



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Cuerpo, muerte y formación integral: escenarios de experiencias, conversaciones y significaciones a partir de procesos educativos en relación con la formación integral en lenguaje

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

STEFANY SEPÚLVEDA MORENO

CRYSTIAN TOBÓN CARDONA

Asesor(a)

CARLOS ANDRÉS PARRA MOSQUERA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2017**



Agradecimientos

A la vida y a la muerte, por permitirnos la movilización entre ciclos y trayectos formativos, por darnos el regalo del momento presente para seguir sintiendo, creando y caminando.

A nuestras familias y amigos cercanos, por su amor, acompañamiento, paciencia y voces de aliento cada vez que nos sentimos desfallecer.

A nuestro asesor Carlos Parra, nuestros maestros cooperadores en la corporación GEDI y la institución educativa Rosalía Suárez, al igual que los orientadores del taller de arte y duelo en el museo cementerio San Pedro. Gracias por su acogida, su disposición, sus actos, sus palabras cálidas que posibilitaron la retroalimentación de nuestro proceso investigativo.

A los demás individuos partícipes: niños, jóvenes, adultos, maestros en formación y coordinadoras de la licenciatura, por compartir la riqueza de sus voces, sensibilidades, gestos y experiencias a la construcción de este proyecto.

A nuestra licenciatura y a la facultad de educación, porque a través de distintas experiencias han detonado en nosotros ejes de diálogo y reflexión, a propósito de nuestros procesos formativos como seres humanos y maestros.

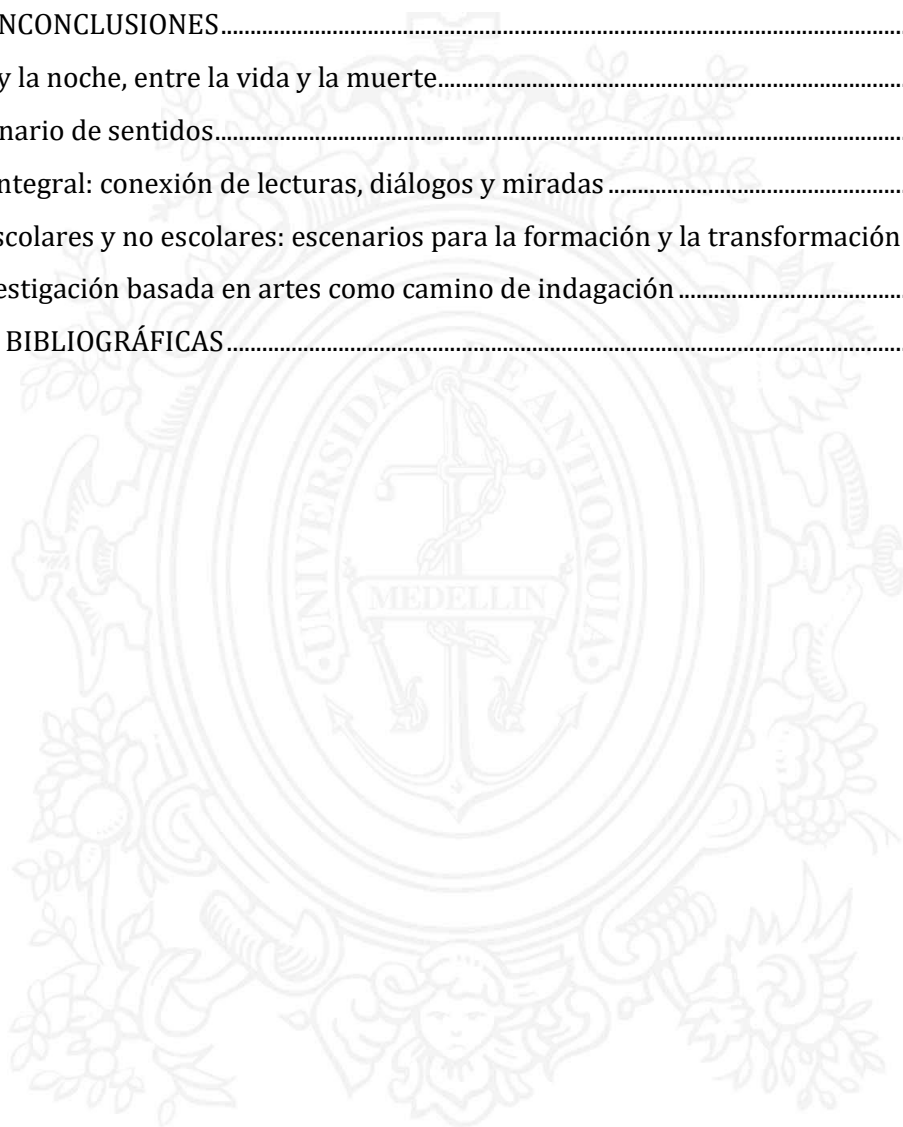


TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: ENTRE DESEOS, CUESTIONAMIENTOS Y NECESIDADES	6
Formación integral: entre devenires, tensiones y contrastes	7
Cuerpo: territorio de expresiones y significaciones	10
Entre pasos y transformaciones, entre la vida y la muerte	12
Apertura del umbral: entre desafíos y apuestas.....	14
Diálogo de encuentros: contexto escolar y no escolar	15
CAPÍTULO II: RECOPIACIÓN DE HALLAZGOS.....	19
Paso a paso tras el rastro: proceso de investigación	19
Investigaciones alrededor de nuestros temas centrales	20
Muerte.....	20
Cuerpo.....	32
Formación integral.....	37
Tejidos de sentidos y comprensiones: muerte, cuerpo y formación integral	44
CAPÍTULO III: SOBRE EL CAMINO DE BÚSQUEDA E INDAGACIÓN	49
Investigación Basada en Artes: de sus aberturas y algunos riesgos	49
Ampliación del horizonte: tres investigaciones alrededor de la IBA.....	53
Recopilación trabajo de campo: momentos de la investigación	56
Entre compartires y acercamientos: contexto escolar y no escolar.....	56
Mediaciones de reflexión: instrumentos de recolección y generación de información	57
CAPÍTULO IV: ENTRE NARRACIONES, HUELLAS Y COMIENZOS.....	59
Abriendo caminos: acercamientos a la corporación GEDI.....	60
¿Y cuál es tu idea?: entre singularidades y particularidades	64
¡Al unísono!: conexiones y horizontes.....	69
La muerte tiene formas y colores: encuentro con niños de la Ludoteca en la Corporación GEDI ...	72
Territorios de vida y de muerte: encuentro Institución Educativa Rosalía Suárez.....	77
Diálogo de voces: sobre formación integral y experiencias educativas	93
Ecos de formación integral: coincidencias y lejanías en la licenciatura.....	98
Resonancias y resistencias: procesos de formación integral en la licenciatura.....	107
Experiencias formativas en el cementerio museo San Pedro	111



CAPÍTULO V: INCONCLUSIONES.....	116
Entre el día y la noche, entre la vida y la muerte.....	116
Cuerpo escenario de sentidos.....	117
Formación integral: conexión de lecturas, diálogos y miradas	118
Contextos escolares y no escolares: escenarios para la formación y la transformación	119
Sobre la investigación basada en artes como camino de indagación	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Consideraciones previas

Es importante señalar que para el desarrollo de nuestro trabajo recurrimos tanto al texto escrito como al dibujo¹. Por tanto, antes de exponer cada capítulo, iniciaremos con una creación de nuestra autoría en aras de graficar el proceso de configuración del mismo. Igualmente, cabe destacar que, la realización de estos dibujos se convierte en el abre bocas y preámbulo a las formas narrativas empleadas en el capítulo de análisis, es decir, la construcción de corporrelatos. De este modo, lo planteado de manera general en cada uno de los dibujos será ampliado y profundizado en dicho capítulo.

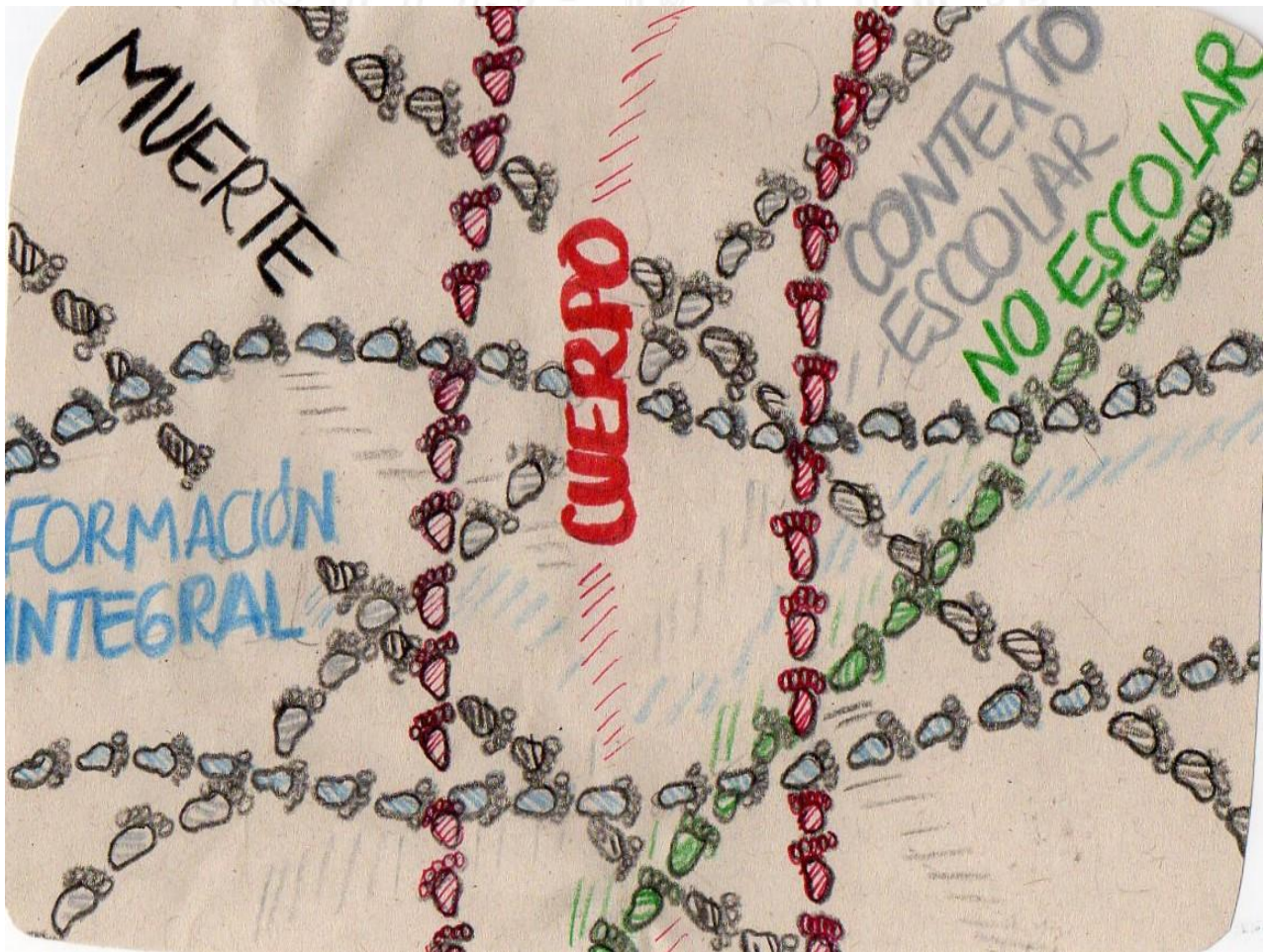


Imagen 1. Planteamiento del problema. Trazamos varias líneas a través de huellas, con el

¹ Este modo de proceder lo justificamos en el capítulo de la metodología.



propósito de plasmar caminos entrecruzados que, desde nuestros trayectos formativos e intereses dieron origen al planteamiento del problema, titulado: entre deseos, cuestionamientos y necesidades. Estos caminos se constituyen por cinco líneas de sentido: cuerpo, muerte, formación integral, contexto escolar y no escolar. Aunque cada camino es representado por un color diferente, no deja de encontrarse con los otros por medio de líneas curvadas y punteadas que remiten al inacabamiento de una propuesta en construcción. Ahora bien, los colores no son gratuitos. El cuerpo se identifica con un camino compuesto por huellas color rojo, color que nos recuerda el rojo de nuestra sangre, permeada por emociones y situaciones. Esto nos conduce al cuerpo como territorio físico y anímico. El camino de la formación integral marcado por el color azul, nos evoca el azul infinito del cielo, aludiendo a un proceso en continuidad. El verde del contexto no escolar, lo asociamos a las dinámicas vivenciadas en la corporación GEDI en relación con nosotros mismos, el otro y el entorno ambiental. El planteamiento del contexto escolar, nos suscita la necesidad de seguir potenciando otras maneras de ser y hacer en la escuela. Por su parte, el negro de la muerte, lo vinculamos con fuerza y poder como se dirá en el capítulo de análisis. Con esto no pretendemos decir que cada noción sea de una u otra forma, solo desde nuestras experiencias proponemos estos modos de representación y singularización.

CAPÍTULO I: ENTRE DESEOS, CUESTIONAMIENTOS Y NECESIDADES

En el presente capítulo referimos la problemática central desarrollada en una de las investigaciones vinculada a la Práctica Profesional I y II de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. El eje temático de este proyecto surge a partir del cuerpo. Desde allí esperamos problematizar la formación de maestros en Lenguaje, con base en algunas concepciones de formación y el Proyecto de Formación de la Licenciatura. Asimismo, buscamos resignificar la comprensión del cuerpo, a partir de sus relaciones con los ejes de espacio y muerte. Para ello planteamos cinco momentos. En el primero, abordamos la noción de formación integral en relación con algunos enfoques y el proyecto de la licenciatura. En el segundo, exploramos una perspectiva del cuerpo en diálogo con percepciones de espacio y naturaleza. En el tercer momento, en unión con las aproximaciones previas, introducimos la muerte como ámbito relevante de indagación para la formación en lenguaje. En el cuarto momento, reunimos los planteamientos



anteriores en función de nuestros intereses y línea de investigación. Finalmente, en el quinto momento, enunciaremos componentes centrales de los contextos (escolar y no escolar) que tuvieron lugar en esta investigación. Cabe resaltar que, los apartados no se desligan entre sí, por el contrario, las orientaciones sugeridas se retroalimentan entre unas y otras.

Formación integral: entre devenires, tensiones y contrastes

La ensayista Liliana Weinberg (2013), quien recibió el Premio Nacional a la Investigación Socio Humanística considera que: “formar significa dialogar, contagiar la razón y la pasión por el conocimiento, implica integrarnos en un espacio de encuentro intelectual que no pierda de vista la formación humana” (p.1). Desde esta mirada, la palabra formación debe trascender los discursos pedagógicos y académicos, pues se vuelve, muchas veces, un término tan nombrado y referenciado que sus posibilidades reposan en la simple retórica. Dicho de este modo y partiendo del Proyecto de Formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, se pretende que los maestros en formación se posicionen como sujetos constructores del saber dinámico e inacabado, intelectuales y arquitectos de lo humano, para lo cual la formación se convierte en un parámetro central:

asumimos que la formación, además de ser continua y estar ligada a la experiencia del sujeto, se construye en una pluralidad de dimensiones y abarca procesos lógicos, analógicos y éticos; es decir, no solo se trata de la adquisición de normas, códigos y habilidades, sino también de la construcción de una sensibilidad estética y un compromiso con el momento y el entorno en los que vivimos. (Proyecto de Formación, 2013, p.3)

De esta manera, prevalece una concepción de formación integral asociada a un proceso continuo que involucra una serie de dimensiones afectivas, éticas, cognitivas, sociales, espirituales y corpóreas. Estas dimensiones se modelan en múltiples potencialidades que perfilan nuestro estar y se consolidan en una unidad denominada ser humano. Dimensiones que se nutren por la huella de experiencias pasadas y requieren ser cultivadas a diario, para alimentar cada paso en el instante presente, es decir, el aquí y el ahora. Si se dejan de lado estas múltiples dimensiones de la formación integral, para este caso, en la Licenciatura, ¿será que los maestros podremos formarnos y contribuir a formar integralmente a los estudiantes?, ¿será que podremos pensar en un nuevo horizonte en el

cual se haga hincapié en una pedagogía de lo humano? La formación se hace un devenir que confronta al ser humano, en tanto le pone en tensión respecto de sus modos de ser, pensar y actuar ante diferentes momentos y circunstancias.

En ampliación de la formación como devenir, la docente Luz Amparo Villegas Durán (2008) en su texto *“formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria”* valiéndose de diversos filósofos, plantea: “el devenir como «galicismo comporta múltiples significados, a veces se le utiliza como sinónimo de «llegar a ser», a veces como sinónimo de «ir siendo», algunas veces se le emplea para designar «el cambiar o el moverse»” (p.3). De allí que el devenir se considere como un tránsito, un movimiento constante y altamente variable. Tránsito mediante el cual, el ser humano se moviliza, sea para continuar con las mismas acciones en una suerte de círculo repetitivo, o bien, para generar cambios frente a sus alternativas de vida.

De las dimensiones propias del ser humano involucradas en el devenir de su formación, nos interesa destacar el cuerpo en relación con los componentes afectivos, emocionales, éticos, cognitivos, sociales y espirituales adjudicados a la formación integral. En efecto, cada ser es un cuerpo permeado por diferentes condiciones y sensaciones, las cuales muchas veces pueden pasar desapercibidas, u otras tantas hacerse conscientes. Estas condiciones y sensaciones al estar en movimiento, conducen a su vez a transformaciones. Transformaciones, alteraciones, rupturas o discontinuidades que, en sus diversos matices y variantes en cada experiencia pueden entenderse como muertes cotidianas. Al respecto, Mario Mendoza (2012) plantea que la vida está en movimiento y no hay que temer a la muerte, pero el ser humano tiene una tendencia a sostenerse igual, sólido, monolítico y en realidad es muy difícil dejar la vida quieta, todos son ciclos.

Desde este horizonte, la experiencia, en términos de Jorge Larrosa (2006) como “no lo que pasa sino lo que nos pasa” (p. 255) posibilita la reflexión del ser sobre su historia, sus actos, pasos, desplazamientos y marcas de existencia. Así, la formación no se restringe a un objeto definido, dado que contempla la experiencia, los gestos, las sensaciones y emociones permanentes en seres delineados por vivencias. Con base en estas aproximaciones, el eje pilar de nuestra investigación es el cuerpo, ligado a formas de sentir y habitar el mundo. En consecuencia:



La condición carnal de lo humano hace parte intrínseca de nuestra existencia, con lo que el cuerpo está inmerso en todas las circunstancias de vida de los sujetos. Exaltado o ignorado, dotado de códigos, prescripciones, percibido, representado, ornamentado y modificado, homogeneizado a la vez que fragmentado, sus significados y expresiones siempre están en constante interpelación. La experiencia del cuerpo se asoma en la variedad de escenas contemporáneas: desde las instituciones hasta el mercado, lo que somos, parecemos y hacemos involucra lo corporal. (Cabra & Escobar, 2014, p.18)

En esta lectura, el cuerpo es asumido como territorio de expresión y comunicación, articulador de formas de ser, sentir y actuar del sujeto. Las cuales, para los fines de este trabajo, se comprenderán desde el lenguaje no verbal como las imágenes, los espacios, los objetos, los gestos, entre otros. Estos sistemas simbólicos se asumen como mediaciones que permiten al ser humano interactuar consigo mismo, con el otro y con el entorno que le rodea. Lo anterior se comprende desde una idea de cultura y comunidad, donde el cuerpo mismo da cuenta de unas concepciones de mundo, cargas de sentido, relaciones con la existencia, relaciones con el espacio, expresiones de conocimiento, prácticas de vida y prácticas de muerte, a partir de procesos de renacimiento, transformación, ruptura y creación de diferentes formas de cohabitar.

Por ende, los múltiples vínculos que creamos y establecemos en proximidad con nosotros, con el otro y el entorno adquieren gran vigencia e importancia, pues si fragmentamos este tipo de relaciones, ¿tendría cabida desarrollar procesos de formación integral? Es decir, si como sujetos no logramos relacionarnos con nuestra propia subjetividad, reflexionando nuestros modos de ser, pensar y actuar, ¿podremos tejer puentes de convivencia con nosotros mismos y los demás? No lo creemos. Al mismo tiempo, si no tenemos presente lo antedicho, tampoco es posible llevar ilaciones fructíferas con el entorno, teniendo en cuenta aspectos sociales y culturales, hasta económicos y ambientales. Paralelamente, no es viable comprender cómo y de qué manera se dan estas interacciones si se desarticulan la una de la otra. De esta forma, estos tres diálogos (nosotros, el otro y el entorno) se complementan para dar cuenta de las comprensiones del individuo sobre su interacción con el mundo, representaciones y sentidos ante la otredad y aquello que le acontece. En conjunto, reconocer y abordar tales interacciones es un desafío crucial para procesos de formación en todo tipo de contexto.



Cuerpo: territorio de expresiones y significaciones

“La experiencia estética hace que olvidemos la idea de explotar y dominar la naturaleza, porque permite comprender que somos naturaleza. Una vez sentida, la naturaleza se torna madre, lugar de origen, lugar de vida y muerte”. (Noguera, 2013, p. 17)

Cada ser humano es constituido por un cuerpo situado en un contexto. Cuerpo que requiere alimentarse física y anímicamente; es decir, no solo ingerimos y digerimos alimentos sólidos como la papa o el arroz, sino también ideas y visiones. Estos modos de alimentarse enlazan fenómenos sociales, culturales, físicos, éticos, personales de cada ser humano y colectivos, al inscribirse en una comunidad o grupo determinado inseparable de un entorno natural. Por eso, la comprensión del cuerpo como territorio de vida no se desvincula de lo ambiental, ni de la experiencia estética y los procesos formativos. Tal como plantea Patricia Noguera (2013):

El pensamiento ambiental habla en la obra de arte, porque la vida y el arte son lo mismo: creación, auto-poiesis, metamorfosis, tránsito, multiplicidad, singularidad. El pensamiento ambiental se preocupa de la vida. El arte es vida y la vida sólo es posible como labor de arte. El pensamiento ambiental y el arte tienen lugar en la sensibilidad, que es la manera como los cuerpos de la vida se configuran. La vida se hace cuerpo en el contacto. El cuerpo cualquiera que sea, se realiza como cuerpo en el sentir y el ser sentido. La exterioridad, el otro, lo otro, configuran la vida del cuerpo porque éste sólo es, en tanto se disuelve en otro. (p. 17)

De este modo, las nociones de pensamiento ambiental, vida, arte, sensibilidad y cuerpo se conjugan en múltiples sentidos vivenciados en cada sujeto. De esta idea, la autora propone que cada ser humano es como un pliegue de la tierra, en tanto el cuerpo no se teje de manera aislada, siendo espacio, siempre está en conversaciones, tensiones y confrontaciones con discursos, palabras, acciones, objetos: energías. En este aspecto, cabe recordar una de las leyes físicas sobre la energía: ésta no se destruye, por el contrario se transforma. En esta medida, la energía vital de cada individuo está en constante formación y transformación. En empalme con las energías que le entrecruzan, el ser humano afecta y, a manera de boomerang, es afectado. Necesita de la otredad (seres humanos y naturaleza). Estas comprensiones permiten problematizar las relaciones, concepciones y/o categorizaciones alrededor de miradas y prácticas tradicionales y alternativas frente a la formación-transformación del cuerpo de los seres humanos.



Para nutrir lo expuesto, conviene aludir a Ted Perry:

*Esto sabemos.
Todo está conectado
como la sangre
que une a una familia...
Lo que le acaece a la tierra,
acaece a los hijos e hijas de la tierra.
El hombre no tejió la trama de la vida
es una mera hebra de la misma.
Lo que le haga a la trama,
se lo hace a sí mismo. (Capra, 1998, p. 23)*

Basándonos en lo anterior, intensificamos la idea de que concebirse a sí mismo, implica concebir al otro ser vivo, a la tierra y a la naturaleza. En esta lógica, la tierra misma constituye la trama de la vida, ya que, el ser vivo parte de ella se crea en incesante interacción. Esta cita revela una nueva visión, en la cual el ser humano no es superior a otros seres vivos, contrarrestando la visión antropocéntrica predominante, para dar cabida a visiones y prácticas holísticas que integren la vida:

La ecología superficial es antropocéntrica, es decir, está centrada en el ser humano. Ve a éste por encima o aparte de la naturaleza, como fuente de todo valor, y le da a aquella un valor únicamente instrumental, “de uso”. La ecología profunda no separa a los seres humanos -ni a ninguna otra cosa- del entorno natural. Ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentales interconectados e interdependientes. La ecología profunda reconoce el valor intrínseco de todos los seres vivos y ve a los seres humanos como una mera hebra de la trama de la vida. (Capra, 1998, p.29)

Es así como, el ser humano es cuerpo y piel que no se segrega del mundo ni de la vida, está siendo de la mano de ellas. La cuestión es ¿cómo tejemos nuestros caminos de vida?, ¿cómo es la relación entre nuestros pensamientos, sentimientos y actuaciones? Las respuestas no son absolutas, únicas y definitivas, pero sí aportan para cuestionar y considerar lo que conllevaría explorar el desafío de la formación integral, mediante la perspectiva planteada sobre el cuerpo.

En consideración de este marco es significativa la ausencia de propuestas y acciones en torno a la dimensión ambiental como eje relevante para la formación integral en la Licenciatura. Esta carencia es problemática dado que se fragmentan y desarticulan relaciones culturales, sociales, emocionales



y físicas que forman parte de lo que estamos siendo y haciendo, lo cual afecta nuestros procesos formativos como humanos y maestros. No obstante, el estudio del ambiente no se restringe a una cátedra o currículo. En oposición, se hace interdisciplinar a las diferentes áreas en cuanto a la vida como punto partidario de discusión y reflexión. En unión a esta cuestión, el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional, entre los nudos críticos y dificultades de mayor impacto de la Educación Ambiental (2002) señalan:

Pocos resultados en las acciones que ha emprendido la Universidad para incorporar la dimensión ambiental, desde la transversalidad de la temática, en sus procesos de formación, investigación y extensión, (ejes fundamentales de su quehacer) y particularmente en aquellos relacionados con los procesos de formación docente. Esto, por supuesto, afecta los desarrollos que requiere la Educación Ambiental, (entendida como formación integral). (p. 12)

Por lo sugerido, ¿de qué manera es conceptualizada la formación integral al interior del Proyecto de Formación de la Licenciatura?, en este ámbito, ¿de qué manera es habitada a partir de las prácticas vivenciales de los maestros en formación en la Licenciatura?, ¿hay consistencia entre lo escrito en el Proyecto y lo vivido en la Licenciatura?, ¿qué sucede en cuanto a nuestra formación en Educación Ambiental como parte de la formación integral? Estas preguntas, precisamente, se derivan de nuestra experiencia en la Licenciatura, la revisión de la literatura y hacen parte del horizonte problemático que orientó y motivó nuestros intereses investigativos.

Entre pasos y transformaciones, entre la vida y la muerte

Indagadas algunas significaciones afines a nuestro proyecto sobre el cuerpo como escenario, espacio y naturaleza es oportuno hacer énfasis en el eje de la muerte. En primera instancia es propicio decir que, para nuestros ancestros, vida y muerte se enlazan como el día y la noche. Al darse la transición entre el día y la noche y, viceversa, la muerte es asociada a la transformación. En esta visión, día y noche, vida y muerte son inseparables y complementarias. En relación con esta idea es pertinente aludir a Octavio Paz quien plantea: “el culto a la vida, si de verdad es profundo y total, es también culto a la muerte. Ambas son inseparables. Una civilización que niega la muerte acaba por negar la vida” (Orlando Mejía, 2008, p. 9).

Con base en los planteamientos de Orlando Mejía, en la modernidad prima una relación con la



muerte como accidente de la vida², al considerarse el gran obstáculo que no ha podido abarcar y comprender el ser humano en su totalidad. Nadie la ha podido evitar, tampoco hay un recetario acerca del más allá. Así como nadie puede saber con precisión, en un momento de su vida, las implicaciones de una decisión determinada, posible generadora de cambios contundentes ante personas y circunstancias.

En esta línea de percepción, la muerte pone de manifiesto la incertidumbre, lo caótico e incierto en su máximo apogeo. En apariencia, venimos de la nada y volveremos a la nada. Sentires y emociones a los que no estamos habituados dados nuestros procesos formativos. Luis Carlos Restrepo en el prefacio del libro *“la letra con risas entra ¿y qué es eso educación ambiental?”* de Gustavo Wilches Chau (1996) sugiere:

La escuela tradicional parece haber pactado con el monocultivo. Lo importante en ella es la uniformidad y no la diversidad, por lo que el estudiante se torna incapaz de responder a lo azaroso, a lo caótico y relacional de un bosque, una calle, un centro comercial o un encuentro amoroso. Preparada para atender sólo a la voz del profesor en el espacio artificial del aula, el pupilo se muestra incapaz de aprender y decidir de cara a la interacción, al riesgo, a ese juego de retos y atracciones que es la vida diaria. (Wilches, 1996, p.4)

A partir de esta cita y en unión con lo rastreado sobre el cuerpo y la muerte, nos atrevemos a decir que la muerte no se reduce a un suceso físico, no es solo la mera descomposición de la carne, pues se mezclan transiciones, sensaciones, palabras y sentires que tejen la cotidianidad del cuerpo y las experiencias de vida. Palabras, sentires y tejidos que muchas veces son silenciados en diferentes escenarios educativos.

Análogamente, Wilches Chau (1996) propone que la muerte es la consciencia de que la vida tiene un final y por tanto es necesario vivir cada día. En este panorama es imperativo aprovechar al máximo cada momento, si la muerte al ser parte del ciclo de la vida siempre nos acompaña, no se debería temer por su llegada, más que quietud y carnalidad, se convierte en transformación. Cada momento, único e irrepetible es una ocasión para hacer lo que nos apasione, expresar las emociones, hallar el placer y el regocijo, incluso en momentos de angustia, dolor y tristeza también

² Lo propuesto por este autor será ampliado en los referentes teóricos.

necesarios para sentir y vivir.

Apertura del umbral: entre desafíos y apuestas

Los elementos hasta aquí formulados permiten reafirmar nuestro deseo por emprender una ruta cuya base comienza a constituirse mediante el reto de la línea en la que nos hallamos inmersos: *Lenguaje, Mediaciones y Otros Sistemas Simbólicos* y la propuesta de práctica allí inscrita: “*Indisciplinar la formación en lenguaje desde otros sistemas simbólicos: elaboración e implementación crítica de materiales didácticos sobre la relación del ser humano con la naturaleza en contextos escolares y no escolares*”. El sentido de esta orientación se configura en oportunidad para desnaturalizar visiones únicas y deterministas en correspondencia con nuestros ejes de interés: cuerpo, muerte y formación integral.

Planteado así, el propósito general de esta investigación va encaminado a explorar la articulación entre cuerpo y muerte, a través de experiencias significativas orientadas a la formación integral en lenguaje en un contexto escolar y otro no escolar, así como algunos elementos de la Investigación Basada en Artes (IBA), para derivar aportes dirigidos a la formación de maestros en Humanidades, Lengua Castellana. Simultáneamente, esbozamos una pregunta de investigación: ¿de qué manera la muerte permite construir proyectos de vida a través del cuerpo y la generación de experiencias significativas que contribuyan a procesos de formación integral en lenguaje en un contexto escolar (I.E. Rosalía Suárez) y uno no escolar (Corporación GEDI)?

La ruta de nuestro propósito comienza con la intención de explorar la articulación entre cuerpo y muerte, en consideración de sus relaciones con las nociones de espacio y naturaleza. La exploración de estas articulaciones será la base para diseñar e implementar propuestas formativas con niños, jóvenes y adultos en un contexto no escolar como la Corporación GEDI (niños, jóvenes y adultos) y uno escolar referido a la Institución Educativa Rosalía Suárez (jóvenes). La construcción de esta propuesta nace con la finalidad de propiciar experiencias significativas orientadas a la formación integral en lenguaje, las cuales se registrarán y evaluarán en el capítulo de análisis.

Es pertinente señalar que la metodología de este trabajo se enfoca en la Investigación Basada en Artes (IBA) dado que esta forma de investigación cualitativa intenta abarcar las múltiples y



complejas dimensiones humanas, dimensiones en las cuales no hay procedimientos únicos, fijos, acabados y medibles. Además, nuestro proyecto se interesa por comprensiones del lenguaje no verbal, lo cual puede potenciarse a través de la IBA, pues esta posibilita y requiere la exploración y uso de diversos lenguajes. En nuestro caso, concretamente, nos referimos a fotografías, dibujos, caracterizaciones teatrales y narrativas, a partir de sentires y sensaciones pasadas por el cuerpo en relación con el espacio y la muerte, en el complejo horizonte de la formación integral en lenguaje³.

A través de este trayecto, deseamos derivar aportes como ejes de diálogo y reflexión para la formación de maestros en Humanidades, Lengua Castellana. A la vez, queremos ahondar en este proceso investigativo como una invitación y apertura a ejes que más allá de ser contenidos o temáticas, se vuelven partes constitutivas de nuestra existencia. De esta suerte, el cuerpo y la muerte más allá de cualquier ejercicio de búsqueda y análisis, devienen vida, experiencia, sentidos, saberes individuales y colectivos, cuyas implicaciones jamás alcanzaríamos a abordar en su totalidad.

Diálogo de encuentros: contexto escolar y no escolar

Antes de detallar los contextos donde realizamos la investigación, consideramos pertinente apuntar a qué nos referimos con contexto escolar y no escolar. Por un lado, el contexto escolar se encauza en la escuela:

la escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que le rigen. (Mateos, 2008/2009, p. 286)

Así, en la escuela se delimitan currículos, áreas, tiempos, espacios, e incluso maneras de hablar, actuar y vestirse, partiendo de una serie de reglamentos establecidos. Por otro lado, el contexto no escolar, si bien no se desprende de reglas y estatutos, se presenta como un espacio educativo alternativo con enfoques de desarrollo y participación variados sin los estamentos propios de una institución. Por ejemplo, en este espacio no están determinadas las preinscripciones de portar el uniforme, la separación de las distintas áreas de conocimiento, o la jerarquización de unos saberes

³ En el capítulo 3 ampliaremos diversas ideas en torno a la metodología y su incorporación en la presente investigación.

sobre otros para su enseñanza.

En esta ocasión, el contexto escolar convocado para este encuentro fue la Institución Educativa Rosalía Suárez. Este colegio está ubicado en la comuna 16, barrio Belén, cuenta con dos sedes para primaria y secundaria respectivamente y es de carácter mixto. Surge en el año 1900 con el nombre de Antonio Nariño y solo hasta 1959 recibe el nombre Rosalía Suárez. El propósito central de esta institución se halla en llevar a cabo procesos de formación integral para que los estudiantes descubran el sentido de la vida, la amen y valoren; respeten las diferentes creencias; compartan e interactúen con los otros a través de normas de convivencia y respeto; demuestren compromisos con la patria, la familia, la institución educativa y la comunidad; practiquen valores como el amor, la disciplina, la alegría, la autonomía, la responsabilidad, entre otros; y contribuyan al desarrollo y transformación de la realidad a la cual pertenecen.

