceptor, pues se trata de un acontecimiento que el sujeto experimenta con el apoyo de todos sus sentidos.

En dicha experiencia, el arte tiene el poder de ponernos en frente de una visión que en nuestra cotidianidad era invisible. Al respecto, Dewey afirma que:

“la obra de arte nos introduce, por decirlo así, a un mundo que está más allá de este mundo, y que es, sin embargo, la realidad más profunda del mundo en el que vivimos en nuestras experiencias ordinarias. Nos lleva más allá de nosotros mismos para encontrarnos a nosotros mismos.” (2008, p. 220).

Si la experiencia estética permite al sujeto abrirse a otros sentidos y reconfigurar la forma en que ve y se relaciona con la realidad, es al mismo tiempo, ética y política.

3.4. La fotografía

Barthes refiriéndose a la fotografía de prensa afirma que “la foto, además de ser un producto y un medio, es también un objeto, dotado de una autonomía estructural” (1986, p.12). Entre el objeto real y la fotografía no es necesario disponer de un relevo o código, es decir no hace falta descomponer lo real en unidades y constituir las unidades en signos, por ello la fotografía “es un mensaje sin código” (p.13); de ahí se desprende que el corolario de la fotografía *es un mensaje continuo*.

La pintura, el dibujo, el cine y el teatro no podrían ser entendidos como mensajes sin código, pues en ellos además de un contenido analógico, se encuentra un sentido secundario que resulta determinante para el tratamiento de la imagen por parte del creador. Su significado bien sea estético o ideológico, remite a la sociedad que recibe el mensaje, dicho sentido es conocido como “*estilo de la reproducción*”. Estas artes llamadas imitativas, “conllevan dos mensajes: un mensaje denotado que es el propio *analogon*, y un mensaje connotado, que es, en cierta manera, el modo en que la sociedad ofrece al lector su opinión sobre aquél” (Ibídem), incluso en las obras más similares con la realidad, el estudio con lo connotado estaría pendiente.

En principio con la fotografía de prensa, que no es una fotografía artística, no sucede lo antes dicho. “En la medida en que la fotografía se presenta como un análogo mecánico de lo real, su primer mensaje colma plenamente su sustancia, en cierto modo, y no hay lugar para el desarrollo de un segundo mensaje” (p.14).

La condición puramente denotativa u objetiva de la fotografía *es algo que corre el riesgo de ser mítico*, pues de hecho existe una elevada posibilidad de que el mensaje fotográfico, o al

menos el de prensa, esté también connotado. La connotación es posible inferirla por ciertos fenómenos que ocurren en el nivel de producción y recepción; pues la fotografía de prensa es un objeto trabajado, escogido, compuesto, elaborado, tratado de acuerdo con unas normas profesionales, estéticas e ideológicas. La fotografía no solo se percibe, sino que se lee. El público la remite a una reserva tradicional de signos, y como a su vez todo signo posee un código, este último es el que se tendría que establecer.

En este sentido, Barthes plantea que la paradoja de la fotografía consiste en la existencia de dos mensajes, uno mensaje sin código, es decir el análogo fotográfico y un mensaje código que se hace presente por medio del tratamiento, el arte o la retórica de la fotografía. A partir del mensaje sin código se desarrolla el mensaje connotado.

El mensaje denotado al estar privado de un código, es continuo y no tiene objeto hallar las unidades de significación del primer mensaje, en cambio el mensaje connotado comprende un plano de la expresión, significados y significante, por tanto obliga a un desciframiento. Para este semiólogo, los procedimientos de connotación no hacen parte de la estructura fotográfica plenamente dicha y no tienen nada que ver con las unidades de significación de un análisis de tipo semántico. Los procedimientos de connotación son seis, así: trucaje, pose, objetos, fotogenia, esteticismo y sintaxis.

En los tres primeros procedimientos -trucaje, pose y objetos- la connotación se da por una modificación de la realidad, es decir del mensaje denotado. El trucaje interviene dentro del plano de la denotación, pues hace pasar un mensaje connotado, como uno denotado. En el segundo procedimiento de connotación *-pose-* es la pose del personaje la que provoca la lectura de los significados de connotación. La fotografía, y en específico la pose, es significativa en la medida en que existen reservas de actitudes que constituyen elementos de significación ya establecidos. Los objetos por su parte, cobran importancia porque incentivan

la asociación de ideas o son auténticos símbolos, por ello se consideran excelentes elementos de significación.

En la fotogenia, el mensaje connotado se encuentra en la misma imagen “embellecida” por las técnicas de iluminación, impresión y reproducción. En una visión esteticista, se adjudican algunos valores a la fotografía para ser mostrada como arte. Por último, la sintaxis como proceso de connotación se deriva de una serie de varias fotos, cuyo significado no se encuentra a nivel de ninguno de los fragmentos, sino en el encadenamiento de éstos.

3.4.1. Aplicación pedagógica de la imagen fotográfica

Por medio de la imagen, el niño capta hechos sociales de su época. Adquiere un saber metodológico y práctico. Michel Martín al referirse a las aplicaciones pedagógicas de la imagen fotografía de aficionados afirma que “nuestro papel, y el de todo pedagogo, consiste en desmontar los automatismos y en mostrar que toda imagen, aunque parezca ser el reflejo exacto de lo real no es por eso menos subjetiva y se halla a veces sujeta a ciertas manipulaciones.” (1987, p.24). En este sentido, es pertinente aclarar que la fotografía no es una reproductora de la realidad, pues se trata de una imitación codificada. Por ello, adquiere un valor muy significativo en lo didáctico, ya que las personas tienden a confiar en lo que presentan las imágenes.

A manera de ejemplo, el CES (centro de enseñanza secundaria en Port- Lympia de Niza, 1976), realizó una investigación con niños comprendidos en edades de 10 a 13 años. Estos sujetos fueron encuestados con el propósito de evidenciar el grado de veracidad que para los estudiantes tiene un texto que se acompaña con una fotografía. Los resultados mostraron hasta qué punto la fotografía analógica, de rollo o de carrete, también conocida como fotografía tradicional, es considerado no solo como el reflejo de un acontecimiento de un ser

o de un objeto, sino que también era considerada para ellos la prueba misma del ser o de la cosa.