Por su parte, el contexto no escolar convocado para la realización de este proyecto fue la Corporación GEDI (Corporación Ambiental Grupo Ecológico de Itagüí). Esta corporación surge en 1984 como iniciativa de defensa y protección del parque Ditaíres, su patrimonio cultural y el medio propio. Para el año 2020, la corporación se propone ser reconocida por su participación, generación de conocimiento y defensa del medio ambiente. Ello con base en el acompañamiento de procesos formativos integrales y creativos del ser humano para transformar su realidad y la del entorno en que se encuentra. El objetivo central es la vida entendida en todas sus formas y maneras de organización. Por tanto, el respeto, el desarrollo humano, la dignificación de la vida y el trabajo comunitario se vuelven vectores fundamentales.

Teniendo en cuenta ambos contextos, vale la pena resaltar que el Proyecto de formación de la Licenciatura considera relevante que los maestros de lenguaje tengan la posibilidad de formarse en la lectura, el reconocimiento y la participación en contextos no escolares. De allí la importancia de la corporación GEDI para la formación de maestros en lenguaje y, por ende, un parámetro fundamental por contemplar en la investigación, debido a que las dinámicas y encuentros son diferentes entre un contexto escolar y uno no escolar. Por esto, la necesidad de interactuar y construir en ambos espacios:



Facultad de Educación

La práctica pedagógica en escenarios alternativos de formación se ubica en procesos en los cuales maestros y maestras de humanidades construyen conocimiento en tanto sujetos de deseo, de saber y de acción política, por medio de la investigación en espacios, lugares y contextos distintos a la tradicional aula de clase de escuela regular. (Proyecto de Formación, 2013, p. 25)

Finalmente, esta investigación debe permitir establecer diálogos con distintas comunidades. Para ello se requiere una idea de lenguaje que contemple la experiencia y distintas miradas del mundo. Por consiguiente, el pensar el cuerpo como medio de expresión, sensibilidad y comunicación, se plasma en una dimensión posible del lenguaje para reflexionar la realidad educativa desde otros escenarios y, a su vez, escudriñar y construir desde los intereses personales. De esta forma, la pregunta por distintas maneras de sentir y habitar el mundo no pierde vigencia ni importancia.

Objetivos específicos

- Rastrear propuestas de investigación en relación con el cuerpo, la muerte y la formación integral.
- Identificar desde el Plan Formativo de nuestra licenciatura y los textos proporcionados por el contexto formativo escolar (I.E Rosalía Suárez) y no escolar (GEDI), las nociones y sentidos que se han construido respecto a la formación integral y la experiencia.
- Planear, diseñar, implementar y evaluar las propuestas formativas desarrolladas.
- Caracterizar concepciones respecto del cuerpo y la muerte, que favorezcan procesos formativos integrales en lenguaje, a través de las narrativas del proceso mismo de investigación y de las diferentes experiencias con población diversa.
- Consolidar las propuestas implementadas para contribuir aportes a la formación de maestros.

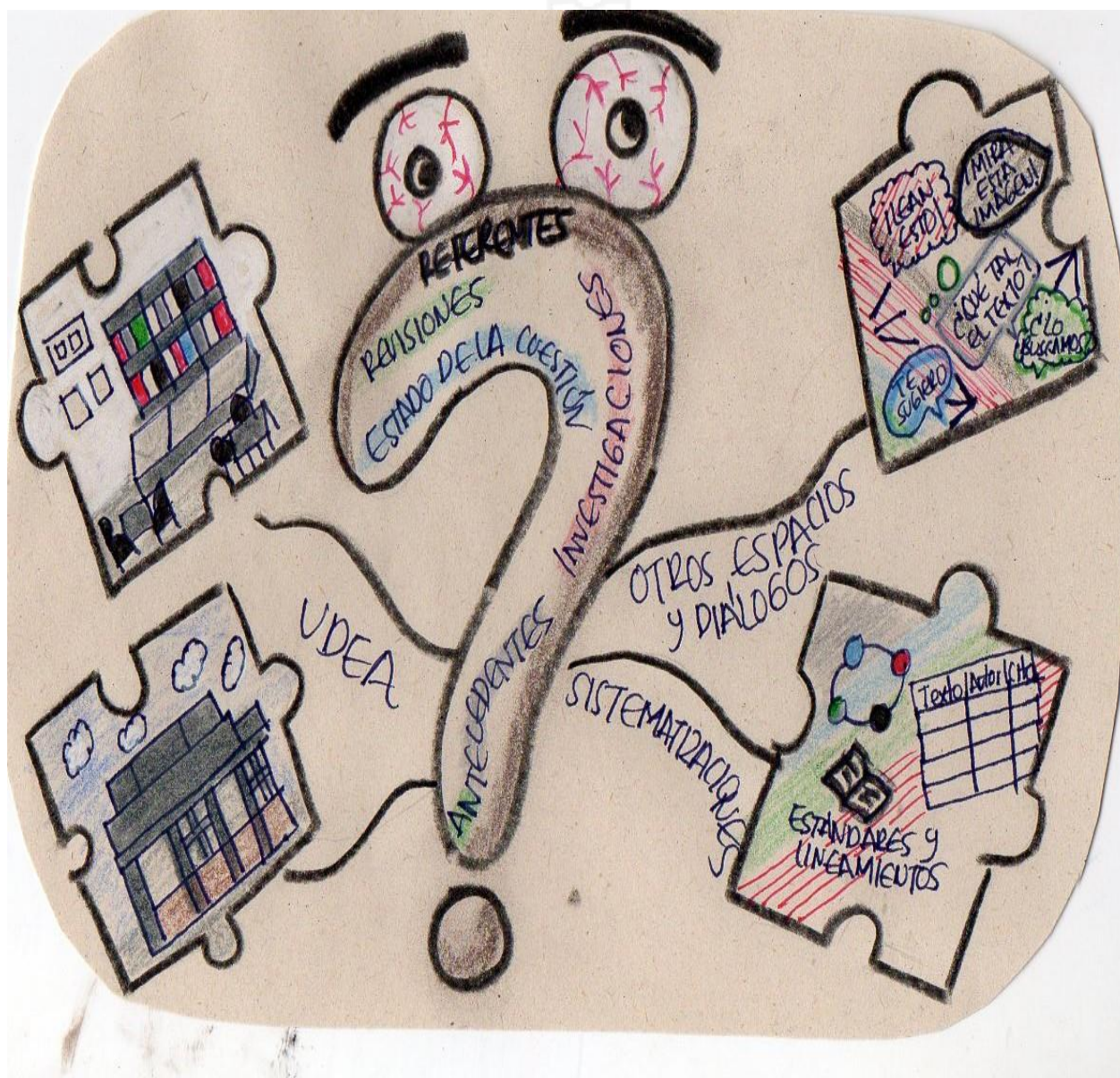


Imagen 2. Referentes teóricos. En la imagen se presenta un gran signo de interrogación, de este derivan cinco líneas onduladas conectadas con fichas de rompecabezas. En las dos primeras fichas del lado izquierdo se alude a la Universidad de Antioquia, en específico, al centro de documentación de la Facultad de Educación y la Biblioteca Central. A mano derecha, la expresión “otros espacios y diálogos” conecta con una ficha en cuyo interior se sitúan cinco burbujas con ideas como: ¡lean esto!, ¡mira esta imagen!, ¿qué tal el texto?, te sugiero y ¿lo buscamos? Por último, la segunda ficha a la izquierda alude a sistematizaciones, por ende, al interior de la misma



se encuentra una gráfica circular, un libro en mención de los estándares y lineamientos, y un esquema compuesto por: título, autor y cita. En suma, a través del signo de interrogación y las cuatro fichas deseamos representar la pregunta por ¿qué se ha investigado? Pregunta que nos conduce a muchas otras cuestiones mediante las cuales ampliamos arduas (véanse ojos del signo de interrogación) búsquedas mediadas por diálogos entre nosotros, así como diálogos con nuestro asesor, para generar conexiones entre las fichas del rompecabezas, claro está, sin aislar las diferencias. Al interior del signo se encuentran las palabras: referentes, revisiones, estado de la cuestión, investigaciones y antecedentes.

CAPÍTULO II: RECOPIACIÓN DE HALLAZGOS

En el presente capítulo proponemos tres componentes principales: cómo y dónde realizamos el rastreo de los referentes citados; cómo y dónde se han investigado nuestros principales temas de interés, a saber: muerte, cuerpo y formación integral; y sus respectivas definiciones al ser las categorías centrales de nuestra investigación. Esto mediante tres apartados. En el primero, describimos el proceso de este ejercicio. En el segundo, damos cuenta de lo explorado en relación con la percepción de muerte, la perspectiva de cuerpo y la noción de formación integral, señalando elementos significativos de cada estudio y el porqué de su elección. Ello a través de puntos de encuentro y desencuentro con nuestras búsquedas. Por último, en tercer lugar, recopilamos los sentidos abordados para cada eje temático y su importancia con base en lo planteado en los estándares y lineamientos de lengua castellana.

Paso a paso tras el rastro: proceso de investigación

Los referentes teóricos de esta investigación se constituyen a partir del rastreo de diferentes artículos de revista, tesis de grado y tesis de maestría, recopilados de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Javeriana, la Universidad Central de Bogotá, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Comahue en Argentina, la Universidad de Costa Rica y un libro de un escritor colombiano. En la medida en que hemos realizado las lecturas, hemos organizado fichas bibliográficas sobre las mismas, con el objetivo de extraer textos relevantes para nuestros objetivos y hacer comentarios que posibiliten la



consolidación de los referentes para la investigación. Este procedimiento nos ha permitido precisar con mayor claridad la pertinencia de los textos seleccionados a propósito de nuestros temas de interés, así como la amplia conceptualización de las nociones inicialmente suscitadas. A su vez, ha favorecido establecer cronogramas y llevar un control de lecturas. Es oportuno advertir que, las lecturas no se han dado de forma lineal, en tanto se hace necesario llevar a cabo una relectura constante de las ideas para poder establecer mayores comprensiones acerca de los ejes temáticos.

Investigaciones alrededor de nuestros temas centrales

Muerte

“el hombre, si conoce mejor la muerte, no se desvelará más por huir de ella u ocultarla.

Apreciaría mejor la vida; la respetará antes que nada en los otros”. Louis Thomas

En primera instancia, buscamos tesis alrededor del concepto de muerte en la Biblioteca Digital de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Al hacer tal indagación no hallamos ningún registro en nuestra licenciatura. Por lo tanto, investigaciones cercanas a nuestros intereses se han dado en licenciaturas como Pedagogía Infantil y tesis de maestría en los campos de Orientación y Consejería.

Entre el duelo y la pérdida, entre enlaces de caminos

Proponemos este título en asociación con los elementos de la investigación a relatar que conectaron con nuestras búsquedas para el análisis y comprensión de este primer eje. Inicialmente, destacamos el trabajo de grado titulado: *“el duelo: un tema que compete a las maestras y a los maestros”* de Leidy Eliana Tabares, Marta Elena Zuluaga y Yolima Lozano (2006). Este proyecto aborda el tema del duelo vinculado a las distintas formas de pérdida, las concepciones de las maestras y el acompañamiento dado a niños y niñas que atraviesan tal proceso de los grados primero, segundo y tercero en el Colegio San Juan Eudes de Medellín. La metodología empleada fue el paradigma constructivista. A ello se suman el enfoque cualitativo, el enfoque etnográfico y la interpretación simbólica para construir y reconstruir la realidad. Todo esto con la finalidad de concienciar el valor del conocimiento y debido manejo del duelo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Retomamos esta tesis porque nos permite ampliar las maneras de visualizar la muerte, sus representaciones y referentes, en nexos con la pertinencia y necesidad de su incursión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Simultáneamente hallamos puntos de encuentro con la metodología. En este aspecto, las autoras plantean que el enfoque cualitativo, en contraste con el cuantitativo, posibilita acercarse a las vivencias, experiencias y realidades de los infantes. En efecto, para nuestro caso, parámetros de medición y estadísticas no favorecerían explorar coyunturas entre cuerpo, muerte y formación integral en el área de lengua castellana.

Desde este panorama, el primer aspecto a resaltar de este trabajo es la contemplación de los procesos de duelo y separación a los que vamos siendo confrontados los seres humanos. Esto partiendo de un epígrafe propuesto por Correa Hernández Marta y Ana:

Podría decirse que algunas de las pérdidas consideradas normales y que deben afrontar todos los niños y las niñas desde el nacimiento son: la separación del cuerpo de la madre al nacer, el destete; la llegada al jardín infantil; el ingreso a la institución escolar y el reemplazo de los dientes de la niñez por los permanentes; el duelo por el cuerpo infantil y la separación de los padres al llegar a la adolescencia. (Tabares, Zuluaga & Lozano, 2006, p.4)

Este punto de vista deja intuir que, cotidianamente en el devenir de la existencia, el ser humano está siendo atravesado por fuertes e intensos procesos detonantes de todo tipo de emociones ante la pérdida de un patrón conocido. Estas ideas están fuertemente correlacionadas a la noción de duelo, noción entrelazada con la muerte, pues el duelo es considerado como el proceso subjetivo y dinámico que caracteriza física y emocionalmente el tránsito entre lo conocido y lo no conocido durante la existencia de cada persona, donde bien se dan una serie de transformaciones en cuanto a sujetos y circunstancias, o la pérdida de alguien o algo. Entonces:

El duelo no se presenta únicamente cuando hay muerte, sino también en todas aquellas situaciones en las que se ha perdido algo: el trabajo, el amigo, la pareja, la casa, la mascota, un objeto con un valor sentimental para la persona; en fin, en todos aquellos acontecimientos en los que el individuo se tiene que desprender de algo valioso que ha permanecido por un tiempo en su vida. (p. 16)

Teniendo en cuenta que este estudio se centra en las concepciones de duelo de maestras y cómo es el acompañamiento que éstas brindan a los niños cuando enfrentan pérdidas, las percepciones de



esta población sobre el duelo y la muerte son muy significativas para nosotros, al propiciar un cotejo con las observaciones derivadas de las actividades implementadas en nuestro proyecto⁴: “los pequeños continuamente están interrogándose sobre la muerte, y estas preguntas son una parte muy natural de la búsqueda continua del significado de la vida, que hacen importante las conversaciones” (p. 17).

En esta medida es vital resignificar las conexiones con la muerte y por ende con la pérdida, ambas, sean de forma simbólica o de forma física, no pueden considerarse como un tema tabú, el lado perverso e intocable. Al respecto, “las pérdidas son la base que hacen posible toda nueva inclusión de cosas en nuestra vida. Estas cosas que se incluyen pasan a conformarnos, a constituirnos como sujetos; son nuestros objetos, y quedan interiorizados en nuestras vidas” (p. 20). De aquí la relevancia de los procesos de duelo y pérdida al marcar trazos y rupturas para el desarrollo de nuestras existencias.

En esta perspectiva, las autoras sustentan la necesidad de que la escuela no sea indiferente a los procesos en mención:

La escuela como ente educativo y como parte activa y constructora de la sociedad tiene el deber de velar por el bienestar integral de todos y cada uno de los miembros que conforman ésta comunidad, no solo a nivel académico sino también a nivel psicológico, emocional, familiar, social, entre otros. (p. 29)

Estas referencias nos permiten construir lazos con la concepción de formación integral, dado que, el individuo más allá de ser estudiante es ser humano, sujeto pensante, viviente y sintiente. De hecho, el proceso escolar es un desplazamiento de duelos entre un grado y otro, unos y otros compañeros, unos y otros docentes, entre muchas más situaciones y personajes.

A partir de Isa Fonnegra de Jaramillo (1996), las autoras enuncian que se debe educar para la muerte. Con esta apuesta corroboramos la importancia y vigencia de este eje y la necesidad de ser conscientes y reflexionar frente al mismo, para cuestionar nuestros modos de vida, nuestras maneras de habitar el instante presente, así como las relaciones con el pasado y el futuro, siendo

⁴ Tal cotejo se ampliará y explicará en el capítulo de análisis.



sujetos históricos y no predecibles. Cuestionamientos fuertemente viables en el área de Humanidades, Lengua Castellana.

Tabares, Zuluaga y Lozano plantean que el duelo no solo compete a familias, psicólogos o profesionales. El duelo al ser parte de la vida y al mismo tiempo parte de la muerte, nos compete a todos, incluyendo a quienes no tienen un título universitario o alguna posición académica. En lo concerniente a nuestro rol como maestros en formación, las autoras postulan:

Los docentes son personas que al pasar la mayor parte del tiempo en la institución y por ende con los estudiantes, deben estar capacitados o como mínimo tener conocimiento de una gran variedad de aspectos con referencia a su quehacer pedagógico, no sólo lo académico sino también lo que respecta el preparar en medio de la realidad y para la vida. (p. 44)

En efecto, nuestra profesión no se restringe a impartir una serie de contenidos, implica la relación que tenemos con éstos y el sentido que les damos para crear medios de diálogo con otros seres humanos. Desde el horizonte propuesto por las autoras, la muerte es tan amplia y trascendental que exige un trabajo interdisciplinar, mediante el cual se pueda fortalecer otro tipo de procesos donde tenga cabida el ser humano en la convergencia, tensión y multiplicidad de sus dimensiones.

Entre tensiones y desencuentros

En ningún momento pretendemos decir qué es correcto o incorrecto en la investigación abordada. En oposición a esta idea, presentamos algunas diferencias y tensiones en relación con nuestro proyecto.

En cuanto a las ideas sugeridas sobre la pérdida, nos atrevemos a decir que el cambio y la transformación no solo dan paso a la incursión de cosas materiales en nuestras vidas. Asimismo está el cambio de ideas, formas de pensar, sentir, actuar, vestirse, relacionarse y en suma, habitar la vida y el mundo. Por ende, en nuestra búsqueda, el duelo no es una cuestión a enfrentar y superar, más allá, es un proceso de constante elaboración.

Respecto del educar para morir, nos cuestiona cómo se concebiría este campo, acaso, ¿enseñar a morir?, ¿aprender a morir? Consideramos que, de ser así, se trataría de una visión reduccionista e instrumental de la muerte.



En esta tesis el ideal se encamina al valor y reconocimiento del duelo para el debido manejo y acompañamiento de éste. En nuestra investigación, la finalidad no se enfoca en estos términos, al dirigirse a la construcción de experiencias significativas, que, desde el área de lengua castellana potencien la relevancia del cuerpo y la muerte en los distintos procesos formativos y no solo en determinados sucesos.

La muerte y la vejez: la alianza continúa

Aludiendo al título en mención, otra investigación que enfatizamos es la tesis de maestría titulada: “*incidencia de la jubilación en el estado emocional de los docentes de Medellín*”, de Nidia Esther Camacho, Ana Teresa de Jesús Estrada y Aura del Carmen López Pérez (1988). Este trabajo tiene como propósito reconocer y valorizar el potencial de la tercera edad en distintos estadios de la sociedad. Análogamente, se retoman aspectos legales y jurídicos en cuanto a la situación económica, social y de salud de los gerontes. La metodología utilizada para medir el estado emocional fue el test de personalidad PENL y la prueba chi-cuadrado agrupando criterios de ocupación, ingresos, estado civil, edad y sexo. La muestra de respuestas fue tomada entre los 4.743 docentes jubilados partícipes del proyecto. Indicamos esta tesis ya que posibilita ampliar los abordajes y construcciones sobre la muerte como eje polar de la vida asociado a la vejez.

En este proyecto se argumenta que la asociación entre la muerte física y la vejez no permite explorar y visualizar el patrimonio latente en los gerontes. Por ende, se hace necesario reevaluar la mirada:

En general, los jubilados, personas que pertenecen a la tercera edad en nuestro país son un potencial desconocido en múltiples campos, el cual debe ser aprovechado en un sinnúmero de actividades económicas, artísticas, culturales, intelectuales, etc que redunden no sólo en su propio beneficio sino en el de la sociedad en su conjunto. (Camacho, Estrada & López, 1998, p.2)

En este orden de comprensiones, la vejez se plantea como la última etapa de la vida que requiere ser reconocida, valorada y significada. Sin embargo, para algunas personas, la vejez, por el contrario, es como volver a comenzar el ciclo de vida, ya que muchas veces se retoman acciones y comportamientos asociados a la infancia y la juventud. En tal sentido, recordando a Mario Mendoza, la vida no es estática, se constituye a través de una serie de cambios ante los cuales



somos nosotros quienes elegimos y decidimos qué hacer y cómo hacerlo, al menos en la mayoría de los casos. Esto nos conduce a la siguiente pregunta: ¿por qué asociar la muerte con la vejez si frecuentemente transitamos ciclos que exigen cambios?

A propósito de ciclos y cambios, los autores exponen que a la vejez “además de los cambios - físicos y sus implicaciones que conlleva al envejecimiento-, se suman los ocasionados por la jubilación: pérdida de roles, status, amigos, disminución de ingresos, inactividad laboral y más tiempo disponible” (p. 7). Posteriormente hemos de retomar el libro de Orlando Mejía, desde el cual se podrá esclarecer que estas categorizaciones no son gratuitas, al obedecer a unos preceptos otorgados por la modernidad y de allí, los conceptos de productividad y servicio. En consonancia, los autores de esta tesis comienzan a esbozar esta idea con base en lo sugerido por De Beauvier (1983) quien:

condena la actitud de las sociedades modernas que parecen preguntarse si "los viejos son seres humanos". El mundo actual parece negarlo, rehusándose a admitir que las personas mayores tienen los mismos derechos, que el resto de la humanidad, en efecto, la vejez es víctima de un cruel marginamiento amenazada por soledad y miseria. (p. 9)

Esta negación no es solo emocional y material, también niega al cuerpo mismo, al cuerpo que siempre está en tránsito enfrentando devenires y cambios propios de los seres humanos vivos y dinámicos. No es fortuito que el mercado venda constantemente a los sujetos ideales de rejuvenecimiento que asocian la juventud a la vitalidad y a la eterna belleza. En cuanto a la vejez como proceso biológico Toro (1982) menciona:

El hecho de envejecer no tiene que influir en la persona como tal. Es normal que se presenten algunos cambios en el aspecto externos como el que aparezcan las canas y las; arrugas y algunos problemas físicos que no son exclusivos de los viejos. Llegar a la tercera edad no es una enfermedad, es tan sólo el transcurrir por un proceso evolutivo que sólo indica que se ha vivido más años que alguien más joven. (p.18)

Asumimos que a cada uno de nosotros nos inculcan unos parámetros de ser, pensar y actuar. Esto es, formas de ser hombre, ser mujer, ser exitoso y muchos itinerarios más que, la mayoría de las veces, menosprecian la vejez. No obstante, si hablamos de resignificar maneras de relacionarse con



el cuerpo y con la muerte en nuestra investigación, resulta incalculable el valor y significancia de nuestros abuelos en términos de las experiencias, transformaciones y corporeidades que tienen por narrar y compartir.

Entre rupturas, aperturas y distancias

En primer orden, estimamos que la tercera edad no es una problemática en sus propios términos. Más allá, fuertes medidas, construcciones, actores sociales y lógicas dominantes, han sido las responsables de categorizarla como un ciclo de degradación y aniquilación del ser al no poder seguir jovial y activo ante procesos de producción.

En segundo orden, la población enfocada en la tesis es la vejez. Aspecto realmente interesante, teniendo en cuenta que nuestro proyecto no abarca esta población. Allí podrían surgir otras propuestas y desafíos.

Entre cercanías: escenario educativo y vida finita

En consideración del título, otra tesis de maestría representativa para nuestro proyecto se nombra: “*finitud, cuerpo y escuela*” de Jhon Alexander Vargas Rojas y Claudia Ramírez Ávila (2015). Esta investigación cuestiona la desvalorización de experiencias no racionales en la escuela, la ausencia de la muerte como parte del trayecto de la vida y la relación con los cuerpos. La línea metodológica es cualitativa, específicamente, el enfoque biográfico narrativo, al igual que entrevistas, relatos y talleres dirigidos a estudiantes, maestros y directivos. Los chicos partícipes cursan grados escolares de 6°-11°. La investigación tuvo lugar en el colegio Marruecos y Molinos (localidad 18 de Bogotá) y el Grupo Feminista Valquiria.

La incursión de esta tesis profundiza el interrogante por las maneras de concebir la muerte. Esto resulta ser de gran interés y aporte considerando que uno de los contextos abordados en nuestra investigación es el escolar, además de los aportes de estos planteamientos a procesos educativos alternos. Coincidimos también en la metodología de corte cualitativo, incluyendo la realización de relatos y entrevistas. De tal modo, aunque esta tesis se enfoca en la línea biográfica narrativa y la nuestra en la IBA, contemplar la muerte a partir de procesos reflexivos y escriturales se convierte en una gran cercanía.



Los autores destacan la división entre cuerpo y procesos de formación integral en la enseñanza y aprendizaje en contextos escolares colombianos. De este hecho, cuerpo y mente se han fragmentado en la construcción de conocimientos. Al tiempo que la muerte tampoco es considerada en las dimensiones escolares, a partir de Mar Cortinaqué (2013):

la muerte ha sido, es y será un tema perenne sobre el que el hombre se ha cuestionado desde sus orígenes, lo que sí pudiera ser nuevo es llevarlo al campo de la educación (...) en un momento socio histórico donde se enaltece lo joven, lo sano, el éxito y el confort y, en consecuencia se rechaza la vejez, el deterioro físico, el sufrimiento y el morir. (Vargas & Ramírez, 2015, p.14)

Partiendo de lo anterior se ratifica la importancia de contemplar bajo otras miradas la muerte en la enseñanza. En esta panorámica, para los autores tienen cabida tres pilares fundamentales propuestos por Joan Mélich (1989): la contingencia, la fragilidad y la vulnerabilidad. Según Mélich, estos permitirían al estudiante enfrentarse a la situación límite de la muerte y contar con el maestro como guía que potencie la reflexión sobre este eje y su incorporación en la dimensión pedagógica, con base en una pedagogía de la muerte en las áreas curriculares.

Asumiendo lo expuesto, resaltamos lo apuntado por Javier Sáenz (2003) citado por Vargas & Ramírez (2015, p. 19): la escuela moderna ha dado primacía a la razón, desvalorizando la emoción, la sensibilidad. También ha impuesto la matriz científica como verdad única y camino exclusivo a la libertad y a la felicidad. Por la subvaloración de toda experiencia no racional de los seres humanos se ha despreciado, enormemente, la potencialidad de la experiencia humana. Frente a la imposición de esta lógica, el cuerpo se hace territorio de memorias, e historias que exigen ser narradas. Los autores hacen mención de Zandra Pedraza (1999):

se hace indispensable preguntar por la trayectoria de esta materialidad en la escuela, y no sólo en términos de su biología o su anatomía, sino principalmente en su historicidad, su gramática, la manera en que intenta disimular su finitud, la forma cómo define su precariedad, en definitiva es fundamental preguntar por el proceso cómo se produce una trayectoria de los cuerpos en la escuela que elimina de su discursividad la muerte como parte de la vida. (Vargas & Ramírez, 2015, p. 20)

Por consiguiente, la escuela como escenario fundamental en la vida del sujeto, requiere dimensionar lógicas más allá de las predominantemente racionales, ello no se restringe solo al

sujeto mismo, igualmente integra diversos actores educativos como directivos, docentes y padres de familia. La finitud hace parte de estas dimensiones no racionales, Mélich (2002) afirma que: “la finitud no es la muerte. La finitud es el trayecto que va desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida que uno sabe limitada, la vida anclada en el tiempo y la contingencia.” (p. 32). Así, para Mélich, la finitud comprende la muerte como parte de la vida.

A la par, el cuerpo no ha estado desprovisto de las lógicas racionales: cuerpos dóciles a los parámetros e imposiciones institucionales, cuerpos controlados a partir de unas convenciones y horarios. Empero, la escuela puede ser un espacio de conversión, posibilidad y apertura, al expandirse a otras miradas, formas de pensar, sentir y hacer. No se trata entonces de estigmatizar ni mucho menos satanizar las lógicas institucionales, es más bien ampliar la mirada hacia otros modos de ser y hacer.

Evidentemente, esta tesis tiene varios puntos en común con el primer trabajo de grado referenciado, acentuando la relevancia de incursionar la muerte en la educación. No obstante es valioso distinguir que la primera se enfoca más en realizar procesos de acompañamiento ante las pérdidas, mientras esta tesis de maestría aborda la muerte como parte inherente a la vida.

Disimilitudes

En el desarrollo de la tesis pareciera primar la noción de la muerte como suceso biológico. En este punto, recordamos que desde nuestro proceso investigativo, la transición, el desplazamiento y el movimiento asociados a la finitud y a la muerte no se desvinculan de situaciones transformadoras en vida, desbordando el sentido limitado de la muerte biológica.

Maneras de vivir-maneras de morir: ampliación de la panorámica

En coherencia con el título, referenciamos el concepto de muerte a partir del libro: “*la muerte y sus símbolos muerte, tecnocracia y posmodernidad*” de Orlando Mejía (2008). El escritor dedica el libro a todas las personas partícipes de una cultura. Mejía pretende dar cuenta de la relación intrínseca entre la vida y la muerte, con base en un contexto determinado y la configuración de relaciones con el mundo. El autor se basa en los siguientes temas: la tecnocracia y la medicalización de la vida, la clonación y el sueño de la vida infinita, el aislamiento de los ancianos y la soledad

del desahuciado. Esto a partir de consideraciones sobre la modernidad, la posmodernidad, la física, la tanatología, la medicina y el psicoanálisis como nuevos campos de indagación que revalúan la mirada sobre la muerte y la vida.

Tales argumentos enriquecen nuestra investigación en apreciación de la muerte y la vida como componentes que se afectan de manera recíproca. Mejía expone una reflexión sobre la constitución del ser humano, quien permeado por modelos, discursos, e imágenes se ha convertido en una máquina. Desde allí ha pretendido traspasar la muerte, vencerla y aislarla en contraposición a la vitalidad de la existencia. En esta instancia, el autor alude a la metáfora *homo sapiens* a *homo machina*, el hombre deja de vivir y ser tal para creerse Dios sobre lo que le rodea, incluso, sobre sí mismo.

La conceptualización de *homo machina*, obedece a la modernidad como proyecto filosófico e intelectual nacido en el siglo XVIII producto del capitalismo y la burguesía. La modernidad promete aventura, goce, progreso, poder, transformación de sí y del mundo, desterrando el pasado, desterrando la historia, aniquilando la incertidumbre, solo prevalece lo productivo, lo predecible, lo automático y ordenado. Prima así, la razón instrumental que pretende imponerse en todos los ámbitos y de este modo hegemonizar y universalizar:

La modernidad necesita esconder la presencia de la muerte en la vida, porque ella derrumbaría su máximo ofrecimiento: lo nuevo siempre es lo mejor y se encuentra en el futuro, tiempo que todavía no es, pero que, se garantiza, llegará a ser, en la línea continua de la vida absoluta. (Mejía, 2008, p. 2)

Planteado de esta forma, las imágenes y relaciones con la muerte no se aíslan de una época determinada. Philippe Aries citado por Mejía (2008, p. 30-32) esboza cuatro etapas sobre visiones de la muerte:

1. La muerte domada, correspondiente a la edad media. Aquí la iglesia como institución fomenta el miedo a ser condenado al infierno, por encima del concepto mismo de morir, produce angustia morir repentinamente sin tener posibilidad de salvación.
2. La muerte propia, correspondiente al renacimiento. El ser humano asume la muerte como



Facultad de Educación

parte de sí, como incertidumbre, la vida fugaz pero maravillosa.

3. La muerte ajena, siglos XVII y XVIII. Las personas comienzan a temer a la muerte, incluso la imaginan con la figura de una mujer sensual.
4. La muerte invertida o prohibida, siglo XX. La muerte es visualizada como un elemento poco significativo y ausente de la vida. Ésta ha de ser considerada la no vida. Incluso, en los funerales, las personas acuden a la medicalización para anestesiar la tristeza y el llanto.

Hoy por hoy en el siglo XXI, la muerte es considerada como una imposición a la voluntad de inmortalidad del hombre:

El escritor Alan Harrington publicó en 1969 un libro titulado la inmortalidad, un best-seller que influyó de manera importante en la asignación de fondos para la investigación biomédica por parte del gobierno estadounidense. Allí dice: “la muerte es una imposición a la especie humana, que no resulta ya aceptable (...) movilizemos a los científicos, invirtamos todo el dinero necesario y expulsémosla de nuestro seno como un malhechor. (p. 11)

¿Es posible aislar y erradicar un proceso inherente al ser humano? En esta cuestión, la vida y la inmortalidad del cuerpo no escapan al mercado, tienen un costo, como si el poder del dinero pudiese vencer la muerte. Bajo esta lógica surgen la inseminación artificial, los bancos de embriones y, en suma, el hombre como máquina reproductora sin necesidad de apareamiento sexual. De esta manera, ¿es adecuado intervenir y rentabilizar la existencia? En gran parte, así lo ha pretendido el hombre, quien mediante la tecnología y la idea de que todo tiene un precio mercantiliza la vida misma y en consecuencia, la muerte. Ejemplo de ello es el tráfico de órganos donde se anula la existencia con altos fines lucrativos.

En equivalencia, el molde impuesto por la modernidad también clasifica las etapas de vida. Como ya se exponía en el segundo trabajo vinculado a una tesis de maestría, para este proyecto los ancianos dejan de ser útiles y productivos por las condiciones de su edad. Allí se ubican la denominación de tercera edad, la jubilación y la búsqueda de un asilo o lugar de resguardo. Espacio para recordar a quienes ya no son rentables al sistema, ni como mano de obra, ni como seres pensantes. Por esta razón, la relación con los espacios no pierde sentido, ya que no es en vano el deseo expreso de las personas de morir en un hospital, lejos de la vida cotidiana, sin perturbar la



estabilidad de los vivos. De hecho, según Mejía, el médico no es formado para aceptar la muerte sino para combatirla, evadirla y luchar hasta el límite en su contra.

Conforme a Mejía, en respuesta a las demandas de la modernidad, la posmodernidad se basa en un nuevo paradigma cuántico que posibilita algunas irrupciones con los discursos predominantes. Lo anterior incide en las categorizaciones del tema en cuestión. La cultura de la posmodernidad intenta abrirse a una mirada holocéntrica donde no impera ni tienen la última palabra la ciencia y la razón. En este ámbito, Heisenberg propone el principio de incertidumbre y la cuántica es la primera ciencia del siglo XX en reconocer la insuficiencia del discurso lógico racionalista, más aún en relación con un tema del cual no se tienen referencias basadas en la razón, sino más en lo intangible y espiritual.

Algunas anotaciones

En incremento de lo propuesto por el autor, rastreamos algunas críticas, pues en efecto, la posmodernidad no solo no se basa en los cimientos de la ciencia y la razón, de manera más extensa, en la posmodernidad se diluyen las creencias y las ideologías incorporando la idea del todo vale.

Una de las críticas propuesta por Jorge Polo (2009) plantea:

Se da, diciéndolo con ese sabor postmoderno, un ablandamiento generalizado en el ámbito de las creencias, un desfallecimiento palpable en el ámbito de las ideologías. Éstas, reducidas a meros verbalismos fantasmales, ya no constituyen fieros principios de acción, han dejado de ser operativas en un sentido estricto, sucumben en una mera escenografía superflua...No hay categorías rígidas de interpretación, no hay núcleos esenciales de comprensión, no hay centros indubitables desde los que otear y abarcar la vida. (p. 311)

Teniendo en cuenta lo sugerido por Polo, en la posmodernidad el hombre ha perdido toda creencia contundente, se halla sumergido en una fuerte incapacidad para articular discursos sólidos. Por tanto, los fundamentos absolutos se desestabilizan, nada se torna demasiado serio y no hay razones por las cuales privilegiar el racionalismo y las ciencias a otras tradiciones.