En la escuela los chicos y chicas comienzan a codificar y descodificar los códigos para convertirlos en mensajes, bien sea relevantes para ellos o no. No obstante, cuando se acercan al ícono hacen de este un objeto incuestionable, no se le reprocha nada, porque la imagen según estos perceptores, lo dice todo.

Por lo anterior, es de gran relevancia la propuesta didáctica del docente. Toda imagen así nos parezca el reflejo exacto de algo o alguien real, no quiere decir que no tenga algo de subjetividad. La percepción de la imagen, provoca una subjetividad que moviliza ciertas formas de manipulación, no se trata de un significado natural, éste es intencional, conducido o manejado.

Creemos entonces que es necesaria la sensibilización de los estudiantes ante la imagen, en tanto en ella se encuentran mensajes que el perceptor debe dotar de sentidos, atendiendo al proceso de creación o manipulación de ésta, a las ideas, e intencionalidades que podría aguardar, a los estereotipos que allí se pueden encontrar, a los saberes que se traen a colación en el acto de ver-leer la imagen. Todo lo anterior sin olvidar las sensaciones y emociones que se pueden suscitar en el encuentro con distintas imágenes.

3.5.El cuento

Julio Cortázar en su texto *Algunos aspectos del cuento* (1970) aclara que en el oficio de escribir un cuento es determinante lograr un clima o ambiente que atraiga la atención del lector y lo confine a un espacio que lo separe de su cotidianidad. Tanto el fotógrafo como el cuentista por el límite que les impone el espacio, se ven obligados a elegir una imagen o un acontecimiento significativo, que tenga el valor de actuar en el lector “como una especie

de *apertura*, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad hacia algo que va mucha más allá de la anécdota visual o literaria contenidas en la foto o en el cuento.”

El tema se presenta como uno de los elementos más significativo del cuento, ya que este es valioso si es capaz de decir algo más de la anécdota que cuenta. Por tanto el tema de un buen cuento es excepcional, no porque sea algo extraño o misterioso, sino porque debe provocar en el autor, y posteriormente en el lector una serie de relaciones entre nociones, sentimientos e ideas. De este modo, pese a la brevedad del texto, el cuento aguarda un sentido más amplio que el de su mera historia narrada, pues en este se inscribe la condición humana.

Siguiendo a Cortázar se puede afirmar que mediante el cuento el lector tiene la posibilidad de apartarse de su mundo, para incluirse nuevamente en este con una visión nueva, que podría ser más profunda y sensible. Esta característica, sumada a la brevedad del cuento en lo que respecta a líneas, y su amplitud con respecto a los sentidos, ideas, recuerdos, relaciones y experiencias que se despliegan en su lectura, hacen que este sea un género relevante para el trabajo de los maestros en las escuelas.

3.5.1 Leer cuentos en la escuela

El cuento, ya sea desde la oralidad o la escritura, siempre ha despertado curiosidad y expectativa en sus perceptores. Este género literario gracias a su mística y magia particular, concede a chicos y adultos un momento de ensueño o asombro, pues es un generador de pasiones, sentires, melancolías, entre otros sentimientos.

Con todas estas cualidades, el cuento se apresura a salir de las alcobas de los niños como herramienta eficaz con lo que aún padres y madres estimulan la creatividad de sus hijos antes de ir a dormir, “en el ritual de acostar al niño pequeño o a la niña y conducirlos al bosque de los sueños, desde que están en edad de comprender un cuento y de escucharlo con atención”

(Gillig, 2000, p.12), para saltar con ese mismo ímpetu al salón de clases, de la mano de maestros que pretenden crear una relación más sólida entre el niño y este género narrativo.

Ahora bien, el cuento en la escuela ha tenido gran relevancia sobre todo a partir de los estudios realizados en los años ochenta, donde especialistas, maestros y practicantes en escuelas normales, en Francia, observaron con interés el trabajo de Bettelheim⁶ y Propp.⁷ Gillig (2000), afirma que “podríamos decir que se ha dado a luz una nueva didáctica del cuento en la escuela” (p. 14). Dicha didáctica se configura a partir de ese espacio que se propicia en el aula en torno a la motivación de los niños y niñas por la lectura, a la que a su vez se le suma el interés creativo por realizar textos escritos después de estar sumergidos en aquel mundo de la lectura.

Cabe aclarar, que en el aula se pueden presentar dos casos en torno a los encuentros de los estudiantes con la lectura. En el primero, los estudiantes ya tienen desde sus primeros años de vida ese hábito de escuchar narraciones, gracias a sus padres o tutores. En el segundo caso, se encuentran los chicos que no han tenido acercamiento en sus primeros años de vida a la escucha narrativa. Esta situación se entiende como un desafío para el educador, pues este debe procurar que en ambos casos se de la misma atracción, impulso y seducción, de modo que los estudiantes comiencen su camino hacia la literatura.

El cuento en la escuela dinamiza la posibilidad en el estudiante de encontrarse con el asunto literario y su función simbólica. Una pedagogía de la literatura, siguiendo a Jean Marie Gillig, le permite al docentes y sus estudiantes: 1. Hacer que el niño se interese por la narración hasta que sienta la necesidad de leer, 2. Procurarle al estudiante mejores forma de expresión oral mediante la adquisición del vocabulario nuevo, 3. Permitir que las lecturas que se le realicen

⁶ Psicoanálisis de los cuentos de hadas Bruno Bettelheim Traducción castellana de Silvia Furió Crítica Grijalbo Mondadori Barcelona.

⁷ Propp fue un erudito ruso dedicado al análisis de los componentes básicos de los cuentos populares rusos para identificar sus elementos narrativos irreducibles más simples.

al niño lo lleven a enriquecer su experiencia con el cuento desde lo que escucha en la narración. 4. Desarrollar en el estudiante su capacidad de expresión, interpretación y comprensión.

La lectura de cuentos debe permitirles a los estudiantes, hablar de sus sensaciones, deseos, experiencias, sentires y gustos, pues el encantamiento único que produce la secuencia de palabras presentes en este género literario, podría impulsar la creatividad, el gusto por la lectura, y el interés por la expresión escrita.