Cuerpo

“El cuerpo es entendido como subjetividad encarnada. Con esto se quiere decir es que no hay sujeto sin cuerpo significado”. Fossati & Busani (2004:3)

Corpoentendimientos: el cuerpo como territorio de condicionamientos y resistencias

En el título de este apartado incorporamos el prefijo corpo, retomado de la investigación *Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica de Raimundo Villalba Labrador*⁵. Esto, al considerar que este modo de nombrar genera mayores apropiaciones sobre las ideas, conexiones y desconexiones a enunciar en torno a este segundo eje temático.

En primer orden, enfatizamos los autores Julián González y Rocío del Socorro Gómez, (1999), cuya publicación se titula: *“Fricciones de cuerpos barrocos y opacos”*. Este artículo se presenta como una reflexión sobre educación popular, tecnologías de disciplinamiento, estimulación, autovigilancia, jóvenes urbanos y culturas locales. Con el objetivo de comprender prácticas, estrategias y resistencias reflejadas en el joven y su proyecto corporal. La investigación se enmarcó en la metodología de biografía corporal en el Grupo de Educación Popular y la Maestría de Educación con Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, en la Universidad del Valle. Simultáneamente forma parte de los primeros documentos de trabajo del proyecto “Cuerpo Joven y Ciudadanías” de Colciencias, vigencia de 1998.

La exploración de este artículo nos propició indagar diferentes miradas alrededor del cuerpo, la intrínseca relación de éste con el sujeto, al ser carne y los modos de condicionamiento y resistencia. Asimismo, las relaciones propuestas entre la educación en el contexto escolar y la relevancia de jóvenes urbanos y culturas locales, se convierte en un acercamiento al contexto escolar y el contexto no escolar abordados en nuestra investigación.

Los autores argumentan que en la tradición histórica del control ilustrado sobre el cuerpo se destacan: tecnologías y rutinas de vigilancia, espacios y técnicas de inmovilización, clasificación de los sujetos, tecnologías y manuales de higiene, estrategias de corrección del habla, control de

⁵ Esta investigación se amplía en el capítulo de metodología y análisis.



las pasiones y expresión emocional y, el castigo físico-psíquico. Aun así:

La vigilancia pesada, sistemática, meticulosa, maciza, constante del cuerpo, entre el siglo XVIII y comienzos del XX (característica del capitalismo y burguesías en constitución) engendró la conciencia del cuerpo, la intensificación de los deseos de cada uno por, en y sobre su propio cuerpo. (González & Gómez, 1999, p. 151)

En este sentido, el adoctrinamiento del cuerpo desde sus diferentes ámbitos y relaciones se convierte en el detonante de escenarios de luchas y resistencias. En este ángulo, los jóvenes construyen sus propios proyectos corporales. Este proyecto cruza experiencias biográficas, sensibilidades, estilos de vida, imaginarios, e incluso concepciones de salud, belleza y muerte:

el cuerpo es territorio de dominación y promesa de liberación, trabajado a la vez por los tres principios de educación social que hemos indicado: el de disciplinamiento social (vigilancia, clasificación, inmovilización, higiene, represión, castigo), el de estimulación social (nomadismo controlado, vértigo-velocidad, des-territorialización, intensificación, plasticidad corporal, agregación-revoltura) y el de autovigilancia social (control ante espejo, monitoreo regulado de las propias conductas, exhibición pública y transparente, interiorización de la sanción/crítica de los otros). (p. 156)

En ampliación de este eje, para los autores, la percepción del cuerpo como entidad biológica, social y cultural nace del rozamiento y la fricción con el espacio, con el cuerpo de otros, con discursos y representaciones. En efecto:

Ningún objeto de estudio social convoca y junta tantas dinámicas claves de constitución de la historia humana y sus prácticas culturales como el cuerpo: las prácticas alimentarias, los rituales de amor y erotismo, las marcas del trabajo y sus rutinas, las transformaciones tecnológicas, la transformación en los dispositivos y mediaciones sensibles, las estrategias de conocimiento, las formas de dominación, exclusión y control; los criterios de belleza; las éticas y las estéticas. El cuerpo condensa bien las biología, las geografías e historia, las antropologías, las tecnologías y las dinámicas sociológicas. Allí todo puede leerse, todas las dinámicas y experiencias sociales, personales, grupales pueden comprenderse y descifrarse. (p. 157)

De lo anterior, el cuerpo favorece, propicia y exige una aproximación desde la intertransdisciplinariedad, al igual que la muerte. Por tanto, ambos son ejes vivenciales que involucran distintos campos de conocimiento, no restringidos a escenarios académicos. Ahora, siendo el



cuerpo nuestro primer territorio y escenario de comunicación, la importancia de abordarlo en procesos formativos de lenguaje cobra vigencia, al impulsar la exploración mediante diversos sistemas simbólicos la relación con uno mismo, el otro y el mundo.

Corpodisgresiones

En el desarrollo de este artículo el cuerpo juvenil se presenta como territorio de batallas, resistencias y confrontaciones. Lo cual no discutimos. No obstante, contemplamos que esto se extiende a todo tipo de relaciones corpóreas, pues como lo pudimos evidenciar anteriormente, el cuerpo del anciano también es escenario de tensiones, luchas y resistencias. O para nuestro caso, en vínculo con nuestras poblaciones de estudio, también se hallan los niños, quienes de igual manera se exponen a diferentes circunstancias. Por ende, el cuerpo se halla fuertemente conectado con momentos sociales y ciclos de vida que de manera continua exigen desafíos y cambios, sin las determinaciones de una edad.

Corpocontinuidades: cuerpo y representaciones sociales

En consistencia con el título, Sandra Milena Arias Aguirre e Isabel Cristina Zea Castro (2010), realizan la tesis “*Pasado y presente de los jóvenes: sus representaciones sociales sobre el cuerpo*”. En esta investigación las autoras comparan dos grupos de jóvenes de la ciudad de Medellín: uno tomado del contexto actual y otro de los años ochenta. Ello con el propósito de avizorar semejanzas y diferencias entre las prácticas cotidianas, saberes, rituales, entre otros que propician el acercamiento hacia el otro, desde sus representaciones sociales. Tales representaciones se comprenden a partir de las ideas que los jóvenes tienen sobre el cuerpo y su construcción de identidad basada en los referentes significativos del contexto donde interactúan.

De esta tesis retomamos y corroboramos que el cuerpo como escenario de vida no está exento a unos esquemas sociales. Demostrados a través de maneras de pensar, sentir, actuar, vestirse, peinarse, maquillarse y demás prácticas cotidianas. En este marco, las autoras aluden al concepto de representaciones sociales, al abarcar una visión integral del cuerpo, pues los objetos materiales trascienden para dar cuenta de lo no tangible, lo emocional, lo ideológico y sensitivo. Asimismo, las autoras contemplan otro tipo de espacios no delimitados al ámbito escolar que también inciden



en las configuraciones corpóreas:

Es necesario entender que los espacios a los que el joven puede acceder en la actualidad y que lo permean en la construcción de una identidad propia, son espacios como la calle, el gimnasio, el bar, la cancha, la Universidad, entre otros, los cuales contienen las relaciones que se presentan como una opción propia del sujeto, en libertad de elección entre tantas opciones, más desde la afectividad y la afinidad, que desde la imposición o la conveniencia. (p. 17)

En los años 80, el cuerpo como vía de expresión y mediación entre el yo interior y el mundo externo permitió protestar ante las tensiones que se presentaban en las calles. En este campo, la identidad tiene un papel fundamental:

la identidad es el resultado de una construcción social, que determina los diferentes espacios en que un sujeto participa, conllevando esto a una orientación de sus representaciones, otorgándole sentido y significado a su propia existencia, mostrándose a sí mismo como es y cómo quiere que lo vean. (p. 39)

El cuerpo junto al espacio y las formas de vestirse, comprendidas como estéticas y sistemas simbólicos, manifiesta lenguajes de lo que se siente, piensa y cree. En este entorno, las modas ocupan un lugar central al encargarse de imponer parámetros sobre lo bello, lo feo y lo agradable al interior de los grupos sociales propios del sujeto. Sin duda alguna, el cuerpo se convierte en el primer dispositivo de significación y comunicación del ser humano. La reconstitución del cuerpo y de los espacios se hacen elementos vitales para las culturas juveniles, para su manera de relacionarse con la vida, el mundo y las distintas circunstancias que les permean.

Corpoalejamientos

En el comienzo de la tesis, las autoras refieren el cuerpo como un “cajón mágico”. La RAE presenta la siguiente definición de cajón: “2.m. Receptáculo que se ajusta a un hueco determinado de un armario, mesa, cómoda u otro mueble, en el que entra y del que se puede sacar” (RAE, 2017, p. 1). Partiendo de este concepto, aunque los términos se presenten en alusión a una metáfora, quizás no resulten ser tan idóneos. Esto en consideración de los planteamientos hechos sobre el cuerpo como escenario de experiencias y más aún, retomando a Patricia Noguera y Fritjof Capra, primer territorio del sujeto. De esta manera, al menos desde nuestras construcciones y apropiaciones, no



se trata de ingresar y desechar elementos materiales e inmateriales, como sí de una transformación continua y no lineal propia de lo que va construyendo el sujeto.

Corposubjetividades

En ilación con las ideas expuestas, otro texto se titula *El cuerpo en Colombia -Estado del arte, cuerpo y subjetividad-*, de Nina Cabra y Manuel Escobar (2014). Los autores hacen un recorrido histórico sobre cómo se ha tratado el tema del cuerpo y la subjetividad durante los últimos veinte años en Colombia desde diferentes ámbitos: las artes, la educación, la salud, entre otros. El texto se basa en el contexto escolar, sin desmeritar otros contextos. Todo lo anterior para proponer un horizonte en torno a las maneras en que los estudiantes viven sus cuerpos como construcción y muestra de la subjetividad.

Acudir nuevamente a este estado del arte, nos posibilita tener mayores aproximaciones a las miradas que se han privilegiado del cuerpo en diferentes áreas y espacios de conocimiento en el contexto colombiano, así como su relación con los modos de ser y hacer del joven. Desde esta perspectiva, según los investigadores, el cuerpo se comprende a través de la subjetividad, a partir de las diversas elecciones y opciones que tiene el individuo expresadas o reflejadas en su cuerpo:

La noción de subjetividad refiere las maneras como estos (los cuerpos) son producidos, inscritos en las culturas, perfilados por vectores sociales, políticos, y económicos de su momento histórico. Pensamos entonces en las fuerzas que buscan configurar el cuerpo y aprovechar su potencia hacia ciertos modos de ser en sociedad. Pero el cuerpo no solo implica determinación sino que también concita tendencias de autonomía de los sujetos, de resistencia y fuga hacia aquello que pretende domeñarlos, asirlos, producir sujeción. (p. 17)

A causa de esto, el cuerpo de los jóvenes como escenario en tensión con el entorno y las dinámicas en que se halla inmerso conlleva a hablar de las condiciones socio-culturales pilares de la corporalidad, para comprender que:

el concepto corporalidad, heredero de la tradición fenomenológica, busca resaltar el hecho de que vivenciamos el cuerpo y que somos conscientes de esas vivencias. De igual modo, la noción de corporalidad alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y sensaciones. (p. 35)



Las tecnologías también hacen parte de la cimentación de la apariencia corporal, dadas las intervenciones que se hacen al cuerpo, transitando permanencias, moldeados y cirugías plásticas. Una subjetividad que es relacionada con la apariencia desde las intervenciones y mapeos del cuerpo. Por esto, los y las jóvenes despliegan una serie de repertorios simbólicos en su cuerpo que les permite darse un sentido dentro de la sociedad como sujetos basados en la apariencia. Así, la intervención corporal provee al individuo de un estilo y de un lugar en la época habitada.

Corpodistancias

A lo largo del rastreo hasta aquí propuesto, esta es la única investigación que referencia procesos formativos en contextos no escolares, al menos en los términos directos. Sin embargo, no profundiza en ello, debido al predominante enfoque en lo escolar. En este aspecto, resaltamos la vigencia e importancia de nuestro proyecto, precisamente al avizorar rutas inexploradas en torno a este eje temático.

En la investigación se propone que somos conscientes de las vivencias del cuerpo, con lo cual no estamos de acuerdo, pues muchas veces podemos pasar de manera desapercibida las sensaciones y experiencias que le atraviesan. Esto como producto del fuerte desarraigo de lógicas sensitivas que permitan al individuo ser consciente de vínculos no racionales.

Formación integral

“Somos efectos, contradicciones, tensiones, ambivalencias; herederos de voces y memorias. Y aun así, nada está prescrito, nada es absoluto. De allí que no pueda hablarse de un modo y definitivamente, porque ante todo prevalece la duda”. (Frigerio, 2014, p.1)

Las emociones en el eje de la formación integral

En este eje, retomamos el artículo del escritor costarricense José Ángel García Retana (2012): *“la educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”*. El autor propone que para interiorizar los componentes emocionales en el escenario educativo se debe comprender en qué consisten las emociones, cómo surge la educación emocional y su papel en el proceso educativo.



Acudimos a este texto para corroborar que la educación emocional no se aísla de la formación integral como eje holístico que exige dar una mirada detallada a esta dimensión. Las emociones se convierten en fuentes vivenciales del instante, lo cual resulta fundamental si hablamos del cuerpo, al ser el medio de manifestación e intensificación de las mismas. Esto cobra mayor relevancia si tenemos en cuenta el eje de la muerte, suscitador de diversos sentires y relaciones. Por estas articulaciones, este texto resulta ser significativo para nuestra investigación.

En primer momento, el autor advierte que el paradigma de inteligencia emocional se formula desde los años 80 con el modelo de inteligencias múltiples propuesto por Howard Gardner: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógica matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal kinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, e inteligencia naturalista. Con la idea de la inteligencia intrapersonal (basada en la relación y comprensión de sí mismo) y la inteligencia interpersonal (basada en la relación y comprensión hacia los demás) se potencia el panorama de una educación emocional debido al rol de las emociones en los procesos educativos.

Nosotros mismos, como seres humanos y maestros, confrontamos una serie de emociones en los acontecimientos del contexto en que nos hallamos: “el maestro o maestra no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla” (García, 2012, p. 14). Desde esta mirada, la intención de la educación emocional debe estar orientada a que los y las educandos aprendan a reconocer y expresar sus emociones y sentimientos, a elaborarlos y construir relaciones respecto de ellos, sin ocultarlos, invisibilizarlos o negarlos.

La formación integral más allá del escenario escolar

La importancia enunciada de las emociones en procesos formativos adjudicados al contexto escolar no se desliga del escenario no escolar. Nos parece que, como seres humanos, independientemente del espacio y proceso en que nos hallemos, no dejamos de estar permeados por emociones y sensaciones en relación con nuestros modos de sentir, pensar y actuar. Este aspecto en relación con el contexto no escolar se amplía en el capítulo de análisis.



Interdisciplinariedad y formación integral

Seguidamente, hallamos una tesis de trabajo de grado titulada: “*Educación ambiental: una perspectiva en la búsqueda de la integración*” de John Jaime Álvarez Zapata, Elizabeth Perea Waldo y Lina María Vélez Vera (2011). El objetivo de este proyecto fue identificar los elementos que posibilitan la incorporación de lo educativo ambiental a los procesos curriculares en las instituciones educativas para favorecer el desarrollo de procesos integrativos en torno a lo ambiental. La ruta metodológica empleada fue cualitativa con un enfoque evaluativo mediante el cual los autores indagan y estudian distintos aspectos educativo-ambientales en las actividades desarrolladas en el aula de clase y las interacciones sociales. Este proyecto tiene lugar en la Institución Educativa Orestes Sindicce, sede 1 y 2.

Intencionadamente, referenciamos este trabajo en segundo lugar porque poco a poco, nos permite nutrir y afianzar rutas de acercamiento entre lengua castellana y ciencias naturales en relación con el sujeto, sus modos de aprendizaje y la necesidad de enlazar los saberes entre unas disciplinas y otras. En esta lógica, los autores hacen énfasis en la exigencia de un trabajo interdisciplinar entre ciencias naturales y lengua castellana:

La primera, porque que los contenidos curriculares de la malla curricular de ésta, están relacionados directamente con los temas ambientales y de la segunda, lo que se pretende es resaltar la importancia del lenguaje en la integración de lo educativo ambiental, ya que el lenguaje es una de las características más importantes del ser humano, porque por medio de él se hace posible que el hombre mejore los procesos de pensamiento, imaginación, y la capacidad de expresión en todas sus formas, todo esto con el fin de hacer una descripción detallada de los procesos de integración de la Educación Ambiental. (p.10-11)

Sin cuestionamiento alguno, el lenguaje desde sus diferentes potencialidades propicia diversos encuentros, maneras de significación y representación de ideas, pensares, actuares entre muchos otros elementos. Es justo decir que, en estos procesos de expansión no se trata de relegar responsabilidades a unos agentes determinados, sino tomar decisiones entre todos los docentes y áreas. Mirándolo así, la integración de la educación ambiental como eje transversal al currículo se convierte en desafío y posibilidad para lograr transformaciones e innovaciones.



En este ámbito, surge el imperativo de comprender que lo ambiental no se reduce a cuestiones ecológicas, más aun, afecta las relaciones e interacciones del ser humano en cuanto al entorno que habita y por el cual es habitado. Para los autores, un currículo que se pretende abierto, flexible, diverso e inclusivo no puede alejar o invisibilizar cuestiones relevantes a las condiciones de existencia del ser humano. La contextualización en este proceso requiere el conocimiento de los acontecimientos históricos, políticos, culturales y económicos, para fomentar la conciencia de los sujetos y la interdisciplinariedad entre unas áreas y otras.

En este orden de ideas y con base en lo propuesto por Sauve (1993), la experiencia es relevante:

la formación en Educación Ambiental para que sea integrada coherentemente a este ámbito debe ser orientada desde “un enfoque experiencial”, teniendo en cuenta el diario acontecer de cada institución educativa que permitan desarrollar plenamente los objetivos propuestos desde las reflexiones interdisciplinarias y enriquecer la comprensión y la participación del colectivo. (p. 60)

En estos parámetros, la educación ambiental tiene en cuenta principios de interculturalidad, formación en valores, trabajo interdisciplinar, participación y formación democrática. Además, no aleja dimensiones de lo afectivo, lo cognitivo, lo corpóreo, lo espiritual, entre otras. Por lo tanto, parafraseando a Bermúdez (2003), la educación para la formación integral contempla el replanteamiento de valores, actitudes y prácticas de los individuos a través de la sensibilización y formación.

Abordado el concepto de interdisciplinariedad, los autores se apoyan en Leiva (1990) para definirlo de la siguiente manera:

la interdisciplinariedad “constituye una condición didáctica que en calidad de principio condiciona el cumplimiento de la científicidad de la enseñanza en tanto se establecen interrelaciones entre las diferentes asignaturas, que se pueden manifestar en las propias relaciones internas de las asignaturas, intermaterias e interciclos”. (p. 70)

Igualmente se establece la noción de integrar:

Pero ¿qué es integrar? Según el diccionario “es componer un todo con sus partes integrantes”. Es decir, que hablando de diseñar un mejor currículo, integrar es construir un sistema complejo donde intervienen actores, contenidos, estrategias, metodologías, áreas, valores, etc.; el todo en este caso es



Tales nociones no se alejan de la ya enunciada relación de saberes, en oposición a ideas de fragmentación y segregación.

Fisuras

Desde nuestro proyecto y apropiaciones, al ser la formación integral un proceso holístico y permanente, no es lo más idóneo restringirlo a una mirada o perspectiva, para este caso, a la educación ambiental. La formación integral reúne diferentes dimensiones que no se privilegian entre unas y otras.

Consideramos que lo ambiental no debiera contemplarse como un mero tema a tratar en el rediseño, capacitación y actualización del currículo, retomando a Patricia Noguera y Fritjof Capra, lo ambiental es vivencial, es carne, es piel: es vida y como tal no puede ser una mera temática a exponer y exteriorizar del sujeto mismo

En los planteamientos de la tesis, la formación en educación ambiental se nombra como una formación funcional. Al menos desde nuestras indagaciones y trayectos para este proceso, pensamos que no es el término más conveniente, tal nombramiento connota significaciones de explotación, mercantilización, rentabilidad, productividad y servicio.

Sobre la noción de integrar, si bien el contexto escolar es el foco de la investigación citada, el todo no se agota en el currículo, en tanto las brújulas orientadoras de los espacios no escolares también favorecen y afianzan procesos de formación integral.

Enseñanza y formación integral: relaciones entre lo lógico y lo analógico

Finalmente, pero no de manera aislada, situamos el texto “*Didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura*” de Alfonso Cárdenas Páez (2004). Este artículo es el hallazgo de una investigación titulada “Un marco semiótico discursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje”. Esta investigación argumenta la exigencia de reconstruir lo analógico como componente relevante del conocimiento y el comportamiento del ser humano. El autor postula tomar distancia de algunas constantes de la educación moderna y generar uniones para una didáctica del lenguaje y de la



literatura, a partir de una mirada analéctica del sentido que convoque semejanzas y diferencias como posibilidades en la creatividad.

Este trabajo es fundamental puesto que encontramos refugios y diálogos entre los planteamientos de nuestra investigación y su campo de apertura en conexión directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje en lengua castellana. El autor propone lo analógico como una metáfora de la creatividad, lo emocional, lo incierto, en tensión con lo lógico que se basa en la razón y la certeza. Para Cárdenas, al igual que para autores previamente referenciados, los asuntos pedagógicos han hecho hincapié en la racionalidad lógica, postura no compatible con la educación holística y la meta de concebir al estudiante como ser permeado por la intersubjetividad.

Según el autor, en el ámbito educativo el aprendizaje de mantenimiento es abordado como un aprendizaje mecánico. A diferencia del aprendizaje innovativo, concebido como aprendizaje resignificador. Este último se convierte en un aprendizaje que permite formar la capacidad crítica del estudiante, para cuestionar lo impuesto y propiciar nuevas formas de conocimiento. Para el autor, ante un panorama ampliamente racionalista y mecánico, la racionalidad analógica como inteligencia simbólica e imaginativa del ser humano es una potente solución.

Ahora bien, la racionalidad analógica en ningún momento excluye la racionalidad lógica, por el contrario la complementa. Este campo permite establecer equilibrios sin prevalecer unos aspectos sobre otros. Por consiguiente, la racionalidad analógica implica conocer a través de la sensibilidad, la imaginación, la emoción, el afecto, la identidad y la diversidad. La imagen presenta un poder en dos direcciones: enlazar diferentes dominios semánticos o cognitivos a través de experiencias y otra, que mediante esta relación genera conocimiento cotidiano o creativo. Capacidades que forman parte del trayecto de vida del hombre.

En los presupuestos de Cárdenas, el sistema imaginario es pertenencia de la imagen, contempla el símbolo derivado de la semiótica y la superposición es su procedimiento básico. Por su parte, el sistema lógico es medido, recurre al concepto, se fundamenta en el signo y convierte a la diferencia en su eje más importante. Junto a estas ideas, el escritor considera que es indispensable guiar el proceso educativo desde una visión integral. Los procesos formativos no pueden



encasillarse solo en operaciones lógicas y de raciocinio, históricamente asignados al hemisferio izquierdo, también es importante generar otras relaciones, fines, procesos y funciones. El conocimiento se vuelve un todo.

Para el ensayista, el juego entre lo lógico y lo analógico comprende cuatro formas de razonamiento e inferencia: la inducción, la deducción, la abducción, la transducción, así como el tanteo de la condición exploratoria, intuitiva e hipotética. El autor aborda la transducción como una demostración de orden transitivo, aquí los términos se proponen de lo singular a lo singular, su componente principal es la ausencia del rigor. Se superan los límites de lo conocido para establecer diversas relaciones. La analogía acata esta forma de razonamiento. La transducción posibilita el asombro. Así surge lo sorprendente cuando se rebosa la costumbre y emerge la creatividad.

De otro lado, la abducción es de carácter predictivo. En este punto Cárdenas alude a Pierce, quien afirma que el conocimiento abductivo percibe analogías entre las cosas. En este campo, las hipótesis ocupan un rol fundamental al proponer cualquier intervención sobre la realidad. La abducción introduce nuevas ideas, incide en las maneras de representación, conlleva a un tránsito del efecto a la causa. De allí, su alto vínculo con la creatividad. Lo probable y lo verosímil permiten nuevas aproximaciones de interpretación y lectura.

En la perspectiva del autor, el rol del maestro es fundamental, dada su contribución a la construcción de interpretaciones, comprensiones y la creación de una conciencia emancipatoria que contribuya a la formación de hombres pensantes, conscientes, autónomos y con debida capacidad de decisión. Estas ideas involucran facetas humanísticas, sociales y políticas del hombre. Humanística en términos de la relación del conocimiento entre lo dialéctico y analéctico. Social respecto de la participación del sujeto en procesos sociales que se desarrollan a través del lenguaje y la emancipación. En últimas, política en cuanto al conocimiento de las formas de dominio sobre sí y las maneras de control en los distintos procesos sociales y culturales.

Lo lógico y analógico en procesos educativos diversos

Cabe destacar que la capacidad de decisión del ser humano, desde nuestra valoración, no se agota en dimensiones humanísticas, sociales y políticas, también integra aspectos culturales y como se

enunciaba de manera puntual en la tesis anterior, factores ambientales. Se trata de un entramado de fenómenos que, en conglomeración, van constituyendo y confrontando al ser humano.

Tejidos de sentidos y comprensiones: muerte, cuerpo y formación integral

Llegados a este último capítulo y en consideración de que no sería lo más viable repetir lo hasta aquí evocado, planteamos que las nociones citadas, expuestas y desarrolladas de cada investigación alrededor de nuestros principales ejes temáticos consolidan los sentidos que decidimos recopilar e incorporar de los mismos. Es decir, la muerte en relación con procesos de pérdida y duelo como parte inherente de la vida; los ciclos de vida como detonantes de cambios y transformaciones para procesos de transición; la posición del cuerpo en el escenario escolar y sus posibilidades de condicionamiento y resistencia; la construcción subjetiva e intersubjetiva constituyente de los procesos de interacción y aprehensión de la realidad ser humano; la modernidad junto a diferentes contextos y posicionamientos como factores determinantes en las relaciones entre vida y muerte; así como la formación integral asociada a diferentes dimensiones del ser humano. Ideas que no se desligan de las comprensiones referidas en el planteamiento del problema.

Dicho lo anterior, a continuación destacamos lo más relevante de los estándares y lineamientos en justificación de nuestro proyecto.

Estándares básicos de competencias del lenguaje

Los estándares (2006) son referentes y puntos de partida que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Se conciben con la finalidad de superar una concepción del lenguaje entendido como simple memorización y transmisión de información, que deja de lado las experiencias y la vida extraescolar. Por tanto, se pretende propiciar la capacidad de poder desarrollar los conocimientos adquiridos en diferentes contextos, para establecer comprensiones con lo aprendido y propiciar la relación entre texto-contexto.

En este enfoque, el lenguaje tiene un valor en la subjetividad del ser humano, al permitirle tomar conciencia del mundo habitado y de sí mismo. Lo anterior posibilita al individuo afirmarse como



persona, ser individual, parte de la sociedad con una posición política, haciendo transformaciones y siendo crítico frente a la misma. Es claro que el lenguaje permite la transformación de la realidad, al menos desde el discurso expresado en los estándares.

Entre las grandes metas de formación en lenguaje en la Educación Básica y Media se proponen seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos, las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. En primera instancia, la comunicación se constituye en un instrumento para sostener las relaciones interpersonales, comprender significados y propósitos, sustento en la vida de comunidad.

La idea de favorecer relaciones fructíferas consigo mismo, el otro y el entorno, adquiere gran vigencia en el panorama de concebir procesos formativos integrales. De allí, la primacía de la capacidad comunicativa, una capacidad que contempla tanto sistemas verbales como no verbales. Respecto de la transmisión de la información, la relación intersubjetiva crea otros puentes de conexión con otros seres humanos y contextos. En cuanto a la expresión de sentimientos y posibilidades estéticas, se expone:

Formar en el lenguaje para la expresión artística implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas. (p. 23)

Aquí, la emoción adquiere un rol fundamental, como ya se enunciaba, incursionar en la sensibilidad y afectividad del ser humano permite enlazar la vida, haciendo los procesos más valiosos y significativos. Por esto, el cuerpo y la muerte como ejes transversales al ser humano se convierten en maneras y posibilidades para narrar, habituar, expresar y construir sentidos desde diferentes experiencias y espacios. La ciudadanía responsable implica el diálogo, la convivencia, el respeto y la ética, precisamente, en el momento de manifestar con base en lo pensado y sentido.

Continuamente se han de situar tres campos necesarios en la formación de lenguaje: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros



sistemas simbólicos. El propósito de la primera es incrementar el uso de la lengua castellana que hace cada individuo en los diferentes contextos. Así como propiciar formas de producción y comprensión a través de una perspectiva holística e integral. Involucrando necesidades cognitivas, el estudio de la gramática y procesos de significación.

Por su parte, la pedagogía en literatura pretende fomentar el goce literario, el placer, para llenar de significado la experiencia de vida. Además, la literatura es una llave mediadora para establecer conexiones entre las preguntas trascendentales propias del ser humano en relación con la vida. Para nuestro caso, la muerte entonces, narrada desde la literatura, consiente indagar las nociones que se han arraigado a la misma, a través de representaciones escritas y gráficas. Ello lo ampliamos en el capítulo de análisis.

Por último, sobre la pedagogía de otros sistemas simbólicos, se enuncia que la formación en lenguaje implica el reconocimiento de otras maneras para el individuo expresarse ante sí mismo. En esta categoría, una pintura, un dibujo, una palabra, un gesto, significa todo un sentir, un palpitar, o una relación afectiva respecto de alguna vivencia. Sin duda alguna, explorar en otros sistemas simbólicos admite danzar, cantar, llorar, reír, plasmar múltiples sensaciones que quizás, en repetidas ocasiones, no se logran dimensionar a través de expresiones del lenguaje verbal.

Lineamientos curriculares de Lengua Castellana

Los lineamientos (1998) conciben la formación integral en relación con el currículo de la siguiente manera: "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (p. 10). A su vez, la acción educativa se concibe como una práctica de interacción, intercambio y reconstrucción de sentidos a partir del lenguaje, lo cual posibilita la mediación en contextos escolares y no escolares. Posibilidades de intercambio y reconstrucción donde, a partir de las múltiples representaciones del lenguaje, podría vivenciarse la formación integral:

la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p. 24)



El acto de leer, traspasa textos y códigos, pues también habita imágenes, situaciones, cotidianidades, personas, sucesos y sensibilidades. En complemento, escribir es un proceso social, cultural, individual y colectivo, una manera de producir y sentir el mundo.

Análogamente, se propone la competencia poética como la capacidad del sujeto para inventar mundos posibles, a través de las distintas manifestaciones del lenguaje. De tal suerte, la creación de otros sistemas simbólicos desde la emoción podría concebirse como otra expresión y apertura del lenguaje, donde el estudiante se detiene en sus memorias, vivencias, evoca y crea. Este elemento resalta la importancia y vigencia de otros sistemas simbólicos, a propósito de nuestro enfoque metodológico centrado en la IBA.



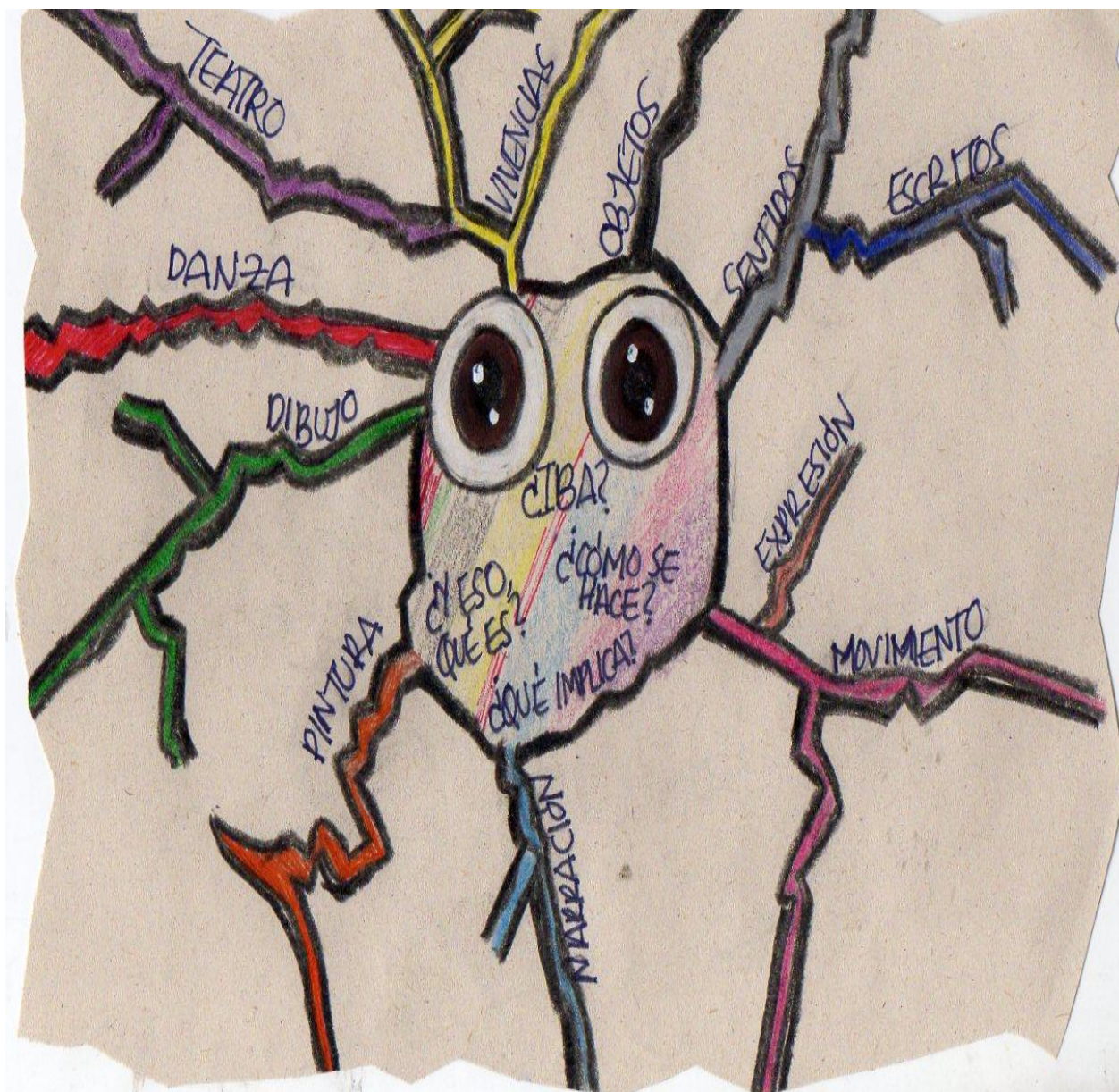


Imagen 3. Metodología. Aquí dibujamos la forma de una grieta, para nosotros, la grieta es una manera de materializar la ruptura, la fragmentación, e incluso la profundidad y el vacío. Nuestra grieta presenta ojos de sorpresa y desconcierto proyectados en nosotros al momento de elegir una metodología inexplorada y novedosa para nuestros modos de ser y hacer, de allí el título del capítulo: sobre el camino de búsqueda e indagación. De este modo, la IBA genera rupturas en nuestros trayectos formativos. Al interior de la grieta se sitúan las preguntas: ¿IBA?, ¿y eso qué es?, ¿cómo se hace?, ¿qué implica? En las fisuras se encuentran las siguientes palabras: vivencias,



objetos, sentidos, escritos, expresión, movimiento, narración, pintura, dibujo, danza y teatro. Algunas fuentes de exploración de esta ruta metodológica.

CAPÍTULO III: SOBRE EL CAMINO DE BÚSQUEDA E INDAGACIÓN

En este capítulo presentamos la perspectiva metodológica que orientó nuestra investigación junto a la exposición y argumentación de los procesos desarrollados. Esto a través de cinco apartados. En el primero, explicamos qué es la Investigación Basada en Artes (IBA) y la pertinencia de su elección en relación con los objetivos y problema de investigación. En el segundo, referenciamos tres investigaciones fundamentadas en este enfoque y sus respectivos puntos de contacto y distancia en mención de nuestro proyecto. En el tercero, detallamos las fases o momentos concernientes a nuestro proceso investigativo. En el cuarto, describimos la participación en los contextos donde tuvo lugar la investigación. Finalmente, en el quinto apartado, especificamos y justificamos los procedimientos e instrumentos empleados para la recolección de información.

Investigación Basada en Artes: de sus aberturas y algunos riesgos

Para la conceptualización de este enfoque acudimos a dos textos: “*diseño y desarrollo de estudio de casos a través de metodologías artísticas de investigación*” de Rosario Gutiérrez (2014) y “*la investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*” de Fernando Hernández Hernández (2008). En el primer texto, a partir de las relaciones abordadas por Rosario Gutiérrez, la IBA se nombra como Metodología Artística de Investigación, correspondiente a un paradigma cualitativo:

el modelo de investigación cualitativa se desarrolla para dar respuestas adecuadas a los problemas de investigación que se plantean en el campo de las Ciencias Humanas, un ámbito disciplinar que requiere procedimientos comprensivos racionales que permitan llegar al sentido de la acción humana. (Gutiérrez, 2014, p. 2)

Este paradigma intenta acercarse a comprensiones, sentidos, valorizaciones, gestos, movimientos y caracterizaciones en vínculo con la población(es) y eje(s) de estudio a tratar. De aquí, que el paradigma cualitativo se denomine como fenomenológico y holístico, en tanto se interesa por la perspectiva e interpretación de los protagonistas de los hechos (población) y concibe al ser humano



parte de un todo más amplio y complejo. Igualmente, las artes posibilitan la aproximación a lenguajes corporales, visuales, sonoros, audiovisuales, verbales, táctiles, que quizás, desde la óptica de otras miradas se escapan a parámetros de estandarización. Así, se da apertura a otras maneras de conocimiento, formas de expresión y sensibilización que ponen en juego los modos de ser, sentir, pensar y hacer del individuo.

Aunque la IBA se presente desde un paradigma cualitativo, según Gutiérrez (2014), al integrar otras perspectivas y parámetros pareciera tener una identidad propia. Lo anterior debido a que los datos, ideas, argumentos y derivados de la investigación se construyen mediante lenguajes artísticos (musical, verbal, visual, corporal y audiovisual), sin necesidad de datos empíricos, permitiendo la presentación de resultados a través de fotografías, mapas, puestas en escena, coreografías, performance, entre otros. De igual modo, prevalece una capacidad metafórica en las manifestaciones que hacen imprescindibles la calidad artística y estética. Lo estético plasmado en lo sensible, afectivo y emocional del ser humano.

Ahora bien, uno de los riesgos vislumbrados respecto de esta orientación es la abstracción en cuanto al sentido de elementos como fotografías, movimientos, o formas de representación simbólicas, puesto que el representar un mundo tan amplio e incorporar todo tipo de lenguajes puede derivar múltiples significados. Por tanto, en esta investigación se hace fundamental el diálogo con los protagonistas y la intencionalidad de estas mediaciones, de lo contrario, tales elementos (fotografías, movimientos, representaciones, entre otros) se pueden tornar confusos e incluso vacíos.

Paralelamente, Fernando Hernández, realiza una aproximación histórica al concepto de IBA:

el movimiento denominado Investigación basada en las Artes (IBA) se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a principios de los años 80 y que vincula, a partir de una doble relación, la investigación con las artes. (Hernández, 2008, p. 86)

De esta manera, la IBA surge como alternativa a los modelos hegemónicos de investigación (empirismo y positivismo/método científico), haciendo uso de procedimientos artísticos para dar

cuenta de experiencias invisibilizadas o instrumentalizadas respecto de lo estudiado. En oposición a los paradigmas hegemónicos, los cuales desde una observación que se supone objetiva de la realidad, pretenden unificar, reproducir, generalizar y universalizar a partir de la ciencia como método de la razón para determinar la realidad.

En este sentido, la ciencia se instauró como la única razón, y en efecto no se podía acceder al conocimiento mediante otros campos del saber. Si un conocimiento no se calificaba como científico no era considerado válido o certero, debido a que la razón instrumental pretendía primar en todos los ámbitos de conocimiento. Estas ideas han conllevado a la jerarquización de los saberes y, en sí mismo, lo que se denomina investigación o no, partiendo de la legitimación y validez científica. Uno de los sesgos e implicaciones de estas categorizaciones ha sido la subvaloración y “obsolescencia” de las Humanidades.

Otro rasgo heredado del pensamiento occidental es la medición y fragmentación entre el sujeto (investigador) y el objeto (investigado) de estudio. No obstante, el positivismo y cientifismo entraron en crisis por sus limitadas nociones, al no permitir el estudio de sentidos difíciles y cambiantes como las experiencias humanas. Sentidos que pueden abordarse desde la IBA o las Metodologías Artísticas de Investigación. De acuerdo con Hernández (2008), el pensamiento constructorista aporta a la IBA, siendo Bruner uno de los mayores contribuyentes con la narrativa biográfica como paradigma pilar de constitución de la identidad del individuo.

Actualmente se habla de investigación etnográfica, biográfica, narrativa, histórica, performativa, entre otros. La experiencia se convierte en forma de expresión, representación, observación, análisis y argumentación. Los diferentes actores involucrados (investigador, lector, colaboradores), ponen en escenario y relación sus propias interpretaciones del mundo y la realidad que les habita. Por tanto, la IBA se constituye en una forma de investigación alternativa en diferentes contextos.

Esta forma de investigación indaga facetas de la subjetividad, la vida social y cultural de los seres humanos que se han naturalizado y relegado. En el caso de la educación, nos referimos a emociones, sentires y otras facetas, muchas veces, patologizadas y para las cuales no son suficientes las aproximaciones disciplinares, pues un único lenguaje no alcanzaría a descifrar lo



que deseamos explorar y expresar en el objetivo de investigación trazado.

Asumiendo lo sugerido por Baron y Eisner (2006), Hernández (2008, p. 95) resume tres tipologías de textos utilizados en la IBA: textos evocativos (potencian la imaginación y posibilitan a los lectores llenar significado con visiones personales), textos contextuales (apunta a metáforas y descripciones conduciendo a otras maneras de interpretación) y textos vernaculares (experiencias vividas en donde no hay un solo actor). Estas tipologías textuales se enriquecen junto a la literatura, creaciones poéticas, cuentos, entre otros, simultáneamente ligados a la música, las representaciones teatrales, las fotografías y demás. La escritura trasciende de un mero código de representación gráfica, en tanto testifica, vivencia y expone maneras de asumirse en la vida. Bajo esta concepción, surge la escritura performativa, a través de un escrito o una fotografía el sujeto no solo expone su vivencia, sino que también la manifiesta corporalmente de forma explícita.

Finalmente, pensamos adecuado destacar que, en la IBA como proceso se resalta la necesidad de desarraigar certezas, seguridades, resultados fijos y definitivos. Debido a que involucra diferentes dimensiones del ser humano exige observación, análisis, silencios, escuchas, pausas, esperas, retroalimentaciones y muchos desajustes propios de la incertidumbre de la experiencia misma del individuo. Al mismo tiempo, se advierten dificultades, como los posibles vacíos, planteados por Gutiérrez, o lagunas en los contenidos y la ausencia de una teoría amplia y sólida de esta perspectiva.

Investigación Basada en Artes: aventura de construcción y resignificación

En función de los referentes rastreados, la IBA ofrece una gran riqueza de aportes relevantes para el problema y objetivo de nuestra investigación. Entre ellos, distinguimos la reflexividad entre el yo y el nosotros; la posibilidad de capturar parte de lo que no puede expresarse en palabras; lo holístico al integrar múltiples dimensiones corporales, espirituales, políticas, entre otras; las asociaciones individuales y colectivas en tanto la sensación de uno puede resonar en muchos otros; la potenciación de las metáforas, los símbolos, la creatividad; así como el interés de la IBA por fortalecer la innovación e ingenio con base en lo cotidiano. Aportes que tienen el valor adicional de coincidir con intereses y problemáticas centrales de formación en lenguaje.



Esta búsqueda incorpora procesos dinámicos y relativos que surgen en nosotros mismos. Con esto, no se trata de estar a la deriva o al libre albedrío, sino más de nuestras maneras de sentir, pensar, actuar y relacionarnos con un tema pilar de la vida como es la muerte y, la resignificación de sus nociones y sentidos. En apreciación de estas ideas, si hablamos del ser humano, de la vida y de la experiencia, la IBA constituye parte de esta búsqueda, al ser un giro en los modos predominantes de investigación y concepción del conocimiento. La apertura y potencialidad de la IBA se debe a que favorece el trabajo tanto en espacios escolares como no escolares, y a partir de allí, permite involucrar nuestra formación como maestros y las relaciones e interacciones que tejemos con nuestros educandos y con nosotros mismos.

Por último, utilizar este enfoque es significativo en relación con formación en lenguaje porque, a la par, indagamos otros sistemas simbólicos. Entre ellos, intentar personificar la muerte alrededor de los esquemas y concepciones que se tienen de ella, la realización de dibujos en relación con sucesos determinantes en la existencia, tanto con los jóvenes de la I. E Rosalía Suárez, como en la corporación GEDI y algunas pruebas piloto realizadas con maestros en formación. En complemento de estas actividades, destacamos la música; los objetos significativos para cada persona dependiendo de las circunstancias; la realización de mandalas a través de semillas, flores, imágenes; la realización de entrevistas formales; la revisión documental; y la observación participante. Esto se amplía en el capítulo de análisis.

Ampliación del horizonte: tres investigaciones alrededor de la IBA

“La investigación artística a través de la investigación basada en las artes: narrando una historia, compartiendo” de Laura de Miguel Álvarez (2013)

La autora expresa que una investigación artística no se enmarca en un formato estandarizado, en tanto el artista-investigador asume su capacidad creadora para diseñar un discurso que narra la experiencia de la investigación de distintas maneras, esto es, haciendo uso de recursos escritos y gráficos para figurar el contenido. Todo ello en correspondencia con sus propias dimensiones afectivas, sensoriales y emocionales respecto de su vida y trayecto investigativo. Con este argumento, la autora desarrolla una Investigación Artística representada con diferentes formas



ofrecidas por la IBA. Este trabajo se realiza en la Universidad Antonio de Nebrija.

Esta investigación nos permitió proponer el dibujo como forma de representación y significación para el desarrollo de nuestro trabajo. Es decir, si acudimos a la IBA como metodología de investigación, no sería lo más conveniente limitarnos solo a una manera de enunciación del discurso. En este sentido, la construcción del dibujo como otro sistema simbólico que concede narrar construcciones, encuentros y tensiones durante nuestro proceso investigativo se expone como un amplio panorama de riesgo y análisis, pues no se refiere a la adhesión injustificada de otras expresiones diferentes a la escrita, aún más, se trata de conectar mediaciones para crear otros modos de lectura alrededor de nuestro proyecto.

“Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica” de Raimundo Villalba Labrador (2016)

Para Villalba, este trabajo exterioriza un conglomerado de imágenes y relatos que pretenden dar cuenta del cuerpo docente tras la práctica pedagógica. La experiencia corporal es narrada a través de la experiencia de un maestro considerado sujeto de saber. En ella se incluyen, por supuesto, las relaciones y tensiones dadas con el territorio escolar partiendo de narrativas corpóreas. Así, este artículo comparte los resultados de la investigación-creación del autor a propósito de su condición corporal como docente en una institución educativa distrital (IED), con base en las secuelas de las vivencias en su cuerpo y, de allí, la propuesta del corporrelato como ruta metodológica de análisis y creación.

Esta investigación fue de suma importancia para nuestro proyecto. A partir de las elaboraciones compartidas, pudimos retroalimentar nuestras comprensiones sobre el cuerpo y su modo de narración a través de cada sentido, expresión, palabra y demás formas que lo van constituyendo. Esto nos permitió la configuración de títulos en los referentes teóricos, con el objetivo de plasmar la apropiación de las investigaciones anteriores a nuestro proyecto. Simultáneamente, la inspección de este trabajo dio vía al procedimiento efectuado para la realización del análisis, a través de la elaboración de corporrelatos que, precisamente, en secuencia con las valoraciones de cada acontecimiento, propiciaran la narración explícita de los pensares, sentires y actuares pasados por



nuestros cuerpos.

“Mongo, ¿residuos o recursos? Narraciones residuales, una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad creativa” de Augusto Zubiaga, Lourdes Cilleruelo y Amaia Montorio (2014)

El concepto de *Mongo* propuesto por Ted Botha (2004) indaga las oportunidades de usar lo “desechado/recuperado” como recurso didáctico para la potenciación del pensamiento crítico y la capacidad creativa en el contexto de la enseñanza del Arte y la formación de maestros. El objetivo es acceder a otras dimensiones que permitan asumir y comprender nuestro entorno sociocultural, las relaciones y valores fluctuantes en relación con la basura de cada uno. Por tanto, se alude a un cambio de perspectiva, al intentar narrarse a sí mismos, los atributos del ser, el estar y el parecer, mediante el valor de los objetos propios. Tanto los atesorados, como los desechados y su vínculo con la constitución de la identidad.

Indudablemente, los objetos fueron uno de los ejes pilares en la implementación de las actividades propuestas. La muestra del objeto en sí mismo expande la mirada y la memoria ante todo tipo de sucesos y emociones. El objeto materializa sentires, gestos, palabras dichas y no dichas, en conjunto, la recopilación de huellas determinantes en el transcurso de la existencia.

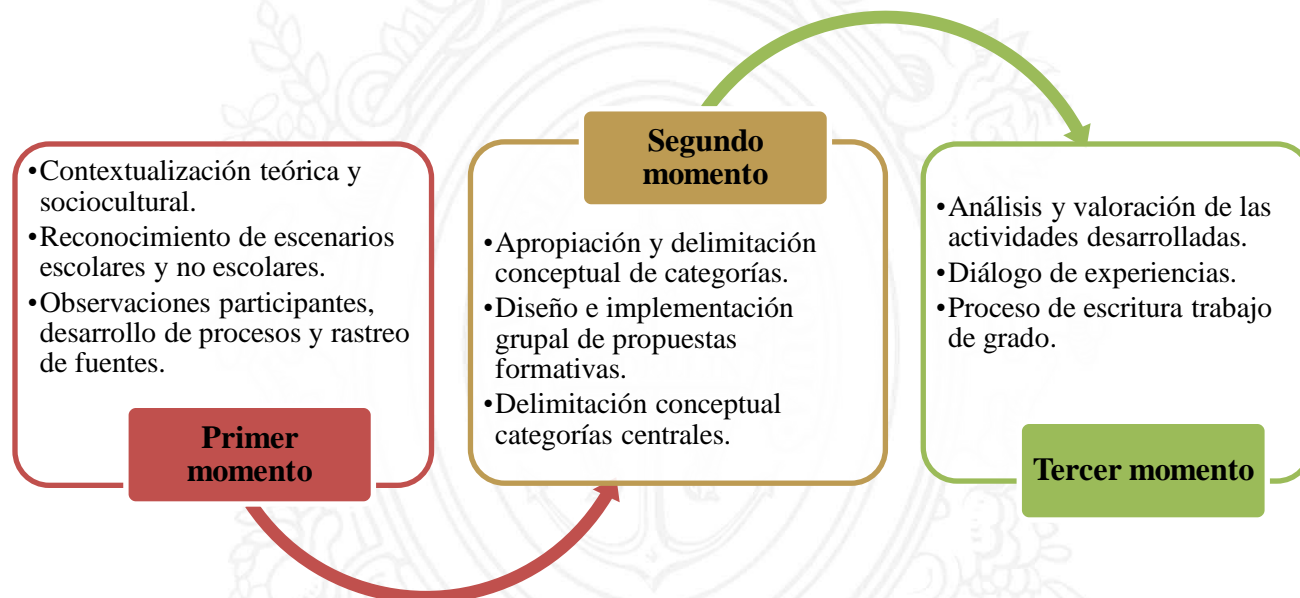
Aspectos novedosos en nuestra investigación

En este apartado es necesario hacer énfasis en los contextos. No solo empleamos esta estrategia de investigación en procesos educativos del espacio escolar, sino también del no escolar, lo cual nos permite hacer otros tipos de vínculos y aproximaciones.

Asumiendo que la IBA permite afianzar un mayor vínculo con la experiencia y el sentir, durante nuestro trabajo hacemos uso de la primera persona del plural, justamente al contemplar que este tipo de voz potencia mayores relaciones y acercamientos con la constitución del proceso y los ejes a desarrollar. En desemejanza a la primacía de una voz en tercera persona que, de entrada, marcaría mayor distancia respecto de la investigación.

Recopilación trabajo de campo: momentos de la investigación

En esta sección es importante advertir que los momentos de nuestra investigación no se produjeron de manera lineal. A diferencia de este tipo de procedimientos, optamos por plasmar momentos cíclicos constituidos por la realización de distintos procesos y actividades.



Entre compartires y acercamientos: contexto escolar y no escolar

Tuvimos el gusto de conocer al profesor John Byron de Lengua Castellana, quien nos permitió llevar a cabo algunas propuestas con el grado undécimo de la Institución Educativa Rosalía Suárez. Teniendo en cuenta que este es el último año del ciclo escolar, implica fuertes modificaciones, cambios y decisiones, nociones que como se ha resaltado anteriormente resultan fundamentales al contemplar la muerte en relación con la idea de transformación. Tanto el profesor como el grupo mostraron apertura, disposición y acogida a los cuatro encuentros. Momentos enriquecedores de las experiencias, que igualmente nos llevaron a cuestionarnos a nosotros mismos. Ello se amplía en el capítulo de análisis.

Por su parte, la corporación GEDI es un espacio formativo no escolar, donde el carácter de corporación genera una gama de oportunidades para diferentes encuentros y proyectos, en los que no se privilegia una disciplina académica ni un tipo de saber en particular, porque el punto de confluencia se perfila en la vida misma y las maneras de vivir como seres humanos. En GEDI se



reconoce que podemos continuar la cadena de acciones perjudiciales para nuestras formas de ser y estar en la tierra, o hacer un alto y generar otras alternativas de vida.

En las propuestas de la corporación no se hallan las determinaciones de un currículo preestablecido, sino que a partir de cada persona, situación y contexto, se crean proyectos que posibilitan la guía para el acompañamiento de procesos formativos integrales. En este modo de proceder se proponen cuatro líneas de acción: Educación y Cultura Ambiental; Intervenciones Ambientales; Agroecología, seguridad alimentaria y nutricional; y Áreas Naturales Protegidas y Ecosistemas Naturales Estratégicos. Líneas ancladas al reconocimiento del territorio, huertas, talleres de creación de tejidos, medicina natural, cine-foros, conversatorios, entre otros. La corporación se presenta como un espacio abierto a la comunidad en general. Por añadidura, la población varía entre niños, jóvenes, adultos y ancianos. Para nuestro caso interactuamos con niños y jóvenes.

Mediaciones de reflexión: instrumentos de recolección y generación de información

En consonancia con la IBA como enfoque metodológico de nuestra investigación los principales instrumentos de recolección fueron: cartas, dibujos, mapas, objetos, representaciones narrativas y teatrales, al igual que la realización de bitácoras personales y colectivas. Es adecuado indicar que también llevamos a cabo el análisis documental, las entrevistas informales y la observación participante, ya que la IBA no excluye la posibilidad de articular herramientas investigativas afines a sus presupuestos.

Desde esta perspectiva, la entrevista “se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013, p. 163). En este sentido, la entrevista es un medio viable para la recolección y construcción de información en relación con un objetivo de interés. Por su parte, la observación participante “es la principal herramienta de trabajo de la etnografía y se apoya para registrar sus “impresiones” en el llamado diario de campo. Este es un registro anecdótico continuo de todo lo acontecido durante la investigación” (Peña, 2006, p. 67).



Esto lo corroboramos en la consolidación de bitácoras personales y colectivas.

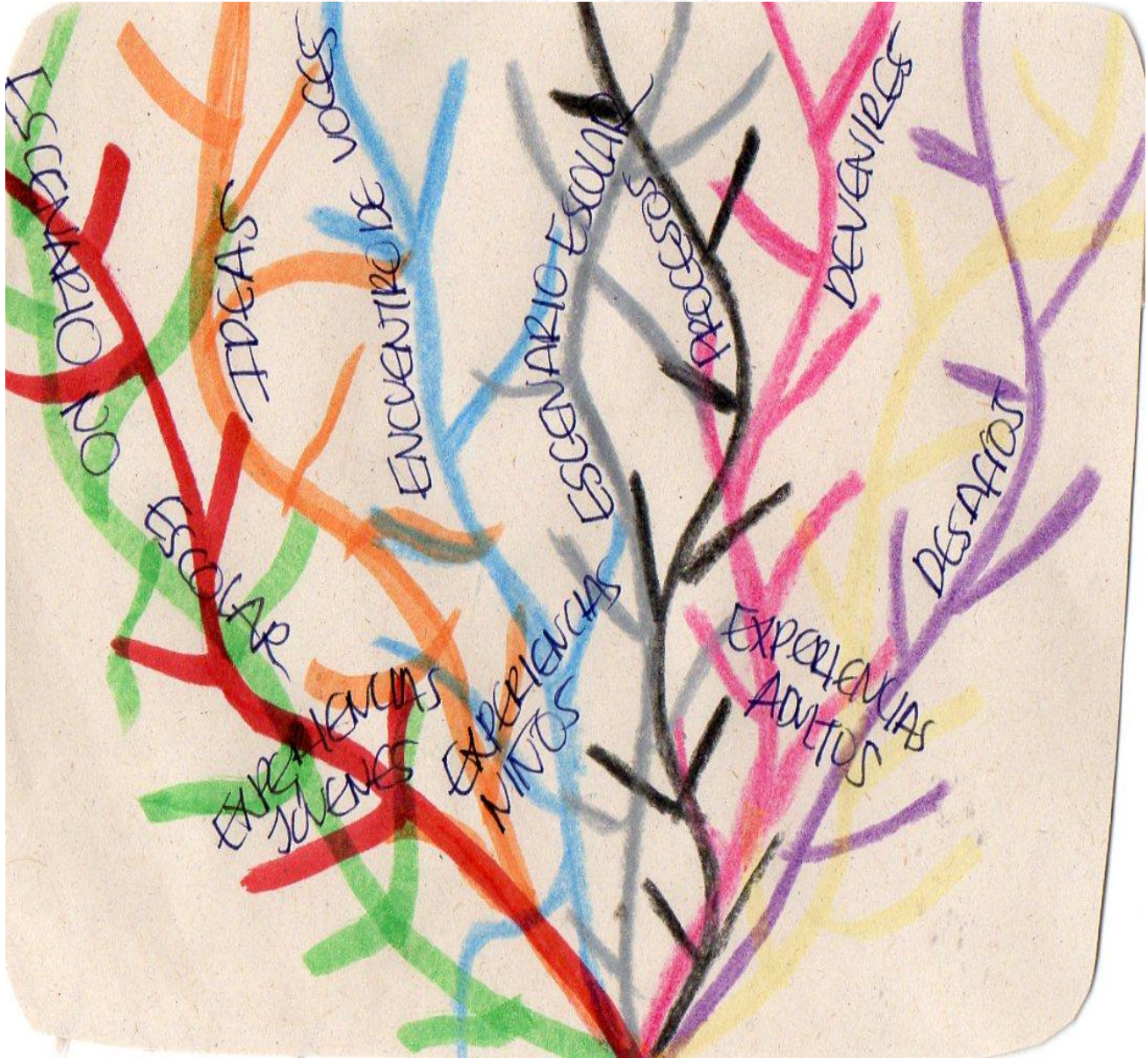


Imagen 4. Análisis. Para la ilustración de este capítulo quisimos moldear las ramas del árbol, dado que en el presente apartado reunimos diversas experiencias que si bien, presentan puntos de encuentro y puntos de alejamiento, no se desvinculan de unos propósitos globales de investigación. De esta manera, emergen un total de nueve ramificaciones que nacen de las mismas semillas (planteamiento del problema, objetivo general y objetivos específicos), de aquí el título: entre narraciones, huellas y comienzos. En las ramificaciones se hallan las siguientes palabras: escenario

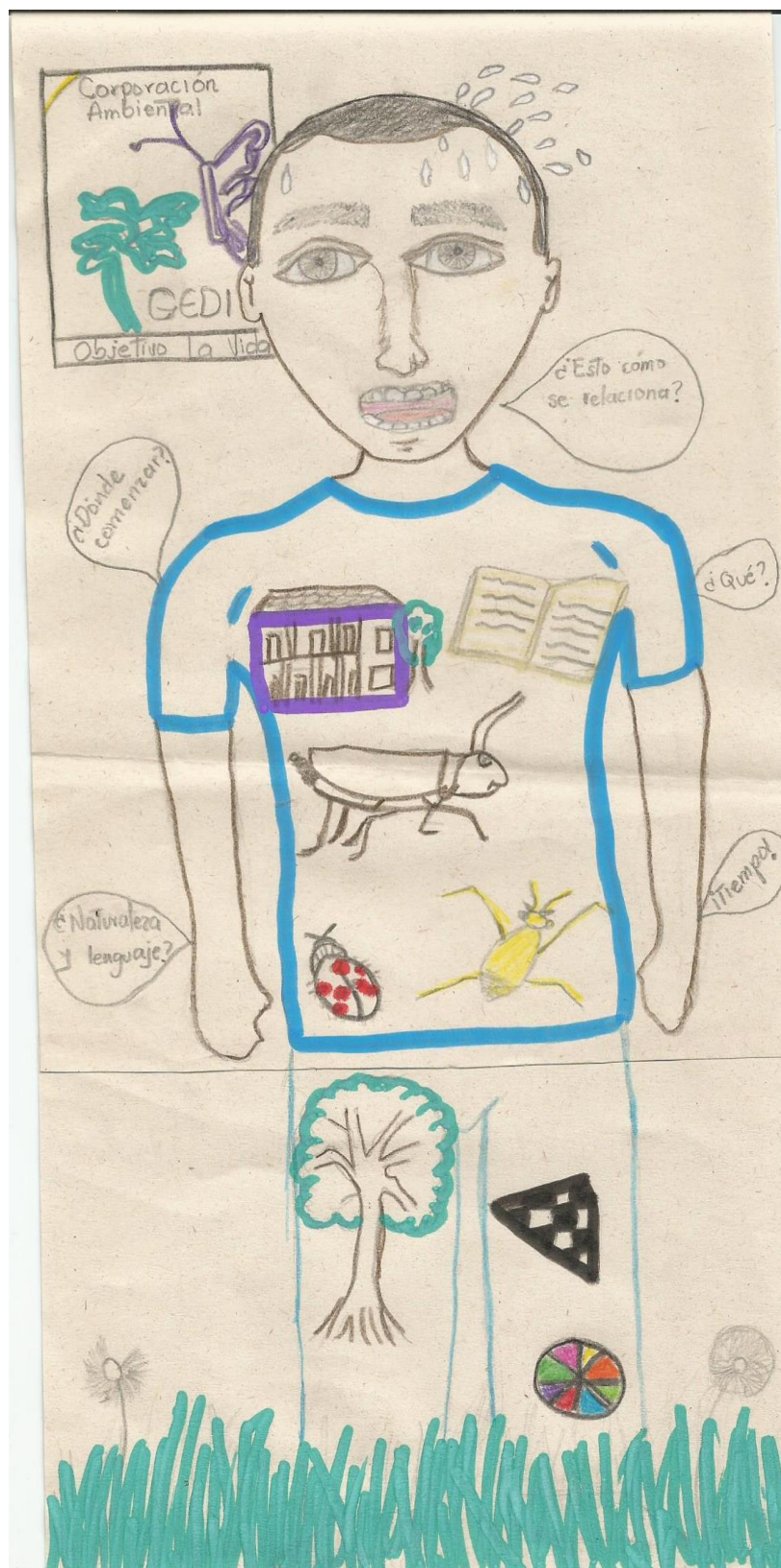


no escolar, experiencias jóvenes, ideas, encuentro de voces, experiencias niños, escenario escolar, contexto universitario, procesos, devenires, experiencias adultos y desafíos. Estas resultan ser algunas palabras claves de los principales componentes de este capítulo.

CAPÍTULO IV: ENTRE NARRACIONES, HUELLAS Y COMIENZOS

En este capítulo empleamos la estrategia de corporrelatos, retomada a partir del proyecto “*corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica*” de Raimundo Villalba Labrador. De acuerdo con la investigación propuesta por Villalba, el corporrelato como ruta metodológica permite narrar los pensamientos, sentires y actuares que habitan el cuerpo, como elementos fundamentales y altamente significativos en la cotidianidad del ser maestro. En esta medida, el cuerpo es representado de manera gráfica por el sujeto que lo encarna para dar vía a una serie de mundos posibles, donde prevalecen relaciones físico-anímicas con cada experiencia habitada y, sus implicaciones, como fuentes de análisis e introspección.

Desde estos planteamientos, los corporrelatos son consistentes con una perspectiva metodológica centrada en la IBA. Por tanto, no sería coherente narrarnos de una manera distante de los aconteceres propios de este ejercicio investigativo. Este capítulo comprende un total de nueve relatos compuestos por el contenido a desarrollar, nuestros dibujos y narrativas. Cabe expresar que, no pretendemos generar una fragmentación entre unos y otros, por el contrario, lo plasmado en cada uno de ellos respalda la construcción y tejido de lo que hemos develado, a partir de la participación en el seminario de práctica, en los espacios formativos de la corporación GEDI, la I. E. Rosalía Suárez, el cementerio museo San Pedro y por supuesto, de nuestros trayectos como maestros en formación de la licenciatura.



Abriendo caminos: acercamientos a la corporación GEDI

En resonancia con el título, este primer texto relata nuestras primeras visitas y aproximaciones a la corporación GEDI. En primer orden, cada uno incorpora su propia voz desde su propia experiencia. De este modo, Crystian comienza con su relato y continúa Stefany. Para iniciar la escritura, cada voz realiza una descripción del dibujo realizado y construye un epígrafe que antecede la narración misma.

Es preciso expresar que, en principio, optamos por esta forma de narración personalizada, ya que mediante la misma deseamos contar cómo inicialmente, nuestros intereses no se habían articulado, pero luego encontramos puntos de encuentro para la realización de la investigación.

Imagen 5. Reconocer lugares que despiertan los sentidos. Me encuentro de pie en una manga verde con dos dientes de león, mi mirada se muestra con una expresión de susto, mis manos están empuñadas y mi posición corporal es muy tensionante ante el



lugar desconocido. El encuentro con Ditaires, me lleva a representar en la parte superior de mi cuerpo libros, el espacio de la casa de don Diego Echavarría Misas, insectos y el dibujo de un árbol en mi pierna izquierda. Mi rostro es recorrido por gotas de sudor ante la angustia de relacionar lenguaje y naturaleza. Detrás de mi cabeza se halla el logotipo de la corporación GEDI, graficado con un ave en su interior y el lema: “objetivo la vida”. Además, la silueta de mi cuerpo se encuentra atravesada por distintas acotaciones: ¿esto cómo se relaciona?, ¿dónde comenzar?, ¿qué?, ¿naturaleza y lenguaje?, ¡tiempo! En relación con estas cuestiones, en mi pierna derecha hay una bandera que simboliza la meta, el punto de llegar, ese final que se hace en la entrega del trabajo de grado.

“Lugares desconocidos que permiten reconocernos como parte de la naturaleza; expresiones y miradas que hacen recordar lo frágiles que somos para fortalecer vínculos con nosotros mismos y con aquello que nos rodea”. Crystian

Llegar a un lugar que es extraño es como ser niño de nuevo, por eso se explora, detalladamente parte por parte. Comencé a recorrer con la mirada la casa ubicada en el parque Ditaires, los jardines de la misma, los árboles, el humedal, espacios que han estado allí por mucho tiempo y por mi desconocimiento no había habitado. Es bello estar rodeado de la naturaleza aun cuando seguimos en la ciudad, donde animales y diversas aves se pueden encontrar. En el municipio de Itagüí, específicamente en el parque Ditaires se encuentra ubicada la corporación GEDI. Al entrar por la puerta de esta corporación, mi cabeza parecía “una calculadora”, haciendo preguntas sin poder hallar respuestas concretas. Una pregunta en especial me invadía: ¿cómo desde una corporación ambiental se va trabajar lenguaje y literatura?