Como se anotó antes, es posible que en algunos casos, la escuela sea el único lugar en donde el estudiante tiene la posibilidad de encontrarse con la literatura, por ello la mediación que el maestro realice es fundamental para que el estudiante coopere con el texto, y lo haga vivir a través de su lectura. Siendo el cuento uno de los géneros más leídos en el ambiente escolar, el encuentro con este “debe ser un momento privilegiado y acordado en la rutina escolar, una actividad que se prepara, se aguarda y, fundamentalmente se desea” (Cañón & Hermida, 2012, p.165)

La presencia de los cuentos por sí solos, no garantizan un auténtico encuentro entre el género y el lector. Cañón & Hermida (2012), afirman que en la escuela se realizan tareas con la literatura que consiste en clasificarla, etiquetarla, ordenarla, o recortarla; prácticas todas desprendidas del estructuralismo, que llevan a los estudiantes a la confusión, ya que las categorías literarias en ocasiones responden a criterios diferentes. Al preguntarse por la validez de estas prácticas, se afirma que los docentes deben crear en el aula las condiciones didácticas para que el cuento conserve su valor y sentido literario, siendo necesario “volver al texto y hacer oír las distintas interpretaciones y los diferentes sentidos que construyen a partir de un cuento bien elegido” (Cañón & Hermida, 2012, p.167)

En este sentido la mediación del docente es central, y consiste en:

“realizar una selección adecuada, plantearse un propósito didáctico que valore el texto literario como tal, respetar los silencios y las palabras que surgen de los lectores, propiciar intercambios fundamentos que nos hagan volver al texto y realizar las intervenciones necesarias para que cada sujeto vaya afianzando su constitución como lector de literatura” (Ibídem)

Como puede evidenciarse, estos autores al igual que Gillig, señalan que el diálogo o intercambio verbal debe estar presente en la lectura de cuentos en la escuela. Para poner en común las interpretaciones, y sentidos que se desprenden de la lectura, dentro del aula de clase, es necesario concebir el aula como un lugar donde se establecen relaciones democráticas. A su vez, el camino que nos dibuja la literatura promueva en estudiantes, maestros y la sociedad en general, un pensamiento más crítico y participativo, propio de los procesos de democratización, que posiblemente contribuyan a mejorar nuestro entorno social.

4. Estrategia didáctica

4.1. Enfoque de la investigación

Esta investigación tuvo un enfoque abductivo, desde la creación de una hipótesis, como el punto de partida para la investigación en el aula, por medio de una secuencia de actividades que nos permitieron llegar a un “hecho sorprendente” extraído de la investigación en el contexto escolar con el que interactuamos como maestros en formación. Intentamos construir una secuencia didáctica abductiva, entendida como un “modelo de investigación del medio” en procura de la construcción de ciertas actividades docentes como lo son: la motivación en la que aparece la creación o presentación de un problema, o hecho sorprendente; de este componente surgen una serie de problemas que dan lugar a una hipótesis; esta última, le exige al maestro investigador la selección de fuentes de información y planificación; y finalmente, se llega a una conclusiones y la difusión de la investigación dialógica (Moreno, 2012, p. 1).

Para la configuración de este método, se debe formular una pregunta investigación, que se convierte en el punto de partida de la indagación. La pregunta surge de una necesidad, algún malestar o anomalía detectada por el maestro investigador o sus estudiantes. Su tratamiento incluye los aportes de la pedagogía, la didáctica y los saberes disciplinares del docente. Se apoya en los procedimientos del método abductivo, propuesto por Peirce. La clave de la implementación del método, consiste en provocar en los estudiantes o el maestro en formación, el surgimiento de un hecho o fenómeno en particular, que rompe con los hábitos

de unos y otros, hasta el punto de llevarlos a querer saber las posibles explicaciones de lo ocurrido.

Durante la práctica pedagógica, adelantamos nuestro ejercicio investigativo mediante la observación participativa. El diálogo con la profesora titular del grupo de estudiantes, fue para nosotros una posibilidad para leer la escuela, y preguntarnos por la forma en que queremos ser leídos por quienes serán nuestros estudiantes. En este sentido, nos dispusimos a aguzar la mirada, en busca de encontrar en lo común algo extraño.

Es así como, nos vimos movidos a recuperar algunas extrañezas, aparentemente triviales. Nos dimos cuenta de que muchos estudiantes tenían sus cuerpos en el salón de clases, pero su mente estaba en otro lugar. Ellos parecían dispuestos y acostumbrados a desaparecer en la multitud o en medio de la voz del profesor. Nos escuchaban sin vernos, pues la palabra no era sentida, era una obligación que caía de manera directa en el cuaderno, no llega a sus corazones, ni a su mente, pues la calificación les impedía sentirse seres de la palabra. De este modo, se elige un hecho sorprendente, que nos posibilita ubicarnos en una problemática e iniciar la búsqueda de la siguiente pregunta: ¿Cómo la experiencia estética y la conversación promueven el desarrollo de procesos democráticos entre el maestro y sus estudiantes?

4.2. Una mirada retrospectiva de la propuesta didáctica

En este ejercicio práctico e investigativo, la propuesta didáctica que transcurrió en forma de taller, adquirió una doble dimensión. Por una parte, se encuentran los sentidos que esta tomó con los estudiantes, las transformaciones y limitantes que surgieron en su concreción. Y por otra, los componentes teóricos y reflexivos que hicieron parte de la propuesta. Ambos sentidos, se cruzan para mostrarnos las posibilidades y faltantes de un espacio pensado para la formación. Al lado de estas dimensiones, propias de la construcción de una propuesta didáctica, se encuentran las preconcepciones de los estudiantes con los que interactuamos, y que dentro de la propuesta del taller como posibilitador de vínculos democráticos, evidencian algunas tensiones.

Para plantear estas cuestiones en forma detallada se traerán a colación algunos momentos del taller: *Imágenes, palabras y colores en busca de sentidos: La experiencia estética como posibilidad de creación*, que se realizó con los estudiantes del grupo 5°3; se pondrá especial énfasis en los momentos del taller destinados a la conversación y a la experiencia estética.

Este taller tuvo como punto de partida, una reconstrucción de la cotidianidad de cada uno, que nos permitió reconocerlos y reconocerse como individuos inscritos en un entramado cultural y social. En esta primera experiencia estética, posibilitada por la lectura del cuento *El hombrecito vestido de gris* del escritor español Fernando Alonso (1978), algunos estudiantes encuentran contradicciones entre el deber y el deseo, ir a estudiar o realizar las tareas se convierte en una obligación, en un asunto rutinario, que desde sus sentires bien podría reemplazarse por otra actividad. La escuela es para estos un pedido externo o ajeno, y por

tanto su sentido formativo se debilita, pues hay poca conciencia sobre el por qué o para qué estar en un aula de clases, y lo que esto podría posibilitar.

Los colores⁸ tomaron un papel fundamental en la propuesta, al convertirse en una forma de transmitir las emociones, sensaciones y sentires que constituyen la cotidianidad de cada uno. La puesta en común de esta parte del taller, permitió reconocernos como seres pertenecientes a un colectivo, entender que a partir de unos aspectos culturales y comunes como seres humanos optamos por distintas maneras de dar significación a nuestra existencia. Fue así, como afloró la sensibilidad necesaria para ir hilando los otros espacios del taller, al tiempo que se trabajó a partir de la experiencia vital de los estudiantes.

Esta primera unidad, evidenció dos momentos de tensión. El primero, se refiere al uso del espacio en la escuela. Las sillas organizadas en filas simétricas, provocaban la imposibilidad de reconocer a ese otro, más próximo, que también puede ser parte activa del proceso de formación. Esta rigidez física, se extendía a los cuerpos y la mirada de los estudiantes, quienes debían dirigirse todo el tiempo hacia el frente, el tablero o el escritorio del docente. De este modo, la disposición del espacio señala a los estudiantes que el profesor y el tablero deben ser los únicos o más importantes elementos a reconocer, y se olvida que la relación entre pares también conlleva al aprendizaje.

Esta primera dificultad, señala que el espacio físico del aula, no es propicio para que en la escuela se establezcan relaciones democráticas entre el maestro y los estudiantes. En lugar de relaciones dialógicas, se impulsa de manera consciente o inconsciente, relaciones verticales y se descuida la relación entre pares. Debido a esta situación sentimos la necesidad de

⁸ Cada estudiante eligió un color(es) que representaba los distintos momentos de un día de su cotidianidad, de acuerdo a lo que sentía o experimentaba en esa fracción de tiempo. (Para más claridad ver anexo 1)

reconstruir otra forma de organizar el espacio, de filas simétricas los grupos pasaron a organizarse en subgrupos o círculos de forma que todos pudiéramos ver nuestros rostros, lo que rompe el hábito de mantener los cuerpos comprimidos y alineados, y nos devuelve en inicio un reacomodamiento de los estudiantes, que al no encontrar ese carácter coercitivo que impone el espacio tienden a distraerse, sin embargo a medida que transcurrieron las clases, y las conversaciones, los estudiantes estuvieron| más dispuestos y atentos.

El segundo momento de ruptura, vivido por los estudiantes, consistió en la manera de adelantar las actividades de la clase. Nuestras orientaciones no se constituían como una única opción a seguir, pues al no ser cerradas el estudiante se encontraba con varias opciones viables, para realizar su tarea, y por tanto debían decidir. Este hecho que bien podría ser un asunto sin importancia, señala las posibilidades formativas de una educación democrática, y demuestra como señala Zuleta, que la democracia es la aceptación de un grado de angustia, porque al no existir una palabra que dictaminara la forma exacta en que cada uno debía hacer su trabajo, los estudiantes reclamaron esa presencia que les ahorrara la angustia de hacerse cargo de su autonomía cognitiva, de su libertad de imaginar la solución al problema que proponíamos. Al no encontrar esa guía, cada uno fue dándole forma a su trabajo, al tiempo que se tomaban decisiones. La idea, era que inicialmente, resolvieran los problemas con el apoyo de los integrantes del grupo, y posteriormente, de ser necesario, acudieran a nosotros, como maestros en formación.

A los momentos de conversación, con frecuencia los antecedía un trabajo individual o en subgrupos⁹, que tenía la pretensión de dotar de mayor sentido las palabras, llevar a los estudiantes a preguntarse sobre los posibles sentidos que encerraban las lecturas propuestas, y de este modo iniciar el intercambio comunicativo con mayor apropiación. Nuevamente

⁹ Ver anexo 5

aparece un elemento de tensión, nos referimos a las formas en que la sociedad e incluso la escuela, enseñan a los sujetos a relacionarse: la competencia se impone sobre el sentido de la cooperación. La interacción entre pares se basa en actitudes competitivas que imposibilitan que la conversación se dé como un encuentro genuino de personas dispuestas a escucharse, y reconocer que en esta experiencia, lo relevante no es destacar o sobresalir, pues no existen ganadores o perdedores. Nos interesaba que los estudiantes descubrieran la posibilidad de comprender cómo y por qué se forman otros puntos de vista, cuestionar las propias ideas, reconocer nuestras diferencias y similitudes.

Este deseo de competir, invalidaba el lugar de la palabra propia y ajena. La primera, no era reconocida por los estudiantes, pues estaban acostumbrados a informar, no estaban acostumbrados a opinar, disentir o proponer otra manera realizar las actividades de la clase. Y en la segunda, simplemente no se escuchaba al otro. Esta situación es también señalada por Ander Egg (1991) cuando afirma que el taller “implica una participación activa por parte de maestros y estudiantes, pero como en el proceso educativo y de socialización se ha formado para competir y no para cooperar ello implica reeducarse en el aprendizaje de la participación activa” (p.13).