Así, la corporación abrió sus puertas, por primera vez, a practicantes de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, lo que permitió un nuevo proceso de exploración de la vinculación entre naturaleza y lenguaje, desde el rescate de la tradición oral de los campesinos, ciudadanos y de nosotros como estudiantes, a través de las plantas y semillas, contando historias de experiencias con la siembra y el campo en general. De esta forma se tejen historias y, lo más relevante, es que estas atraviesan el cuerpo, uno de mis temas de interés. Como integrantes de un proyecto educativo, nos dimos cuenta de que hay muchos territorios por caminar

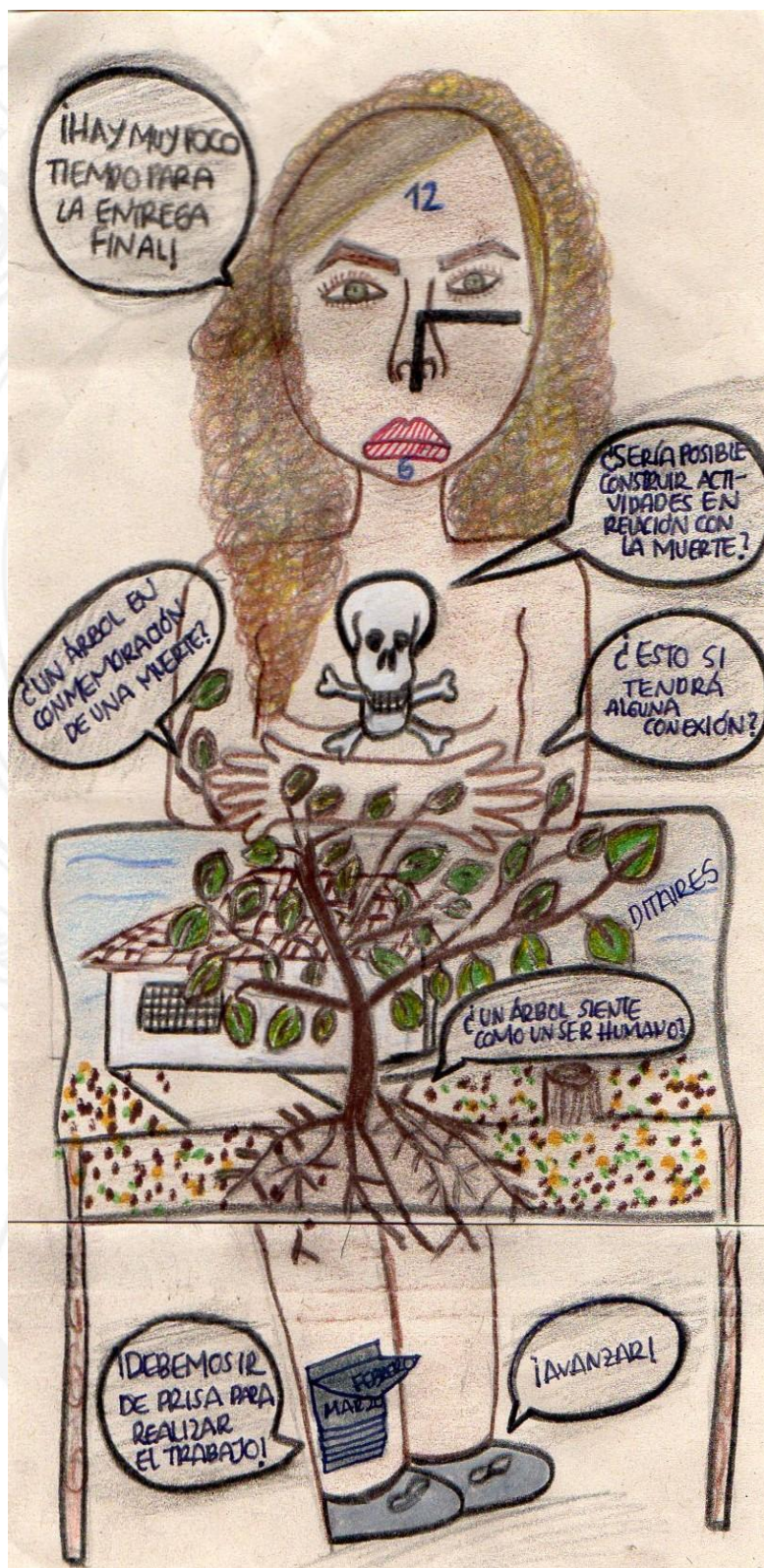
Facultad de Educación

y descubrir en la conexión lenguaje-naturaleza, junto con niños, jóvenes y adultos.

Imagen 6. Relaciones fragmentadas.

Me hallo sentada en un escritorio. Mi cabello crespo y no tan corto, acompaña la forma de mi rostro, cuyas cejas fruncidas, ojos claros, labios gruesos y cerrados intentan reflejar un gesto de incredulidad. Junto a estos elementos organicé la forma de un reloj con el número 12 en mi frente y el número 6 en mi mentón, y al lado de este, una de mis expresiones: ¡hay muy poco tiempo para la entrega final!

En mi corazón ubiqué la gráfica de una calavera y la pregunta: ¿será posible construir actividades en relación con la muerte? Mis manos entrecruzadas conducen a otra cuestión: ¿esto si tendrá alguna conexión? En mis brazos comienzan a aparecer unas hojas verdes que guían a la forma de un árbol plasmado en el escritorio, un árbol balso nombrado Biodiverso,





de allí derivo las siguientes preguntas: ¿un árbol en conmemoración de una muerte?, ¿un árbol siente como un ser humano? El árbol se encuentra situado en las zonas verdes de Ditaires, Itagüí. Luego de este paisaje representado en el escritorio, las raíces del árbol se extienden un poco hasta mis piernas. En la parte final de mi pierna derecha hay un calendario color gris con la afirmación: ¡debemos ir de prisa para realizar el trabajo! Y en mi pie izquierdo, la exclamación: ¡avanzar!

“La rigidez corporal manifiesta en cada parte de mi ser, me permitía leer mi propia incapacidad para percibir otras relaciones fuera de las habitadas en mis zonas de confort. El primer desafío fue alterar un poco los esquemas propios de rigor, la mirada, la posición, las formas delineadas y las fragmentaciones”. Stefany

¿In-disciplinar el lenguaje?, ¿conectar distintas formas de vida? En este punto comenzó a tejerse la relación con una línea de práctica desconocida, compleja, emblemática y prometedora. Al inicio, no me era posible conectar el crecimiento de una planta con mis procesos académicos en lengua castellana. Líneas rígidas y, en apariencia, establecidas dibujaban mi silueta corporal (véase imagen 2). Luego, algunas ideas interiores se fueron alterando, a través de historias y relatos, frutos y caminos. En ese momento, estar en la corporación GEDI era contemplar un espacio donde había un compromiso ético con la vida en todas sus formas, desde el más pequeño insecto hasta el recibimiento afectuoso de las perras Silvia y Luna. En este caminar, la experiencia con un árbol, nombrado Biodiverso por parte de los integrantes de GEDI, generó un click en mí. Este árbol fue sembrado en memoria de la vida y fallecimiento de un joven tímido, inteligente y muy talentoso.

El día en que conocimos la historia de Biodiverso, el palpito y el interés por la muerte comenzó a latir en mí, en medio de muchos temores y desconciertos. Estas sensaciones emergían por la intriga que generaba la elaboración y entrega de un trabajo de grado, así como la necesidad de comprender las relaciones que se proponían en nuestros intereses de investigación y poder avanzar en el tiempo acordado. Fue todo un colapso porque primaba la incertidumbre en su máximo apogeo, el control se escapaba de las manos y, solo a través del sentir profundo y concientizado, era posible emprender este camino de aventuras. No tenía recetario, ni instructivo, tenía un espacio inmenso, verde, vital que, sin saberlo por anticipado, haría parte mi proceso investigativo, y, aún más, de mi proceso vivencial y personal.



¿Y cuál es tu idea?: entre singularidades y particularidades

En este relato detallamos las ideas iniciales que tenía cada uno antes de decidir unirnos en una sola investigación. En esta oportunidad, Stefany comienza y finaliza Crystian. Ahora bien, estas singularidades no se agotaron en aquel momento, por el contrario, las mismas posibilitaron seguir alimentando las búsquedas de este proceso.

Imagen 7. Selección de ideas. Esta vez, mi ubicación corpórea es de pie, aunque mis pies no están fijos en el suelo, pues parecen a punto de aterrizar. Mis crespos ya más cortos, acompañan la expresión de mi rostro, delineada en mis ojos grandes y boca abierta de sorpresa y asombro, incluso bajo mi boca aparece la palabra riesgo. Además de mis ojos, hay muchos más ojos en mi rostro, brazos, pecho y piernas, de acuerdo con la muchas miradas que quería explorar alrededor de diferentes temas que surgen en mi



cuerpo: la palabra religión escrita en mi antebrazo derecho conduce a una camándula; el teatro escrito antes de mis caderas se halla junto al dibujo de una máscara color morado; la muerte latente en mi pecho está en compañía de la forma de una calavera; y Biodiverso, escrito en mi pierna izquierda es acompañado de la representación del tallo y las hojas del árbol. En mi pierna derecha aparece la expresión: ¡debo aterrizar mis ideas! A diferencia de la imagen anterior, mis zapatos son de color azul, no grises, con lo cual intento plasmar algo del movimiento y transición que empieza a darse entre las ideas y gestos entre el momento anterior y este.

“Me sentía encapsulada en una bomba de tiempo que no paraba de correr y en cualquier momento iba a detonar, ¿qué tendría para aquel instante?, ¿lograría cumplir los objetivos?, ¿lograría aterrizar mis ideas? Muchas puertas se abrían a la vez, entonces, ¿cómo seleccionar solo una sin desarticular mis propios intereses?, ¿cómo arriesgarme al vacío de lo inexplorado en mi interés latente por la muerte?” Stefany

Divagar, el miedo, la angustia y el riesgo transitaban cada espacio de mi ser, dado que estaban en mí la ansiedad y las inmensas ganas de poder concretar, aunque fuese, un solo tema. En este torbellino emocional, habitaba la pregunta por el cuerpo, por mi cuerpo y sus maneras de representar y significar lecturas de la vida y del mundo desde otros sistemas simbólicos. Mi cuerpo plasmaba la indefinición de un tema, develado en una línea corporal poco delineada (véase silueta en el dibujo 3). De hecho, la forma del marco ya no es tan rectangular. Asimismo, la ansiedad expresada en mi mano derecha, abierta e inquieta, al igual que la extensión no visible de mi mano izquierda, la impaciencia manifiesta en los dedos en movimiento, y la presión de aterrizar en los pies de vértigo.

De las múltiples miradas que atravesaban ese eje corporal, mi propio eje corporal, era necesario precisar una perspectiva. En unión con el cuerpo, habitaba en mi corazón el recuerdo de un ser querido, cuya memoria evocaba mediante un objeto de índole espiritual, “¡vaya!” me dije, “¡podría abordar la espiritualidad!”. Pero no, tal perspectiva era amplia y confusa al poderse asociar con religiosidad. En mí habitaba también la indagación por el teatro, a propósito de mi pasión y convicción ante sus formas escénicas de plasmar realidades. En el camino de la incertidumbre, me dije “¡claro, por ahí seguiré mi trabajo!” Sin embargo, aún era muy vago.



Atravesaba un momento de caos, mucha confusión, como levitar en un mar de coloridas ideas. No obstante, ¡allí estaba! Cada vez las raíces de Biodiverso y su simbólica existencia se arraigaban más en mí. Las raíces comenzaron a extenderse de tal manera que, en uno de los muchos diálogos con el asesor y los docentes cooperadores, floreció la idea de contemplar la muerte en relación con procesos de formación integral, intentando propiciar puentes entre los intereses que me habitaban y mi experiencia formativa en la universidad, durante la cual llamaba fuertemente mi atención la noción de formación integral, en cuanto a los sentidos asignados a su definición y las prácticas vivenciadas.



Imagen 8. Primera experiencia Biodiverso. Fotografía del árbol Balso. Alrededor de éste se hallan ocho personas. En el árbol se encuentran sujetas las cartas escritas por los jóvenes participantes.

En función de lo anterior, tuve mi primera experiencia formativa con el árbol Biodiverso. Para ello, realicé la lectura del cuento “*el pato y la muerte*” de Wolf Erlbruch. Al finalizar la lectura, solicité a los participantes expresar la primera palabra que asociaran con la muerte y, a partir de allí, qué le dirían a ella a través de una carta. Las palabras enunciadas fueron “enigma, descanso, tristeza, final, recuerdo, transformación y transición”.

Por un lado, la muerte fue asociada a un suceso estrictamente biológico, en el cual el cuerpo perece. También emergieron sensaciones de angustia, miedo, expectativa, tristeza, soledad, conmemoración, ansiedad y llanto, así como la posibilidad de reencuentro con los seres queridos en lo incierto del más allá. Por otro lado, la muerte fue visualizada como un proceso cíclico, una serie de cambios físicos y

anímicos en la cotidianidad de la existencia. De estas percepciones surgieron el agradecimiento, el



acompañamiento, el cambio, el continuar caminos y tránsitos. En esta medida, se hicieron evidentes las maneras de comprender la muerte y, por añadidura, las formas de relacionarse con la vida, como lo enuncia Orlando Mejía, dada la manifestación del miedo a morir, o bien, la revaluación de los modos de existencia. En consecuencia, las personas se preguntaron e inquietaron por la existencia propia y la existencia de sus seres más cercanos.

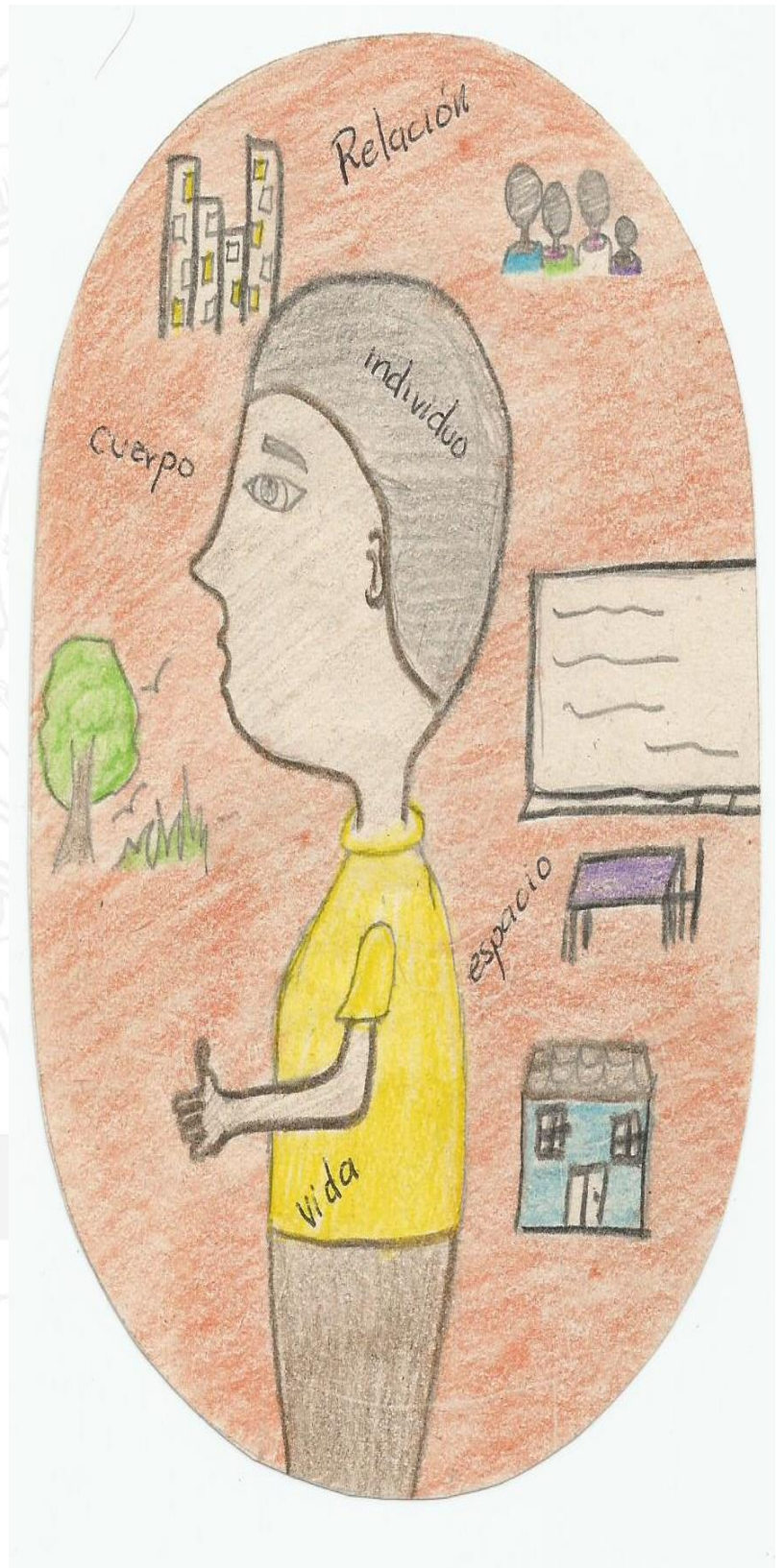
Este espacio fue trascendental, además de la experiencia misma, en el transcurso de la actividad, las lágrimas de una participante al evocar un momento determinante en su círculo familiar, detonaron mis lágrimas. Hecho que me condujo a cuestionarme por la afección de la sensibilidad y qué se podría hacer en casos de colapso. Sin embargo, al finalizar el ejercicio se hizo un *aché*. Este momento de cierre, retomado de una experiencia en otro espacio, consistió en organizarnos de modo circular cerca del árbol y sujetarnos de las manos entre unos y otros. Cada persona, luego de compartir sus palabras, llevaba su mano derecha al corazón, moviendo a su vez la mano izquierda de su compañero y decía *aché* a modo de agradecimiento. No todos quisieron participar en este cierre, aun así algunos agradecieron por el ejercicio, por la memoria del árbol y por las lágrimas de desahogo. Igualmente, hubo varias observaciones sobre la ambientación en términos de elementos que pudieran ubicarse en el espacio para activar la curiosidad de las personas que llegaran allí, por ejemplo con la incursión de velas, imágenes, sonidos, entre otros. Estos comentarios me permitieron ir fortaleciendo tales aspectos, pues en una actividad la ambientación puede ser un detonante para mayor atención y participación, o un medio opresor para perpetuar silencios.



Imagen 9. Encuentros. En la imagen estoy rodeado de elementos como la ciudad representada en los edificios, la naturaleza en la figura del árbol, un grupo de cuatro rostros en alusión a las personas, la escuela abordada desde la imagen de un tablero y el hogar en la forma de una casa. Mi mirada se dirige hacia el lado izquierdo. La posición abierta de mis manos es en espera de poder atrapar algo. Al interior de la imagen aparecen conceptos como: cuerpo, espacio, relación, individuo, vida. El dibujo intenta representar una apuesta por encontrar relaciones entre estos elementos.

“La preocupación por saber qué es lo que sigue, querer adelantar el tiempo (hablando en términos de este proceso investigativo), correr del presente y saltar momentos que han de llegar; ¿cómo encontrar salidas al miedo? intentos de respuesta que surgen de descartar unas ideas y construir otras.” Crystian

Llegó el momento en que visualicé cómo todos los seres hacemos parte de un contexto y nuestro cuerpo es una





construcción del mismo, a través de maneras de ser, pensar, actuar, peinados, ropajes, accesorios, entre muchos otros. Allí, el lenguaje explora potencialidades de significaciones no verbales (véase imagen 5). Prueba de ello, se da en el observar personas con atuendos “extraños” y deseamos saber cómo y dónde viven, porqué actúan de una determinada forma con sus propias modas y estilos de vida, incluso costumbres gastronómicas, por ejemplo. En este sentido, el cuerpo mismo como fuente de sorpresas permite acercarse a otros modos de ver y sentir al otro, los otros.

Estar en el espacio de GEDI y encontrar personas interesadas por la alimentación saludable, por la siembra y el cultivo sin alteraciones químicas, promotores de productos naturales regionales, recolectores de historias sobre plantas, me permitió ver de cerca una realidad y preocupación por el cuerpo. El cual, muchas veces, nosotros mismos nos encargamos de destruir al consumir irreflexivamente. De este modo, durante las primeras semanas en la corporación GEDI, creció el deseo por investigar acerca del cuerpo y cómo este ha sido permeado por los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales en espacios dinámicos y cambiantes. De aquí, iba creciendo mi interés por el cuerpo y sus formas de relación con el espacio en que se halla inmerso.

¡Al unísono!: conexiones y horizontes

En coherencia con el título, en este relato, de manera conjunta, presentamos cómo fue el proceso de conectar nuestras ideas e intereses. Por ello, la voz narrativa no es en singular, reflejando los aciertos y desafíos de este proceso.



Imagen 10. Intereses cruzados. En el lado derecho se halla la mitad del cuerpo de Stefany y en el lado izquierdo se encuentra la mitad del cuerpo de Crystian. Juntos constituyen uno solo. En el rostro del nuevo cuerpo se ubica el dibujo de un tablero, haciendo alusión al interés conjunto por el escenario escolar, así como la proyección de escenarios no escolares, para este caso, con la representación de Biodiverso al interior del cuerpo, junto a otros espacios como el hogar plasmado en una casa y la ciudad en la ilustración de algunos edificios. La expresión de la boca sonríe. Los brazos están entrelazados y en la mitad está la forma de una calavera en mención de la muerte. El cuerpo en su conjunto es atravesado por cinco componentes claves: muerte, relación, Biodiverso y espacio.



“Las ideas particulares alteran sus formas originales cuando se hallan nuevos tejidos y conjuntos. El proceso de apertura para compartir lo propio, lo íntimo, lo que palpita y habita el cuerpo se convierte en un proceso de estragos y cicatrices, donde la interacción con el otro es determinante para intentar construir y relacionar al unísono. Aun así, las huellas de los sentires y transiciones propias siguen latentes, pues en un solo cuerpo pueden habitar muchos otros cuerpos”. Stefany y Crystian

Si bien cada uno de nosotros tenía intereses particulares, las relaciones, sensaciones y experiencias no eran tan distantes entre sí, por lo cual hallamos, en primera instancia un gran puente de conexión: el cuerpo. Este vínculo nos condujo a tomar la decisión de unir nuestras propuestas. No fue nada fácil este proceso, -¿es posible relacionar muerte (interés principal de Stefany) y espacio (interés principal de Crystian)?- nos preguntábamos con frecuencia. Este interrogante inspiraba la expectativa para emprender el recorrido en compañía. Mediante un proceso arduo de vivencias, lecturas, conversaciones y comprensiones delimitamos nuestros ejes de interés: muerte, cuerpo y formación integral.

Desde este panorama, cuerpo y muerte se unieron para dar paso a un proyecto de investigación, cuyo eje de reflexión partió de comprender miradas, maneras y estrategias que permitieran hilar esta relación con los procesos formativos en la escuela y otros espacios no escolares. Análogamente, la incertidumbre de este proceso confrontó nuestros propios tabúes, ¿con qué población es pertinente desarrollar la muerte sin herir susceptibilidades?, ¿cuáles son las posibilidades de acceso a las experiencias íntimas de cada persona? Aunque la muerte sea transversal a todos los seres vivos, las maneras de comprenderla, habitarla, sentirla, y presenciarla no son iguales en ningún ser humano y se torna más complejo si a ello sumamos etapas como la infancia, la juventud, la adultez y la vejez. Las impresiones de cada ser dan lugar a diferentes puntos de partida, apertura y análisis.



En este punto surge el desafío de personificar la muerte. Esto, a partir de las ideas que algunas personas suelen tener de ella, en cuanto a sus colores característicos, su lugar en la existencia como final de un proceso biológico, como figura femenina, como compañía permanente, entre otros. Esta apuesta nace a raíz de lo compartido con otras personas, al igual que la primera actividad hecha con Biodiverso. De este modo, la caracterización de la muerte resulta ser un nuevo personaje para lo que ha de seguir en nuestra investigación.

De la misma manera, hicimos una representación del espacio, sin embargo no le dimos una personificación como tal, dada la asociación de éste al cuerpo propio y diferentes lugares cotidianos al sujeto. Esto se amplía posteriormente. Es conveniente manifestar que, decidimos tomar el riesgo de ambas caracterizaciones (muerte y espacio), al considerar las mismas como caminos alternativos para continuar la exploración, creación, reflexión y diálogo en torno a nuestros ejes de interés. En esta narración referimos la construcción de esta experiencia desde el contacto con niños de primera infancia.



Imagen 11. Personificación de la muerte.

En esta imagen, Stefany se encuentra de pie, presenta un antifaz negro que enmarca sus ojos y en su frente la forma de una telaraña. De su cabeza aparece la pregunta: ¿y si no funciona? Esta vez, porta un vestido largo con algunas imágenes en su interior como un ojo gigante y encima de éste la palabra expectativa, en sus piernas se halla la imagen de un libro con el escrito A,B,C junto a las preguntas ¿podré hacerlo?, ¿y si los asusto? El brazo derecho está apoyado en la cadera con la palabra temor y el dedo índice del brazo izquierdo apunta hacia la boca con la palabra ansiedad. En el pecho, en medio de las formas de unas nubes y un ave se encuentra la pregunta: ¿es posible representar la muerte?

“El temor al riesgo y al vacío latente en nuestros cuerpos nos permitió visibilizar otras formas de relación con la muerte. La muerte tiene formas, tamaños, texturas, hábitos y colores. Esta pregunta trascendental al ser humano no deja de ser, para dar lugar a un sinfín de representaciones y maneras de evocar”.

Stefany y Crystian

Esta vez nos hallábamos ante infantes entre 2-6 años. Inicialmente, la muerte dio la



bienvenida a los partícipes, quienes llegaron con los ojos vendados para generar expectativa por la imagen de la muerte. Esta saludó a cada uno a través del tacto y algunas palabras: “sean todos bienvenidos, me conocen como la muerte” (aquí los niños se quitaron las vendas), en medio de los gestos de sorpresa, la realización de una ronda de saludo y la historia de Biodiverso, la muerte les preguntó: “¿quién soy?, ¿cómo me imaginas?, ¿de qué color soy?, ¿me has visto?, ¿te han hablado de mí?”

A través de dibujos, melodías y la caracterización hecha (véase imagen 11), ante la pregunta por cómo imaginaban la muerte, varios niños presentaron sus propios mundos: naranja, verde y gorda, azul y diminuta, con forma de animal, entre otros (Para mayores ampliaciones véase el anexo 1). Muchos de ellos aseguraban no tenerle miedo, pese a que nunca les habían hablado de ella. Lo anterior nos permitió enlazar los referentes teóricos indagados en cuanto a la muerte como tema inabordable.

Al mismo tiempo, algunos niños le respondieron a la muerte con otros interrogantes. Le preguntaron si tenía casa, si comía, si usaba chanclas, si tenía mamá, en conjunto, si hacía las

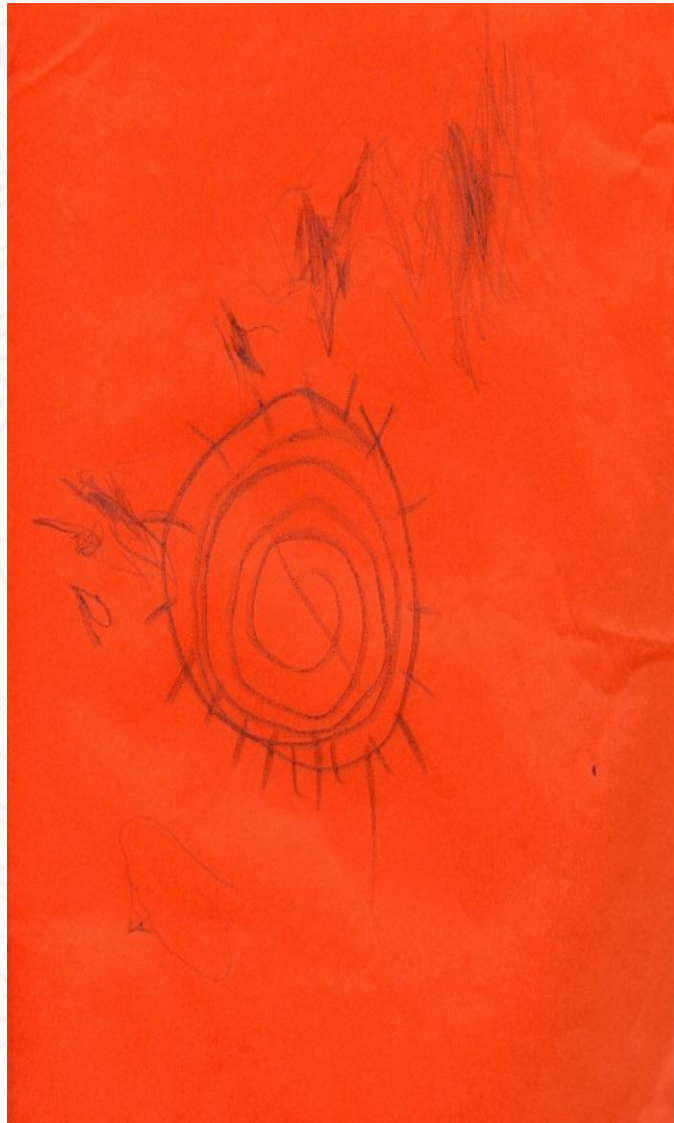


Imagen 12. Representación de muerte. Esta imagen presenta la creación de uno de los niños. La muerte es de forma circular, naranja, en espiral y muy gorda.



mismas actividades que ellos. La magia y los nervios invadieron nuestros cuerpos que no sabían qué decir ante preguntas semejantes, cualquier respuesta parecía activar una bomba atómica, cuyos efectos no alcanzábamos a dimensionar. No obstante, las respuestas fueron afirmativas.

En medio de muchos momentos de dispersión, la aventura de la caracterización no solo atrapó la atención de algunos niños, sino también de muchos curiosos que paseaban por las zonas verdes de Ditaires. Para las propuestas formativas, este aspecto nos ayudó a dimensionar un poco la importancia del color, la representación y la puesta en escena. Además, pudimos reconocer algo más complejo, el hecho de que el cuerpo, para el caso de Stefany que encarnó la personificación, deja de ser el cuerpo cotidiano, para convertirse en otro símbolo de lectura e indagación.



Imagen 13. Cultivar vida, sonrisas y relaciones. En esta fotografía los niños se hallan en frente de Biodiverso, en su mayoría, con los ojos vendados. Crystian les habla del espacio en que se encuentran ubicados.

Entre risas, dulzura, angustias y temores se fortaleció la idea, convicción e interés de personificar la muerte en las propuestas formativas y asumir lo que pudiese surgir. Asimismo, este momento nos permitió analizar un poco las implicaciones de decir a los niños que la muerte tiene casa, usa chanclas, y realiza acciones cotidianas como otro ser humano. Consideramos que este podría ser un comienzo para contemplar la muerte como parte de la vida, al ligarse con la cotidianidad. Igualmente, se puede vincular a través de los cambios anímicos y corporales de cada sujeto. Por ejemplo, los niños como pequeñas semillas, al crecer irían transformando



sus cuerpos, emociones y acciones, lo cual puede asociarse al morir en términos de transición.

Después de presentar a la muerte y que los niños hicieran sus respectivas creaciones, solicitamos a los acudientes vendar de nuevo los ojos de los niños. Esto con la intención de vivenciar otras formas de relación con el espacio en que se encontraban y no solo desde el paisaje visual. Así, Crystian los saludó a todos y se presentó como el espacio. En este instante, algunos niños le preguntaron dónde estaba, a lo cual contestó que estaba en ellos, en sus casas, en sus juguetes, en sus guarderías y también en Ditaies mientras estaban frente al árbol Biodiverso en contacto con la tierra, las aves, los perros, las hojas, el sol y el viento. Seguidamente, el espacio hizo algunas preguntas: “¿qué soy para ti?, ¿cómo soy?, ¿me sientes?” Aunque los niños no respondieron a las mismas, en medio de sus movimientos y curiosidades eran atentos a los sonidos que escuchaban a su alrededor.

En consideración de que hemos tenido pocas experiencias formativas con niños, para cerrar el encuentro, pedimos a nuestros maestros cooperadores ideas y sugerencias para finalizar la actividad de la mejor manera posible, en caso de detonar el furor de ciertas emociones como el llanto. Al respecto, nos recomendaron dar a cada niño una semilla para regalar al árbol a través de una palabra que le quisieran dar al mismo.

Si bien no hubo llanto, la idea nos resultó muy pertinente, por lo cual hicimos a cada niño la siguiente pregunta: ¿qué quisieras regalar al árbol? A sabiendas de que este había sido sembrado por la muerte de alguien muy especial. En medio del ajeteo y la dispersión, la mayoría de niños saludaron al árbol a través de un “hola” y también le dieron abrazos. Por consiguiente, el árbol como otro sistema simbólico y de significación dio vía a maneras de expresar y compartir.

Esta oportunidad fue muy significativa, en primera instancia, a diferencia de lo propuesto en los planteamientos de la tesis: “*el duelo: un tema que compete a las maestras y a los maestros*” de Leidy Eliana Tabares, Marta Elena Zuluaga y Yolima Lozano (tesis abordada en el marco teórico) en nuestra experiencia la muerte no fue una pregunta significativa y relevante para los niños, aunque las edades varían entre la experiencia allí compartida y esta. En segunda instancia, las observaciones hechas posibilitaron fortalecer nuestra propuesta. En este ámbito, los docentes cooperadores valoraron mucho la actividad, la disposición, la ambientación (el uso de un



instrumento como la flauta, la música para introducir las representaciones y diversas imágenes sobre otras formas de mostrar la muerte) y el hecho de que varios niños hubiesen llegado a la corporación expresando que habían conocido a la muerte. A su vez, nos invitaron a hacer partícipes de la actividad no solo a los niños sino también a sus acompañantes, para generar mayor participación y atención. Además de estas apreciaciones, también nos cuestionamos fuertemente por la representación del espacio, quizás no había sido la más clara y pertinente, en consideración de que no había sido tan comentada como la muerte.

Territorios de vida y de muerte: encuentro Institución Educativa Rosalía Suárez

En este relato detallamos nuestra experiencia en la I. E Rosalía Suárez. De la mano del profesor John Byron, muerte y espacio fueron invitados al salón del grado undécimo. ¿Por qué el grado undécimo? Ello lo hemos de justificar en la siguiente narración. Cabe advertir que, las imágenes y textos publicados en este apartado fueron autorizados por los estudiantes para fines exclusivamente académicos.



Imagen 14. Momentos de muerte. Se aprecian nuestros cuerpos en uno, esta vez no hay una cicatriz de por medio, porque si bien cada uno no deja de ser un sujeto singular con sus propias vivencias y construcciones, para este punto la sensación de incertidumbre nos convoca de forma latente a ambos. En esta medida, al interior de nuestro cuerpo se aprecia el árbol que va perdiendo sus hojas como señal de transformación. De la boca en gesto de tensión emerge la pregunta: ¿ahora qué viene? Al interior palabras como: inciertos, sucesos por morir, sucesos por nacer y cambios. La posición de nuestro cuerpo ya no es tan definida, incluso parece tambaleando. Análogamente, ante las sensaciones de incertidumbre nuestras líneas corporales se tornan no tan delineadas y finamente marcadas.



“Así como el árbol muda y cambia sus hojas, cada uno de nosotros enfrenta cambios, los cuales muchas veces podemos pasar desapercibidos u otras tantas hacerlos conscientes. El tránsito de la vida escolar, el tránsito de paisajes cotidianos a paisajes inexplorados puede causar en cada uno de nosotros sensaciones no habitadas, pues nadie tiene certeza alguna de lo que sucederá después”. Stefany y Crystian

Grado once es el último año del ciclo escolar, lo cual hace que se convierta en una puerta a cerrar en cuanto a una prolongada experiencia educativa, partiendo de transición, preescolar hasta los años de colegio. Atrás quedarán años de anécdotas, memorias, vivencias, traumas, secuelas, mucho tiempo y vida compartida con los compañeros, los directivos, incluyendo a los padres de familia. De estas circunstancias, el tránsito de este año escolar marca una ruptura en la existencia, subjetividad y corporalidad de los estudiantes al abandonar el uniforme, los útiles escolares, las tarjetas, los cuadernos, los cumplimientos rituales de un horario, entre otros. Todo esto pasará a ser un antes y ¿qué vendrá después?, ¿qué nuevas responsabilidades deparará el futuro?, ¿qué nuevos riesgos?, ¿qué nuevas oportunidades? Bajo esta premisa establecimos el puente entre nuestros propósitos de investigación para ubicar e iniciar nuestro paso por este escenario escolar.