Esta problemática necesariamente llamaba a nuestra participación como maestros, no para imponer la actitud o disposición para nosotros más deseable, sino para mostrar el valor de las ideas, preguntas y puntos de vista que se mueven al interior de la clase. Por ello, es importante reconocer que no solo se pone en escena la palabra de los estudiantes, también resulta crucial la del maestro, cuando intenta conversar con sus alumnos. En su condición de mediador discursivo, debe tener la facultad de guardar silencio cuando sea necesario, no guiar a sus estudiantes a una idea que ha concebido con anterioridad.

A pesar de estas tensiones que interfieren en la pretensión de llevar a cabo una conversación en el aula, se lograron momentos importantes. Por medio de la oralidad y la escucha, los estudiantes le otorgaron sentido a su propia palabra y a la de sus compañeros, se mostraron interesados en comprender las formas en que otros entendían asuntos que eran característicos y comunes a la condición humana, y que derivaron de la lectura del cuento *El hombrecito vestido de gris*. Este hecho demuestra que si bien puede resultar difícil que los estudiantes se comprometan como interlocutores en una conversación, no es porque se encuentren impedidos para hacerlo, sino porque el maestro no crea las condiciones de posibilidad para que para este propósito se lleve a cabo.

Después de la lectura del cuento antes referido, la realización de preguntas por parte de los estudiantes, hizo que la conversación tomara un carácter más dialógico. Lo que se ponía en juego durante sus interacciones, eran sus dudas, sus formas de problematizar los aspectos del relato y la imagen fotográfica que les eran incomprensibles o causaban inquietud. De esta manera, logramos que los estudiantes reconocieran el valor de la palabra, respetaran el turno de las intervenciones, llamaran la atención de algún compañero de clase, cuando no escuchaba a su par, o los maestros en formación, entre otras prácticas discursivas propias de la dialogicidad y la conversación. De este modo, siguiendo a Burbules los estudiantes se hicieron verdaderos interlocutores, al mantener una actitud reflexiva y dispuesta a comprender otros puntos de vista.

A continuación transcribimos algunas preguntas de los estudiantes, y que alentaron una de las conversaciones, desprendida de la lectura del cuento *El hombrecito vestido de gris*¹⁰: ¿por qué

¹⁰ El cuento nos habla de un hombrecito que todos los días lleva un traje gris y cumple de forma mecánica con una rutina. El sueño del hombrecito es ser cantante de ópera, sin embargo trabaja en una oficina en la que su jefe don Perfecto, le prohíbe cantar. Ante esta situación y otras similares el hombrecito, decide dejar de cantar, entonces finge un eterno dolor de muelas y sujeta su mandíbula con un pañuelo. El cuento presenta al lector dos

el hombrecito siempre estaba vestido de gris? ¿Por qué la vida se pone gris? ¿Por qué la vida siempre o a veces nos impone cosas? ¿Por qué cuando el personaje logró cantar en la ópera jamás volvió a estar vestido de gris? ¿Para qué cumplir las reglas cuando nos impiden cumplir nuestros sueños? ¿Por qué el cuento tiene dos finales?

La intención de invitar a los estudiantes a preguntar y problematizar es bastante valiosa, y constituye una metodología propia del taller. Al respecto, Ander Egg afirma: “cuando se logra esta metodología de aprendizaje, se está en condiciones de seguir aprendiendo, porque se ha desarrollado la actividad intelectual más importante: el arte de hacer preguntas” (1991, p.14). Por eso, es importante que las preguntas dejen de ser entendidas como un privilegio del maestro, y se comprenda que en la interacción ambas partes están llamadas a preguntar. La idea es comprender y cuestionar lo propio y lo ajeno, sin desestimar el horizonte de sentido de nuestros interlocutores.

Cuando los estudiantes conversaban, no sólo mediaba el cuento, sino también sus experiencias, pues la lectura les permitía hacer evidentes sus propias problemáticas y formas de desenvolverse en la cotidianidad. Los invitamos a pensar en la relación que el cuento podía tener o no con sus vidas. Además las preguntas, los llevaron a establecer relaciones a nivel intra-textual y extra-textual. En la conversación, también se destacaron aquellos segmentos del cuento que más llamaron su atención, lo que permitió que tomaron conciencia del lenguaje estético del relato, así por ejemplo en ese momento se discutió sobre los posibles sentidos, que podía tener una metáfora que hace parte del cuento y la relación de esta con la totalidad del texto.

finales, en el primero el hombrecito al dejar de cantar renuncia a su sueño, en el segundo el personaje encuentra de forma casual una oportunidad para cumplir su sueño, y al triunfar renuncia al color gris que lo caracterizaba.

Durante la conversación los estudiantes ponen en cuestión la actitud del hombrecito (personaje principal del cuento). Algunos parecen sentirse identificados con el personaje, en cambio otros lo ven en forma negativa pues consideraron que mantenía una actitud pasiva y resignada. Estos puntos de vista, se escucharon de manera respetuosa, pues en lugar de desestimar inmediatamente la palabra del otro porque no era similar a la propia, los mismos estudiantes pedían al otro que argumentara o aclarara sus ideas, en otras ocasiones nosotros como maestros, pedíamos a los estudiantes dichas argumentos o aclaraciones. Algunos cambiaron su forma de comprender el cuento, pues encontraban una mirada más amplia o coherente en relación con las discusiones que emprendían sus compañeros.

Para este taller se seleccionaron dos fotografías de corte realista.¹¹ Una por señalar un momento de la cotidianidad, y la otra, por capturar un carnaval que se sale de la rutina. Las fotografías permitieron ampliar la discusión que se adelantó a partir del cuento, retomando temáticas como la cotidianidad, la rutina, la libertad. Mediante las fotografías, también se retomó la significación de los colores, así como el sentido que culturalmente le atribuimos a los gestos y la disposición del cuerpo.

El trabajo con la fotografía mostró que los estudiantes se acercan a la imagen con mayor propiedad que al texto escrito. Sus observaciones abarcan, casi de una manera inmediata, tanto la generalidad como los detalles de la imagen, atribuyen sentidos, recrean hechos que pudieron suceder en el momento en que se captó la fotografía, es decir se aventuran a relatar pequeñas historias de las situaciones o particularidades que encierran las escenas capturadas en las fotografías y a partir de la imagen argumentan sobre sus conjeturas.