Para el primer encuentro, retomamos las representaciones de la muerte y el espacio. Ello con la intencionalidad de compartir y contextualizar a los estudiantes sobre nuestro proceso investigativo, es decir, la construcción de intereses generales a través de la unión de intereses singulares, además de visualizar, cómo sería la experiencia de ambas construcciones (muerte y espacio) para el caso de esta población. De esta manera, realizamos preguntas más amplias a los chicos teniendo en cuenta las edades. Entre ellas, para el caso de la muerte: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿seré una calavera?, ¿una mujer?, ¿me han visto?, ¿me han sentido llegar a sus vidas?, ¿de qué color soy?, ¿tendré un solo color?, ¿les han hablado de mí? Posteriormente, el profe John Byron solicitó a los chicos vendarse los ojos para presentar al espacio y, nuevamente, se realizaron algunas preguntas: ¿qué soy para ti?, ¿soy real o irreal?, ¿me percibes?, ¿cómo soy?, ¿me sientes?, ¿me puedes ver ahora?, ¿cómo me representas?

Las primeras reacciones no se hicieron esperar: ¡murmillos y curiosidad ante la visita de la muerte!, expectativa por los ojos vendados y la llegada del espacio, ¿tenía una personificación?, ¿cuáles



eran sus características físicas? Por un lado, la muerte resultó inquietante, intrusiva y novedosa en cuanto a su caracterización, ¿existe alguien que pueda dar fiel representación de cómo es?, más aún, ¿se trata de un ser de carne y hueso? Además poco se habla de ella. De nuevo el tema innombrado en los procesos formativos, al menos desde la experiencia en el contexto no escolar GEDI y en este contexto escolar.

Por esto, ante dichas preguntas las respuestas fueron no, no sé, o no me gustaría saber. Por otro lado, los estudiantes se inquietaron enormemente por la presentación del espacio debido a que lo imaginaban con algún tipo de vestuario especial. Entonces, el espacio les propuso considerar que no tuvo tales condiciones ya que cada uno es su propio espacio en relación por ejemplo, con el aula de clase, el pupitre, los útiles escolares, entre otros. Simultáneamente, el espacio preguntó a los chicos por cómo se sentían en la institución educativa, qué sitios eran significativos en aquel lugar, ante lo cual manifestaron que pese a las pequeñas dimensiones del colegio, en el momento de culminar el año electivo serían muy grandes las memorias y recuerdos.

Posterior a las presentaciones, preguntamos a los chicos cómo se sintieron al expresar sus sensaciones. Les explicamos que sabíamos que en grado once estaban atravesando una fase crucial en sus existencias y los invitamos a concebirla como una forma de morir, al implicar cambios y movilizaciones. Por ello, les solicitamos realizar unas cartas a sí mismos, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué le puedo decir al yo estudiante que no va a estar luego de graduarme?, ¿qué me puedo decir a mí mismo en este momento?, ¿qué de mí quiero dejar al salir del colegio y de mi vida de estudiante?, ¿con qué me quiero quedar de lo que viví?, ¿con qué no me quiero quedar de lo que viví?, ¿cuáles espacios extrañaré?, ¿cuáles no?, ¿qué me gustaría vivir cuando este yo escolar muera?, ¿qué tengo para decir al colegio, maestros y amigos?, ¿con qué me quiero quedar de cada uno de ellos?

En este instante, nosotros y los estudiantes experimentamos miedo, euforia, tristeza, ansiedad, alegría y muchas sensaciones innombrables. Al leer las cartas, en su mayoría aludieron al nuevo yo y la valoración de las experiencias en el espacio escolar, así como las interacciones surgidas con profesores y estudiantes:



Facultad de Educación

Yo le digo a mí yo que se queda en el colegio no olvidar las experiencias con amigos, profesores e integrantes de la institución, que cada cosa vivida en este espacio es valorada y en algún momento de la vida practicada. Yo le digo que aunque me voy, no se olvidará este proceso de crecimiento intelectual, sentimental, social y personal. (Carta estudiante. Para mayores ampliaciones véase el anexo 2)

Análogamente, el ejercicio de escritura posibilitó el reconocimiento de las luchas y fortalezas propias. En esta parte el espacio escolar fue expuesto como una burbuja de cristal, un espacio diferente a la realidad. Esto nos condujo a pensar las brechas y fragmentaciones que se dan entre algunos procesos educativos escolares y la realidad del contexto:

Hoy te encuentras en proceso de duelo, que tienes un pie puesto en la graduación; no te voy a decir lo típico de “no te rindas”, “persiste siempre”, “todo lo que quieras, lo puedes” no, no te vengo a decir eso, eso perfectamente lo sabes; te vengo a contar de que ya saldrás de este cuento de hadas para enfrentarte a la realidad, que las cosas no te llegarán del cielo y que debes trabajar por todo lo que quieres. A lo que vas no es un mundo fácil, pero no dejes que otros te digan qué hacer. (Carta estudiante)

Simultáneamente, surgieron autorregaños, es decir, el reconocimiento de los aspectos positivos, pero también la exigencia de mejorar aquellos no tan positivos:

Hermano, usted es el mejor okno, mijo póngase las pilas. Usted es inteligente, con grandes capacidades que cuando quiere algo lo consigue sin ningún problema pero su hp pereza no lo deja. Esfuércese en todos los compromisos. Usted puede, aproveche las fortalezas que usted posee y lleve a cabo todas esas esperanzas que posee. Jajaja perezoso XD. (Carta estudiante)

La mayoría de estudiantes coincidieron en que deseaban seguir sus sueños y proyectos, luchar por lo que en realidad les apasionaba: medicina, veterinaria, barbería, entre otros. Esta apreciación nos llevó a dimensionar los parámetros de obligatoriedad y falta de interés presente en las relaciones con este escenario escolar:

Me gustaría vivir lo que mi corazón me pide, vivir no por obligación sino sentirme impulsada a realizar y laborar por amor a mi profesión y a mi vida. (Carta estudiante)

Sin embargo, no todos los estudiantes tuvieron sus proyectos de vida tan claros y bien delimitados. En medio de la nostalgia y la melancolía se sintió la inquietud por no saber qué vendrá:



Facultad de Educación

Creí que tenía todo claro, que al salir de aquí ya iba a saber qué hacer, cuál sería el rumbo de mi vida; lastimosamente eso muchas veces pensamos los jóvenes, sin embargo no es así; estoy confundido porque no sé si es mi vida, a veces siento que esta es prestada. (Carta estudiante)

Muchos de ellos desearon no recordar los errores cometidos y las malas experiencias. Aun así, de modo paradójico, el atesoramiento de los no tan buenos recuerdos se volvió relevante para continuar sus caminos de vida:

Que gracias por todo, hasta las personas malas nos dejan algo bueno, nos enseñan lo que no se le debe hacer a una persona y esto es bueno porque nos hace crecer como seres humanos, nos hace ser mejores y nos hace aprender cómo no se debe ser. (Cuestionario estudiante)

Ahora bien, aunque los estudiantes reconocen las contribuciones de los profesores a sus procesos formativos desde sus exigencias, consejos y llamados de atención, en varios escritos logramos leer ciertas distancias en cuanto a las lógicas del orden institucional:

Aunque muchos dicen que es la mejor etapa de la vida, el colegio es solo algo con lo que tengo que cumplir; y si me ha dejado grandes aprendizajes y buenos recuerdos pero no puedo ocultar la emoción que siento y la felicidad al poder irme por fin de un lugar que me enseñó que el estudiante que ocupa primer lugar vale más que el resto, que se debe ser sumisos para que el profesor no la monte, que debemos competir y pisotear al otro para poder sobresalir. (Cuestionario estudiante. Para mayores ampliaciones véase el anexo 3)

Es interesante señalar que el ejercicio para estudiantes de grado once se proyectó en nosotros, pues también estamos próximos a terminar un ciclo escolar, a puertas de graduarnos, ¿qué vendrá después?, ¿qué nuevas obligaciones y responsabilidades asumiremos?, ¿cuáles serían las renovaciones en los yo presentes y en los yo por nacer? El ejercicio permitió leer nuestras propias angustias, preguntas expectativas e incertidumbres:

El proceso durante este trayecto formativo ha sido un cruce de miedos, tristezas, triunfos y derrotas. En este camino han surgido encuentros inesperados, encuentros que han alterado mis maneras de ser y pensar en medio de recuerdos que jamás deseo desterrar de mí. Por lo hasta aquí vivido, me agradezco, me felicito, me critico. A cada paso, he intentado reflexionar con la mayor consciencia posible quién he sido y cómo he actuado. Ello me ha permitido reconocermé a través de distintas interacciones con personas y espacios. (Carta Stefany. Para mayores ampliaciones véase el anexo 4).



Al mismo tiempo, este ejercicio permitió transportarnos a aquella época donde también éramos habitados por interrogantes ante el porvenir:

Nunca comprendí que fue estar en este lugar encerrado, siguiendo normas y procesos que otros impartían, pero es posible que tú (esta parte de mí) que te quedas, puedas estar tranquilo al compartir con nuevas personas que llegan a ti...no quisiera recordar como mala mi instancia aquí a pesar de los difíciles momentos que se puedan tener, solo quiero que tú la disfrutes más que yo. (Carta Crystian. Para mayores ampliaciones véase el anexo 5)

En el segundo encuentro, seguido al saludo, pedimos a los chicos elegir un espacio del salón para situarse en él. Luego debían evocar un momento determinante en sus vidas escolares en tanto hubiese conducido a rupturas, entre un antes y un después. Para contribuir a un ambiente más ameno, silencioso y de concentración utilizamos música de ambientación, incienso y algunas velas, cuya incursión hemos de profundizar en el siguiente párrafo. Para hacer memoria del suceso sugerimos algunas preguntas: ¿fue en la mañana o en la tarde?, ¿hacía sol, llovía?, ¿cómo era el paisaje?, ¿qué hacían en ese momento?, ¿portaban el uniforme?, ¿qué sucedió?, ¿quiénes participaron?, entre otras. Este suceso lo debían representar mediante gestos y una posición específica en el lugar escogido, por ejemplo: posición fetal, de cuclillas, de pie, sentado, entre otros.

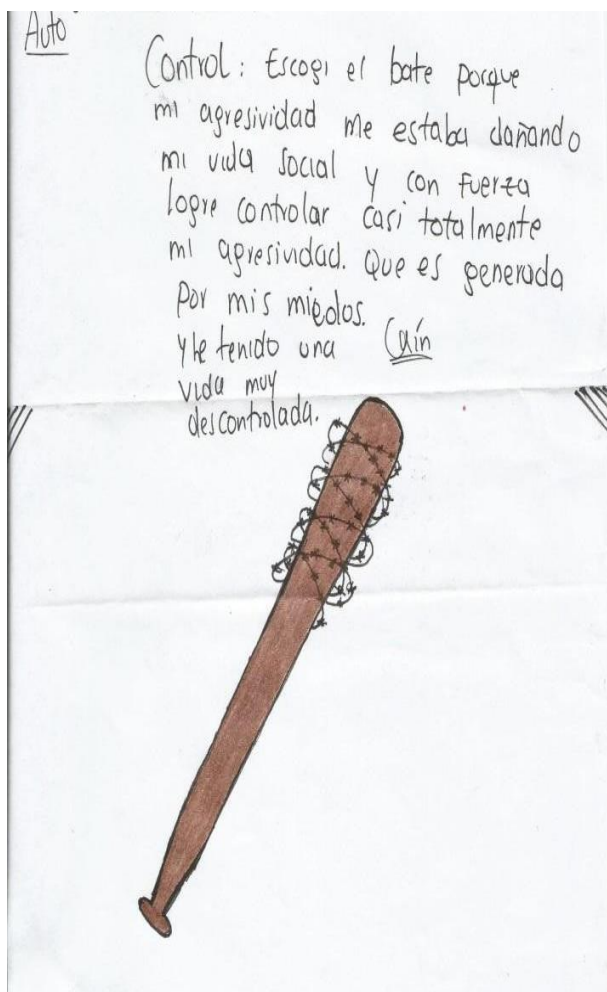


Imagen 15. Suceso determinante. En la imagen el estudiante dibujó un bate, el cual asocia con agresividad y control.

propias convicciones.

Después del ejercicio de introspección, les solicitamos a los estudiantes ponerle un color a esa situación, transformar ese color en un objeto, dibujarlo y nombrarlo con una palabra. Entre las palabras surgieron: “dificultad, compañía, experiencia, tristeza, sonrisas, pérdida de un ser querido, esperanza, dolor, renacimiento, control, cambio, necesario, recuerdo, incertidumbre, progreso, inseguridad, tiempo, sacrificio y ayuda”. Siendo las más recurrentes “tristeza, duelo, cambio y experiencia” (véase anexo 6). A través de la realización y socialización de sus producciones, hubo lugar para el perdón, la reconciliación y el amor consigo mismo y con quienes hubiesen causado tal daño. Sin duda, el pasado marca una relación con el presente para reconocer, desahogar y fortalecer. Esto lo relacionamos con el incienso y las velas encendidas, pues muchas veces podemos ser una luz intensa y radiante, o una luz opaca a punto de extinguirse. Por esta razón, en las manos de cada uno está la posibilidad de luchar y defender sus

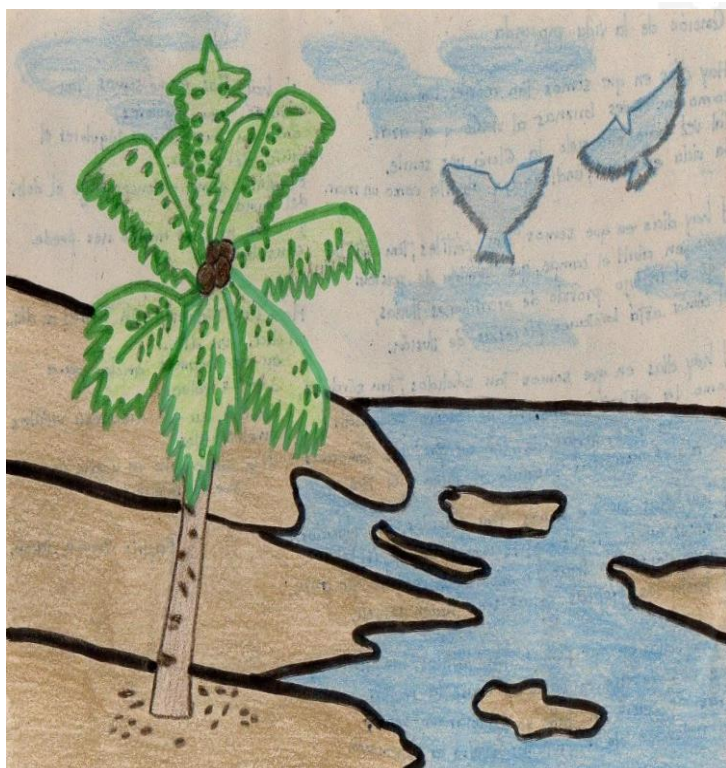


Imagen 16. Suceso determinante Crystian. En la imagen se presenta un paisaje de una playa con el mar y una palmera en la arena. Para Crystian, el color azul del paisaje evoca la paz y tranquilidad que halló en las clases de lengua castellana, al realizar algunas de sus actividades favoritas, entre ellas leer y escribir. El paisaje fue asociado con la canción “la vida profunda” de Porfirio Barba Jacob y la palabra clave fue tranquilidad.

La realización de estos dibujos, nos remitió a sucesos determinantes durante nuestros ciclos formativos en el escenario escolar. Situaciones y momentos donde no dimensionábamos las implicaciones que tendrían posteriormente. Para ambos, las clases de lengua castellana fueron trascendentales, al punto de decidir estudiar la licenciatura.



Imagen 17. Suceso determinante Stefany. Se presenta la forma de un libro titulado “el extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde”, en su interior hay un círculo que representa el ying y el yang. Por medio de este dibujo, Stefany recordó la clase de lengua castellana, en la cual, la profesora mediante su autoridad y control la condujo a tomar la decisión de explorar otros modos de ser maestro.

Este segundo encuentro fue muy grato, muchos estudiantes se sorprendieron ante el llanto de sus compañeros. Esto nos llevó a reconocer que, al menos en este escenario de educación formal, no se ha dado lugar a la expresión de los sentimientos. Llorar pareciera ser síntoma de burla y debilidad en un mundo que exige siempre estar bien y no exponerse ante los demás. Los sentimientos expresados favorecieron un tejido solidario entre los estudiantes, en tanto los dolores propios se pudieron leer en los dolores y angustias de los otros. Un suceso, una imagen, un color y un recuerdo activaron una serie de encuentros inesperados desde el lenguaje, la subjetividad y la empatía social.



Imagen 18. Creación de mandala. En la fotografía están los estudiantes de grado 11^a alrededor de la figura del mandala constituido por sus dibujos, sus objetos de valor, flores y semillas.

Para cerrar este encuentro, nos despedimos con la lectura *“Aquí y ahora”* de Gustavo Wilches Chaux. Leímos un fragmento de este texto para recordar e invitar a disfrutar el momento presente. El pasado, como su nombre lo indica, pasó y el futuro aún está en construcción. Por tanto, el momento presente, *“aquí y ahora”* es crucial y definitivo para lo que ha de emerger.

En el tercer encuentro, llevamos a cabo un acto de cierre respecto del acontecimiento abordado en el encuentro anterior. Por lo tanto, realizamos un mandala a través de semillas y hojas secas. Esta forma circular viaja desde el oriente para

dar cabida a la expansión de la energía que nos constituye, esto con el objetivo de permitir procesos que implican sanar, compartir, e ir haciendo de manera colectiva. Al interior del mandala creamos



una mariposa, la cual representó la muerte entendida en términos de transformación y autorrenovación del alma para constituir un encuadre energético de equilibrio y purificación.

En el centro de la mariposa ubicamos cinco velas a las cuales les atribuimos determinados símbolos: amarillo (sol, padre, fertilidad, día), rojo (amor), morado (oscuridad, noche, apertura de caminos que dan vía a la luz), blanco (vitalidad y salud), negro (fuerza y poder). El color de las lentes y semillas fue café al ser un color símbolo de la conexión con otras energías. La asociación de estos colores fue retomada a partir de la tradición oral de nuestros ancestros.

Tales asociaciones permitieron establecer metáforas sobre la muerte en relación con el día y la noche, así como otras energías relevantes para la existencia, como el amor, la salud, la fuerza y el poder. Alrededor de la mariposa colocamos los dibujos de los chicos incluyendo nuestros dibujos. Para este espacio, cada uno debía llevar un objeto que recordara la situación determinante vivenciada. Cada persona tuvo un minuto para decir la palabra escrita, hacer un movimiento, y ubicar su objeto en torno a las velas. Antes de comenzar hicimos algunos ejercicios para profundizar un poco la idea de que los seres humanos somos fuentes de energía en permanente transformación. Durante el ejercicio, hubo poco movimiento corporal, pues la mayoría afirmó sentir un poco de timidez. Al finalizar este momento, algunos de los chicos agradecieron porque en medio de la timidez de realizar un gesto o movimiento visible al resto de los compañeros, pudieron compartir las sensaciones de nostalgia, tristeza o alegría que iban surgiendo en relación con sus vivencias.

Para ultimar el encuentro, proyectamos un vídeo (actualmente no está disponible en la red de youtube) en alusión a los modos de vivir y el tiempo. Ante el cual generamos algunas preguntas: ¿qué implicaciones ha tenido ese momento determinante para nuestras vidas?, ¿disfrutamos el instante presente?, ¿sentimos o mecanizamos nuestro tiempo? Ante estos interrogantes, los estudiantes hablaron de sus rutinas diarias y las formas de relación con las mismas, donde muchas veces el tiempo y las circunstancias pasan de modo desapercibido. En este sentido, la invitación de nuestra parte fue a ser un poco más atentos con nuestros tiempos y estilos de vida en relación con el aquí y el ahora.

En el cuarto encuentro leímos el cuento “*las ciudades y los muertos*” de Ítalo Calvino. A diferencia de la mayoría de ciudades, Laudomia se despliega en tres: una ciudad de los vivos, una ciudad de los muertos y una ciudad de los no nacidos. Esta historia nos permitió establecer una relación con las ciudades que estaban por nacer, las ciudades por morir y las ciudades por proseguir en cada uno de los estudiantes y en nosotros.



Imagen 19. Configuración escénica Laudomia. En esta fotografía hay tres divisiones marcadas con hojas secas en el aula de clase. Alrededor se logran visualizar los estudiantes en mesa redonda y al fondo imágenes correspondientes al equipo de la ciudad de los muertos.

Organizamos a los estudiantes en tres equipos correspondientes a las tres ciudades. Antes de iniciar la lectura le dimos dos pliegos de papel periódico a cada equipo, uno para plasmar a través de dibujos algunas preguntas y otro para escribir las ideas que se derivasen de las mismas. Las preguntas fueron: ¿cuáles serían las características y condiciones de la ciudad correspondiente?, ¿cómo serían sus habitantes? Y ¿con qué espacios de la ciudad de Medellín relacionarían sus respectivas ciudades?

En este ejercicio, la ciudad de los muertos se presentó de manera muy eufórica y alegre a través del baile de un compañero, recordando la existencia de la Catrina y sus modos de celebración en lugares como México, así, no prevalecieron tristezas y lamentaciones. La ciudad de los no nacidos se expuso mediante un árbol aludiendo a las semillas y bases que dan lugar a la vida, con un minuto de silencio esta ciudad se



enunció como el origen y el fin. Por último, la ciudad de los vivos se bautizó como una ciudad moderna en la cual las personas no tienen tiempo, viven de prisa, no se dedican a sus verdaderas pasiones y priman actos de violencia.

En cuanto a las relaciones con la ciudad de Medellín, el primer equipo asoció la ciudad de los muertos a sitios como el parque Lleras, vía la palma y la zona rosa al ser, según ellos, espacios de rumba y disfrute permanente. La ciudad de los no nacidos se vinculó a espacios como el cementerio Campo de Paz y la Veracruz, para los estudiantes en este último lugar se dan diversos actos de procreación. Finalmente, la vida moderna ajetreada e individualista se adjudicó a los municipios de Medellín, Sabaneta y Copacabana. Este encuentro fue muy interesante, pues logramos evidenciar las concepciones que tienen los estudiantes sobre los espacios que transitan, o al menos les son cotidianos. Luego de tal preámbulo, leímos el cuento y les pedimos relaciones y diferencias. La principal relación que hicieron fue sobre lo incierto de las tres ciudades dada la prevalencia del temor al porvenir.

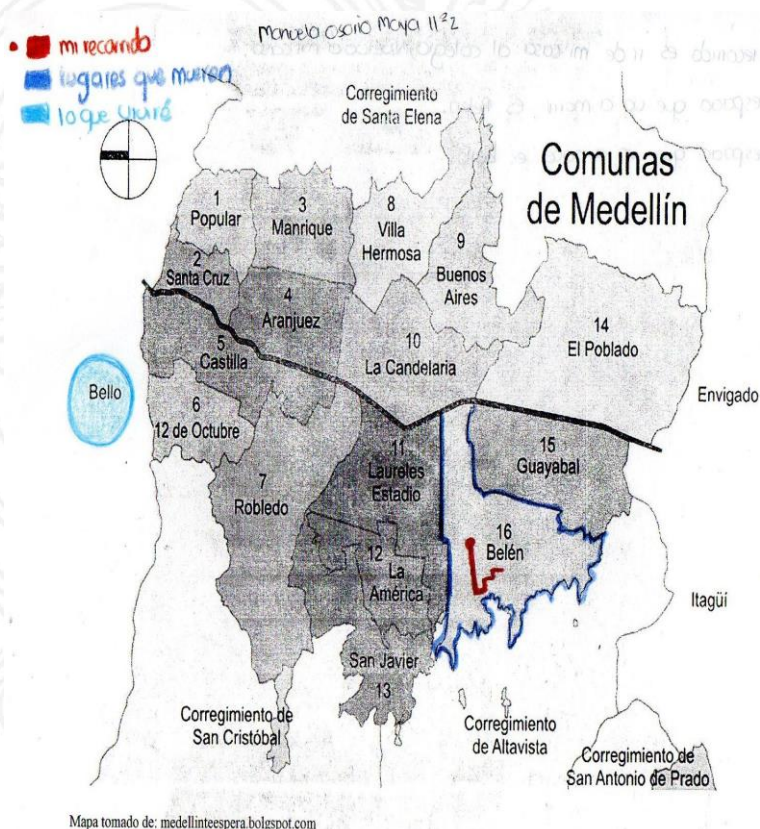


Imagen 20. Recorridos. Se presenta el mapa de Medellín con sus 16 comunas y corregimientos. La estudiante señala en rojo su recorrido habitual referido al sector de Belén, a su vez este será el recorrido a morir marcado en azul oscuro y en azul claro el recorrido que vivirá plasmado en Bello.



En desemejanza con otras ocasiones, este día no hubo tanta participación, ello lo relacionamos a dos factores. Primero, supimos que esa mañana les habían confirmado quienes ganaban y quienes perdían el año. Segundo, propuesto por el docente cooperador, quizás los chicos ya habían hablado de manera suficiente sobre su pasado, presente y futuro. Dada la poca participación, les presentamos algunas imágenes del antes y después de Medellín para plantearles que así como sucedía en Laudomia, en cada uno de nosotros nacían, morían y permanecían ciudades, otros yoes que llevan a asumir de manera diferente cada momento de existencia.

Después de visualizar las imágenes, les hicimos la pregunta: y tú, ¿cómo te proyectas en el antes y después de tu vida escolar? Para intentar dar respuestas a la misma, compartimos a cada estudiante una fotocopia con el mapa de la ciudad. En éste, a partir de sus rutinas cotidianas debían advertir circunstancias por nacer, circunstancias por morir y circunstancias por permanecer al terminar el colegio. (Véase anexo 7). Cabe destacar que, de cada ejercicio propuesto, nosotros también realizamos nuestras creaciones. En la socialización de esta actividad, no fue fácil reconocer la manera en que los caminos transitados día tras día darían paso a otras posibilidades y circunstancias, en las cuales probablemente esos recorridos fijos y trazados desaparecerían. En medio de esto, muchos manifestaron que no deseaban que cambiaran actividades cotidianas como visitar a la abuela o ver un partido de fútbol. Nosotros tampoco deseamos abandonar diferentes acontecimientos vinculados a nuestro proceso formativo en el pregrado:



En las experiencias hasta aquí narradas, intentamos generar apuestas por procesos integrales en el área de lengua castellana, es decir, el abordaje de la literatura en relación con otros sistemas simbólicos (oralidad, mapas, colores, entre otros), explorar la cotidianidad, el territorio, la corporeidad mediante las emociones, los recuerdos, así como puntos de fuga individuales y colectivos. Al aludir a lo integral queremos resaltar un proceso inacabado, cuyas dimensiones y profundizaciones han de durar lo que dura la vida misma. No obstante, como lo intentamos evidenciar, partiendo de este precepto es posible potenciar y vivenciar otras dinámicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde nuestro campo formativo.

En el último encuentro, antes de realizar nuestro “*aché*” final y despedirnos con la canción “*hasta la raíz*” de Natalia Lafoucarde⁶, les solicitamos escribir aspectos positivos y aspectos a mejorar a propósito de las actividades realizadas. En los aspectos positivos señalaron: la posibilidad de desahogarse, la creatividad en la elaboración de las actividades, la disposición, la paciencia, la confianza para expresar ideas, la debida explicación de las propuestas, la preparación de las clases y materiales, la posibilidad de reflexión del antes, el mañana y el ahora, la ruptura de la monotonía en el aula, el amor expresado en las propuestas hechas, comprender que morir no es malo si puedes nacer y la importancia del duelo en el colegio. Así se advierte: “aspectos positivos: las actividades, el respeto, la amabilidad, la escucha y entusiasmo. La manera en que con las actividades pudimos expresar cosas que ni nosotros sabíamos. Amor, dolor, tristeza, sueños, alegría y esperanza” (Cuestionario a estudiante. Véase anexo 8).

Las observaciones anteriores nos permiten inferir que la conexiones logradas entre nosotros y los estudiantes, a través de nuestras lecturas y sentires conjuntos dieron vía a una relación distinta con los procesos formativos en lengua castellana, así como algunas irrupciones en relación con las lógicas institucionales predominantes. Entre los aspectos a mejorar de nuestro proceso, los estudiantes advirtieron: mayor imponencia de nuestra parte en el momento de hablar, incrementar los efectos especiales, mayor jerarquía para el dominio de la clase, el debido manejo de la voz,

⁶ Desde nuestras consideraciones, esta canción permitió asociar el impacto de sus procesos formativos en el escenario escolar con lo que ha de surgir en sus vidas. Tanto ellos como nosotros hemos de llevar hasta la raíz diversas experiencias y recuerdos que nos marcaron.



llevar más dulces. En repetidas ocasiones se aludió a la disciplina: “el manejo de los estudiantes que a veces causaban indisciplina” (Cuestionario estudiante. Véase anexo 8).

Las observaciones en relación con formas de poder, estatus y jerarquías permiten leer que predomina una mirada de poder disciplinaria, donde el maestro debe imponerse mediante su voz y su autoridad. Quizás, por esta razón, para muchos estudiantes sea irrisoria la imagen de un docente que cree círculos de diálogo, que lllore o ría con ellos. Lo anterior marca además la complejidad de la figura del maestro como acompañador y guía, pues hay situaciones extremas donde los límites parecieran difuminarse.

En el ítem de preguntas al proceso, se formularon las siguientes cuestiones: ¿a ustedes también les gustó la experiencia?, ¿cuándo vuelven?, Cada una de estas preguntas adquirió gran relevancia en cuanto a los procesos desarrollados. En primera instancia, el disfrute de la experiencia fue recíproco. En segunda instancia, la pregunta de los estudiantes por nuestro regreso, demuestra el grado de atención e interés generado por las actividades, demostración que a modo de invitación permite crear futuros re-encuentros.

Diálogo de voces: sobre formación integral y experiencias educativas

En este relato exponemos las entrevistas realizadas a nuestros maestros cooperadores: Paula Andrea Urrego Álvarez y Julián Galvis (Corporación GEDI) y John Byron Villa (I.E Rosalía Suárez). En esta medida, decidimos unir las voces a partir de sentires, apreciaciones y observaciones, junto a la enunciación de las diferencias halladas.

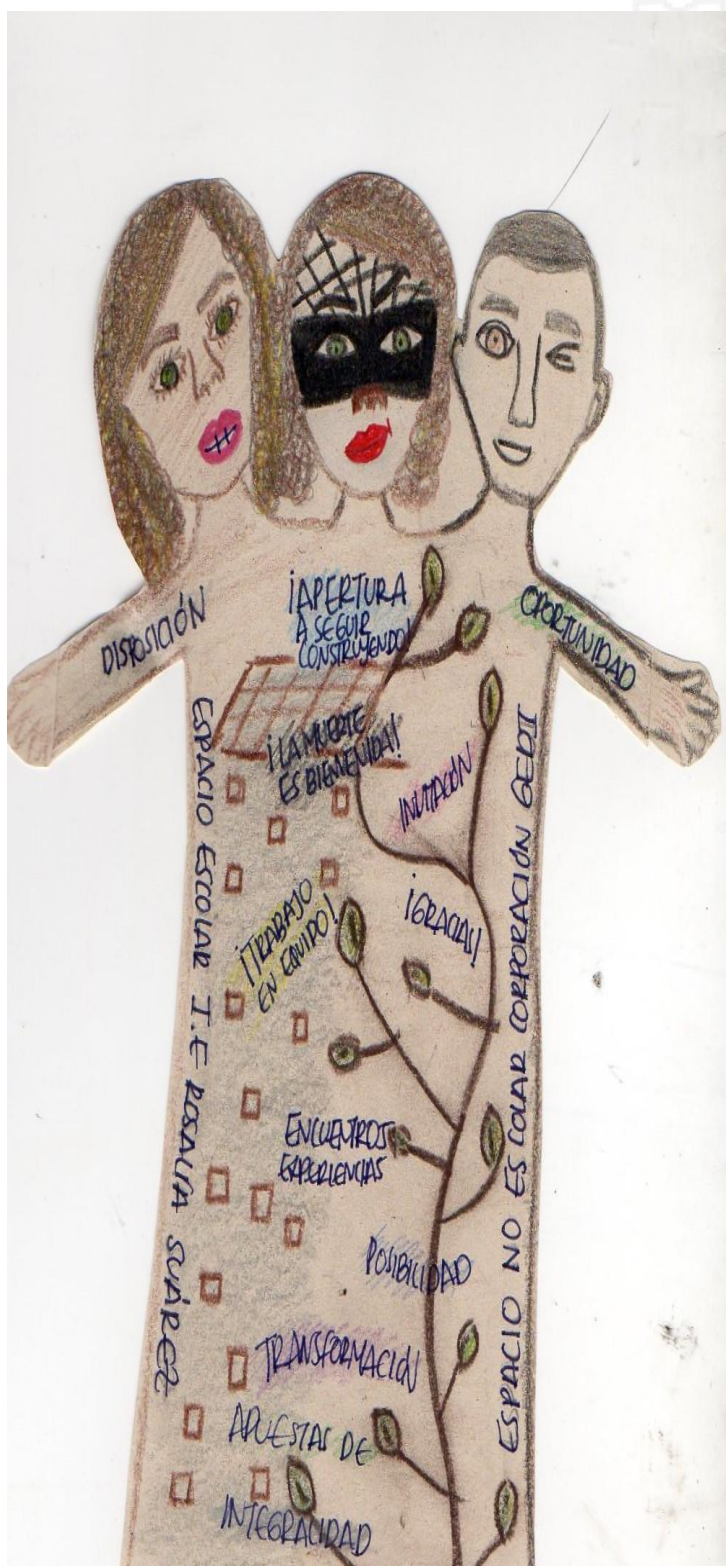


Imagen 23. Gestos de confianza. Aquí Stefany, la muerte y Crystian se hallan como tres caras en un mismo cuerpo. Los gestos de cada rostro intentan mostrar confianza. Las manos del cuerpo se extienden abiertas y la parte inferior no tiene un fin definido. A través de esta imagen deseamos plasmar el proceso de diálogo y apertura que movilizó el encuentro con nuestros maestros cooperadores antes aspectos por fortalecer y continuar. Al interior del cuerpo se encuentran las siguientes expresiones: disposición, ¡apertura a seguir construyendo!, oportunidad, ¡la muerte es bienvenida!, ¡Trabajo en equipo!, posibilidad, encuentros experiencias, ¡gracias!, apuestas de integralidad, ¡invitación!, transformación y la imagen de lo que sería una escuela aludiendo a la I.E Rosalía Suárez, junto a la imagen de las ramas de un árbol en mención del espacio no escolar corporación GEDI.

Observaciones y apreciaciones sobre las actividades realizadas

En las entrevistas realizadas, los maestros destacaron la preparación de las actividades tanto en el ámbito escolar como en el no escolar; es decir, la



estructuración del trabajo teniendo presentes los materiales, recursos, el tipo de población, la ambientación (objetos, imágenes, diálogos, escritos, dibujos), entre otros elementos que motivaron a las personas a ser partícipes de los encuentros propiciados.

Se resaltan las maneras de involucrarnos con las poblaciones y espacios, a través de procesos de producción e interpretación de lo cotidiano de cada sujeto mediante sus respectivas creaciones. En esta visión, para los maestros, el cuerpo y la muerte se conjugan de forma integral en la vida de cada sujeto.

En los aspectos a mejorar se argumenta que ambos debemos tener roles protagónicos, es decir, mirar otros modos de diálogo donde no solo la muerte sea protagonista. Para los maestros, explorar otras maneras de acercamiento hubiese potenciado mayor apoyo y reciprocidad en el trabajo de equipo. En general, estas apreciaciones no se alejan de las observaciones plasmadas en los relatos previos. De este modo, a partir de cada compartir y valoración se generó la retroalimentación continua del proceso.

Nociones de formación integral en la corporación

Para los maestros cooperadores de la corporación GEDI, la formación integral es la experiencia de una relación armónica con la naturaleza, el reconocimiento de cada uno como ser humano, complejo, permeado por diferentes dimensiones, entre ellas la espiritual. Aquí también se integra el cuerpo donde cada persona es sujeto político, ciudadano, con metas y anhelos. En este orden de ideas, se expresa que la formación integral se compone de experiencias formativas mediante las cuales se comparten relaciones entre personas, saberes, culturas y contextos.

Nociones de formación integral en el colegio

En cuanto a la relevancia de las emociones, para el profesor John Byron Villa, la formación integral reúne lo académico, los valores y las emociones de los sujetos con quienes se interactúa en el aula. Lo cual implica reconocer al ser humano como sujeto de emociones. Hecho que, según su perspectiva, logró recordar con nuestra propuesta.

Limitaciones o dificultades de llevar a cabo procesos de formación integral

La maestra cooperadora de la corporación GEDI propone que más allá de limitaciones, hay factores que se vuelven desafiantes en el marco de procesos de formación integral. Entre ellos las secuencias rígidas, dada la costumbre de que todo tiene una secuencia y no sería posible salir de allí, donde las experiencias personales, la risa y el llanto no tienen lugar. A diferencia de estas ideas, en la formación integral emergen emociones, comunicaciones, sentires y diálogos. Ahora bien, la formación integral se concibe como una construcción muy amplia que no se agota en un solo momento. También entran en juego los miedos, los temores y el reconocimiento de los talentos y habilidades propias.

De manera complementaria, en el caso de la escuela, se expone que un impedimento para el proceso de formación integral es olvidar la emocionalidad de los estudiantes. En este ámbito las estrategias didácticas también pueden ser unas limitantes. De este modo, la responsabilidad no solo recae en el núcleo familiar del estudiante, pues muchas veces los procesos educativos se suelen esconder en tal idea. Así, tanto el núcleo del sujeto como los procesos educativos posibilitan o no, potenciar lo emocional y ético.

Potenciación procesos de formación integral

Para ambas voces (escenario escolar y no escolar), la formación integral favorece la sensibilidad, la capacidad creativa, recursiva, la posibilidad de implementar diversas metodologías, diferentes espacios de aprendizaje, donde el formador se debe volver habilidoso, tanto para pensar una actividad como para el desarrollo de la misma dependiendo del público (niños, jóvenes, adultos). Ante todo prevalece el reconocimiento del otro como ser humano con múltiples procesos que convergen en él.

Ambas percepciones de limitaciones y potenciaciones las pudimos evidenciar en las experiencias desarrolladas. En el contexto escolar, la alteración de las secuencias rígidas habitadas en las mallas curriculares dio vía a la exploración de otras formas de hacer y sentir. Incluso, en nosotros mismos, el llevar a cabo este tipo de espacios generó fracturas con muchas de las maneras prevalentemente lógicas y racionalizadas a las que hemos estado avocados en diferentes escenarios de formación.



Por su parte, en el contexto no escolar ahondar en territorios sensibles y recónditos activó nuevos re-surgimientos en cuanto la poca exploración de este eje, e incluso otros modos de interacción y participación con la presencia y conmemoración de Biodiverso.

Experiencias significativas

En el caso de la corporación GEDI, se han dirigido actividades de visita a otros municipios, con el objetivo de reconocer culturas, espacios, personas, así como intercambio de experiencias por medio del reconocimiento del territorio y la participación activa de los jóvenes. Análogamente, se alude al grupo Scout como posibilidad de encuentro con los talentos y anhelos del ser humano, ejes vitales en cualquier proyecto. En la escuela se indica que si el estudiante no es bueno en algunas áreas, dependiendo de una serie de valoraciones cuantitativas y cualitativas que se hacen, este es promovido del grado 11° para que pueda continuar con sus pasiones y deseos en otros escenarios formativos.

Cuerpo y muerte en procesos formativos de lenguaje

Ante esta cuestión, se expone que los ejes de cuerpo y muerte en procesos formativos de lenguaje tienen una rica gama de posibilidades. El cuerpo es fundamental por ser el primer territorio donde se generan y reconocen las relaciones consigo mismo y de allí las relaciones con el otro y el entorno. Incluso, desde el tema de la alimentación de los jóvenes se puede fortalecer el eje corporal en numerosas ocasiones considerado como tabú.

En unión a lo anterior, el tema de la muerte es un tema de aceptación de transformaciones, de realizar duelos, generar cambios. En definitiva, se expresa como importante y necesario que las propuestas educativas conciban al otro, desde los conceptos de vida y muerte en relación con el cuerpo. Lo cual es posible mediante diversas manifestaciones y potencialidades del lenguaje. Elementos que logramos corroborar en el abordaje de la Investigación Basada en Artes.

Aportes de las actividades a la formación integral en lenguaje

Para los maestros cooperadores, los aportes de las actividades realizadas a procesos formativos en lenguaje surgen desde la motivación a la escritura, la oralidad, el gesto, la lectura, la creación de



un dibujo, un monólogo, una canción, un poema, entre otros. En suma, la posibilidad de que el otro pueda plasmar sus sentimientos de la manera que desee. En esta medida, las actividades abren el panorama de cómo fortalecer el trabajo desde otros sistemas simbólicos en relación con el cuerpo y la muerte, esta última como escenario novedoso en ambos contextos.

Ecós de formación integral: coincidencias y lejanías en la licenciatura

Para la composición de este relato, decidimos cuestionar a algunos maestros en formación de la licenciatura. Esta elección implicó escuchar las voces de seres muy cercanos, así como otros no tan cercanos. Esto nos permitió enriquecer las miradas anteriormente propuestas donde muchos sentidos, palabras y comprensiones continúan resonando ante las maneras de significar este eje de nuestra investigación. A continuación, presentamos puntos de acercamientos y lejanías ante las palabras compartidas en unión con nuestras propias experiencias.

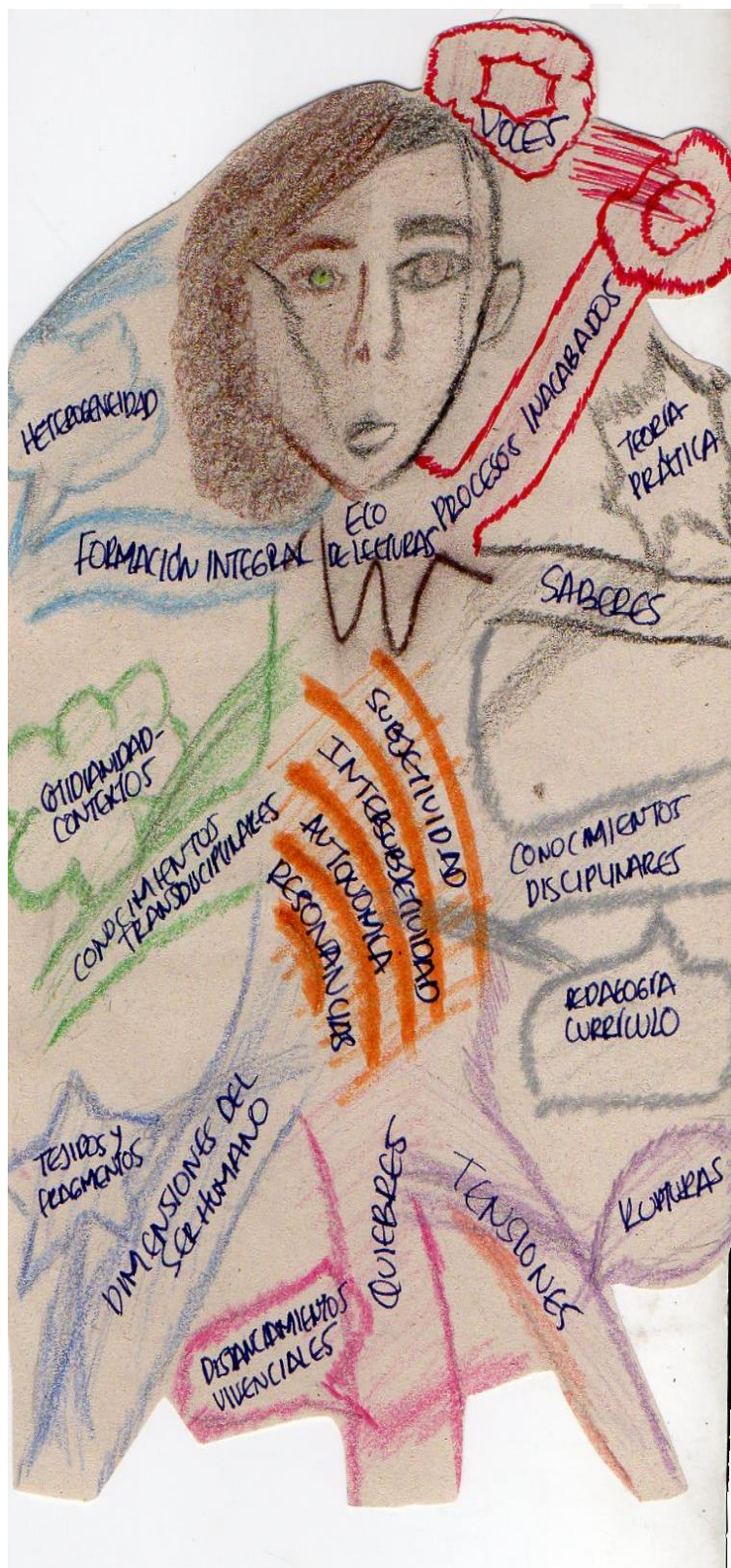


Imagen 24. Amplificación de voces.

De nuevo nos hallamos en un solo cuerpo, sin embargo, esta vez nuestras líneas corporales además de no hallarse definidas se multiplican, dando lugar a muchos brazos. Esto con la intención de evidenciar que, para esta ocasión, no solo se trató de escuchar nuestras voces en los trayectos formativos universitarios, sino también las voces de maestros en formación y directivas. Experiencias y palabras que a modo de detonantes impactaron en nosotros para recordar nuestras propias vivencias. De allí el rostro en gesto de movimiento. El cuerpo se extiende en lo que parecen ocho brazos que derivan en burbujas de diálogo. Las expresiones en lado izquierdo son: heterogeneidad, formación integral, conocimientos transdisciplinares, cotidianidad-contextos, dimensiones del ser humano, tejidos y fragmentos. En el costado derecho se encuentran: voces, procesos inacabados, teoría-práctica, conocimientos disciplinares, pedagogía, currículo, tensiones y

rupturas. Al interior se encuentran las palabras: eco de lecturas, subjetividad, intersubjetividad, autonomía y resonancias.

Nociones de formación integral

De manera contundente, los maestros en formación exponen que la formación integral es heterogénea al incorporar diversas cuestiones. Así, en relación con lo hasta aquí expuesto, se trata de un proceso complejo, trascendental del ser humano, mediante el cual se vinculan el autorreconocimiento, la subjetividad, la intersubjetividad, la autonomía, el hacer, el contexto, la cotidianidad, la experiencia vivida, el saber creado, la teoría, la práctica, los conocimientos disciplinares y transdisciplinares, para potenciar pensamientos críticos, activos y responsables en el sujeto, desde la construcción humana en la pedagogía, el currículo y los distintos campos de saber, tanto en la escuela como en la universidad.

Es así como las voces coinciden en que este tipo de formación afianza dimensiones éticas, cognitivas, personales, afectivas, comunicativas, estéticas, corporales, sociopolíticas, espirituales, sociales, artísticas, culturales, entre otras en la relación sujeto y vida. En esta medida, docentes y estudiantes crean acciones colectivas para dar cabida a este tipo de procesos, pues la responsabilidad no recae de manera directa y definitiva sobre el uno o el otro. Esto considerando que cada sujeto tiene el deber de responsabilizarse de sí para interpretar y actuar ante su realidad. Planteamientos que, de nuevo, corroboran lo evocado a propósito de esta noción.

Espacios de formación integral

Varias voces coinciden en que este tipo de procesos no solo se da en los términos del escenario escolar, también puede involucrar escenarios no escolares, e incluso lugares tan cercanos como la familia y la comunidad:

Cuando hablamos de formación, es preciso mencionar que ningún espacio puede “formar” en el sentido de hacer que el otro sea de una manera determinada, ya que los seres humanos no nos reproducimos en serie. Considero que la “formación integral” parte de una actitud personal, es para mí una actitud frente a la existencia, frente al ser, frente al espíritu. Es un reconocerse desde las diferentes aristas y querer lidiar con lo que nos aqueja, siempre desde una posición activa, en donde reconozco mi libertad y mi responsabilidad. Es por supuesto una actitud atenta, observadora y



reflexiva de lo que me acontece, de lo que acontece a mí alrededor y de esas experiencias transformadoras presentes en el día a día, en acontecimientos cotidianos y comunes que son susceptibles de ser extraordinarios si estamos dispuestos a ello, si tenemos voluntad de abrir no solo nuestras mentes sino también nuestros corazones, por lo tanto es también una actitud generosa, despierta y servicial, permitiéndonos ser huéspedes y también anfitriones en los distintos puertos y llegadas de encuentro que proponga la familia, la escuela, la universidad, la comunidad, etc.

Esta cita fortalece y potencia el reconocimiento de procesos de formación integral en escenarios diversos, al ser este un proceso que no se restringe a un elemento o contexto determinado, contemplando diversas aristas y dimensiones propias de lo cercano y no tan cercano a cada individuo.

La formación integral como menester para la formación de maestros

El apartado que a continuación hemos de referir, resuena con parte del horizonte de preguntas que nos condujeron a desarrollar este proyecto. Así, no solo para nosotros, sino también para algunos de nuestros compañeros cuestionarse por qué es formación integral y el tipo de procesos que se llevan a cabo en la licenciatura es relevante para posibilitar comprensiones, concientizaciones y acciones:

Considero que esta propuesta de pensarnos la formación integral, de preguntarnos por ella y cuestionarla, además de que se puedan dar diferentes acercamientos a la misma, es una opción muy viable y fuerte a la hora de pensarnos nosotros mismos como maestros y sujetos de pensamiento y acción política, donde el texto, el contexto y el sujeto van totalmente de la mano. Entendiendo en esta ocasión la palabra texto como todo lo que podemos leer de nuestro entorno y de nuestro diario acontecer. Además, preguntas como estas, abren el debate en cuanto al enfoque o propósito formativo de la misma Licenciatura.

Prácticas de formación integral

En este aspecto, gran parte de los maestros en formación reconocen los esfuerzos de la licenciatura por propiciar espacios y alternativas que permitan conectar saberes. De esta forma se destaca la elección de áreas con contenidos transdisciplinarios, actividades culturales al interior de la facultad y el mismo campus universitario y, de manera significativa, se evocan los ciclos de prácticas



tempranas de contextualización y, posteriormente, de profundización y proyección como espacios para la conexión de miradas, teorías y prácticas:

La experiencia más significativa que he tenido es la de mi trabajo de grado. Gracias a las prácticas que realicé en una institución educativa, pude plantearme una serie de interrogantes sobre el lugar de la formación humanista en la escuela. Con esto puedo afirmar que, para mí, formación integral es sinónimo de formación humanista, es decir, se trata de cultivar el espíritu a partir de prácticas de lectura y de escritura que resulten significativas, que no desdibujen la dimensión sensible inherente a lo humano. En el caso particular de mi trabajo de grado, he podido plantear un vínculo entre la literatura y otras manifestaciones artísticas, en aras de que los estudiantes puedan tener un acercamiento crítico y sensible a la cultura y al mundo del que hacen parte.

Esta narración marca una nueva línea ante la categoría propuesta, dada la correlación entre formación integral y formación humanista. De igual manera, para nosotros avizorar una línea de investigación novedosa frente a las demás líneas propuestas en nuestra facultad, se convirtió en una valiosa oportunidad para explorar terrenos desconocidos, miradas segregadas, así como el reconocimiento de otras prácticas de enseñanza y aprendizaje, e incluso otras prácticas de vida. Si no hubiésemos elegido esta línea de investigación, la construcción de este proceso no hubiera sido posible bajo otras circunstancias. Así, apelando a nuestros propios trayectos, lo aquí vivenciado se constituye en uno de los pocos momentos donde hemos logrado conectar nuestros propios intereses de vida con ejes que resultan ser problemáticos a nuestros procesos formativos como humanos y maestros.

Paralelamente, se valora la licenciatura por la inclusión de procesos educativos en escenarios no escolares:

En mi experiencia en la licenciatura y en la práctica he podido evidenciar avances e intentos en cuanto a la formación integral, por ejemplo en la prácticas profesionales tuve la oportunidad de realizarlas en un espacio formativo no escolarizado, este escenario me brindó la oportunidad de relacionarme de una manera distinta con la con la educación, me abrió el panorama y me permitió cuestionarme sobre qué tan mentalizados estamos que en algunas ocasiones únicamente concebimos la enseñanza en la escuela. Traigo este ejemplo a colación porque considero que el trabajo que se hace en las corporaciones, red de bibliotecas, es muy significativo en cuanto a la formación integral.



Para nuestro caso, el acercamiento a la corporación GEDI nos permitió extender las miradas a otros modos de ser y hacer en relación con nosotros, el otro y el entorno. Aspecto que hemos nombrado numerosas veces durante nuestro trabajo, dado su significado y relevancia en la construcción de otro tipo de experiencias y vivencias en las construcciones del sujeto.

Tensiones discursivas en la formación integral

En este apartado, si bien se reconocen las luchas e incursiones de nuevos procesos y miradas, se propone la exigencia de retomar las posturas históricas asumidas en la Universidad, la Facultad de Educación y la Licenciatura:

Ese componente histórico, se ha visto marcado en la Universidad por una concepción cartesiana en la que el cuerpo y las emociones son un impedimento para conocer, puesto que para ello solo se requería del intelecto, de la objetividad. Esto se ve todavía en las ciencias naturales y sus métodos científicos, pero también una facultad como la nuestra ha tomado esta idea en que conocimiento y vida deben ir separados. ¿Con qué fin? Posiblemente quieran investir su discurso de más rigor.

En esta línea de sentido, se plantea que prevalecen determinadas miradas frente al sujeto y el conocimiento:

Sin embargo debo decir que en el gran mayoría de los escenarios académicos de los que he sido partícipe, la formación integral no es el eje conductor, pues considero que se ha entrado en unas lógicas en las que el conocimiento es una mercancía, es un requisito, es solo llenar cabezas. Se recibe el saber de una forma en la que no se encuentran puntos de anclaje con otros saberes, ni con las motivaciones propias. Es un conocimiento plano, positivista.

En consideración de estas ideas, retomar las lógicas y discursos propios de las dinámicas presentes, ligados a la primacía de unos aspectos sobre otros, más específicamente en el campo de la racionalidad, ha sido un componente transversal en el desarrollo de nuestro proyecto. Aun así, esta prevalencia de miradas que segregan subyugadas a fines de producción y rentabilidad, nos movilizan a explorar, fortalecer, construir y reconocer propuestas alternativas, propuestas que permitan integrar y tejer, más que dividir y jerarquizar.



Rupturas de integralidad

En este campo se plantea que poco se ha hablado de formación integral en el trayecto universitario, se señala que hay fuertes segmentaciones entre las materias, retomando el orden propuesto en el pensum. Por ende resulta ambicioso hablar de este tipo de prácticas:

Considero que cada asignatura está muy desconectada de la otra, cuando debería estar pensada de manera integral y no solo disciplinar. Todo en el pensum está desordenado y no está pensado hacia una formación integral entre lo que debemos aprender o saber (investigación, pedagogía, literatura, lingüística). Pareciera que cada asignatura no dialoga con otra realmente sino que está por su parte; de hecho pareciera que quienes organizan el pensum no leyeran el contexto y la realidad de los estudiantes. Por poner un ejemplo, la escritura del trabajo de grado está casi de últimas en el pensum, y a la par o incluso después, están los seminarios de investigación, cuando estos deberían ir mucho antes del trabajo de grado.

Paralelamente, se realizan algunas observaciones en cuanto al posicionamiento ético y político del maestro en formación y el discurso en la facultad:

Sin embargo es importante señalar que a nivel político hace un buen tiempo que la universidad no ocupa un lugar activo ni adopta una aposición decisiva en las discusiones y debates. De allí que tienda a relativizarse y hacer común el discurso crítico (se ha vuelto paisaje) sin incidir directa y efectivamente en nuestra participación en escenarios externos a la universidad.

Al respecto, si bien cada sujeto tiene sus propias voces y experiencias, consideramos que indicar que todo es fragmentado y desarticulado además de generalizar, tiende a invisibilizar algunos de los procesos que se han intentado generar y fortalecer en la licenciatura. No obstante, tal mirada no deja de ser sumamente valiosa, de alguna manera también permite leernos a nosotros, en tanto decidimos abordar esta categoría porque en diversas ocasiones también nos hemos visto fragmentados entre las prácticas escritas y las prácticas vivenciadas. En cuanto al posicionamiento crítico del maestro, podríamos decir que así como la noción de formación integral, la noción del discurso crítico muchas veces reposa en la simple retórica del término.



Formación integral y experiencias significativas

En este tipo de experiencias se destacan propuestas de cursos como *Taller Memoria, Arte y Escuela, Cuerpo, Palabra y Formación y Lectura y escritura como prácticas culturales* por el protagonismo a partir de la experiencia de vida y el contexto. Asimismo, se relatan las posibilidades de interactuar y crear de manera conjunta con algunos profesores, al igual que el hecho de poder escribir en primera persona cuando se han privilegiado procesos escriturales desde la tercera persona.

En esta misma línea, Crystian destaca el curso *Educación y sociedad: teoría y práctica*. Para él este espacio, le permitió otras maneras de encuentro en las relaciones maestro-estudiante, al crear círculos de diálogos, compartir experiencias de vida, educación popular y retomar asuntos esenciales como la alimentación no solo desde lo físico, sino y también desde lo anímico a partir de las ideas que se consumen y las ideas que se relegan.

En contraste con lo anterior, varios estudiantes enuncian que vivencian más procesos de formación integral desde los semilleros ofrecidos por la facultad a partir de un curso específico. Estos espacios alternativos se conciben como espacios que propician la confrontación, la formación ciudadana, el cuidado de sí, la reflexión del saber, ser y hacer docente, la interculturalidad, la conexión con sentires, las relaciones ser humano-naturaleza, entre otros. En este marco se nombran los siguientes espacios: el grupo DiverSER, la Corporación Región, el Semillero Pedagogía Planetaria y el aprendizaje de lenguas ancestrales.

Por su parte, Stefany logra leerse en el párrafo anterior, pues ella hace parte del semillero de Pedagogía Planetaria y desde las dinámicas allí generadas comparte el eco de las voces de sus compañeros. Tal espacio se convierte en desafío y posibilidad para sentir, pensar, movilizar y crear otros modos de devenir ser vivo y maestro.

Simultáneamente, se resaltan experiencias en los espacios de práctica como la creación de secuencias didácticas para enriquecer el diálogo y la controversia desde la literatura, las manifestaciones artísticas, la historia y la cultura como experiencias integración de diversos

saberes, la creación de periódicos murales para la voz y protagonismo del sujeto ante sus actos y decisiones.

En consideración de que este ítem aludía a experiencias significativas (fuesen positivas o negativas), una de las voces presentó la siguiente narración:

Debo decir que son muchas experiencias positivas las que pude vivir en la licenciatura, sin embargo me detengo en una negativa porque considero importante revisar este asunto: se trata del curso de sintaxis, lo vi comenzando la carrera y éste solo se enfocó en asuntos didácticos, que por supuesto son importantes, pero se dejó por fuera la enseñanza de este elemento que de alguna manera viene a ser como la materia prima del docente de lengua castellana. En ese sentido creo que se deja por fuera este componente esencial que imposibilita la formación integral.

Partiendo de esta cita y asumiendo que la formación integral atiende a componentes disciplinares y transdisciplinares, en los contenidos mismos de las materias no pueden prevalecer unos elementos sobre otros. Por tanto no se trata de satanizaciones o jerarquizaciones, como sí de mediaciones entre teorías y prácticas, componentes didácticos e investigativos que permitan fortalecer y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas.

Carencia de experiencias de formación integral

En oposición, algunas voces plantean que las experiencias formativas vivenciadas se alejan del aula de clase y del marco universitario mismo:

Por otra parte, gran parte de mi formación como sujeto social y político se ha dado en las mesas del 9, en La curva o en las marchas y paros, pero poco en las aulas. Allí donde no dan certificación suele uno aprender más.

Esto nos permite reafirmar que, los procesos formativos integrales al no restringirse a un entorno o contexto, pueden suscitarse y ampliarse en diferentes espacios y momentos.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, las comprensiones de los estudiantes, además de ampliar las nociones y vivencias en torno a la formación integral, nos posibilitan fundamentar el desarrollo de nuestro trabajo, en mención de contemplar procesos educativos en un contexto escolar y otro no escolar. Tal como lo manifestaron varios maestros en formación, si bien se han dado

diferentes aperturas, el desafío por la apuesta a este tipo de procesos sigue en construcción para nuestra licenciatura. En aras de fortalecer este encuentro de voces, a continuación veremos qué nos dicen las directivas de la licenciatura en la delineación de este escenario:

Resonancias y resistencias: procesos de formación integral en la licenciatura

En este relato, traemos a colación las entrevistas realizadas a la actual coordinadora de la licenciatura Diela Betancur y la coordinadora de prácticas Erica Areiza. Como lo hemos propuesto hasta ahora, en ningún momento es nuestra intención o deseo fragmentar unas voces y otras, por el contrario, nos valemos de las mismas para continuar el tránsito no lineal de indagación y reflexión sobre nuestro proyecto de investigación en el marco de procesos de formación integral en lenguaje.

Nociones de formación integral en la licenciatura

En ampliación de lo hasta aquí enunciado, para las voces entrevistadas, la formación integral se convierte en un proceso denso, imperfecto, un diálogo de conocimientos que intenta abarcarlo todo en conexión con distintos saberes. Además, que dadas sus magnitudes se vuelve un término común a diferentes procesos, lo cual conlleva al desafío de darle vida y sentido a lo que se plantea. En el caso específico de la licenciatura, lo integral apela a lo pedagógico, didáctico e investigativo en los procesos formativos del maestro.

Las voces retoman el proyecto formativo de la licenciatura, en el cual se proponen cuatro grandes dimensiones: ética, lógica, estética y política. Dimensiones evocadas en el planteamiento del problema de nuestro proyecto. Específicamente, la dimensión estética se concreta en cursos como: *taller: memoria, arte y escuela, taller cuerpo, palabra y formación y taller lectura y escritura como prácticas socioculturales*. De acuerdo con una de las voces, estos tres talleres apuntan de forma más directa a la dimensión de la subjetividad de los maestros en formación, en términos de experiencias vitales, convicciones y preguntas. Igualmente, la dimensión estética se encuadra en las prácticas pedagógicas y algunos espacios de formación literaria.

Ante este planteamiento, algunos estudiantes se reconocen en dichos espacios como escenarios de encuentro con ellos mismos y la constitución de sus subjetividades (véase relato anterior). Desde



nuestra experiencia concreta, destacamos que gran parte del interés suscitado en cada uno frente al cuerpo surgió en el curso *taller, cuerpo, palabra y formación*. Las exploraciones allí vivenciadas potenciaron otras maneras de significación del cuerpo propio y la relación con el cuerpo del otro en lazo con otros sistemas simbólicos propios del lenguaje no verbal. No obstante, recordemos que solo algunas de las voces de los maestros en formación lograron leerse en estas propuestas, lo cual nos remite a corroborar que muchas veces los ideales estipulados difieren de los procesos concretos, ¿qué sucede entonces con los demás cursos y escenarios?

En relación con estas ideas, se manifiesta que en la licenciatura no todo está agotado y llega hasta ciertos límites. Los cuales, en diversas ocasiones, pueden ser abordados en escenarios artísticos y culturales propuestos por distintos espacios en la universidad. Aun así, se expone que desde el programa se han construido unas condiciones de existencia, interacción y posibilidad para dar lugar a otras formas de creación y comunicación entre maestros y estudiantes. Esto con la intencionalidad de incorporar necesidades, demandas y expectativas. Hecho que se evidencia en la propuesta y surgimiento de otras líneas de enseñanza, cuyas instauraciones han implicado arduos procesos de luchas y persistencias.

Limitaciones o dificultades de llevar a cabo procesos de formación integral

En este hilo conductor se mencionan: la voluntad, el deseo, la apertura y la disposición de los sujetos. Paralelamente, se advierte la disposición del currículo y relación con las necesidades e intereses del educando, dado que muchas veces prevalecen condiciones de restricción. No muy lejos, se alude al reglamento estudiantil y su incidencia en los sistemas de evaluación donde prima lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

De igual modo se apunta al tiempo, no restringido a los horarios y cronogramas de la escuela, de modo más trascendental se vincula a los tiempos contemporáneos, caracterizados como rápidos y desbocados al pretender un sujeto productivo y la hegemonía de unos elementos sobre otros. En el caso puntual de licenciatura se refiere la forma de presentación del trabajo de grado, esencialmente escrita, dada la idea de que otras formas de presentación como manifestaciones artísticas estarían más vinculadas a otro tipo de escenarios. No obstante, se alude a que en la sustentación misma



tiene validez diferentes modos de socialización. De esta manera, se describe la tensión entre los discursos dominantes, donde muchas veces los proyectos formativos de instituciones como la escuela o la universidad pueden resultar en oposición a lógicas no tan armónicas frente maneras de pensar, sentir y actuar. Por tanto las elecciones de vida del estudiante ocupan gran relevancia.

Estos elementos en su conjunto no se desligan de lo propuesto en los referentes teóricos, en cuanto a las prevalencias y jerarquizaciones y, al mismo tiempo, resuena con las voces de los maestros en formación y nuestras propias voces.

Potenciamiento de procesos de formación integral

Las voces enfatizan el compromiso ético y político de los profesores y los estudiantes al interior de las licenciaturas, respecto del tipo de sujeto que se desea formar, qué tipo de maestro, el protagonismo de los sujetos, las condiciones mismas de la institucionalidad como posibilidad, al igual que la diversificación de los objetos de estudio: el cuerpo, el arte, la sensibilidad, la comunicación, la apertura, las preguntas, las articulaciones con otros colectivos de formación, entre otros.

De tal suerte, para las coordinadoras entra en juego la búsqueda de otras miradas que permitan desestabilizar zonas ya acomodadas. El reconocimiento de lo espiritual del ser humano sin entrar en riña con el conocimiento. De nuevo, cobra importancia la idea de desacomodar miradas que fragmentan y jerarquizan, un hecho nada sencillo de vivenciar cuando nosotros mismos venimos de herencias y legados de estas formas de relación con el conocimiento, e incluso, con nosotros, el otro y lo otro.

Experiencias significativas

Se destaca el curso de práctica II: discurso, currículo y comunidad educativa, donde el currículo como postura social y cultural condujo a una construcción conjunta que permitió corroborar el asunto integral como diálogo colectivo entre asesores, estudiantes y maestros cooperadores. En esta medida, emergen configuraciones didácticas, en las cuales el maestro investiga y enseña a la vez. Aquí también se avizoró el desafío de atender a un currículo que integre lo humano en relación



con el arte, la literatura, la gramática, la lingüística, en vínculo con la vida y las preguntas trascendentales del sujeto. Experiencias que resuenan con las experiencias de los estudiantes quienes refieren este tipo de conexiones entre historia, arte, literatura y las voces protagonistas de los sujetos.

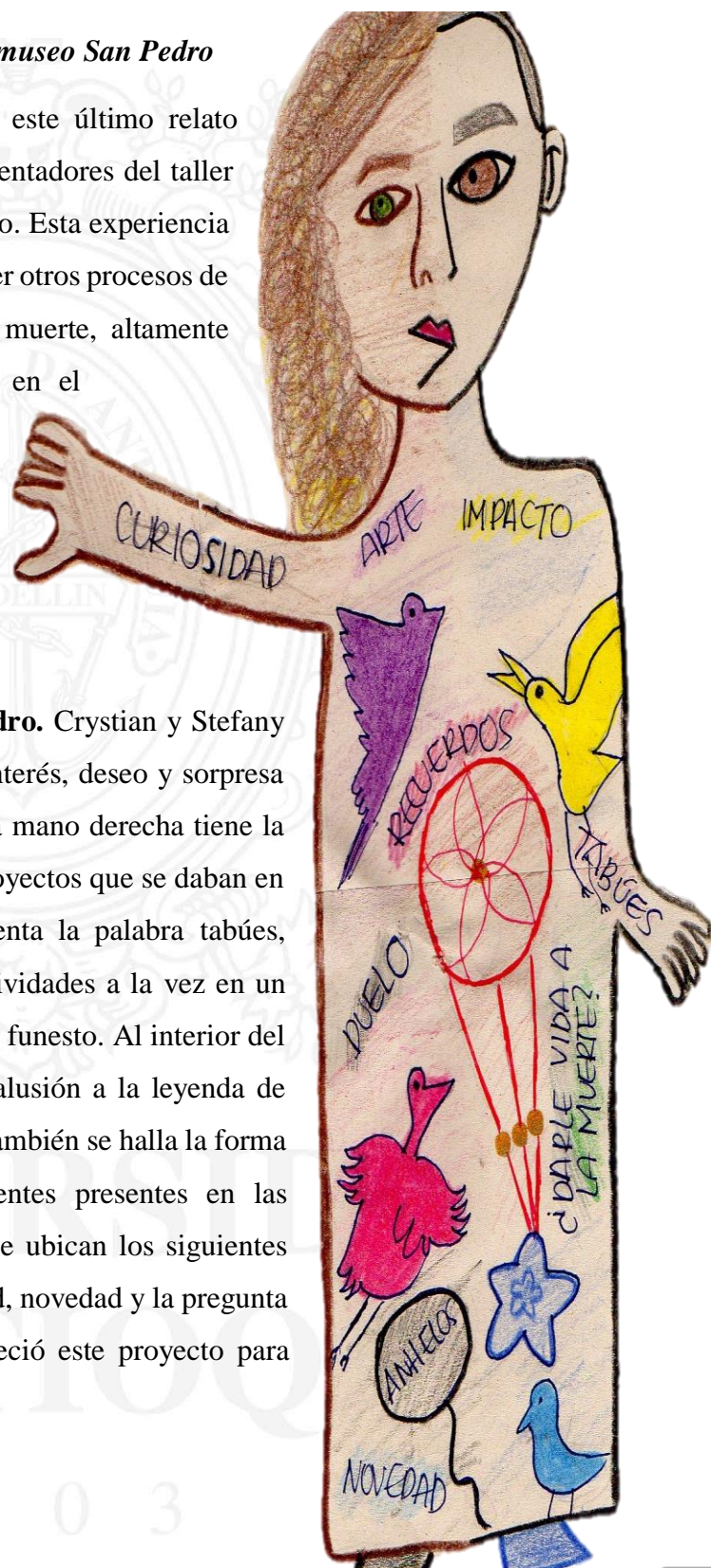
De igual modo, sobresale el acompañamiento a una estudiante durante un proceso de investigación en una comunidad con discapacidad cognitiva. La experiencia avizoró varios retos, tanto para la docente cooperadora como para la estudiante. Entre ellos: la exploración de conocimientos frente a las implicaciones de llevar a cabo procesos formativos en la comunidad, la enseñanza del código lingüístico con un sentido en el contexto, las formas de enseñanza y la participación de la población en proyectos comunitarios a través de un medio como la radio. Todo esto, junto al enfoque biográfico narrativo permitió articular teorías, historias de vida y sensibilidades.