En la práctica no todos los estudiantes aceptaron el compromiso que suponía la propuesta del taller. En especial, una estudiante se mostró apática, este hecho se hizo más evidente en la

¹¹ Ver anexo 2

evaluación final cuando se le pregunta por el sentido que le había otorgado al taller. Al respecto, responde:

“porque no me dio la gana y porque nunca tuve ánimos, ni mucho menos hoy ni mucho menos en las anteriores, querían una explicación hoy se las di y nunca estuve disponible”.

En cambio otro estudiante responde: “estuvo muy bien, escuchamos el grupo, porque así nos escuchamos a los profesores, a nuestros compañeros”. En otras evaluaciones, también se destaca la importancia de la participación, el poder de la escucha y la posibilidad de compartir con el grupo los distintos trabajos escritos y lecturas.¹²

Este último aspecto guarda relación con las palabras de Graciela Frigerio (2012): “nadie puede conocer, si no es reconocido” (p. 2). Si bien, *el taller como experiencia estética y dialógica*¹³ muestra que es posible crear ambientes democráticos en el aula, esto no es suficiente, pues aunque el otro sea reconocido, ello no implica que quiera conocer o incluso arriesgarse a poner en cuestión sus ideas al establecer una conversación con los otros.

¹² Algunos comentarios de los estudiantes se recogen en el anexo 6

¹³ Ver de Moreno (2014), *El taller como experiencia estética y dialógica*.

5. Reflexiones para tejer un posible final

5.1. ¿Por qué la experiencia estética podría posibilitar la creación de vínculos democráticos?

A partir de las referencias conceptuales y las experiencias que transcurrieron en nuestra práctica pedagógica, se hace posible reafirmar el carácter dialógico de la experiencia estética. Hay un diálogo del perceptor con la obra, que promueve, en quien lee u observa, otras formas de pensar el mundo y su entorno. La obra de arte, en este caso específico la literatura, nos enfrenta con otras comprensiones, formas de ver, y sentir, que posiblemente se han mantenido veladas a nuestras percepciones, pero que al tiempo se nos presentan como comunes a nuestra condición humana.

En este proceso interhumano y estético, se movilizan las experiencias de quien lee o percibe el objeto artístico, se da un encuentro con la otredad representada en la obra de arte literaria y la fotografía, se movilizan las concepciones de cada uno respecto de su forma de comprender el mundo y las opiniones de los compañeros del curso. El diálogo entre ambas configuraciones –la propia y la representada en la obra- puede llevar al sujeto a ponerse en cuestión, e incluso a ir más allá, reconocer lo diferente, al asumir nuevas formas de comprender. Esto implica una toma de decisiones, que comienza con la idea de dejarse afectar. Por ejemplo, la lectura de un texto literario, nos afecta cuando desemboca en una

praxis, es decir, en el mundo cotidiano, pues se hace tangible mediante alguna forma de expresión o comportamiento.

Es en este sentido, es posible pensar que la experiencia estética desprendida de la mediación didáctica con una obra literaria, contribuye a que se creen vínculos democráticos entre un grupo de estudiantes y su maestro. Por medio de la experiencia estética, el sujeto toma la decisión de interrogarse, se abre a su propio horizonte y el de sus compañeros, intenta comprender lo que difiere de sus concepciones. Esto implica comprender que la experiencia estética, es incertidumbre, pues no sabemos cómo pueden ser nuestras reacciones y menos aún, cuáles serán las preguntas que en nosotros, suscite la obra literaria o la imagen pictórica o fotográfica. Allí, donde aparece una *afectación que mueve nuestro eje de equilibrio*,¹⁴ surge un pensamiento que posiblemente permitirá dotar de incertidumbre lo que vislumbramos como posiciones únicas u absolutistas, y de esta forma encontrar la actitud necesaria para tejer vínculos democráticos con los otros.

5.2. La conversación: una experiencia necesaria para crear relaciones democráticas en el aula.

La conversación es una condición propia para crear una relación democrática en la escuela, de lo contrario, el proceso educativo se convierte en un monólogo con escasa significación. Por ello, debemos distinguir prácticas que en apariencia cumplen con el carácter de conversación, pero restringen el dejar hablar, pues no pretenden comprender el punto de vista del otro. En este sentido el rol del profesor como un buen escucha e interlocutor es vital, para que los

¹⁴ Véase el texto de Cynthia Farina (2006) “Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía”

estudiantes no entiendan que conversar se reduce a aceptar todos los puntos de vista sin llevarlos a discusión.

En el contexto escolar existe una desvalorización de la conversación y del diálogo en general como un acontecimiento formativo. El sentido de competitividad imperante en las interacciones que se dan en el aula de clase, el gran número de estudiantes hacinados en el aula de clase, y la poca significación que en las prácticas educativas puede otorgarse a la relación entre pares, y en específico a la conversación entre estos, son asuntos de tensión o de carácter problemático que señalan el poco reconocimiento que recae del docente hacia los discentes, así como asuntos de carácter social y cultural que afectan de forma directa las prácticas educativas que se dan al interior de las instituciones escolares.

Cabe aclarar que con lo anterior no se pretende agotar o inventariar la lista de dificultades con las que nos encontramos para conversar en el aula. Posiblemente cada contexto educativo se encuentre con dificultades diferentes. Lo que nos interesa señalar, es que a pesar de las dificultades mostradas en este texto, la conversación y la experiencia estética, se pueden convertir en acontecimientos personales y grupales en el ámbito de la educación. De allí que nos preocupen las políticas de cobertura educativa, debido al alarmante número de estudiantes por grupo. Esta masificación, impide un proceso didáctico de carácter dialógico. El acceso a la educación, es un deber y un derecho constitucional, que requiere el diseño de políticas públicas que propugnen por una educación de calidad con equidad social y económica.

5.3. El taller: una propuesta con características democráticas

El taller es una metodología adecuada a las pretensiones de habitar el aula de forma democrática, pues al centrarse en el aprender haciendo se modifica la postura que tradicionalmente han asumido maestros y estudiantes. En este sentido, al no entregar conceptualizaciones y teorías de forma directa a los estudiantes, les permite aprender con libertad un concepto. *El taller como experiencia estética y dialógica*, (Moreno, 2014, p.1-9) crea las condiciones de posibilidad para que los estudiantes se atrevan a preguntar, a problematizar, en suma, a poner su voz y pensamiento en el ámbito educativo

Además al tener un carácter participativo, en el que se realiza una tarea común los estudiantes tienen mayores posibilidades de adoptar una actitud cooperativa; comportamiento indispensable para vivir la democracia en la cotidianidad de la escuela.

5.4. Otras rutas posibles de transitar

Las reflexiones que se presentan como finales no son conclusiones cerradas, ya que este trabajo constituye un punto de partida para abrir la discusión sobre otros aspectos como la libertad en la educación, la autoridad, los roles, posturas y características de un maestro que favorece una educación democrática. Sigue en la agenda de la didáctica de la literatura y la lectura de imágenes en el salón de clases, la pregunta por las condiciones sociales, culturales y políticas necesarias para implementar una propuesta educativa, interesada en la formación estética y ciudadana de los estudiantes. Los recorridos transitados, nos llevan a nuevas preguntas como ¿hasta dónde puede llegar la libertad en las relaciones pedagógicas?

La experiencia estética y su relación con una educación democrática es un asunto que merece ser más explorado, así como el tipo de lectura que se realiza, si en la escuela, se parte de dicha experiencia.

Bibliografía

- Barba Martín, José Juan. (2009) Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, N. 15, 41-44.
- Barthes Roland. (1986) La imagen en Lo obvio y lo obtuso Imágenes, gestos, voces. Paidós Comunicación. Pág. 11-49
- Burbules Nicholas. (1999) El diálogo en la enseñanza teoría y práctica. Argentina Amarrortu editores.
- Cañón Mila & Hermida Carola. (2012) Leer cuentos con otros ojos en la literatura en la escuela primaria más allá de las tareas. Buenos Aires Argentina. Ediciones Novedades educativas
- Cortázar Julio, Aspectos del cuento. Tomado de http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/aspectos_del_cuento.htm
- Dewey John. (1963) La concepción democrática de la educación en Democracia y educación editorial losada Buenos Aires.
- Dewey John. (2008) El arte como experiencia, editorial Paidós.
- Egg Ander. (1991) El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río la plata.
- Farina Cynthia. (2006) Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. (En línea) Educación física 8. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf
- Freire Paulo. (2004) Pedagogía de la autonomía.

- Frigerio Graciela (2012) Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, video conferencia llevada a cabo por el programa Ser con derechos, Colombia.
- García Gómez Teresa. (2005) El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, N. 46, 27-42
- Gillig, Jean El cuento en pedagogía y en reeducación, 2001 impreso y encuadernación progreso, S.A. México D.F
- González Cueto Miryam. (2004) Escuela y poder: educar en y para la democracia. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*
- Martin Michel. (1987) *Semiología de la imagen y pedagogía*. Narcea ediciones Madrid.
- Moreno Mónica, (2014) El taller como experiencia estética y dialógica. Documento de trabajo del curso: *Práctica pedagógica II SEM 2014-1*
- Moreno Mónica (2012) El taller, la secuencia didáctica abductiva y el proyecto didáctico de investigación: La triada dialógica de la investigación en el aula. . Documento de trabajo (18 pág). Medellín, Universidad de Antioquía.
- Ortiz Yáñez Jéscica. (2014) Democracia en la escuela comencemos por el derecho a la palabra. *Signos Filosóficos*, vol. XVI, núm. 31, enero-junio, 97-124
- Pitluk Laura. (2010). Los talleres en el nivel inicial: peculiaridades, cambios y permanencias. La modalidad de taller en el nivel inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual. *Ediciones HomoSapiens*, 53-65.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Santos Gómez Marcos. Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular en *Revista de Educación*, 339 (2006), 883-901

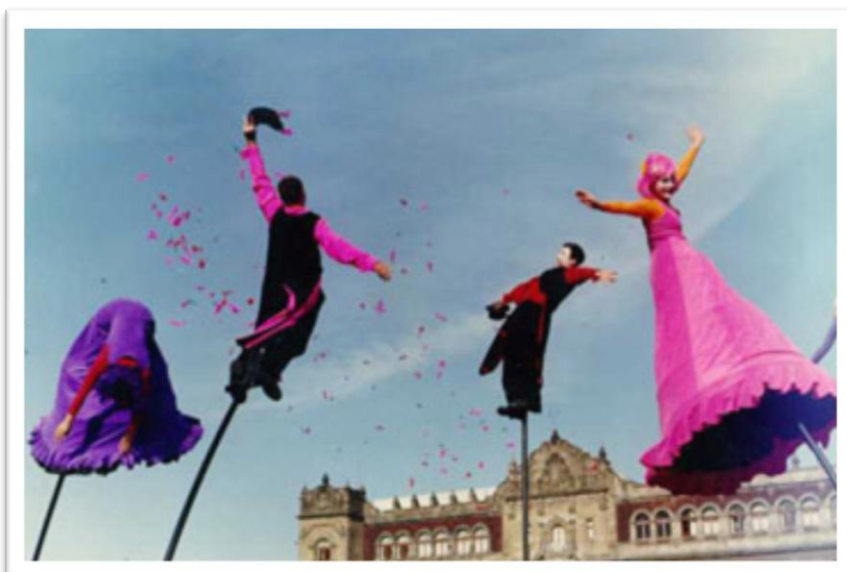
Zuleta Estanislao. Educación y democracia: un campo de combate (2010) Compilación y edición: Hernán Suárez - Alberto Valencia.

Anexos

1. Trabajo de un estudiante de grado quinto de primaria



2. Mediaciones fotográficas utilizadas en el taller



Autor: Paola Galván Almada
Primer lugar categoría artística a color en el concurso del 52 aniversario de la Escuela de Periodismo
Carlos Septién García de México.

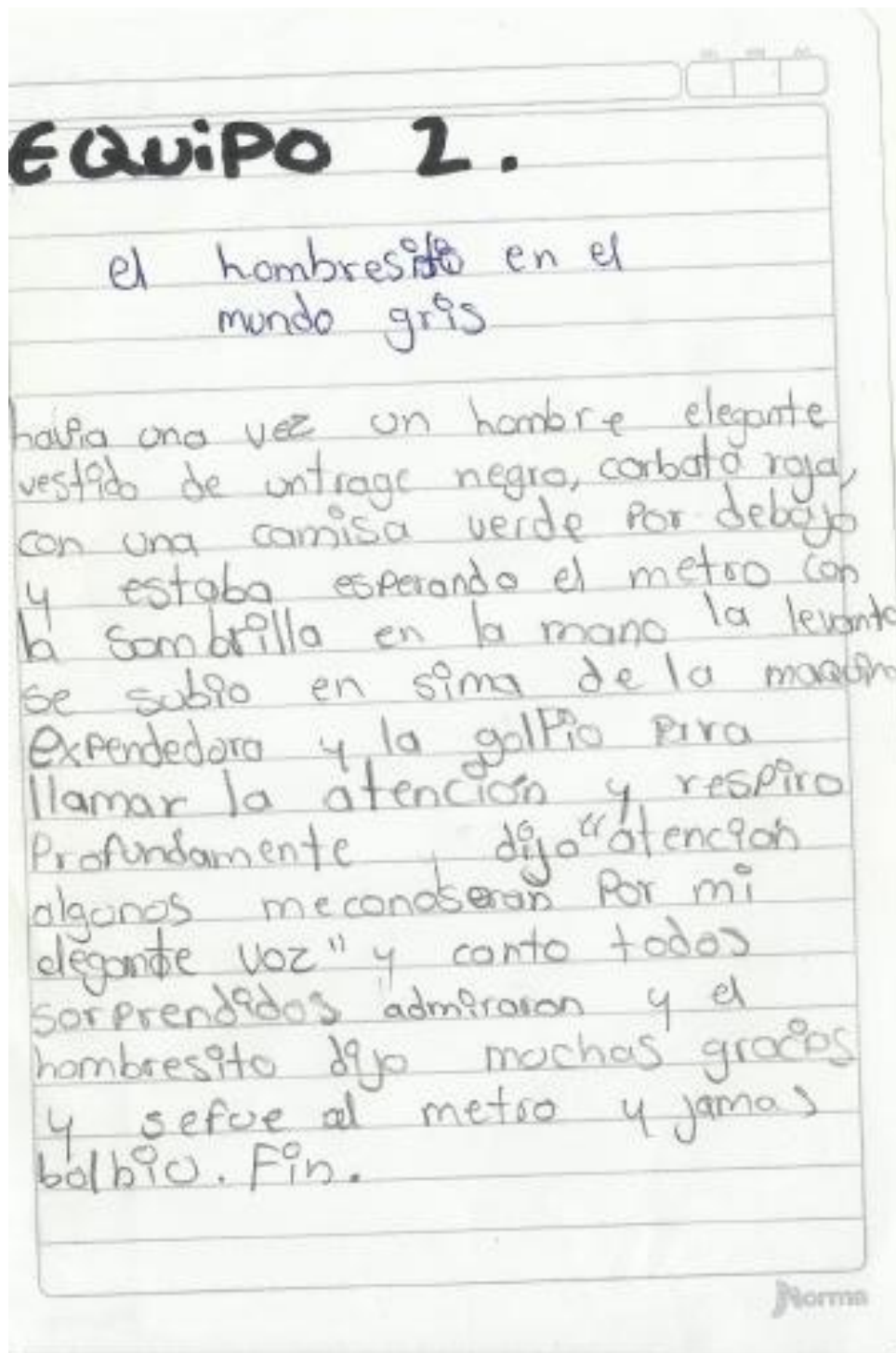


Fotógrafo: Florencio Antonio Jimenez
Título: Cotidiano 2 escenas de Paris

3. Intervención a una de las fotografías



4. Texto escrito a partir de la intervención fotográfica y la lectura del cuento



EQUIPO 2.

el hombrecito en el
mundo gris

había una vez un hombre elegante
vestido de un traje negro, corbata roja,
con una camisa verde por debajo
y estaba esperando el metro con
la sombrilla en la mano la levanta
se subió en cima de la maquina
Expendedora y la galkia Pira
llamar la atención y respiro
Profundamente dijo "atención
algunos me conocerán por mi
elegante voz" y canto todos
sorprendidos admiraron y el
hombrecito dijo muchas gracias
y se fue al metro y jamás
volvió. Fin.

Norma

5. Guía de lectura realizada en forma individual antes de una conversación

Grado: 3-3

Durante la lectura:

- Subraya las partes del cuento que más llamen tu atención.

Después de la lectura

- Responde

¿Qué sientes al leer el cuento?

Mucha imaginación, alegría, tristeza por el pobre hombrecillo y alegría por el final feliz.

¿Durante la lectura recordaste algo de tu propia vida? ¿Qué?

Si porque yo quiero conocer a mis tíos por parte de papá y ya cuando los conocí me sentí muy feliz y más acompañada.

Elige un apartado del cuento que hayas subrayado y resáltalo con color. Cuéntanos ¿por qué eliges esa parte del cuento?

Yo elegí esa parte porque me gustaría saber porque el hombrecillo era gris solo por fuera y por dentro un verdadero arco iris.

¿La lectura del cuento te genera ideas o preguntas? ¿Cuáles?

Preguntas: ¿Porque el hombrecillo siempre iba vestido de gris? ¿Porque cuando lo ve cantar en la ópera jamás veíamos estar vestido de gris?

6. Coevaluaciones del proceso

04/09/14
Por que no me dio la gana y por que nunca
fue a ningun ni mucho menos hoy ni
mucho menos en las Anteriores, por eso
en nunca fue a ningun para trabajar los
Juegos. **Quieren una explicacion hay se lo
Dí y nunca estove disponible**

Qué quiero destacar de las actividades propuestas?
Por que? Cada quin da su opinion y yo
los respeto y las demas personas igual

R1= Me Parecio que estubo muy bien escucharnos
en grupo por que asi nos escuchamos,
a los profesores, a nuestros compañeros