Experiencias formativas en el cementerio museo San Pedro

Finalmente, aunque no menos importante, en este último relato compartimos las entrevistas realizadas a los orientadores del taller Arte y Duelo en el Museo Cementerio San Pedro. Esta experiencia fue fundamental para nosotros al permitir conocer otros procesos de construcción y relación con la vida y con la muerte, altamente potentes para las actividades implementadas en el proyecto. Adicional a esto, como hemos de evidenciar, los procesos y comprensiones no se aíslan de las voces anteriores, por el contrario, la mirada a distintos escenarios y procesos formativos resulta ser más rica e inacabada.

Imagen 25. Visita cementerio museo San Pedro. Crystian y Stefany se hallan en un solo cuerpo cuyo gesto es de interés, deseo y sorpresa con la expresión de una boca medio abierta. La mano derecha tiene la palabra curiosidad ante el hecho de saber los proyectos que se daban en el cementerio. En la mano izquierda se presenta la palabra tabúes, ninguno de los dos imaginaba hallar tantas actividades a la vez en un espacio que se ha caracterizado como sombrío y funesto. Al interior del cuerpo se encuentran cuatro grullas haciendo alusión a la leyenda de estas aves compartida en el primer encuentro. También se halla la forma de un atrapasueños y una estrella, componentes presentes en las actividades realizadas. Al interior del cuerpo se ubican los siguientes términos: arte, impacto, recuerdos, duelo, finitud, novedad y la pregunta ¿darle vida a la muerte? Pregunta que enriqueció este proyecto para abordar diferentes perspectivas de la muerte.





Intereses de vida

Nair Giraldo (psicóloga en formación⁷), Ángela Ángel (artista plástica) y Alex Jaramillo (psicólogo profesional) nos comparten sus experiencias alrededor de propuestas que nacen en el Cementerio Museo San Pedro. De esta forma, el psicólogo profesional, quien lleva más años en este espacio nos comenta que las artes y la investigación siempre han sido temas de su interés. De hecho, una investigación sobre el duelo en adolescentes lo lleva a estar en el cementerio. Así, tal proyecto se convierte en el punto de inicio de los procesos que surgirían posteriormente.

Taller de arte y duelo

Según lo expresado por las voces partícipes, los talleres de arte y duelo nacen entre el año 2006 y 2008, luego de que en el año 2000 se plantearan y promovieran distintos proyectos para la atención de la población. Entre ellos: visitas guiadas, noches de luna llena, la pelona comida y me muero por jugar. Al principio, los procesos desarrollados en los talleres se basaron en el arte, sin desmeritar otras disciplinas como la antropología y la psicología.

En una segunda fase se identifican demandas y necesidades de transformación del proyecto vigente y surge la propuesta de arte y acompañamiento psicosocial. Proyecto que, desde sus inicios, logró fuertes conexiones entre los intereses personales del psicólogo, los objetivos del museo cementerio y las necesidades de la comunidad. El arte deja de ser el único objetivo, para dar paso a reconocer y visibilizar sus efectos psíquicos en relación con la elaboración del duelo y las experiencias de vida. De esta forma, el arte se presenta con fines intencionados y terapéuticos.

Sobre el programa y sus propósitos

De acuerdo con los partícipes, el propósito central del programa es que las personas concienticen la pérdida como hecho real y puedan comunicar emociones, elaborar duelos y construir proyectos para continuar la vida y activar la capacidad resiliente de sí por medio del arte. El arte y la psicología conversan entre sí para contribuir a tales propósitos y procesos.

⁷ Las categorías de nombramiento fueron asignadas por los entrevistados.

Los talleres se ofrecen a una amplia población que varía entre niños, jóvenes y adultos. Entre las actividades, se relata la elaboración de las mil grullas como modo de asistir a mitos populares y llevar a cabo procesos en colectivo. Por esto, el vínculo con el otro, los enlaces de apoyo y el compartir de la palabra se convierten en factores fundamentales.

Tales dinámicas no se aíslan de las experiencias vivenciadas en la corporación GEDI en relación con la población variada y la importancia de las relaciones consigo, el otro y el entorno. El cementerio museo se presenta como espacio alternativo a las miradas curiosas y prejuiciosas ante desarrollar procesos en lo que se suele considerar un espacio fúnebre. Nuevamente, el trabajo interdisciplinar, para este caso desde el arte y la psicología toma voz para la potenciación y fortalecimiento de diferentes proyectos.

Aporte de vivencias en el cementerio a los respectivos campos disciplinarios

En este punto, las tres voces nombran la empatía, referida a la conexión con los sentimientos y vivencias del otro, procesos que, para la psicóloga en formación, no se enseñan en la academia. También se enuncia la pertinencia de acceder a conocimientos técnicos y conocimientos de arte. Esto junto al desafío de la interdisciplinaria, asociada al reto de convivir con la disciplina del otro, con su forma de ser, su forma de pensar y muchísimos aprendizajes más. De igual manera, se hace alusión a la sensibilidad y la tolerancia. Para el caso de la artista plástica, la lucha por las convicciones e ideas propias en cuanto a procesos de transformación se hace trascendental al igual que la resiliencia como pilar, aportando al campo profesional y el trayecto de vida.

Aprendizajes durante el proceso

Entre los aprendizajes se expresan la autotransformación a partir de procesos de transformación en otros, junto a la comprensión de que la muerte no solo apela al fallecimiento de seres queridos, sino también a la ausencia de personas y etapas. De nuevo, se destaca la sensibilidad y la construcción propia de sí. El reconocimiento de las experiencias de otros que a su vez activan historias de pérdidas de seres queridos propias, sentir con el otro y crear colectividad al ponerse en su lugar. Se alude a la risa como forma de salvación, para propiciar la apertura con el otro y fortalecer la disposición a dar y a aprender. De igual modo, el reconocimiento de la vida, su



importancia y cuidado. En suma, lo humano y lo profesional se entremezclan y se afectan simultáneamente.

En este aspecto, los psicólogos hacen mención de la pedagogía de la muerte como eje potente para el fortalecimiento de trabajos interdisciplinarios. Así, la pedagogía de la muerte es comprendida como las maneras y estrategias de construir saberes sobre la pérdida, en el diálogo y compartir con las afecciones del otro, como fuentes de experiencia y sabiduría.

Estas lecturas de transformación recíproca, también nos permitieron aprendernos a nosotros en relación con los procesos desarrollados, pues como se enunció anteriormente, los lazos de confianza, intercambio e interacción con los estudiantes nos posibilitaron aprendernos y reconocernos a nosotros mismos en enlace con nuestras propias tensiones y procesos ante la idea de finalizar un ciclo formativo.

¿Llevar la muerte a otros escenarios?

Ante este interrogante, la psicóloga en formación enuncia que la colectividad posibilita la transformación de espacios. Por ello, al pretenderse una idea sobre la pedagogía de la muerte, la idea es comprender la muerte como un proceso natural y necesario para crear espacios y acompañamientos en todo tipo de escenarios donde sea posible.

En este ámbito, la artista plástica evoca el concepto de fabulación como la creación de otros mundos posibles, a través de la subjetividad y la comunidad. A partir de este concepto, la artista expresa que en la escuela se necesitan hacer procesos de duelo, sin legitimar la indiferencia de los profesores ante diversas situaciones. En este sentido se manifiesta, que, más allá del cumplimiento de los lineamientos, los estándares y el PEI es necesario atender al otro ser humano que hay allí. Aquí entra en juego la formación integral contemplada como el cuidado propio y el cuidado del otro, de sus pérdidas, de sus crecimientos, de sus transiciones.

Desde estas provocaciones, la artista afirma que el crecimiento con el otro a través de experiencias significativas depende del profesor y de la escuela. Palabras compartidas en amplias conexiones y resonancias con las voces de nuestros maestros cooperadores, nuestros compañeros de la licenciatura y nuestras directivas.



Finalmente, las voces manifiestan que, para este año el propósito es extender los proyectos y procesos a espacios como la escuela y acciones comunales. El objetivo es salir del cementerio para proponer otras miradas ante el duelo, la muerte y el espacio mismo de lo fúnebre. Esto a partir de pinturas, dibujos y diferentes medios de expresión para niños, jóvenes y adultos.



Imagen 26. Conclusiones. En la imagen intentamos representar una pequeña planta en proceso de crecimiento, pues creemos que la realización de nuestro proyecto da apertura a muchos caminos poco explorados en nuestra licenciatura: la muerte, la noción de formación integral, los contextos no escolares y la IBA como metodología de investigación. De estas derivaciones surge el título: inconclusiones.



CAPÍTULO V: INCONCLUSIONES

En este texto se presentan algunas conclusiones derivadas de nuestra experiencia investigativa y formativa. Más que concluir, deseamos presentar inconclusiones, en tanto la construcción de puentes de diálogo y apertura para futuras investigaciones. Por ende, este trabajo es un primer paso, a modo de peldaño, provocación e invitación a transitar por ejes y perspectivas que no se agotan en simples temas o elaboraciones conceptuales, al involucrar la complejidad y amplitud de la vida misma. Estas provocaciones surgieron en el transcurso de nuestro proceso investigativo y se expresan en forma de preguntas y reflexiones que continuarán acompañando nuestros caminos formativos académicos y vitales.

Entre el día y la noche, entre la vida y la muerte

Mediante los procesos formativos desarrollados, avizoramos que uno de los grandes desafíos como maestros es construir otros sentidos y miradas en conjunto ante los sucesos innumerables e impredecibles de la vida. Para ello, la desnaturalización de la muerte debe empezar por nosotros mismos, es decir, no considerar la muerte como un tema tabú y buscar maneras para elaborarla como parte de la vida en diferentes procesos educativos.

La muerte contemplada en términos de pérdidas, transiciones y desplazamientos, también puede asociarse a estados de inmovilidad, en los cuales el individuo se encuentra estancado sin encontrar disfrute o sentido alguno a la existencia. Por consiguiente, una relación monótona con la vida puede ser un estado letal y perjudicial.

La creación de dibujos, mapas y cartas con los estudiantes de la I. E Rosalía Suárez contribuyó a afianzar una conciencia emancipatoria en los jóvenes. Cada sujeto mediante la realización de sus respectivas creaciones pudo visualizar y concienciar sus decisiones de vida en relación con sus más profundos deseos y convicciones. La culminación escolar asociada a la muerte permitió resurgimientos y construcciones donde el sujeto fue voz y protagonista de su existencia. Procesos que a su vez, se devuelven a nosotros, al tener en nuestras manos la posibilidad de elección y decisión ante nuestros propios trayectos formativos.

La muerte trasciende como mera conceptualización para apelar a todo un marco de contextos, discursos y representaciones creados a lo largo de la historia. Por tanto, se hace necesario aproximarse a las tensiones discursivas de cada época para comprender los discursos que han configurado el ser humano y sus condiciones de existencia.

Cuerpo escenario de sentidos

El cuerpo que nos habita, no se agota en una categoría, de manera continua nos está componiendo, como se evidencia en el miedo, el tedio, la alegría, el llanto, la quietud, el movimiento, entre otros. Así, cada pensar, sentir y actuar traspasa y conforma el cuerpo. No es posible aislarlo y fragmentarlo cuando, precisamente, desde sistemas verbales y no verbales lo estamos apelando, así muchas veces sus distintas manifestaciones sean sesgadas por las lógicas imperantes.

Cuerpo y mente no están fragmentados, conjuntamente están develando lo que acaece al sujeto a través de gestos, palabras, miradas y silencios. Se hacen tejidos cuyas implicaciones no son sencillas. No es sencillo avizorar en los terrenos más íntimos y privados del sujeto, esto implica desatar sus más profundas energías, que, muchas veces pueden pasar desapercibidas a este, o exponer hechos que el sujeto no quisiera confrontar. En efecto, se trata de un terreno muy peligroso, donde la más mínima herida puede activar impredecibles sensaciones.

Habría que indagar por la delimitación de los ciclos de vida: infancia, adolescencia y juventud, al ser ciclos y rupturas se constituyen de manera recíproca entre sí. En consecuencia, un mismo cuerpo evoca y vivencia distintos tiempos y escenarios, donde muchas veces siendo adultos nos podemos sentir como niños, o incluso viceversa, siendo niños nos proyectamos como adultos. El cuerpo se convierte en un espacio-tiempo de huellas, afecciones y memorias. Empero, no se encasilla ni se restringe, dada su posibilidad de conjugar al mismo tiempo diversas ideas y emociones.

Ningún espacio es externo a la corporalidad del sujeto, por el contrario éste es configurado por cada uno de ellos: espacios cotidianos, espacios futuros y espacios pasados pasan a apelar a la emocionalidad del individuo y sus modos de relación y significación ante el mundo. Esto lo constatamos con la realización de los mapas, el cuerpo propio como ciudad se desfasa en aquellas



ciudades por nacer, por morir y seguir. De aquí, el cuerpo se presenta como posibilidad de condicionamiento y de resistencia, dado que mediante la realización de las cartas, dibujos y demás instrumentos los estudiantes expresaron obedecer a unas lógicas institucionales, pero al mismo tiempo, compartieron el anhelo de emprender otras búsquedas y riesgos en conexión con sus propios intereses y deseos.

La relación con nuestras emociones y sentires incide en todo los ámbitos, incluyendo por supuesto el escenario educativo, ¿qué sucede pues cuando un contenido más allá de ser éste conecta con las vivencias de los estudiantes, activa su propia sensibilidad? Ese contenido trasciende porque se vuelve vida. La razón, la emoción, lo afectivo y sensorial se materializan en la corporeidad, ninguna se aísla de la otra y de forma continua interactúan entre sí para confrontarnos como seres humanos con la cotidianidad de nuestro existir. No relacionarnos con esta otra parte vital, causa analfabetismo emocional y afectivo, trayendo consecuencias anímicas y físicas.

Formación integral: conexión de lecturas, diálogos y miradas

Los procesos de formación integral convocan a un juego de relaciones con uno mismo, el otro y el mundo, juego que se ve confrontado de manera permanente, a través de diferentes espacios que proliferan maneras de ser, de hacer, de pensar, de sentir, entre muchos otros. Por tanto, la formación integral ante cada circunstancia pone en tensión la subjetividad del individuo en vínculo con las intersubjetividades que le rodean.

En consideración de que el sujeto no se construye de manera aislada, la pregunta por la formación integral no solo es una construcción personal, sino también un trayecto comunitario y colectivo en relación con diferentes tiempos y espacios. En esta medida, mediante el reconocimiento de hábitos propios y colectivos se pueden activar concientizaciones y sensibilizaciones en cuanto a lo que nos permea y constituye. Un proceso que dura con el transcurrir de la existencia misma.

No es posible acudir a todas las dimensiones del individuo, de hecho ¿cuáles son todas las dimensiones? Esto sería caer en un totalitarismo al concebir al ser humano como ser único y definitivo, desmeritando su proceso de construcción continuo. En este sentido, la formación



integral puede abordar a tantas dimensiones como el sujeto a tantos roles, es decir, en cada sujeto pueden habitar muchos otros y en el transcurso de sucesos y acciones se pueden retomar distintas dimensiones.

Reconocer la complejidad del ser humano en sus dimensiones, ayuda un poco a desinstaurar las ideas polares que nos habitan entre lo bueno y lo malo, lo feo y lo bello, lo correcto e incorrecto. Es decir, comprender que tanto lo uno como lo otro son necesarios para la construcción de la vida y la toma de decisiones, desvirtúa ideas de segregación y binarismo ya preestablecidas.

La elaboración e implementación de procesos formativos integrales implica un viaje de movilizaciones entre sentidos lógicos y analógicos. Esto lo pudimos evidenciar en las actividades realizadas, en tanto el reconocimiento de sentires, pensares, actividades y rutinas cotidianas condujo a explorar las sensibilidades, las emociones y algunas de las sensaciones más recónditas en los terrenos íntimos de cada sujeto en relación con procesos de muerte en el escenario escolar.

Contextos escolares y no escolares: escenarios para la formación y la transformación

Causar rupturas con las lógicas dominantes, en ningún momento implica satanizar las dinámicas instauradas en la escuela, pues para el debido desarrollo de esta propuesta fue necesaria la planeación, la distribución de tiempos, materiales y actividades, así como el uso crítico de parámetros y herramientas propias del rigor formal, cuyos fines posibilitaron darle base y estructura a las propuestas.

Ambos escenarios se hacen sumamente valiosos al evidenciar cómo los procesos educativos no se restringen a unos espacios y actores dados como aulas de clase, laboratorios, directivos, docentes, entre otros. Ambos contemplan aportes a la formación de individuos, la construcción del conocimiento, la construcción del cuerpo, de la vida y la muerte aunque vale aclarar, a través de diversas maneras y enfoques. Esto resulta ser un gran desafío, dada la mediación entre unos procesos y otros para la búsqueda de conexiones que permitan ampliar comprensiones, en este caso puntual, alrededor de procesos formativos integrales en lenguaje centrados en el cuerpo y la muerte.

El contexto no escolar, por sus dinámicas no adscritas a unos lineamientos y currículos manifiesta mayores desafíos e imprevistos. Al ser un espacio de carácter abierto, cualquier evento se puede dar de forma fortuita en cuanto a escenarios y poblaciones. Por tanto, este contexto implica fuertes rigurosidades y preparaciones ante lo que pueda suceder.

Sobre la investigación basada en artes como camino de indagación

En este rumbo de procesos y desafíos, la exploración de la IBA como ruta metodológica, resultó ser solo un acercamiento, no sería posible abordar de manera única y definitiva las diversas posibilidades ofrecidas por el lenguaje no verbal y sus modos de significación. En esta óptica, la línea de otros sistemas simbólicos no se agota al explorar distintas maneras de sentir, expresar, manifestar y plasmar, tal como lo evidenciamos en los dibujos, mapas y representaciones. Aun así, cabe destacar que, las estrategias formuladas, incluyendo la realización de los dibujos y los corporrelatos nos permitieron mayor conexión con los procesos desarrollados, dado que las vivencias no fueron externas a nuestros propios ejes corporales como primer territorio.

La pregunta por la muerte y la culminación de trayectos formativos relevantes en los procesos de existencia crea una gama de posibilidades por explorar, entre los medios empleados por nosotros, los estudiantes pudieron detenerse en el tiempo para suscitar momentos determinantes en el pasado, en el instante presente y en algunas de las implicaciones a futuro. Cada uno de los instrumentos generados no solo avizó la conciencia de los estudiantes, sino también su creatividad ante un eje que les resultó fuera del margen habitado en la institución. Continuamente atravesamos procesos de duelo, el desafío es, cómo podríamos retomar estos, para que, de manera interdisciplinar reúnan diferentes áreas del saber y al mismo tiempo, distintos modos de representación y significación por los sujetos implicados.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, S. & Zea, I. (2010). *Pasado y presente de los jóvenes: sus representaciones sociales sobre el cuerpo*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Augusto, Z., Cilleruelo, L. & Montorio, A. (Enero de 2014). *Mongo, ¿residuos o recursos? Narraciones residuales, una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad creativa*. 2da conferencia sobre investigación basada en artes e investigación artística. Conferencia llevada a cabo en Granada, España.
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 1 (40), 233-259. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>
- Cabra, N., Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia -Estado del arte, cuerpo y subjetividad-*. Bogotá: centro empresarial Arrecife.
- Cabra, N., Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia -Estado del arte, cuerpo y subjetividad-*. Bogotá: centro empresarial Arrecife.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Recuperado de http://cdm2011b.aprenderapensar.net/files/2011/07/Capra_Fritjof_La_trama_de_la_vida.pdf
- Cárdenas, A. (2004). *Didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura*. Departamento de Lenguas. Universidad Pedagógica Nacional
- de Miguel Álvarez, L. (2013). *La investigación artística a través de la investigación basada en las artes: narrando una historia, compartiendo*. en *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Facultad de Educación. (2013). *Proyecto de formación, programa en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. Universidad de Antioquia.
- Fossati, M. Bussani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen*, (1), 1-13. Recuperado de <http://studylib.es/doc/6950542/cuerpo--aprendizaje-y-poder-en->



[la-escuela](#)

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Recuperado de https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%C3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf
- Frigerio, G. (2014). Las relaciones pedagógicas no pueden ser moderadas bajo la figura del uno; “uno” es siempre un concepto imperial, un concepto totalitario. *Revista Debates*, (69), 1. Recuperado de <http://almamater.udea.edu.co/debates/deb69-07.htm>
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- González, J., Gómez, R. S. (1999). Revista Educación y Pedagogía. *Fricciones de cuerpos barrocos y opacos*, 11 (23-24). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/24055>
- Gutiérrez, R. (2014). Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación. En Viadel, R., Roldán, J. & Pérez, F. (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes* (pp. 117-127). Granada: Universidad de Granada.
- Hernández, F. (2008). Educatio siglo XXI. *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*, (26). (pp. 85-118). Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Mateos, T. (2008/2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 285-300. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Mejía, O. (2008). *La muerte y sus símbolos muerte, tecnocracia y posmodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mendoza, M. (2012). *La importancia de morir a tiempo*. Bogotá: Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*. MEN. Bogotá.
- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.



Facultad de Educación

Formar en lenguaje: *apertura de caminos para la interlocución*. MEN. Bogotá.

- Ministerio del Medio Ambiente & Ministerio de Educación. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. Bogotá.
- Noguera, P. (2013). Decisio. *Pensamiento ambiental y arte. El grito de la tierra en la piel del artista* (enero-abril 2013), 17-23.
- Peña, A. Q. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM, 47-84.
- Polo, J. (2009). Postmodernidad consumista y nihilismo de la mercancía. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, (23), 309-343.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid, España: ASALE
- Vargas Rojas, J. A. Ramírez Avila, C. (2015). *Finitud, cuerpo y escuela*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/17140/1/VargasRojasJhonAlexander2015.pdf>
- Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/10498/11752>
- Villegas Durán, Luz Amparo. Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2008, 12 (Sin mes): [Fecha de consulta: 18 de abril de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875013>> ISSN 1138-414X.
- Weinberg, L. Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). Boletín UNAM-DGCS-062. México. Premio Nacional a la Investigación Socio Humanística.
- Wilches, G. (1996). *La letra con risa entra (¿y qué es eso, EDUCACIÓN AMBIENTAL?)*. Bogotá: fondo para la protección del Medio Ambiente José Celestino Mutis.



ANEXOS

1. TRABAJO DE NIÑO CON BIODIVERSO



La muerte es la representación de muchas líneas curvas y rectas que la presentan como verde y gorda.



2. CARTA ESTUDIANTE

Yo le digo a mi yo que se queda en el colegio, no olvidar las experiencias con amigos, profesores e integrantes de la institución. que cada cosa vivida en este espacio es valorada y en algún momento de la vida practicada. Yo le digo que aunque me voy no se olvidará este proceso de crecimiento intelectual, sentimental, social y personal.

Me digo a mi mismo ahora que salgo de este proceso tener la valentía suficiente para afrontar lo que viene, no rendirme, cumplir cada meta propuesta. Me decía que eso de ser el mejor Barbero del mundo es posible cumplirlo, si de verdad es que que más deseo.

Me quisiera quedar con lo aprendido, aunque haya sido poco, no pretendo desvalorizar el esfuerzo de mis docentes por darme su conocimiento. Me quiero quedar con las risas que me dieron mis compañeros y mis profesores, que si en algún momento tuve algún inconveniente con alguien sepa que no guardo rencor. Cada cosa que me sucedió en este colegio, mala o buena, me marco en la vida y no pienso olvidarlo porque esos recuerdos de alguna manera sirven de reflexión, para madurar...etc.

Aunque siempre negue no gustarme el colegio disfrute cada momento y no tengo cosas para dejar. todo lo vivido y aprendido quiero que permanezca en mí.

Me gustaria vivir más experiencias, con gente nueva



que me definen marcas como las personas que ahora dejo de este colegio, luego de esto quiero vivir mi sueño, (Ser Barbero profesional), no dejar sola a mi madre y algun dia ser un buen padre.

Por ultimo quiero decir que a pesar de los problemas y malos ratos con compañeros y profesores no tengo intenciones de desearles lo peor, al contrario que cada uno de ellos cumpla sus deseos y sea feliz...



3. CARTA ESTUDIANTE

Aunque muchos dicen que es la mejor etapa de la vida, el colegio es solo algo con lo que tengo que cumplir; y si me ha dejado grandes aprendizajes y buenos recuerdos, pero no puedo ocultar la emoción que siento y la felicidad al poder irme por fin de un lugar que me enseñó que el estudiante que ocupa primer lugar vale más que el resto, que se debe ser sumiso para que el profesor no le la monte, que debemos competir y pisotear al otro para poder sobresalir, que el trabajo en equipo significa que uno o dos hagan el trabajo por el resto, que el que más trampa haga es el que va a ganar más materias, que el que se esfuerza por hacer las cosas bien le va a ir mal, que el preferido del profesor sacará mejores notas. Quizás he aprendido mucho de biología, matemáticas, español, etc porque esos son los únicos buenos recuerdos que tengo.

Me quiero decir a mi misma que terminé la etapa del colegio, que tanto me ha hecho llorar y dar rabias, y que me siento feliz de poder comenzar la etapa más hermosa de mi vida, donde al fin hare lo que me gusta, donde por fin no tendré que preocuparme por los demás, entraté a la carrera más hermosa, medicina.

Todos se sienten tristes de dejar a sus amigos, mientras yo siento una felicidad de no volver a ver a esas personas que me enseñaron qué no debo hacer.

A los profesores solo les agradezco por el aprendizaje porque algo que no quise aprender nunca de ellos es la competencia que siempre nos insentivan a tener.



4. CARTA STEFANY

El proceso durante este trayecto formativo ha sido un cruce de miedos, tristezas, triunfos y derrotas. En este camino han surgido encuentros inesperados, encuentros que han alterado mis maneras de ser y pensar en medio de recuerdos que jamás deseo desterrar de mí. Por lo hasta aquí vivido, me agradezco, me felicito, me critico. A cada paso, he intentado reflexionar con la mayor consciencia posible quién he sido y cómo he actuado. Ello me ha permitido reconocerse a través de distintas interacciones con personas y espacios.

Mi yo presente sabe que la travesía no termina aquí, los procesos formativos han de ser permanentes. También sabe que estar en mis manos actuar o callar, actuar o ser indiferente ante diversas emociones y acontecimientos que permean y constituyen gran parte del transcurso de la vida. Aún así, los momentos en los que me he sentido rota, vencida, sin ganas de continuar, sin poderme expresar han sido los alicientes a renacer y surgir de otros modos.

Sin duda, no soy la misma chica de 16 años que entré en el primer semestre. Vanas semillas han germinado en mí y mi mayor deseo es que no cesen de florecer. Si bien los caminos que han de venir son impredecibles, solo espero nunca dejar de sentir, incluso en el silencio de lo no dicho, nunca dejar de alegrarme, llorar, reír, así como innumerables sensaciones propias de este enigma de vivir.



5. CARTA CRYSTIAN

Nunca comprendí que fue estar en este lugar encerrado, siguiendo normas y procesos que otros impartían, pero es posible que tú (esta parte de mí) que te quedas, puedas estar tranquilo al compartir con nuevas personas que lleguen a ti, comenzando un duelo que a futuro podremos entre los dos superar y mirar hacia atrás, recordando lo bueno que hicimos juntos y los grandes amigos que allí tuvimos, no quisiera recordar como mala mi estancia aquí a pesar de las difíciles momentos que se pueden tener, solo quiero que tú la disfrutes más que yo.

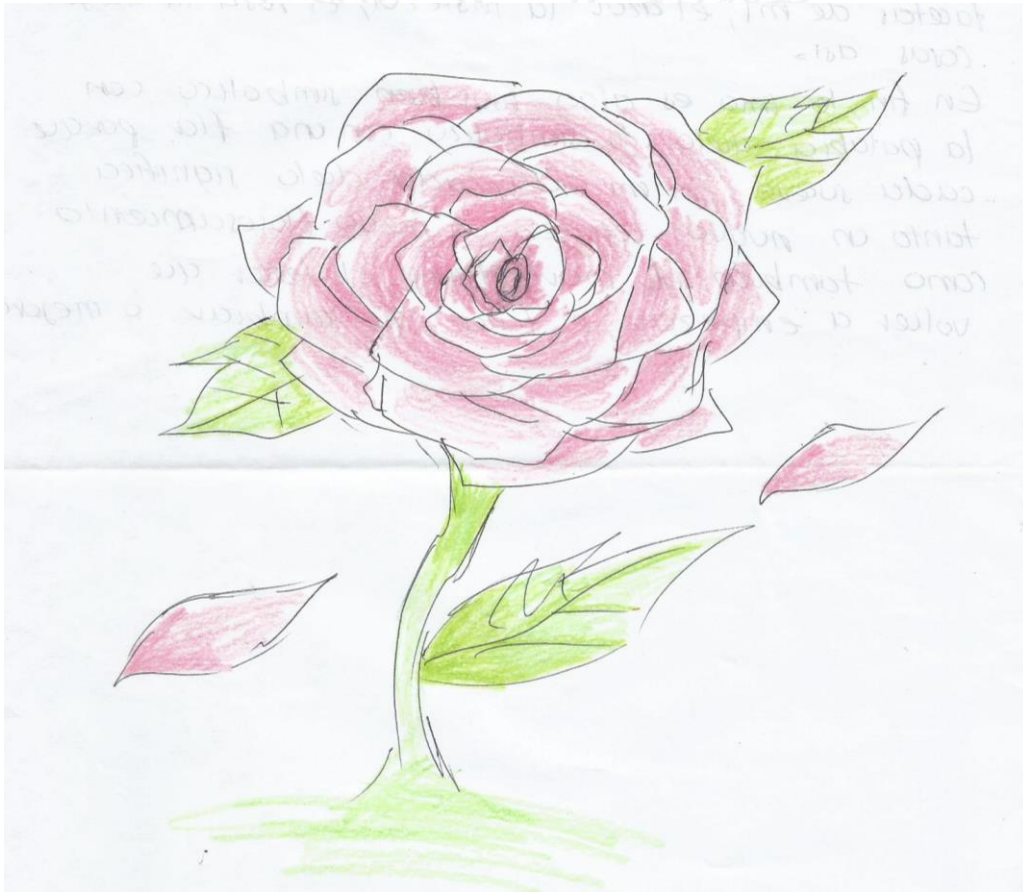
¡Suerte!

Alte. Crystian Tobón C.





6. DIBUJO ESTUDIANTE



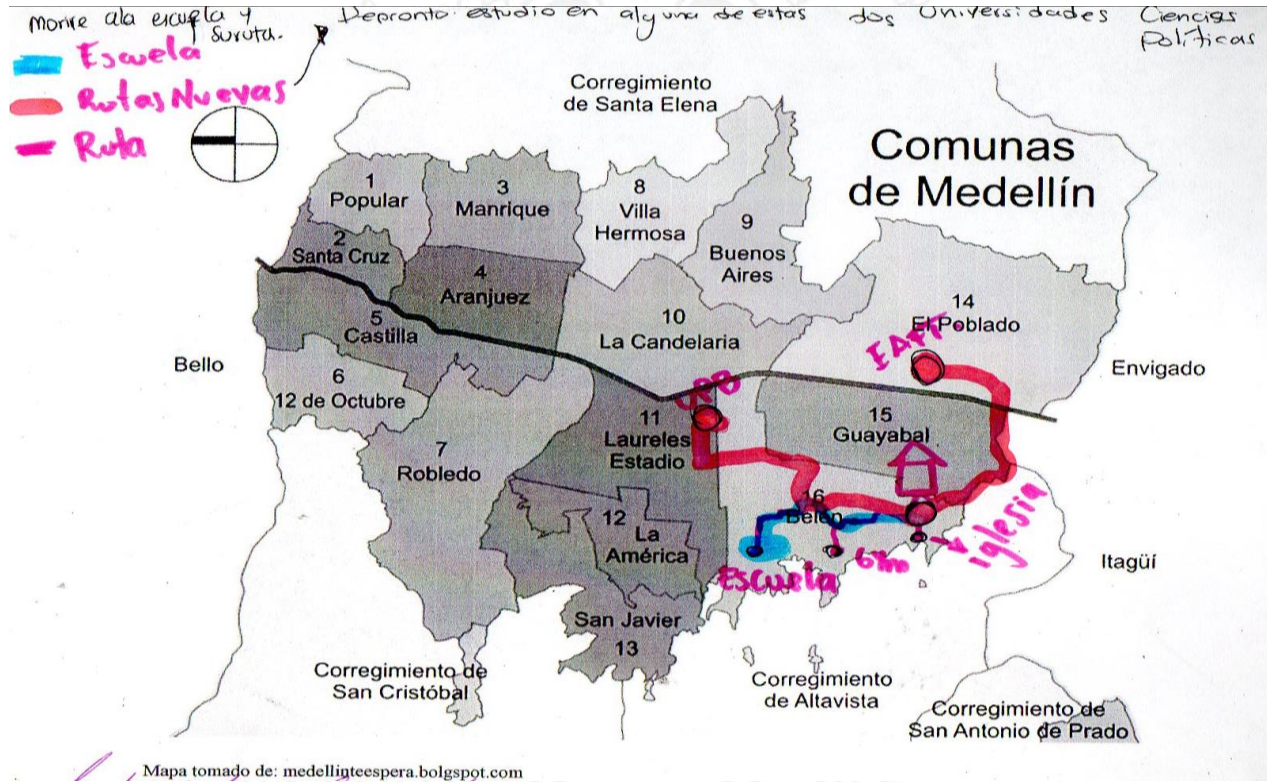
No es en si el color, si escijo un color es como negar una parte de mi, yo veo los colores como facetas de mi, el azul la tristeza, el rosa la alegría y cosas así.

En fin, lo mio es algo mas bien simbolico con la palabra duelo, lo simbolizo con una flor porque cada suceso en mi vida, cada duelo significa tanto un nuevo cenacer, un nuevo florecimiento como también el marchitarse, el tener que volver a empezar, el tener que cambiar o mejorar.

En el dibujo hay una rosa y se vincula a la palabra duelo, en tanto los procesos de transformación misma de la rosa, sus cambios y renacimientos.



7. MAPA ESTUDIANTE



Se presenta el mapa de Medellín con sus 16 comunas y corregimientos. El estudiante señala en color rosado su ruta cotidiana: la escuela y la iglesia. La escuela se halla marcada también por el color azul como espacio a morir. En color naranja se advierten las rutas nuevas: en laureles la Universidad Pontificia Javeriana y en el Poblado la Universidad Eafit lugares posibles para estudiar Ciencias Políticas.



8. VALORACIONES ESTUDIANTE

❖ Aspectos positivos:

- * Las actividades, el respeto, la amabilidad, la escucha y entusiasmo.
- * La manera en que con actividades pudimos expresar cosas que ni nosotros sabíamos. Amor, dolor, tristeza, sueños, alegría y esperanza.

❖ Aspectos a mejorar:

El manejo de los estudiantes que a veces causaban indisciplina

❖ Preguntas: