



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

UAQUE: el arte de con-vivir

Apuestas investigativas, pedagógicas
y estéticas desde la escuela

AMANDA CORTÉS SALCEDO
JORGE ARCILA
COMPILADORES



UAQUE: el arte de con-vivir

Apuestas investigativas, pedagógicas
y estéticas desde la escuela

Amanda Cortés Salcedo
Jorge Arcila Gallego

COMPILADORES

UAQUE: el arte de con-vivir

Apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde la escuela

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Claudia Lucía Sáenz Blanco
Directora General

Martha Ligia Cuevas Mendoza
Edwin Ferley Ortiz Morales
Asesores de Dirección

Amanda Cortés Salcedo
Profesional Especializada
Coordinadora Programa UAQUE

Diana María Prada Romero
Profesional Especializada
Coordinación editorial

© Amanda Cortés Salcedo

© Jorge Arcila Gallego

Compiladores

© Autores y autoras

Adelaida Corredor Torres
María Teresa Forero
Fredy Oswaldo González Cordero
Yeimy Johanna Romero Gómez
Stephany Parra
Rafael Eduardo Sarmiento Zárate
Angélica Rodríguez
Ana Mercedes Díaz Blanco
María Eugenia Mendoza Puentes
Liora Bresler
Rita Irwin
Tara Goldstein
Kathleen Gallagher
Amanda Cortés Salcedo
Jorge Arcila Gallego

Equipo de investigación del proyecto UAQUE, arte y etnografía

Director del proyecto: Jorge Arcila

Profesores investigadores: Fredy Oswaldo González Cordero,
Adelaida Corredor Torres, Stephany Parra, Rafael Sarmiento, Héctor Mora,
Mauricio Pineda, Ana Mercedes Díaz Blanco, Yeimy Johanna Romero,
María Teresa Forero, María Eugenia Mendoza Puentes y Angélica Rodríguez

Libro ISBN impreso: 978-958-8780-61-0

ISBN digital: 978-958-8780-62-7

Primera edición

500 ejemplares

Fotografías

Motion Flex y archivo personal de los autores

Foto de caratula: Héctor Mora

Performance: yo profesor me confieso

Edición, corrección de textos, diseño y diagramación

Taller de Edición Rocca S.A.

Diahann Molano (diseño)

Impresión

Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: (571) 263 06 03

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

UAQUE: el arte de con-vivir

Apuestas investigativas, pedagógicas
y estéticas desde la escuela

Amanda Cortés Salcedo
Jorge Arcila Gallego

COMPILADORES

WAQQUE

"Prácticas, éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar "



CONTENIDO

7	Presentación	75	De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela Stephanny Parra Ordoñez de Valdés
7	UAQUE: convivencia escolar, investigación pedagógica y representación etnográfica Jorge Arcila Gallego Amanda Cortés Salcedo	83	La estética en la convivencia: presencias en la escuela María Teresa Forero
27	A veces llegan cartas	99	Universos ocultos: memorias del cuerpo relatos que evocan una <i>historia patria</i> Adelaida Corredor-Torres
27	Tres cartas a UAQUE Rita L. Irwin	105	Pieza alegórica: “Tiro de desgracia” de los dolores individuales a los dolores colectivos Fredy Oswaldo González Cordero
36	Viaje con UAQUE Liora Bresler	121	<i>Cordial</i> Mente Rafael Eduardo Sarmiento Zárate
47	«La Casa de Harriet», Etnografía Actuada con UAQUE Tara Goldstein	130	«Atrapando instantes» Angélica Rodríguez
55	Queridos amigos en Bogotá Kathleen Gallagher	137	Mujer, desde niña..., rompiendo estereotipos y confrontando las violencias sociales en nuestros cuerpos Ana Mercedes Díaz Blanco
61	Reflexión-Arte	151	El circo como una expresión de vida que transforma María Eugenia Mendoza Puentes
61	Las ciudades que me habitan Yeimy Johanna Romero		

159	Maneras de hacer	200	Ensamble artístico "El circo en la educación, una estrategia de redignificación y resignificación" (Monólogo) María Eugenia Mendoza Puentes
159	Entonces me convierto en poema... Yeimy Johanna Romero Gómez	203	Instrucciones para dejar de seguir Instrucciones Rafael Eduardo Sarmiento Zárate
168	La menstruación: por una vida libre de miedos y vergüenzas Stephany Parra	209	Memorias de viaje
174	Guía para mantener la cordura María Teresa Forero		
180	Universos ocultos: memorias del cuerpo Adelaida Corredor-Torres		
183	Guía de creación - investigación Fredy Oswaldo González Cordero		
188	Instrucciones para mirar al interior de mí misma, en relación con la profesión docente Angélica Rodríguez		
191	De las violencias contra las mujeres y otros demonios Ana Mercedes Díaz Blanco		

UAQUE: convivencia escolar, investigación pedagógica y representación etnográfica

JORGE ARCILA GALLEGO¹
AMANDA CORTÉS SALCEDO²

Introducción

UAQUE: convivencia escolar, investigación pedagógica y representación etnográfica, es un proyecto inscrito en la línea de investigación educativa del programa UAQUE: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar del IDEP, que inició sus actividades hacia

el último trimestre del año 2014, y su desarrollo tuvo lugar durante todo el año escolar de 2015 y buena parte del 2016. En principio se convocaron maestros y maestras de escuelas oficiales de Bogotá cuyo ejercicio pedagógico, intereses investigativos y experiencias artísticas estuviesen relacionadas con las cualidades de las prácticas pedagógicas de la con-vivencia propuestas por UAQUE.

En términos del diseño del proyecto de investigación, se previó un primer momento que consistió en la indagación individual y colectiva por parte de los participantes en el tema de la convivencia escolar, adelantada desde una perspectiva etnográfica y utilizando herramientas y procedimientos que involucraran mediaciones artísticas. Esta dinámica individual y de grupo supuso que cada docente del equipo desarrollara personalmente su propio proceso de investigación en el contexto de su práctica pedagógica y que al final articulara y pusiera en diálogo sus resultados con el resto del grupo, en una suerte de 'ensamblaje artístico' colectivo.

Hacia el final de esta primera etapa, cada participante articuló su propuesta investigativa tomando en cuenta las claves mencionadas

-
- 1 Doctor en Educación Universidad de Toronto. Magister en Estudios Políticos Universidad Javeriana. Psicólogo Universidad Nacional de Colombia, Investigador del IDEP 2013-2016 lapso en el que diseñó y dirigió el proyecto de investigación UAQUE, Arte y Etnografía.
 - 2 Doctora en Educación. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Especialista en enseñanza de la historia y Licenciada en Ciencias Sociales. Profesional de la Subdirección Académica del IDEP y Docente-Investigadora de la Universidad Santo Tomás.

y respondiendo a una serie de preguntas formuladas desde la coordinación del proyecto: ¿qué de la convivencia escolar me interesa explorar y entender como maestro o maestra en el contexto económico, social, político y cultural de mi escuela? ¿Desde qué mediación artística y con qué perspectiva estética me gustaría desarrollar mi proceso de exploración e indagación en mi proyecto de investigación? ¿Qué autores y referentes teóricos desearía invitar a dialogar y a hacer parte de mi proceso metodológico e investigativo? ¿Qué imagino, en términos artísticos, sería mi resultado investigativo para poner en escena y en ensamblaje colectivo con los resultados de los otros participantes?

El segundo momento del proceso de investigación, considerado el inicio del trabajo de campo, se materializó en las dinámicas de observación, registros, notas de diario de campo, y entrevistas sobre las problemáticas escogidas por las y los maestros y maestras investigadores. Fue una fase de acopio de información, sistematización y reflexión sobre el material recogido en relación con el tema de estudio, así como de exploración y experimentación creativa de los medios artísticos que se emplearían para la puesta en escena final de los resultados.

Como un tercer momento y paralelo a este proceso investigativo, se desarrolló una estrategia de formación docente en el tema de arte y etnografía. En este sentido se buscó desarrollar y fortalecer en los y las participantes, conocimientos y habilidades investigativas relacionadas con las metodologías propias de la Investigación Basada en Artes (IBA), en particular en la línea de la 'Representación Etnográfica' (RE). Esta última, como contexto conceptual y metodológico de acompañamiento a las diferentes propuestas de los docentes. Los seminarios fueron cuidadosamente pensados enfatizando en temas como etnografía, violencia y simbología, dirigido por el antropólogo colombiano Alejandro Castillejo, la investigación etnográfica ofrecido

por Tara Goldstein, el teatro y la educación por Kathleen Gallagher, la investigación cualitativa y los valores estéticos por Liora Bresler y la presentación de la experiencia etnográfica de investigación en arte y educación a/r/thography de Rita Irwin. Las visitas de estas cuatro profesoras de distintas universidades de Estados Unidos y de Canadá a algunos de los colegios en donde trabajan los participantes del proyecto de UAQUE: convivencia escolar, investigación pedagógica y representación etnográfica, generaron una comunicación epistolar que hace parte de este libro.

En principio la propuesta de investigación y formación de maestros en la praxis de 'Representación Etnográfica' (RE) partió de la idea central de situar a los participantes y el desarrollo del proyecto, en contextos relacionales éticos, estéticos y afectivos. En este sentido las referencias que se atribuyen a estos términos, constituyeron el marco de trabajo, contexto de análisis, contenido y forma de todo el proceso investigativo y formativo.

En el ámbito de la formación docente, se propuso que el proyecto avanzara simultáneamente en tres dimensiones: lo investigativo, lo estético y lo pedagógico, y que estas dimensiones se constituyeran a su vez en los ejes formativos del proceso. Con esta alternativa se perseguía cubrir no sólo los componentes metodológicos, artísticos y educativos del proyecto, sino articularse con las demandas de la investigación en representación etnográfica.

El cuarto y último momento del proyecto UAQUE: convivencia escolar, investigación pedagógica y representación etnográfica, lo constituye la articulación de los resultados de la investigación en el ensamblaje artístico "Tejidos y fugas" y su itinerancia por distintos escenarios de la ciudad. El objetivo central de esta etapa fue el de construir colectivamente con las y los maestros-investigadores-creadores del proyecto, una puesta en escena, suerte de metáfora

o narrativa estética, que diera cuenta del desarrollo y resultados del proyecto investigativo y complementariamente adelantar un proceso de socialización, confrontación y validación de los resultados de la investigación por parte de la comunidad educativa.

En términos de mediaciones artísticas utilizadas por las y los maestros para explorar el tema de la convivencia escolar, y que hicieron parte del ensamblaje artístico, seis se sitúan en el campo de las artes plásticas y visuales con propuestas que van desde el uso de la fotografía y la escultura, hasta las instalaciones audiovisuales. Cuatro de los proyectos se ubican en el área de las artes escénicas, haciendo uso del *performance*, las alegorías teatrales, el circo, y la interpretación de monólogos. Finalmente, dos de las investigaciones comprometen la literatura y la poesía mediante la producción textual de narrativas individuales y colectivas.

En relación con el tipo de población y problemáticas abordadas por los y las docentes, la mayoría tienen que ver con sus estudiantes y las historias de maltrato y violencia intrafamiliar, su situación desplazamiento forzado, su condición de habitantes de zonas en la que se ejerce la prostitución y su situación de pobreza. Específicamente dos de los proyectos tuvieron que ver con estudiantes con discapacidad, trastorno autista y déficit cognitivo; dos se enfocan en el trabajo particular con niñas y mujeres adolescentes; uno con estudiantes en su mayoría de procedencia rural; y uno con niños, niñas, y jóvenes llamados 'conflictivos' en el programa de cuarenta horas³.

3 Este fue un programa de la Alcaldía Mayor de Bogotá en el período 2012-2016 que pretendió ampliar la jornada escolar con propuestas de educación artística y deportiva.

UAQUE: el contexto del proyecto de investigación

UAQUE, que en muisca significa «persona allegada en parentesco, amistad, oficio y vecindad»⁴ es un programa de investigación educativa, formación docente y de potenciación de experiencias pedagógicas en el ámbito de la con-vivencia escolar⁵.

El diseño del programa fue coordinado por un Equipo Gestor⁶ integrantes del IDEP, la OEI con la Fundación Convivencia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Nacional de Colombia. Este equipo tuvo a cargo la conceptualización del proyecto inicial formulado por el IDEP⁷, la elaboración del estado del arte, el diseño e implementación de las actividades en los distintos escenarios de participación en el diseño, así como la sistematización

-
- 4 Diccionario Muisca-español. Tesis de Antropología de la universidad Nacional de Colombia. 2012. Publicación digital en chb.cubun.org/ categoría: Dictionary.
 - 5 Esta iniciativa del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha contado con la cooperación técnica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Comunidad de Aragón, el apoyo del proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la Secretaría de Educación de Bogotá en la Administración Bogotá Humana y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
 - 6 El Equipo Gestor estuvo conformado por Javier Sáenz Obregón, Ruth Amanda Cortés, Marieta Quintero, Juan Carlos Amador, Marina Bernal, Adriana Londoño, Ángela Velasco, Edison Aguilar y Ángela Neira, Mireya González de la OEI y por la Fundación Convivencia se contó con la participación de David Rubio, María Isabel Heredia y Carlos Valenzuela.
 - 7 Elaborado por Ruth Amanda Cortés Salcedo, investigadora del Instituto.

de los aportes de los/as maestros/as⁸. La participación directa de 88 maestros, maestras y orientadoras –así como de algunas directivas docentes– en todos los escenarios del proceso se materializaron en aportes decisivos al diseño final del programa a partir de sus representaciones, narrativas, experiencias y prácticas en torno a la convivencia como fueron los temas del afecto y la necesidad de potenciar sus experiencias desde procesos de formación que reconocieran y asumieran sus saberes.

Lo que rompió el tejido del vínculo⁹

En el proceso de diseño del programa UAQUE –y teniendo como uno de sus referentes el estado del arte que se elaboró sobre políticas y programas de convivencia a nivel nacional e internacional¹⁰– se examinaron las líneas de fuerza y saberes del contexto educativo y pedagógico nacional y el de la ciudad, tanto las que dificultan su puesta en escena como las que la favorecen. Sobre lo primero, se plantean algunos de los problemas en las políticas educativas dominantes para el despliegue de prácticas de convivencia sostenidas, creativas, libertarias y con sentido (para los/as maestros/as y los estudiantes);

asunto sobre el cual ejemplificaron de manera amplia y detallada los/as maestros/as que participaron en su diseño¹¹.

En primer lugar está la constatación de que no sólo en la educación pública, sino en el país en general, hay una debilidad en un proyecto ético común¹²; que se evidencia entre otros asuntos, en la permanencia, por más de cincuenta años, de un conflicto armado que ha erosionado el tejido social e impactado la convivencia en la escuela. Relacionado con lo anterior, está la consideración que muchas de las políticas y programas para la convivencia escolar, no le estarían apuntando de manera decidida a la configuración de este proyecto ético colectivo.

En segundo lugar, está la valoración sobre la limitada eficacia de buena parte de las diversas políticas y programas, tanto nacionales como internacionales, sobre violencia escolar, convivencia, habilidades para la vida, ciudadanía, derechos humanos y democracia dirigidos a las escuelas, por varias razones: (i) son impuestos «desde arriba» por lo que no convocan a la comunidad educativa; (ii) no consultan ni se «enganchan» con el saber y las experiencias que circulan en la escuela; (iii) tienden a ser de corto plazo en tanto obedecen a las políticas de

8 La sistematización de los documentos producidos por los integrantes del equipo gestor y de los/as maestros/as participantes estuvo a cargo del profesor Javier Sáenz Obregón.

9 Este apartado que da cuenta de la conceptualización del programa UAQUE hace parte del documento elaborado por Javier Sáenz Obregón.

10 El estado del arte, elaborado por Juan Carlos Amador y Ángela Neira, priorizó tres tipos de fuentes: las oficiales, generalmente expresadas en políticas públicas sectoriales y programas orientados a comunidades escolares; experiencias comunitarias y/o de organizaciones de la sociedad civil; y experiencias pedagógicas escolares que han sido reflexionadas por maestros y maestras.

11 En el análisis del contexto se retoman principalmente los aportes de los/as maestros/as que participaron en el diseño de UAQUE, así como los resultados de la encuesta representativa sobre el perfil de los docentes públicos de Bogotá, que indagó, entre otros asuntos, sobre su perfil académico y profesional; sus saberes, percepciones y actitudes sobre su oficio y la educación pública; sus valores y actitudes acerca del comportamiento ciudadano y las normas sociales (Londoño *et. al.* 2011).

12 Cortés Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea*. Colombia, 1984-2004. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

cada gobierno; (iv) responden a «urgencias», «pánicos»¹³ o «crisis» coyunturales y no a asuntos de fondo y potenciadores sobre la ética, la convivencia y la buena vida; eso es, tienen una tendencia «negativa», en el sentido que privilegian la corrección de conductas de los estudiantes (violencia escolar, matoneo, consumo de sustancias psicoactivas, embarazo temprano, carencia de “proyecto de vida”, incapacidad de controlar emociones «negativas»)¹⁴.

En tercer lugar, se reflexionó sobre algunas de las características de las formas más contemporáneas de gobierno, así como sobre la pervivencia de formas de gobierno pastorales y disciplinarias, y sus efectos indeseables para la convivencia, las prácticas de los/as maestros/as y las formas de gestión del sistema educativo y de las escuelas¹⁵. Entre estos efectos está la individualización del trabajo de los/as maestros/as y los múltiples obstáculos que ellos señalan para generar procesos pedagógicos colectivos, entre los principales, que la dimensión pedagógica es poco tenida en cuenta en los traslados entre instituciones¹⁶, así como el debilitamiento de la función pedagógica de los rectores¹⁷ y la desconfianza que muchos de los directivos docentes demuestran ante las iniciativas de los/as maestros/as.

13 *Sobre el pánico moral* de la sociedad ante los jóvenes, véase Cohen 1984 (Citado por Sáenz).

14 Sobre este tipo de políticas que tienen todas o algunas de las características señaladas, véase Congreso de Colombia 2013, Delors *et. al.* 1996 (UNESCO), Mangrulkar *et. al.* 2011 (OPS), Ministerio de Educación Nacional 2006 y 2013, Sinclair 2004 (UNESCO). (Citado por Sáenz).

15 Sobre los ensamblajes particulares que se hacen de diferentes formas de gobierno en los manuales de convivencia de las escuelas, véase Sáenz y Ariza, 2013 (Citado por Sáenz).

16 Véase sobre esto, Londoño *et. al.* 2011 (Citado por Sáenz).

17 Véase sobre esto, Ávila y Sáenz, 2009 (Citado por Sáenz).

Así vemos que el poder que se ejerce en la escuela contemporánea es un juego entre: i) el derecho con un código legal o jurídico que prescribe lo que es permitido o prohibido, y en el que el sujeto es el sujeto de derechos en un sistema democrático ii) la mecánica disciplinaria, que opera entre la vigilancia y la corrección, y iii) las estrategias de seguridad que mantienen dentro de ciertos límites aceptables lo que suceda con la población escolar y que opera entre la libertad y la terapéutica. Podría decirse que en la escuela colombiana contemporánea hay una combinación de los tres, que puede ejemplificarse en el siguiente caso de la instituciones escolares oficiales en Bogotá: la coexistencia de los *manuales de convivencia* con su lenguaje jurídico como, *el conducto regular, el debido proceso, las faltas leves, graves y gravísimas*, con la noción de *niño en conflicto con la ley*, la permanencia de los horarios, los pupitres, el currículo, el *cada cosa en su lugar*, con las cámaras de televisión en la rectoría e inclusive la intervención de la *policía* dentro de la misma escuela, más toda la parafernalia del *Sistema Integrado de Gestión de la Calidad* que ahora regula a las escuelas oficiales¹⁸.

Esas fuerzas de poder entran en relación con concepciones basadas en discursos de las ciencias de la conducta, la administración y la economía que estarían soportando una racionalidad de la gestión, puede afirmarse que no asistimos a una sucesión de prerrequisitos que muestran una escuela disciplinaria que a su vez es desplazada por una escuela de gestión, sino que en ella se han incorporado mecanismos de seguridad y de soberanía, que hoy actúan en una tríada.

Sobre esto, en sus narrativas, los/as maestros/as advierten que las prácticas de convivencia en la escuela están amenazadas por la indiferencia e incapacidad de asociatividad. En buena medida,

18 Cortés Amanda, Op cit.

la alteridad y la construcción de un relato de vida con los otros, a juicio de los/as maestros/as, requiere superar aquellas prácticas utilitaristas apoyadas en un funcionalismo profesional el cual reduce la vida con los otros al plano de los roles; en palabras de una maestra: «La colaboración se ha alejado, ya no es cotidiana, es casual, escasa. El utilitarismo es rampante, se está reduciendo el incentivo y la convivencia al desempeño de roles y cumplimiento de funciones».

En cuarto lugar, se constató en las narrativas de los/as maestros/as su preocupación por sus dificultades de comunicación y diálogo en cuanto a las prácticas de cuidado en relación con los otros en condición de fragilidad. De alguna manera los docentes enuncian que las prácticas de cuidado con los otros están asociadas a sentimientos como formas de expresión de la dignidad humana y de la humanidad que reside en cada sujeto. Sobre esto, una maestra expresó que «no sabemos escucharnos y pienso que es fundamental para de verdad compartir sentimientos, emociones, frustraciones». Esto podría asociarse con lo encontrado en algunas narrativas acerca del temor y el miedo que sienten ante el fracaso de sus prácticas: «El temor a fracasar en la interacción; o la investigación por tomar distancia a riesgo propio de explorar otras maneras menos formales».

En quinto lugar, hay algunas evidencias sobre el rechazo¹⁹, la incompreensión y poco reconocimiento por parte de un número significativo de maestros de la ciudad, acerca de las culturas infantiles y juveniles emergentes y de los escenarios y formas en que los niños

19 En la encuesta de los/as maestros/as públicos de Bogotá, muchas de las conductas de los estudiantes que más molestan a los/as maestros/as se relacionan con estas culturas emergentes: uso de piercings, aretes y tatuajes (32,5%); pintas estafalarias (27,4%); manifestaciones de homosexualismo en público (36,4%); «adicción» al internet (21,1%); irreverencia con los mayores (74%) (Citado por Sáenz).

y jóvenes se están formando por fuera de la escuela y la familia²⁰. En la encuesta de los/as maestros/as públicos de Bogotá se evidencia que los/as maestros/as siguen pensando que es casi exclusivamente en la escuela y la familia que los estudiantes aprenden cosas de valor y que desconocen y desconfían de otros ámbitos de aprendizaje²¹.

El lugar de los/as maestros/as en el diseño de UAQUE

Entre las líneas de fuerza y saberes que favorecen la puesta en escena del programa UAQUE y que el programa busca potenciar, estarían las siguientes:

En primer lugar, hay un conjunto de experiencias pedagógicas muy valiosas que grupos de maestros de escuelas oficiales de la ciudad vienen desarrollando en torno a la convivencia, afines a la apuesta de UAQUE; algunas de las cuales fueron examinadas en detalle en el proceso de diseño del programa y algunos de cuyos saberes, prácticas y propuestas se retoman en este documento²². La búsqueda de los/

20 Sobre las culturas infantiles y juveniles emergentes y sus implicaciones para la educación y la pedagogía, véase Martín-Barbero 2003 y 2004, Mead 1990, Reguillo 2000, Sáenz *et. al.* 2008 (Citado por Sáenz).

21 Londoño *et. al.* 2011 (Citado por Sáenz).

22 Edison Aguilar llevó a cabo una serie de entrevistas a profundidad con algunas de estas experiencias: con Linda María Ureña y Mario Augusto García Díaz. Experiencia: Centro estudiantil de promoción de convivencia. Colegio Sierra Morena. Premio idep innovación 2011 y Blanca Peralta. Experiencia: Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio Muisca de Bosa. Premio IDEP investigación 2009. De la misma manera

as maestros/as de nuevos saberes y prácticas sobre la convivencia – distintos a los que han dominado el escenario escolar en las últimas décadas– saberes filosóficos, saberes populares, saberes indígenas y afros, así como saberes de culturas no occidentales, han comenzado a hacer presencia significativa en la cultura escolar.

En segundo lugar, los/as maestros/as públicos de Bogotá tendrían una alta vocación pedagógica y motivacional sobre su oficio. En este sentido, los resultados de la encuesta mencionada a los/as maestros/as públicos de la ciudad van en contravía de las representaciones bastante generalizadas sobre la apatía y falta de vocación de los/as maestros/as públicos. De una parte, un poco más de tres cuartas partes de los/as maestros/as escogieron la docencia por razones sociales y políticas, por interés en el campo educativo y pedagógico, o por aptitud para el oficio. De otra parte, las respuestas de los/as maestros/as sobre su grado de satisfacción con el oficio también discrepan con la literatura que insiste en las múltiples razones por las cuales habría un «malestar docente» (*burnout*) generalizado que estaría afectando su salud mental: la gran mayoría de los/as maestros/as se sienten satisfechos o muy satisfechos con su oficio (89%), mientras que un porcentaje muy reducido se siente insatisfecho (3%).

En tercer lugar, y en contra de las representaciones de algunos académicos y funcionarios, los/as maestros/as públicos de Bogotá no serían, en su mayoría, ni apáticos ni tradicionales en relación con los saberes y prácticas pedagógicas; por el contrario, serían reflexivos y estarían bastante actualizados²³. De una parte, los resultados de la

encuesta que se les aplicó dan señales claras de una práctica reflexiva: para los/as maestros/as pesan más en sus prácticas lo que aprenden en el ejercicio mismo de la docencia –reflexión sobre la práctica y conocimiento sobre las características de los alumnos– que su formación académica. De otra parte, los/as maestros/as están lejos de ser tradicionales en sus perspectivas pedagógicas. Mientras que 60% eligió la respuesta prototípica de la pedagogía activa sobre la manera de aprender de los estudiantes (el conocimiento como construcción y aplicación de lo aprendido), 33% escogió una respuesta que los inscribiría en las tendencias críticas de la pedagogía contemporánea, y sólo un 3,4% se inclinó por opciones pedagógicamente clásicas. En cuanto a las teorías pedagógicas que más conocen, son muy pocos (7%) los que escogen teorías «clásicas» o tradicionales; la gran mayoría (48%) nombró pedagogías activas y constructivistas y 25% de los/as maestros/as nombró pedagogías contemporáneas²⁴.

Lo que se propone desde UAQUE

El diseño del programa no pretendió ser exhaustivo, pues se trata de una apuesta rigurosamente definida más no detalladamente prescriptiva. De otra parte y relacionado con lo anterior, es un diseño estratégico que privilegió y visibilizó los elementos de la convivencia que se consideran más potentes: tanto los que se enganchan con el saber y las prácticas de los/as maestros/as más afines a su apuesta general; como los que están más ausentes de los saberes y prácticas de los/as maestros/as, pero que se consideran fundamentales desde la lectura del contexto, su apuesta ética y la reflexión académica.

Marina Bernal y el equipo de profesionales de PECC identificaron 54 experiencias pedagógicas en convivencia que tendrían cualidades éticas, estéticas y afectivas (Citado por Sáenz).

23 Londoño *et. al.* 2011, pp. 109-119 (Citado por Sáenz).

24 Pedagogías del afecto, la teoría de la complejidad de Edgar Morin, el aprendizaje significativo de Ausbel, la teoría de Howard Gardner y otras sobre inteligencias múltiples, la pedagogía crítica-popular y las concepciones culturalistas de Vigotsky (Citado por Sáenz).

En su fase de implementación se previó enriquecerla con los aportes de los/as maestros/as y los estudiantes, así como del saber que se generó por medio de sus estrategias de formación, investigación y potenciación de experiencias pedagógicas sobre convivencia.

A continuación, se presenta el sentido general de la propuesta, los ejes conceptuales y contextuales para su implementación, los ámbitos y las dimensiones de los sujetos que privilegia, sus propósitos, las estrategias que se pondrán en marcha, así como una serie de prácticas pedagógicas que se presentan a manera de un boceto de posibles acciones para el logro de sus propósitos.

UAQUE constituye una mirada y una apuesta específica (estratégica) sobre la convivencia que se diferencia y se distancia de manera reflexiva de muchas de las políticas y programas dominantes, pero que también puede ser complementaria a algunas de ellas con las que tiene mayores afinidades, como por ejemplo las que está implementando en este gobierno de la ciudad la Secretaría de Educación.

Se distancia de las propuestas diseñadas desde saberes expertos (psicológicos, jurídicos, religiosos, empresariales, de auto-ayuda, sobre el desarrollo humano) y se apropia de manera estratégica de una mirada sobre el contexto de las escuelas públicas en Bogotá y sobre políticas y programas nacionales e internacionales. Es el resultado de un ensamblaje específico de saberes sobre la convivencia: de los/as maestros/as, de la pedagogía, de la filosofía y las ciencias humanas, de nuestras culturas ancestrales y afros y de culturas no occidentales.

El programa parte de la consideración que la configuración de un proyecto ético común en las escuelas y el país pasa necesariamente por el reconocimiento y potenciación de los saberes y prácticas plurales de convivencia de los sujetos: en primera instancia, los de los/as maestros/as y estudiantes y los de los grupos y culturas subordinadas y no

occidentales que la escuela ha excluido. En este sentido, privilegia lo que podemos denominar un saber y una práctica *experiencial y situada* (contextual, no abstracta)²⁵. Es decir, considera que las prácticas por medio de las cuales los sujetos se relacionan consigo mismos, con los demás y con la creación de las condiciones para una vida más justa deben sustentarse en la vida reflexiva de los individuos y los grupos, más que en saberes expertos sobre cómo vivir y convivir; sin por ello desconocer la pertinencia de algunos elementos de estos. Como afirmó una maestra en el proceso de diseño, la convivencia es un saber que se construye en el día a día. UAQUE privilegia también prácticas que sean un bien en sí mismo, que no prácticas instrumentales que se justifiquen en función de fines por fuera de ellas.

Se trataría de empezar a configurar e imaginar con los/as maestros/as (as) y los estudiantes, nuevas relaciones de poder, eso es nuevas formas de afectarse a sí mismo y a los otros²⁶, distintas a las prácticas históricas de carácter jurídico, disciplinario y civilizador²⁷ que, a partir de su desconfianza hacia la población, enfatizaban la corrección, la vigilancia, el castigo, la prohibición, así como las coacciones sociales y las auto-coacciones. Se trata entonces de comenzar a configurar e imaginar nuevas prácticas de convivencia por medio de las cuales el poder ejercido potencie el poder de aquellos sobre quienes se ejerce, para que los individuos y los grupos amplíen su capacidad de definir, con altos grados de autonomía, su devenir.

25 Sobre el saber práctico y la práctica situada, véase Aristóteles 1998, Dewey 1931 y 2004, Gilligan 1985, MacIntyre 1985 (Citado por Sáenz).

26 Sobre las distintas formas de poder y la concepción de relaciones de poder, véase a Foucault (sf) (Citado por Sáenz).

27 Sobre las prácticas civilizatorias, véase Elías, 1987 (Citado por Sáenz).

Si bien UAQUE se define como un programa «desde abajo», construido y llevado a cabo con los/as maestros/as de manera colaborativa, su ambición es la de generar procesos institucionales y en la política pública, de largo plazo, por medio de sus argumentos y los efectos de las prácticas que potencie y contribuya a crear. Y aunque no se centra en los problemas que muchos consideran más «críticos» y «urgentes» de convivencia en las escuelas, se considera que su apuesta de prácticas éticas, estéticas y afectivas cotidianas, conducentes a una vida más justa, más libre, más creativa, más colectiva y con mayor sentido, puede contribuir a un abordaje más efectivo de estos problemas.

UAQUE busca conectarse y potenciar algunos de los sentidos y los propósitos que los/as maestros/as le dan a la convivencia, los cuales amplían su campo semántico así como el tipo de prácticas que se conciben como conducentes a ella –conceptos como *deseo, atracción, pasión, amor, afecto, felicidad, conocimiento, creación, alteridad, diálogo, confianza, solidaridad, poder, territorio, cuerpo*– y los cuales permiten visualizar algunos de sus efectos deseables: superar la soledad del maestro(a), tejer discurso, dar voz a las formas cotidianas de relación con los demás, hacer una apuesta por la libertad, encontrar caminos alternativos de solución para aquellos que no tienen oportunidad de expresarse; conocer las capas interiores que nos constituyen cuando pensamos en la sexualidad, el género, la etnia, la relación cuerpo-tredad, las relaciones intergeneracionales o la clase o posición social.

Buena parte de las concepciones generales de los/as maestros/as de lo que es la convivencia, puestas en juego en el proceso de diseño, se articulan y desarrollan la apuesta inicial de UAQUE. Es así como plantean que las prácticas y efectos deseables (tales como bienestar, felicidad y libertad) de nuevas formas de convivencia en la escuela no puede pensarse sólo en función de los estudiantes, sino también de los/as maestros/as. Plantean también que la convivencia

no puede ser pensada solo como armonía y felicidad absoluta; sino como un campo de lucha, disputa, dificultad y tensión: «lucha por el reconocimiento, por encontrar y ocupar un espacio social, es una forma de pensar y una manera de desempeñarse» que implica «momentos de tensión y controversia donde ponemos a prueba en verdad lo que es la convivencia». La convivencia, entonces sería ante todo un acontecimiento creativo que se construye en tensión; como expresa una maestra: se construye en medio de *sensaciones de incapacidad, en una trama de complejas relaciones que requieren, por parte de todos, adaptaciones frecuentes*. Implica, por tanto, desacomodarse, entrar en tensión con los otros y consigo mismo, así como una construcción colectiva y política de las condiciones para una vida más justa.

Para los/as maestros/as es necesario reconocer que vivimos en una sociedad compleja, contradictoria, inequitativa y que las formas de aprender a convivir en ella no pueden ser las mismas del pasado. En este sentido consideran que es necesario crear nuevas formas de convivencia que rompan la identificación clásica, y aún vigente en muchas políticas e instituciones, de la convivencia con la disciplina, entendida ésta, según una maestra, como «una cierta docilidad de los cuerpos y las distribuciones para impedir todo tipo de organización y comunicación que altere la normalidad».

Las cualidades de las prácticas de la con-vivencia escolar

Es evidente que hay unas cualidades de las prácticas emergentes entre los/as maestros/as de la ciudad que coinciden con las que UAQUE quiere potenciar²⁸. Una de ellas es la cualidad ética, que se refiere

²⁸ De acuerdo con los resultados de la encuesta realizada a los/as maestros/as públicos de Bogotá un número significativo está de acuerdo con que

a los efectos de las prácticas en la convivencia, en términos de las relaciones que establecen los sujetos consigo mismos, con los otros, con los saberes, con la justicia, con el territorio, con el conflicto armado y con las formas en que están siendo gobernados (y conducidos a auto-gobernarse).

La segunda cualidad es la estética, que se relaciona con las *formas* de las prácticas, en términos de sus lenguajes, saberes y sus ensamblajes particulares; se considera la estética como una cualidad no sólo del arte sino de las experiencias pedagógicas y cotidianas²⁹.

Finalmente, la cualidad afectiva (o de afectación) de las prácticas que se refiere a su potencia de afectar a los involucrados en las prácticas (que incluye al maestro/a): eso es a la pregunta sobre el grado de intensidad de la práctica (su potencia de con-mover, de afectar la subjetividad).

Los cuatro pilares de la convivencia³⁰

UAQUE pone en juego tres conceptos centrales para comprender esas otras posibilidades de vivir con uno mismo, con los otros y con lo otro: hospitalidad, justicia y prácticas de sí. Entre las múltiples *líneas de fuerza* que configuran el contexto nacional y de la educación pública en el programa privilegia cuatro ejes contextuales: territorio, diversidades, políticas de gobierno y conflicto y paz.

se trabajen en la escuela temas afines a los que propone UAQUE, manejo de emociones (62,2%), habilidades necesarias para vivir bien (56,2%), culturas juveniles (46,5%).

29 Sobre esto, véase Dewey 1980 (Citado por Sáenz).

30 Este apartado fue construido en la etapa de diseño del programa por Amanda Cortés y Marina Bernal.

Para terminar, se parte de la consideración de que las prácticas de convivencia no pueden ser reduccionistas en cuanto a las potencias del sujeto que involucran, como lo hacen buena parte de las políticas y programas dominantes. A diferencia de estas políticas y programas que tienden a limitarse a lo cognitivo, lo emocional, y la comunicación, el programa considera que la convivencia es un asunto complejo que involucra al sujeto en el conjunto de sus potencias. Desde una perspectiva estratégica, el programa se concentrará en las siguientes potencias: espiritualidad, lúdica, creatividad e imaginación, corporeidad, memoria, reflexividad, sentimientos morales y emociones políticas.

A partir de estas apuestas UAQUE propone cuatro pilares para la con-vivencia escolar, que no están definidos, ni son cerrados, sino que se quieren abiertos a la posibilidad de ser apropiados por quienes consideren su valor para cada experiencia y cada territorio.

Pilar de los sentimientos, las emociones y la hospitalidad:

se refiere a la dimensión del sujeto y a la relación que establece consigo mismo y con el otro, en la que surgen pasiones, placeres y deseos como también la sensibilidad estética de la existencia. Los *sentimientos morales y las emociones políticas* se constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro. Así mismo, en UAQUE, la hospitalidad se entiende en el marco de las prácticas de *cuidado*, especialmente de aquellos cuyas condiciones de vida están expuestas a la fragilidad y a la contingencia.

Pilar de las diversidades, la alteridad y la corporeidad:

alude por un lado al despliegue, reconocimiento y celebración de las diferencias, al diálogo entre ellas y al reconocimiento del otro en lo que lo hace singular, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales. Adicionalmente alude a los vínculos de solidaridad que emergen de la acción colectiva y de la constitución

de lo social, de la configuración de normas y valores comunes que son necesarios para con-vivir sin menoscabo por razones de género, sexualidad, etnia, religión, capacidades, edad y/o posiciones políticas. Finalmente, este pilar reconoce la potencia de la corporeidad, que se refiere a la experiencia del ser en el propio cuerpo, no sólo como una entidad biológica sino como el lugar donde y desde donde se establece la relación consigo mismo y con el mundo; un cuerpo histórico, cultural, sexual y socialmente situado. La corporeidad es central en el cuestionamiento de las formas de relación y de con-vivencia instituidas.

Pilar de la justicia, la paz y la dignidad: explora las prácticas que buscan condiciones de vida más justas e incluyentes, reconociendo contextos de inequidad y desigualdad social, así como situaciones de múltiples violencias. Desde potencias como la *reflexividad* se advierten otras demandas de justicia que se centran en el reclamo de derechos en contextos de vulneración en las que es posible reconocer el daño causado a una persona, identificar a quien perpetra el daño y generar un acto de compensación que repare las situaciones de menosprecio, humillación y desposesión de valores morales y materiales, por lo que la *memoria* histórica y colectiva es también una potencia importante para construir este tipo de justicia. La paz no es ausencia de guerra, sino que es un concepto positivo que incluye la justicia. En su dimensión exterior la paz es pública y colectiva, en su dimensión íntima es un estado interior del individuo y ambas deben estar en consonancia. La paz no solamente es un valor sino que es un derecho fundamental inherente a la dignidad de todo ser humano y por tanto implica el despliegue de prácticas creativas de orden ético, estético y afectivo que fortalezcan el buen vivir, una vida en libertad y sin humillaciones.

Pilar del sentido de vida, el territorio y la naturaleza: explora el sentido de vida en varias potencias: a) lo lúdico como forma de incrementar la sensibilidad ante el mundo; b) la espiritualidad como una dimensión trascendente –no religiosa– del ser humano por medio de las cuales las personas trasmudan para alcanzar estados de bienestar y felicidad, y c) la imaginación y la creatividad, que posibilita la transformación de las relaciones con los otros seres humanos y no humanos, yendo más allá de sus formas habituales de ser y estar en el mundo (con una vida buena, una vida justa y una vida plena). El territorio se asume no sólo como espacio geográfico sino como una construcción cultural en la que se ponen de manifiesto relaciones sociales, producciones simbólicas y formas económicas que configuran las identidades personales y colectivas. Sentido de vida y territorio acogen la naturaleza donde se enmarca todo lo que constituye lo viviente más allá de lo humano.

El diálogo entre UAQUE y la investigación basada en las artes (IBA)

«Representación Etnográfica» –«Performance Ethnography» en inglés–, es una metodología de Investigación Basada en las Artes (IBA), que transforma los resultados y los registros etnográficos de un proceso de investigación, en textos y acciones performativas a ser representadas o puestos en escena por los propios investigadores, los participantes y colaboradores de la investigación, y/o los profesionales de la academia y las artes. En el campo de las humanidades y las ciencias sociales, este tipo de metodologías facilitan formas creativas de recoger los datos, analizar la información y diseminar los resultados finales del proceso investigativo (Goldstein, 2014).

En investigación social, particularmente en lo concerniente a procesos investigativos que se adelantan por medios artísticos, la 'Investigación Basada en Artes', «Arts, Based Research» en inglés, constituye una de las alternativas metodológicas más importantes a lo que tradicionalmente se ha considerado la 'investigación con rigor científico'. La Investigación Basada en Artes (IBA), trata en esencia de dar cuenta de otras formas de representación de la realidad que develan experiencias y relaciones que la narrativa formal de la investigación científica no tiene en cuenta, y de las cuales el rigor y la exigencia académica no quedan para nada ni excluidas ni disminuidas (Hernández, 2008).

Históricamente la Investigación Basada en Artes (IBA) se inicia como parte del giro narrativo que tuvo lugar en la investigación en Ciencias Sociales, a inicios de la década de los 80s (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002), y vincula la investigación en lo social con las prácticas artísticas. Dicha vinculación acontece desde una doble dimensión: desde una instancia epistemológica y metodológica que pone en cuestión las formas hegemónicas de investigación, centradas en procedimientos que 'hacen hablar la realidad'; y dos, mediante la utilización de medios artísticos como las artes escénicas, la música, la literatura, las artes visuales y performativas, para dar cuenta de los fenómenos y las experiencias que se investigan.

Según Fernando Hernández (2008), a esta línea investigativa han contribuido de manera decisiva tres elementos. En primer término la perspectiva teórica constructivista, que ha confrontado críticamente la visión moderna de la investigación científica y el tipo de conocimiento que le es propio. Para Hernández, en la perspectiva constructivista el saber tiene un origen social, y la razón, lo ético y lo emocional, tienen lugar principalmente en la dinámica de las relaciones interpersonales. En segundo término, el lenguaje que es cultural e instrumento mediante el cual capturamos el mundo, filtra y condiciona la comprensión de la realidad de innumerables formas. Y

en tercer lugar, la relación entre los hechos y los valores en el contexto de lo humano se presenta demasiado estrecha, por lo que la noción de objetividad se vuelve muy compleja y problemática.

Otras influencias positivas para la IBA provenientes del giro narrativo en la Investigación en Ciencias Sociales, lo constituye en primer término la perspectiva feminista de investigación (Davis y Srinivasan, 1994; De-Vault, 1999). Según Hernández (2008), dicha perspectiva ha sido esencial para cuestionar la posición de los investigadores que 'hacen hablar a la realidad', en lugar de permitir –actuando como mediadores– que 'la realidad hable por sí misma'. Otra influencia positiva ha sido el lugar central que ocupa la experiencia, la narrativa y las voces del investigador y sus colaboradores en el nuevo giro narrativo de las Ciencias Sociales. En tercer término, muy importante, el reposicionamiento que se hace de lo biográfico, transformándolo en elemento clave de la re-construcción de la experiencia vivida.

Varias son las definiciones que la Investigación Basada en Artes ha adquirido a través del tiempo, según el tipo de aproximación que asuma el diseño investigativo y los procedimientos artísticos que el investigador(es) desee emplear en su indagación. Así, por ejemplo Barone y Eisner (2006), definen la Investigación Basada en Artes como investigación de corte cualitativo que utiliza el arte, como medio para dar cuenta de las experiencias e interpretaciones en las que investigador y los participantes de la investigación muestran lo que no se hace visible en otro tipo de investigaciones.

Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006), definen la IBA como formas de indagación de extrema utilidad para representar y socializar procesos y resultados de investigación con audiencias académicas y profesionales. Consideran que en este sentido, la Investigación Basada en Artes contribuye positivamente a abrir los límites de las prácticas investigativas en las Ciencias Sociales. Huss y Cwikel (2005)

por su parte, entienden que la finalidad de la IBA es hacer uso de las artes como un método y una forma de análisis dentro de procesos investigativos de carácter cualitativo. Se la encuentra por lo general en investigación situada en los campos de la educación, las ciencias sociales y el arte-terapia.

Mullen (2003) afirma que lo que tienen en común las formas de investigación basadas en arte, es que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos) el investigador se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifica y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas. Silverman (2000), a su vez, considera que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen. En este sentido las artes llevan 'el hacer' al campo de la investigación.

La Investigación Basada en Artes dialoga flexible y productivamente con diversas formas de indagación, y lo hace gracias a que en sus presupuestos acoge criterios que validan la interacción entre prácticas artísticas y procesos investigativos. El más importante de estos presupuestos es el de que en los procesos artísticos hay siempre implícita una intención investigativa, incluso en aquellos casos en que la exploración es sólo disciplinar. De otra parte, juega un rol protagónico la dimensión educativa del arte, en el sentido de que lo artístico al construir representaciones de la realidad, conlleva un componente pedagógico que fija maneras de mirar y de mirarse (Hernández, 2008).

Bajo la "sombra" de la Investigación Basada en Artes se encuentra lo que aquí se ha dado en llamar la «Representación Etnográfica» (RE). La riqueza y utilidad de este tipo de metodologías proviene fundamentalmente de tres fuentes: la investigación etnográfica

de la que emerge el resultado estético; la puesta en escena de los resultados de la investigación; y los foros, diálogos y conversaciones que vienen después de la presentación del producto final (Goldstein, 2014). En estos foros los asistentes reflexionan sobre las conclusiones presentadas, contribuyendo así a crear relaciones más éticas entre los investigadores, los participantes de la investigación y las comunidades a las que ellos pertenecen.

La idea de vincular y poner en diálogo el proyecto UAQUE y la Investigación Basada en Artes (IBA), particularmente la metodología de «Representación Etnográfica» (RE), parte originalmente de las afinidades en propósitos, orientaciones, contextos y dimensiones de las dos perspectivas, así como de las posibilidades investigativas, metodológicas y creativas que la Investigación Basada en Artes (IBA) ofrece a las características constitutivas de UAQUE.

En este sentido, UAQUE e IBA materializan la conjunción de un programa de investigación educativa y formación pedagógica, con una metodología de investigación cualitativa basada en las artes, cuyo referente temático lo constituye, para este caso, la convivencia en el contexto de escuela. De esta conjunción resulta pues el proyecto UAQUE, Convivencia Escolar y Representación Etnográfica.

Desde la perspectiva de un diálogo de propósitos, experiencias y saberes, UAQUE y RE se encuentran en tres aspectos fundamentales; el paradigma epistemológico y metodológico, las cualidades de sus prácticas, y los ámbitos y contextos en los que tienen lugar sus acciones. En el caso del paradigma, este diálogo se materializa como referente filosófico y posición epistemológica de sus apuestas; en el caso de las cualidades, como atributos y particularidades de sus prácticas de convivencia, investigativas, y educativas; y en el caso de los ámbitos y contextos, como los lugares y espacios –sociales, educativos, y culturales– de sus intervenciones.

En relación con el paradigma epistemológico y metodológico, UAQUE se enuncia desde un horizonte filosófico y político que asume la convivencia como una construcción en la que se ponen de manifiesto las relaciones sociales, las producciones simbólicas y las formas económicas que configuran las identidades personales y colectivas. Adicionalmente pone en primer plano un saber y una práctica experiencial situada, que considera que la generación de las condiciones materiales para una coexistencia digna y justa, deben sustentarse en la vida reflexiva de los individuos y los grupos (IDEP, 2014).

La Representación Etnográfica (RE) por su parte, se identifica con la perspectiva constructivista del conocimiento, que entiende que el saber tiene un origen social, y la razón, lo ético, lo cognitivo y lo emocional, tienen lugar primero y principalmente en la dinámica de las relaciones interpersonales (Hernández, 2008). Complementariamente, sus presupuestos epistemológicos y metodológicos entienden que la apropiación y la comprensión de la realidad se dan en el campo de la subjetividad, lo relacional y lo social, y que sus expresiones se materializan en el plano de lo simbólico y lo cultural.

Al poner en conversación a UAQUE y RE, se configura entonces un marco de acción formativo e investigativo de afinidades, tensiones y complementos, cuyo paradigma con énfasis filosófico-político por una parte y orientación cognitivo-social-cultural por otra, permite dar cabida a acciones investigativas y procesos formativos que de manera imaginativa vinculen lo ético, lo político y lo estético. La estética y la política entendidas aquí, como «dimensiones que convocan otros modos de construir e imaginar el mundo (y la investigación, añadiríamos) consigo mismo, con los otros y con lo otro, así como a reconfigurar otros espacios simbólicos y relacionales (para socializar y validar la investigación) sensibles a los otros» (UAQUE, 2014, p. 21).

Ahora bien, en relación con las cualidades de las prácticas convivenciales, de investigación y educativas, UAQUE y RE articulan un escenario con imperativos morales, referentes pedagógicos, y componentes expresivos, que entretejen las dimensiones de lo ético, lo estético y lo afectivo de la interacción social. En el primero de estos, el tema ético, UAQUE entiende que este permea las relaciones que establecen los sujetos consigo mismos, los otros, los saberes, la justicia y el territorio. En RE, la cualidad ética refiere al tipo de relaciones que se establecen entre todos los que intervienen en un proceso de investigación: investigadores, colaboradores, participantes, y comunidades a las que pertenecen los participantes.

La dimensión ética en UAQUE: Convivencia Escolar y Representación Etnográfica, hizo parte estructural tanto del diseño de investigación, como del dispositivo metodológico desde el que se desarrollaron sus acciones y procesos investigativos. En este sentido, las dinámicas y las relaciones de poder en la investigación han jugado y siguen jugando –sobre todo en el paso próximo de socialización, validación y disseminación de sus resultados un papel predominante como espacio de convivencia e interacción investigativa, social, educativa y creativa.

En el aspecto ético una de las preocupaciones primeras y sensibles de UAQUE: Convivencia Escolar y Representación Etnográfica, fue el de imaginar y configurar con las y los maestros, y con las y los estudiantes, nuevas relaciones de poder. En la Representación Etnográfica (RE) dicha preocupación se traduce no sólo en las implicaciones de la noción de ‘relaciones de poder’, sino también y sobre todo en la idea de ‘responsabilidad’ moral, social, artística y pedagógica que atañe a cada uno de los componentes de la investigación, y con mayor énfasis a los participantes tanto en forma individual, como colectiva.

Dos escenarios materializan ejemplarmente esta perspectiva de las relaciones de poder en la interacción investigativa; el diseño de la investigación y los foros de validación de sus productos y resultados.

En el caso del diseño investigativo, se estableció como premisa ética desarrollar el proyecto sobre la base de unas relaciones horizontales, construidas colectivamente sin jerarquías ni protagonismos, y motivadas más bien desde los roles que cada participante cumplía en la investigación. Esto incluye desde luego la coordinación general del proyecto, y su interacción con los componentes de la investigación, y las propuestas de trabajo de los participantes.

En este sentido, un dilema ético desde la dirección de la investigación, fue el de definir o no ‘una pregunta’ de investigación, ‘un método’ estándar de indagación, y ‘una forma’ de dar cuenta de sus resultados. Bajo el paradigma epistemológico y metodológico aquí discutido, en contexto de relaciones de poder igualitarias, ‘una’ pregunta, ‘un’ método, y ‘una’ forma, hubiesen sido abiertamente contraproducentes. Es así que la consideración ética del diseño, pasó por la idea de ‘responsabilidad investigativa’ de sus participantes, que como ya se ha dicho compromete las dimensiones morales, sociales, artísticas y pedagógicas de sus propuestas de investigación.

Esto explica entre otras cosas, que al inicio del proyecto no hubiese una ‘pregunta’, ‘un método’, o ‘una mediación’ artística de indagación, establecidos desde afuera y desde arriba, general para todos los participantes, sino que hubiese un referente temático y de contexto común –la convivencia, la investigación, y el arte–, desde el cuál abrirse a multiplicidad de preguntas, variedad de métodos, y diversidad de mediaciones, originados todos desde las realidades de los maestros, es decir desde sus contextos de escuela, sus prácticas pedagógicas y su entorno social, cultural, político y económico.

El otro escenario de las relaciones de poder y sus implicaciones éticas, lo constituyen los foros, diálogos y conversaciones que vienen después de la presentación de los productos y resultados finales de la investigación. Según Tara Goldstein (2014), es en los foros de

las presentaciones de la Representación Etnográfica (RE) que los asistentes tienen la posibilidad de reflexionar sobre los resultados y las conclusiones presentadas, contribuyendo así a que se creen relaciones más éticas entre los investigadores, los participantes de la investigación y las comunidades a las que ellos pertenecen.

Este rol participativo de las comunidades asistentes, conlleva por su parte dos implicaciones éticas importantes; el empoderamiento y el agenciamiento. Para el primer caso, otorgar un rol a los asistentes en las dinámicas y relaciones investigativas, y dar un lugar a su voz y sus opiniones, es justamente dar acceso-poder a los espectadores el control de los recursos, materiales y simbólicos, de la investigación. Lo cual conlleva a su vez a que los espectadores puedan asumir también las responsabilidades investigativas –morales, sociales y políticas– como nuevos integrantes de la investigación.

Para el segundo caso, esta articulación de los espectadores a la investigación se traduce a su vez en el fortalecimiento de su capacidad de agenciamiento, en términos de poder asumir un rol crítico y de cambio tanto en la dinámica investigativa, como en el contexto de la comunidad a la que pertenecen. Dicho fortalecimiento se da un doble sentido, capacidad crítica y de transformación de lo investigado, y capacidad moral, social y política para cambiar su entorno.

Quiere esto decir, que por una parte los asistentes se convierten en un nuevo e importante participante de la investigación, y por otra sus respuestas e información no sólo confrontan los resultados investigativos, sino que pueden determinar la validez y el valor proyectivo y conclutorio de los mismos. Lo cual de algún modo es un derecho y una responsabilidad que les compete, en cuanto que es acerca de ellos, sus vidas y la vida de sus comunidades de la que se está investigando. Por lo tanto, es importante lo que tienen que decir, tanto desde un punto de vista personal como metodológico-investigativo.

Lo anterior se resume en que al socializar los resultados de una investigación en la metodología de RE, no significa para nada el cierre definitivo de la investigación, sino que muy por el contrario, se constituye en un momento más del proceso investigativo en el que se confrontan y validan sus resultados, y se toma en cuenta lo que los espectadores proponen. De hecho, la información que aportan se convierte en una nueva data de la misma. En UAQUE, Convivencia Escolar y Representación Etnográfica, este último escenario es el que se encuentra en proceso de construcción con el Ensamblaje Artístico.

Pasando al campo de lo estético, UAQUE y RE conversan también desde una perspectiva que entiende la interacción social como acontecimientos y relaciones de naturaleza estética. En UAQUE, en el sentido de que lo estético compromete la vida moral y política de los individuos como dimensiones que convocan otros modos de construir e imaginar el mundo, y reconfigurar otros espacios simbólicos y relacionales sensibles a los otros (UAQUE, 2014). En Representación Etnográfica, en el sentido de dar cuenta de otras formas de indagación de los fenómenos del acontecer humano, y otras formas de representación de la realidad que develan sentidos y significados simbólicos, que la escritura de la investigación científica no tiene en cuenta (Hernández, 2008).

Otro de los presupuestos estéticos de la investigación basada en las Artes (IBA), y particularmente de la Representación Etnográfica (RE), que asiste el diálogo con UAQUE, es el de que el arte como área del conocimiento, además de ser un modo de pensar y de proponer nuevas formas de ver el mundo, es también una construcción humana que incluye relaciones con los contextos cultural, social, económico, histórico y político (Gómez, 2009). En este sentido, la apuesta estética de UAQUE: Convivencia Escolar y Representación Etnográfica, es que la participación en las artes propicia experiencias relacionales sensibles, y que la experiencia estética ayuda a las personas a entenderse consigo mismo, la vida, los otros, la naturaleza y la cultura.

En este contexto, la perspectiva estética desde la que UAQUE y RE se aproximan e indagan sobre el tema de la convivencia, se caracteriza precisamente por una búsqueda de experiencias, procesos y mediaciones artísticas, que posibilitan comprender la coexistencia como materialización y expresión de la vida sensible, moral y política de los individuos. Dichas experiencias, determinadas por las particularidades sociales, económicas, políticas y culturales de los contextos en que se desarrollan, asumen especialmente el contexto de escuela como el laboratorio social y estético donde docentes y estudiantes conjuntamente tejen sus entramados y re-significan la vida.

En esta doble perspectiva, de lo estético como relacional y espacial, la subjetividad adquiere una gran importancia en el entramado configurativo de lo individual, social y simbólico de las personas. Subjetividad que se materializa básica y esencialmente como realización de la experiencia de ser, estar, y articularse con el mundo. Este proceso de subjetivación compromete no sólo las dimensiones cognitivas, racionales y físicas, sino también la dimensión sensible y estética de la materialización de la experiencia de historia de vida de los sujetos.

Es en este referente estético que articulan UAQUE y RE, que las experiencias investigativas de las y los maestros participantes del proyecto se desarrollan, y asumen el tema de la coexistencia en la escuela como en la vida –¿no son lo mismo para los maestros?–, como entramados que comprometen a la vez el tejido cotidiano de sus proyectos de vida y el de sus estudiantes. No sólo como un asunto de interés investigativo y objeto de exploración, sino y fundamentalmente en relación con su ser, hacer y estar en la escuela.

Con el proyecto UAQUE: convivencia escolar, investigación pedagógica y representación etnográfica que dio lugar al presente libro, se avanza de la mano con la escuela y los/as maestros/as en la construcción de otras maneras posibles de indagar por las formas de con-vivir y de propiciar la reflexión y la acción transformadora de las mismas a través del arte.

Referencias

- Ackroyd, J., & O'Toole, J. (2010). *Performing research: Tensions, triumphs and trade-offs of ethnodrama*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Barone, T. (2001). Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers, *Educational Researcher*, 24-28.
- Barone y Eisner. (2006). Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P.
- Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Mahwah, New Jersey: AERA
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). «Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa». En J. Larrosa, et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortés Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea*. Colombia, 1984-2004. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Cortés, Amanda. (2013). *Formulación del Programa UAQUE: Prácticas éticas y estética para la convivencia en la escuela*. Bogotá: IDEP, sin publicar.
- Davis, L. y Srinivasan, M. (1994). Feminist research within a battered women's shelter. En E. Sherman & W. Reid (Eds.), *Qualitative research in social work* (pp. 347-348). New York: Columbia University Press.
- De-Vault, M. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University. Unpublished paper.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Goldstein, T. (2014). When Qualitative Research Meets Theatre: The Complexities of Performed Ethnography and Research Informed-Theatre Project Design.
- Gómez, H. M. (2009). «De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela». En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, No. 55, pp. 5-12. Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.
- Greene, M. (2004). *Variaciones Sobre Una Guitarra Azul*. Conferencias de Educación Estética. Edere, Ediciones.
- Hampton Funded Research Grant 2004-2006. Recuperado de: <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography>
- Hernández, F. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. En *Educatio Siglo XXI*, No. 26, 2008, Universidad de Barcelona, pp. 85-118.
- Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4.
- Lawler, M. (2002). Narrative in social research. In T. May (Ed.). En *Qualitative research in action* (pp. 242-259). London: Sage.
- Leggo, C., Grauer, K., Irwin, R. L., y Gouzouasis, P. (2004-2006) Arts-based Research in Education: Contentious Compromise or Creative Collaboration? Summary of UBC.
- Mullen, C. (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. En *Qualitative Inquiry*, No. 9(2), pp. 165-182.

Richardson, L. (2000). «Writing: A Method of Inquiry» In N. Denzin, and Y.S. Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research (pp. 723-948). 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sáenz, Javier. (2014). Diseño y conceptualización del programa UAQUE. Bogotá: IDEP. Sin publicar.

Silverman, D. (2000). Doing Qualitative Research: A practical handbook. London: Sage.

Sitios web

http://steinhardt.nyu.edu/music/artspraxis/2/responses_to_ethnotheatre

<http://qix.sagepub.com/content/20/5/674>







A veces llegan cartas

Tres cartas a UAQUE

RITA L. IRWIN*

Queridos profesores de Arte y Etnografía de UAQUE

Hace poco los visité y, gracias a la generosidad de Jorge Arcila, pude incluso hacerlo, con varios de ustedes, en sus colegios. Me impresionaron en especial por su compromiso con la «amistad, el parentesco, la vecindad, la palabra y la conversación.» Estos principios son la base de su proyecto único, un proyecto cuyo objetivo es crear y fortalecer las prácticas pedagógicas a través del compromiso ético, estético y afectivo dentro de la convivencia escolar. Requiere visión, imaginación, dedicación y compasión. Estas son palabras e ideas valientes, y lo digo porque sé lo que está involucrado en un viaje así. Resuenan con algunos de los trabajos que he hecho con los maestros en Canadá.

Antes de visitarlos, ustedes muy amablemente leyeron un artículo que mi colega Carl Leggo y yo escribimos, titulado “Llegar a ser pedagógico: manteniendo corazones con credos de vida” (Leggo & Irwin, 2013). En ese artículo describimos un proyecto que emprendimos con los estudiantes de nuestro programa de Licenciatura en Educación que desean convertirse

en maestros de la Escuela de Inglés. Así pues, nos embarcamos en un estudio(s) topográfico(s) en el cual los invitamos periódicamente, durante un semestre, a escribir sus credos. Dichos credos son declaraciones de creencias y son muy parecidos a las declaraciones filosóficas que uno puede tener para la propia práctica docente, y a menudo comienzan con: “Creo que...”. Quisimos hacer esto porque existe una investigación en la formación docente que reconoce que el desarrollo de la identidad docente depende del mantenimiento de la vida emocional de los profesores (Crosswell, 2006; Day, 2008; & Rogers 2011).

Lo que esta investigación quiere decir es que las estrategias necesitan tener un lugar para nutrir el desarrollo profesional continuo de los profesores, a lo largo de sus carreras, y que preste atención a sus necesidades emocionales y afectivas. En cuanto a nosotros, sabíamos que esto incluía consideraciones estéticas. Por eso, invitamos a los candidatos a maestros a pensar en la forma en que estaban llegando a ser pedagógicos y quizás

* Profesora e investigadora de la Universidad de British Columbia, Vancouver, Canadá.

de manera más importante, cómo podían mantener sus corazones en el proceso dinámico y complejo de llegar a ser pedagógicos.

La frase “llegar a ser pedagógicos” se volvió esencial para nuestro trabajo ya que queríamos que nuestros estudiantes comprendieran cada uno de estos términos: “Llegar a ser, pedagógico” y “llegar a ser pedagógico”. Llegar a ser es diferente de ser. Ser maestro se asocia a menudo con una persona que tiene experiencia y se considera a sí misma como poseedora de autoridad sobre otros. Esto puede ser esencial en los colegios, pero niega a los maestros su propio devenir como estudiantes. Aquellos que están comprometidos con su propia conversión continúan con una noción de ser aprendices junto a otros estudiantes a medida que se comprometen a aprender durante toda su vida. La autoridad sobre los demás es menos importante mientras los alumnos compartan en el poder del aprendizaje mismo. Pedagógico hace énfasis en la relación entre aprendices tanto si son profesores y/o estudiantes. Los Pedagogos caminan hombro a hombro, en la convivencia, a medida que aprenden juntos. Esto es diferente de las nociones tradicionales de enseñanza en las que los maestros tienen experticia sobre los estudiantes, y dirigen su aprendizaje. Para un maestro, ser un principiante en este escenario, puede parecer que está renunciando a su autoridad. Ser pedagógico reúne estas dos nociones importantes, es decir, un compromiso con el aprendizaje dentro y a través del tiempo, y en relación con los otros. Cuando los candidatos a maestros completan nuestro programa esperamos que aprecien que siempre están en un estado de transformación pedagógica ya que continuamente se aprende cómo enseñar/aprender en relación con otros maestros, estudiantes y miembros de la comunidad.

En el artículo que leyeron acerca de los candidatos a maestros escribiendo credos durante su curso, Carl Leggo se centró en la creación de espacios vitales para el aprendizaje, donde los futuros maestros podrían

imaginarse a sí mismos como estudiantes creativos y críticos. Escribir credos era una de varias estrategias creativas utilizadas durante el curso, mientras persistían en sus creencias. Volviendo a esta actividad, varias veces los estudiantes se vieron a sí mismos volviéndose más valientes con sus credos y cada vez, sintieron el poder de sus voces como maestros. Como Carl y yo lo reflejamos en nuestro trabajo como investigadores, recordamos el trabajo de Berman (1999) quién describe cinco cualidades que resuenan entre los poetas y sus poemas, y los maestros y sus enseñanzas. Estas cualidades incluyen: «(a) dar voz a lo no dicho, (b) hacerse amigo del misterio, (c) conversaciones que conectan el corazón/la mente, (d) dar testimonio, y (e) deleitarse con la sorpresa» (p. 18). Si el programa de formación docente y, de hecho, la formación continuada de nuestros candidatos a maestros, se centra en el maestro como poeta, ¿cómo se sentiría, sonaría, vería esto? Como hemos considerado nuestro estudio con estas cualidades hemos tenido que ver a los candidatos a maestros como: «(a) dando voz a lo no dicho al traer la pasión por la vida, a la enseñanza; (b) hacerse amigo del misterio mediante el intercambio de regalos creativos entre profesores y estudiantes; (c) conectando conversaciones entre el corazón/la mente mediante una forma de pensar creativa y crítica; (d) dando testimonio mediante la creación de experiencias de aula que ejemplifican el cuidado, la cooperación y la comunidad; y (e) deleitándose con la sorpresa mediante la creación de un ambiente de aprendizaje vibrante, con paciencia, pasión y empatía» (Leggo & Irwin, 2013, pp. 15-16). Pudimos ver cómo configurar un entorno de aprendizaje en el que los candidatos a maestros pudieran imaginarse a sí mismos como maestros y como poetas, pudieran re-imaginarse a sí mismos como artistas, educadores e investigadores que siguen sus indagaciones en curso.

Durante nuestros breves tiempos juntos en Bogotá, fui testigo de sus prácticas como educadores involucrados en la investigación de sus propias prácticas artísticas y pedagógicas. Muchos de ustedes están transformando

sus prácticas como educadores y al mismo tiempo las experiencias de sus estudiantes. Ustedes están experimentando con la transformación de lo que significa ser un educador y ser un artista a través de actos de investigación. Durante nuestra discusión del artículo antes mencionado pude escuchar en sus preguntas su deseo de abarcar la sensibilidad estética en su trabajo. Podía sentir sus deseos de cambiar la educación para sí mismos y para sus estudiantes, haciéndola más significativa para todos. Pude ver en sus proyectos su energía insaciable por la creación y la enseñanza, y me atrevo a decir, por la creación de vías para el cambio social en sus colegios y comunidades. Muchos de ustedes han personalizado las preguntas de investigación que abordan desigualdades e injusticias. Su compromiso con estas preguntas valientes es increíblemente importante para sus colegios y comunidades. Quiero felicitarles por su trabajo, entusiasmo y compromiso. Ustedes son una inspiración para muchos profesores. Sinceramente les deseo lo mejor a medida que continúen con sus viajes de transformación.

A través del arte,

Rita

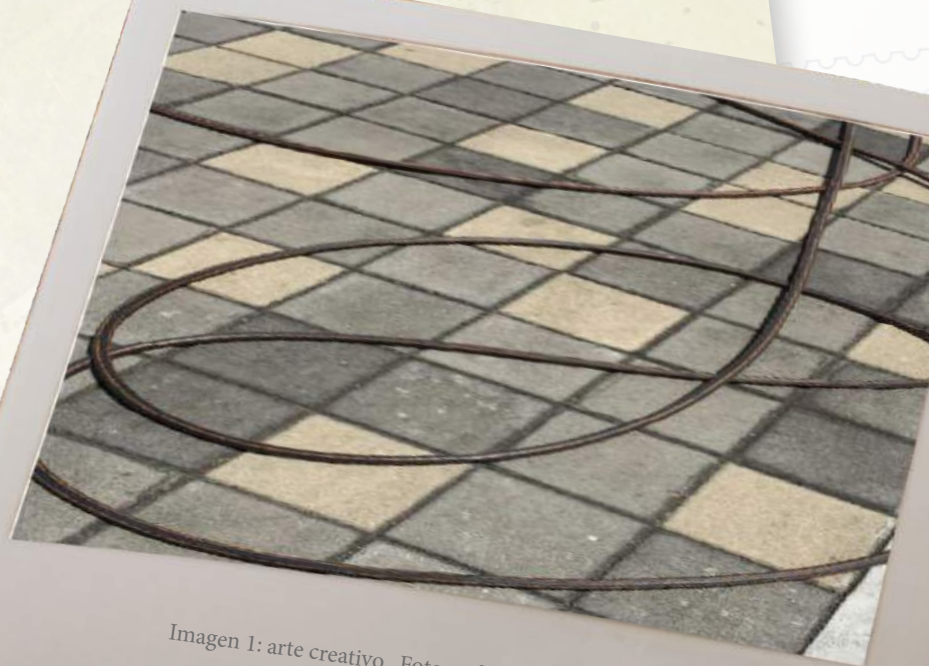


Imagen 1: arte creativo. Fotografía de Rita Irwin (2015)

Queridos profesores de Arte y Etnografía de UAQUE

Ha pasado un tiempo desde que nos encontramos en Bogotá. Desde entonces he recordado con frecuencia nuestras experiencias en el edificio en el que nos conocimos. Antes de llegar, Jorge Arcila me invitó a dar un seminario metodológico seguido de un taller. Cuando nos encontramos por primera vez les presenté lo etnográfico y luego los invité a experimentarlo conmigo, a medida que caminamos por los jardines del edificio y fueron tomando fotografías de lugares que nos parecieron interesantes: lugares que yo nunca había visto antes. Precedente a esta caminata, invité a Jorge a que explicara la historia del edificio. Él nos dijo que actualmente es una biblioteca histórica importante para la región y la nación. Por lo que recuerdo, tiene todos los atributos físicos de una biblioteca: grandes áreas donde la gente puede investigar documentos y archivos, espacios tranquilos para leer y pensar, y salas de reuniones para pequeños grupos de personas en los cuales se puede hablar de lo que se está aprendiendo en el edificio. Su arquitectura es autoritaria, expansiva, imponente. Está rodeada de jardines y estructuras bien cuidadas, algunas de las cuales se conservan de otras épocas.

Jorge pasó a explicar que el edificio fue renovado después de haber sido comprado a una empresa que sacrificaba animales que luego eran procesados para el consumo humano. Oír esta historia del edificio fue una revelación para la mayoría de los presentes.

Después de un paseo por los jardines todo el mundo volvió con fotografías en sus cámaras para compartir en pequeños grupos. También tuvimos tiempo para escribir sobre nuestras experiencias a través de relatos cortos y poemas. El libro de imágenes y poemas compartido conmigo fue sensible y emotivo. El aprendizaje de la historia del edificio, obviamente,

los tocó a cada uno de ustedes. Los animales perdieron sistemáticamente sus vidas allí. Cada uno de nosotros en nuestro propio camino estaba traduciendo la historia del lugar a través de nuestros propios lentes: con imágenes, palabras, sentimientos, conversaciones, y en última instancia, a través de la traducción del español al inglés. Me tomé el tiempo de utilizar el Traductor de Google para experimentar sus poemas. Aunque estoy segura de que mejores traducciones son posibles, la traducción web me dio una idea de sus percepciones. El nivel de intimidad y confianza que han compartido me ha tocado. También lo hizo el poder de la estética para retratar la profundidad de sus sentimientos, emociones y percepciones. Es obvio para mí que tomarse el tiempo para procesar la experiencia a través de medios estéticos ofrece a cada uno de nosotros un medio para conectarse con aquello que nunca habíamos visto antes. Nos permitimos pensar de manera crítica y creativa sobre un lugar que nunca habíamos notado antes.

Mientras contemplaba esta experiencia después de regresar a Canadá, me acordé de un artículo que me encontré con el que se ha descrito la investigación post-cualitativa llevada a cabo en un matadero. El investigador estaba estudiando la educación veterinaria y se preguntó ¿qué ocurre con la educación en un matadero? El artículo describe cómo la educación se distribuye entre los humanos y los animales, y cómo la pedagogía en este entorno se convierte en una prótesis para el sacrificio de animales (Pederson, 2013, p. 717). Para los estudiantes de veterinaria, su efecto es necesario para la pedagogización de la violencia en lugar de un resultado perturbador. Al reflexionar sobre esto y sus interpretaciones sobre el medioambiente, me preguntaba si nuestra aceptación de la historia del lugar era otra forma de prótesis de la pedagogización de la violencia. Según Pedersen, pedagogización se refiere a «un componente seguro y saneado del plan de estudios» (p. 717). Mientras los seres humanos ven los cuerpos de los animales como el material para el crecimiento económico de

la sociedad, creamos un lugar privilegiado y seguro donde podemos estar físicamente cerca y al mismo tiempo estar ontológicamente distantes de cada animal. Más aún, los procesos que intervienen en los mataderos pueden interpretarse como coreografías de acción, como diagramas de flujo, vías, estaciones, y otras máquinas como aparatos que constituyen las acciones de las personas en estos sitios. Pederson afirma que a medida que los estudiantes de veterinaria progresaron a través del sitio, «las coreografías pedagógicas que eran parte de, junto a, pero claramente separados de los animales, constituían una experiencia algo parecido a una visita guiada a través de lo que podría llamarse un zoológico de animales de producción» (p. 720). A medida que estas coreografías continuaban, el profesor y los estudiantes de veterinaria se enfrentaron a «una práctica con animales éticamente problemática que implica un acto de traición o engaño» (p. 721).

Los mataderos han coreografiado cuidadosamente prácticas y técnicas que estimulan a los animales a tomar ciertas vías y, en última instancia, a su muerte. Como los propios estudiantes son guiados cuidadosamente a través de diferentes experiencias que los condujeron a ser testigos de la matanza, su afición se sigue con cuidado. Algunos estudiantes se demoran en prepararse mientras que otros parecen estar dispuestos a testimoniar. Los maestros ofrecen asistencia mientras las respuestas emocionales son monitoreadas. Los maestros se convirtieron en los neutralizadores al afecto de la experiencia (p. 726) “para afirmar y acomodar las respuestas emocionales de los estudiantes a lo que se hace a los animales, y confortándolos al estar a su lado como una autoridad fiable y sincera” (p. 726). Simbólicamente estudiantes y profesores estaban cerca en la proximidad y separación de los animales. Mantuvieron el lugar privilegiado de estar cerca “y” distantes a la vez. “La agencia y la subjetividad de los profesores, estudiantes, investigadores, y las vacas

son, literalmente, absorbidas por el conjunto mecánico de masacre que vuelve a trabajar la vida dentro de su alcance, humanos y no humanos, en medios protésicos para sus propios fines” (p. 728).

Puede que no seamos capaces de descartar la existencia de dichos mataderos, pero podemos estudiar nuestra violencia humana hacia otros animales y considerar la forma en que esto puede ser una experiencia metafórica importante para considerar. Durante nuestra experiencia en el edificio renovado de la biblioteca, aceptamos la historia, incluso la necesidad de esta historia, sin embargo, sabíamos que la historia era de violencia con otros seres vivos. Al igual que los empleados de los mataderos se habrían mantenido al margen mientras los animales perdían la vida, nos encontrábamos en los jardines y sabíamos de la matanza en el lugar. Mientras que la mayoría de nosotros éramos insensibles a la historia, darnos el tiempo y el espacio para percibir la historia del lugar que reveló nuestras respuestas afectivas. Sentimos profundamente por los animales y criticamos a los seres humanos a menudo por nuestra violencia hacia ellos. Aunque esta discusión podría ir en muchas direcciones quiero plantear algunas preguntas que todos podríamos considerar. A pesar de que no residimos en los centros educativos que alguna vez fueron mataderos, es probable residir o trabajar en lugares donde la violencia de alguna naturaleza ha existido antes. Una vez que somos conscientes de esta existencia, y comenzamos a imaginar el dolor y el sufrimiento de los demás, ¿qué vamos a hacer con este nuevo conocimiento? No estoy sugiriendo una respuesta auto-suficiente. Sin embargo, estoy sugiriendo una respuesta reflexiva que es crítica, creativa y activa.

Es posible que no trabajemos en lugares que antes eran mataderos, pero los sitios en donde sí trabajamos pueden mantener historiales de violencia hacia los demás. ¿En qué medida estamos coreografiando cuidadosamente



Imagen 2: Investigación Creativa. Fotografía de Rita Irwin (2015)

experiencias de los alumnos de estos lugares, el seguimiento de sus respuestas emocionales sobre lo que ha sucedido antes? ¿Qué hace la educación en un sitio donde se ha producido violencia antes? La violencia, por supuesto, puede tomar muchas formas y no se limita a matar a otros seres vivos. La violencia puede ser física, emocional, mental y psicológica. Puede ser independiente o colectiva. Sin embargo, podemos describirla, no podemos negar su existencia a menos de que seamos ignorantes de su existencia. El conocimiento es responsabilidad y como maestros tenemos que reconocer cómo podemos contribuir a un compromiso más profundo con una serie de ideas en torno a las historias de nuestras instituciones educativas. Es mi esperanza que esta breve discusión del artículo sobre educación veterinaria pueda inspirar a ser continuamente reflexiva con sus propios proyectos de investigación. A medida que nuestra investigación descubre nuevos entendimientos, depende de nosotros el colaborar con estos nuevos conocimientos a través de acciones de respuesta.

La estética y los compromisos éticos trabajan de la mano y estoy segura de que sus investigaciones artísticas y pedagógicas les llevarán a muchos entendimientos nuevos con sus acciones constitutivas.

A través de la investigación,

Rita



Queridos profesores de Arte y Etnografía de UAQUE

Después de escribir dos cartas noto ahora que quiero escribir de nuevo en un esfuerzo por dejarles algunas ideas sobre la pedagogía como arte y el arte como pedagogía. Tengo la esperanza de que durante nuestros cortos tiempos juntos experimentaron un evento pedagógico que no fue visto como un evento adicional en sus vidas, sino más bien un evento integral para su producción artística y pedagógica. Nuestro arte es parte integral de nuestras pedagogías y nuestras pedagogías son parte integral de nuestro arte. Estas están vinculadas a través de metodologías que permiten la convergencia y la divergencia. Durante nuestro taller creo que hemos explorado dos estrategias artísticas y pedagógicas que son centrales para estas ideas: la conversación y el caminar. Los artistas visuales contemporáneos están explorando formas de utilizar la conversación como una manera de fomentar socialmente el arte comprometido (May, O'Donoghue, & Irwin, 2014). Al provocar que la gente piense de manera diferente, estos están abriendo los poderes de la imaginación a nuevas acciones y nuevas posibilidades. Empezamos a imaginar cómo el arte no se encuentra simplemente en objetos: también se puede encontrar en las acciones, pensamientos y percepciones.

En nuestro taller, las conversaciones nos permitieron prestar atención desde los elementos estéticos de la forma como interactuamos, hasta el potencial imaginativo de ideas que fomentan la acción y al compromiso que sentimos al estudiar ideas a través de compromisos de provocación y evocación. Comenzamos a experimentar el vivir nuestras formas de expresión artística a través de nuestro compromiso diario con los demás. De hecho, de esta forma, las conversaciones son una manera maravillosa de experimentar el arte en nuestra vida cotidiana. De manera más importante

aún para los educadores quienes nos ofrecen una manera de experimentar el arte en nuestras vidas pedagógicas con otros. Las conversaciones nos ofrecen una manera de estar abiertos al surgimiento con nosotros mismos, y con otros.

Más emocionante para mí, sin embargo, fue la caminata que hicimos, mientras tomábamos fotografías. Los invité a caminar de forma independiente: a caminar lentamente, con atención, deteniéndose en los lugares que les llamaran la atención. Los invité a tomar al menos tres fotografías para compartir con los demás. Les pedí que tomaran nota de lo que se les hizo curioso, los hizo indagar o preguntar más profundamente sobre cualquier cosa. Y los invité a investigar visualmente a través de estas fotografías, y más tarde a través de narrativas cortas y poemas. Compartimos sus imágenes y relatos o poemas con una o dos personas en conversaciones más abiertas, como una manera de explorar lo que cada uno de ustedes, y de hecho todos nosotros colectivamente, fuimos llegando a conocer a través de nuestra exploración. Muchos fueron golpeados por las similitudes que notamos, de hecho, en la búsqueda de temas que llamaron sucesivamente deseos de explorar más profundamente. Desde los grupos pequeños llegamos a compartir eventualmente con el grupo más grande, estábamos más cautivados con la profundidad del compromiso estético, las preguntas penetrantes, y la necesidad de cuestionar premisas asumidas.

Caminar puede ser considerado como una metodología para el arte y la pedagogía (Irwin, 2003; Triggs, Leggo & Irwin, 2014). De hecho, lo veo como parte integral de mis prácticas de etnografía (Springgay et. al., 2008). Caminar nos permite estar sensibilizados con nuestros cuerpos,

nuestros sentimientos, nuestras formas de afectar y ser afectados. En lugar de apresurarnos a la información, el caminar nos permite experimentar el mundo de una manera donde, con el cuerpo completo, podemos sentir el potencial del mundo en cada paso. De este modo somos capaces de renovarnos, de sostenernos a nosotros mismos, de nutrirnos a nosotros mismos a medida que crecemos en el mundo. Para muchos artistas éste es el fin último del arte: renovarnos en relación con el mundo.

Fue un placer conocerlos a todos ustedes y trabajar juntos, aunque fuera sólo por un tiempo breve. Ustedes han dejado una impresión duradera en mí y espero que mis letras e imágenes sirvan para recordarles nuestro tiempo juntos. Gracias.

A través de la pedagogía,

Rita



Imagen 3: Creando Pedagogía. Fotografía de Rita Irwin (2015)

Referencias

Berman, L. M. (1999). Teacher as poet. En *Theory into Practice*, No.38(1), pp. 18-23.

Crosswell, L. (2006). Understanding teacher commitment in times of change. Unpublished Doctor of Education dissertation, Queensland University Technology, Australia.

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9, (pp. 243-260).

Irwin, Rita L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. En *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, No.1(2), pp. 63-78. Recuperado de: <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/issue/view/712/showToc>

Leggo, C. & Irwin, R. L. (2013). Becoming pedagogical: Sustaining hearts with living credos. *In Education*, No.19(1), pp. 2-18.

May; Heidi; O'Donoghue; Donal; & Irwin, R. L. (2014). Performing an intervention in the space between art and education. E n *International Journal of Education through Art*, No.10(2), pp. 163-177.

Pedersen, H. (2013) Follow the Judas sheep: materializing post- qualitative methodology in zooethnographic space. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, No.26(6), pp. 717-731.

Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. En *Journal of Curriculum Studies*, No.43(2), pp. 249-268.

Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with a/r tography*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.

Triggs, V.; Irwin, R.L.; & Leggo, C. (2014). Walking art: Sustaining ourselves as arts educators. E n *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, No.3(1), pp. 21-34.



Viaje con UAQUE

LIORA BRESLER*

Reflexiono en mis viajes a través del currículo de educación para la paz de UAQUE, centrándome en el cultivo del diálogo y la comunicación hacia la educación para la paz.

UAQUE, como Jorge Arcila explicó en nuestras conversaciones por Skype, es el nombre de un programa de formación para la investigación y capacitación de maestros a largo plazo, centrado en la creación de experiencias pedagógicas de los docentes con un enfoque en la ética, la estética y lo emocional. UAQUE es una palabra indígena muisca que transmite la amistad, el parentesco, la vecindad, la palabra y la conversación. El proyecto, concebido por Ruth Amanda Cortés y llevado a cabo por un grupo de 18 maestros, con Jorge como el director de la investigación, fue iniciado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, y llevado a cabo en colaboración con maestros de colegios públicos de Bogotá.

Visita a los colegios de Bogotá

Eran las 7 de la mañana de un viernes a mediados de agosto, cuando Jorge y yo dejamos mi hotel en el centro de Bogotá para reunirnos con

tres maestros de UAQUE en sus escuelas. Soy una de varios docentes internacionales que visitan Bogotá para colaborar con los profesores y su práctica del desarrollo curricular. La educadora de arte Rita Irwin se reunió con los maestros de artes visuales; las educadoras de teatro Tara Goldstein y Kathleen Gallagher se reunieron con los profesores de teatro; y yo, en el papel de una persona de educación general de artes, estoy asignada a maestros con una identidad artística menos tradicional, aquellos que enseñan la literatura y las artes integradas: movimiento, yoga, artes marciales y circo creativo. Con mucho tráfico y desvíos inesperados, nos lleva un par de horas llegar al colegio José Antonio Zea en el barrio rural, zona montañosa, de Usme a las afueras de Bogotá, donde nos encontramos con la profesora de literatura de secundaria Yeimy Romero. El siguiente es Miguel Ángel Guerrero en el colegio urbano Manuela Beltrán en el barrio Ciudad Bolívar. Por la tarde nos encontramos con María Eugenia Zepol en el colegio urbano Carlos Albán Holguín, en la zona de Bosa.

Cada barrio tiene su configuración y sensación distinta, sin embargo, en los tres colegios se percibe una sensación de bienvenida, llenos de energía. Tengo la sensación de respeto de la comunidad sobre la educación que Yeimy, Miguel Ángel y María Eugenia profesan. Aquí, el respeto no es la

* Profesora e investigadora de la Universidad de Illinois, Chicago, Estados Unidos.

distancia, obediente de la retórica que he llegado a asociar con la palabra, sino más bien lo que percibo es que es como una auténtica relación de la experiencia educativa compartida. La forma más elevada de respeto por la educación se evidencia por el compromiso de la comunidad de desplazados que llegaron a esta zona hace 20 a 30 años para construir el colegio Manuela Beltrán. La institución, situada en la parte superior de la colina, me recuerda al Partenón, un sitio público, y que muestra el apoyo a la importante misión de la educación para un futuro mejor. Miguel Ángel vive en la comunidad donde enseña, todas las mañanas escala cientos de escalones de su casa a la escuela, y de nuevo al final del día. María E, como es llamada por sus amigos y colegas, vive con su familia al otro lado de Bogotá, un viaje largo dos veces al día. Independientemente de la ubicación de la casa, los tres maestros apasionados se identifican con el colegio y su población, como lo demuestran por medio de las historias de los estudiantes, y de manera igualmente importante, por la relación de los niños con los maestros, su lenguaje corporal, su tono de voz.

Nuestras conversaciones se producen en cafeterías, oficinas pequeñas, y salas de profesores, todos modestos en tamaño y recursos. Las conversaciones están salpicadas de estudiantes que van y vienen: un par de chicos corrigen con Yeimy la tarea, una niña no se siente bien, pre kínder y los niños de primaria que se tiran con alegría sobre Miguel Ángel para compartir sus obras de arte, los jóvenes adolescentes se comunican con María E mediante abrazos. Leo en las preguntas y las interacciones intermitentes de los alumnos con los profesores una conectividad: respeto y seguridad, pero también un sentido de confianza en los profesores, participación y cuidado. La misma implicación parece caracterizar a otros maestros en los colegios visitados. Como Jorge y yo entramos al colegio Carlos Albán Holguín para visitar a María E, nos invitaron a la sala de los pequeños maestros acompañados por tres de sus compañeros, que celebran sus iniciativas, curiosos por conocer a esta persona, Liora, quien

viene desde lejos. En otros colegios, los maestros sentados en la cafetería son, a medida que aprendo, una parte valiosa del plan de estudios. Yeimy señala a su colega que está sentado en la mesa de al lado como el que sugirió el texto de Ítalo Calvino “Ciudades invisibles”, clave para su proyecto de integración de la literatura y el arte. Mientras se habla de la tarea de hoy –“si fuéramos ciudades, ¿qué podríamos decir sobre esta ciudad?”– Donde los niños reflexionan sobre sí mismos y los demás y comunican sus observaciones, yo reflexiono sobre qué tipo de ciudad soy, preguntándome cómo podría comunicar a mis colegas sus cualidades como ciudades.

En contraste con los escasos recursos financieros del colegio, la riqueza de las interacciones sociales entre profesores y estudiantes, y profesores y profesores, es llamativa. Estas interacciones se entremezclan con la vitalidad y la profundidad de las ideas compartidas por los maestros y las experiencias educativas que se presentan en un plan de estudios en constante evolución de la literatura y la poesía, el movimiento y la danza, y el circo creativo. Estos destellos en los colegios y las conversaciones con los profesores indican que las conexiones educativas significativas están sucediendo. He oído acerca de los objetivos del plan de estudios, actividades, tareas específicas y el trabajo de los niños: las oportunidades para que los niños desarrollen diversos tipos de habilidades, el conocimiento y la comprensión. Estas habilidades son intelectuales y centradas en las disciplinas, a ciencia cierta, pero son igualmente poderosas en las competencias emocionales y sociales que las promueven. La comunicación pública y semipública de trabajo de los estudiantes con sus compañeros y maestros como parte del plan de estudios o como actividad culminante intensifica la propiedad de los estudiantes de su trabajo, proporcionando un incentivo adicional para un mayor desarrollo y crecimiento. En este plan de estudios, la cognición y el afecto están encarnados, visibles y reconocidos en comunidad.

Mi papel en el campo de trabajo viene del anhelo de observar a fondo el proceso de construcción de una comunidad educativa para ser testigo de los inicios y desarrollos, para tener una idea de cómo este programa es congruente (o no) con el aprendizaje y las interacciones fuera del colegio. ¿Cuándo se hace eco de los valores comunitarios más grandes? ¿Cuándo se expanden los valores existentes? ¿Cómo fluir en las experiencias fuera del colegio? Afectada por la vitalidad del plan de estudios, la alumna que hay en mí desea una inmersión en la experiencia del aula para presenciar estas ideas “en vivo”.

La expansión y la conexión adoptan muchas formas. Un plan de estudios innovador se ejemplifica en los cursos desarrollados por María Eugenia quién, en sus propias palabras, es una aprendiz junto con los estudiantes, llevándolos con ella a talleres para que aprendan uno al lado del otro. He oído de ella y de los demás cómo su curso de circo creativo llega a los estudiantes que han sido desvinculados del colegio, y proporciona visibilidad de sus habilidades físicas y su agilidad, un reconocimiento público que a menudo falta en la vida de los estudiantes. Tomo nota de las conexiones entre las disciplinas en el currículo integrado de las clases de Yeimy, donde ella crea proyectos artísticos y sociales en torno a las literaturas del primer mundo, alcanzando los paisajes interiores de sus alumnos y la comunicación reflexiva a través de sus meditaciones con el otro para que sean genuinas, constructivas y consideradas. Me deleito en las actividades curriculares inventivas de Miguel Ángel, la yuxtaposición del movimiento creativo, el yoga, la danza, y diversos tipos de artes marciales. Observo que los niños –todos de zonas de alta pobreza con alto desempleo, tasas de analfabetismo y muchos desplazados por la violencia– reciben una educación que conviene a reyes y reinas (o su equivalente nobleza - lo que significa para nosotros), en honor a una condición humana sin clases.

Conociendo la comunidad UAQUE más grande: compromiso con obras de arte como investigación

Al día siguiente, un sábado, es el día de mi taller-conferencia, y es una experiencia de galería para el grupo UAQUE más grande. Mi charla aborda algunas de las premisas fundamentales de la investigación cualitativa. Estos incluyen la noción de la realidad social como construida, múltiple, y fundamental para el paradigma postmoderno, junto con sus implicaciones para la investigación, y más allá de la investigación, por traer la curiosidad y la búsqueda de la comprensión de los demás en nuestra vida diaria. En relación con esto están las perspectivas y el posicionamiento de los investigadores, su contextualización en relación con las cosas que estudian, que se refleja en sus valores y sensibilidades. Hablamos de la naturaleza esencial del contexto en la construcción de significados, donde el contexto da forma al fenómeno que investigamos, con ejemplos concretos de mi propia investigación y vida, reconociendo que la investigación no se limita a la investigación formal, sino que está en curso, siempre presente, aplicable a lo que nos llama, a lo intrigante y lo convincente.

Los centros de investigación de Ciencias Sociales alrededor se ven profundamente, yendo más allá del acto piloto automático de reconocimiento de objetos familiares y situaciones hacia este, de decisiones que significan un activo proceso de percepción. Se trata de la creación de distancia de la visión habitual, una distancia que permite una vista fresca y profundizada (Dewey, 1934 & Higgins, 2007). El centro de las artes viene de la interacción entre “extraño-familiar”, que a su vez está en el centro de la investigación etnográfica. Dado el objetivo cualitativo, orientado a la acción del proyecto UAQUE, mi objetivo en la conferencia es cultivar el ver más allá (en comparación con ver como: Bresler, 2014), que siempre es un reto, y en particular por lo que está en el proceso de la investigación sobre la propia práctica.

Tan importante como encontrar la descripción general de los supuestos y características, es el cultivo experimental de “hábitos cualitativos de la mente” que considero como los más cruciales para la educación como investigador. En mis años de enseñanza de la investigación cualitativa he sido testigo del impacto de una experiencia intensa, guiada con obras de arte en la promoción de las observaciones sistemáticas; el discernimiento de las dos realidades construidas y objetivas; una toma de conciencia de la propia subjetividad en el encuentro se desarrolla con lo que se estudia; y la identificación de los diferentes tipos de contextos relevantes (Bresler, 2013). En ese espíritu, le sugiero a Jorge, en nuestras conversaciones de planificación, que gastemos la segunda parte de mi taller en una galería de arte en la cual podamos participar en el compromiso individual y colectivo con las obras de arte.

En su libro *Move Closer: An Intimate Philosophy of Art*, John Armstrong (2000) identifica cinco aspectos del proceso de la contemplación perspectiva de una obra que creo que son muy aplicables a la Investigación Cualitativa: (1) notar el detalle, (2) ver la relación entre las partes, (3) absorber el todo como el todo, (4) persistir en la caricia y la (5) absorción mutua. He utilizado estos aspectos en las directrices para las actividades de la galería. A los participantes se les da la tarea de quedarse con dos obras de arte, una que les gusta, otro que evoque la negatividad —la neutralidad o la aversión— en un “compromiso prolongado” con las obras de arte de su elección (30 minutos con cada obra, en comparación con las interacciones habituales de 90 segundos con las ilustraciones que han informado el promedio de los visitantes del museo). Esta experiencia, basada en la resonancia inicial y en disonancia con la obra, facilita, en mi experiencia, el ver más a través de observaciones profundas, prestando atención a ideas emergentes, el aumento de la conciencia de los propios valores y respuestas, y el resultado en una respuesta que es más compleja y matizada. Los 60 minutos de detalle y el diálogo con la obra de arte se han

previsto como una actividad privada de la inspección y la introspección; el siguiente período de 60 minutos de intercambio de percepciones se estructura como una actividad de todo el grupo. Aquí, el aspecto de la comunicación sirve para intensificar el compromiso con la obra a través de «la conexión de tres puntas» (Bresler, 2005). Si bien el diálogo individual se basa en la noción de una relación dual “Yo-Tú” (Buber; 1965), este diálogo se intensifica a través del proceso de comunicar a los demás, y la posibilidad de escuchar múltiples perspectivas de otros espectadores.

De hecho, la gama de perspectivas que se desarrolla durante el ejercicio ejemplifica la naturaleza compleja, de múltiples capas de visión y su íntima relación con el posicionamiento individual del espectador. Las perspectivas en capas se producen dentro de un observador, por ejemplo, en las observaciones de la evolución de Raffael “Sin título” por el artista ecuatoriano Oswaldo Guayasamín. Aquí, las exploraciones de la distancia y el ángulo de Raffael manifiestan claramente el efecto que tiene lugar en lo que vemos y cómo esto se profundizó al ver la interpretación de formas a través de un estudio prolongado de la obra.

La yuxtaposición de las percepciones de la misma obra por diferentes observadores conlleva la contraparte de la otra voz. En varias ocasiones, la obra elegida como negativa para un participante, pasaba a ser positiva para otro. Lo que no le gusta a Carolina le gusta a Adelaida; Lo que no le gusta a Miguel Ángel le gusta a Mauricio, lo que no le gusta a Mauricio es lo que le gusta a Raffael. Aunque, existe un acuerdo general acerca de los hechos, lo que está “ahí fuera” (colores, formas, materia), los significados de lo que se difiere entre los espectadores. Por ejemplo, la profesora de teatro Adelaida Corredor y la profesora de arte visual Carolina Martínez ambas eligen una pintura del colombiano Santiago Cárdenas, que forma parte de la “Serie Andrés Bello”. Las cuentas detalladas, por tanto, nos alertan a los diversos lentes, dramático y visual, que cada

participante aporta a la visión. La visión sobre la obra del Colombiano Edgar Silva “Sin título”, discutida por Miguel Ángel y Mauricio Pineda, está influenciada por el conocimiento personal de Silva como su maestro universitario, incluyendo su estilo artístico y pedagógico, pero en última instancia refleja sus valores estéticos y gusto personal.

Una “persona conocida” frente a un “extraño” en lo que respecta a la apreciación del arte, resulta un lugar rico para entender el papel de la “percepción fresca” en comparación con uno que se basa en las tradiciones disciplinarias establecidas, ofreciendo valiosas oportunidades de aprendizaje. Las observaciones de María Eugenia (una novata autoproclamada en el arte visual) sobre el retrato de Gustavo Zalamea de Andrés Bello es alabado por varios participantes de conocimientos meticulosos, de hecho, un buen ejemplo para ver. La investigación de María Eugenia sobre el conocimiento (Eisner, 1991) expresa identidad y se manifiesta por Miguel Ángel, Mauricio, y Carolina, en paralelo con las exploraciones etnográficas de la persona ajena a los evaluadores expertos.

Los encuentros con el arte en la galería se basan en los temas presentados en la conferencia. Los diferentes tipos de realidad central en la investigación social-objetiva, percibida, constructiva, y creada (articuladas por Yvonna Lincoln y Egon Guba en su ya clásico volumen “Su mensaje naturalista”, 1985) asume lo específico y “vive la comprensión” a través de experiencias personales. Aspectos objetivos de las obras de arte (por ejemplo, el tamaño de la trama, o las fechas de la vida del artista) se pueden medir, refutar o convenir; aspectos percibidos, incluyendo los detalles específicos y la textura en la obra, que por lo general son una función de la posición, distanciadas o cercanas, del espectador en relación con la obra de arte; aspectos construidos que resaltan los valores compartidos y entendidos, tanto del material como inmaterial (por ejemplo, la interpretación de las expresiones faciales o un tipo de movimiento);

aspectos creados que giran en torno a la creación del sentido personal y la comprensión (por ejemplo, el significado del color verde colocado en la imagen de fondo de Bello). Estas realidades no son, por supuesto, distintas, pero están anidadas, interactuando entre sí en el proceso interpretativo.

Ser consciente de los tipos de realidades que nuestros objetivos de investigación y preguntas dirigen es esencial, ya que estos tienen implicaciones para las fuentes de datos específicos (por ejemplo, las observaciones son necesarias para el objetivo, la percepción y la realidad construida, mientras que las entrevistas son especialmente ventajosas para la captura creada y la realidad construida). Al discutir diversos contextos de las obras de arte, los maestros identifican la biografía del artista, incluyendo el periodo de tiempo y circunstancias de la vida, altamente relevantes. En cuanto al objetivo, a nivel físico, el marco de la pintura de la definición de sus límites, contemporáneos o tradicionales, mínimos o adornados en estilo, sin embargo, proporcionan otro contexto tangible. Observamos otros contextos físicos de la obra: el color de la pared donde se cuelga la obra; el espacio circundante, por ejemplo, un pasillo estrecho que prescribe algunas distancias y excluye a los otros; las imágenes vecinas; incluso la proximidad de la habitación de al lado tendrá lugar un taller de tecnología de llegar a ser un contexto que forma el encuentro. Estos aspectos contextuales de creación de significado a través de un estudio prolongado tienen paralelos directos para la investigación sobre las prácticas educativas. El “mismo” comportamiento puede significar algo diferente en otro contexto educativo: una cultura diferente o sub-cultura. Estos aspectos contextuales son importantes a considerar en la comunicación del proyecto y las experiencias a audiencias exteriores de UAQUE, en este libro y en otros lugares.



Conexiones cambiantes

El corazón del diálogo y las misiones de paz son la noción de la conexión. ¿Lo que crea una conexión a una obra de arte?, ¿a un plan de estudios?, ¿a un país?, ¿a una misión de la educación para la paz? Conexión. Este concepto, creo, implica una calidad de vitalidad, así como el compromiso. En Bogotá estoy optando por la combinación particular de energía intelectual, cargada de un profundo sentido de la tenacidad. En las reuniones con los maestros tengo la sensación de idealismo, individual y colectivo, recordándome mi natal Israel en los años 50 y 60 con su distintivo de post Segunda Guerra Mundial, “modo de supervivencia”.

Si bien el proyecto VAQUE se centra en educación para la paz, el espíritu de cuidado impregna el ambiente más allá de un proyecto específico. Es esa cualidad que me hala cuando Jorge Arcila, primero, presenta el proyecto que hace de esta visita irresistible, incluso si el tiempo no es el ideal. Experimenté este cuidado como una “bocanada”, tan tangible como la temperatura del aire. Me saluda en el aeropuerto de Bogotá cuando llego, se manifiesta en la cálida bienvenida por Gloria Patricia Zapata, Santiago Niño Morales, y Jorge. Se pone en evidencia a lo largo de mi visita, por el público entusiasta y atento de mi taller; en la conversación durante la cena con Ruth Amanda, como hablamos no sólo sobre el proyecto que se ha puesto en marcha, sino también sobre los gastos que han ahorrado; en la entrevista con Xavier, impresionada por su conocimiento de las artes y su extensa búsqueda de mi propio trabajo académico en preparación para su entrevista; y en mi última noche en Bogotá, en la casa de Santiago Niño y Gloria Patricia, con su hija y otros miembros de la familia, entre ellos Blas el gato que se recuesta en mi regazo. Esa combinación particular de la misión

*y el cuidado me recuerda a la poderosa memoria de Héctor Abad: *Oblivion!*, (El Olvido Que Seremos, 2006), donde el régimen político extremadamente violento encuentra en el padre Abad un compromiso igualmente extremo de las personas y la justicia social, en el sacrificio de su vida predecible.*

Mis propias conexiones en esta visita, concretas y situacionales, se nutren en las casas acogedoras de café y té de Bogotá; en los 400 años de edad de la Puerta Falsa, con su sabroso ajiaco y tamales colombianos sin precedentes, aún más especial por la narrativa del propietario sobre cómo se ha establecido este lugar en contra de todas las convenciones y las expectativas de sus antecesores. Iniciado y escoltado por Jorge, quién ofrece una narrativa convincente del contexto histórico de Colombia, quedo impresionada por exposiciones artísticas de la artista argentina Graciela Sacco y el fotógrafo colombiano Hernán Díaz. La exposición de Díaz, con sus fotografías expresivas de seres humanos cruciales de la política y la cultura de Colombia, acompañados por el contexto informativo de Jorge, es una excelente manifestación de la noción de Eisner (1982) sobre las diversas formas de representación, como la transmisión de cualidades distintas hacia un impacto intensificado. El trabajo de Sacco dirigido a la política, centrándose en el ser humano, utilizando la fotografía blow-ups de multitudes y manifestaciones, y la manipulación de la luz y la sombra, es igualmente poderosa en mi participación estética y cognitiva en temas de violencia y la paz, y con posibilidades para resistir y responder. Además de estas nuevas exposiciones, me siento atraída a volver (siendo esta mi

- 1 Presentado a mí por la doctora Beatriz Guerrero, Junto con su deliciosa arepa hecha en casa. Autores colombianos, y la música del alma colombiana, antes de mi primera visita a Colombia hace un par de años atrás.

segunda visita en Colombia²) para ver algunas de las escenas y los sitios que me entusiasmaron en mi primera visita, incluyendo el museo Botero en Bogotá.

Exposiciones de arte, comidas y paisajes, asumen, por supuesto, su especial significado intensificado a través de la compañía de la gente. Mis anfitriones colombianos me enseñan acerca de lidiar con la violencia, estando totalmente comprometidos, la mente y el corazón, en hacer una diferencia y crear espacios en sus vidas profesionales y personales, en los que ocurre la educación para la paz. Encuentro estas enseñanzas, en las escuelas, restaurantes de la calle, o visitas en galerías de arte y museos, profundamente educativas.

El papel de las artes y la literatura, proyectados con la creatividad, la inteligencia y la mirada puesta en la conexión, son claramente enormes en este proceso. La comunicación de UAQUE a múltiples audiencias, propias y extrañas, es una parte importante de su diseño. Claramente, el público inmediato —estudiantes escolares, practicantes escolares, incluyendo maestros y directores, padres y la comunidad— son cruciales, y la razón de ser de este proyecto. Es importante destacar que los profesores e investigadores de diferentes partes del mundo se verán enriquecidos por aprender acerca de su misión y prácticas a través de este libro. La violencia interna en Colombia durante los últimos 50 años ha sido ampliamente documentada,

-
- 2 Mi primer encuentro con Colombia fue un período de dos semanas con una beca Fulbright, invitada por Margarita Ariza del Ministerio de Cultura y acompañando siete ubicaciones geográficas diferentes de Sylvia Castrillón. Este viaje hábilmente orquestado incluyó lugares tan diversos como Bogotá, Cali y Medellín; Barranquilla y Popayán, con conversaciones convincentes con respecto a la historia de Colombia, la memoria y la cultura, que proporcionan una introducción de primera categoría para este viaje.

ya que forma parte de la historia y la realidad política contemporánea de la región. Pero la discrepancia y la violencia están intensamente presentes en todas las partes del mundo, como indican las noticias diarias. Incluso las torres de marfil de la academia en los así llamados “lugares pacíficos” de las universidades de la Ivy League de los Estados Unidos en la Costa Este y la Costa Oeste y sus homólogos del Medio Oeste, están dolorosamente afectados por la violencia centrándose en la raza y el género, pero sin excluir otros asuntos. En la enseñanza académica a menudo ignoramos la existencia de la violencia ya que no encaja directamente con el contenido que enseñamos. Aun así, se presenta persistentemente la realidad y el impacto de la agresión si la ignoramos o inadvertidamente contribuimos a ella. La misión UAQUE aborda la paz a través de la construcción de experiencias curriculares del modelo de cómo se conectan con el “otro” —a lo largo de las diferencias y conflictos— con integridad, autenticidad y dedicación.

Enseñamos lo que somos; nos convertimos en lo que enseñamos: impresiones persistentes

La sabia observación de Parker Palmer (1998) acerca de que enseñamos lo que somos como anillos, es cierta tanto ahora como cuando me encontré por primera vez con ella. He llegado poco a poco a darme cuenta de que la relación es bidireccional: nos convertimos en lo que enseñamos. La intención de crear un plan de estudios en torno al objetivo y la misión de la educación para la paz es probable que nazca desde el ser del maestro. Los participantes en la educación para la paz UAQUE están claramente comprometidos en reflexiones y auto-crecimiento, siendo formados en el proceso, ya que dan forma a sus aulas y colegios en un ciclo de constante expansión.

Las palabras de Palmer, me parece, son igualmente relevantes para nuestro trabajo como investigadores: “Investigamos lo que somos”. En este ciclo interactivo, “lo que somos” crea una resonancia que nos hala

en la elección de lo que enseñamos y lo que estudiamos, que, a su vez, forma un crecimiento continuo a través de nuestros viajes de enseñanza y de investigación. Estoy muy agradecida por la invitación de Jorge; esta visita ha profundizado mi nivel de reflexión sobre temas de paz, ya que está relacionado con el diálogo y la búsqueda de la comprensión.

Un día después del taller, horas antes de que tuviera previsto salir para el aeropuerto de camino a casa en Urbana, Illinois, me encontré a las afueras del Museo de Oro a Diego y Ángela, participantes de VAQVE. Sonreí cuando Diego dijo que todavía están pensando en la experiencia del museo, cálida y satisfactoria por la noción de las ideas persistentes.

Dos días más tarde, nuestro semestre en la Universidad de Illinois acababa de empezar y se preparaba para cumplir con el nuevo grupo de estudiantes en mi estética y magistral clase de Curriculum. Tengo la intención de iniciar, como lo he estado haciendo durante muchos años, con una imagen (tomada de Internet) proyectada en una pantalla. Esta imagen está para ser un foco de discusión durante 90 minutos, estructurada en torno a preguntas tales como “¿Qué ves?”; “Entra en el cuadro, ¿dónde estás?”; “Ponle un título a la foto”; y “¿Qué te dice la foto?, ¿qué opinas de la imagen?”. Artistas destacados en el pasado han incluido al flamenco Pieter Bruegel, el francés Henri Rousseau, el español Juan Miró, y el estadounidense Terry Barrett. Como estoy finalizando los últimos detalles para la primera clase del semestre, la selección de la obra específica, sabiendo que dará forma a los mensajes educativos en la discusión y durante todo el semestre, es el artista colombiano Fernando Botero que atrae persistentemente. Elijo su pintura “El presidente de la familia”, reflexionando sobre las formas particulares en las que Botero aborda las cuestiones del poder y la crítica social con humor, ingenio, y como yo lo veo, una cierta cantidad de compasión. El destino lo tiene que (por primera vez en mi carrera de enseñanza en Illinois) tres de los 14 estudiantes de mi clase son colombianos: Catalina Hernández-Cabal,

Grace Ann Savina, y Carolina Pinzón Londoño. En el animado debate que se envuelve durante esta actividad de “ver más” a través del “dando vueltas en un círculo” intercambio conversación, y cada miembro de la clase —estudiantes de los EE.UU., Canadá, Colombia, Corea y Taiwán— tiene su punto de vista personal y comparte experiencias para crear un tapiz de observaciones, interpretaciones y relaciones para la obra y para la realidad multifacética que representa.

Tres meses y medio después, Beatriz Guerrero, estudiante de doctorado en mi departamento de Currículo e Instrucción en la Facultad de Educación, en la sustentación de su tesis, hace un trabajo etnográfico centrado en Yeison Daniel, un niño colombiano, de raza negra, de quinto grado, de la ciudad de Cali (Guerrero, 2016). En la Lectura, en mi papel como miembro del comité, sobre la escuela y los usos de la alfabetización en el hogar y las experiencias de Yeison Daniel, y su participación (y la no participación) en el colegio me proporciona un contexto adicional para apreciar aún más profundamente el trabajo crucial que Yeimy, Maria E y Miguel Ángel están haciendo. El Mencionado historiador del arte John Armstrong (2000) etiqueta su quinto y último aspecto de compromiso con las ilustraciones como “absorción mutua”. En mis encuentros con obras de arte y música, así como con mis proyectos de investigación, a menudo me pregunto lo que ha sido absorbido, lo que se me ha quedado en las experiencias arqueológicas y contrapuntos vividos del “ser humano”. Muchas de las respuestas respectivas, por supuesto, están determinadas por los contextos de aprendizaje específicos. Ya que ahora me planteo esta pregunta con respecto a mi aprendizaje de VAQVE, tomo nota de los diversos niveles de impacto. Mi comprensión de la educación artística abarca actualmente circo creativo, así como la yuxtaposición de las artes marciales con el yoga y el movimiento creativo; mis visiones de la literatura y la poesía, la improvisación y la comunicación están conectados a profundidad dentro de los nuevos ajustes, convincentes en

su viveza y su contribución a la misión de la educación para la paz. Mi comprensión de la educación y sus posibilidades se amplía, lo que demuestra que el plan de estudios puede ser la oportunidad rica y experimental de la que he sido testigo en Bogotá. Varios meses después de mi visita, la experiencia UAQUE es parte de lo que soy, en la colección permanente del “museo de mi corazón”.

Para cerrar agradezco a Betsy Hearne y Eva Harwood por la lectura de este documento y por sus interesantes comentarios.

Referencias

- Abad, H. (2012). *Oblivion: A Memoir* (El olvido que seremos, 2006). New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Armstrong, J. (2000). *Move Closer: An Intimate Philosophy of Art*. New York: Farrar, Straus, & Giroux.
- Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2), 169-183.
- Bresler, L. (2013). Cultivating empathic understanding in research and teaching. En B. White & T. Costantino (Eds.), *Aesthetics, empathy and education*. (pp. 9-28). New York: Peter Lang.
- Bresler, L. (2014). “Seeing as” versus “seeing more”: Cultivating connections in arts-based research. En C. Smilan and K. Miraglia (Eds.), *Inquiry in action: Paradigms, methodologies and perspectives in art education research*. (pp. 218-226). Reston, VA: NAEA.
- Buber, M. (1965). *Between man and Man*. New York: MacMillan.
- Buber, M. (1971). *I and Thou*. New York: Simon and Schuster.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan.
- Guerrero, B. E. (2016). *Literacies and racial ideologies: A black Colombia fifth-grade boy’s identity and participation in the school*. Unpublished doctoral dissertation: University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Higgins, C. (2007). Interlude: Reflections on a line from Dewey. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook in Research for Art Education* (pp. 389-394). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher’s life*. New York: Jossey-Bass.





“La Casa de Harriet”, Etnografía actuada con UAQUE

TARA GOLDSTEIN*

Mi relación con los profesores que participan en UAQUE comenzó en el verano de 2014 cuando viajé a Bogotá para unirme a un grupo de artistas de teatro y profesores que estaban realizando mi obra “La casa de Harriet” en el Teatro Luis Enrique Osorio en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mi colega Jorge Arcila, que también había traducido la obra a español, estaba dirigiendo la actuación con la ayuda de la artista de teatro Claudia Muñoz.

“La Casa de Harriet” es una “etnografía actuada” acerca de cómo una madre y sus tres hijas negocian los retos y la política de la adopción transnacional en una familia del mismo sexo. El juego comienza cuando Harriet otorga a regañadientes a su hija adoptada de 17 años de edad, Luisa, permiso para volver al orfanato católico en Bogotá, donde pasó tres años de su infancia. Mientras Luisa trata de averiguar qué pasó con su madre biológica en Bogotá, en Toronto Harriet se declara lesbiana y presenta a su nueva compañera Marty a sus otras dos hijas: Ana, de 14 años de edad, también adoptada en Colombia, y Clare de 11 años de edad, hija biológica de Harriet. Con miedo de la reacción de Luisa frente a su

nueva relación, Harriet no le dice a Luisa sobre Marty hasta que vuelve a casa en Toronto. Con el corazón roto porque aún no se ha enterado de lo que pasó con su madre biológica, y enojada de que Harriet no le hubiese contado a ella acerca de Marty, Luisa regresa a Bogotá para continuar su búsqueda. Sin embargo, cuando Harriet se enferma gravemente, ella viaja a Bogotá con Marty y sus hijas para llevar a Luisa a casa.

“La Etnografía actuada”, conocida también como la etnografía de rendimiento y etnodrama, consiste en convertir las conclusiones de la investigación etnográfica en un guión de rol que puede ser leído en voz alta por un grupo de participantes o que se realiza ante las audiencias.

La investigación etnográfica utiliza los métodos de observación participante, entrevistas cara a cara y análisis de documentos para el estudio de las formas en que la gente vive su vida y las formas en que entienden su mundo. La investigación que influyó en la escritura de “La Casa de Harriet” vino, en primer lugar, de narrativas personales sobre crecer y vivir en familias adoptivas transnacionales y del mismo sexo (por

* Profesora e investigadora del Instituto de Ontario de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, Canadá.

ejemplo, Bonkowski, 2005; Gray, 2009; Registro, 2005; Trenka, 2005, 2009; Trenka, Oprah, y Shin, 2006). En segundo lugar, el haber visto una serie de documentales cinematográficos sobre crecer y vivir en estas familias (por ejemplo, Boluda, 2005; Opper, 2009); y finalmente, una serie de entrevistas que se llevaron a cabo con personas que viven en familias adoptivas transnacionales/transraciales del mismo sexo.

Jorge y yo decidimos realizar “La Casa de Harriet” en Bogotá después de una lectura y discusión de la obra de teatro en Toronto con un grupo de educadores de Colombia. Los educadores, que estaban estudiando, enseñando y viviendo en Toronto, nos dijeron que las cuestiones derivadas de la adopción transnacional y las experiencias de familias del mismo sexo eran temas importantes para discutir en casa (Colombia).

Muy poco antes de salir de Toronto para viajar a Bogotá para los ensayos finales y la actuación de “La Casa de Harriet”, Jorge me envió un correo electrónico y me preguntó si estaría dispuesta a dirigir un taller sobre la obra, para los maestros de la Junta Escolar del Distrito de Bogotá. El taller se llevaría a cabo en la mañana del viernes y podríamos invitar a los profesores del taller para ir luego a la actuación de esa noche. Cuando le dije a Jorge que estaría dispuesta a dirigir el taller me imaginaba que trabajaría con un pequeño grupo de profesores en un aula en una escuela primaria o secundaria. Me imaginaba que estaríamos leyendo la obra y discutiéndola, tal como lo hicimos en Toronto con los educadores colombianos. No me imaginaba que iba a estar discutiendo las cuestiones derivadas de la adopción transnacional y las experiencias de familias del mismo sexo con ochenta maestros en una sala de conferencias de un gran hotel.

Cuando llegué a Bogotá, Jorge explicó que el taller iba a ser mucho más grande de lo que había imaginado y que iba a tener cuatro horas para trabajar con los maestros. Nos sentamos a diseñar un taller que

reuniría a los maestros que estaban realizando la obra de teatro en la noche del viernes con los ochenta maestros que habían sido invitados a trabajar conmigo. Mi primera preocupación fue encontrar una manera de comenzar una discusión acerca de los temas polémicos de las familias de adopción que son del mismo sexo y transnacionales con ochenta maestros que nunca había conocido, que hablaban un idioma que yo no hablaba, y que nunca habían discutido estos temas. A pesar de que había tomado cuatro meses de clases de español en El Centro Español en Toronto el año anterior (este era mi segundo viaje a Colombia), sólo podía hablar en tiempo presente y sólo era capaz de recordar diez verbos, que utilicé una y otra vez. Jorge y yo decidimos que él iba a dirigir el taller conmigo y traducir del inglés al español lo que yo diría. También decidimos que teníamos que pedir a los profesores que estaban realizando “La Casa de Harriet” esa noche que se reunieran con nosotros en la parte delantera del salón para que pudieran unirse a la discusión del taller mediante la realización de determinadas escenas de la obra.

Para empezar las dos conversaciones difíciles decidí pedir a todos que escribieran una cosa que supieran acerca de la adopción transnacional o de familias del mismo sexo. Podían elegir el tema que prefirieran escribir. Empecé con el tema de la adopción transnacional y le pedí a varios voluntarios que compartieran lo que habían escrito. Las respuestas de los profesores eran reflexivas y sofisticadas. Una maestra habló sobre el deseo de los niños adoptados de averiguar información sobre su familia biológica y de lo difícil que esto podría ser. Otro habló sobre los fuertes sentimientos de pérdida que sienten los niños adoptados cuando se enteran de lo que pasó con sus padres biológicos. Esos temas se trataban en “La Casa de Harriet” así que pregunté a los profesores-artistas sobre cómo realizar la escena en la que Luisa le dice a su familia adoptiva cómo murió su madre.

Extracto de la escena 9: Bogotá

LUISA

(Mira a Ana)

Averigüé lo que le pasó a Inés.

CLARE

¿Tu mamá biológica?

(Marty pone su brazo en los hombros de Ana)

LUISA

Ella está muerta.

HARRIET

(Se acerca a Luisa y toma su mano)

Querida, lo siento. Lo siento mucho.

LUISA

(Aprieta la mano de Harriet) Ella murió justo después que nos dejó en el orfanato. Estaba enferma y murió.

(Luisa se separa de Clare y avanza hacia Ana quien ha empezado a llorar) Nuestra mamá está muerta.

(Ana continúa llorando. Marty la abraza fuerte. Harriet comienza a marearse. Clare alcanza a abrazarla)

MARTY

Clare, lleva a Harriet hacia la banca para que pueda sentarse.

(Clare ayuda a Harriet a regresar a la banca. Marty abre una botella de agua para Harriet. Harriet toma la botella y se sienta. Clare permanece al lado de ella)

CLARE

¿Cómo lo averiguaste?

LUISA

La hermana Francisca me lo dijo. Ella quería decírmelo antes, pero las otras hermanas le dijeron que mejor no.

ANA

¿Cómo murió?

LUISA

Le dio neumonía. ¿La recuerdas tosiendo?

(Ana niega con la cabeza)

Yo sí. Yo sí la recuerdo tosiendo.

CLARE

¿Por qué no fue a una clínica de urgencias por antibióticos?

LUISA

No había clínica ambulatoria. No había antibióticos. No teníamos cómo pagarlo. Le dio neumonía y murió. No era lo suficientemente fuerte para sobrevivir.

HARRIET

(Suave) Pero fue lo suficientemente fuerte para asegurarse que sus hijas sobrevivieran. Fue lo suficientemente fuerte para llevarlas a un lugar donde fueran cuidadas. Fue lo suficientemente fuerte para que tú y Ana vivieran aun si ella

moría. (Con Lágrimas) Imaginen la fortaleza que tenía para haber hecho todo esto. (golpea) Tú tienes esa fortaleza. Tienes la fortaleza de tu madre.

(Luisa no responde, pero parece agradecida. Clare muy afectada, se pone de pie y se dirige hacia Luisa. Coloca sus brazos alrededor de su cintura)

CLARE

Lo siento. Siento mucho que tu madre haya muerto.

(Luisa coloca su mano en la cabeza de Clare)

LUISA

Yo también. Quería verla de nuevo. Hablarle de nuevo. (A Ana) Ahora, ya no podremos hacerlo.

ANA

Al menos sabemos qué pasó con ella. Tú averiguaste. Ahora podemos seguir adelante.

LUISA

(Incrédula) ¿Seguir adelante? Regresé para encontrar a nuestra mamá y recuperar los años que perdí con ella. No hay a dónde seguir ahora.

Después de discutir la escena que los profesores-artistas acababan de presentar, tomamos un descanso, y esto le dio a la gente la oportunidad de hablar de la escena y del tema de la adopción transnacional de manera informal. Después de la pausa, se pasó a una discusión acerca de las familias del mismo sexo. Una vez más, se pidió a los voluntarios que compartieran lo que habían escrito sobre el tema, y se planteó la cuestión

de los prejuicios y la discriminación contra las familias del mismo sexo. La cuestión de la discriminación es también un tema que se recoge en la obra, pero esta vez en lugar de pedir a los profesores-artistas que realizaran la escena que plantea el tema, le pedí a dos participantes del taller que voluntariamente leyeran en voz alta la escena de sus colegas. Dos participantes valientes fueron voluntarios para leer la escena de la obra, donde Harriet “se declara” lesbiana a su amiga Anita, la mujer que ayudó a Harriet a adoptar a Luisa y a Ana en Colombia.

En esta escena, Anita está sorprendida y molesta al escuchar que Harriet está en una relación seria con una mujer y le informa a Harriet que su novia Marty no es bienvenida en la Pascua Judía Anual (Seder de Pesaj). La Pascua es una fiesta judía que se celebra en primavera. Se celebra el día de la fiesta de la liberación del pueblo judío de la esclavitud en el antiguo Egipto y comienza con una cena especial llamada Seder. Harriet y sus hijas han celebrado la Pascua en la casa de Anita todos los años con otras familias que han adoptado niños de Colombia. Cuando Anita explica por qué Marty no es bienvenida en el Seder, ella le dice a Harriet que tiene que preocuparse por otras familias en su “Familia Global” que pueden no aprobar “el estilo de vida” de Harriet. Anita cree que la reputación de la agencia de adopción puede dañarse y las necesidades de los niños que viven en orfanatos en países como Colombia podrían verse amenazadas si ella acepta la relación del mismo sexo de Harriet con Marty.

La escena es una escena difícil, dolorosa de llevar a cabo, y los dos voluntarios hicieron un magnífico trabajo. Cuando terminaron, les pedí a los voluntarios que discutieran sobre cómo se sintieron al realizar la escena. La mujer que leyó la parte de Anita estaba muy conmovida por la actuación y dijo que había llegado al taller con creencias similares acerca de las relaciones del mismo sexo, como Anita. Pero después de escuchar los argumentos planteados por Harriet durante la escena y sentir

el dolor de Harriet al ser rechazada, ella quería reconsiderar sus puntos de vista. Este fue un momento particularmente importante en el taller –un momento que ilustra por qué creo que la etnografía actuada puede ser pedagógicamente poderosa.

Al finalizar el taller, invitamos a los ochenta maestros a la representación de la obra que tendría lugar esa noche en el Teatro Luis Enrique Osorio y a una segunda representación que iba a ser producida el martes siguiente sólo para ellos. La segunda presentación iba a ser financiada por el Instituto de Investigación para la Educación Pedagógica y Desarrollo / Instituto de Investigación para el Desarrollo Educativo y Pedagógico (IDEP), que había acogido nuestro taller. El IDEP también tenía la esperanza de ofrecer un programa de seguimiento para los maestros en las artes, la investigación y la pedagogía. Fue un final emocionante para una mañana emocionante.

El verano siguiente, me uní a un grupo de maestros que se habían inscrito en el programa de seguimiento del IDEP. Esta vez no pude viajar a Bogotá por lo que Jorge preparó mi seminario a través de una videoconferencia. El tema de mi seminario se llamó “Introducción a la Etnografía actuada: un enfoque cualitativo a la investigación educativa”. El seminario comenzó con una serie de preguntas y respuestas acerca de la investigación cualitativa, la etnografía y la etnografía actuada:

1. ¿Qué es una Investigación cualitativa? ¿Cuál es la diferencia entre los métodos de investigación cualitativa vs. los métodos de investigación cuantitativa?
2. ¿Qué es la Investigación etnográfica?
3. ¿Qué métodos se utilizan para llevar a cabo la investigación etnográfica?
4. ¿Qué es la etnografía actuada?

Después de esta conferencia introductoria, empecé una discusión sobre cómo dramatizar resultados de las investigaciones centrándose en el desarrollo de monólogos y diálogos en la etnografía actuada, utilizando “La Casa de Harriet” como un ejemplo. Profundizando la conversación sobre la forma de dramatizar resultados de la investigación, pasé a una segunda conferencia titulada “30 Preguntas a la hora de iniciar un proyecto de Etnografía actuada” que se basa en un artículo de diseño de la investigación de tres de mis estudiantes graduados y que escribí para la revista Investigación Cualitativa (Goldstein, Cris, Salisbury & Snell, 2014). La pregunta que provocó una discusión particularmente interesante fue la pregunta 6, “¿Cuáles son nuestras responsabilidades con los participantes en la investigación?” Esta amplia pregunta contenía un conjunto de cinco preguntas más específicas:

1. ¿Hemos sido transparentes y claros acerca de lo que vamos a hacer con la información y las historias que han compartido con nosotros?
2. ¿Hemos creado un espacio en nuestra planificación para la comprobación de los miembros?
3. ¿En qué momento(s) en el proceso es importante la comprobación de los miembros (comprobación de los miembros es un término que se refiere a la investigación del proceso de compartir el trabajo de investigación con los participantes de la investigación antes de compartir los resultados con el público)?
 - Después de que las transcripciones de las entrevistas se han completado para ver qué tipo de información en la transcripción se puede utilizar y cuál no se puede utilizar
 - ¿Después de que el script se ha completado?

- *¿Antes del primer taller de capacitación del script con los actores?*
 - *¿Durante el primer taller de capacitación del script con los actores?*
 - *¿Después del primer taller de capacitación del script con los actores? ¿Varios de estos? ¿Todos?*
4. *Durante la comprobación de los miembros, ¿qué estamos buscando?:*
- *¿Ver qué hicimos correctamente / lo suficientemente correcto?*
 - *¿Ver qué hicimos mal?*
 - *¿Ambos?*
5. *Si durante la comprobación de miembros, nos damos cuenta de que nuestros participantes tienen preocupaciones acerca de cómo sus palabras / historias se han representado, ¿cómo vamos a proceder?*

No me sorprendió que la pregunta “¿Cuáles son nuestras responsabilidades con los participantes en la investigación?” provocara la discusión. Cuando los investigadores-artistas se preguntan acerca de la transparencia, la comprobación de los miembros y la representación, se preguntan a sí mismos sobre la ética de sus proyectos de investigación. Nuestra discusión sobre la ética en la etnografía actuada (y otros proyectos de investigación basados en el arte) se centró en la necesidad de que los investigadores reconocieran el poder que tienen cuando representan la información que sus participantes en la investigación compartieron con ellos en forma de juego dramático (o una pintura, un poema, una novela, o una pieza musical).

La otra pregunta que dio lugar a un debate muy interesante fue una pregunta que tenía que ver con el diseño pedagógico, pregunta 27:

“¿Queremos impulsar, provocar, y/o molestar a la audiencia?” Una vez más, esta pregunta amplia contenía un conjunto de varias preguntas más específicas:

1. *Si es así, ¿cómo vamos a hacerlo?*
2. *Si es así, ¿qué oportunidades se darán para que el público hable de sus respuestas a nuestra provocación?*
3. *¿Es importante que demos oportunidades al público para la discusión posterior a la actuación? ¿Por qué? ¿Por qué no?*
4. *¿Quién podría facilitar esas discusiones?*

Nuestra discusión acerca de la provocación en la audiencia que se involucra con nuestra investigación, condujo a una discusión sobre las responsabilidades de los investigadores-artistas de ofrecer a su público la oportunidad de procesar su experiencia en el teatro, es decir, compartir algunas de las emociones fuertes que pueden estar sintiendo, o escuchar cómo otros se sienten acerca de la actuación.

El último tema que presenté en el seminario fue sobre el reto de honrar múltiples compromisos con la investigación, la estética y la pedagogía. Los investigadores-artistas tienen compromisos con la investigación que subyace en sus proyectos (y otras artes) basados en etnografía actuada; la estética que utilizan para compartir sus hallazgos de investigación, y los objetivos pedagógicos de su proyecto. A veces, un compromiso con un conjunto de objetivos debe ser privilegiado sobre otro. Por ejemplo, a veces un compromiso de investigación para la descripción etnográfica “densa” (completa) y el análisis social y cultural tiene que ser privilegiado sobre un compromiso estético con el drama y la teatralidad. O, por el contrario, a veces un compromiso estético con el teatro y la teatralidad tiene que ser privilegiado sobre un compromiso de investigación de descripción densa y análisis social y cultural. El seminario concluyó conmigo compartiendo

mi propia posición sobre este desafío: si sabemos que un compromiso ha sido privilegiado sobre otro compromiso, es importante encontrar una manera de ser transparentes sobre el compromiso que hemos privilegiado.

Los dos últimos veranos de trabajo con Jorge en los que compartí mi trabajo etnográfico actuado con los maestros en Bogotá fueron muy emocionantes para mí. Viajar con “La Casa de Harriet” a Bogotá me mostró lo que la obra tiene que ofrecer a los profesores fuera de Canadá. Compartir mi trabajo en el diseño de proyectos de investigación realizando etnografías me permitió reconocer —una vez más— las decisiones éticas importantes que necesitan ser tomadas para cada nuevo proyecto que emprendo. Estoy muy agradecida por la oportunidad de compartir mi trabajo con los profesores que participan en VAQUE y quiero desearles todo lo mejor a medida que continúen su trabajo como investigadores, artistas y maestros.

Referencias

- Boluda, A. (Director/Producer). (2005). *Queer spawn*. [Corto documental]. Barcelona: Anna Boluda.
- Bonkowski, B. (2005). *Jesse's world: A story of adoption and the global family*. Sydney: Random House Australia.
- Goldstein, T.; Gray, J.; Salisbury, J.; & Snell, P. (2014). When Qualitative Research Meets Theatre: Performed Ethnography and Research-Informed Theatre Project Design. *Qualitative Inquiry*, 20(5) 674-685.
- Gray, K. M. (2009). ‘Bananas, bastards and victims’? Australian intercountry adoptees and cultural belonging. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Muller.
- Opper, N. (Director/Producer). (2009). *Off and running: An American coming of age story*. [Documental] New York, NY: Nicole Opper Productions.

- Register, C. (2005). *Beyond good intentions: A mother reflects on raising internationally adopted children*. St. Paul, MN: Yeong and Yeong.
- Trenka, J. J. (2005). *The language of blood*. St. Paul, MN: Borealis Books.
- Trenka, J. J. (2009). *Fugitive visions: An adoptee's return to Korea*. St. Paul, MN: Graywolf Press.
- Trenka, J. J.; Oparah, J. C.; & Shin, S. Y. (Eds.). (2006). *Outsiders within: Writing on transracial adoption*. Cambridge, MA: South End Press.
- Turner Strong, P. (2001). To forget their tongue, their name, and their whole relation. En S. Franklin & S. McKinnon (Eds.), *Relative values: Reconfiguring kinship studies* (pp. 468–493). Durham, NC: Duke University Press.



“La Casa de Harriet” en el Teatro Luis Enrique Osorio. Línea Superior, Izquierda a Derecha: Mariana Gutaquira (Clare), Claudia Plazas (Anita), Adelaida Corredor (Harriet), Deisy Gelvez (Luisa). Línea Inferior, Izquierda a Derecha: Paola Andrea Arcila (Ana), Virginia Ariza (Marty). Poster creado por Claudia Muñoz.



Queridos amigos en Bogotá

KATHLEEN GALLAGHER*

Les escribo desde el avión después de un total de tres días que estuve con ustedes. Hay tanto que decir, que incluso debí haber esperado para asimilar el tiempo con ustedes, para considerar su impacto. Y, sin embargo, hay una urgencia en esta carta, no podía esperar para reflexionar sobre el tiempo que compartí con ustedes. No podía esperar para llenar el vacío de tiempo y espacio, para revivir mis experiencias de nuevo ya que en el fondo corrían el riesgo de desvanecerse con el regreso a la “vida normal”. La inmediatez del teatro, la urgencia de sus mensajes, me apremia.

Viajar es una maravilla y soy muy consciente del privilegio que tengo en la planeación de estos viajes a otros mundos. Mientras esperaba mi avión para despegar, revisé muchas fotografías que había tomado durante el fin de semana en Bogotá, de día y de noche y en colegios, aulas universitarias y espacios para talleres. Un registro visual de nuestro tiempo juntos, y una versión clara de las cosas “reales”, como siempre.

* Profesora e investigadora del Instituto de Ontario de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, Canadá.

El día antes de mi charla y taller, tuve una profunda experiencia al visitar tres colegios muy diferentes, conocer y hablar con cuatro profesores muy distintos. En primer lugar, me tomé un café en una pequeña cafetería y escuché las convicciones de Héctor, un maestro que vive la pedagogía crítica y la práctica interpretativa con sus alumnos. Me fascinó la descripción de su investigación y la investigación llevada a cabo, una actuación para hacer visible el “currículo oculto” de los colegios y su impacto en las identidades y subjetividades de los estudiantes. Después de un sondeo de Foucault, McLaren (por quien Héctor llamó a su planta de Bonsái), estaba realmente entusiasmada con este profesor y artista que piensa profundamente en los colegios y en el escenario, y que llama la atención por su investigación.

Él utilizaba de manera provocativa la oración católica confesional: “Yo confieso, a Dios Padre Todopoderoso...” como la estructura dentro de la cual habla lo indecible a los profesores. Cuando pasamos a la clase

de Rafael, vi la representación por la cual Héctor había estado ansioso que yo entendiera. Vi el grafiti en su camisa, escrita por los espectadores de su obra a quienes él había pedido que reaccionaran ante ella escribiendo en su ropa, y el único escenario era una silla junto al reclinatorio, el símbolo central de su “confesión” sobre la enseñanza. Las partes inefables. El silencio de los pensamientos. Los sentimientos reprimidos.

En la clase de Rafael, me sentí en familia. Conocí estudiantes que estaban apasionados por sus ideas de cambio social e institucional (colegio). Estudiantes que compartían convenios con su profesor: juntos podemos re-crear condiciones de participación; juntos podemos imaginar un colegio diferente; juntos podemos aprovechar el teatro para nuestros proyectos políticos y hacer que el mundo nos vea de nuevo. Me encantó cada minuto de esta clase. Me encantó el deseo de los estudiantes de grado 11 de hacerme partícipe de la conversación. Odiaba no poder hablar con ellos en español. Me conmovió su esfuerzo y su interés de probar su inglés conmigo. Al mismo tiempo, muy sereno y con voz suave, Rafael sonrió: su defensor y su mayor admirador. Me dio un profundo placer ver cómo las relaciones sociales entre los estudiantes y el profesor se pueden volver a hacer en el contexto de un salón de teatro.

Después de esto, nos fuimos al colegio de Freddie. No hubo tiempo para presentaciones formales. Los estudiantes y su profesor estaban ensayando. Se estaban preparando para contar la historia de unos estudiantes mexicanos desaparecidos cuyas vidas siguen sin ser reconocidas por un gobierno en conflictos con una economía sumergida en las drogas.

En resumen, ellos se trasladaron fuera de la sala de ensayos a los espacios del colegio; al jardín, al patio, al corredor y a la acera. La audiencia desprevenida de estudiantes, profesores, administrativos, documentalistas y visitantes invitados los siguieron con movimientos y cantos, y su historia



se trasladó a través de los espacios del colegio y de la calle. En la parte frontal del edificio del colegio encontramos una fila de 43 sillas, cada una con el nombre de uno de los jóvenes desaparecidos en la espalda. La ausencia-presencia.

El geógrafo cultural Doreen Massey (1994) escribe que siempre y cuando los lugares puedan tener límites, esas fronteras son abiertas y porosas. Los espacios se informan y son informados por el exterior. De esta manera, los espacios deben encontrar una definición, no por exclusión, limitación u ordenanza, sino por la «constelación de las relaciones sociales» (p. 154) dentro y alrededor de estos. El espacio de la calle, la reunión de espectadores intencionales, transeúntes desprevenidos y la juventud ha sido posible gracias a aquellos estudiantes comprometidos y, el poder de la metáfora. La Metáfora ofrece múltiples puntos de entrada, invita a extraños, provoca el pensamiento análogo y crítico, y puede infundir afectos formidables. Yo quedé sin aliento. Mi colaborador-dramaturgo, Andrew Kushnir (en Gallagher y Freeman, 2016), dijo esto sobre la Metáfora:

Una de las diferencias atractivas entre la narración en cine y en teatro es que el teatro se puede sentir mucho más como un trabajo. La ilusión es más tenue y demanda más participación y reinversión de la audiencia. Hay un intenso rejuvenecimiento cuando el trabajo vale la pena, cuando lo sientes como una audiencia, cuando has ayudado a sostener la metáfora, cuando sientes como que has estado en un diálogo silencioso pero común con la obra, cuando te has situado en ti mismo y en tu espectador por igual, en un dilema, dialéctica o investigación. Es una sensación distinta (...). El acto de sentarse todavía con un enfoque particular, en comunión con los demás haciendo lo mismo [es] simplemente revivificante.

Y el dramaturgo David Hare (2005) escribió:

Una obra no son actores, una obra no es un texto; una obra es lo que sucede entre el escenario y el público. Una obra es una actuación. Así que si una obra es un arma de lucha entre clases, entonces tal arma no va a ser las cosas que tú estás diciendo; es la interacción de lo que estás diciendo y lo que el público está pensando. La obra está en el aire (p. 118).

Por lo tanto, mis amigos, ¿Qué tipo de teatro es una metáfora para el mundo? ¿Qué hay en el aire?

Luego de la “actuación”, Jorge, Freddie, Ángela y yo disfrutamos una deliciosa trucha de almuerzo. Freddie grabó la conversación. No sé por qué, pero me gustó que estuviera capturando nuestras reacciones, ¿para una reflexión posterior, tal vez? ¿Para compartir con sus alumnos?

Después de nuestro almuerzo, nos trasladamos al colegio de Adelaida, en una de las áreas más difíciles de Bogotá, el Barrio Santafé, llamada “Zona de Tolerancia”. Jorge, mi maravilloso anfitrión, me había advertido que iba a conocer a una profesora extraordinariamente comprometida. Sin embargo, yo no estaba preparada para Adelaida. Disfrutamos de un café antes de reunirnos con sus estudiantes. Su director se unió a nosotros. Los estudiantes viven en medio de una diversidad social, económica, cultural y familiar que toca extremos, lo que hace que la misión del Colegio sea incluyente. No tengo registros fotográficos de los jóvenes. Pero tengo la imagen retumbando en mi mente de un profesor que había tomado las historias de sus estudiantes y les había dado vida poética. A través de un



escenario negro de simulación, con una figura en miniatura dentro de esta, ella contó las historias re-consideradas de sus estudiantes y honraba sus mundos con un lenguaje poético, ojos desmontables y oídos y manos en sus "títeres" para que pudieran contar las historias de sentidos específicos: lo que escuchan, lo que ven, lo que tocan y lo que huelen.

Pronto ella va a traducir esta obra en miniatura en una actuación en solitario. Sin embargo, el día que estaba allí, ella realizó una obra en miniatura por primera vez para sus estudiantes. Luego, ella les repartió una encuesta, invitándolos a hablar con ella con confianza, a través de la encuesta, acerca de si la poesía había capturado con precisión sus ideas y experiencias que habían compartido.

Después de este día motivante y de mucho movimiento, llegamos al día de nuestra conferencia, sábado 3 de octubre de 2015. Se inició con un ritual indígena de apertura en el que nos comprometimos a "mover la palabra" entre nosotros. Y lo hicimos.

En mi charla, tuve la oportunidad de compartir el trabajo de mi último proyecto de investigación y la publicación de mi libro (Gallagher 2014), con un público cálido y receptivo. Hablamos de lo que significa estar comprometidos con y a través del teatro. Cómo nos involucramos como maestros, como artistas, como investigadores y, sobre todo, cómo entendemos la interacción de nuestros estudiantes. Comenzamos con la idea fundamental de Irigaray (2013) de «seres-en-relación».

¿Cómo podemos preservar y desarrollar nuestra libertad como Seres Humanos? Es precisamente mediante el cultivo entre nosotros, pero no sólo como personas que simplemente pertenecen a un mismo pueblo (...) más bien se trata a cada momento, en la relación con



aquel a quién nos estamos uniendo, que debemos cultivar la energía que nace gracias a este encuentro (...) a partir del deseo de que podemos hacer muchas cosas, y en primer lugar convertidos en seres humanos juntos y por separado, siempre guardando la relación entre dos seres diferentes (...). La transformación de nuestras necesidades al deseo que requiere la mediación del arte, en nuestros gestos, en nuestras palabras, en todas nuestras formas de relación con nosotros mismos, al otro, al mundo (...) el arte no equivale a una especie de trabajo innecesario que es adecuado sólo para algunos artistas. El arte debe ser una tarea diaria básica llevada a cabo por todo el mundo para el paso de la naturaleza a la cultura, de la satisfacción de los instintos a un intercambio de deseo, es decir, para preservar y cultivar el "entre-nos". El arte es más importante que la moralidad si vamos a entrar en una cultura de la humanidad formada por seres-en relación (pp. 21-22).

Compartí mis ideas acerca de la "justicia social en búsqueda del teatro", una forma de teatro de la cual fui testigo de los jóvenes a través de la participación en los diferentes espacios y por medio de prácticas estéticas increíblemente diferentes en Toronto, Canadá; Boston, EEUU; Taipei, Taiwan; y Lucknow, India. Y, teniendo en cuenta nuestro punto de encuentro intercultural en Bogotá, y el gran interés por la etnografía de colaboración global, reflexionamos sobre una pregunta crítica de Appiah (2007) «¿Qué le debemos a los extraños en virtud de nuestra humanidad compartida?» (p. 21).

Finalmente, volviendo a las grandes teorías de la narración de historias en nuestro mundo, compartí mi forma de pensar acerca de lo que la escritura de Hannah Arendt nos podría ofrecer a nosotros como etnógrafos, artistas y profesores que queremos atar nuestro arte y la investigación para proyectos de compromiso cultural, intervención social y cambio educativo. En mi nuevo proyecto de investigación: Juventud, Teatro, Esperanza Radical y el Imaginario Ético: Una investigación de la pedagogía intercultural del

drama, rendimiento y compromiso cívico (2014-2018), que trabaja en lugares de Toronto, Canadá; Atenas, Grecia; Lucknow, India; Tainan, Taiwán; y Coventry, Inglaterra; mi objetivo es hacer precisamente esto. Hemos hablado de la idea de Arendt de una igualdad práctica de interés. «Las visitas a las historias de los demás hechas por Arendt», son, a mi parecer, una manera de no ver con los ojos de los demás, o por medio de ponerse en los zapatos de otros (como comúnmente se usa metafóricamente en el teatro) pero intentar visitar, es decir, ver el lugar del otro a través de sus propios ojos. En otras palabras, cuando la empatía puede confundir la diferencia, la visita crítica hace que sea central. Arendt nos ha ayudado a entender que, si bien las diferencias humanas son irreducibles, todavía hay razones para creer que la comunicación puede ocurrir. Y donde la comunicación es concebible, el cambio sigue siendo posible (ver Gallagher 2011).

Trabajamos físicamente en un taller sobre Teatro Verbatim, y en última instancia, celebramos la oportunidad que tuvimos de compartir con los demás. Hannah Arendt (1968) nos recuerda, intensamente, sobre la importancia de estos encuentros:

Sin embargo, aunque somos muy afectados por las cosas del mundo, que nos agitan y estimulan profundamente, se convierten en humanos para nosotros sólo cuando podemos hablar de esto con nuestros semejantes (...). Humanizamos lo que está pasando en el mundo y en nosotros mismos sólo por hablar de ello, y mientras hablamos aprendemos a ser humanos (p. 25).

Gracias Queridos amigos de Bogotá. Hasta la próxima.

En confraternidad,

Kathleen

Referencias

Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton.

Arendt, H. (1968). *Men in Dark Times*. New York: Harcourt Brace Jovanovich

Gallagher, K. (2011). In Search of a Theoretical Basis for Storytelling in Education Research. *International Journal of Research and Method in Education*. 33(1): 49-61.

Gallagher, K. (2014). *Why Theatre Matters: Urban Youth, Engagement, and a Pedagogy of the Real*. Toronto. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Gallagher, K. (2016). Politics and Presence: A Theatre of Affective Encounters. En K. Gallagher, & B. Freeman (Eds.). *In Defence of Theatre: Aesthetic Practices and Social Interventions*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Hare, D. (2005). *Obedience, Struggle and Revolt*. London, UK: Faber.

Irigaray, L. (2013). *In the Beginning, She Was*. London, New Dehli, New York, Sydney: Bloomsbury.

Kushnir, A. (2016). If You Mingle: Thoughts on How Theatre Humanizes the Audience. En K. Gallagher, & B. Freeman (Eds.). *In Defence of Theatre: Aesthetic Practices and Social Interventions*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.



Las ciudades que me habitan

YEIMY JOHANNA ROMERO GÓMEZ¹

Soy palabra

*Mientras me recorres con la mirada
y te entregas a mis sonidos,
traes noticias sobre mí.*

*No me conozco sin tu palabra,
eclipsas la ventana desde fuera.
Yo te hablo de tus auroras boreales y describo tus abismos.*

*Soy una ciudad puerto,
sueño con las historias que traes de otros lugares
e inundas de rumores todas mis alamedas.*

*Consiento que pintes de nuevo los portales y que abras insólitos caminos.
Luego puedo hacerme incorpórea,
y arrojarte al encuentro.*

Habitar sin habitarte.

LA AUTORA

¹ Licenciada en Humanidades con énfasis en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación (línea: lenguajes y literatura) de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante tesista de la Maestría en Semiótica de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Coordinadora del proyecto de investigación “Extranjero de si mismo” del Colegio Francisco Antonio Zea IED de la localidad de Usme.

*Así —dice alguien— se confirma la hipótesis de que cada hombre
lleva en la mente una ciudad hecha sólo de diferencias,
una ciudad sin figuras y sin forma, y las ciudades particulares la rellenan*

ÍTALO CALVINO. *LAS CIUDADES INVISIBLES.*

Aunque normada dentro de un área fundamental, según la ley general de educación, la literatura reclama su lugar en el aula como **arte**. Esta, su característica inicial, se diluye entre aprender a leer y escribir ética y adecuadamente, conocer la historia de los diferentes movimientos literarios y los nombres de los escritores más famosos. Poco tiempo queda en el aula para vivirla como generadora de experiencias estéticas, para abrir la ventana y permitirle entrar con toda su potencia expresiva. Le negamos su fin originario: enseñarle al hombre a encontrar su voz, permitirle pensarse, descubrirse como ser intersubjetivo, darle sentido a su experiencia. La simplificamos a su oficio más elemental: leemos y escribimos cuentos y poemas para aprender a leer y escribir, y para divertirnos... no para empoderarnos, no para preguntarnos por nosotros, no para crear nuevas formas de narrarnos.

Esta experiencia de investigación busca otro camino: más allá de leer y escribir adecuadamente, está la necesidad de construir espacios que le permitan al estudiante y al maestro comprender la relación intrínseca entre el hombre y las palabras: propias y ajenas. La necesidad de asumir los estudiantes como hacedores de sentido, el sentido como una construcción colectiva y la literatura como una mediación para investigar y estructurar nuestra vivencia, nuestro rol de individuo, estudiante y docente. Lo demás, ocurre en consecuencia.

En esta línea encontramos la Investigación Etnográfica Basada en Artes, definida como una propuesta que relaciona de forma significativa tres dimensiones del conocimiento que atañen al maestro de lenguaje: la pedagogía, la investigación y el arte, y que permite simbolizar la complejidad del entorno escolar, sus agentes y sus prácticas pedagógicas, a través de sus narrativas:

estos dos ejes son puestos en relación [arte e investigación]² con la necesidad de explorar —desde posiciones alternativas— formas de representación de la realidad que permitan mostrar —desde su complejidad— experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación (Hernández, 2008, p. 87).

Partiendo de esta forma de investigación, centrada en las narrativas del ser humano como vía para dimensionar su experiencia, encuentro una estrecha relación con enfoques semiótico-narratológicos de influencia cognitiva, ya que estos últimos definen la narración como una estructura cognitiva que nos permite organizar y dar sentido a la realidad (Fludernik, 1996). Dicho planteamiento propone el acto de narrar como una característica del ser humano, una forma de comportarnos (p. 26), y se aleja de la definición clásica de narración como una estructura o intención de determinado tipo de textos.

Este aspecto nos permite pensar en la literatura como una mediación estética particular que reconoce el sujeto como *narracional* y la narración como la forma de la experiencia. También, como un camino para emprender procesos de investigación en el aula y como potenciadora de nuevas formas de pensar y de habitar. Pues el arte, además de ser mimético, asiste a nuevas formas de “extrañamiento”, lo que lo convierte en una práctica transgresora que implica pensarnos de otras maneras. Por tanto, definir la literatura como un lenguaje para comprender y simbolizar las vivencias de los agentes, significa darle su lugar primigenio y esencial: el arte como experiencia estética y creadora del mundo.

2 Los corchetes son incluidos por mí en la cita, con el fin de aclarar la información anterior a los mismos.

¿Qué significa, entonces, pensar en la literatura como experiencia?

De acuerdo con la semiótica agentiva, le damos sentido al mundo en el que vivimos gracias a nuestra capacidad de reconocernos como sujetos (1) animados, (2) situados y (3) atentos³. Estos tres elementos se comportan como una *estructura de resortes* que nos permite organizar y comprender nuestras experiencias gracias al grado de afectación entre unos y otros. Lo primero se refiere a nuestra capacidad de reconocernos: (a) como cuerpo y comprender que a partir de nuestro cuerpo pensamos el mundo, (b) como seres intersubjetivos, seres en relación que significan en colectivo; y (c) como seres afectivos que con nuestras acciones enactuamos el mundo. Lo segundo implica dimensionar quiénes somos como sujetos históricos, por qué sentimos y cómo nos comportamos en contexto. Y el tercer aspecto implica comprender que le damos sentido a la experiencia gracias a un *propósito* que se encuentra direccionando la misma, y que activa nuestra estructura atencional ligada en todo momento a la afectividad. Así, nuestras vivencias significan en tanto que alcanzan un propósito vital⁴.

Entonces, pensar en la literatura como experiencia significa que las prácticas de aula se constituyan en acciones que tengan trascendencia en la cotidianidad de los estudiantes y, además, se conviertan en

3 Aunque en mi definición limito los elementos que definen la animación, la situacionalidad y la atención, dichos límites no tienen más que un objetivo teórico, pues todos los elementos se encuentran interrelacionados e influyen en mayor o menor grado en toda la estructura de resorte.

4 Utilizo aquí el término propósito vital para referirme a las intenciones que tienen trascendencia en el agente, porque contribuyen a la construcción de su identidad y de sus visiones de mundo. Diferenciándolas de las acciones que ocurren en el aula con el único propósito de cumplir con los planes de estudio sin interpelar los propósitos intrínsecos del agente.

momentos configuradores de las condiciones de las experiencias futuras de lectura, pues, de acuerdo con la propuesta agentiva:

A medida que damos sentido al mundo, estamos generando procesos de anidamiento de nuestras formas de proceder, que luego se convierten en formas habitadas de actuar, o marcos de experiencia determinantes para las experiencias posibles. Por tanto, cuando en la escuela leemos un texto, no solo estamos dando sentido a lo que se presenta ante nuestros ojos; también estamos configurando las condiciones pre-existentes de una experiencia futura de lectura (Romero Gómez, 2015)⁵.

La lectura y la lectura literaria en la escuela se debe entender y asumir como una **experiencia trascendente**, en la que los sujetos le dan sentido a los textos, de formas muy parecidas a las que usamos cuando experimentamos el mundo cotidiano (dejando en claro que la literatura se caracteriza por un uso específico de los signos, lo que implica diferentes situaciones y también diferentes posibilidades) pero sin olvidar que el texto literario, por ser una mediación artística, nos devuelve el reflejo y nos convierte en el centro de la experiencia: son nuestras historias y nuestros sentimientos los que configuran la obra de arte de formas más intensas e intencionadas que en otros procesos de dación de sentido. Cuando leemos, volvemos sobre nuestra experiencia y nuestros recuerdos se convierten en parte del texto.

5 Este apartado lo tomé del texto de mi autoría "*Propuesta de trabajo final: Una propuesta de lectura semiótica del libro álbum*" presentado en el desarrollo de la asignatura *Teorías de la interacción signica*. Maestro Douglas Niño. Primer semestre de 2015. UJTL.

El siguiente es un fragmento de *Las ciudades y la memoria 5*, que Alejandra expuso frente a su grupo. Tomado de *Las ciudades invisibles* del escritor cubano-italiano Ítalo Calvino (2002):

En Maurilia se invita al viajero a visitar la ciudad y al mismo tiempo a observar viejas tarjetas postales que la representan como era: la misma plaza idéntica con una gallina en el lugar de la estación de ómnibus, el quiosco de música en el lugar del puente, dos señoritas con sombrilla blanca en el lugar de la fábrica de explosivos. Ocurre que para no decepcionar a los habitantes, el viajero elogia la ciudad de las postales y la prefiere a la presente, aunque cuidándose de contener dentro de las reglas precisas su pesadumbre ante los cambios: reconociendo que la magnificencia y prosperidad de Maurilia convertida en metrópoli, comparada con la vieja Maurilia provinciana, no compensan cierta gracia perdida, que, sin embargo, se puede disfrutar sólo ahora en las viejas postales, mientras antes, con la Maurilia provinciana delante de los ojos, no se veía realmente nada gracioso, y mucho menos se vería hoy si Maurilia hubiese permanecido igual, y que de todos modos la metrópoli tiene este atractivo más: que a través de lo que ha llegado a ser se puede evocar con nostalgia lo que era (p. 43).

Ahora cito el texto que la estudiante escribió para explicar a su clase su lectura de Maurilia:

MAURILIA

*Recuerdos de aquel tiempo
de ilusiones perdidas,
de muchachas bonitas.*

*Todo se queda en recuerdo.
De un tiempo pasado y perdido,
de lo que en un punto fue
y al mismo tiempo es.
La ciudad de antes ahora está perdida.
Porque aunque se guarden viejas postales
descoloridas, tan viejas.
Es un tiempo que se fue.
Es un tiempo ya muerto.
Es un tiempo que sólo se puede ver
Mediante la memoria y los recuerdos.*

Al contar qué le ocurrió mientras leía, la estudiante explicó lo siguiente:

Pensé mucho en las postales, porque la postal representa aquellos recuerdos del pasado, de una infancia ya muerta, que son evocados con nostalgia y tristeza a través de las imágenes plasmadas. Puede ser con fotos viejas o descoloridas que muestran recuerdos oscuros y alegres. Los lugares que aparecen allí me recuerdan mi casa, mi hogar donde crecí (...) Pero mi más grande recuerdo es aquel ser humano que vivió 79 años. Es mi admiración y mi orgullo, porque no tuve un padre de sangre que estuviera durante mi infancia, pero sí estuvo él. Sus ojos protectores, narrador de sus historias, sus amores, sus anécdotas, sus místicas y graciosas frases “Angie bájese de la mata de ciruela porque parece una comadreja” (...). Es triste que tu abuelo te vea nacer y crecer. Pero tú lo tengas que ver envejecer y morir. Pero aun así, vive en mi memoria y mis recuerdos⁶.

6 Además de explicar su lectura a los compañeros, los estudiantes escriben todo lo que les evoca la lectura. De ese ejercicio fue tomado este fragmento.

Este ejemplo nos ayuda a comprender todas las relaciones que hacemos mientras leemos, la importancia de la afectividad al momento de la generación del sentido y los **lugares** de la memoria que ayudan a configurar la estructura narrativa del texto. La estudiante comprendió Maurilia porque pudo comparar las postales con fotos viejas de su casa. Y comprendió cómo el pasado aparece ante nosotros a través de la imagen, vislumbrando al mismo tiempo cómo su abuelo existe a través de su recuerdo.

Por tanto, leer literatura nos exige poner los ojos en: (1) la importancia del cuerpo como un todo en el que las emociones, sensaciones e intereses particulares son la base de la atencionalidad, (2) la necesidad del reconocimiento de la experiencia compartida entre lectores y maestros como el centro de cualquier experiencia pedagógica, (3) el ser como sujeto narracional y (4) el propósito o finalidad de la experiencia literaria en el aula como un propósito vital.

Estos cuatro aspectos son nuestra brújula en este viaje que comienza con la necesidad de construir **experiencia compartida** con mis estudiantes. Salir al encuentro y convocarnos. Explorar espacios en los que mis estudiantes y yo podamos comprender qué significa ser intersubjetivo, y generar situaciones de convivencia en las que la voz del otro sea un puente para construir una voz propia, ya que el reconocimiento del “yo” como particular y diferente, nos permite reflexionar sobre la peculiaridad y la valiosa diferencia del otro. Este aspecto es condición para valorar y respetar el discurso ajeno y comprender que cada persona tiene, de acuerdo con su experiencia, una visión de mundo que enriquece la nuestra. Así comienza esta experiencia que propone la metáfora del viaje: convierte a cada uno de los habitantes del aula en viajeros y en ciudad, nos arroja uno frente al otro y nos permite descubrir formas de escucharnos. Mi Yo, receloso y oculto se vuelve palabra viva que rompe con estructuras convencionalizadas y me hace interpelaciones que duelen y sanan:

Ventana No. 1⁷

¿Andaré enferma?

*A veces sientes que la ciudad se estremece,
y te preguntas por qué ocurre:
¿hiciste algo para que sucediera?*

Luisa Torres

*De repente se me llena el cuerpo de letras,
¿qué será?*

¿andaré enferma?

*Una por una se van amontonando en cada espacio y sus
puntitas filosas me lastiman, de cuando en cuando sangro
un poco. Ya no tiene por dónde pasar el aire y respirar se ha
vuelto lento y angustioso. Tampoco queda lugar para la cena y
acomodar las sílabas me resulta cada vez más inaguantable.*

*He perdido por completo la silueta y me arrastro obligada... el
peso me impide andar de a pie por entre los muebles de la casa.*

Soy un territorio incierto y de forma complicada.

Al tiempo que la palabra se convierte en un reflejo de lo que somos y lo que sentimos, los textos visuales también pueblan nuestras ciudades, el arte se instaura en el aula con su potencial intertextual; la imagen, el dibujo y la pintura se reconocen como manifestaciones artísticas que entran en diálogo con el texto literario y que hacen parte de la

7 Texto de apertura de la instalación: **Las ciudades que me habitan**, trabajo que acompaña este artículo como resultado del proyecto de investigación. Cada pieza o ventana se compone de un texto poético de mi autoría, un epígrafe tomado de los textos que los niños escribieron sobre mí y una ilustración también de mi autoría. En total, son ocho ventanas que recrean la ilusión de estar transitando una ciudad hecha de diferentes miradas.

cotidianidad del estudiante con toda su fuerza expresiva. Entonces, también nos dibujamos, reflexionamos sobre las posibilidades de la imagen y sobre la posibilidad de pensar la letra como imagen⁸:



Como lo evidenció párrafos atrás, la pregunta por el Yo se encuentra acompañada por la lectura del texto *Las ciudades invisibles* de Italo Calvino, dejando en claro que toda la atención se centra en las formas en que el sujeto vive la experiencia estética y no en las formas en que está configurada la obra de arte. Este sujeto no está solo en el mundo y sus procesos de dación de sentido existen en tanto que existe otro con el que tiene un "propósito conjunto". Hablar de mí significa permitir que otros lo hagan, comprenderme significa comprender cómo me nombran los otros:

8 Ilustración del texto: *Andaré enferma*, técnica mixta, lápiz y collage. Pieza número uno de la instalación: *Las ciudades que me habitan*. En esta primera obra, procuro describir y comprender las sensaciones de todos los integrantes del proyecto al escuchar lo que los demás comienzan a escribir sobre cada uno, y la dificultad de asumir esas miradas como parte de nuestra identidad.

Creo que la experiencia de ser ciudad, de ser en algún momento la materia prima para que nuestros compañeros escriban es algo transcendental. No sólo para nosotros mismos sino para ellos también, porque en el momento en el que uno escribe también se conoce a uno mismo. Cuando uno ve al otro también encuentra características de uno mismo (...), porque en cierto modo uno nunca puede dejar de lado lo que piensa cuando escribe.

También el ejercicio de las ciudades sirve de mucho para darnos cuenta que nosotros también podemos ser el presente de ciertas personas. Nosotros podemos ser el presente, pero también podemos ser el pasado y los creadores de muchas historias (...) nosotros también podemos ser generadores de historias de nuestros compañeros, generadores de historias en nuestro salón de clase, o sea que el mundo de nosotros puede ser el salón de clase, como puede ser el barrio, como puede ser nuestra ciudad. Y cómo nosotros podemos también configurar no sólo el imaginario de las personas, de nuestros compañeros, de nuestros profesores, sino de todo el mundo. Creo que es importante por eso⁹.

Por eso me aventuro a mirar mi reflejo en los ojos de mis estudiantes y me convierto en poema, me descubro diferente y aprendo a escuchar. Sus primeros viajes traen noticias sobre mí, sobre el afecto que inevitablemente tejemos entre estudiantes y maestros; y sobre elefeto que a veces genera mi rol de maestra:

9 Fragmento de la transcripción de la entrevista grabada para el foro institucional 2015, a los estudiantes Luis Aguiar, Ferney Cadena y Arley Rojas. La voz aquí transcrita es la del estudiante Luis Aguiar.

Diario de viaje¹⁰**Nombre de la ciudad:** *La nube**Explicación: es tranquila pero también puede ser una tormenta infinita.***Paisaje:** *oceánico**Explicación: su comprensión y capacidad para entender lo que le ocurre a sus habitantes es inmensa. También porque hay muchas cosas que no sé de ella, no conozco muchos lugares, sé que es muy grande pero la he recorrido muy poquito. Es una ciudad que nos brinda mucha tranquilidad y es poseedora de nuevos animales.***Clima:** *Verano**Explicación: Nos brinda mucha alegría, nuevas experiencias, nos ayuda a conocernos. Pero nos vigila y nos castiga por los malos actos.*

Por tanto, para esta propuesta es importante definir el concepto de **intersubjetividad**, entendida como la trascendencia del sujeto en el mundo, es decir, la posibilidad del hombre de trascender desde su conciencia hacia las cosas del mundo y hacia el otro. Husserl (2005)¹¹, la define desde la fenomenología genética, como una esfera de la subjetividad: el otro existe para mí como una especie de proyección de mi conciencia. Es un *alterego* que se diferencia de mí porque está en otro lugar (entonces puede dar sentido a las mismas cosas que yo. Muchas veces, desde otra perspectiva); y también, porque actúa por sí mismo.

10 Cada estudiante escribía sobre su viaje a otras ciudades, construyendo poco a poco un diario de viaje que compartía con los compañeros que escogía como ciudad. Es a partir de esas descripciones que cada estudiante, y yo misma, va construyendo sus propios textos. El texto citado es una transcripción del diario de viaje del estudiante Nicolás Samaid quien me describe como ciudad.

11 Husserl, Edmund. (2005). *La quinta meditación. Libro segundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sin embargo, para la fenomenología generativa, la intersubjetividad se da por sentada. Cuando el hombre llega al mundo llega a un mundo que no puede concebirse sin la presencia del otro. Somos, en principio, seres intersubjetivos que habitan un mundo intersubjetivo.

El enfoque generativista de Anthony Steinbock (1995) establece una diferencia entre la *"intropathy"* (p. 209), definida como el almacén de un mundo compartido, y la capacidad de crear comunidad, que se basa en la comunicación. Por tanto, para la fenomenología generativa, el lenguaje es la base para la constitución de una *"social unity"* (p. 210). No basta con compartir el mismo mundo, sólo somos seres intersubjetivos cuando existe una construcción conjunta del sentido.

Entonces, la fenomenología generativa no se ocupa de explicar cómo nos proyectamos hacia el otro desde nuestra subjetividad (como sí lo hace Husserl), pues vivimos en un mundo intersubjetivo que es definido por el autor como *homeworld*. Le interesa comprender cómo podemos apropiarnos del *alienworld*¹² que es el mundo ajeno, también intersubjetivo. Es decir, cómo logramos que nuestro *homeworld* se reestructure constantemente al apropiarnos del *alienworld*. En consecuencia, debemos partir de un mundo compartido para comprender la experiencia del hombre en él:

But by taking up the homeworld as a generative Husserl is obliged to describe birth and death in generative phenomenology as 'essential occurrences for world-constitution.' Generative world constitution extends before me and after me, before us and after us in a community of generations (p. 190).

12 *Homeworld* y *alienworld*, dos términos base de la fenomenología generativa, son tomados por Steinbock de Husserl.

Desde el mundo como nos es dado, el hombre hace suyas costumbres, creencias y tradiciones, que le son ajenas, a partir de un proceso de apropiación, que no se basa simplemente en la imitación sino en la capacidad de apropiarse de un sentido construido de forma conjunta (p. 198). Esta apropiación implica un proceso de renovación y de crítica de las tradiciones, a partir del cual nuestro *homeworld* y nuestro *alienworld* se reestructuran:

Just as the homeworld is not simply given once and for all, so too are its ethical norms in constant transformation, demanding the critical attitude and normative renewal. Accordingly, critique must also be open to the transcendence of its best possible, to an evaluation of its own internal contradictions not simply in light of the past, but in light of its future becoming. Generatively speaking, history would not simply be what has been realized, but what is realizable; ethical justice would have to interpret systems of norms, values, and virtue not simply on the basis of past deeds, but from the perspective of an ambiguous future emergence (p. 208).

El mundo, entonces, es intersubjetivo, y la **intersubjetividad** se constituye en las formas conjuntas de construir sentido que necesariamente deben estar mediada por el lenguaje. Por tanto, la fenomenología generativa basa su teoría de apropiación y reestructuración del mundo propio y ajeno en la comunicación lingüística. Entonces, según esta teoría, nuestro cuerpo vivido, aunque no es pre-lingüístico, sí es preposicional, lo que le permite trascender de la capacidad de tener conciencia del otro (*intropathy*) a la capacidad de constituir una *unidad social*:

Moreover, as if to weight the significance of language against that of intropathy in a generative framework Husserl asserts that it is by virtue of language and not intropathy that we constitute a social world (p. 210).

Para terminar este recorrido teórico, es importante abordar el mismo concepto desde Mijail Bajtín, quien aporta a la discusión del concepto de intersubjetividad desde su teoría de la polifonía. Bajtín define al ser humano como esencialmente intersubjetivo, en tanto que la presencia dialógica del otro es imprescindible para que el hombre pueda estructurarse y conocerse a sí mismo. Entonces, y de acuerdo con Bajtín, podemos definir intersubjetividad como la trascendencia del otro en la formación del Yo propio: una relación productiva y dependiente. Este estado de trascendencia está mediado por el discurso que a través del diálogo problemático y refractado configura la autoconciencia del hombre. Y el diálogo puede definirse, también, como el carácter intersubjetivo del lenguaje.

Así, el hombre es en esencia intersubjetivo, ya que hace parte de un momento social e histórico determinado que existe como voz ajena en el lenguaje; y, además, necesita de las voces de los otros para poder dimensionarse a sí mismo:

La conciencia propia constantemente se percibe sobre el fondo de la conciencia del otro con respecto a uno, 'el yo para mí' aparece sobre el fondo del 'yo para el otro'. Por eso la palabra del héroe acerca de sí mismo se construye bajo la incesante influencia de la palabra del otro acerca de él (2012, p. 378).

La anterior cita pareciera estar recordándonos que la **palabra** existe para definirnos y relacionarnos con los otros y el mundo: no se usa simplemente para nombrar objetos. Por tanto, para Bajtín, la palabra ajena es la base de la conciencia de sí mismo y del mundo; y las formas de comprender y de dar sentido al mundo están condicionadas por la relación entre el yo y el otro, que el autor define como categoría axiológica:

El yo y el otro son las principales categorías axiológicas que por primera vez hacen en general posible cualquier valoración real, siendo que el momento de la valoración o, más exactamente, la orientación axiológica de la conciencia tiene lugar no sólo en el acto ético en el sentido propio de la palabra, sino en cada vivencia e incluso en la sensación más simple: vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente (2000, pp. 123-124).

El hombre, para Bajtín, no existe si no es un hombre que se proyecta en otros y que es proyectado por otros a través del lenguaje. Su propuesta historicista niega cualquier posibilidad de subjetividad y no concibe el hombre sin la palabra:

La misma existencia (intrínseca y extrínseca) es una profunda comunicación. **Ser quiere decir comunicarse.** La muerte absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado (como Hipólito). **Ser significa ser para otro y a través del otro para sí mismo.** El hombre no posee un territorio soberano interno, sino que siempre y por completo se encuentra en la frontera; al mirar en su interior, mira a los ojos del otro, o bien a través de los ojos del otro (2000, p. 163).

Lo que es un tema filosófico para Husserl, Steinbock y Bajtín (entre otros), es para este proyecto su curiosidad más viva: ¿cómo darle lugar a la voz del otro en los procesos de construcción de mi identidad?, ¿cómo reconocer en mi interacción con los otros, en su lenguaje, en sus formas de nombrarme y de mirarte parte de lo que yo soy?

Presento así el primer reto de mi experiencia de investigación: convertirme en ciudad, de la misma forma que los estudiantes se asumen como ciudades y como viajeros. Sus dibujos y sus palabras

son un espejo, un eco de lo que sospecho ser. Y a partir de allí me descubro, inacabada, plural, en colores. Mi texto nace de sus voces que construyen nuevas formas de simbolizarme. Para algunos soy una caracola que trae historias de otros tiempos, para otros un río de rápidos vertiginosos, un desierto, un abismo, un árbol...

Ventana No. 2¹³

En obra

*“Esta ciudad se encuentra suspendida en el aire,
no está en el mapa.
Para encontrarla debes dejarte guiar por tus
emociones”.*
Wilfredh Cuervo.



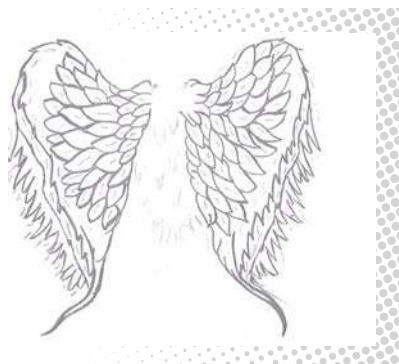
*Me disperso, me deslizo
y me replico en los espejos.*

*Voy dando la vuelta a la esquina
y allí estoy: hecha torre,
río, caracola.*

*Cualquier ventana es pretexto para
verme,
cualquier rincón, un
espacio para armarme.*

13 Pieza No. 2. El texto poético está escrito sobre el maniquí. Obra estampada en tela que recoge y recrea imágenes con las que los estudiantes representan quién soy.

Al tiempo, ellos también se descubren. Se proponen como ciudad y sus compañeros escriben sobre ellos. Estas descripciones van poblando cada ciudad de objetos, lugares, animales, habitantes y de palabras que dibujan y describen en su diario de viaje. Cada uno procura dar explicación a aquello que para los extranjeros es un misterio. Es entonces cuando comienzan a encontrarse con su pasado:



Estas son mis alas, tan grandes, tan fuertes, tan rotas... tan efímeras.

Esto representan mis alas: utopías, sueños, amores.

Con ellas volé a lo más alto del cielo, allí de la mano de mi abuelo. Pero también caí, muy duro, debido a su fragilidad.

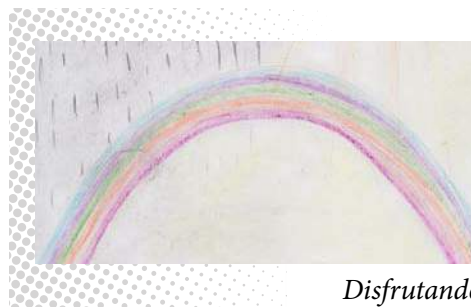
A veces me las cortaron, o me las corté, y me encontré preso en jaulas, personas, lugares.

Con ellas fui vagabundo en los cielos, en los ocasos, en los amaneceres y en los corazones rotos¹⁴.

14 Texto y dibujo tomados del diario de viaje de Nicolás Roncancio. Lo escogí como ejemplo porque sus compañeros escribieron de forma recurrente

Texto y dibujo tomados del diario de viaje de Nicolás Roncancio. Lo escogí como ejemplo porque sus compañeros escribieron de forma recurrente que su ciudad aparentaba siempre ser fuerte, y que siempre escondía sus debilidades. Nicolás simbolizó la misma idea con las alas.

Otros, reflejan mucha soledad en sus textos. Se preguntan cosas, tratan de buscar explicaciones, buscan la forma de simbolizar lo que sienten:



*Quiero estar de nuevo ahí.
Disfrutando lo poco que tengo, pero hay
algo que me impide que lo haga.
Las tormentas me alejan
de lo que quiero ver .
Cada vez me siento más sola,
el frío se apodera de mí.*

A lo lejos se ve el arcoíris¹⁵.

Por eso mirarme también significa mirarlos de otro modo. Mi segundo reto: Yo también soy un viajero. Permitirles hablar los empodera y los visibiliza. Su discurso, libre y al tiempo atrapado por el símbolo, me enseña a bautizarlos de nuevo y mi escritura se convierte en mis ojos.

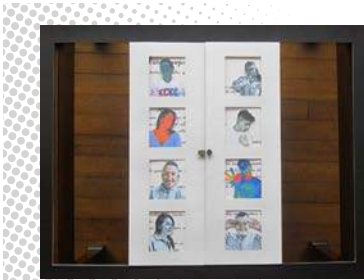
que su ciudad aparentaba siempre ser fuerte, y que siempre escondía sus debilidades. Nicolás simbolizó la misma idea con las alas.

15 Texto y dibujo tomados del diario de viaje de Darcy Romero.

Ventana No. 4¹⁶

Niño espejo

*“Hay lluvias de estrellas y son las mejores,
no sólo por las luces que emiten,
sino porque en algún lugar se dijo que
cumplen cualquier sueño”*
Luis Aguiar.



*Te miro y no consigo deshacer el reflejo.
Vuelve a adherirse el sabor
acre de mi infancia
y me descubro niña, sola, vulnerable.*

*Yo sé lo que arrastras cuando sonrías
y no encuentro cómo
ayudarte a soltarte.
También tengo nudos ciegos.*

*Te miro y se me llenan las
manos de esperanza,
de ganas de correr, volar cometas
y aprenderme los nombres
de las plantas.*

*Eres tú quien me enseña,
describes mi imagen en el espejo.*

¡Esta eres tú!

*Me nombras con sonidos nuevos
y aprisionas todos tus monstruos
en el armario.
Eres mi hijo, mi nuevo sol.*

*Pero a veces te lloro en las noches.
Y renuncio a ti,
y me doy por vencido*

16 Ventana no. 4: Técnica mixta: fotografía y lápiz de color.

Sobre nuestros propósitos vitales

Este proyecto tiene mucho por decir sobre el rol del docente en el aula y el arte como forma de narrarnos. También sobre la realidad de la escuela, que a veces nos esforzamos por separar la realidad nuestra y la de los estudiantes. Ruptura que nos destina al vacío, porque los conocimientos de la escuela se convierten en un ejercicio formulado y predecible, distante de la afectividad y la experiencia vital de los sujetos. Aspectos que son inseparables para el aprendizaje.

Durante este procesos de investigación, mientras aprendíamos a descubrirnos y a construirnos de la mano del arte, confesamos muchos temas que encarnan los propósitos trascendentes del maestro y sus estudiantes. La pregunta por el tiempo, la herencia y la memoria, por los ritos sociales que dirigen nuestras acciones de forma casi automática: la necesidad de desmarcarnos de roles y comportamientos heredados que nos programan como a un reloj de cuerda:

Ventana No. 3¹⁷



17 Técnica en el exterior: lápiz acuarela sobre madera. En el interior, escultura hecha con partes de reloj antiguo y piñones viejos de otros artefactos y madera.

Ciudad a contrahora

*“En esta ciudad el tiempo no pasa,
podríamos estar años allí y siempre mantenernos jóvenes...
condenada a vivir, está siempre en la memoria de
quienes tienen que abandonarla”*

Luis Aguiar

*El tiempo se alarga o se encoge en
formas caprichosas,
y el pasado se pasea gustoso por
las calles, topándose en cada plaza
con un día a media tinta.*

*Nos citamos para desencontrarnos,
descubrimos en el cielo varios soles
y dormimos con el canto de los gallos.*

El miedo a lo nuevo a lo impredecible. El poder que tienen los adultos para invisibilizar los niños y frustrar su palabra antes de que florezca: la soledad.

Ventana No. 5¹⁸

*“El frío se apodera de todo tu cuerpo,
tu piel se eriza y te vas sintiendo
cada vez más solo”*

Darcy Romero

18 Ventana hecha de madera, y papel.

*Llegué hace ya tiempo y muy
entrada la noche.
Desde entonces no consigo
atrapar ningún color, ninguna forma.*

*Sé que me muevo,
pero no veo mi cuerpo
dispersarse en los espacios.*

*Sé que no estoy solo
pero no descubro nada que detenga el eco.*



La frustración del maestro que en medio de sus prácticas pedagógicas, no encuentra un camino más allá de sí mismo para tender la mano, para inventar un futuro con más colores. Su encrucijada:

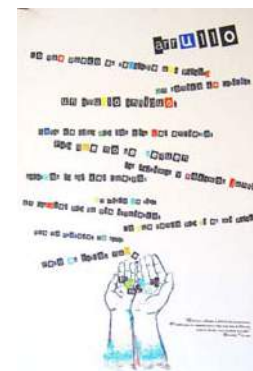
Ventana No. 8¹⁹

Arrullo

*Lo que puedo es regalarte una palabra,
un sonido de caricia,
un arrullo antiguo.*

*Gotas de agua para los días del encierro.
para que no se nos sequen
las lágrimas y podamos juntos
sacarnos la sal del cuerpo.*

*Un atisbo de risa,
un cascabel para tu pie izquierdo.*



19 Técnica mixta: lápiz y diseño digital.

*Lo que tengo para ti es mi palabra
que no protege, no sana.
Pero es barco, nube, primavera.*

La última ventana

Para cerrar, algunas conclusiones que nos dejan ver caminos diferentes sobre los que orientar la mirada y pensar el trabajo pedagógico con la literatura y el arte en contextos escolares:

1. El sujeto es el tema: muchas veces pensamos en vincular las curiosidades, vivencias y sentimientos como pretextos para que el y la estudiante encuentren interés en lo que, según a currículo, debemos “proporcionarles”. Esta experiencia nos invita a pensar que es el sujeto el tema que nos atañe, y que los contenidos e incluso, las habilidades de lectura y escritura son significativas sólo cuando están al servicio de la necesidad de expresarse que es inherente al hombre.
2. El maestro como ser en relación: pensar la escuela, no significa únicamente pensar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. También es obligatorio pensar el maestro, como agente que afecta el contexto y que es afectado por el mismo. Pensarnos es la única oportunidad que tenemos de cuestionarnos: a nosotros y a nuestras prácticas. Pensarnos significa intervenir la escuela y verla como posibilidad.
3. El arte, la literatura y el texto artístico visual en la escuela: este ejercicio llama la atención sobre la necesidad de trascender de los contenidos a experiencia directa con el arte. La discusión no debe centrarse en la historia y las características del lenguaje artístico y el corpus debe estar guiado por las necesidades y curiosidades de los sujetos. NO puede estar prescrito. Y debe pensarse de forma intertextual. Las muchas mediaciones artísticas no se excluyen unas a otras, al contrario se enlazan en su afán de darle al hombre voz y cuerpo.

Y una última, no menos importante:

1. Los procesos de lectura y escritura, puestos al servicio de nuestra necesidad de pensarnos, simbolizarnos y expresarnos, se dan de forma “natural”, ya que se enmarcan en un propósito vital. El estudiante descubre el valor de la palabra cuando esta comienza a ser parte de su propio discurso. No se le debe imponer, no se debe dar a manera de jarabe al pie de la letra y siguiendo la receta.



Referencias

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvino, Í. (2012). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Ciruela.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a 'Natural' Narratology*. Londres: Routledge.
- Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes: propuesta para repensar la investigación en educación*. En: *Educatio Siglo XXI*, Universidad de Barcelona. N. 26. pp. 85-118.
- Husserl, E. (2005). *La quinta meditación. Libro segundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Niño, D. (2015). *Elementos de semiótica agentiva*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Richardson, B. (2011). ¿Qué es una teoría narrativa no-natural. En: JanA.&Rüdiger, H. (Eds.). *UnnaturalNarratives – UnnaturalNarratology*. pp. 23 - 40. Berlin: De Gruyter.
- Steinbock A. J. (1995). *Home and Beyond: Generative Phenomenology after Husserl*. Evanston: Northwestern University Press.

De la discriminación a la contemplación: una experiencia estética de la menstruación en la escuela

STEPHANNY PARRA ORDOÑEZ DE VALDÉS¹

“La menstruación se simboliza como algo que no sólo tienen las mujeres. Sino como algo que nos hace mujeres” (Guillo, 2013).

Este artículo es el resultado de un ejercicio investigativo de tipo etnográfico, que surge a partir de la reflexión individual y colectiva sobre los imaginarios sociales acerca de la menstruación en la escuela, puntualmente en el Colegio La Toscana Lisboa IED, ubicado en la localidad de Suba.

La menstruación como condición natural femenina, que ha marcado en las diferentes culturas de la humanidad el tránsito entre la niñez y la adultez de las mujeres y que, a su vez, ha sido históricamente mitificada y ocultada del lenguaje y de la vida misma, es el tema que ocupa este

1 Magíster en Estudios Culturales, Universidad de los Andes. Licenciada en Psicología y Pedagogía. Docente de Filosofía y Ética en el Colegio La Toscana Lisboa IED. Docente Universidad Pedagógica Nacional.



documento, el cual busca poner en tensión los puntos de vista de diferentes personas que hacen parte de la comunidad educativa y mi experiencia vital como mujer y como docente con referencia al tema.

Cada 28 días las mujeres iniciamos un nuevo ciclo menstrual, y esto sucede, aproximadamente, durante 35 años de nuestra existencia. Sin embargo, este proceso natural, gracias al cual es posible la humanidad, está cargado de representaciones sociales negativas, que van desde la suciedad y el asco, hasta la construcción colectiva de mitos que revelan la desigualdad entre hombres y mujeres.

Desde este punto de partida, las siguientes líneas pretenden dilucidar las representaciones sociales de la comunidad educativa del Colegio La Toscana Lisboa IED alrededor de la menstruación, y plantear algunas reflexiones y debates sobre las configuraciones simbólicas que atraviesan la mirada sobre este fenómeno natural femenino.

Esta etnografía como parte de un proceso inconcluso y en continuo movimiento, se vale de diferentes estrategias metodológicas que buscan reconocer la experiencia de la menstruación desde diferentes lugares de comprensión y experimentación. Para ello se concibe desde la Investigación Basada en Artes IBA como un camino hacia la producción de saber desde lo sensitivo, lo estético, lo narrativo y lo corporal, haciendo énfasis en una de sus características principales «la de desvelar aquello de lo que no se habla y plantear una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas, tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza» (Eisner, 2005).

Las representaciones y los imaginarios se escapan al lenguaje hablado y a las lógicas de la racionalidad. Desde este punto de vista, este ejercicio investigativo busca escaparse a las restricciones de la palabra escrita y hablada, y entrar a reconocer la visualidad como un lenguaje que habla y que narra la experiencia, en palabras de Bal (2003) «la visualidad como aquello que hace de la visión un lenguaje» (p.11), lo que lleva a que la observación de gestos, dibujos y demás expresiones que se vuelven imagen, y que surgen a partir de imágenes, sean insumo fundamental en la elaboración de sentido de este artículo

A partir de esta reflexión, la ruta metodológica se establece en varias direcciones que describiré brevemente. Por un lado, se realizaron observaciones a partir de un taller de aula realizado con dos grupos de estudiantes de grado octavo, en el que se presentó de manera magistral la explicación del ciclo menstrual desde una perspectiva científica, describiendo sus características, casusas y efectos en el cuerpo femenino.

Por otra parte, se realizó con los mismos grupos, una actividad de aula basada en el desarrollo de algunas preguntas problematizadoras (¿Que es la menstruación?, ¿qué sensaciones le produce la

palabra menstruación?, ¿qué experiencias recuerda asociadas a la menstruación?), reflexiones y debates grupales que buscaron hacer visibles las percepciones de los y las estudiantes, a través de un ejercicio dialéctico que involucró la presencia de imágenes y objetos asociados con la menstruación, tales como toallas higiénicas manchadas de rojo y fotografías de mujeres con prendas impregnadas de sangre menstrual.

Así mismo, se realizaron talleres de pintura con estudiantes de grado quinto, quienes a través de sus obras pusieron de manifiesto “las sensaciones e imágenes asociadas a la palabra menstruación”, resultado que se materializó en cuadros elaborados por cada integrante del grupo. También se entrevistaron a diferentes integrantes de la comunidad incluidos/as docentes, estudiantes, y personal en general, sobre sus mitos y creencias acerca de la menstruación.

Por último, y como una forma de materializar y narrar mi experiencia personal en relación con la menstruación, se realizó una galería fotográfica de veintiocho imágenes y una obra plástica hecha a partir de mi propio cuerpo.

Cada estrategia descrita se constituyó en el todo, y a su vez las partes de la muestra artística con la que se concluye de manera parcial este ejercicio investigativo, se erigen sobre el concepto de *Montaje* situado por Huberman (2013):

Intentar hacer una arqueología siempre es arriesgarse a poner, los unos junto a los otros, trozos de cosas supervivientes, necesariamente heterogéneas y anacrónicas puesto que vienen de lugares separados y de tiempos desunidos por lagunas. Ese riesgo tiene por nombre imaginación y montaje.

El Montaje, que recibe el mismo nombre de este artículo, muestra la reflexión teórica y práctica de esta investigación a través de la mezcla de sonidos, imágenes y texturas, que evocan recuerdos, emociones y sensaciones que surgen como producto de los relatos e imágenes de niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres, que desde diferentes lugares y formas, hicieron y hacen parte de esta investigación.

De la discriminación a la contemplación

Cuerpos que transitan mi cuerpo.

Frases dichas por cuerpos que se inscriben en mi cuerpo.

Imágenes, sonidos, relatos, objetos del afuera que habitan mi adentro.

Aquello que se dice, se hace, se oculta, se silencia, se inventa y se recrea alrededor de la menstruación, es una marca que se inscribe en los cuerpos, en las vaginas, en los úteros de las mujeres.

“De la discriminación a la contemplación” se trata de una experiencia estética en el sentido rancieriano (Rancière, 2009), que configura formas sensibles y marcos materiales que transforman, en este caso, el contexto escolar y que más allá de hacer una alusión a lo bello busca, tal como lo anota el mismo autor, develar esa verdad sensible que configura la sociedad, y que lo hace en buena medida de forma no evidente.

Este ejercicio busca poner en diálogo la experiencia sensitiva de la comunidad educativa en un escenario de intercambio de ideas, imaginarios y evocaciones que se vuelven metáfora y metonimia en un cuerpo femenino, mi cuerpo.

La experiencia se viste de útero y recrea la interpretación de un fenómeno invisibilizado, oculto, en el que se transita de lo público a lo privado y en el que se superponen las relaciones entre lo individual y lo colectivo. El uso de la metáfora del útero y la vagina como escenario

material de evocación, reflexión y cuestionamiento, es para este *Montaje* en palabras de Castro «el verbo animado, la acción carnal, ilusión, vivencia de la transformación».

La entrada a la tradicional aula de clases intervenida por la obra plástica de una gran vagina, es una entrada al mundo de la imaginación que se nutre de los resultados obtenidos durante esta investigación y que a su vez plantea una reflexión profunda sobre la producción de conocimiento sobre la menstruación, ya no como la mera información de un fenómeno biológico ajeno y distante, sino como una experiencia sensitiva, estética e íntima.

Las imágenes y relatos descritos en los ejercicios de aula y a través de las entrevistas muestran que la menstruación es una experiencia visual. Su definición y representación surgen como un intento de dar significado a aquello que experimenta el cuerpo femenino durante ciertos periodos de tiempo a lo largo de su vida y del que se tiene principal fuente de conocimiento a través de una experiencia esencialmente visual.

“Yo me di cuenta que me había venido la menstruación cuando sentí como si me hubiera orinado y luego cuando revisé la ropa interior me di cuenta que era sangre”.
Estudiante grado octavo.

Entrevista, 10 de octubre de 2015.

“La menstruación es cuando a las niñas les sale sangre de la vagina y se les mancha la falda o el pantalón” Comentario de estudiante, grado quinto, taller de pintura ¿qué es la menstruación?

Entrevista, 12 de septiembre de 2015.

Las niñas, en adelante mujeres, descubren que les ha venido su primer periodo menstrual en el momento en el que ven la mancha de sangre en su ropa interior o bajando por sus piernas. Es ahí, en el acto del ver, que la menstruación adquiere un significado. Significado que está lejos de su comprensión como proceso biológico y que en cambio se identifica con la carga simbólica asociada con la suciedad, el dolor, el asco, el miedo y la vergüenza.

Durante los ejercicios de observación realizados con estudiantes de grados quinto y octavo, se evidenció que durante la explicación teórica e informativa sobre el ciclo menstrual, los comentarios, percepciones y reacciones tanto de hombres como de mujeres, no expresaron ningún tipo de juicio de valor, a cambio surgieron interrogantes sobre su naturaleza y características propias.

Contrario a ello, en el momento en que se incluyeron objetos asociados con la menstruación como imágenes, toallas higiénicas y tampones teñidos de rojo, las percepciones y reacciones cambiaron y se manifestaron expresiones de asco, burla, vergüenza, rechazo y desagrado en general. La vinculación de estos elementos a la clase mostró que la materialidad de los objetos ejerce una cierta influencia sobre la significación de la menstruación que no se manifestó durante la sesión teórico-informativa realizada con antelación.

Al ser el único periodo visible durante el ciclo menstrual, la menstruación es la única etapa reconocida y valorada social y culturalmente por los y las estudiantes. Los demás periodos que hacen parte del ciclo, (premenstrual, ovulación y pre ovulación) carecen de dicho reconocimiento y valoración. A tal punto de declararse desconocidos por completo por una buena parte de los grupos.

La lectura sobre la menstruación se elabora desde la mirada a su materialización en el cuerpo femenino y cuya existencia, tal como

lo anota Bal (2003), es determinable gracias a su visibilidad. Se trata de algo que tiene una visualidad particular o una calidad visual que aglutina las constituyentes sociales que interactúan con ella.

El acto de mirar “la menstruación” durante los talleres de aula a través de objetos comúnmente asociados a ella, pone en evidencia las construcciones culturales que yacen en los y las estudiantes. Aun cuando es sabido que lo que marca de rojo la toalla higiénica, no es más que tinta roja, la visualidad que produce en conjunto con la toalla, determina la percepción de quienes asisten al taller.

Esta relación entre las construcciones sociales sobre la menstruación, manifiestas en afectos, sensaciones, sentimientos, juicios, entre otros, toman forma en el *Montaje* a través del recubrimiento del piso del aula de clase con toallas higiénicas que contienen escritas en tinta roja las palabras y frases recopiladas durante el trabajo de campo, producto de la observación y de la sistematización de las respuestas de estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, a la pregunta “¿Qué te evoca la palabra menstruación?”.

“Asco, dolor, miedo, tristeza, susto, sorpresa, impresión, vomito, escalofríos, llanto... de nuevo dolor y un gesto de repulsión. La menstruación, una mancha de sangre, un castigo divino, la prueba del pecado, la sangre que no sirve, el peligro de la gestación, aquello que no se nombra, aquello que se susurra, el miedo de lo desconocido, el temor al repudio, incomodidad, melancolía, inseguridad, indisposición, angustia, secreto, lejanía... Aquello que nos convierte en mujeres”.

Entrevistas, estudiantes de grado octavo. Colegio La Toscana Lisboa IED. Agosto de 2015.

Nunca fuimos tan iguales como cuando habitamos el útero materno, ni hombres ni mujeres, sólo vida. Ese único lugar, habitado por todos y todas pierde su valor una vez cumplida su función reproductora. El cuerpo femenino que no fecunda, es tachado y mitificado.

Al igual que el pene extrae del contexto social su valor privilegiado, del mismo modo es el contexto social el que hace de la menstruación una maldición. El uno simboliza la virilidad, la otra la feminidad, y porque la feminidad significa alteridad e inferioridad, su revelación es acogida con escándalo (De Beauvoir, 1949).

La experiencia de la menstruación en las mujeres está atravesada por las representaciones simbólicas que recaen sobre ella, pero que sólo se hacen presentes cuando esta se manifiesta en la materialidad, en la visualidad. Es por esto que su ocultamiento hace parte fundamental de las prácticas culturalmente aprendidas por las mujeres.

“Un mito sobre la menstruación, es que las mujeres deben usar ropa oscura o neutra para evitar accidentes”.
Estudiante grado décimo. Colegio la Toscana Lisboa IED.

El útero, primer territorio, fuente de vida y asidero de la existencia, se tiñe de rojo en este *Montaje* para contar lo que de él se dice, lo que su fluir mensual evoca, y de lo que se cubre la vagina (toallas higiénicas) para ocultar y contener lo incontenible.

Una apuesta estética que pone en evidencia el marco discursivo del que emergen las construcciones culturales sobre la menstruación, basadas fundamentalmente en la estructura patriarcal que distribuye

el orden simbólico de lo masculino en detrimento de lo femenino y que ha sido cultivado por la tradición a través de la historia.

Alrededor y como cortina que separa una parte del mundo externo del interno, una galería de imágenes dibujan ciclos periódicos, la imaginación se parcela en pequeños cuadros, de formas y colores distintos, que narran imágenes y sensaciones de niños y niñas entre los 9 y 12 años de edad.

Pinceles, pintura, cartulina y artistas a la expectativa del tema para su obra. El tema: la menstruación. Las caras de sorpresa no se hacen esperar ¿qué es eso profe?, ¿podemos pintar lo que sea?, ¿y si no sé qué es?, ¿segura que ese el tema? La palabra menstruación se convierte en interrogante y las experiencias empiezan a fluir entre los colores y las formas, después de un largo tiempo de confusión.

Vulvas sangrantes, lágrimas, un monstruo, un caballo, casas, paisajes, baños, toallas higiénicas y de nuevo vulvas sangrantes. La mayoría desconoce lo que se supone es la menstruación, algunos optan por dar rienda suelta a su imaginación, otros en cambio resuelven copiar al del lado. Al final, experiencias distintas se convierten en imagen.

Las niñas en su mayoría realizan pinturas que muestran niñas con expresiones de dolor, tristeza y miedo. En cuanto a los niños, una porción considerable representa la vulva sangrando, sin cuerpo y sin ningún otro objeto o imagen adicional, sólo la vulva y manchas rojas.

Observación Taller de aula grado quinto Sede B, 10 de agosto de 2015.



Según Simone de Beauvoir, las niñas antes de llegar a su pubertad y más específicamente antes de tener su primera menstruación viven con naturalidad y emoción la idea de convertirse en mujeres. Sin embargo, tal como lo anota la autora la menstruación se constituye en un hecho dramático, cargado de dolor, de desconocimiento y temor.

La mancha menstrual la inclina a la mujer hacia el disgusto y el temor. «¡He ahí lo que significan esas palabras: ser mujer!». La fatalidad que hasta entonces pesaba sobre ella confusamente y desde fuera, está agazapada en su vientre; no hay medio de escapar; y se siente acosada. En una sociedad sexualmente igualitaria, no encararía ella la menstruación sino como su manera singular de acceder a su vida adulta; el cuerpo humano conoce en hombres y mujeres muchas otras servidumbres más repugnantes, a las cuales se acomodan fácilmente, porque, siendo comunes a todos, no representan una tara para nadie; las reglas inspiran horror a la adolescente, porque la precipitan a una categoría inferior y mutilada (Simone de Beauvoir, 1949, p. 74).

Los relatos en los que se apoya esta autora narran cómo la menstruación es asumida por las niñas “ahora mujeres” desde la sorpresa y la incertidumbre ante un tema del que nunca han escuchado hablar y del que sólo se habla con expresiones de asco y repudio.

Las representaciones gráficas hechas por las niñas de grado quinto muestran, por una parte, un imaginario cultural que asocia la menstruación de manera exclusiva con el dolor físico y emocional. A diferencia de las niñas, la mayoría de niños no establecen ningún tipo de relación entre la menstruación y estados de ánimo, ni con ningún otro objeto o situación distinta al fluir biológico de la sangre. Otros, por su parte, realizan conexiones guiadas por la sonoridad de la palabra y por lugares comunes en los que han escuchado de ella.

Para las niñas este acontecimiento es sinónimo de incertidumbre y temor y aunque desconocen su naturaleza, su función e implicaciones, saben que es un hecho ineludible. Los niños, por su parte, reconocen en esta situación “algo complicado” y una de las muchas razones por las que no desearían ser niñas.

El cuerpo femenino después de la menarquia queda capturado, inmovilizado, manchado con sangre. Aquellas actividades que otrora fueron dignas de niños y niñas ahora serán restringidas para los cuerpos sensibles y delicados de mujeres adultas.

“Antes de que me llegara la menstruación, yo parecía un miquito jugando con mis primos, brincando de un lado al otro, pero después uno ya no puede hacer eso, una vez me manché sin culpa y me la montaron, además como que a uno le deja de gustar”. Estudiante grado décimo.

Es así como en el centro del *Montaje*, de mi útero, yace un cuerpo vaciado, resultado de la privación y el silencio. Un cuerpo blanco hecho de yeso, un cuerpo sangrante, un cuerpo menstruante que dibuja gota a gota la escritura de una corporalidad ajena y distante. Un cuerpo que se toma el centro del aula para mostrar su existencia viva, para recordarnos la existencia de cuerpos femeninos que habitan la escuela sin ser reconocidos.

Por último, veintiocho fotos, veintiocho flores, veintiocho tomas, veintiocho días. La ruta que guía el camino por el ciclo menstrual a través de mi lente, de mi cuerpo. Cuatro colores, diferentes tonos, cuatro etapas, sensaciones que cambian de un color a otro. El adentro, yo. La metáfora en su mayor expresión, lo indecible hecho color, hecho imagen.

Una invitación a la ruptura a desnaturalizar lo asqueroso y volverlo armonioso. Una puerta a la imaginación y a la deconstrucción y reconstrucción social desde lo sensitivo. En palabras de Castro citando a Milan, el retorno de la metáfora a «su función original y crítica: el desenmascaramiento del mundo de la apariencia, inventando a la vez una realidad distinta, más cercana al origen fundacional de las palabras».

Un esfuerzo por decir, por denunciar, un ejercicio que continúa escribiéndose y del cual no hay conclusiones absolutas, sólo aproximaciones a una parcela de la realidad de niños, niñas, hombres y mujeres que, como muchas, transitan la escuela despojadas de sus propios cuerpos.

«Aprovechar la imaginación es ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y terminado, con lo objetivo y automáticamente real» (Greene, 2005).



Referencias

- Bal, M. (2003). *El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales*. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-ElEsencialismoVisualYElObjetoDeLosEstudiosVisuales-5242699.pdf>
- Belli, G. (2014). *La mujer habitada*. Colombia: Editorial Planeta.
- Castro, G. (2015). *La metáfora: otra visión*. Recuperado de: <http://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Escuela/XIV/castro.html>
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Recuperado de: http://ifdc6m.jujinfed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/114/Beauvoir_Simone_de-_El_segundo_sexo.pdf
- Guillo, M. (2013). La in-corporación de la investigación: políticas de la menstruación y cuerpos (re)productivos. En *Nómadas*, No. 37. Colombia: Universidad Central.
- Green, M. (2005) *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hernandez, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. En *Educatio Siglo XXI*, No. 26, 2008, pp. 85-118.
- Huberman, D. (2013). *Cuando las palabras tocan lo real*. Recuperado de: http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf
- Mitchel, W. J. T. Mostrando el ver: Una crítica a la cultura visual. En *Estudios visuales*, No 1, 2003.
- Ranciére, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política* (traducción de Cristóbal Durán, et. al.). Santiago de Chile: Ed. LOM.

La estética en la convivencia: presencias en la escuela

MARÍA TERESA FORERO¹

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive.

MAXIME GREENE

Tú te alojas en tu acto mismo. Tacto eres tú... Te canjeas... Tu significación se muestra deslumbrante. Es tu deber, tu odio, tu amor, tu fidelidad, tu invención... el hombre no es más que un nudo de relaciones, las relaciones son lo único que cuenta para hombre

M. MERLEAU PONTY

Introducción

Las ideas que se exponen en este artículo son resultado de la reflexión alrededor de la convivencia escolar. Surge como muchas de esas ideas que, a los maestros que estamos en las aulas y particularmente en las

1 Docente de Apoyo a la inclusión de la Secretaría de Educación del Distrito. Docente de la Licenciatura en Arte de la Universidad Pedagógica Nacional. Máster en Educación Especial. Escultora.



aulas estatales, nos asaltan. Asaltan es la palabra precisa, pues alude a esa sorpresa matizada de angustia.

La relación con el otro y lo otro ha sido una constante en los trabajos docentes y académicos que he realizado. De diversas maneras he abordado las presencias de unos y otros en las escuelas, la emergencia de subjetividades, las relaciones que se tejen, que construyen y también destruyen al otro y el escenario donde transcurre estos acontecimientos: La escuela donde se silencia y se agitan las voces de todos; la escuela que entierra, o se roba sueños, o la escuela que los echa a volar. Las preguntas, por lo tanto, que no he logrado descifrar en tantos años, que merodean, se agazapan y desconsuelan por momentos, aparecieron de nuevo: ¿Qué hacer para fisurar un poco, tanto de lo mismo? ¿Cómo alterar estos escenarios? ¿Cómo hacer otras pócimas con las relaciones? ¿Es posible modificar algunas a través de experiencias sensibles? ¿Qué papel juega la expresión artística en lo que se configura en este pequeño mundo?

La reflexión sobre el maestro, yo misma, el otro y las relaciones que un ámbito tan particular como la escuela se instaure cada día, sigue por lo tanto siendo centro de la reflexión personal. En esta oportunidad

UAQUE² es el pretexto para volver a arriesgar ideas, sueños y la oportunidad para recoger algunas de las acciones y vivencias surgidas en torno a la convivencia con la diferencia. Además, indudablemente, una oportunidad también para, a través de la palabra, conjurar los demonios que en el camino a la utopía no se puedan inmolar.

Para adelantarlos, se ha contado con el apoyo del IDEP y la OEI, en el acompañamiento en las distintas fases³ y a través de los seminarios y otros escenarios de formación (Seminario-taller Paisajes y Derechos Culturales y Subjetividades Contemporáneas) a los cuales se ha convocado y mediante los cuales busque articular mis nuevos sueños de creación con estos derroteros. Los encuentros más puntuales pensados desde el proyecto Arte, etnografía, representación, fueron salidas a exposiciones, conferencias con expertos, talleres, cafés y cafés, que constituyeron, particularmente para mí, un nicho, donde volver a ser. Volver a reír con desconocidos otros maestros, que conocen las delicias de la creación y la angustia del encierro de la escuela. Como en el hilo de Ariadna, los encuentros fueron un lazo de la madeja que logré lanzar hacia atrás para que me recordara quién soy y volver a ir hacia adelante. Estos escenarios de de-formación de alguna manera actuaron como contenedores y propulsores de la esperanza, pues a veces se necesita saber y sentir que vas con otros, mirar a los lados y ver que otros van en ese camino que conduce a otra manera de hacer escuela.

En las primeras páginas se despliegan algunas ideas que sitúan contextualmente la experiencia y describen el origen. En un segundo momento, se hace alusión en la discusión al término de calidad

2 UAQUE. Prácticas, éticas, estéticas y afectivas para la convivencia escolar. IDEP, 2015.

3 En 2014 inició de manera formal el proyecto y se denominó: Inclusión sin Límites: Un camino para la formación de ciudadanos que disfrutan y valoran la diversidad.

educativa, pues fue tema del pasado foro educativo distrital (2014) y un punto central de este fue la relación inclusión y calidad.

Finalmente se, aborda el tema de diversidad, discapacidad, arte y convivencia en la escuela, tema central en el que han derivado muchas de las reflexiones personales y que suscitó la formulación del proyecto–instalación «Presencias en la escuela» y su articulación con UAQUE por la proximidad en la concepción de muchos de los conceptos propuestos. Quienes saben de la escuela, encontrarán situaciones conocidas y seguramente la familiaridad con ese universo: la rutina, los horarios, los conflictos, el drama, en fin, ese cierto temor a perder la cordura a cada instante. Para los que salieron un día y nunca volvieron, salvo cuando fue necesario llevar sus propios hijos, la escuela podrá parecer muy distinta; les evocará sus propias escuelas.

Acompaña a este artículo una «guía para mantener la cordura», en la cual se describen muchas de las acciones desarrolladas en el proceso de creación de este proyecto, y algunas maneras mediante las cuales los maestros podemos articularnos en nuevos derroteros que logren mostrar otra manera de hacer escuela y de alguna manera constar que somos más los que estamos en ese camino.

Contexto y origen de la experiencia

El colegio es una antigua casona. Los muros, algunos de adobe, otros de ladrillo, y otros de láminas de cemento; los techos, unas partes son de tejas de barro, otras de asbesto y otras de plástico, todo habla de historia. El tiempo transformó en la sede de una escuela lo que fuera en otros tiempos una hacienda. La ignorancia y practicidad de los administradores de turno la han convertido en una edificación hecha a retazos, aunque alguna vez parece que tuvo una anotación como patrimonio histórico. Las capas de pintura sobre sus muros parecen pesarle. Algún día los

niños alborotados y en reserva me mostraron unos dibujos que habían encontrado después de arañar y escarapelar una pared. No eran dibujos, era pintura de rodillo de esa que se usó hacia 1970.

Llevo poco en este lugar y en este tiempo las particularidades de lo que acontece, y el escenario, me han volcado sobre mí. Como diría Maxine Greene «En la realidad de cada día situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder morar con perplejidad e interrogativamente el mundo en que se vive» (Greene, 2009). En realidad, soy extranjera. Tal vez fue en un principio la urgencia de escapar. Ver de frente, de nuevo la indiferencia; escuchar el grito, repetirse una y otra vez; escuchar historias de vida, tan inverosímiles y lamentablemente reales, que sentía que habitaba en la ficción. Poco a poco, como va cesando el aguacero y por fin es posible ver tras los cristales, volví a ver. Ahí estaban las risas de los chicos, las bondades efímeras de los docentes y las buenas intenciones de todos. En esa casa vieja, bien ubicada en Bogotá, pasamos la vida los docentes, los niños, así que ahí empezaría a sembrar.

Atendiendo a los marcos de las políticas Educativas internacionales, nacionales y distritales, los colegios distritales han adoptado, y algunos liderado, la inclusión a fin de garantizar el acceso, la permanencia y promoción de los diferentes grupos humanos en el sistema educativo como una manera concreta de responder a lo plasmado en la constitución «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana». Las condiciones políticas, económicas y sociales que han marcado la historia de los grupos humanos de los diferentes territorios de nuestro país hacen que ellos reclamen a las instituciones de la sociedad, entre ellas a la escuela, respuestas que mitiguen la miseria y contrarresten la violencia a la que han sido sometidos y les permita participar y contribuir en la construcción de nuevas formas de ejercer la ciudadanía. Este sentir es visible en la comunidad escolar del colegio Alemania Solidaria, ubicado en la

localidad Barrios Unidos. Desde el trabajo como docente de apoyo a la inclusión he sido testigo, al escuchar historias, de vidas de personas de distintas generaciones quienes han tenido que atravesar por el desarraigo y la violencia. Los niños que acuden al colegio viven en localidades vecinas; otros, los que viven cerca al colegio, participan de las particularidades de una zona comercial: calles atestadas de talleres de mecánica, negocios de recicladores, y venta de todo tipo de insumos para la industria. Esta es la descripción menos lamentable que puedo hacer de los entornos del colegio. Quienes acuden, buscan una respuesta educativa que atienda precisamente a las huellas y heridas, a menudo resultado de esas condiciones del país, vinculándose al programa «Volver a la escuela» que acoge a estudiantes víctimas del desplazamiento y estudiantes que, por infinidad de razones —drogadicción, abandono, violencia familiar, entre otras—, han desertado del sistema educativo regular, y esperan encontrar en esta propuesta una respuesta alternativa. Además de este grupo de estudiantes, el colegio viene también, desde hace más de una década, atendiendo estudiantes en condición de discapacidad cognitiva y motora. El colegio está entre esas primeras siete escuelas donde se comenzó la educación especial en Bogotá hacia los setenta. Aunque a primera vista pareciera que esta descripción de la población es única, o muy particular, en la escuela lamentablemente parece ser por lo compartido con los compañeros en otros escenarios de formación (Seminario-taller Paisajes y Derechos Culturales y Subjetividades Contemporáneas) que esta es la población real de la mayoría de las escuelas públicas en la ciudad de Bogotá.

Desde lo anterior resulta, pues, incomprensible que hoy se hable de diversidad y de inclusión como política o como estrategia formulada para atender a grupos poblacionales surgidos, precisamente como resultado de las condiciones álgidas de violencia, miseria, inseguridad y abandono. Como diría en un escrito Alejandro Castillejos (2015) «La pobreza y el conflicto social hoy en día no se resuelven, se administran».

Esta realidad subyacente, hace que la diversidad lamentablemente no se vivencie como riqueza, sino como diferencia y sobretodo como falta. Esto por un lado; pero por otro, está la cuestión de una escuela urbana a la que se le asigna, como una tarea más, reparar las vidas malogradas por la violencia, se le hace responsable de acoger a los grupos humanos a los cuales han nombrado, clasificado y proyectado según la urgencia de las agendas políticas. Frente a esto la pregunta para la escuela, si la diversidad es condición humana pero además entelequia social (producimos grupos humanos), es decir: si sus estructuras, normas, valoraciones, y estereotipos configuradas hace más de un siglo están en consonancia con la demanda actual de los derechos humanos y las necesidades de formación ciudadana.

Sólo la discusión y construcción alrededor de estos cuestionamientos en cada uno de los estamentos que conforman la escuela, puede hacer que la inclusión sea más que una política y una palabra vacua en los manuales de convivencia y se convierta en un camino, un horizonte que le da sentido a la con-vivencia. Conveniencia en la que sea posible la convergencia de diferentes poblaciones en el mismo tiempo y en el mismo escenario. Uno tal en el que la complejidad de los diferentes niveles de aprendizaje, intereses distintos por la edad, actitudes frente al conocimiento y a otros, sea posible de ser expresado como ganancia social, como ejercicio de discusión, de acuerdos y disensos, que siempre deje un aprendizaje importante para descubrir nuevos senderos hacia la participación, la democracia y la valoración de la diversidad.

Calidad educativa e inclusión

En 2014 la Secretaría propuso que el Foro Educativo, actividad Reglamentada por la Ley General de Educación (Sección segunda artículo 164), versara sobre el tema de la calidad educativa. Teniendo en cuenta que tenía una serie de inquietudes como docente recién llegada, decidí realizar algunas observaciones y registros que me

permitieran conocer algo del contexto de este colegio. Así, el Foro, como actividad de participación ciudadana y las temáticas propuestas para el mismo llamaron mi atención.

Efectivamente al consultar la Ley General de Educación de 1994, descubrí que en ella se reglamenta, en la Sección segunda, Artículo 164:

Objeto y organización periódica. Créanse los Foros Educativos municipales, distritales, departamentales y nacionales con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación. Serán organizados anualmente por las respectivas autoridades y reunirán a las comunidades educativas de su jurisdicción.

En los artículos 165 y 166 se establecen las responsabilidades de los alcaldes, gobernadores etcétera. La realización de los foros educativos desde esa fecha es una acción legal que garantiza la participación de sectores amplios de la sociedad en las proyecciones educativas de nuestro país. Si los temas planteados en estos foros tienen una coherencia y continuidad año tras año; si el resultado de las dinámicas de su realización y los resultados obtenidos en los mismos tiene una influencia en las decisiones políticas de nuestro país en materia educativa, es algo —pensé— que sería importante revisar. A pesar de que era consciente de no tener el tiempo ni la intención de abordar el asunto, la curiosidad me llevó a hacer una lista de las temáticas propuestas año a año. Inicé la búsqueda en la web y finalmente encontré el documento «Foros Educativos Nacionales 2003-2010» cuyo autor es Mario Mendoza Toraya⁴.

4 Este documento es interesante para seguirle la pista al desarrollo de esta actividad participativa y su incidencia en la construcción de ciudadanía

Estos son los foros mencionados en el documento:

- 2003 Competencias Matemáticas y del Lenguaje.
- 2004 Competencias Ciudadanas.
- 2005 Competencias Científicas.
- 2006 Competencias Matemáticas.
- 2007 Gestión Educativa.
- 2008 Evaluación de los Aprendizajes.
- 2009 Pertinencia Educativa.
- 2010 Calidad Educativa: Aprendiendo con el Bicentenario.

Los posteriores a estos fueron:

- 2011 Educación de calidad el camino hacia la prosperidad.
- 2012 Formación para la ciudadanía compromiso de todos.
- 2013 Modernización de la educación media y tránsito a la educación terciaria.

Al llegar a 2014 se habrían realizado 20 foros. ¿Las reflexiones en estos veinte años de qué manera se han transformado? En fin, el asunto concreto es que para 2014 (sin ahondar en las razones o la pertinencia del tema) apareció el Foro Educativo Distrital 2014 que se denomina: Pacto de la ciudad por la calidad educativa. Educación de calidad: Educación Integral camino hacia la no segregación y la equidad.

Los ejes propuestos son: Calidad y Sociedad, Calidad y Ciudadanía y, finalmente, Calidad y Convivencia. Como la mayoría de los trabajos asignados a las comunidades escolares la propuesta se emite desde nivel central y con lujo de detalles se plantean preguntas, reflexiones,

y en el direccionamiento educativo. Ver en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265755_pdf.pdf

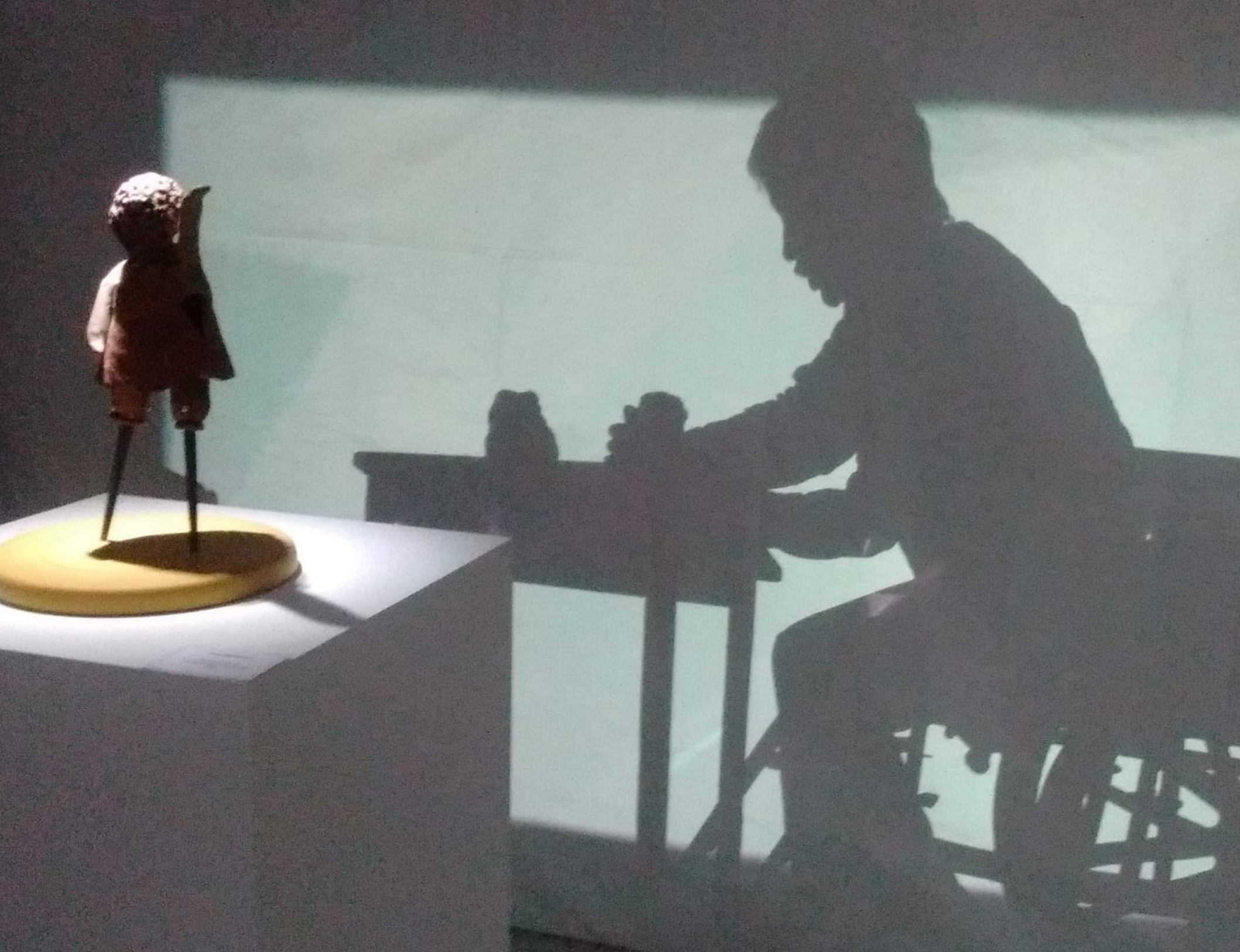
y comentarios alrededor de lo que se espera sea el desarrollo del foro, en todas las instancias, escolar, local y Distrital.

Con el fin de hacer la tarea, con un grupo de compañeros realizamos las preguntas que se proponían haciendo sencillamente algunos ajustes, en términos de la comprensión de nosotros mismos y de los estudiantes. Se realizaron las siguientes preguntas, para que fueran desarrolladas por los estudiantes:

- ¿Qué puedes aportar para tener una educación de calidad?
- ¿De qué manera te aporta interactuar con otras personas —con discapacidad, desplazados, afrodescendientes—?
- ¿Cómo influyen los lugares en su comportamiento como estudiante?
- ¿Cómo aportas al diseño de actividades pedagógicas y al desarrollo de las clases?
- Escribe algunas dificultades que observas en las relaciones entre estudiantes-maestro, estudiante-estudiante y otros miembros de la comunidad.

Algunas de las respuestas de los estudiantes de los diferentes grados, en relación con Eje de la Calidad y la Sociedad fueron:

- «Para mí la calidad educativa son las formas de estudio que los profesores les pueden dar, enseñar a uno para una mejor sociedad y un mejor futuro».
- «Calidad educativa es el método para hacer que todas y cada una de las instituciones educativas ofrezca una educación excelente y propia de un ciudadano civilizado».



Frente a las preguntas «¿qué entiende por inclusión?» y «¿De qué manera te aporta interactuar con otras personas —con discapacidad, desplazados, afrodescendientes—?», algunas de las respuestas de los estudiantes fueron:

- «Es como el compañerismo y es como si incluyera a alguien en un grupo».
- «Es como un proceso de acoger a alguien a un grupo. De ingresar algo a una lista o comunidad. Aprendemos sus diferentes lenguajes, sus costumbres y aprendemos a observar cómo hacen las cosas. Aprendemos de ellos diferentes cosas y su individualidad y conocemos su cultura».
- «Darles y hacerles sentir como si estuvieran en casa, aunque no estén en ella».
- «Distinguiendo que en este mundo todo somos iguales, aunque cada uno haya crecido en lugares diferentes y con distintos problemas».
- «Aprendo a ser más humana y aprendo a convivir con otras personas diferentes a mí. A valorar a los demás y así aprendo el respeto y la equidad».

Algunas de las respuestas de los docentes:

- «Para tener calidad se requiere planta física, planta de docente bien capacitada, planes de estudio adecuados a las necesidades de los estudiantes».
- «Es un término que abarca a toda la población dentro de un mismo espacio, sin importar sus capacidades, habilidades actitudes y aptitudes. Se supone que se respetan ritmos de aprendizaje. Su intencionalidad es buena, pero su aplicación no ha cumplido expectativas».

- «Equidad. Ejercicio pleno de derechos y acceso sin restricción al pleno desarrollo humano para participar en la vida educativa, cultural, social, financiera, económica, etc., del país». (Rector).
- «Poder ingresar a cualquier institución educativa del país, las personas que la sociedad marca como diferentes, entre ellos, los indígenas raizales, LGTBI, afrodescendientes y ROM, discapacidad sensorial, mental y motora».
- «Integrar a niños que tienen alguna discapacidad al aula regular. Yo creo que no todos tienen las condiciones físicas ni intelectuales para ser incluidos».

De la recolección de estos insumos, de la participación y observación en el desarrollo del foro, es evidente que este, a pesar de ser una tarea autocráticamente asignada, logra convertirse en un pretexto para la reflexión, en este caso, personal. Igualmente, fue una experiencia a través de la cual vislumbré en tantas frases dichas, la capacidad de empatía sobretodo de los niños, y la disposición atravesada de formalismos de los profesores, frente a la diversidad. Comparto algunas inquietudes resultantes:

- ¿Cómo influyen los lugares en el comportamiento de los estudiantes?
- ¿Cómo se relaciona lo aprendido como estudiante en la escuela con el comportamiento en escenarios de la ciudad?
- ¿Qué clase de actividades, comportamientos, actitudes de las manifestadas por los profesores tiene influencia en el comportamiento de los estudiantes y posteriormente como ciudadanos?

- ¿Es posible enseñar a que se construyan relaciones distintas particularmente con las personas con discapacidad en una escuela que apunta a la calidad?
- ¿Qué relaciones se tejen entre calidad, convivencia y discapacidad? ¿Qué es entonces la calidad?

La calidad educativa es un tema complejo. Escribir sobre él se volvió un viaje a lo que Simmel denominará la «tragedia de la cultura»⁵. Pensé en el poema de María Mercedes Carranza (Hola soledad, 1987)⁶; intuía que a la palabra calidad había que sancionarla tal como ella profirió sobre algunas palabras en sus versos.

Si bien, no niego la potencialidad del lugar asignado al término calidad, el sabor metálico, la carga histórica del concepto no me deja adoptarla. Por lo tanto, particularmente prefiero seguir en la búsqueda de palabras que germinen en los escenarios mismos sobre los cuales se desea decir. El campo de saber de la pedagogía ha de tener alguna palabra que remita, designe, describa todo esto que queremos mencionar y que, a falta de un concepto, o por simple trasposición disciplinar, hemos asimilado con calidad.

5 La tragedia de la cultura para Simmel consiste precisamente en que el espíritu creador del hombre le hace producir objetos en los cuales y por los cuales queda trágicamente atrapado. Aquí se usa como analogía a estar atrapado en la palabra calidad. La Sociología de Georg Simmel: una mirada moderna de lo social entre la estética y la geometría. Por Ramón Reséndiz. En Teoría Sociológica y Modernidad. Gina Zabłudovsky. México. 1998.

6 «Hola Soledad». Por traidora decidí hoy, martes 24 de junio, asesinar algunas palabras. Amistad queda condenada a la hoguera, por hereje; (...) Libertad morirá, lentamente y con dolor; la tortura es su destino; (...) Fusilaré sin piedad a Civilización por su barbarie; (...)

La RAE⁷, mas imparcial, dice sobre calidad cosas como: Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Buena calidad, superioridad o excelencia. Carácter, genio, índole. Condición o requisito que se pone en un contrato. Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad. Nobleza del linaje, entre otras.

En el Diccionario Histórico del español —Diccionario de Autoridades—, se encuentran siete registros (Tomo II de 1729). Es curioso descubrir (desde este juicio inexperto) cómo se péndula entre calidad como «propiedad de algo» y cualidad como «característica de valor». En fin, con estas referencias más que hacer el análisis lingüístico (que no sobraría), se busca poner en cuestión que la elección de las palabras denota una primera intención del lenguaje que da significado, pero además señala sentidos.

En el documento «La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación»⁸, Inés Aguar redondo plantea algunas utilidades del concepto:

- Complejo y totalizante.
- Social e históricamente determinado.
- Se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa.
- Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio, pero, además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos.

7 Ver en <http://www.dle.rae.es>

8 Ver en <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Al ubicar el concepto como social e históricamente determinado, podría decirse que se hermanó con la idea de progreso que comenzó a gestarse hace más de 3 siglos, obnubilando o iluminando⁹, casi hasta la incandescencia, todos los rincones de este planeta.

Desde aquel instante, los pasos que se han dado han sido certeros para alcanzar el anhelado dominio de la naturaleza; la homogenización y estandarización de los procesos para incrementar la producción de los recursos naturales; el manejo y administración de los recursos económicos para sostener las estructuras sociales. La imagen de los 3.000 pelícanos¹⁰ que yacen en la ciénaga; las noticias sobre los manejos de políticos y dirigentes; y el cotidiano transitar por las calles, no cuestionan los principios sobre los cuales se han soportado las decisiones y sobre los cuales se estructuran los procedimientos con los cuales garantizamos llegar a las metas. Cada día las noticias son lacónicas¹¹.

9 La ironía en la disyunción resalta que probablemente la modernidad y los ideales de progreso en los cuales se subordina a la naturaleza como alacena de provisión de lo humano siguen estando presentes en las decisiones políticas.

10 La noticia acerca de «pelícanos muertos en la ciénaga» dice: «Si bien esta es una situación que ya se ha presentado en los años 2000 y 2008, como parte del ciclo vital de esta especie, no se puede descartar que las muertes de los pelícanos se deban a la contaminación de los puertos de carbón, o por acción de los insumos químicos utilizados en los cultivos de los alrededores, los cuales podrían haber contaminado el afluente, sin descontar la disminución de alimento en la zona», comentó Güete Bermúdez. Ver en http://www.tusemanario.com/noticia/muerte-masiva-de-pelicanos-en-la-cienaga_14062#.U8WG6kDCcaA

11 «Allí, en los alrededores de la vía que comunica a Puerto Asís con el corregimiento de El Tigre, en Putumayo, los perros están hinchados por el crudo que han tragado. Los peces saben a gasolina. Los carneros,

Las noticias dicen de nosotros como cultura. Hay una concepción de hombre implícita ahí, un hombre capaz de utilizar sus conocimientos para la construcción de tecnología que le permite hacer la explotación de los yacimientos de carbón, un hombre que ha incursionado en la producción de químicos para la agricultura. Generaciones y generaciones de grupos humanos que pasaron por una educación que los habilitó en el dominio de conocimientos; una educación que certificó y legitimó sus acciones, sus modos de hacer y de relacionarse con el mundo circundante, con la naturaleza, con lo otro y también con los otros; una educación que finalmente asignó social y culturalmente un valor a los conocimientos y a esas decisiones y prácticas. Asistimos a la contemplación de los resultados de la educación como proyecto político de nuestro país. En palabras de Aguarredondo: «En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste lo que define la existencia de calidad». Si esto es así, si la calidad se expresa en esa consonancia entre un proyecto político y un proyecto educativo que opera, desde mi mirada particular encuentro esa consonancia. ¿Por qué el malestar? ¿Acaso el atajo no es una preferencia de nuestra cultura, como lo expresaba el profesor Mockus en algunas de sus intervenciones? ¿Acaso no elegimos descansar plácidamente antes que asistir a las urnas electorales? (La abstención en la primera vuelta de las elecciones presidenciales fue del 60%¹², no precisamente por compromiso político con ella, al menos no en tal proporción); acaso no reproducimos día a día todas estas estructuras:

que son blancos, parece que se hubieran revolcado en pintura negra. El ganado ya bebió agua contaminada, ya comió pasto contaminado, y la gente desconoce si las reses están en buen estado». Ver en <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/derrame-de-petroleo-en-putumayo-/14261555> miércoles 24 de junio de 2015.

12 *El Tiempo*, 25 de mayo 2014.

¿inequidad, clientelismo, arbitrariedad, discriminación? ¿Acaso la escuela? ¿Acaso nosotros? ¿Acaso yo?

En fin, aún no parecemos consientes de los efectos que se desprenden de cada una de nuestras acciones. Efectos sobre lo otro, sobre el paisaje del que hacemos parte. Las imágenes y las noticias de cada día, todos los días a las seis de la mañana, antes de salir para el colegio me hacen afirmar que penosamente, tenemos una educación de calidad; una educación acorde con el proyecto político.

No cabe duda de que esta constatación nos deja perplejos, en una encrucijada de la cual no sabemos ni siquiera si queremos o podemos salir. Este foro, establecido por el decreto 273 de 2008, en el Gobierno de Samuel Moreno como alcalde, (una evidencia y paradoja más de lo aquí expuesto), fueron el pretexto para hacer estas anotaciones. Si bien, coexisten en las instancias sociales y en las instituciones educativas y culturales contemporáneas tensiones dadas por las perspectivas filosóficas, políticas, económicas, pedagógicas, administrativas que muestran tendencias diferentes, es, desde mi perspectiva, imposible en el escenario escolar poner a dialogar simultáneamente el discurso de la calidad, la eficacia y la eficiencia en el mismo tono que el de inclusión. ¿Cómo articular productividad, excelencia, y competencias, con sustentabilidad, consumo responsable y equiparación de oportunidades? El maremágnum de palabras desarticuladas, de proyectos que van y vienen en distintas vías; de imágenes y de acciones espectaculares, sin prever su incidencia, es sólo la evidencia de que es necesario replantear el proyecto político educativo de nuestro país.

Hace unas seis décadas la idea del progreso comenzó a desmoronarse en los países que iniciaron tempranamente el proyecto, nosotros dimos palos de ciego tratando de acompasarnos con ellos y hoy seguimos dando palos de ciego tratando de comprender los nuevos caminos. Tal vez al igual que yo requerí un silencio para escribir estas

líneas, necesitemos como sociedad trazar nuevamente los horizontes que le dan sentido a la educación en la transformación de nuestra cultura. Tal vez, sólo por antonomasia, requiramos una educación que habilite en el dominio de conocimientos para la vida; una educación que certifique y legitime acciones para transformar creativamente el mundo; una educación que asigne social y culturalmente un valor a los conocimientos y a las decisiones y prácticas que brinden una oportunidad de futuro a nuestros jóvenes.

Diversidad, discapacidad, arte convivencia en la escuela

El acompañamiento¹³ realizado para dar continuidad al proyecto se dio a través de las lecturas, los conversatorios, los seminarios y talleres a los cuales se asistió, los cuales permiten situar y focalizar las reflexiones en torno a la convivencia y en el caso particular en relación con la discapacidad. Es importante anotar que, si bien el interés y las intenciones del proyecto son afectar de manera positiva la cotidianidad de las relaciones en la escuela, estas están imbricadas completamente con ese ámbito amplio y seguramente lamentable en muchos aspectos, descrito en páginas anteriores.

Es importante no perder esto de vista, pues construir un ambiente que eduque para la democracia requiere un replanteamiento en los imaginarios, en las actitudes y en los valores que configuran a cada uno de los participantes del proceso educativo. Visto así, la aceptación de la diversidad es más que un slogan legal. Por lo tanto, es insuficiente determinar los factores de la convivencia escolar que afectan el clima escolar en el colegio en general y en el aula en particular; se requiere que cada actor entre en un proceso de comprensión sobre sus propias acciones, que le posibilite visibilizar las razones profundas, los arraigos

13 Acompañamiento dado por el IDEP-OEI durante marzo-junio 2015.



de los supuestos, valoraciones, creencias, opciones que lo habitan, y que pueda mirarlas críticamente para generar nuevos sentidos, reformular prácticas alternativas.

Esta reconstrucción de las subjetividades docentes permitirá, seguramente, el reconocimiento del otro, el estudiante (con o sin discapacidad) como sujeto de derecho. Así mismo, puede contribuir en la consolidación de una generación en la que cada quien se asume como sujeto de derecho, corresponsable en la construcción del bien común y en la que una sociedad y un entorno más democrático, estén más cerca.

La pregunta por la convivencia hoy, hace que recuerde una nota que escribí para un periódico local¹⁴ hace muchos años cuando apenas comenzaba a reconocer y a compartir realmente con la población con discapacidad. Hacia 1995, en el sector de la educación se hablaba de la Integración escolar como el paso educativo que permitiría a los estudiantes con discapacidad hacer parte de los grupos de escolares en la escuela regular. Había, recuerdo, discordias entre los profesores, los padres, los directivos, respecto a la sensatez o no de esta decisión. En fin, si el calendario no mostrara que estamos en 2016 como evidencia de que el tiempo ha pasado, muchas de estas discusiones y malestar respecto a la presencia de estos chicos en la escuela podrían percibirse como en aquel entonces (claro no en la misma proporción). La nota, en el periódico, exaltaba que, en esa localidad, en una actividad cultural: «Festival de Cultura Antonio Nariño», hubiésemos incluido, en todas las actividades: escuela de formación artística, comparsa local, entre otras, a los estudiantes con discapacidad de una escuela que había en dicha localidad. Entre otras cosas decía: «la convivencia sólo es posible con la presencia del otro», «está silenciada parte de la comunidad

olvidada tal vez para no forzar el alma al compromiso real, son los deficientes mentales», «el retardado mental ha sido privado hasta sus responsabilidades con respecto a sí mismo y mucho más con su medio». Muchas de estas anotaciones, afortunadamente hoy, en muchos aspectos ya no dicen de la realidad (bueno, de las realidades escolares que hoy vivo). Sin embargo, algo de estas evocaciones, sentires y percepciones siguen presentes. La convivencia entonces podría decir que es un histórico de acontecimientos, sentires, sensaciones que cada uno traemos como equipaje y nos posibilita o no, encontrarnos con el otro, y encontrarnos desde lo que se hace entonces posible: posible de reflexionar, de mantener o de transformar; posible de construir.

Las dos palabras «discapacidad» e «inclusión» han desatado una confusión al interior de las escuelas que es importante ver. Para los especialistas, educadores especiales, integrantes de los equipos de apoyo de las aulas de exclusivas o diferenciales docentes, y para los de apoyo a la inclusión de escolares con discapacidad, la relación entre estos dos términos es clara (bueno..., relativamente). El grupo poblacional de personas en condición de discapacidad hace parte de los grupos humanos visibilizados política, social y culturalmente dentro de la apuesta por la inclusión. Para algunos de los otros docentes no especialistas hablar de inclusión es hablar de discapacidad y por lo tanto los otros grupos humanos se ignoran.

Las relaciones entre esta triada: discapacidad-inclusión-convivencia / convivencia-inclusión-discapacidad / inclusión-convivencia-discapacidad, son precisamente el motivo de reflexión de esta experiencia pedagógica. Aunque pareciera inocuo, cambiar el orden de las palabras puede permitir significar de manera diferente estas relaciones. Personalmente preferiría hablar de Convivencia-inclusión-discapacidad. Convivencia, considerando que es una categoría social y culturalmente más abarcadora y más centrada en las construcciones del encuentro con el otro que culturalmente se promueve, precisamente

14 Periódico local Antonio Nariño. *Uno veinte*. Agosto de 1995. Bogotá. Nota escrita por María Teresa Forero.

desde una perspectiva política. Es esta política la que da un marco legal y normativo, por lo tanto, desde esta se evidencia la voluntad¹⁵ a través de los programas y proyectos en los diferentes sectores. El último de los términos es el pretexto, pues es la diversidad de lo humano es divergente. Hoy cultural y políticamente se visibilizan unos seres humanos, otrora se visibilizaron otros, mañana tal vez sean otros «los otros». La escuela no es sólo un recipiente, en la escuela se construyen cotidianamente esas singularidades y se construyen a pesar de los esfuerzos de homogenización que han sido inherentes durante tantos siglos. Se construyen gracias y a pesar de la visibilidad actual. Así como se construyen nuevas subjetividades, así mismo surgen y se nombran otras relaciones.

Mis prácticas sobre la convivencia son mi propia historia como ser humano; la elección del trabajo en un escenario tan peculiar como la escuela carga de muchos sentidos esa historia personal y profesional. La perplejidad, diría, ha sido el sentir que ha marcado esa práctica, los discursos y los saberes que he podido edificar. La perplejidad de llegar a un escenario que buena parte del tiempo me resulta violento. Violento en los espacios, violento en el lenguaje, violento en las historias, violento en el día a día, violento año tras año. No puedo dejar de expresar la sensación de extranjera que se ha instalado en mi mirada; en 25 años no he logrado acostumbrarme, resignarme, a que es a través de la agresión, el grito, que se educa. Tal vez quien lea esto piense que exagero o que miento; seguramente aquel que no busca «experiencias exitosas», sabe que es así. Hay algo estructural en la escuela que se resiste al cambio: el autoritarismo, la desidia, las relaciones jerárquicas,

todos estos elementos como maleza se reproducen a la vista y con la indiferencia o el beneplácito de muchos. Jamás olvidaré mi primer trabajo. Era una escolita en Tunjuelito, había aprendido, como todos en la universidad, que el castigo y la humillación eran prácticas que habían quedado atrás. Allí supe lo que era el sincretismo, allí todavía se tiraba de las orejas a los chiquitines y a los más grandes se les humillaba, con la mirada. El grito era la manera autorizada silenciosamente por todos, o la mayoría de mis compañeros. «¡Espere que aprenda!» fue la lección que obtuve de una compañera que percibió mi estupor. Hoy las cosas han cambiado un poco y sin embargo aún siento el mismo estremecimiento ante los gritos, aún prefiero seguir siendo extranjera y me alegra no haber aprendido.

Hace poco un profesor me contaba que observó a un estudiante golpeando a un compañero, que el chico lo golpeaba una y otra vez, así que él decidió intervenir y le dijo: «a ver *mariquita*, ¿qué te pasa? ¡Mídete con uno de tu talla! yo también vengo de la calle». Decía también con mucha suficiencia que con los chicos había que «ponerse de igual porque de lo contrario no entienden» nuevamente sentí incertidumbre. ¿De dónde vienen los maestros? «Algunos maestros somos ñeros ilustrados» escuche hace unos días en otro seminario sobre convivencia¹⁶.

De la gama de respuestas dadas por los estudiantes en el foro 2014, particularmente llamó mi atención una respuesta dada por uno de los estudiantes: «la calidad es una forma de gobierno que nos ayuda a analizar las formas de educación para vivir un futuro mejor». Me llamo la atención porque pareciera que el término «calidad» se emplea con una cualidad de gobierno que procura la indagación. Esto confluye con

15 José Alejandro Roca, en una entrevista en 1991 mencionó que era cuestión de voluntad política abrir espacios para la participación de las personas con Discapacidad. IDEP. Investigación realizada por María Teresa Forero. Manifestaciones artísticas y revaloración cultural de las personas con discapacidad

16 Comentario hecho por un profesor en el seminario Nuevas subjetividades, realizado por el IDEP, el 30 de mayo de 2015.

algunas de las argumentaciones propuestas por Sáenz Javier (Pensar la convivencia en la escuela: entre lo hegemónico y las posibilidades de re significación). Podría pensarse que la calidad y la convivencia en la medida en que se sitúan juntas en los discursos y documentos de los expertos, se constituyen en elementos hegemónicos, elementos de gobierno.

Queda, por lo tanto, en la misma dirección del autor hacer hablar a las palabras, por eso el esfuerzo por ir teóricamente redefiniendo y comprendiendo las posturas desde las cuales se plantean los discursos alrededor de la convivencia, pero sobre todo las cotidianidades por las cuales se atraviesa.

Para finalizar con esta, ya extensa, disertación quiero dejar enunciadas algunas de las premisas o elementos que han servido de telón de fondo y dieron paso a la puesta en escena de la instalación «Presencias en la escuela», realizada como una propuesta de creación e investigación etnográfica.

El trabajo de convivencia tiene como propósito dinamizar mediante actividades de creación artística, experiencias corporales, testimonio, «Las narrativas de vida son el contexto en el que se da sentido a las situaciones escolares» (Connelly & Clandinin, 2009); experiencia con el modelado, con los diferentes grupos de la comunidad educativa, en las que construimos una metáfora de la creación de seres. Procesos de creación en los que yo misma creo y le doy cuerpo a mis propias ficciones.

La pregunta que se erige gira en torno a explicitar los lugares de enunciación, las imágenes y las narrativas que se instauran respecto a las personas con discapacidad, su significado en el ámbito escolar y sus implicaciones en el ámbito sociocultural. De esta manera, el arte fisura flexibilizando los contornos, difuminando los límites, creando

un nuevo orden; re-significa la existencia, propone otra manera de ver, de descubrir lo que ahora se hace presente como imagen presencial. En la anormalidad, la monstruosidad, la enfermedad y la fealdad como fenómeno, se ha depositado a lo largo de la historia un aura, unos significados, sentidos y relaciones que han seducido a creadores, artistas y escritores. Desde las obras gráficas y narrativas se han tejido representaciones sociales, imaginarios indescifrables de nuevas enunciaciones que atraviesan o transforman la relaciones con un «otro, distinto». Comprender esto resulta valioso culturalmente en tanto dispositivo de configuración de subjetividades, por cuanto puede interpelar a productores, espectadores y actores sobre los discursos narrativos y visuales que se ponen en circulación: «presencias en la escuela» versa sobre esto.



Referencias

Aguarredondo, I. (s.f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Bresler, I. (2015). «Metodología de Investigación cualitativa. Prestando atención a la música escolar como género en su micro y macro contexto». En *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*. Recuperado de: www.ucm.es/info/reciem

Carranza, M. M. (1987). *Hola Soledad*. Bogotá: Oveja Negra.

Castillejo Cuevas, A. (2015). «Utopía y desarraigo». En *Papeles del CEIC*. Universidad de los Andes. p. 121.

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es>

Hernández H, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuesta para pensar la investigación en educación*. En *Educativo siglo XXI*, No. 26, pp. 85-118. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Larrosa, J. (et. al.). (2009). «Déjame que te cuente». En *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Argentina: Laertes Educación.

León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. Madrid: Ediciones Sequitur.

Mendoza Toraya, M. (2010). *Foros Educativos Nacionales 2003-2010*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-265755_pdf.pdf

Quintero Mejía, M., & Mateus Malaver, J. *Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, MORALIA.

Skljar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Argentina. EMV. Ediciones Marina Vilte.

Zabludovsky, G. (1998). *Teoría sociológica y modernidad. La sociología de Georg Simmel: una mirada moderna de lo social entre la estética y la geometría*. Por Ramón Reséndiz. México. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/derrame-de-petroleo-en-putumayo-/14261555>





Universos ocultos: memorias del cuerpo relatos que evocan una *historia patria*

ADELAIDA CORREDOR TORRES¹

“La tarea de ablandar el ladrillo todos los días, la tarea de abrirse paso en la masa pegajosa que se proclama mundo, cada mañana topa con el paralelepípedo de nombre repugnante, con la satisfacción perruna de que todo esté en su sitio”.
Historias de Cronopios y de Famas, Manual de Instrucciones - Julio Cortázar

Parábola del espejo o el caleidoscopio de mi imagen

Miraba mi ombligo como centro del mundo, los vientos de febrero me hicieron girar la cabeza. Encontré miles de imágenes en donde tú eras él, y él era ella, y ella era yo.

1 Magíster en Escrituras Creativas, línea dramaturgia, Universidad Nacional de Colombia, Maestra en Artes Escénicas, énfasis actuación, UDFJ –ASAB. Docente de Educación Artística –Teatro, en el Colegio República Bolivariana de Venezuela IED – Jornada Tarde.

Hablar de la realidad desde la subjetividad

Para explicar una realidad tan compleja como la del país y tan punzante como el padecimiento humano, oculta en el día a día y normalizada por la costumbre, debería dedicar grandes párrafos expositivos que valoraran su existencia y sus efectos en las personas que hacen parte de ella. Esto traería consigo “llover sobre mojado” millones de veces en porciones minúsculas pues, cada parte del mundo habitado se sostiene en infinitas relaciones de realidades simultáneas que, si bien, han sido reconocidas desde las ciencias naturales, las ciencias sociales, la filosofía, las religiones y el arte —entre muchos otros intentos por dilucidarlas—, podría decirse que casi nadie las ve; pero, debe haber un ángulo que permita mostrar de qué maneras, a plena luz del día y aun en medio de la lunada más grande, la crudeza camina en medio de nosotros, rebosante de vitalidad mientras se hace invisible a nuestros ojos.

Ese punto de mira debería permitir observar sin ser visto y hacer ver sin ser visible; estoy invocando, con este enunciado, un principio de mediación, es decir, cómo obturar el lente del pensamiento en puntos críticos que lleven al lector o al espectador a ampliar su comprensión

con respecto al dolor, a la fuerza de la resiliencia, a innumerables formas en que los seres humanos se inventan y se reinventan en historias compartidas, sin invitar al juzgamiento de sus protagonistas, generando sí, una ruptura en la naturalización de la violencia.

De esta postura emergen dos términos asociados a prácticas de memoria y escritura: la *microhistoria* y el *microrrelato*. Si aceptamos que la primera está basada en la realidad constatable y que la segunda tiene asiento en la ficción, se hace necesario invitar a un tercero que nos permita dirimir este dilema, y aparece como invitado de honor, el *teatro*. El *teatro*, al igual que el cuarto oscuro para la fotografía análoga, es el espacio en el que se “revelan” los “rollos” que inquietan a la humanidad puesto que, como práctica artística se ha especializado en mostrar el todo por la parte, en mentir para decir verdades, en trasladar lo que percibimos como cierto a territorios de ficción, para subrayar aquello que parece no ser visto.

La *microhistoria*, que hará las veces de dinamizador de la historia, entrega posibilidades de acceder a una realidad macro, vista desde lo particular. Otear los sucesos que permanecen latentes en los cuerpos de quienes los han vivido, sucesos embalsamados a punta de silencios forzosos, paliados en la espera de alguna voz solidaria que les permita gritar cuanto es preciso callar, remite a esa negociación entre ficción y realidad que, el *teatro* hace de forma permanente. Y aquí, en el territorio de la ficción, es donde la *microhistoria* entrega sus hallazgos al *microrrelato* mediado por el *teatro*, para sostener ese destello emotivo que según González (1973) debe tener el microhistoriador:

Emociones que no razones son las que inducen al quehacer micro-histórico. Las microhistorias manan normalmente de un amor (a veces ferocidad amorosa) a las raíces, de un amor melancólico, como aquel de Manuel Machado.

Me siento a veces triste...
Mi pensamiento entonces
Vaga junto a las tumbas de los muertos,
Y en torno a los cipreses y los sauces
que abatidos se inclinan... y me acuerdo.

El *microrrelato* permite jugar con la densidad de las palabras. Describir, de forma realista y detallada, los sucesos silenciados por décadas de temores no es una primera opción para la catarsis, los miedos y la ansiedad que viajan con ellos se apoderan de los cuerpos acostumbrados a callar; por ello, las posibilidades de recreación de estas realidades, en espacios educativos, deben conducir a los espectadores a zonas seguras que inviten a la reflexión y al empoderamiento, y se asume que esta forma literaria posibilitaría lo que Manson y Scatler citados por Hernández (2007) afirman: «pueden ayudar a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural». El *microrrelato* permite comprimir los hechos para que las imágenes generadas por las palabras, puedan alcanzar esferas emocionales y racionales y, este con su carga poética, puede ser un medio seguro para visibilizar duelos no saldados manifestados en *sotovoce*, que permitan suscitar reinterpretaciones de las relaciones establecidas desde el diario compartir el mundo con un otro. Sin embargo, este género literario es poseedor de una naturaleza ambigua, según De Miguel (2015): «Son, casi siempre, ejercicios de reescritura, o minúsculo laboratorio de experimentación del lenguaje, o ambiciosa pretensión de encerrar en unas líneas una visión trascendente del mundo. Pero queda una sospecha: ¿no habrá en todo esto un poco de pereza?».

Sin embargo, en favor de este género, puede tenerse en cuenta que la asunción de nuevas formas de comunicación a partir del uso de las TIC, abren un espectro amplio de comprensión y percepción de relatos construidos con escasas palabras; no se trata de acudir

al mínimo esfuerzo sino, por el contrario, forzar las palabras a abrir sus múltiples contenidos en un terreno en el que las prácticas comunicativas lo permiten, tal como nos lo hace notar Bernal (2012) «En cualquier caso, la influencia de Internet en lo que respecta a la creación literaria de “universos mínimos” no solamente se limita a cuestiones de simple ergonomía lecto-escritural.» Para Piscitelli (2009) desde el estudio del uso de tecnologías de la información, las nuevas generaciones prefieren la lectura de imágenes a la lectura de textos, dejando de lado el gusto por el relato lineal «En la historia de la tecnología (Aronowitz, Martinson & Menser, 1997), las palabras (como los objetos o los procesos que denotan) evolucionan, mutan, emergen, se extinguen». Este planteamiento contiene una nueva postura frente a la lectura y a la construcción de conocimiento, que permite pensar en el uso restringido de la palabra como material posible para crear universos aleatorios que hagan visibles algunos aspectos ocultos en el día a día.

«Ser una hidra es fácil pero matarla no, porque si bien hay que matar a la hidra cortándole sus numerosas cabezas (de siete a nueve según los autores o bestiarios consultables), es preciso dejarle por lo menos una, puesto que la hidra es el mismo Lucas y lo que él quisiera es salir de la hidra pero quedarse en Lucas, pasar de lo poli a lo unicéfalo».
Lucas, sus luchas contra la hidra - Julio Cortázar

Percibir la realidad desde las voces de los otros

Provista ya de una posibilidad de mediación, viene el primer alud de sucesos encomendados a la confianza; en los relatos recogidos se evidencia una doble condición en la vivencia, por un lado, los acontecimientos cargados de violencias se aceptan como normales, sin embargo, se narran en *sotovoce*. En cada narración se mezclan situaciones que pudieran ser comunes a más de una persona

entrevistada, se encuentran coincidencias en las formas en que se desarrollan y hasta pareciera que se habla de situaciones socialmente aceptadas y validadas para la convivencia. Aunque se habla de ellas en voz baja, no parecieran generar asombro en quienes las relatan, aun cuando son sobrecogedoras. De esta manera, las prácticas discursivas que las mantienen “amordazadas” son cómplices de su reproducción cotidiana.

Abrumada por la calidad de los hechos, emergen grandes dudas con respecto a la forma de hacer visible aquello que es evidentemente ignorado: ¿desde dónde debo comenzar la narración y hasta dónde debo llegar con la entrega de información?, ¿cómo puedo estructurar una dramaturgia que permita “hacer ver sin ser visible”? y, ¿de qué manera puedo contar una historia que es múltiple y a la vez una? Como tentativa de respuestas encuentro que el *teatro negro* oculta el cuerpo y, a su vez, el ocultamiento agudiza los sentidos. Los sensores del cuerpo perciben de diferentes formas cada realidad, cada uno de los cinco sentidos propicia una imagen diferente que converge y estructura una lectura del mundo, y si esto es aceptado, es factible encontrar puntos de arranque que permitan organizar relatos desde la vista, desde el oído, desde el tacto, desde el gusto y desde el olfato, para entregar tanto las historias referidas, como la forma en que las percibe quien en este momento escribe.

Ver la realidad requiere de un compromiso que nos distancie del *voyeur*. Abrir los ojos a vida privada de otros implica un ejercicio ético que revalorice las relaciones de confianza, en tanto depositarios y custodios de tesoros ocultos y de complicidad, en tanto cohabitantes del mismo universo.

El sol me da en la cara mientras me despierto - Relatos de los ojos: la luz me ocupa los ojos, me duele mirar. Los ojos se me atragantan. Veo demasiado y no puedo cerrarlos.

Alguien extendió una carretera desde las costas y las llanuras hasta el centro de Bogotá. Cada kilómetro estaba marcado por un muerto que soñaba el regreso.

El niño se va al precipicio mientras yo intento soltarme las amarras.

Ella fue atrapada por un puñetazo en el ojo, se zafó y corrió hasta su infancia, nadie la detuvo, ahora trae de vuelta un bebé en la panza.

Cerró los ojos cuando descubrió su cara surcada por la ira del amigo.

Cientos de ojos le miran incrédulos. Él posa para ellos, mientras su candidez es atacada por los mayores.

Despertó cuando niño y sus ojos eran multicolores, corrió el riesgo y aquí está. La vergüenza no es una opción.

Miró fijamente sus pensamientos. Los tanteó y les quitó el peso. Ahora anda más ligero.

Ve desde lejos que se acerca un tren. Compra un pasaje de esperanza con destino a la tranquilidad.

Oír la realidad implica un compromiso con la resiliencia, que nos permita tomar distancia del *mono de la pila*². Cada vez que, cuando niña tenía una queja, mi padre decía con gran carga de sabiduría “vaya a quejarse al mono de la pila” y en uno de los viajes que hicimos a Tunja (Boyacá) pasamos frente a una pila de agua custodiada por un hombrecillo tallado en piedra, que sellaba su boca con el dedo índice solicitando silencio a quienes lo miraban, y mi padre me dijo mirando la escultura: “le presento al mono de la pila”.

2 El mono representa el Dios del Silencio. Tiene el dedo índice derecho sobre los labios, indicándole a las aguadoras de abstenerse de conversar durante el momento de recoger el agua.

El ruido me acusa de sorda - Relatos de los oídos: Mi oído izquierdo inundado, mi oído derecho anegado, supuran historias tristes.

Un grito y mil golpes le arrancaron su niñez. Sus pies se cortaron con la maldad de la calle.

Él no escucha los gritos de su madre. Ella le pide ayuda mientras le clava su indiferencia en el corazón.

Cuando escuchó que el bebé venía en camino, tomó la ruta del justiciero.

Él escuchó su pasado, ella machacó el presente. El corrió hacia el futuro. Ella le rompió las piernas.

Escucha a su madre reír. Las dos mecen a la recién nacida. De repente, las tres sollozan.

Lloró de niña, por las calles. Su hijo llora y ella no lo escucha.

Suenan campanitas de cristal. La fragilidad huye, la fortaleza avanza a pasos de gigante.

Tocar la realidad implica acariciar los días sin manosear el dolor ajeno, sin meter el dedo en la llaga esperando constataciones irrelevantes.

La empuñadura tiene filo - Relatos del tacto: Trato de soltar mis dedos, la angustia los amarra. Quiero que mis manos vuelen. No soy ángel, no tengo alas.

Sintió que el mundo acababa allí, en el contacto obligado, penetrado, pagado. Metió su cabeza en una botella y no lloró más.

Las manitos se le agrietan por la tristeza, los ojitos se le encharcan por el silencio. Los soldados la toman por turnos. Ella cobra unos pesos y se compra un peinado y unos lentes de sol.

La trajo el bus en el que la empacó su mamá, traía la soledad en el bolso y la suma de siete años en su registro civil.

Siente que la gota cae siempre a la misma hora. Él se arremanga los recuerdos y lava su tristeza con ella.

Él dijo: “préstame tu vientre, quiero cultivar mi semilla y no me dieron uno”. Ella dijo: “sí amigo, yo tengo uno para los dos”.

No quiso romperle el rostro, sólo quería romperle la maldad.

Él se quedó esperando la cachetada de la madre. Ella no quiso maltratar más a su hijo.

Él dijo que su cuerpo era suyo. Le quitó los cerrojos, las cadenas y avanzó hasta la meta.

Cruzando la alambrada se rasgó la piel, del otro lado, las cicatrices eran luz de fortaleza.

Gustar la realidad implica saborear la vida sin escupir al cielo.

Insípido sabor a azufre – Relatos del gusto: La lengua se me pega al paladar. No hay agua. La sal se atraganta en la garganta y no puedo gritar.

El hambre se presenta en la puerta de la casa. La madre huye hacia el trabajo para proteger a sus críos. El padre no acude, está preso.

El aire le sabe amargo y seco. La sed le consume la alegría. Sonríe sin sentir, mientras saborea el rechazo.

Se quemó la boca cuando pronunció la palabra “gay”. La mamá le alcanzó un vaso de agua.

El abrazo le supo a remedio. Ella no está enferma, está buscando otro camino.

Cuando llegó al fondo del foso saboreo la derrota. El golpe lo impulsó de nuevo hacia la salida.

El néctar de la confianza le da sabor a la luz del día. Sabe a futuro conquistado.

Oler la realidad implica respirar profundamente y oxigenar las relaciones con lo que se considera “otro”.

La luna se hunde en mi nariz - Relatos del olfato: Me huele a futuro. El sueño se escapa por una ventana y encuentra otro día con sol.

Olió la lluvia, olió uvas fermentadas, la hierba quemada, la sangre y se quedó muda, sorda, ciega, insensible.

El sueño la conduce a un rincón oloroso a pegamento. Flota en un mar viscoso de logros ignorados. Despierta en la calle con la dignidad rasgada.

Ella lo miró desdeñosamente mientras se tapaba la nariz. Él la olfateó desde el abismo y decidió esperarla en el fondo.

Se filtra un olor a dalias. El perfume de las flores viene desde el cementerio. Acaba de enterrar a su padre.

Hay un olor extraño en el ambiente. Parece que el perdón se está bañando con esencia de olvido.

Se dio cuenta hasta dónde le llegaba la ilusión y tendió un puente para llegar a la meta.

Cambiar la realidad desde la reconstrucción de la memoria

Presumir que las pocas palabras dichas, asociadas a la imagen teatral, permitirán abrirse a múltiples interpretaciones que redunden en reflexiones y cambios en la forma de afrontar el día a día será difícil de comprobar; esta es una limitación que se toma en serio desde este ejercicio de representación etnográfica. Limitación que se evalúa constantemente desde la re-colección de percepciones de la puesta en escena, en diferentes ámbitos y con diferentes públicos, partiendo del supuesto que, de una u otra manera, todos estamos conectados por vasos comunicantes brotados en las historias compartidas, porque, tal como afirma Castillejo (2007) «el gesto para que sea gesto, y para que sea reconocido como tal, cabalmente, (...) y no se convierta en una cacofonía, requiere de una comunidad de interpretación (...) para reconocer lo que es sustancial». De otro modo, la memoria no tendrá posibilidades de ser ojo avizor de un futuro deseable.

Epílogo

“Hay un piso de arriba donde vive gente que no sospecha su piso de abajo, y estamos todos en el ladrillo de cristal. Y si de pronto una polilla se para al borde de un lápiz y late como un fuego ceniciento, mírala, yo la estoy mirando, estoy palpando su corazón pequeñísimo, y la oigo, esa polilla resuena en la pasta de cristal congelado. No todo está perdido”.
Historias de Cronopios y de Famas, Manual de Instrucciones – Julio Cortázar

Referencias

- Barriera G, D. (2002). *Ensayos sobre microhistoria. Compilados*. Colección Historia e Historiografía (1ª. Edición). México.
- Bernal Martín, M. (2012). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*, de Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.). [Reseña]. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistacaracteres.net/revista/vol1n2noviembre2012/resenas-las-fronteras-del-microrrelato-teoria-y-critica-del-microrrelato-espanol-e-hispanoamericano-de-ana-calvo-revilla-y-javier-de-navascues-eds/>
- Castillejo Cuéllar, A. (2007). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Cortázar, J. (2014). *Lucas, sus luchas contra la hidra. Cuentos completos/2*. Colombia: Prisa Editores.
- Cortázar, J. (2014). Manual de instrucciones. *Historias de Cronopios y de Famas, Cuentos completos/3*. Colombia: Prisa Editores.
- De Miguel, P. (2015). *El microrrelato: ese arte pigmeo*. [Reseña]. Recuperado de: <http://www.elbarrioantiguo.com/el-microrrelato-ese-arte-pigmeo/#sthash.thylhMuG.dpuf>
- González (1973). *Hacia una teoría de la microhistoria*. Discurso de recepción leído en la sesión solemne del 27 de marzo de 1973. Recuperado de: <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/057/LuisGonzalezzyGonzalez.pdf>
- Hernández H, F. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la educación. En *Educatio siglo XXI*, No. 26, 2008, pp. 85-118.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. - (1ª edición). (1ª reimp). Buenos Aires: Santillana.

Pieza alegórica: “Tiro de desgracia” de los dolores individuales a los dolores colectivos

FREDY OSWALDO GONZÁLEZ CORDEROZ¹

Los seres humanos tenemos la capacidad de vernos a nosotros mismos en acción. De esta manera pensamos viéndonos nuestras emociones, nuestras acciones, nuestros pensamientos más recónditos e incluso los más explícitos que amoldamos en palabras «pensamos más allá de lo que dicen las palabras» (Boal, 1998). De esta manera somos teatro en tanto nos auto-observamos por fuera, por dentro, por el margen y en el centro.

Por eso nos embarcamos en aventuras en donde cada uno busca sus propias imágenes, encuentra sus voces, inscribe y escribe sus pérdidas y sus dolores tanto en bitácoras como en imágenes. De esta manera, y a través de alegorías de la realidad (porque lo que construiremos será otra realidad) como una forma de esculpir imágenes para relatarnos y tranquilizarnos. Así, hacemos los bocetos de nosotros mismos.

1 Licenciado en lingüística y literatura, maestro en artes escénicas y magister en literatura, magister en estudios artísticos de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Soy bufón, soy idiota, soy extraño

Desde el bufón y el maestro idiota² que soy, le apuesto a que no puedo ser nada, ni querer ser otras cosas, pero tengo sueños y ensoñaciones para compartir. Veo a otros que aún no saben qué serán ni quiénes serán y si la sociedad les permita que sean.

Hay palabras que se cuelan y se quedan atrapadas en las telarañas de la cotidianidad, otras que trascienden porque van más allá y quieren esculpirse en imágenes. Hoy estoy más bufón que nunca, y también, lúcido, por eso siento la fraternidad y la carnalidad con estos otros, con los jóvenes.

2 Con este nombre se conoce el trabajo de tesis “Entre el bufón y el maestro idiota” de la Maestría de estudios artísticos.



Ante los hallazgos quedo perplejo, siento temor porque se olvide. Esto que es efímero quedará tatuado en los cuerpos y las sensibilidades de este grupo con el que padezco esta aventura.

A veces, recostado en el dintel de la puerta de mi aula, o colocando un pie en un peldaño alto mientras me balanceo, siento que fracaso constantemente, como si mis acciones no tuvieran mayor propósito, pero me alienta este juego eterno del teatro hecho desde esta perspectiva.

No quiero ser víctima de la barahúnda de la cotidianidad que me vuelve objeto o maestro de paso ¿qué sé yo del qué seré, yo que no sé lo que soy? A veces me bifurco entre lo que pienso, deseo, hago, pero a veces pienso, actúo, deseo muchas cosas porque estos otros me dan vitalidad y hacemos cosas vitales.

Yo soy Boal y Pessoa y Brecht, escribiéndome en mi buhardilla; o como el maestro y el artista anfibio de Gutiérrez Girardot. Me convoco en mi cuerpo para ver qué hay: mi cabeza está vaciada, voluntariamente vaciada porque desconfía del enciclopedismo en tiempos de internet: la escuela que se ha vuelto sonsonete de cosas ya dichas. Mi cuerpo se quiere liberar de la costumbre y las formas postizas.

Salgo del aula de clase al igual que César Vallejo para observar a este otro que soy yo. Miro sus energías que desbordan. Me estoy fumando hoy la nostalgia de mis emociones... Soy una investidura que recorre los pasillos, que se ubica frente a otros desde lo que, supuestamente, sabe desde lo que ignora, como diría Rancière. Soy un bufón sin territorio de risa al quien llaman maestro; soy un idiota que se contempla en un espejo que lo refracta.

Me pregunto por los otros y por mi propia corporeidad, particularmente sobre “inquietud de sí” que aflora en nuestro relato. En él buscamos dar cuenta de nuestras experiencias como sujetos estéticos y políticos a través de piezas teatrales de carácter alegórico en relación con las prácticas culturales en la escuela; y, reflexionamos en las maneras como se abordan ejercicios creativos que indagan en afectaciones y pulsiones internas de quienes intervenimos como creadores. Además, buscamos que nuestras formas sean vitales, orgánicas, creativas, pulsionales al modo como lo planteaba Antonin Artaud «El teatro y su doble» (1978) para hablar de estos tiempos de múltiples ruidos y desconsuelos.

Nuestro espacio de intervención es desde la escuela a partir de piezas que corresponden al campo de las artes escénicas pero que surgen con impulsos creativos, «sin entrar en los círculos de distribución normal en salas de teatro, festivales, muestras, etcétera» (Turner 1988). Y que se ubican en un campo «en donde se intersectan las artes escénicas: teatro y danza, el ritual, la performatividad de la vida social» (Butler, J. 2002) y las intervenciones que van y vienen de lo individual a lo colectivo.

Los vestigios de lo que hacemos queda en imágenes, recuerdos, vivencias, escritos, irrupciones, comentarios, juzgamientos. Hacemos sucesos que afectan las esferas vitales y sociales de la escuela y otros espacios.

Hacemos pesquisas para desacostumbrar las miradas que todo lo quieren consumir sin digerir. Por esto, apelamos a las intervenciones más corporales que racionales y por eso llega a los límites del acontecimiento, «de lo irrepitable, lo imprevisto, lo efímero creado desde lo colectivo» Diéguez (2007). Y nos ubicamos como colectivo en tanto las nociones jerárquicas de maestro-alumno, director, actor, etcétera. Desaparecen en la perspectiva de la construcción de la idea

colectiva a partir de la condensación de experiencias. Lo nuestro son resultados de riesgos, búsquedas y preguntas fundamentales.

Sí, buscamos «emancipar al espectador» (Rancière, 2003) es porque somos conscientes de que una pieza alegórica hace que acaezcan otro tipo de relaciones. De igual forma, nos convocan algunas búsquedas contemporáneas que rompen con la estructura formal de las diferentes disciplinas artísticas porque intervienen el mundo de la cultura de manera política. Así en este campo nos sirven de referentes trabajos como los de Marina Abramovic, Herman Nitsch, María Teresa Hincapié, Rolf Abderhalden y filmografía como la película “Noviembre” (dirigida por Acheró Mañas) o “Sueños” de Akira Kurosawa.

Mi lugar de enunciación corresponde también a mi formación. Por ello es importante subrayar que no reflexiono o analizo las piezas alegóricas sensoriales y mi relación con ellas en lo cotidiano a la manera como lo haría un antropólogo, un sociólogo, un psicólogo o un filósofo porque soy todo esto y más en tanto soy maestro y artista.

De igual manera, creo que, además de ser bufón e idiota, «soy ignorante» (Rancière, 2003), porque pienso mi rol en la escuela. Soy un «ignorante que no le puede enseñar nada otro ignorante». Más bien, problematizo mi manera de habitar la escuela. En este proceso, mis acciones, discursos y creaciones se pueden entender como “de idiotas” por cuanto se leen con los cánones de las estéticas de lo que ha sido tradicionalmente el arte y la educación artística; o, también, podrían tomarme como un “bufón” en tanto soy presa de múltiples fuerzas en pugna: o replicar una escuela homogeneizante o procurar porque hayan sujetos singulares, misteriosos y creativos; o en replicar la enseñanza de “técnicas” en contraste con canalizar impulsos creativos.

Habitamos la escuela desde la provocación para convocar nuevas sensibilidades. En este camino, escarbamos en nuestra cotidianidad y en nuestras preocupaciones hasta problematizarnos con aquellos dolores o alegrías que aquejan a la humanidad. Para ello, apelamos a la subjetividad y las fuerzas pulsionales para la creación de rituales. Y con esto alimentamos nuestras búsquedas apelando a diferentes fuentes. Obviamente, estas formas, desde las dinámicas de la escuela, (relaciones de poder, prejuicios, dispositivos de control, organización), pueden interpretarse como “gestos” que, al igual que el arte contemporáneo, se pueden entender como mueca de impotencia que me configuran como bufón y a la vez idiota, en una realidad que pareciera inamovible.

Somos corporeidad

Otro referente mayor son los diálogos y los encuentros para indagar por un cuerpo que vaya más allá de lo expresivo evidenciado en lo anatómico, lo fisiológico, lo emocional, lo afectivo, lo trascendental. En últimas, abordará al ser humano con todas sus dimensiones a modo de una cebolla con múltiples capas. En esta vía, Arturo Rico Bovio (1998) y su propuesta sobre las valencias corporales nos generó el deseo por indagar en la manera como somos cuerpo. Para nuestro caso, encontramos que, a partir de las formas y los temas como creábamos las piezas alegóricas, aparecían evidencias de ser corporeidades con inquietudes de sí; o sea, allí reside la intención de constituir sujetos.

Encontramos que este tipo de teatralidades facilitan la manera como abordamos la corporeidad. Esta se evidencia desde la manera como somos cuerpo en todas las dimensiones que nos colocan con el ser persona. Con esto sobrepasamos la postura de Descartes (1637) entre substancia pensante y sustancia extensa. Esto es, nos adentramos en este concepto de mimesis, de ser poético, apasionado

y erótico para volver al interior e intentar modificar lo que está afuera y desentronizar el culto visual del cuerpo que le es muy conveniente a la sociedad de consumo. Cuando Rico Bovio (2003) relata la afectación de haber escuchado a Fabio Lozano frente a que: «el cuerpo es la unidad de lo biológico, lo material, lo creativo y lo cultural, estratos que como todo se conjugan para formar la corporeidad de la persona y que se manifiesta como una complejidad abierta a lo histórico» (p. 13).

Con estos conceptos de cuerpo-corporeidad, el cuerpo lo entendemos o intentamos entenderlo como la totalidad del hombre, incluso lo síquico, con una fenomenología existencial, con vocación de conocimiento y con tres categorías en las que constantemente nos movilizamos como cuerpo actante, cuerpo pensante y cuerpo viviente. De allí que todos los estados de ánimo: pensamientos, emociones y demás actos síquicos, sea importante tenerlos en cuenta como parte de las posibilidades expresivas en nuestras piezas alegóricas. Así zurcimos nuestro relato.

Coincidimos en este abordaje de la corporeidad haciéndonos hermenéuticos en tanto abordamos nuestra conciencia reflexiva y autoconciencia pasando al otro lado del dolor: pasamos nuestros dolores personales al otro lado del ojo para que aparezcan los dolores colectivos. Esto porque en nuestros relatos somos otros mirándonos. Así somos vidas ajenas: replicamos pensamientos de otros. Cada uno recibe a lo largo de la vida una compleja red de elementos de juicio, conscientes o inconscientes, físicos o mentales, para normar su conducta en relación a lo propio y a lo de sus semejantes (Rico Bovio, 2003, p. 31). Este sustrato es remodelado por las vivencias y las reflexiones personales. Como lo diría un estudiante: «Reflexionarnos a nosotros mismos para darle sentido a lo que hacemos en clase y saber cómo nos involucramos desde nuestras percepciones y experiencias en todos los sucesos importantes que nos afectan y afectan a otros» (Alejandra, 16 años).



Con esta voz aparece la noción de que estamos siendo cuerpo. Rico Bovio se propone ir más allá de la perspectiva fenomenológica y para ello plantea que somos seres síquicos, estamos dotados de un pensamiento lingüístico, una conciencia de nosotros mismos y una compleja gama de facultades afectivas y racionales.

Algunas veces, como ser vulnerable, he sentido desazón porque no todo va al ritmo que quisiera. He visto videos de lo realizado, para ello me ubico entre la visión de alguien que observa y desconoce los procesos, (los otros chicos que nos observan desde los ventanales o los padres de familia que rondan o las personas que van por la calle, por ejemplo) y nuestros intentos por apostarle a crear otro tipo de efectos en el espectador. Los observo observándome y les dejo de lado: siento cierto resquemor como la madre que no quiere ver a su hijo recién nacido. Tal vez para ellos nuestros gestos son idiotas o no dicen nada o, es posible que rompamos la cotidianidad. A veces pienso que impulsé demasiado y que llegamos demasiado lejos. No obstante me tranquilizan el testimonio de las mamás, los papás y los ex alumnos que asistieron a una de nuestras presentaciones. Entonces, me pregunto, ¿por qué no se metieron en el video esas voces si son muy importantes porque allí está la confrontación con lo que hacemos: el eco o las sombras de las imágenes que proyectamos, la evidencia de nuestras afectaciones?

Sus rostros

En otras ocasiones me detengo en los rostros de ellos: Nicole, Steven, Felipe, Alejandra, Lucy... Encuentro que cada vez se apasionan más por lo que estamos haciendo. Los percibo con deseos de botar adrenalina, hacer rupturas, y de adentrarse en sus propios desafíos; hay otros que no logro atrapar porque tal vez sus apuestas no están aquí: Paola... (y eso me preocupa). No es gratuito que han pedido trabajar

de manera autónoma: quieren jugar con tierra, agua, atmósferas complejas, pintura en el cuerpo. Pienso que mis provocaciones a veces desbordan a espacios inusitados. Por ejemplo, la mirada aguda de Raetchel me causa curiosidad. Ella la tiene clara a nivel político porque ya hemos hablado de ello. No sólo porque su discurso lo diga sino porque pidió insistentemente que trabajáramos sobre los dolores colectivos: una masacre, los falsos positivos, los 43 normalistas de Ayotzinapa... Otro rostro que me ha suscitado mucha atención es el de David: es contundente en lo que afirma. En los ensayos lo he visto ponerse las botas de caucho, el poncho y lo he visto encarnar a los paramilitares que aparecen en los videos. Entonces me pregunto, ¿cuántos muchachos como él han obedecido órdenes de manera ciega o por necesidad o por convencimiento? Me alegro que tanto él, como otros, hayamos tenido esta oportunidad para pensarnos de otra forma: ojalá eso cale en sus vidas.

No sé por qué encuentro aquí voces auténticas. Desde otro punto de vista, diría que la estética que planteamos es “escatológica” (lo escuché en un comentario de una profesora que mira tras el ventanal). No obstante, estas imágenes son fuertes y dicen lo que, junto con los chicos, nos hemos propuesto decir. Así, sin cortapisas, de manera escueta, sin arabescos, sin adornos. Con la pureza, dureza y franqueza con la que conversan y dicen las cosas los muchachos. Siento temor porque otra vez sea incomprendido por algunos maestros.

Me pregunto por mi lugar como maestro: en este caso, ante un caudal de impulsos creativos, me preocupan los desabordes. No obstante, la esclusa se suelta para que bajen tormentosas las aguas de imágenes, de torbellinos creativos, de arboles desafiantes para mí, para ellos, para la escuela, para la sociedad. Es nuestra voz que no atraganta nada ni nuestro dolores personales ni los dolores colectivos que los traviste.

Nuestra desnudez

Hoy vago por la calle semidesnudo, maquillado de blanco. Soy masa colectiva con otras criaturas blancas. Divago como un niño idiota que se queda contemplando la luna. A veces nos tomamos de la mano, a veces gateamos como una horda de inocencia que padece el mundo. Encarnamos nuestros dolores y los dolores colectivos. A veces alguno de nosotros señala un punto perdido de esta ciudad que se extiende a nuestros pies desde una terraza de un colegio en el sur. Vagamos por sus laberintos huyendo de nuestros verdugos. Pareciera que vivimos en un juego en donde unos son ratones y otros gatos. Mundo de inequidades que se ha naturalizado. Tal vez algún día los ratones se pongan de acuerdo y se rebelen contra sus victimarios...o tal vez los perdonen y hagamos un trato de mutuo respeto.

Por otro lado, con las acciones indagadas, las inquietudes planteadas, el receso en cada uno de los talleres de la clase, en el abordaje dialógico hay una puesta investigativa desde el trabajo de la corporeidad y desde la teatralidad y, particularmente, en la creación de piezas alegóricas. Nosotros le hemos llamado así por cuanto son dinámicas de interacción pedagógica y artística que nos exigen otras formas de investigar y crear. El impacto de estas ideas, no sólo han supuesto abrir la investigación a «otras formas narrativas que representen geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo, sino también a cuestionar lo que es o puede ser investigación» (Hernández, 2008, p. 89). Estas formas provocan la revisión de la corporeidad como «el lugar primero por excelencia donde ocurre la cultura así como el lugar a través del cual la personalidad humana ejerce los intercambios sociales de la sensibilidad, del pensamiento, de la acción» (Rico Bovio, 2003, p. 51) y se privilegian interacciones sensibles entre corporeidades para la re-significación de la vida y la re-construcción del mundo.

La apuesta es que la convivencia individual y social se construye desde nuestra corporeidad entendida como: “la inquietud de sí”, la manera de habitar la escuela y el relato que hacemos en “piezas alegóricas” de aquello que nos afecta individual y colectivamente.

Compartiendo nuestra historia

Disertamos no sólo en los bocetos de ideas que apalabramos o dibujamos con nuestros cuerpos. Así propiciamos otras maneras de saber: saber decirse, saber sentir, saber vivir para constituirnos como sujetos. Nos relatamos y somos cuerpos seguros de sí, sin amilanarnos frente a la adversidad, y desde allí nos cuidamos porque tenemos la valentía de expresar lo que nos duele individual y socialmente. Sí nos auto cuidamos, cuidamos del otro y de lo otro.

Entonces, nos preguntamos sobre el ¿cómo pensar un mapa de sensibilidades sobre lo personal y lo social? Al hacer un rastreo de los dolores individuales uno recuerda situaciones que están ahí, son lacerantes y que, en muchas ocasiones, se silencian. Cada uno escribe su texto. En una primera sesión son quemados al modo de un ritual en donde se queman las penas, luego escriben un texto de dolores que si quieren, pueden compartir. Esta sesión particularmente es dolorosa, tanto como el olor a humo que se encierra en el salón que se hace insoportable. Todos lo hacen, todos discurren por el centro en donde se reúnen las pavesas. Tal vez con esto hacemos memoria de nuestras sensibilidades. Así conocemos a los otros en otras dimensiones: la sensibilidad, sus emociones, sus evocaciones, sus sentimientos. De esta manera damos cuenta de nuestra corporeidad. Así nos narramos: desde los momentos en soledad, los silencios y los recuerdos nostálgicos que acompañan el sufrimiento por la pérdida del ser que amo. «La valentía se desploma, el corazón para un instante, las piernas me tambalean y el frío por

mi cuerpo corre apresurado. Entonces me desahogo en lágrimas e imagino la vida de mil formas diferentes, volviendo la realidad a mi favor» (Luz, 17 años).

Hoy también escribí mis dolores. Escribo aquello de lo que quisiera que no me doliera más. Me duele mi condición de padre separado de mis hijos, me duelen mis afectos maltratados: he sido generoso pero he sido menospreciado, me duele mi situación. Me siento desterritorializado de lo que conseguí a lo largo de una vida. Soy Ulises regresando a Ítaca cuando su reino estaba invadido por otros. Pero esto tiene otros espejos que sirven de referentes para ubicar en otras dimensiones nuestros dolores personales. Son los dolores colectivos. Eso hace que mis dolores se ubiquen en la justa dimensión y que me permita salir avante de ellos.

Entonces me duelen más otros dolores mayores como los que sienten las madres de Soacha por sus hijos muertos. Duelen las lágrimas de los papás y mamás, de los normalistas de Ayotzinapa, duelen los torturados, los maltratados de este país. Duelen las mujeres vejadas y violadas. Entonces, escribimos, escurrimos nuestros dolores y hacemos una hoguera en el salón de clase. Así en un ritual, quemamos como una manera de exorcizar esos miedos-dolores para valorar que estamos vivos e íntegros. Como el gato que cae del tejado pero que sigue vivo. Como el ave Fénix que resurge de las cenizas: nos queda la esperanza. Porque también tenemos la posibilidad de tejer nuestras esperanzas: así podemos reconstruir nuestras esperanzas y eso da sentido para seguir luchando. Y, con esto, hay un bien mayor: la paz interior y la paz mayor.

Luego continuamos con el dolor colectivo. En donde desde una perspectiva crítica analizamos y expresamos un sentir común. Con ello sobresale el hecho de que vivimos rodeados

de pares, en donde la realidad esta fríamente calculada. Pues somos seres enajenados, entes sin rostro y a la deriva. El futuro social sigue siendo circular, padecemos un continuo temor de ser, entonces, nos volvemos insignificantes, un ejército de ineptos oprimidos (Lucy, 16 años).

Luego, decidimos volver los dolores colectivos alegorías sensoriales porque son dolores mayores. Y eso no nos lo queremos callar. Al estar en la acción performática y alegórica estamos haciendo nuestra apuesta y manifestando nuestra postura política:

La imaginación comienza tan pronto hay que vendarse los ojos, el oído se agudiza y el temor es más fuerte... siento un montón de personas mirándome, siento que siguen mis pasos, pero no escucho a nadie, ni siquiera a mi guía. El olor de arepa caliente me da grandes pistas de en dónde me encuentro. Volteamos a la izquierda y seguimos por debajo de la rampa, es más grato pisar el césped con los ojos vendados, es más acolchonado, por decirle de alguna forma. Tras recorrer el gran colchón verde, subimos al segundo piso hasta el final del pasillo, de repente me detienen, me quitan la venda y la fuerte luz molesta mis ojos (Luz, 17 años).

Una metáfora: tiro de desgracia

Hoy he amanecido con una preocupación que me viene desde ayer. ¿Hasta dónde es interesante volver más metafórico el asunto de los dolores infringidos a otros? Tengo la sensación de que puedo caer, otra vez, en teatralizar. Siento que camino por esa frontera entre la verdad escénica, que es una mimesis, y la verdad contundente de

la realidad. La pieza alegórica va aclarando los caminos: pasamos de los cuatro lugares del suplicio a una comparsa de la máquina del dominante y el dominado. Siento que cada vez toma más forma esta comparsa extraña... Es una comparsa que hace intertextualidad con las comparsas oníricas de Kurosawa y mis recuerdos de las procesiones del corpus Cristi de mi niñez. La búsqueda que estamos haciendo pareciera responder a la madeja que recorre Teseo mientras sigue el curso del camino trazado por el hilo que le ha dado Ariadna.

Los ensayos cada vez son más productivo porque trazamos las coordenadas del lugar y las acciones: Desde mi personaje de Butoh, percibo que va creciendo en fuerza expresiva. Con la manera de desplazarnos y siguiendo la partitura de movimientos, intentamos darle más forma y fuerza interior. Así se lo pido a cada uno. Allí está mi enfática: recordar que todo está cargado de una fuerza interior porque «todo lo que necesitamos hacer es evocar la capacidad cognoscitiva llamada imaginación, para recordarnos que la experiencia siempre presenta más de lo que es posible predecir» (Green, 2005, p. 169).

Luego de una clase-ensayo escucho por casualidad el diálogo de Raetchel, Daniela, Vanessa y Laura preguntándose por la nueva reconfiguración de lo que hemos denominado “Tiro de desgracia”. Particularmente les preocupa, si mal no interpreto, que de unas imágenes tan directas y hoscas del ejercicio de las estaciones, hayamos pasado a unas imágenes tan sublimes y extrañas como las últimas. De la imagen de la fuerza policial, hemos pasado a la fuerza metafórica de los samuráis; de los padecimientos de las víctimas, hemos pasado a las vejaciones a estos personajes entre ingenuos, inocentes, y frágiles hechos en el *butoh*.

Nuestra preocupación tenemos que resolverla porque siento que hay un paso que puede volver estético o “modelar” los primeros dolores. Entonces, la idea es buscar una mediación entre lo brutal de

la realidad y la fuerza expresiva del momento de la pieza alegórica. Allí están las ocasiones para escuchar una guitarra azul (Maxine Green). Así la imaginación trabaja de manera novedosa, con materiales que por lo general no son bien conocidos. Si a los espectadores se les posibilita oír más que sus propias experiencias, se abren nuevas formas de entender y comprender lo que nos ha ocurrido colectivamente.

Yo, cuerpo “butoh” o cuerpo “criatura”

En gran medida hacemos una comparsa del dolor que discurre entre el destino final de la víctima y el súper objetivo del victimario, sublimado en guerreros y Butohs. Hubo varias voces. Hay que escuchar más puntos de vista al respecto. Entonces sueño que el samurái se vuelve soldado y el butoh devenía en víctimas flageladas y torturadas. Pero también se invierte: sueño al soldado que se vuelve Samurái o noble guerrero, y a la víctima se libera de sus dolores... Tal vez estamos dejando atrás los dolores primeros, tal vez estamos estetizando el dolor... me pregunto: ¿es posibles que no lo estemos estetizando sino sublimándolo? ¿De esta manera estamos curando los resquebrajamientos para que la vasija rota ahora quede íntegra: con heridas, pero bella? Y esto me tranquiliza porque:

Ver las cosas como si pudieran ser de otra manera (...) de nuevo es cuestión de hacer posible que ellos se abran ante las perspectivas de la posibilidad, y evocar visiones de acción humana, de su propia acción, que trasciende lo correcto (Green, 2005, p. 169).

Por otro lado, así hacemos los bocetos de nosotros mismos. Particularmente hablo como ejecutante y espectador «en donde lo posible es visto desde la perspectiva del actor, del que tiene un



sentido de afectividad» (Green, p. 168). Me descubren mi fragilidad, en mi vulnerabilidad: pies descalzos, cuerpo semidesnudo, muchos ojos mirando. Metido en una imagen colectiva que bien puede malinterpretarse. No obstante, allí hay una diseminación de significados, temáticas, posturas: violencia, reclutamiento forzado, alienación, manipulación. Tal vez lo más importante sea la construcción de mi mirada y de nuestra mirada al interior de quienes discurrimos en aquella comparsa del dolor.

Citando a Ralph Ellison en el *Hombre invisible*: una peculiar construcción de los ojos de aquellos con los que entro en contacto. Una cuestión de cómo están contruidos sus ojos internos, esos ojos con los que ven la realidad a través de sus ojos físicos (Green, 2005, p. 171).

De esta manera, publicamos esta otra manera de descubrirnos, pensarnos, reflexionarnos y de asombrarnos frente a nuestras imágenes. Ahora proyectadas en otros: esa es la manera de conocernos y reconocernos. Soy Adán Abrahán, Bernardo Flórez (normalistas asesinados en Ayotzinapa); soy: Luis Eduardo Chávez, Mauricio Ramírez (víctimas de los falsos positivos); soy Ángela Guzmán Montes (víctima de violación en el corregimiento Libertad, San Onofre)...

Somos: Los militares que pertenecían al segundo pelotón de la compañía Azteca del Batallón Magdalena de Pitalito, adscrito a la Novena Brigada: Felipe Andrés Calderón, Jairo Alonso Carvajal Caro, Julio César Ramos Zapata, Juan José Roa González, José Aníbal Trujillo Hernández, José Fidel Orjuela López y al cabo Óscar Cárdenas Sánchez. Victimarios de Juan Perdomo, Claros y Albert Augusto Cedeño Lizcano, quienes fueron 'fusilados' en la vereda La Palma del municipio de Suaza. Luego fueron presentados como guerrilleros abatidos en combate. La Fiscalía confirmó que los dos presuntos insurgentes, eran habitantes de la calle.

Hoy quisimos hablar sobre el taller de samuráis. Los chicos nos contaron que el cuerpo funcionaba de manera extra cotidiana. Luego ensamblamos. Esta vez articulamos la comparsa de Samuráis y Butohs. Esto implicaba volver al origen. Estábamos preocupados porque habíamos extraviado lo alcanzado en las cuatro cámaras del esquema anterior. Yo trabajé con los Samuráis y para esto recordamos las marcaciones del cuadro inicial: el atropello cuando se recluta a alguien contra su voluntad; aquí está implícita nuestra postura sobre la objeción de conciencia. Esto también lo asocio a la manipulación de quienes nos manejan desde arriba. De allí la necesidad de los zanqueros: son una especie de burócratas, un macropoder del que a veces no podemos sustraernos.

Como samurái, primero soy guerrero. Mi corporeidad se impone por mi presencia y mi uso del arma. El arma es fuerza. Marcho, voy detrás de los otros y al modo coreográfico integro un cuerpo colectivo. Es una fuerza colectiva dominadora. No obstante, el guerrero tiene un código de honor que lo hace fuerza persuasiva y con grandes dotes humanos: no agrede por agredir porque su mayor valor es la vida del otro... Su pago es el respeto de los otros por su fuerza milenaria y su sabiduría. Luego, trasmuto en soldado que cumple órdenes. Allí me vuelvo máquina de guerra. El poder que me da las armas hace que le corte el cabello al otro, lo camufle: lo vestimos de lo que no es para dar cuenta de un positivo más y ganar dinero. Allí nadie puede objetar ni decir que conscientemente no quiere ser soldado. A nuestro paso arrasamos, torturamos, violamos, violentamos.

La pieza alegórica como libertadora de dolores

Mi cuerpo se pierde en el cuerpo desdoblado de la víctima hecha danza butoh. Mi cuerpo se desliza por una rampa en cuerpo colectivo. Se contorsiona, pierde su mirada, sus manos huesudas trazan el perímetro

de una esfera. El cuerpo que es otros cuerpos, ora señala, ora levanta la cabeza, ora se agacha. Más adelante señala la ciudad y cae hasta formar una fila humana, luego gatea, se vuelve una margarita de pétalos que se deshoja para armar un cadalso en donde a cualquiera de nosotros nos elegirán para ser sacrificados. Somos víctimas que pueden ser perseguidas por los guerreros para atormentarlas hasta el cansancio. Mi cuerpo se sacude, se desliza, rueda, se desplaza, reptan en un transitar hacia algún lugar que me dé cobijo. Es mi corporeidad que vaga sin norte, sin rumbo. Afuera únicamente escucho risas que se burlan de mi estado de animalidad. No comprenden mis gestos de dolor. Hay algo bello en este cuerpo colectivo. No pienso mientras transito por el espacio, sólo escucho mi respiración.

Siempre tengo en mi intención y en mi subtexto aquel asunto doloroso, quiero gritar sin temor. Como diría una alumna en su bitácora: «Para tal fin nuestros cuerpos sirvieron como medios de comunicación, dado que los gestos, movimientos de las manos y posiciones corporales ayudaron a dar señal de nuestras ideas y emociones subconscientes» (Carol, 16 años). Mi cuerpo se arriesga, siente frío, padece cansancio. Aún me da mayor valentía, vigor y osadía el pensar que otro subtexto es el de un normalista de Ayotzinapa... Imagino su cuerpo vejado, torturado... acaecen los rostros de sus padres llorando al hijo muerto... imagino sus rasgos juveniles y sus ímpetus como maestros... Entonces siento alivio porque «La imaginación tiene la capacidad, como dijo Virginia Woolf, de reunir las partes dañadas, de integrar en el orden correcto, de crear totalidades» (Green, 2005, p. 172). Y la pieza alegórica me lo permite. Es mi manera de exorcizar mis miedos, mis ganas de salir de la prisión de la apatía o el silencio o el olvido que, a veces, es lo mismo.

Mirando en la distancia la pieza me repito que es a través de la imaginación de nuestro desvarío por imaginar y ponernos en los lugares de otros que podemos ser de otras maneras, esa es nuestra apuesta creativa... «pues como seres piadosos sentimos el pesar de otros, encarnando en sus pensamientos» (Alejandra, 17 años).

Un día en una presentación en un colegio del Sur de Bogotá, escribo en mi bitácora: Me siento ansioso, mis manos sudan a pesar de que mis pies están fríos. Soy parte de la masa humana del butoh que se desplaza, sigilosa y divagante, por corredores laberínticos de un edificio escolar. Cuando pasamos escucho risas burlonas, palabras de sorpresa y siento el frío y el “pudor” que implica transitar por aquel lugar cubierto únicamente por un calzón corto de color blanco. Mi piel está pigmentada de blanco y eso me distancia de la normalidad cotidiana de aquella masa de falda escocesa y colores monocromáticos.

Mis músculos se recogen y se elongan a cada paso que doy. Busco en mi interior y veo los labios y las lágrimas corriendo por las mejillas de Luz Marina, contando su historia: su incansable búsqueda para darle cristiana sepultura a los restos de su hijo. La veo en medio de una infinidad de muñecos de peluche el cuarto de su hijo muerto «se lo llevaron un... me llamaron para reconocer su cadáver en medicina legal en Ocaña (Santander)», dice.

Mi tránsito vuelve al aquí y al ahora cuando mi divagación es interrumpida por una risa burlona... me enfurece que no comprenda lo que está ocurriendo por mi corporeidad, en mi narración... Me extraña porque no estoy vestido de payaso. Mi cuerpo deformado y dolido, con mi mirada perdida así lo dice. Debo aparecer como un bicho raro al que le ladran los perros. Me siento como el ángel de alas grandes que pernocta en el gallinero. Soy un animal humano, ingenuo e inocente que busca calor en el cuerpo colectivo de los otros.

Por momentos me asaltan los recuerdos. Otra vez me llevan lejos en donde lo que más sonaba era el sonido de mi respiración pegando contra el pasto cuando caí en medio del rastrojo. Lo peor era el miedo al sentirme perseguido por una jauría de hombres. Por otro lado, me atormentaba saber que en la parte alta estaban los carabineros. Dolía y me duele el ardor del dedo estallado por el impacto del proyectil

disparado por aquel policía a menos de dos metros de distancia... Mis recuerdos se mezclan con los dolores compartidos y que me generaron indignación. Sobre todo aquel artículo de opinión en donde se revelaba la intención de dejar solo el campo colombiano a la fuerza porque, cada vez más «al país hay que impulsarlo a la agroindustria». El plan era desplazar y forzar a los campesinos a desplazarse a las ciudades. Así, de esta manera, se planeaba estratégicamente la serie de masacres y sacarían despavoridos a los campesinos de sus tierras para después comprarlas a precio de huevo. El mayor peso de esta afección era ver aquel cinismo y desfachatez publicado en el periódico de mayor circulación nacional. Allí se desnudaba el proyecto de país que tienen algunos.

Con nuestras piezas alegóricas descubrimos nuevas posibilidades de tener experiencias con estos temas que son banalizados por los medios de comunicación. Ser Butoh, Samurái, víctima, victimario, criatura indefensa, soldado nos exige memoria corporal. Además nos ha requerido como creadores para hacer creación colectiva y dialógica. Y en esto confluyeron los insumos creativos desde el dolor de manera singular, personal hacia pulsiones más reveladoras. Con ellos, además, emergieron nuevas aristas de varias situaciones porque se improvisó a partir de la estructura acordada. Alguien bien podría decirme que hay manejos de nociones espaciales y variación de ritmos. Sí, pero, además, «nuestra intención es sensibilizar al especta-actor acerca de la realidad de la cual permanece ajeno. Así las cosas, el grupo de teatro decidió partir desde el dolor personal de cada integrante» (Lucy, 17 años).

Vieron desfilan unas hordas de butohs silenciosos danzando una danza macabra. Somos los cuerpos sufridos por nuestras violencias; cuerpos adoloridos, ofendidos, vejados, asesinados: el de una mujer golpeada por su pareja, el del torturado en una noche fría o el cuerpo maltratado y desnutrido de un niño, o la abuela insultada. Somos cuerpos deshechos similares a los cuerpos divagantes luego de la

explosión de la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, con la carne cayéndose a pedazos, los ojos desorbitados... O, también podemos discurrir como una caterva de guerreros que son fuerzas dominantes que atentan contra sus propias madres, abuelas, tías, primos, hermanos, padres. Es el negro y vino tinto contra el blanco inocente. Es la fuerza dominante y marchante, tal vez mecánica contra espíritus juguetones y libres; son las fuerzas de Apolo contra las de Dionisio. Entonces vemos a una mujer blanca que es sacada de la multitud y manchada de rojo, o el ingenuo personaje blanco que es agarrado para mancillar su cuerpo de negro y verde, o aquella otra que es devorada porque sus carnes son fagocitadas por lo inhumano del humano.

Tras de esto, el ensayo, la discusión, el replanteamiento, la preparación documental... allí estuvo la afectación. Y recuerdo a Maxine Green citando a Virginia Wolf, «Sólo puedo creer que el choque de conciencia que describe, que se convierte en algo tan valioso para ella, es más probable que le ocurra a la gente cuya atención está reforzada por la exposición a las artes» (Green, 2005, p. 164). De esta manera nuestras piezas alegóricas irrumpen en el espacio escolar y en el espacio ciudadano.

Las alegorías sensoriales claman por indagar en colectivos que exploran en experiencias sensoriales diferente a las meramente audiovisuales. Esto, en los diferentes lenguajes expresivos, implica una gran libertad artística que explora en nuevas formas de decir. Aquí, tal vez, lo más importante es sustraer, implicar, conmover e impactar a un espectador que ha visto todo desde la silletería cómoda del teatro, desde la quietud de la caverna de la que habla Platón.

En este sentido, con las piezas alegóricas sensoriales apelamos a elementos primigenios: agua, tierra, aire, pigmentos, objetos extraños, las frutas con sus sabores, olores, colores y texturas, etcétera; los acercamientos (proxemias) que, inicialmente, nos pueden escandalizar

pero que luego se naturalizan; el juego con los otros y su anatomías, fisiologías, emociones y sentimientos implicados. Todo dispuesto en el espacio sagrado del ritual.

Nos anima el hecho de irrumpir en el espacio escolar, y otros espacios cerrados, para preguntar sobre las formas convencionales como audiovisualmente nos automatiza la escuela, los medios de comunicación, el transporte masivo, los nichos de la ciudad, los grandes pasillos de los centros comerciales visitados tras las vitrinas, la circulación de las calles, etcétera. Es poner en escena teorías que vienen de la física como la teoría del caos, la ley de la causalidad, la entropía, como una tendencia a repensar las relaciones en su complejidad. Cuestionar la tendencia a la sistematización regulada frente a la primacía de la caótica imaginación.

Es por esto que la atmósfera envolvente, los ámbitos que creamos y que convocan lo erótico y lo poético, de locura y deseo pulsional y pasiones, de silencio intermitente. De allí que el espectador debe ir dispuesto a la contingencia. Sentir la ansiedad de que va a zarpar hacia una aventura sensorial en donde no se desliza y pasa indemne. Y no pasa indemne porque evocará muchas de sus situaciones, hará dramaturgia de su propia vida, divagará en sus recuerdos y evocaciones, se adentrará en una fiesta de la piel y los sentidos que le implicará tener una nueva experiencia.

En esta travesía mudamos de territorio en tanto se cambiaron conceptos tanto de cuerpo como de teatro.

Transitamos de la clase de teatro convencional con su manera de entrenar, jerarquizar la toma de decisiones, ensayar, ritualizar, poner en escena, replicar, etcétera (o

sea, replicar el teatro de la representación con las categorías de espectáculo) hacia el campo híbrido de las teatralidades y de lo que nosotros llamamos, la creación colectiva de piezas alegóricas en donde confluyen afectaciones, apuestas vitales, fuerzas expresivas, mundos psíquicos y espacios de liberación (González, 2013).

En este registro de experiencias descubrimos cómo las piezas creadas indagan en la subjetividad, la inquietud de sí y hacen búsquedas vitales en quienes somos creadores. Encontramos que este tipo de creaciones constituían un concepto de corporeidad que implicaba la formación de un sujeto ético, estético y político. De otro lado, evidenciamos cómo la clase de teatro se instituye como un espacio de acunamiento afectivo y emocional que se ubica a contracorriente del cuerpo, acuñado por los medios masivos.

Las piezas alegóricas, en gran medida han sido “danzas de sí” que «en ocasiones puede tornarse macabra, sensual, frenética y no corresponde a las demarcaciones del ritmo, de la música o de unos pasos previamente acordados. Todo se da y evidencia desde los ritmos internos, lo singular y de lo colectivo» (González, 2013).

Finalmente, existen unas maneras de validar la creación-investigación en el ejercicio académico. Se valora de manera ostensible la escritura y la lectura, algunos se ubican como estetas para interpretar, valorar, juzgar la “obra”, su abordaje pasa por el ejercicio racional al que nos resistimos, de la manera como los manifestábamos más arriba. De allí que el presente escrito se haga en primera persona (singular y plural), y se presente la pieza alegórica con su propia fuerza que conlleva, ya de por sí, una ardua investigación.

Referencias

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la Nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Barcelona: Ed Edhasa.
- Boal, A. (2002). *Ejercicios para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Buttler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Diéguez Caballero, I. (2007). Escenarios Liminales: Teatralidades, performances y política. *Biblioteca de Historia del teatro Occidental*. Argentina: Siglo XX.
- González, F. (2003). *El arte Teatral en la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- González, F. (2012). *Pedagogía del cuerpo: indagaciones y provocaciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, F. (2013). Entre el bufón y el maestro idiota. *Corporeidad y teatralidad en la escuela*. Libro en la web.
- Green, M. (2005). *Variaciones sobre una guitarra azul*. México: Ed Edere.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. *Propuestas para repensar la investigación en educación*. En *Siglo XXI*, No 26.
- Platón. (2001). *Alcibíades o la Naturaleza Humana*. Madrid: Editorial LIBSA.
- Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. *Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rico Bovio, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo: crítica de la corporeidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Estructura y antiestructura. Madrid: Taurus.



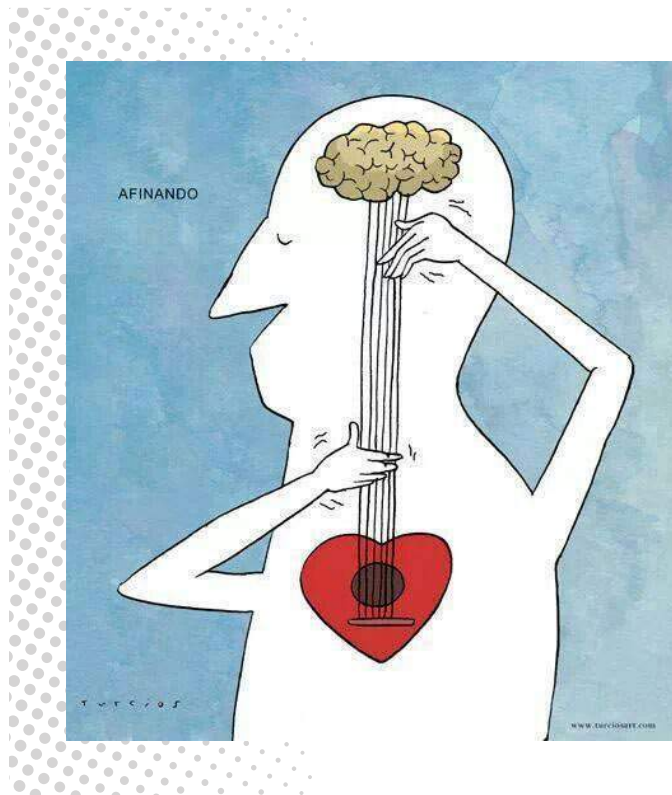
Cordial Mente¹

RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZÁRATE²

Estimados compañeros. Gracias por asistir a mi encuentro.

No sé qué impresión de mí les han dejado mis detractores, son tan persuasivos y convincentes al hablar, que a veces hasta yo mismo dudo de mí, de mis ideas, y me desconozco. No soy bueno como orador, abogado o sofista, pero les escribo esta carta de la misma manera como hablo, esperando solamente serle fiel a la verdad y no a la vanidad de un discurso adornado. Quiero aprovechar este espacio que me han permitido compartir con ustedes para aclarar algunas dudas, que se han generado, acerca de mi modo de percibir la vida, lo humano y la educación.

Mi proyecto educativo, como maestro, no está muy lejos de mi proyecto de vida. No en vano intento integrar lo que he aprendido



Afinando de Omar Turcios

- 1 Una versión breve del presente escrito fue parte de la puesta en escena de “Tejidos y Fugas: Arte, convivencia escolar y representación etnográfica”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 25 de abril de 2016.
- 2 Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Docente del Colegio José Francisco Socarrás IED, de Bosa, Bogotá, Colombia.



como persona con lo que ejerzo como maestro, para ello basta ver lo que he publicado con anterioridad (Sarmiento, R., 2015), intentando sustentar mi práctica. Hoy en día aun considero que un proyecto de estos, vitales o académicos, no son algo acabado, pero quizás sí algo que muchos pretenden cuestionar, algunos de manera sana y constructiva, otros, quizás con el ánimo de hacerlo más débil, criticándolo sin conocerlo, a oídas de lo que se dice, desde opiniones que surgen de apreciaciones subjetivas, carentes de toda imparcialidad. Hoy vengo a ustedes a exponerles por qué mi proyecto no es algo de lo que simplemente se pueda hablar sin conocerlo.

El principio fundamental de mi quehacer como maestro, como ya lo he mencionado, consiste en el arte de ser una buena persona antes que ser un buen maestro. Considero que lo segundo debe ser consecuencia de lo primero. Pero para ser una buena persona y un buen maestro primero tuve que indagar en mis experiencias de vida, personal y académica, en qué podría consistir ello, por lo que me pregunté qué era aquello que más recordaba de mis maestros, qué era aquello que más admiraba de ellos, y claro, de ahí también se desprendería qué era aquello que más detestaba.

Descubrí en mi indagación que no los recordaba por sus conocimientos, sino por su manera de ser, por su ejemplo, por cuestiones personales, de calidez y de calidad humana. Ellos me enseñaban al compartir conmigo su amistad, más que al intentar darme conocimientos propios de su ciencia. En definitiva, su forma de ser conmigo y con los demás estudiantes era lo que más admiraba, motivándome de esa manera a aprender de ellos, también, lo que de sus saberes enseñaban.

También descubrí, así, que la letra con sangre no entra, que es un viejo sofisma de la educación tradicional, pues nadie que menosprecie mi calidad humana, humille mi inteligencia y se crea en el poder de tratarme como a un inferior puede hacerme sentir digno de sus enseñanzas. Ya lo decía con mejores palabras mi colega Ranciére (2003):

He aquí el genio de los explicadores: atan al ser que han inferiorizado al país del atontamiento con el lazo más sólido: la conciencia de su superioridad. Esta conciencia, además, no destruye los buenos sentimientos, el señorito instruido quizá se sentirá conmovido por la ignorancia del pueblo y querrá trabajar en su instrucción (p. 16).

¡Sí!, el mismo Ranciére que proclama la enseñanza desde la premisa de la igualdad entre maestros y estudiantes “¡Nadie es más que nadie!” Esta creencia proviene de vieja data, de la misma época en la que los europeos consideraron la inferioridad de las demás culturas, de la misma época en la que consideraron que la mente es una suerte de tabula rasa, carente de toda capacidad e inteligencia. Como si la naturaleza misma no pudiera construir un cerebro igual que otro, con las mismas capacidades que Kant nos invitó a observar antes que volcarnos hacia el mundo en su búsqueda: ¿No somos, en principio, iguales en capacidades? ¿Existe una jerarquía entre cerebros por naturaleza? ¿Acaso una ciencia es superior a otros saberes?

Supongo que el paradigma dominante aún los invita a pensar que es así, es difícil desprenderse de los prejuicios, dogmas y creencias de una época determinada, pero supongo que la tarea que se me han encomendado como maestro, como filósofo, es cuestionar dichos paradigmas para abrir espacio a unos nuevos, quizás mejores, quizás más verdaderos y acordes a nuestra verdadera naturaleza humana. Ahí radica, quizás, la razón de por qué no soy, ni seré, bien visto en un ambiente educativo: si mi tarea como filósofo consiste en el cuestionamiento de todo dogma y en la proposición de otros horizontes, es natural suponer que enseñe a cuestionar “la autoridad” y con ella, las prácticas y saberes de un contexto como el nuestro.

Pues bien, no debemos confundir enseñar a filosofar, a cuestionar y a ser críticos con cuestiones meramente personales. Si bien, mi trabajo consiste en abrir la mente de los estudiantes para que observen, o sueñen, que otro mundo es posible, ello no significa que vaya con lanza en ristre contra persona alguna, sino en contra de aquellas prácticas y saberes que requieren ser revisados, cuestionados y, por esta vía, transformados, para mejorar nuestra condición humana y las instituciones que la sustentan.

Es por ello que desde el inicio de mi carrera como docente de esta institución he estado vinculado a instancias académicas y de investigación, para mejorar mis prácticas, para mejorar en mis saberes y no crean que haya obtenido ascensos por ello, pues no lo he hecho en virtud de mi bien personal. No se me puede acusar de no creer en las instituciones, ni en las grandes teorías acerca de pedagogía, si en algo he creído es en las mismas y por ello considero que las instituciones no deben estar por encima de las personas (aun cuando se diga que las instituciones permanecen mientras que las personas tan sólo pasan), mi apuesta, por lo tanto, ha sido desde la institucionalidad, cuestionarla y proponer cambios a la misma.

Las causas de mis problemas radican, precisamente, en que por asistir a las instituciones académicas, doctas en el tema, se me ha inculcado el cambio y la transformación de la institución para hacer de ella algo mejor. Algo pensado para nuestro tiempo, para nuestros estudiantes y para nosotros mismos, en tanto que esta institución no sólo la componen estudiantes sino que también estamos nosotros, los maestros, por lo que aun me parece un sofisma de muchos suponer que por encima de nuestros derechos están los derechos de los estudiantes, desigualdad que también afecta nuestro compromiso y nuestras búsquedas personales de bienestar.

Así, por ejemplo, cuando hemos optado por detener nuestras actividades académicas con estudiantes para reivindicar nuestros derechos como maestros, no hacemos otra cosa que enseñar con el ejemplo. Partiendo de nuestra humanidad enseñamos a los estudiantes a ser más humanos; luchando por nuestros derechos también aprenden a luchar por los de ellos. Siempre bajo la premisa de igualdad que la Revolución Francesa nos vino a dar. Somos iguales como humanos, nadie es más que nadie, todos tenemos los mismos derechos. Quizás debamos darle otro tanto al ejemplo que se da cuando nos ausentamos por motivos académicos, para asistir a “capacitaciones” desde instancias más reconocidas para mejorar nuestros saberes y nuestras prácticas, ¿no es acaso eso un buen ejemplo? ¿Debo suponer que no puedo asistir porque primero están los estudiantes y su educación que la mía?

Ahora bien, se preguntarán entonces cuál es mi lucha, y ante esto no tengo más remedio que responder que es una lucha personal, cargada de sentido humano, en búsqueda de mi felicidad así como la de los demás, y para ello he estado preparándome en lo personal, en lo académico y en lo práctico, para hacer de esta sociedad un lugar donde todos tengamos los mismos derechos, que desde la

revolución ya mencionada no hace referencia más que a tres principios fundamentales, hace tanto promulgados pero aún no logrados: Libertad, Igualdad y Fraternidad.

Son precisamente estos tres principios que aún debemos poner como bandera y, como les he dicho, son fundamentos de mi práctica cotidiana. Como ex miembro de la comunidad educativa EPE (Escuela Pedagógica Experimental), donde aprendí a desarrollar mi personalidad libremente sin deteriorar la de los demás, desarrollando así un sentido práctico de la responsabilidad y del buen uso de mi libertad. Debo decirles que desde entonces siempre he considerado que otra forma de educación es posible, la educación que nos enseña para vivir en libertad, es decir, nos enseña a vivir en libertad con la práctica de la misma. No podemos seguir suponiendo que sólo cuando los chicos sean mayores de edad, o cuando salgan de esta institución, podrán ejercer su libertad. La misma debe ser un principio de la educación y sólo con la práctica, el ensayo y error dentro de la escuela y por fuera de ella, podemos suponer que serán personas libres y autónomas desde ahora y en el futuro.

Si seguimos suponiendo que la libertad es algo que debe ser controlado todo el tiempo por agentes externos, por policías de la conducta, por vigilantes y castigadores, jamás aprenderán a ser libres rigiéndose por su propia conciencia, sino por la presencia de

la autoridad, la cual dejando de estar presente permite hacer lo que se prohíbe, invitando a hacer el mal, para comprobar quizás qué está mal, o el porqué estaría mal si se realizara. Error fundamental de nuestra forma de entender la educación, es suponer que evitando el error, la equivocación y las "malas conductas" haremos sujetos libres y autónomos. La escuela debería ser ese laboratorio del ejercicio de la libertad y de las responsabilidades que su ejercicio conlleva.

Pues bien, otra de las razones por las que puede ser susceptible de críticas mi práctica como maestro es considerar que la libertad es un principio fundamental y que tanto en la escuela, como en la vida cotidiana, lo más importante es aprender a ejercer la libertad, no la obediencia, debemos buscar la manera de ser nosotros mismos, sin dañar a los otros, debemos ser libres para desarrollar nuestra personalidad y sus expresiones, debemos aprender a tolerar, a respetar al otro, no a reprimir y obedecer a los demás. No se comprende este principio porque hemos sido educados para seguir las reglas, no para asumirlas con responsabilidad, haciendo uso de nuestro entendimiento y autonomía. De nuevo, el problema radica en la concepción desigual del otro, del estudiante como inferior, como incapaz.

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre el otro principio: La igualdad. Ya lo he señalado antes, citando a Rancière, que el problema de la educación como instrucción es suponer, de principio, la inferioridad del estudiante. Esta concepción impide que la voluntad del estudiante sea el principio motor de su búsqueda, de sus aprendizajes, de su autonomía. Ahora, consideraré otra cita del mismo autor donde dice:

La misma inteligencia crea los nombres y crea signos de las matemáticas. La misma inteligencia crea los signos y crea los razonamientos. No existen dos tipos de espíritu. Existen distintas manifestaciones de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a



la inteligencia por descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la capacidad intelectual (Rancière, 2003, p. 19).

Si tratamos a los estudiantes como personas capaces por sí mismas de hacer lo que millones de seres humanos han podido hacer por miles de años, gracias a sus capacidades innatas y no gracias a las enseñanzas solamente, podemos pensar que la cuestión no radica solamente en los contenidos que les enseñamos, sino en la voluntad que tienen para aprenderlos, es decir, si consideramos bien las premisas del *constructivismo* según las cuales el conocimiento depende de la *motivación* del estudiante y del anclaje que tiene el conocimiento aprendido con el mundo que lo rodea, podemos empezar a transformar la concepción que tenemos de la educación como una mera transmisión de conocimientos.

Este principio de igualdad, por tanto, permite que tratemos a los estudiantes como personas capaces de raciocinio, que en ejercicio de su libertad pueden equivocarse, así como cualquier persona, pero también como personas capaces de asumir sus errores y aprender de ellos, tarea que nos corresponde reforzar en los tratos con ellos: la de hacer ver su capacidad para aprender de sus errores, de asumir sus responsabilidades, de ser ellos mismos, sin miedo más que a su propia conciencia, y de este modo, a ser personas de bien, sanas en su mente y en su cuerpo, pues ¿qué mejor salud que aprender a ser uno mismo, coherente y responsable? Ahora bien, me falta hablarles del tercer principio, que es el de la fraternidad: somos libres, somos iguales, pero ¿somos fraternos?

Cuando pienso en ello, lo primero que viene a mi mente es el egoísmo propio de nuestra naturaleza. Desde que nacemos el egoísmo es como una herramienta que garantiza la supervivencia. Si no nos preocupamos por nosotros mismos, si no atendemos a nuestras

necesidades, no es posible que logremos sobrevivir. Pues bien, la fraternidad resulta ser, de este modo, una utopía. Pero hemos de notar que desde que nacemos necesitamos del otro. Somos quizás el ser más vulnerable de la naturaleza, por mucho tiempo necesitamos del auxilio ajeno, por muchos de nuestros primeros años, hasta poder ser lo suficientemente grandes para conseguir nuestro propio alimento. Esto nos lleva a la necesidad del otro como una necesidad vital que debemos sopesar con nuestro egoísmo.

Si somos tan vulnerables, quizás podamos pensar que el mundo se divide entre fuertes y débiles, entre desiguales, derrumbando de este modo la argumentación anterior acerca de nuestra igualdad universal, llevándonos a asumir la incapacidad de los unos frente a los otros, lo que nos llevaría a pensar que lo natural es que los menos capacitados deban ser guiados por los más capacitados, fortaleciendo de este modo la creencia en que la educación es una cuestión de desiguales, por lo que debemos asumir como maestros su incapacidad y hacerles ver nuestra autoridad como mayores para guiarlos en su supervivencia. Pues bien, considero que esto no es del todo cierto, o al menos, sólo es una argumentación que nos ha llevado al error por mucho tiempo.

Cuando uno tiene hijos, por ejemplo, y lo sé porque he asumido una "tío-paternidad" muy responsable, cuando uno comprende que ellos nos necesitan con urgencia, lo hacemos porque consideramos que no tienen la capacidad de lograrlo por sí solos. Sin embargo, podemos asumir dos caminos. Por un lado, algo tradicional, podemos creer que necesitan de nuestra ayuda constantemente y debemos por lo tanto ayudarlos en lo que sea. Asumiendo así su incapacidad y nuestra potencia. Pero este error, a mi modo de ver las cosas, es lo que hace que sean seres incapaces para toda la vida, pues siempre requerirán de un tercero para su supervivencia, serán seres sobreprotegidos, incapaces de lograr algo por sí mismos, sin las habilidades necesarias para su supervivencia.

Por otro lado, podemos asumir su capacidad aún no desarrollada y nuestra competencia para ayudarles a que la desarrollen, es decir, asumir que la naturaleza no hace nada en vano y es por ello que ha logrado que seamos seres capaces de sobrevivir por nuestra propia cuenta. La cuestión es determinar hasta cuándo requieren de nuestra guía y desde cuándo empiezan a ser capaces de valerse por sí mismos. Para ello basta que los dejemos ser y acompañarlos en su desarrollo, garantizando que sus búsquedas no caigan en un error fatal. Observando en cada momento sus acciones para determinar en qué se están equivocando y en qué deben asumir sus errores, aprender de ellos y continuar. Esto es, si somos padres de familia que amamos lo suficiente a nuestros hijos, lo mejor que podemos hacer es mostrarles, de la forma menos dañina posible, cuáles son los errores que deben superar para lograr hacer las cosas por sí mismos. Ardua tarea esta, pero es quizás la más bella y la que más nos hace humanos, seres muy inteligentes capaces de garantizar la supervivencia del otro a través del aprendizaje basado en el error.

Así, la fraternidad es un lazo que viene a construirse sobre la base del afecto, ese mismo afecto que se siente frente a nuestra descendencia, ese afecto que podemos sentir por nosotros mismos, se debe lograr reflejar en el otro, a través del modo de relacionarnos con él, desde el ejemplo, desde las personas, más allá de las distinciones que se puedan tener, un padre, un adulto, un hijo, un niño, es el amor de nosotros mismos que nos debe llevar a buscar que quienes nos rodean, así como con quienes nos suceden, sean lo suficientemente personas de bien como para garantizar su bienestar, y por esta vía, el nuestro propio. Muy bien lo retrataba Platón cuando dialogaba, con la voz de Sócrates, que la *philia* es necesaria para educar, es necesaria para que deseemos lo mejor de los demás, para querer ser mejor nosotros mismos y para querer compartirles esto a los demás.

Basado en estas reflexiones iniciales, la ética performada empezó a crear espacios de reflexión, deconstrucción y reconstrucción de las problemáticas personales y sociales, a través de la comunidad de indagación y la expresión e intervención artística de los espacios cotidianos de convivencia (de ahí que se autodenomine “performada”). Así mismo busca una metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora que integra el constructivismo, la expresión artística y la transformación personal y social.

El punto de partida es el supuesto, inspirado en David Hume, según el cual las distinciones éticas surgen de las apreciaciones estéticas. Lo bueno y lo malo de una situación dada suele juzgarse según la sensación de agrado o desagrado que genera en cada sujeto, involucrando, de este modo, el gusto estético en el juicio moral. Ello nos lleva a plantear la necesidad de indagar con los estudiantes aquellas situaciones cotidianas que no nos agradan, que nos parecen por sí mismas perjudiciales para nuestro bienestar, personal y colectivo.

Es por ello que resulta necesario que la ética tenga como su principal referente la sensibilidad del estudiante, lo que podemos denominar en este nivel como *simpatía*. Acto seguido, las emociones y los sentimientos empiezan a surgir cuando tales sensaciones vienen acompañadas por el pensamiento, es decir, podemos afirmar que las emociones son esa unión de sensaciones y pensamientos que nos conducen al sentimiento moral.

Las emociones resultan ser el punto de encuentro entre lo que sentimos y lo que pensamos sobre aquello que sentimos. La ira, por ejemplo, surge cuando una sensación de desagrado es acompañada por la representación del objeto que nos produce el malestar. Este objeto, esta representación, viene cargada de la historicidad del sujeto, de sus experiencias previas, de sus saberes. Por lo que podemos ver que el gusto o disgusto por sí mismos sólo son una sensación, mientras que



el sentimiento que generan tienen una carga cognitiva muy importante. De este modo, se hace necesario generar una reflexión en torno a esos sentimientos, su causa, las ideas que acompañan ese sentir, los mitos y verdades que rodean ese sentir y esa idea u objeto relacionado.

Iniciamos así un proceso mediante el cual el **autoconocimiento** se hace fundamental. ¿Quiénes somos y por qué sentimos lo que sentimos? ¿Cómo lo sentimos y de qué manera se transforma, aquello que siento, cuando lo pienso desde una perspectiva más abierta? Esta perspectiva se ve complementada con el **sentido común**, el cual se teje en el convivir con los demás, en el compartir mis ideas y mis sentimientos con los demás, al ponerlos sobre la mesa y reflexionar sobre sus componentes, modificando aquellos sentimientos que no

son esenciales al objeto, sino que obedecen a circunstancias históricas de mi aprendizaje individual, o que pueden ser simplemente parte de mi carácter como sujeto único e irrepetible, que tiene una manera singular de sentir, pensar y vivir.

Mediante este proceso de autoconocimiento, reconozco lo que soy y cómo percibo el mundo, cómo afecta el mundo mi diario vivir, cómo afecta mi idea del mundo, adquirida por mi experiencia singular, el modo como reacciono frente al mismo. Al reconocer esto, al hacer partícipe de este modo peculiar de ver el mundo a los que me rodean, empieza el reconocimiento de mi ser por parte de los demás, así como empieza el proceso de reconocer a los otros como sujetos cargados de sentido, junto con los cuales entretejo mi mundo y mi idea del mundo, entretejiendo el sentido de la realidad, que de esta manera se convierte en el sentido común.

El sentido común abre las puertas al otro dentro de mi propio ser, entiendo y reconozco lo que pienso y siento porque existen otros que así lo aprueban o desaprueban, la convivencia es el compartir mi mundo con el de los demás y tejer un sentido común, el cual sólo es posible si abro las puertas de mi ser y empiezo a sentir como los demás sienten, empiezo a ponerme en los zapatos de los demás, a sentir lo que se denomina *empatía*; ese sentimiento fundamental para la construcción de la convivencia.

La empatía implica que quien la siente, siente lo que los demás sienten, por un mecanismo que permite interiorizar las sensaciones y sentimientos de otro ser, en tanto que reconozco que es un igual, al menos biológicamente hablando. Sin embargo, también sucede con el reconocimiento del otro como un ser histórico, al saber lo que vivió y cómo lo vivió, lo que me permite llegar a experimentar la empatía, no sólo como una reacción biológica, sino también como el resultado de la relación entre sensaciones e ideas (i.e. los sentimientos).

La empatía se potencia en la medida en que logro distinguir más claramente mis emociones, mis pensamientos y mis sentires, esto es, se potencia al tener mayor conciencia de lo que soy y de lo que siento, logrando ampliar mi espectro acerca de lo que producen en mí, y en los demás vía empatía, ciertos objetos, actos y/o situaciones. Así, la sensación, la simpatía, las emociones, los sentimientos, la empatía, la reflexión personal y colectiva frente a estos, resultan ser el inicio de mis percepciones sobre lo moral y lo político, como una construcción ética y estética, o más bien, como un entretejido, personal y social.

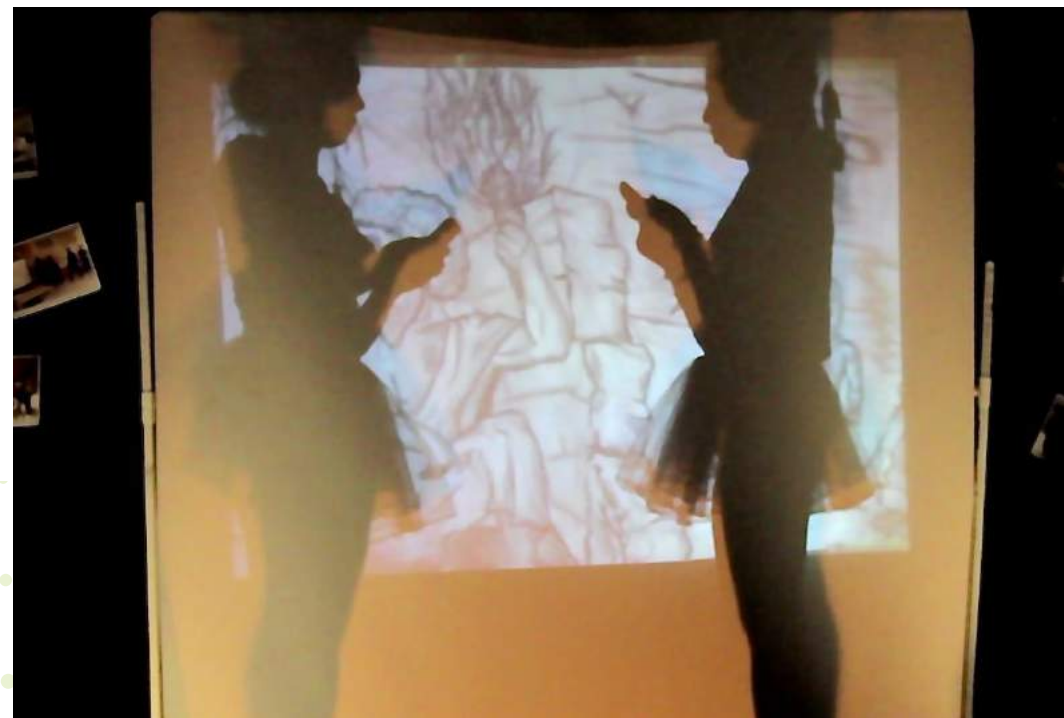
En las clases de ética performada buscamos, entonces, que los estudiantes expresen abiertamente sus sentimientos, sus emociones y sus percepciones acerca del mundo que los rodea. Las dinámicas de la clase se ven rodeadas de juegos, especialmente teatrales, que nos permiten entrar en confianza con los demás, al ponernos a todos en un mismo nivel, entrando en un estado de juego que nos permita romper con lo establecido. Al jugar creamos un ambiente de horizontalidad en las relaciones personales que resulta fundamental para el establecimiento de un estado de igualdad y mutuo reconocimiento, permitiendo así que nos liberemos, dejemos de lado los prejuicios y estemos atentos a lo que le sucede al otro, abriendo las puertas a la empatía.

Al liberarnos frente al otro, ejercemos nuestra verdadera libertad, fundamento de la expresión artística. Cuando sentimos esa libertad de ser lo que somos, logramos quitarnos el miedo a ser juzgados y logramos el estado ideal de la expresividad. Yo siento como los demás sienten, los demás sienten como yo siento. Ahora es el momento de darle rienda suelta a mi creatividad, liberando así mis emociones, mis sentires y mis pensamientos por medio de la expresión artística frente a los demás.

Quisiera que viéramos, de este modo, a la ética performada como aquel proyecto que surge de la necesidad de creer en la subjetividad humana como un proyecto de vida con la necesidad de hacerse a sí

misma, como una subjetividad que sólo debe aprender a hacer uso de su libertad, de su libre expresión y de su libre desarrollo. Es por ello que se propone desarrollar una nueva forma de ver la educación como un proceso creativo, reflexivo, siempre cambiante y siempre renovable, que combina en sus clases la estética, la filosofía y la historia personal de quien lidera el proceso: La estrategia fundamental, entonces, ha consistido en mantener la coherencia entre mi historia de vida y mi quehacer profesional, manteniendo viva la pasión, que debe y deberá ser el alimento diario de mi proyecto de vida.

Los ingredientes teóricos que han nutrido esta propuesta tienen raíz en el pensamiento filosófico de Sócrates y la comunidad de indagación, dinámica que permite dialogar de una manera horizontal con los estudiantes, permitiendo a su vez tener una visión crítica y constructivista del conocimiento y de la vida misma. Así mismo, Sócrates ha inspirado la filosofía clásica y la helenística, dentro de las cuales podemos entrever, tal y como lo nota Foucault, una fuerte tendencia al fortalecimiento del sujeto mediante la ética del cuidado



de sí, o practicas de sí, manteniendo la coherencia que debe haber entre la teoría y la práctica; la reflexión filosófica con la ética; la manera de vivir que lleva cada cual con la búsqueda activa de su felicidad.

Así mismo, estas prácticas de sí, que rescata Foucault de las filosofía socráticas-helenísticas, sirven como base para el fortalecimiento de los sujetos como sujetos en resistencia ante la relación existente entre discursos y verdades, entre saberes y relaciones de poder, prácticas de sí que de la mano de los movimientos descolonizadores de Paulo Freire y August Boal, nos permiten crear una pedagogía del oprimido que se eleve desde abajo, desde la subjetividad misma y su contexto socio-histórico, hacia las expresiones y verdades que fortalezcan al sujeto, que le permitan distinguir su discurso y su naturaleza más íntima frente a las dinámicas globalizadoras, homogeneizantes y hegemónicas que han frustrado el proyecto humano de nuestros pueblos latinoamericanos.

Este exquisito ingrediente de las pedagogías del oprimido, con la implementación directa en el teatro del oprimido de Boal, y el cual se extiende a otras estéticas u áreas artísticas, han saborizado el proyecto de la ética performada desde lo que se ha sabido denominar el arte político. Este no sólo sirve para desarrollar la sensibilidad estética del estudiante sino también su sensibilidad moral y política, elevando la construcción colectiva de conocimientos a la praxis colectiva, al activismo social, a la acción comunicativa.

El resultado de todos estos ingredientes personales, prácticos y teóricos, o teóricos y prácticos, son el alimento que diariamente nutre el espíritu de los estudiantes, así como me ha nutrido a mí mismo como maestro. Estas mezclas, que a veces tienen más o menos de un ingrediente que de otro, han llevado a alimentar el pensamiento crítico de los estudiantes, con una sensibilidad estética y moral mínimas para la sana convivencia dentro del aula. Y desde el aula ha contribuido a la comunidad educativa en general, pues es en el aula donde se cocina

para servir en la mesa de las competencias ciudadanas, representadas en una mejor expresividad, una mejor comunicación entre las personas, sin distinción de rango o estatus social, pues es desde la horizontalidad y la práctica misma de la libertad que podemos concebir un mundo más justo, más equitativo, más solidario y tolerante.

De este modo, el proyecto Ética Performada mantiene sus horizontes originales y su carácter de perpetua formación y transformación, características que han permitido mantener mi subjetividad, mis motivaciones personales y profesionales al servicio de la comunidad y de la educación: perfilando el proyecto cada día para mejorar su sabor, su recetario y su presentación; buscando sistematizar de manera cada vez mas estructurada la experiencia para develar cada vez más su potencial no sólo académico, no sólo personal, sino también como propuesta alternativa que contribuya a la construcción de nación en un eventual posconflicto.

Como pueden ver, estimados colegas, mi propuesta tiene mucho para ser criticada, mucho para mejorar, mucho que quizás aún no sea el momento, ni el lugar para lograrlo. Quizás por eso sólo quedan dos alternativas: o apoyan mi propuesta, con los reparos necesarios que pueda haber a lugar; o condenan de muerte mi propuesta, mis proyectos, retirando todo el apoyo que una propuesta como esta necesita tener³.

3 Para mayor información ir al blog del proyecto: www.eticaperformada.jimdo.com.

Atrapando instantes

ANGÉLICA RODRÍGUEZ¹

«La fotografía es, para mí, el impulso espontáneo de una atención visual perpetua, que atrapa el instante y su eternidad».

CARTIER BRESSON

Cada día en el aula de clase se posan 38 pares de ojos diferentes sobre mí, ojos que cambian cada 100 minutos, por otros 38 pares y cada par con cientos de interrogantes, no sólo de conocimiento en el área que oriento, sino desde cualquier dimensión que cubra las necesidades e intereses de mis estudiantes. Pares de ojos que se posan sobre mi cuerpo y mis acciones. Quisiese poner un espejo y observar esa otredad, esa realidad desde la otra mirada. ¿Qué transmito?, ¿qué llega?, ¿cómo nos afectamos entre sí?... , así que, con esta propuesta, se pretende indagar sobre mi propio ser en la escuela, sobre mi figura de maestra en relación con los otros, el espacio, los objetos, la convivencia y las relaciones que allí se tejen.

1 Licenciada en Educación Especial. Docente de Educación Artística. Colegio Francisco de Paula Santander-Bosa, JM Master en Artes y Educación.



Sé que soy modelo, ejemplo e influencia directa o indirecta en la formación del carácter y desarrollo cognitivo de mis estudiantes, por ello en este proyecto de investigación en clave UAQUE, he querido hacer un alto, detener los instantes de este mundo escolar y, parafraseando al fotógrafo francés Cartier Bresson; encontrar y capturar ese instante preciso, en una o varias fotografías que me permitan hacer una reflexión sobre mi ser y las relaciones de convivencia en el ámbito escolar. Algunas preguntas que me guían en este proceso son: ¿qué tipos de relación se dan con mis estudiantes?, ¿cómo me ven?, ¿cuál es la percepción que ellos tienen de mí?, ¿qué ven de mí?, ¿qué ocurre en mi clase u otros espacios escolares?, ¿cuál es la percepción de los estudiantes acerca de sus docentes?, y ¿cuál es mi relación de convivencia en el colegio Francisco José de Paula Santander?

Hay cosas que yo puedo percibir directamente, otras que creo que están ahí, pero seguro se establecen cientos de relaciones que se cuelan en la marea de situaciones que minuto a minuto se van resolviendo en clase, de las cuales no soy consciente, o puedo tener una percepción errada.



Teniendo en cuenta estos planteamientos, el desarrollo de esta propuesta de investigación se lleva a cabo a partir de dos estrategias:

En primera instancia, este ejercicio de investigación tiene una participación directa de mis estudiantes dado a que son ellos quienes me observan. Así que, en este caso, algunos de ellos registrarán los momentos de su interés en fotografías que irán tomando durante el desarrollo de mis clases. Rotarán la cámara entre varios estudiantes en cada clase y, además, en un tiempo de dos semanas se hará este mismo ejercicio en los diferentes cursos que atiendo en la institución.

La segunda estrategia a desarrollar en este proceso consiste en indagar sobre las relaciones docente-estudiante a través de la percepción sensorial que tienen los estudiantes de ellos. Así:

Se invita a los estudiantes a evocar las percepciones que reciben a través de alguno de sus sentidos, en principio a nivel general y posteriormente en relación con su vida académica y en particular

sobre su relación con los docentes —y por supuesto yo soy parte de ese colectivo—. Dichas sensaciones, o incluso sentimientos y recuerdos, quedarán consignados. En un texto escrito que el estudiante entregará de manera anónima para que no se sienta coartado a expresar sus ideas. Seguido de ello, elaboraremos series fotográficas en las cuales los sentidos son protagonistas y buscarán reflejar esos sentimientos evocados que les transmite X o Y docente.



Así, este proceso de indagación sobre la percepción que tienen los estudiantes de mí y de otros profesores se mediará a través de los sentidos, las emociones y la fotografía. De tal manera que encontraremos series fotográficas que den cuenta del desarrollo de una clase o un proceso en el mundo escolar, fotografías de los sentidos que nos invitan a evocar esas sensaciones sobre la relación y convivencia docente estudiante, acompañados de pequeños textos que los estudiantes consignaron en sus reflexiones personales.



Por lo tanto, el desarrollo de esta propuesta se debe basar en principios que contribuyan a la mejora de la convivencia escolar, en este caso en particular la relación docente-estudiante. Así mismo, pretende indagar sobre las percepciones que se dan en esta doble vía, y estará basado en principios de honestidad, respeto a la diferencia, confianza y en general todos aquellos principios que se dan al interior de nuestra comunidad educativa.

Con los participantes se realizan acuerdos explícitos y tácitos de respeto acerca de la opinión del otro y del uso de la información, guardando el anonimato en los casos que se requiera. Es una propuesta en donde el sentir de cada participante se valora y se tiene en cuenta de acuerdo a las circunstancias que se van generando, y dentro de estos principios que nos orientan en la comunidad académica. Por ello estos principios, que se establecen entre todos los participantes en este encuentro que se da a través de la imagen, la palabra y el sentir de cada participante, son y serán en pro de construir una comunidad más justa, armónica y efectiva para el desarrollo académico y social.

Un aspecto fundamental en este trabajo de investigación es su relación directa con el arte y el concepto de estética que de allí se puede desprender. Por tal razón, todas estas indagaciones con respecto a la relación docente-estudiante se realizan a la luz de propuestas artísticas de autores representativos en la historia del arte, los cuales nos dan una base de conocimiento y apreciación del mismo, no sólo como medio de expresión con cualidades estéticas sino como reflejo de la sociedad y sus relaciones en el mundo. A través de este medio, encuentro una oportunidad de hacer conexión con mi ser docente-artista y el ambiente que me rodea en la escuela, del cual los estudiantes son parte fundamental, y a su vez, medio de creación y expresión artística. Este proyecto es una búsqueda propia en el campo del arte en el cual se pretende construir y crear productos visuales que impacten a la comunidad, atendiendo a gustos, intereses y reflexiones propias, y de

la comunidad que nos rodea. Es una búsqueda artística que esperamos tenga impacto y que a la vez se enriquezca con las miradas y sensibilidad estética de quienes entren en contacto con ella.

Mi pasión por la fotografía y la indagación en el mundo de las imágenes me lleva a involucrarme emocionalmente con este proyecto, además del hecho de reflexionar acerca de mi práctica docente desde la mirada fotográfica de los estudiantes y las construcciones visuales que yo misma puedo hacer desde esas múltiples miradas que me registraron en un instante de mi quehacer diario. Cada imagen, o construcción de un producto artístico, que necesariamente se da de la evocación de mis relaciones con la comunidad educativa, con el espacio escolar y los reflejos que estos producen en mí y en los otros.



La metodología de investigación en este caso es IBA (Investigación Basada en Arte) que, siguiendo la línea de la fotografía como uno de los medios de expresión del arte, en el ámbito escolar se plantea como un trabajo de Arte-investigación Educativa, basado en imágenes. Esta

línea de investigación busca promover el uso de imágenes, en este caso el registro fotográfico, como medio o sistema de representación del conocimiento a través del cual los contenidos visuales funcionan como medio de indagación, registro y creación que a su vez son posibles de analizar y representar desde el contexto escolar y sus problemáticas. Por tanto, en ella se establecen conceptos visuales de la escuela a partir de la relación docente-estudiante en el entorno escolar.



De tal manera, es indispensable remitirnos a trabajos representativos en el campo artístico y de investigación que nos sirven de soporte y referente teórico en la construcción de nuestra propia experiencia, como es el caso de David Hockney, artista plástico de origen inglés, de quien en particular me centro en sus trabajos de collages fotográficos que nos permitirán crear nuevas propuestas de la realidad a través de composiciones visuales con fotografías, como lo podemos apreciar a continuación en algunos de sus trabajos.



DAVID HOCKNEY

Otro trabajo de referencia es la Tesis de máster de Guadalupe Pérez Cuesta: «Historias visuales del docente universitario». Quien hace un estudio visual de la vida de cuatro docentes universitarios, detallando aspectos laborales, personales y de espacio.

Un ejemplo de su trabajo es el siguiente:





Con base en estos referentes, el resultado final será una propuesta artística, susceptible de ser socializada y a su vez podrá generar nuevos puntos de encuentro y discusión en torno a este tema.

Así, la construcción y creación de estos productos artísticos, que no son más que el resultado visual que se origina durante el desarrollo de este proceso, deben ser presentados tanto en la comunidad de origen como en otros espacios del mundo académico-escolar. Si no fuera así, sería un producto inacabado. Serían demasiados esfuerzos guardados en un rincón oscuro esperando la luz de una comunidad que los aprecie, juzgue e interactúe con ellos.

Por tal razón, otra de las etapas fundamentales de este proceso es la socialización de las imágenes que develan mi relación como docente en el ámbito escolar y nos dan pistas de las relaciones docente-estudiante. Así que, una vez construidas y puestas a la luz, estas imágenes serán una invitación a la reflexión y a desentrañar ese mundo de relaciones que se da en la institución educativa. El observador será incitado a expresar sus pensamientos, reflexiones y sensaciones alrededor de estas imágenes y de su propia vida escolar a través de entrevistas escritas, dibujos, fotografías, video-entrevistas, etcétera.



Mujer, desde niña..., rompiendo estereotipos y confrontando las violencias sociales en nuestros cuerpos

Autoetnografía

ANA MERCEDES DÍAZ BLANCO¹

Introducción

El trabajo de investigación autoetnográfica que presento en este documento, se realiza en el marco del proceso formativo que hemos adelantado un grupo de maestras y maestros gracias a la invitación realizada por el IDEP a las instituciones educativas distritales, para hacer parte del equipo de investigación UAQUE², proyecto de formación

e investigación pedagógica con posibilidades metodológicas alternativas para promover la convivencia escolar donde prime lo ético, lo estético y lo afectivo. Esto con el fin de fortalecer nuestras experiencias pedagógicas particulares en las aulas de formación de distintas generaciones de estudiantes y en relación con sus núcleos familiares.

Este trabajo ha sido formulado con enfoque de género y diferencial con el ánimo de reconocer los continuos de violencia que viven las mujeres, niñas, jóvenes, y adultas en los procesos cotidianos de la formación escolar. Estos se constituyen en determinantes que caracterizan las formas de convivencia escolar, se manifiestan en la escuela, y se producen y reproducen en el ámbito familiar y social. Al mismo tiempo, encontrar en dicho

-
- 1 Trabajadora Social, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Orientación y Educación Sexual, Universidad Manuela Beltrán. Máster en estudios de las Mujeres, Universidad Autónoma de Barcelona. Orientadora Escolar del Colegio Prado Veraniego - Suba.
 - 2 En la lengua muisca significa «persona allegada en parentesco, amistad, oficio y vecindad». En UAQUE Convivencia escolar y representación etnográfica. Proyecto de investigación y formación docente en arte y etnografía. 2015.

reconocimiento oportunidades para incorporar prácticas pedagógicas que transformen lo simbólico, conductas y comportamientos que dentro de la comunidad escolar hacen invisibles las violencias contra las mujeres.

Se partió de la experiencia pedagógica personal durante gran parte de los años de trabajo en el sector educativo distrital, para incorporar en el proceso enseñanza-aprendizaje de la formación de ciudadanos y ciudadanas el enfoque de género, de derechos y diferencial que considero transformador de la convivencia y fundamental en la superación de las violencias.

Para esta experiencia investigativa particular se realizó un acercamiento a los imaginarios, percepciones, opiniones y consideraciones que tienen las niñas de cuarto grado de primaria sobre las múltiples violencias contra las mujeres, para lo cual se realizaron entrevistas a grupos focales en el Colegio Prado Veraniego de la localidad Suba, donde trabajo desde hace cinco años como orientadora comprometida con la equidad de género.

Es así como se aplicó un cuestionario con el fin de ubicar en las voces de las niñas, elementos que permitan identificar las necesidades educativas y estimular el debate y la reflexión sobre los imaginarios, discursos, creencias, prácticas cotidianas y estereotipos asignados a los sexos, que reproducen situaciones históricas de discriminación y relaciones de dominación de lo masculino sobre lo femenino en la familia, el colegio y la sociedad. Los resultados permiten el diseño y la incorporación de didácticas y perspectivas pedagógicas en el colegio mediante el teatro como expresión artística que posibilita dichas discusiones, reflexiones, visibilidades y transformaciones.

La experiencia vivida, búsquedas, encuentros y desencuentros

La experiencia pedagógica realizada a lo largo de mi historia laboral ha estado mediada por una búsqueda personal, un encuentro de identidad con otras mujeres y el reconocimiento de obstáculos sociales, culturales y políticos que, pese a los avances en la garantía de los derechos que hemos logrado, siguen imprimiendo al cotidiano de la escuela, la familia y la sociedad en general, la impronta de las violencias que los estereotipos de género han convertido en norma y naturalización de la subordinación y las violencias contra las mujeres.

En la búsqueda personal que constituye esta experiencia, un primer escenario para la ubicación de los fenómenos que me han preocupado en mi práctica pedagógica, se encuentra en esta reflexión analítica que indaga en la memoria sobre los fenómenos de violencia contra las mujeres que me rodean y de los cuales, desde mi condición de ser mujer, inevitablemente he sido protagonista, algunas veces en cuerpo ajeno, otras en mi propia historia de vida. Compartirles además una decisión política que ha transitado desde niña, diversos momentos de mi vida como docente y orientadora, como mujer madre y como mujer comprometida con las causas feministas, que se tradujo necesariamente en acciones pedagógicas con enfoque de género.

De los encuentros de identidad, que considero relevantes y me han posibilitado construir una opinión colectiva con otras mujeres del ámbito académico, social y personal, donde compartimos muchos cuestionamientos en torno a la condición y situación de las mujeres en la sociedad y que trabajamos por un proyecto de educación sin sexismo, fue la Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de Educadores, ADE.

Estas experiencias han estado atravesadas por obstáculos, barreras e incompreensiones que se encuentran en un continuo de reproducciones sociales y culturales que podemos reconocer fácilmente en los ámbitos familiar, educativo, laboral, social, político, económico y cultural, que son mediación de mis preocupaciones pedagógicas. Desde niña sentí inconformidad con situaciones desagradables como los chistes que denigraban de las mujeres, los dichos, las burlas, las descalificaciones y las groserías que casi todas tienen contenido femenino, en una familia donde las mujeres fuimos educadas para seguir los moldes tradicionales; sin embargo, la primera diferenciación, con ese proceso se da en el mismo contexto, pues las recomendaciones de vida realizadas por mi madre me posibilitaron otras búsquedas personales para romper la subordinación.

La conformación de la familia propia y la incursión en el escenario laboral se constituye en un nuevo momento transformador de la experiencia vital con proyección a lo que hoy son mis consideraciones pedagógicas de pretender una educación no sexista que facilite iguales garantías a niñas, niños y jóvenes para el desarrollo de sus capacidades. Los obstáculos encontrados, el sistemático silenciamiento de la voz de las mujeres, el nulo reconocimiento de la sobrecarga laboral que realizan las mujeres, y la asignación de la responsabilidad del ámbito doméstico como la limpieza, el cuidado, el simbólico de sostenibilidad de la familia sólo en las mujeres y la violencia física, psicológica y sexual, son fenómenos que día a día encontré en la cotidianidad de mi experiencia laboral en las relaciones que median la socialización de niñas, niños, adolescentes y, maestras y maestros de las diversas instituciones educativas.

Esta búsqueda, esos encuentros y los inevitables desencuentros me llevaron a pasar de la insatisfacción a la búsqueda de alternativas que se tradujeran en la proyección de una Educación con Equidad de Género, libre de sexismo y con garantía para la plena ciudadanía de las mujeres.

Es así como se logra construir desde la orientación escolar, el Proyecto Violeta: «Educación Sexual con Equidad de Género construyendo proyecto de Vida», realizado con la orientadora Mary Luz Prada, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño durante siete años, aplicando diversas metodologías de investigación, sensibilización y empoderamiento de las niñas que posibilitaran proyectos de vida alternativos y dignificantes para las niñas y adolescentes. En continuidad de esa primera experiencia de construcción de alternativa fue elaborado en el colegio Prado Veraniego, también desde la orientación escolar, y está en desarrollo el proyecto Equidad: «Con respeto y con amor todo en la vida es mejor», para promover los valores de la equidad de género, por medio del teatro, el cine-foro y las comunicaciones, así como la construcción y pertenencia a redes de apoyo y solidaridad como la Red Local de Educación para la Equidad de Género de Suba y la Red Distrital de Docentes para la Equidad de Género, en la búsqueda de colectivizar la experiencia y mejorar condiciones para la dignificación de la vida de las niñas, adolescentes y jóvenes.

De la intuición a la comprensión

Desarrollar procesos investigativos a lo largo de la experiencia pedagógica me ha significado el encuentro con las voces teóricas que caracterizan rigurosamente los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos que se traducen en violencias contra las mujeres, y me ha posibilitado comprender, en el día a día, los procesos escolares así como ir introduciendo metodologías que permiten visibilizar y cuestionar, con un enfoque crítico, la estructura jerárquica de relacionamiento entre estudiantes, docentes, directivas docentes y entornos escolares.

La preocupación de este ejercicio autoetnográfico está centrada en un desarrollo investigativo realizado desde la Reflexión-Acción-Participación (RAP), método propuesto por la Secretaría de Educación

Distrital desde el programa de educación para la ciudadanía y la convivencia PIECC, en el marco de las pedagogías críticas, inspirado en las propuestas de Orlando Fals Borda y de la educación popular de Paulo Freire, definido así:

Método que orienta y posibilita que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los marcos pedagógicos y convivenciales y otros, partan de las experiencias y del reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas para la transformación de la sociedad existente, todo ello con miras a la formación integral y reflexiva de ciudadanos y ciudadanas con capacidades para la acción transformadora (Correa, 2004, citado por SED Bogotá, 2014).

Según esta propuesta, el método RAP, responde a una ruta vivencial con cuatro momentos diferenciados: «Pensarse y Pensarnos» y «Diálogo de Saberes» (momentos de reflexión), «Transformando Realidades» (momento de acción) y «Reconstruyendo Saberes» (momento de participación). Se plantea como una forma de experiencia, de tal manera que la investigadora tiene doble rol, multiplicadora de su experiencia y conocimientos, pero también aprendiz de las experiencias de otras e incluso de la suya propia; con continua referencia al contexto donde se desarrolla la experiencia, se propone tener en cuenta varias acciones a partir de la reflexión (Secretaría de Educación Distrital, SED, 2014).

Siguiendo este ejercicio, se buscaron momentos de encuentro con las estudiantes donde se propició la reflexión, primero a partir de sí mismas. Empezamos por preguntarnos por nuestras propias motivaciones acerca de la violencia contra las mujeres, qué nos interesaba conocer, qué emociones se suscitan ante estos hechos,

qué conocimientos tenemos al respecto, cuáles son nuestras fortalezas y debilidades, cuáles nuestros ideales, sueños y utopías al respecto. A partir de este reconocimiento, se continuaron los encuentros con las niñas, los diálogos de saberes, las conversaciones en grupo mediadas por materiales pedagógicos, facilitando el entendimiento de que formamos parte de otros grupos más amplios empezando por la familia y la escuela para llegar a la comunidad, la sociedad y el país, y de esta manera considerarnos como ciudadanas, constructoras de ciudadanía y convivencia.

La propuesta se dirigió a constituir dos grupos focales de conversación con varios encuentros donde se discutieron preguntas específicas, estas permitieron la exploración, la interrelación, el debate, acerca de los imaginarios sobre la violencia contra las mujeres en diferentes contextos. Se debatieron preguntas como: ¿qué es violencia contra las mujeres?; ¿qué clases de violencia conoce?; ¿qué piensan de las violaciones a las mujeres niñas, jóvenes y adultas?; ¿por qué creen que ocurre la violencia contra las mujeres?; ¿qué se puede hacer para evitar la violencia contra las mujeres?; cuándo maltratan a una mujer, ¿qué se debe hacer?; ¿a quién le corresponde evitar la violencia contra las mujeres?; ¿qué se puede hacer en el colegio para evitar la violencia contra las mujeres?; y ¿qué debe hacer el colegio con las familias para que aprendan la gravedad de la violencia contra las mujeres? Este intercambio significó una construcción colectiva de conocimiento ya que el punto central de esta investigación está ubicado en el reconocimiento, valoración y apropiación de las múltiples violencias de género que se reproducen en los ámbitos escolares y sus entornos haciendo uso, además, de otras fuentes de información sobre el tema. En este sentido se trató de reconocer los saberes de las niñas, validando sus experiencias a partir de la reflexión conjunta que busca evaluar resultados en las vivencias de la comunidad educativa.

Los resultados de los procesos de reflexión-participación realizados con las niñas, y los fenómenos de violencia contra las mujeres que los mismos evidencian en los ámbitos en que interactúan la familia, la escuela y los entornos sociales, nos permitirán proyectar una agenda de acciones necesarias para visibilizar, sensibilizar y proponernos la «Transformación de Realidades» involucrando en la reflexión, al conjunto de la comunidad educativa, para ello se recurre al teatro y otras actividades pedagógicas que comprometan a la comunidad en la superación de la violencia contra las mujeres.

La participación, la acción y la reflexión sobre la experiencia vivida en lo personal y lo colectivo, necesariamente nos ubica en un proceso de «Reconstrucción de Saberes», de mis saberes y de los saberes colectivos, pues posibilita y hace necesaria la sistematización de la experiencia y el enriquecimiento de la misma hacia la búsqueda de la transformación.

El desarrollo de este trabajo se sitúa en una sociedad, un entorno y una dinámica escolar determinadas por relaciones fundamentadas en los valores del patriarcado. Por tanto la experiencia metodológica de la reflexión, acción, participación (RAP) está en relación transversal con los enfoques de género y diferencial, con el interés de abordar especialmente la categorización de «Violencia contra las Mujeres». Esto exige un análisis desde dichos enfoques, en especial el de género, pues nos posibilita observar, reflexionar y transformar las diferencias culturales, económicas y políticas en la construcción de la condición y situación³ de mujeres y hombres en la sociedad, cuestionando las

3 **Condición de las mujeres:** conjunto de relaciones de producción y reproducción y demás relaciones vitales donde se encuentran las mujeres independientemente de su voluntad o conciencia y por la forma en que participan en ellas, por las instituciones jurídicas que las contienen y las norman y por las concepciones del mundo que las definen y las interpretan.

relaciones, roles y estereotipos socialmente construidos que generan desigualdades y que se expresan en situaciones de discriminación, exclusión y violencia contra las mujeres. Esta se define como:

Cualquier acción u omisión que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado (Ley 1257, 2008).

El patriarcado como sistema de pensamiento hegemónico que fundamenta las violencias, y en especial las violencias contra las mujeres, es una estructura social jerárquica basada en un conjunto de ideas, prejuicios, símbolos, costumbres e incluso leyes, sustentados inicialmente en determinantes biológicos y anatómicos, y luego en determinantes sociales —género— en los cuales lo masculino domina, se impone y oprime a lo femenino. Social y culturalmente en países como Colombia, el patriarcalismo se hace cotidiano en lo que se denomina como conductas machistas que visibilizan la pretensión de superioridad o deseo de dominación de lo masculino sobre lo femenino.

Uno de los aspectos por revelar de la violencia de género, es su dimensión de mecanismo político, cuyo fin es mantener a las mujeres en desventaja y desigualdad en el mundo y en

Situación de las mujeres: conjunto de características que tienen las mujeres a partir de su condición genérica en determinadas circunstancias históricas, expresa su situación real de vida. Las mujeres comparten como género la misma condición genérica, pero difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles de la opresión. (Lagarde, 1993).

sus relaciones con los hombres; permite excluir a las mujeres del acceso a bienes, recursos y oportunidades, contribuye a desvalorizar, amedrentar a las mujeres; y reproduce el dominio patriarcal (Lagarde, 2014).

El sistema patriarcal como una forma de ver el mundo desde el privilegio de la fuerza y la dominación que posiciona lo masculino se encuentra incorporado, no sólo a los cuerpos sino a las mentes, la cultura, el desarrollo sexual y la estructura política, social y económica; lo cual se reproduce y valida en los procesos de socialización y formación que se desarrolla en las familias, los centros educativos y cada detalle material o simbólico que constituye la sociedad, categorías conceptuales, esquemas de percepción, universos simbólicos, leyes, costumbres, instituciones, organización económica, educación, publicidad etcétera (Montero & Nieto, 2002).

Para un análisis completo, se acoge el modelo ecológico feminista, que se basa en el reconocimiento de la violencia contra las mujeres como un fenómeno dinámico que tiene en cuenta: las historias individuales y las relaciones más inmediatas (microsistema); los ámbitos socioeconómicos donde se producen (exosistema); y los contextos culturales (macrosistemas), integrando los atributos de las víctimas y los agresores, así como los contextos donde la acción violenta se produce. Así mismo reconoce como punto de partida que las violencias contra las mujeres son una forma de discriminación y una violación a sus derechos humanos. En este marco se sabe que las causas específicas de dicha violencia, y los factores que incrementan el riesgo de que se produzca, están arraigadas en el contexto general de la discriminación sistémica por motivos de género contra las mujeres y otras formas de subordinación. Es decir que esta violencia es una manifestación de las relaciones de poder, históricamente desiguales, entre las mujeres y los hombres que se refleja en la vida pública y privada. (Fondo de la Naciones Unidas & España, 2010). Este modelo

expresa la complejidad del estudio de este fenómeno más allá de lo aparente, ya que las niñas entrevistadas y muchas personas explican esta violencia con base solamente en factores que incrementan el riesgo, expresando: «porque los hombres se emborrachan», «porque los hombres son malos», «porque las mujeres se dejan»...

Saberes y experiencias entre niñas y mujeres

Los diálogos, conversatorios e intercambios realizados con las niñas de esta experiencia me han permitido ubicar los lugares comunes en el simbólico y en la experiencia vivida por ellas y por mí misma sobre cómo percibimos o hemos vivido la violencia, así las niñas perciben la violencia en términos como: «La violencia es como el machismo, los hombres se creen más que las mujeres les pegan a las mujeres porque son más débiles, porque tienen celos, porque no las quieren o por hartas cosas», «Cuando una mujer está hablando por celular con la mamá y el marido dice que está con el mozo, que la va a dejar con los hijos, le pega patadas, le hala el pelo y le da puños». En las conversaciones predominó la referencia a la violencia física, aunque también hubo referencia al sufrimiento psicológico de las mujeres: «las mujeres quedan tristes», «Cogen miedo», «las empiezan a amenazar», «lloran mucho». También se refirieron al abuso sexual como «El delito más grande contra las mujeres», hablando de casos desde lo más cercano hasta lo que conocen de los grupos armados y de otros lugares.

Respecto a lo anterior, como orientadora, cuando conozco niñas que han recibido maltrato físico, psicológico y abuso sexual, siento un gran dolor, tristeza y rabia; primero, de pensar que nada va a recuperar esa herida que las acompaña en su corta vida, aun con los tres talleres que posiblemente les hacen en el ICBF, porque la mayoría de las veces ni siquiera las vuelven a citar después de la denuncia, y segundo,



porque después de esto la vida continúa como venga, las veo jugar, reír, seguir en clases, hacer tareas, llorar..., de vez en cuando vuelve la historia con nueva interpretación, contada a su mejor amiguita de turno y así continúan creciendo, en hogares con sólo mamá, o con sólo abuelas o tías, donde continúan los conflictos derivados de la pobreza que obligan a las mamás a trabajar duras jornadas y a unirse a nuevos compañeros, y que conforman la situación propicia para que posiblemente se repitan estos abusos contra las mismas madres e hijas. Nuevas situaciones llegan a orientación y, lo más triste, ante las impotencias cotidianas, como orientadora se van transformando los primeros sentimientos en cierta aceptación para continuar el día a día respondiendo a muchas otras cosas que reclama el cumplimiento de funciones. Tal vez sin darme cuenta, en el alma van quedando huellas..., no tan profundas como las de las niñas abusadas, creo yo, pero que de todas maneras van haciendo mella en nuestras vidas.

Las niñas entrevistadas manifestaron su rechazo a la violencia contra las mujeres, niñas, jóvenes y adultas. Algunas también la han vivido en la pareja de sus padres, ante lo cual sus sentimientos se entrecruzan y aunque algunas veces reaccionan, por ejemplo, llamando a la policía, otras se quedan calladas sin saber qué hacer, pero muy afectadas. Estos casos se saben es porque la niña le cuenta a su amiga y por este camino nos enteramos docentes y orientadora. Por esto, se procede a hablar de inmediato con la niña y las personas implicadas, para una orientación a la familia y tratar el tema en general en los talleres con madres y padres, con cierta precaución por las posibles consecuencias hacia las niñas que han contado, ya que se conoce de estas prohibiciones y otros acuerdos en las familias para ocultar el maltrato, lo que nos muestra la complejidad de tratar esta clase de situaciones.

Las consecuencias de la violencia contra las mujeres son muy graves y de un gran costo económico, social y de salud pública, es así como encontramos que:

También es un grave problema de salud que drena la energía de las mujeres, compromete su salud física y mental y erosiona su autoestima. Además de causar lesiones, a largo plazo la violencia aumenta el riesgo de que las mujeres sufran de una serie de otros problemas de salud, como el dolor crónico, la discapacidad física, el abuso de las drogas y del alcohol y la depresión. Las mujeres con antecedentes de abuso físico o sexual presentan mayores riesgos de embarazos no planificados, infecciones de transmisión sexual y abortos espontáneos (Ellberg & Heise, 2007).

De lo anterior se da cuenta, por ejemplo, en las consultas que llegan a orientación y de las conversaciones con colegas sobre mujeres que viven en continuo estrés debido a las relaciones conflictivas con su pareja, se viven quejando de dolores en distintas partes del cuerpo, sufren desmayos, cansancio, se bajan sus defensas y contraen enfermedades que las van deteriorando; pero muchas veces no se dan cuenta del origen de este estado y buscan las respuestas en otra parte, pues no alcanzan a entender que la causa de su estado de ánimo, de salud y baja autoestima, está en esa clase de relaciones que llamamos abusivas. Relación que se ve agravada por los sentimientos de culpa que manejan las mujeres en casos de maltrato, de acuerdo con el rol de sumisión que le exige la sociedad.

De esta manera, como un velo invisible, la violencia contra las mujeres se niega o se encubre cotidianamente por muchos factores complejos que van desde la vergüenza que siente la víctima, el miedo a las represalias del victimario, la desintegración de la familia, abandono de hijos e hijas, hasta llegar al feminicidio, que no es sólo asesinato de mujeres, sino que a decir de Lagarde:

Se trata de una fractura del Estado de derecho, que favorece la impunidad. Por eso, el feminicidio es un

crimen de Estado. Es preciso aclarar que hay feminicidios en condiciones de guerra y de paz. [...]. En el feminicidio concurren en tiempo y espacio, maltrato, abuso, vejaciones y daños continuos contra mujeres, realizados por conocidos y desconocidos, por violentos, violadores y asesinos individuales y grupales, ocasionales o profesionales que conducen a la muerte cruel de algunas de sus víctimas (2014).

Al respecto, en Colombia recientemente se aprobó la ley contra el feminicidio en memoria de Rosa Elvira Cely, mujer vilmente asesinada por su compañero, suceso que el movimiento de mujeres feministas no dejó pasar desapercibido y que además gestionó para conseguir esta ley que esperamos se conozca y se cumpla.

Entre las estudiantes surgieron preguntas en los grupos, ¿Será que los hombres no sienten vergüenza de proporcionar esos maltratos? ¿Se sentirán cobardes por pegarle a una mujer? ¿Con qué cara la vuelven a mirar después? ¿Cómo miran a sus hijos a los ojos? ¿Cómo siguen por la vida tan tranquilos solamente diciendo perdón? ¿Por qué son tan abusivos? Y los que lo vuelven a hacer, ¿siguen pidiendo perdón? ¿Y los que matan?... Es así como en las conversaciones con las niñas, se hizo conciencia de que las mujeres en general pueden sufrir violencia por el sólo hecho de ser mujeres, que la violencia es diferente para ellas y se da en cualquier etapa de su vida.

Las mujeres, en cambio, tienen más probabilidades de que una persona conocida, a menudo un miembro de la familia o su pareja íntima, las agrede físicamente o les quite la vida. Asimismo, corren mayor riesgo de agresión o de explotación sexual, ya sea durante la infancia, la adolescencia o en la adultez. Las mujeres son vulnerables a diferentes tipos de violencia en diferentes momentos de sus vidas (Ellberg & Heisse, 2007).

De ahí que en Bogotá durante el año 2013 se presentaron 131 feminicidios, de los cuales 13 sucedieron en la localidad de Suba; 3.548 presuntos delitos sexuales contra mujeres; 6.347 casos de violencia física de pareja; 1.381 casos de violencia intrafamiliar que tiene por víctimas a niñas y adolescentes; y 83 casos de violencia contra mujeres adultas mayores. La Secretaría de Integración Social reportó 16.855 solicitudes de medidas de protección social, el 82% solicitada por mujeres y 18% por hombres (Secretaría de la Mujer, 2014).

Además para las niñas el tema es bastante conocido, ya no es un tema vedado para ellas, como en épocas anteriores. Por ejemplo, cuando yo estudiaba desde la primaria, hace más de cuarenta años, no se podía hablar de esto porque se consideraba parte «de la vida privada de las parejas», era un tema oculto. En esa época existía mucha permisividad social en cuanto al maltrato, dado a que hasta en el código penal existían atenuantes que respaldaban la violencia contra las mujeres como el considerar «la ira e intenso dolor» del victimario, más no de la víctima. También existía «el código del honor» y otros, por medio de los cuales se toleraban muchos más atropellos contra las mujeres que los que se presentan actualmente, siempre buscando motivos ajenos a la realidad.

Las investigaciones científicas han llevado a las mujeres feministas a diferenciar formas de violencia, erradicando conceptos misóginos no científicos, como el de *crimen pasional*, y definieron jurídicamente la violencia sexual —la violación, el estupro, el incesto, el acoso—, la violencia conyugal y familiar, la callejera y otras formas de violencia de género: laboral, patrimonial, psicológica, intelectual, simbólica, lingüística, económica, jurídica y política (Lagarde, 2014).

Por esta vía también se ha logrado erradicar del código penal conceptos machistas como el mencionado anteriormente, al tiempo que se saca del vocabulario cotidiano, aunque todavía falta mucha conciencia al respecto.

En la actualidad, la legislación que tenemos para proteger los Derechos de las mujeres es bastante completa, desde la internacional hasta la local, ya que es un fenómeno mundial, pero muchas veces no se cumple o no se conoce y debido a los grados de impunidad que existen al respecto, muchas personas no creen en la justicia. También falta educación de mujeres y hombres en el tema.

Del mismo modo, el tema ha sido poco tenido en cuenta en las instituciones educativas, por desconocimiento o desinterés, ratificando que es constantemente negado, encubierto o ignorado, cuestión lamentable en espacios dirigidos en su gran mayoría por mujeres docentes. Esto se constituye en otro de los velos invisibles ante las consecuencias tan nefastas, tanto para la vida de las mujeres maltratadas como para los hijos e hijas que, además de los traumas causados, aprenden modelos que muy seguramente repetirán en sus relaciones futuras.

Develar los sentimientos con la socialización del saber y la experiencia

De acuerdo con Goldstein, Gray, Salisbury & Snell:

Las metodologías de teatro basadas en la investigación etnográfica, para un informe de investigación, se han vuelto populares en la investigación educativa occidental porque brinda a los investigadores formas particularmente

ricas para recolectar, analizar y compartir la investigación. La riqueza proviene de tres fuentes: (a) la investigación etnográfica donde el guion de la obra es creado, (b) la lectura o representación de la obra y (c) las conversaciones que tienen lugar después de la lectura o actuación de la obra. En estas conversaciones de seguimiento las personas participantes de la investigación, y otros lectores o miembros de la audiencia, tienen un aporte acerca de las conclusiones de la investigación (2014).

En concordancia con lo anterior, escogimos la metodología de teatro entre las opciones estéticas y artísticas que pueden acompañar la difusión de estos resultados, teniendo en cuenta además que es un arte que sensibiliza de manera directa, nos acerca a las formas de pensar, de sentir, de habitar nuestros cuerpos, de reaccionar ante los miedos, de mostrar diversas formas de convivir con las otras personas y, en ese sentido, se convierte en una herramienta de conocimiento porque permite a la audiencia pensar, reflexionar y ponerse en el lugar de la otra persona, a la vez que abre posibilidades de debate y cambio.

En este sentido, el teatro es importante no sólo para compartir los resultados del trabajo, sino como un aporte para continuar la reflexión sobre el tema con la comunidad educativa. Por esto mismo se hizo la convocatoria para estudiantes que ya tenían un proceso en el trabajo y para algunas madres de familia de diferentes edades, con el fin de organizar la representación teatral. Con la asesoría del profesor de teatro Juan Pablo Naranjo, quien nos ha venido colaborando con anterioridad en desarrollo del proyecto Equidad, se llevó a cabo la puesta en escena. En la primera reunión se procedió a ratificar el trabajo que se ha venido realizando con el IDEP y UAQUE, su significado y sentido, así como el proceso que se venía realizando con el grupo de estudiantes participantes.

Por lo anterior, se concretó con cada una de las participantes de la puesta en escena, sus opiniones sobre la violencia contra las mujeres, donde explicitaron sus ideas y conceptos, y se volvió sobre los imaginarios encontrados anteriormente. Se hicieron propuestas de representación que el maestro recogió y fue plasmando de acuerdo con lo que queríamos y luego se plantearon dos espacios dentro de la representación en los cuales se leerían aspectos académicos que sobresalieron en estos resultados. Se procedió a elaborar la representación donde se buscó integrar diversas situaciones de vida de las mujeres, desde aspectos sutiles de violencias simbólicas, ya que no se tiene consciencia de estas, —por lo que decidimos utilizar velos o pañoletas— hasta las propias vivencias de las niñas; más que contar historias, se buscó representar expresiones que se repiten y que surgen de los datos.

Se organizó un montaje estético y artístico sin estructura lineal, donde se combina música, frases, juegos infantiles, canciones e imágenes. Los fundamentos narrativos y textuales sujetos a la producción son expresiones de las mismas niñas y adultas: alusiones a la religión con un «Padre Nuestro» inventado e inconforme; canciones que tienen que ver con los estereotipos impuestos a las mujeres, por ejemplo, el tema de «el maquillaje» que la sociedad de consumo promueve, el cual aceptamos sin cuestionar y que hace parte de las formas sutiles de violencia contra las mujeres. Otra canción, «mujer florero», es un tema provocador que expresa de forma satírica los mandatos sociales hacia las mujeres desde su niñez. Son temas que concuerdan con las críticas que se produjeron en las conversaciones con las niñas y en las lecturas que nos aportaron sobre el tema.

Además, se hizo un espacio importante para destacar cómo desde los juegos inocentes de la infancia ya se está promoviendo la naturalización de la violencia contra las mujeres. Existen juegos tradicionales o retahílas que las niñas van diciendo mientras hacen

palmas, cuyo contenido expresa, por ejemplo, un feminicidio (Herrera, 2014). En esta y otras retahílas infantiles, —«Don Federico mató a su mujer... la hizo picadillo, la puso en la sartén...»— sigue el argumento de esta autora, ya que esta canción fue escuchada y hasta cantada en su niñez por maestras con las que conversé, mas no se cuestionaba la letra y nunca alguna profesora les llamó la atención sobre el tema. Todavía no se hace consciencia del significado. En la actualidad he preguntado a algunas niñas sobre el contenido de sus retahílas, pues existen otras más sutiles que reafirman los roles tradicionales sin percatarnos que son formas inconscientes como se va reproduciendo la violencia contra las mujeres y los mandatos sociales. En este sentido, Repullo afirma que:

La socialización de género, como indican algunos estudios, comienza en el embarazo y se desarrolla a lo largo de toda la vida. El juego en la primera infancia ocupa un lugar fundamental en este proceso, niñas y niños no eligen libremente a qué jugar, sino que muchas veces tienen una clara influencia marcada por el género (2007).

En la actualidad todavía se observa cómo desde la más temprana infancia, niños y niñas ya empiezan a recibir información sobre los estereotipos, desde la familia, la escuela, los medios de comunicación y otros, lo cual es repetido sin cuestionar, transmitido y exigido entre pares.

Seguir reflexionándome(nos), seguir transformando

Son muchos caminos, diversas las experiencias y múltiples los encuentros y las identidades con quienes comparten la necesidad y el deseo de transformar estereotipos y roles que violentan la vida de las mujeres, niñas, jóvenes y adultas en el ámbito escolar. En

dicha perspectiva hoy soy más consciente de las transformaciones, reflexiones y acciones que necesitamos colectivamente materializar. Cada día la convivencia en las instituciones educativas se constituye en una oportunidad de aprendizaje y transformación concreta si miramos con sentido crítico y mente abierta y logramos ver a esa niña, futura adolescente-joven-mujer como un ser con un antecedente histórico distinto al masculino, que ha significado subordinación y violencias en su cuerpo y sus simbólicos y que es posible garantizar para sí misma y para la sociedad un camino de auto reconocimiento y superación de las violencias de género.

El teatro como herramienta pedagógica convoca a la comunidad educativa y posibilita interiorizar la necesidad de transformar las conductas y ser críticos frente a la cotidianidad de la escuela, la familia y las comunidades.

Realimentar el saber, producto de la participación activa de creadores y espectadores, genera un compromiso con la posibilidad de desnaturalizar las conductas, estudiar y cuestionar las acciones propias en lo cotidiano.

La experiencia del ejercicio de una investigación autoetnográfica, y la posibilidad de expresarla vía un diseño estético, indiscutiblemente

me ha permitido reafirmar una apuesta valiosa en mi experiencia hacia la transformación en las instituciones educativas y es la de dar valor a la búsqueda de cambios en los paradigmas y prácticas propias de la convivencia escolar, respecto a relaciones abusivas que se presentan entre mujeres y hombres, y la demanda a la educación para que asuma su responsabilidad en la superación de las violencias contra las mujeres, como elemento central para hacer realidad la convivencia ciudadana y la cultura de la paz.

El igualitarismo formal, posicionado institucionalmente, se constituye en un tupido velo que hace invisible la desigualdad estructural de género que la educación reproduce. Necesitamos un sistema educativo que reconozca la desigualdad y se comprometa con la superación de la misma. El sistema educativo debe incorporar mecanismos de socialización, desde el preescolar, que posibiliten a niñas, niños y entornos familiares formarse en el reconocimiento de la diversidad, y con parámetros de masculinidad y feminidad que transformen las estructuras sociales, culturales e ideológicas que han violentado la vida de las mujeres.

Referencias

- Ellberg, M., & Heise, L. (2007). *Investigando la violencia contra las mujeres. Una guía práctica para la investigación y la acción*. Managua: Organización Mundial de la salud [OMS-PATH]. Recuperado de: www.alianzaintercambios.org
- Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer [UNIFEM] y España (2010). *Estudio sobre tolerancia social e institucional a la violencia basada en género en Colombia. Programa integral contra violencias de género*. Bogotá: Ochoa impresores Ltda.
- Gómez, L., Murad, R., & Calderón, M. (2013). Historias de violencia, roles, prácticas y discursos legitimadores. *Violencia contra las mujeres en Colombia 2000-2010*.
- Goldstein, T., Gray, J., Salisbury, J., & Snell, P. (2014). *When qualitative research meets theater: The complexities of performed ethnography and research - informed theater project Design*. Canadá: Sage.
- Herrera, S. (2016). *La lente Violeta*. Recuperado de: <https://lalentevioleta.wordpress.com/2016/01/03/el-feminicidio-de-la-mujer-de-don-federico/>
- Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde, M. (2014). *Feminicidio, Delito contra la humanidad*. Recuperado de: <http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Feminicidio-delito-contra-la-humanidad.pdf>
- Montero, M. L., & Nieto, M. (2002). *El patriarcado, una estructura invisible*. Recuperado de: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>
- Repullo Ruiz, C. (2007). Nuevas formas de jugar. Campaña del juego y el juguete no sexista, no violento. Guía para transformar los juegos tradicionales. Instituto Andaluz de la mujer. *Consejería para la igualdad y el Bienestar Social*. Junta de Andalucía. España. Recuperado de: http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/material/30_mat-185-guia-nuevas-formas-de-jugar-pdf
- Secretaría Distrital de la Mujer. (2014). *Diagnósticos locales de seguridad y convivencia para las mujeres*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia: Dreamteam Publicidad SAS.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Documento Marco*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.



El circo como una expresión de vida que transforma

MARÍA EUGENIA MENDOZA PUENTES¹

«Todos somos capaces de pensar que, a pesar de todo, el mundo puede ser distinto y que cada uno de nosotros puede transformarlo».
Maxine Greene

Este documento es un estudio cualitativo como investigador-autor donde se describe el contexto cultural del colegio Carlos Albán Holguín, sede C, básica primaria, jornada de la mañana, como docente de educación física, escogiendo como puntos de reflexión: **análisis del contexto**, en la temática de las relaciones que se tejen en la dinámica de la convivencia escolar, específicamente, con aquellos que presentan dificultades para cuidar, proteger y construir el compartir con el otro y poder desarrollar la vida de forma armónica en la escuela; **el circo como herramienta artística**, que permite la práctica ética, estética y afectiva en la re dignificación del niño; y **la identidad**, como

docente que me da el contexto permitiendo la transformación como participante activo y directo en la resignificación de la labor docente a través de un proceso reflexivo y constante de búsqueda y más que dar respuestas es postular preguntas por la labor y por el contexto de indagación por aquello que permita el auto posicionamiento.

El verdadero arte es repensarse como seres humanos. Debe ser liberador. Así pues, debo transmitir otra visión de vida, no seguir promoviendo la frivolidad. Debo jugar un rol y repensar mi labor docente, plantear otra forma de educación basada en el amor, la libertad, en los intereses, necesidades y mayor significado para el niño; cambiar las estructuras de este modelo educativo de la escuela tradicional del que hago parte. Como maestro empiezo a tener sentido cuando genero discusión, confrontación con otros, cuando conozco las miradas de los demás..., se genera mayor comprensión para evitar inutilizar al niño como ser humano.

Como maestro hago cosas inútiles que no sirven para nada. Si la escuela históricamente no ha enseñado a pensar sino a operar, ¿yo cómo lo estoy haciendo? ¿Cómo generar pensamiento desde el saber tradicional?

1 Licenciada en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Máster en Desarrollo Educativo Social, de la UPN. Docente de Educación Física en la IED Carlos Albán Holguín. Bosa. Creadora y gestora de la innovación pedagógica: *El Arte Circense una Experiencia desde la Escuela*.



Nada está más escondido que lo que tenemos adelante. Existen muchos tratados y escritos acerca de la escuela, pero nos quedamos cortos al estar dentro de ella. Las realidades más obvias e importantes son a menudo las que más cuesta ver, las más difíciles de explicar. Andamos inmersos en un mundo de mecanización y rutina frente a la cual la labor docente no es ajena y se pasa inadvertido el hecho de que si yo no tengo claro el proceso de cómo aprender, no comprenderé nunca el proceso de cómo enseñar, pero vivir la escuela es reflexionar todo el tiempo sobre la crisis como condición humana.

La crisis del contexto

Su población pertenece al estrato socio económico más bajo (estrato 1) y sufre de innumerables problemas y carencias: baja escolaridad, deficiencia en sus ingresos, condiciones de violencia e inestabilidad laboral, bajo sentido de pertenencia y de identidad cultural, «pandillismo», drogadicción, «madresolterismo», maltrato intrafamiliar y de género (físico, psicológico, sexual) y disfuncionalidad familiar. Jóvenes y adultos se dedican a trabajar en: construcción, vigilancia, reciclaje, servicio de transporte, ventas callejeras, servicios domésticos y oficios varios. San Bernardino y San José, como zonas periféricas de la localidad, reflejan también la exclusión que sufre, en Colombia, la población escolar. Prevalece la prioridad de suplir y satisfacer las necesidades fisiológicas mediante comida, bebida, sueño y refugio, donde todos los otros deseos y necesidades pasan a un segundo plano. Para lograr suplir esas necesidades, deben trabajar muchas horas al día y los niños son cuidados por la vecina, abuelos, hermanos mayores; o por el contrario, cumplen el papel de cuidador con sus hermanos menores asumiendo responsabilidades para las cuales todavía no están preparados; o en última instancia, permanecen completamente solos. En este ritmo de vida los niños adolecen de modelos de vida a imitar, por lo cual adoptan el que les venden los medios de comunicación, la novela de moda: el líder del barrio que atemoriza, los grupos de barristas que intimidan creando sus propias normas de vida.

La falta de educación en el manejo del tiempo libre desde la infancia ayuda a que los jóvenes del sector permanezcan desocupados y encuentren identidad en la formación de grupos al margen de la ley. Esto permite afianzar los problemas sociales y de inseguridad que vive esta zona de la ciudad en conflicto y me llevan a movilizarme, a buscar alternativas de solución.

Cuando me atrevo a mirar la escuela con otros ojos encuentro tres factores de crisis:

- **El individualismo**, donde cada uno es dueño de su propio saber, pero sin salirse de la rutina. Cada profesor en lo suyo; las relaciones entre estudiantes «caspas» y los que no lo son, las familias funcionales y disfuncionales.
- **La pérdida de fe**, no sólo como creencia sino hacia los antivalores de personas e instituciones, donde cada uno busca la mejor forma de subsistir. Sólo se dejan ver los conflictos: lágrimas, frustración, dolor y ausencia..., soledad, mucha soledad, escondida en los abrazos, en las risas, en las malas notas, en el cansancio. El colegio comparado es un paraíso, la casa..., un infierno. De esto no se salva nadie. Ni los niños, ni las niñas, ni los jóvenes..., ni los maestros. Cada uno carga, en silencio, su cruz.
- **La exclusión de aquellos que no encajan en las normas, en las reglas**. Los que no logran adaptarse, conocidos como población no normalizada, como el cansón, los que no entienden, los que aprenden, pero no con lo que les enseña el profesor..., los que **¡NUNCA VAN A CAMBIAR!**

La educación y el arte

Despierta mi interés por saber del arte como medio para preocuparse por los sentimientos y percepciones de los niños y los maestros, influyendo en todos los aspectos de la escuela no tratados por los maestros tradicionales, en concordancia con su herramienta metodológica llamada «El circo mágico» donde los sueños se hacen realidad. Está interesado en entender los pensamientos, sentimientos, emociones y experiencias de los niños; ayudar a formar un ser integral capaz de aprender y relacionarse consigo mismo y con los demás, siendo gestor, mediador y transformador de su entorno; este proyecto crece y toma vida mediante procesos de construcción y deconstrucción en dos vías:

1. El descubrimiento y el fortalecimiento de habilidades y talentos (liderazgo, habilidades físicas, artísticas, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, tics).
2. Capacidades de ciudadanía y convivencia a través de las herramientas para la vida de la Organización Mundial para la Salud, (OMS) base para empoderar los niños en las relaciones interpersonales, en el buen manejo de deberes y derechos, en un ambiente donde se generan espacios para el ejercicio democrático, fortaleciendo la construcción, apropiación y ejecución de normas colectivas mejorando autoestima, autoimagen, planeación, autorregulación, apropiación y ejecución de normas colectivas, cuidando de sí y del otro, convirtiendo el circo en un escenario que teje y fortalece redes donde se aprende y enseña en doble vía, en un aula itinerante, sin paredes rigurosas, pero con cualidades éticas, estéticas y afectivas, es decir, que el Circo

Mágico contribuye al empoderamiento de niños, niñas y jóvenes con una educación que promueva el desarrollo de capacidades para el buen vivir.

Además, resalto que la Educación Física es un medio, una herramienta que permite el desarrollo integral en concepciones de cuerpo, movimiento y juego; y es una de las áreas de mayor interés por los niños y jóvenes ya que se les posibilitan espacios para ser ellos mismos en diversas formas de ser, estar y actuar.

¿Cómo prender la fiesta en la escuela?

Cambio de identidad, que significa convertirme en un personaje. La «profe» que se convierte en artista mediante el maquillaje, los niños que pasan a ser los artistas.

La iniciativa de la innovación pedagógica «el Arte Circense», una experiencia desde la escuela, se vale del arte (circo) como instrumento, como herramienta metodológica, permitiendo la transformación en el proceso enseñanza-aprendizaje, dejando claro que la formación del docente es pedagógico y no artístico. La estrategia permite preparar los dispositivos básicos para el aprendizaje del niño: memoria, atención, senso-percepción, motivación y habituación, con la alegría, el asombro, la magia y la imaginación que produce la experiencia desde el circo.

¿Qué clase de circo?

El espacio donde se permiten otras voces. Liberar la imaginación: Maxine Green. Con respeto me acerco a esta disciplina. ¿Cuál es el lugar de aquellos? Donde cada uno aprenda lo que más le gusta, se descubra, se reconozca, se potencialice y permita experimentar y aplicar elementos de participación democrática reales en la acción (trabajo en grupo, capacidad de decisión, argumentación, discusión, estar en desacuerdo, proponer, mediar, elegir y ser elegido, liderar



y asumir deberes y derechos). Se propone desde la horizontalidad: sin jerarquías, el maestro como guía en la construcción conjunta del conocimiento; llevar a cabo la práctica del ejercicio de las capacidades ciudadanas y empoderar a los niños y las niñas como educandos y educadores de ciudadanía; adoptar y vivenciar el discurso cultural del circo en todas sus manifestaciones de la vida escolar como lenguaje, creencias, usos, costumbres, indumentaria, técnicas, es decir, todo lo que en ella se practica y se respeta. Se buscan escenarios de participación institucional, local, distrital y nacional, privado y público: preparar un show para otros no es fácil, ni es trabajo de uno solo. Se requiere respetar la opinión del otro, aprender del error, ser tolerante en la diferencia. Pero sobre todo ¡mucho compromiso y pasión!

Condición humana-pedagógica

Durante el proceso se llevaron a cabo acciones deliberadas del sujeto (docente) sobre sí mismo, con el fin de auto-transformarse partiendo de una insatisfacción consigo mismo. Me reflejo como una maestra vulnerable y frágil visibilizada y caracterizada como gente conservadora.

A mí también me dieron ganas de abandonar la escuela, como les ha tocado a muchos niños, a muchas niñas, que no aguantan ni se los aguantan en la escuela ni en la casa. A veces creo que esto se parece a una masacre.

Resignificación. La voz del maestro. ¿Qué dirán mis compañeros, los padres de familia? ¿Seré capaz? No, no puedo. Que oso. Mejor sigo dictando clase. Me pagan por dictar clase. Para qué me voy a complicar.

Ah... ¿Pero qué digo? ¿Acaso no me doy cuenta que los niños más inconformes y que regañan más son los líderes hábiles y talentosos? ¿Qué me pasa?... Bueno, Pero dos horas de clase en la jornada no alcanzan, me tocaría quedarme por las tardes. ¿Qué dirán en mi casa? Voy a intentarlo.

¿A quién le gusta el circo? Levante la mano el que ha ido a uno... igual que a mis chicos. No todos han ido, pero todos quieren ir. ¿Quién puede hacer malabares? ¿Quién puede hacer acrobacia? ¿Quién quiere ser mimo?, ¿los zancos?, ¿y el tambor?

¿Y qué he logrado yo? Mi lugar en ese contexto social cambió; esta posibilidad artística me hace pensar que cada uno de nosotros somos artistas, protagonistas, pero estamos tan cómodos que no nos damos el espacio para complicarnos la vida.

¿Cómo me resignifico, me posiciono? Maestra-artista-investigadora. Aprendí a escribir, sin ser escritora, he tropezado, borrado, eliminado, llorado, trasnochado, pero finalmente he podido contar mi sueño, expresar todos esos sentimientos y emociones que contiene esta experiencia. Aprendí a respetar y reconocer al artista. Yo, no lo soy. Sólo soy un pincel en las manos del mejor pintor dando color según los latidos de su corazón. Sólo tengo el deseo y la pasión. Me quito el sombrero ante los artistas. Y de todo esto, gracias a ese impulso, al que me llevó a estos niños y niñas. Después de todo esto puedo decir que si yo no tengo claro cómo aprender, no comprenderé nunca cómo enseñar.

Redignificación. La voz de los niños. Encontré un mundo que quién sabe si lo encuentro en otro lado. De todo este entusiasmo desbordante qué ha quedado: autoestima, valoración, liderazgo, sentirse capaz, hacerse importante para sí mismo, para la familia, para el grupo, para los amigos. Todo un conjunto de virtudes que los lleva a la excelencia académica. ¿No me creen? Miren (van apareciendo fotos señalando atributos que destacan). Risas y alegría, mucho color, dedicación para lograr lo mejor, retos... Son unos artistas. Responsables de llevar el buen nombre del colegio donde quiera que estén. ¡Y cómo lo han logrado! Ah, pero no sólo eso, porque también se aprende a trabajar en grupo. (Mira para varios lados, simulando que se asegura que sólo el público la escucha)... Preparar un show



para otros no es fácil, ni es trabajo de uno solo. Se requiere respetar la opinión del otro, aprender del error, ser tolerante en la diferencia. Pero sobre todo DEDICACIÓN Y MUCHA PASIÓN.

Consideraciones

¿Cuándo se cumple una función? Cuando logro transformar las prácticas y el pensamiento y me vuelvo más argumentativo. Confrontándolo con mi experiencia, incorporándolo a mis prácticas y arrojando como resultado mayor comprensión, mayor lenguaje disciplinar, mayores sentimientos, emociones, percepciones y manifestaciones.

El proceso de auto-descubrimiento de Stravinski. Petrushka Stravinsky toma el error como modificador de estructuras, o basa al proceso creativo en las cosas cotidianas, en la compulsión de poder notar lo que nadie ve en las cosas simples, a través de la gratificación en la búsqueda incesante. Los límites suficientes para que, según él: la evolución siga siendo el sentido de cambio único que perdura en el tiempo. Ese, al que todos inconscientemente esquivamos.

El producto final que recoge la Investigación Basada en Artes (IBA) es una propuesta que consiste en un monólogo —acto de clown— donde existe la voz de la docente como investigadora de los niños en su espacio escolar. Con esta propuesta pretendo mostrar «qué ha pasado con el docente durante el proceso de transformación de docente tradicional—ajeno al arte y las necesidades de la gente—, desde su vulnerabilidad, sus temores..., a una persona reflexiva, no dogmática —no tan ceñida a los programas—, de innovación, en un acto de resignificación del niño por lo que hace, por lo que es». El medio artístico a usar es una acción de Payaso Clown. Durante la acción, la maestra se transforma mientras cambian los colores; su ejecución requiere de maquillaje, traje de payaso masculino y femenino, malabares de pelota y pines, repinique (instrumento de batucada de circo), plotter con fotografías de los niños que han participado en el proceso desde

el año 2012 y sonido. Contará con un asistente. El tiempo estimado es de 20 minutos. La acción performática en su Colegio se llevará a cabo en el patio.

Resultados

Con el grupo de investigación Tejidos y Fugas del IDEP, se llevaron a cabo dos momentos para dar cuenta de los resultados durante el proceso de la experiencia desde el año 2012. El primer acercamiento fue en la institución, donde no fue posible, hacerlo en su totalidad porque estaba programado para que el público fueran niños de ciclo dos (grados 3 y 4) básica primaria, y asistieron los niños de ciclo 1 (grado cero, 1 y 2) sin embargo se logró observar las potencialidades en la puesta en escena y se observó que era mejor cambiarla a modo de conferencia. El segundo momento fue en la Universidad Distrital contando lo que ha pasado en el camino de estos 4 años de la experiencia, personificando el circo con el atuendo colorido, llamativo y divertido, mostrando evidencias del proceso: fotos, plegables, música, anécdotas. Los datos que se recogieron del público, como parte de la investigación, en un escrito, se estarán sistematizando y agregando a esta sección.

Soy consciente de mis fortalezas y debilidades: que no soy docente con formación artística, pero queda abierta la posibilidad de que un artista sí pueda llevar a escena estos resultados. Sería grandioso ver cómo otra persona, con la misma sensibilidad como investigador, representa lo interno de mis sentimientos, emociones, crisis y transformación.

Maneras de hacer

Guía

Entonces me convierto en poema...

YEIMY JOHANNA ROMERO GÓMEZ

Un camino para vivir la relación inherente entre la palabra y el hombre

Es preciso recordar que la lectura no es una práctica neutra, que en el contacto de un lector con un texto están envueltas cuestiones culturales, políticas, históricas y sociales. Es preciso recordar que las diferentes lecturas revelan y son condicionadas por diferentes modos de inserción en las formas de la cultura. Es preciso dejar de querer que todos lean de la misma forma... (Abreu, 2002, p. 25).

No pocas veces los maestros hemos leído o escuchado que la poesía es inherente al hombre. Borges y Zalamea, sólo por citar algunos poetas, ocuparían la primera línea. El primero escribiría en sus ensayos

de *Arte poética* (2001), que la poesía hace parte de nuestra cotidianidad: «Buscamos la poesía; buscamos la vida. Y la vida está, estoy seguro, hecha de poesía. La poesía no es algo extraño: está acechando, como veremos, a la vuelta de la esquina. Puede surgir ante nosotros en cualquier momento» (p. 17). Zalamea, por su lado, advierte en su *Poesía ignorada y olvidada* (1986) que la poesía es inmanente a todos los pueblos y a cada uno de los hombres. Y, sin embargo, cuando los maestros se proponen establecer vínculos entre el texto poético y los estudiantes, el poema se convierte en un texto complejo y oscuro que no nos deja entrar: pareciera que poco o nada tuviera que ver con nuestra cotidianidad..., con nuestro ser.

Tal vez, porque tampoco nosotros mismos hemos logrado construir ese vínculo entre la poesía y el hombre, de forma tal que, después de hecho el nudo, no pueda deshacerse y nos guíe paso a paso, como el hilo de Ariadna, hacia nosotros mismos. Por eso, la experiencia de lectura que proponemos en este texto tiene como propósito acompañar a los maestros en su proceso de construcción de vínculos afectivos entre la poesía y su quehacer como maestro de lenguaje: somos nosotros los primeros lectores, los llamados a conducir a nuestros estudiantes. Somos el hilo de Ariadna.

Ejes de la experiencia de lectura

Comprender y vivir la literatura y el arte como una experiencia trascendente para el lector implica reconocer los aspectos que, de forma natural, ponen en juego los seres humanos al momento de darle sentido al mundo. El propósito de guiarnos por dichos ejes, y no por los ya recitados en documentos estatales (Lineamientos curriculares, Estándares básicos y Derechos del aprendizaje), significa asumir la lectura como natural y cotidiana y, sobre todo, reconocer al lector como hacedor del sentido del texto. Es él quien, a partir de las saliencias del poema, construye un discurso, se busca y se piensa, con la palabra como cómplice. Por tanto, es lo que ocurre en el sujeto asumido como cuerpo vivido lo que nos importa.

Así, los ejes propuestos para estructurar la experiencia están basados en la propuesta de la semiótica agentiva de Douglas Niño (2015), quien sustenta que los procesos de dación de sentido se dan gracias a una especie de estructura de resortes, compuesta por las dimensiones abajo citadas. Es partiendo de esta estructura de dación de sentido, que proponemos una forma de estructurar las experiencias de lectura:

Estructura de dación de sentido		
Ejes transversales	Características y posibilidades	
Animación	Intersubjetividad	<ul style="list-style-type: none"> • Implica la construcción de objetivos conjuntos. • Reconoce la construcción del sentido como un punto de encuentro. Y la lectura como un evento compartido. • Busca reconocer al otro (estudiantes y maestros, discursos evocados en el texto) como parte imprescindible de la experiencia de lectura.
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con la semiótica agentiva «nuestra experiencia genera sentido afectivamente» (p. 54). • Los focos atencionales están basados en un componente afectivo que organiza la atención. • Las experiencias de lectura se centran en la necesidad de conocer los intereses, preocupaciones, curiosidades y miedos del lector, cambiantes de individuo en individuo y de grupo en grupo. • Se propone un trabajo guiado hacia la exploración de la dimensión afectiva del lector. • Rescata la literatura como una experiencia estética.

Estructura de dación de sentido		
Ejes transversales	Características y posibilidades	
Animación	Kinetopercepción	<ul style="list-style-type: none"> • El lector piensa con todo su cuerpo. • La percepción del mundo depende de la corporalidad del sujeto. Pensar el lector significa pensarlo como cuerpo. • La lectura es un proceso que no sólo exige actividad mental: se lee con las emociones, que son imprescindibles para poder acceder a la memoria.
	Espacialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el cuerpo con el entorno a través de las siguientes dimensiones: espacialidad del cuerpo vivido (mi yo en relación con otros), qué rodea el cuerpo (cómo está organizado el mundo), navegación del cuerpo (qué me permite anticipar espacios y movimientos), y de proyección (qué vincula mi experiencia en el mundo con mi memoria). • Los anteriores conceptos permiten comprender las formas en que el sujeto configura su espacio y los espacios imaginarios que crea a partir de los textos.
	Temporalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Propone una estructura temporal en la que se basa la experiencia y que permite comprender cómo funciona la memoria, por ejemplo en la dación de sentido de textos poéticos.
Situacionalidad	Engranamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Permite comprender cómo los estudiantes aprenden nuevas cosas y cómo su aprendizaje condiciona experiencias futuras.
	Anidamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Focaliza la atención en la memoria del agente, como aspecto inherente a la significación.
	Habitación	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a delimitar las experiencias de lectura, y a tener en cuenta lo que sabe el lector, lo que creemos que debe saber y lo que ignora. Todo como prerrequisito para dar sentido a un texto.
	Trasfondo	<ul style="list-style-type: none"> • Permite dimensionar los aspectos que influyen en el momento de la experiencia de lectura.
Atención	Estructura atencional	<ul style="list-style-type: none"> • La atención es la base de cualquier acción de dar sentido. • Vincula la atención con la afectividad.
	Niveles de atencionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Propone una estructura atencional que guía los procesos de planeación y de lectura. • Esta dimensión se convierte en un reto para una pedagogía de la lectura desde el agentivismo, pues muchas veces damos por sentado que el lector es un lector atento y no establecemos estrategias para que dirija su estructura atencional.

La tabla permite también dimensionar todos los aspectos que se ponen en juego al momento de dar sentido, y se convierte en una guía para proponer ejes transversales y logros, centrados en los procesos de los lectores. Ahora, los logros que componen cada uno de los anteriores ejes deben definirse partiendo de la caracterización y los intereses de los sujetos que participan de la experiencia, así como del estado de los procesos.

Por tanto, para la planeación de la experiencia de lectura que proponemos aquí, y que lleva por nombre *Entonces me convierto en poema*, se organizan los ejes arriba expuestos, y se establecen los logros contenidos en ellos teniendo como referente una población idealizada, porque sólo sabemos que esta experiencia se estructura para maestros de lenguaje o estudiantes que se están formando para serlo. Esto implica que la propuesta manifiesta, tenga que ser revisado y reestructurado a la luz de una población real.

También explicitamos otros aspectos de la propuesta, el contexto, lugar, tiempo, tópico generativo y abanico temático:

Entonces me convierto en poema...	
Contexto	(Relación de esta experiencia de lectura con la organización macro del plan de estudios o del programa académico). <ul style="list-style-type: none"> Esta experiencia de lectura se propone como una de las primeras en la exploración de las relaciones entre el poema y el hombre.
Lugar	(Posibilidades o limitaciones que dependen del espacio donde se desarrolla la experiencia). <ul style="list-style-type: none"> Requerimos de un salón de clase, con mesas móviles y de un proyector para facilitar la lectura de los textos. Pero también puede hacerse al aire libre aunque esto implicaría que todos tengan a la mano los textos poéticos.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> Para este caso, proponemos un taller de cuatro sesiones de dos horas cada una.
Tópico generativo	(Se explicita el tema central de la experiencia que debe nacer de los intereses de los estudiantes, en este caso maestros de lenguaje). <ul style="list-style-type: none"> La poesía y la experiencia del hombre.

Abanico temático	(Temas concomitantes que pueden surgir durante la experiencia o que pueden relacionarse. Este espacio también está pensado para establecer relaciones con otras asignaturas y/o con temáticas propuestas en las políticas educativas estatales). <ul style="list-style-type: none"> Cómo leer poesía en la escuela. Qué relación tiene el cuerpo y los sentidos en la lectura de la poesía. Cómo le damos sentido a los textos que leemos. Historia de la poesía en diferentes culturas. Cómo estructurar la experiencia de lectura en la escuela. Qué es la palabra, el texto, el poema.
Ejes transversales y logros	
La experiencia compartida (el ser intersubjetivo)	Logros posibles: <ul style="list-style-type: none"> Establece una relación entre los propósitos de la experiencia de lectura y sus propósitos individuales. Comprende su rol y su importancia dentro de los procesos de interpretación y producción de textos. Descubre en sus compañeros y su maestro formas diferentes de asumir el texto que le permiten comprenderlo de forma intersubjetiva. Encuentra en el texto literario una forma de comprender la trascendencia de la palabra en las formas de comprender y organizar el mundo.
El cuerpo vivido (memoria, afectividad y atencionalidad)	Logros posibles: <ul style="list-style-type: none"> Comprendo la relación que he tenido con la palabra durante mi vida y la simbolizo. Construyo mi propio concepto de poesía a partir de mi experiencia. Asumo mi cuerpo como cuerpo vivido que responde a la experiencia del texto literario a partir de mis sentidos.
Hacer el sentido (habilidades de producción e interpretación de textos)	Logros posibles: <ul style="list-style-type: none"> Construyo un concepto de palabra y de poesía que guiará mis prácticas pedagógicas. Creo un texto de características estéticas que representen la relación que he construido con las palabras. Propongo algunas ideas que pueden guiar mi practica pedagógicas alrededor de la poesía.

Momentos de la experiencia de lectura

Primer momento: el propósito

¿Cómo comenzar a navegar el laberinto?, lejos de lo que pudieramos pensar, el laberinto no es el poema... el laberinto está hecho de la maraña de intereses que se reúnen en el aula de clase, y la intención que lleva al maestro a proponer uno u otro texto. Por eso, antes de llegar al texto, incluso antes de proponer un texto, es necesario reconocer el *terreno común*¹: la experiencia compartida entre todos los agentes que configuran la experiencia de lectura.

Reconocernos como sujetos dadores de sentido, implica asumir los intereses del lector como una agenda conjunta. Separarnos de su realidad nos extravía para siempre. Entonces, es necesario comenzar por el reconocimiento de los siguientes propósitos:

- **Propósitos individuales:** cada integrante debe proponerse una meta para la experiencia de lectura. Esta meta puede estar clara desde su inicio o comenzarse a dimensionar a lo largo de la experiencia. Para este caso, las pretenciones particulares obedecerán a las curiosidades, miedos, preguntas del maestro en torno al trabajo pedagógico con la poesía en la escuela, o a la relación entre el poema y la vida del hombre. O a su necesidad por construir una forma propia de trabajar la literatura...

- **Propósitos compartidos:** están guiados por los ejes transversales y se construyen a partir de la puesta en común de los propósitos individuales. Muchas veces nacen producto de la interacción y construcción de experiencias compartidas: espacios intersubjetivos que me permiten reconocer la voz del otro. El maestro que guía el taller los hace explícitos y los pone en relación.
- **Propósitos institucionales:** existen también agendas institucionales y estatales que, desde fuera, afectan las prácticas pedagógicas y se esfuerzan por regularlas. Una experiencia investigativa y pedagógica debe dejar en evidencia cómo responde a esos propósitos externos o por qué no lo son pertinentes. Este es también un espacio para repensar las políticas y propuestas que se nos imponen y formular propuestas que las interroguen.

Segundo momento: el mundo de la vida

Este segundo momento implica traer a relación los aprendizajes y las experiencias previas del lector. Pero, esta vez, desde un comportamiento estético. Significa asumirme y asumir a quienes me acompañan en la experiencia como sujetos con voz propia, que tienen visiones de mundo diferentes, que acrecen y/o interpelan la propia.

Pero sobre todo, esta parte del ejercicio propone acompañar al lector a descubrir una mirada estética del mundo, y de él en el mundo. Esto es, resignificar experiencias de la vida cotidiana desde el Yo; y descubrir en los sentidos y en los sentimientos las muchas posibilidades que tiene el hombre de sentirse, de pensarse y de definirse como sujeto histórico: detenernos a contemplarnos, descubrirnos.

1 Término acotado por la teoría Semiótica Agentiva para referirse a la experiencia compartida entre los diferentes agentes que hacen parte de un evento semiótico.

Tercer momento: los mundos posibles

En la segunda parte de la experiencia asistimos al encuentro con el texto. El proceso de interpretación está guiado por las expectativas que genera el poema aun sin leer, gracias al ejercicio anterior. También, los lectores llegan al poema con un comportamiento y una mirada estética que permite relacionar lo que sintieron y resignificaron en el primer momento con la lectura del poema escogido para el segundo momento. Además, utilizamos el título del mismo para que el lector proponga una ruta de lectura (punto 1 del tercer momento). Y las actividades que guían el proceso de interpretación del poema están sujetas a los ejes transversales de la experiencia.

Tercer momento: los mundos posibles		
1. Lee con atención el título del poema ² y escribe una hipótesis de la temática del poema según lo que indica el título.		
<p>CENIZAS Alejandra Pizarnik</p> <p>Hemos dicho palabras, palabras para despertar muertos, palabras para hacer un fuego, palabras donde poder sentarnos y sonreír.</p> <p>Hemos creado el sermón del pájaro y del mar, el sermón del agua, el sermón del amor.</p> <p>Nos hemos arrodillado y adorado frases extensas como el suspiro de la estrella,</p>	<p>2. Lee con atención el poema Cenizas, de la escritora argentina Alejandra Pizarnik. Escribe junto a cada estrofa: lo que despertó en ti curiosidad, lo que te gustó, lo que sentiste, lo que entendiste...</p>	<p>3. Escoge una o varias partes del poema que te interesen y explícalas.</p>

- 2 Cada estudiante puede tener un poema diferente que tenga en común la relación entre la palabra y el hombre. Además del poema de Alejandra Pizarnik sugiero: *Arte poética* de Jorge Luis Borges, *Hacia el poema, puntos de partida* de Octavio Paz, *Cuentan los signos* de Germán Villamizar y *La boca oscura* de Cote Lamus.

Tercer momento: los mundos posibles		
<p>frases como olas, frases como alas.</p> <p>Hemos inventado nuevos nombres para el vino y para la risa, para las miradas y sus terribles caminos.</p> <p>Yo ahora estoy sola –como la avara delirante sobre su montaña de oro– arrojando palabras hacia el cielo, pero yo estoy sola y no puedo decirle a mi amado aquellas palabras por las que vivo.</p>		<p>4. ¿Cómo crees que se siente la/el poeta? ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿Estás de acuerdo con ella/él?</p>
5. ¿Cuál es el tema del poema y por qué?		
6. ¿Qué dice el poeta sobre el tema? ¿Cómo lo define?		
7. ¿Cuál es la intención del poema?		

Cuarto momento: reinventando mundos

Este apartado implica que el lector asuma su rol de autor y le dé forma a sus ideas. Si no ocurre este proceso de creación, la experiencia estética perderá su sentido; pues el lector no tendrá la posibilidad de repensar el mundo y cuestionarlo a partir de su propia voz. La tipología textual que se proponga depende de los logros propuestos en el tercer eje y el acompañamiento que brinde el maestro para la construcción de los textos también debe estar estructurado según los propósitos.

El ejercicio sugerido en esta guía es más sencillo, y para este caso la mediación artística escogida es el dibujo. Esto porque los poemas crean imágenes en cada una de sus metáforas y poder inventarlas, verlas, significa proponer un sentido. Así lo expresa el poeta cubano Lezama Lima (1971) al tratar de explicar la importancia del poema en su vida:

Por eso la poesía ha sido en mí siempre vivencial, alrededor de una pausa, de un murmullo, se iba formando la novela imagen, yo iba reconstruyendo por la imagen los restos de planetas perdidos, de zumbidos indescifrables (p. 11)³.

También porque el dibujo es una forma de acercarnos al lenguaje poético, pues al crear imágenes estamos poniendo en juego decisiones como el color, la forma y la posición del objeto, de modo explícito. Es decir, el dibujo también nos conduce a asumir una relación pragmática con el lenguaje que nos devela las muchas posibilidades del signo. Es por eso que una imagen puede ser nuestro primer poema.

3 Ver: *Interrogando a Lezama Lima* (1971). Recopilación de textos sobre José Lezama Lima, sel. y notas de Pedro. *Simón*, Serie Valoración múltiple, Cuba, Casa de Las Américas, p. 11.

Cuarto momento: reinventando mundos	
1. Según tu interpretación, ¿cómo definirías «Palabra»?	
2. Explica qué lugar tiene la palabra en tu vida con un texto corto o un dibujo . No olvides explicar cada una de las cosas que usaste para crear tu imagen.	
Ponle un título a tu creación y compártela con tus compañeros.	

A manera de conclusión

Si actuamos en consecuencia, las conclusiones de este trabajo que proponemos deben ser escritas por quienes compartan esta experiencia de lectura.

Escribe un texto corto en el que sustentas las posibilidades del poema en la escuela.

Referencias

Abreu, M. (2002). *Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy*. México: Conaculta.

Borges J. L. (2001). *Arte poética*. Barcelona: Crítica.

Centro de Investigaciones Literarias de la Casa de las Américas. (1971). *Interrogando a Lezama Lima*. Simón, P. (Comp). Barcelona: Ed. Anagrama.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuesta para repensar la investigación en educación. En: *Educatio Siglo XXI*, No. 26, Universidad de Barcelona, pp. 85-118.

Niño, D. (2015). *Elementos de semiótica agentiva*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Zalamea Borda, J. (1986). *Poesía ignorada y olvidada*. Bogotá: Procultura.

Pizarnik, A. (1999). *La extracción de la piedra de la locura y otros poemas*. España: Visor libros.

Nota: Cada estudiante puede tener un poema diferente que tenga en común la relación entre la palabra y el hombre. Además del poema de Alejandra Pizarnik sugiero: *Arte poética* de Jorge Luis Borges, *Hacia el poema*, puntos de partida de Octavio Paz, *Cuentan los signos* de Germán Villamizar y *La boca oscura* de Cote Lamus.

Guía

La menstruación: por una vida libre de miedos y vergüenzas

STEPHANY PARRA

Esta guía metodológica corresponde es producto de un ejercicio de investigación que surge a partir de cuestionamientos asociados con la desigualdad de género en la escuela y su relación con los imaginarios sobre la menstruación. Este documento, lejos de ser una ruta única y acabada, se constituye en una excusa para dialogar sobre un tema poco desarrollado dentro de la escuela y con importantes implicaciones en la convivencia, y puntualmente en las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

Entre los objetivos de esta actividad están: identificar las ideas, sensaciones, interrogantes y percepciones de los y las estudiantes, atribuidas a la menstruación; reflexionar sobre la menstruación como una condición natural que hace parte fundamental de la vida de las mujeres y por lo tanto de la humanidad; y deconstruir los imaginarios negativos a cerca de la menstruación que producen situaciones de discriminación hacia las mujeres.

Marco conceptual

Surge la inquietud sobre las construcciones sociales basadas en el tabú y el ocultamiento que, históricamente, han determinado la menstruación y su relación con la salud de las mujeres. Se reconoce en este hecho, uno de los factores que más se ha hecho invisible dentro de las formas de discriminación hacia la mujer.

Al hacer un breve recorrido histórico encontramos algunas de las conceptualizaciones e imaginarios que se han tenido acerca de la menstruación. Para los persas (800 a.n.e.), por ejemplo, la mujer que había tenido un hijo, igual que la mujer que estaba menstruando, era “impura” y se le aislaba por cuatro o más días en un cuarto que tenía desparramada paja seca y alejada quince pasos del fuego y el agua (elementos limpios). En la India oriental (Siglo VI a.n.e.), los ritos de purificación de la mujer menstruante eran muy precisos y establecían que la mujer debía frotarse los dientes, hacer gárgaras doce veces y lavarse manos y pies; posteriormente zambullirse doce veces en el río, y tras salir de él, frotarse con lodo que llevara estiércol fresco, volver

a zambullirse en el agua treinta y cuatro veces, y repetir las friegas de lodo; repetir la inmersión veinticuatro veces, frotarse el cuerpo con azafrán y, para terminar, otros veinticuatro chapuzones más.

Hasta fines del siglo XIX prevalecieron las ideas de la medicina griega que veían la menstruación como una forma de excreción de residuos. Hipócrates (466-377 a.n.e.) consideraba que la sangre menstrual era un producto de desecho debido a que la mujer generaba demasiada sangre. Apuntaba que el origen de este sangrado estaba relacionado con el excesivo calor del cuerpo de las mujeres y sólo por este medio lograba atemperar el organismo. Galeno (Siglo II a.n.e.), pensaba lo contrario, pues para él la sangre menstrual aparecía por la imperfección femenina, que era fría y húmeda, por la falta del calor necesario, lo que causaba una digestión anormal de los alimentos; la función del sangrado era eliminar los materiales de desperdicio.

En los siglos XVIII y XIX la “melancolía” se puso de moda. Los casos de depresión y suicidio, cuando sus protagonistas eran del género femenino, se relacionaron con el supremo poder del útero, que actuaba a capricho sobre el estado de la mujer. La mayoría de las autoridades médicas creían que durante el periodo menstrual la mujer estaba especialmente débil y predispuesta a una gran variedad de enfermedades perniciosas. Para ello recomendaba reposo y evitar cualquier tipo de actividad física o mental. Estaba completamente prohibido bailar, montar en bicicleta, correr, remar, así como cualquier tipo de ejercicios atléticos; también era peligroso viajar en automóvil, tren o carruaje.

¿Qué tiene que ver la menstruación con la igualdad de género?

La preocupación por la menstruación como hecho determinante en la biología de las mujeres ha sido ampliamente estudiada desde diferentes disciplinas del saber. Sin embargo, es a partir de los estudios

feministas que surge la problematización de la menstruación como una situación que genera en niñas, jóvenes y mujeres, sentimientos de miedo y vergüenza, producto de la estigmatización y la discriminación social que tanto hombres como mujeres ejercen sobre este tema. Según Simone de Beauvoir, las niñas antes de llegar a su pubertad, y más específicamente antes de tener su primera menstruación, viven con naturalidad y hasta con emoción la idea de convertirse en mujeres. Sin embargo, y tal como lo anota la misma autora, la menstruación se constituye en un hecho dramático, cargado de dolor, de desconocimiento y temor.

La mancilla menstrual la inclina a la mujer hacia el disgusto y el temor. «**¡He ahí lo que significan esas palabras: ser mujer!**». La fatalidad que hasta entonces pesaba sobre ella confusamente y desde fuera, está agazapada en su vientre; no hay medio de escapar; y se siente acosada. En una sociedad sexualmente igualitaria, no encararía ella la menstruación sino como su manera singular de acceder a su vida adulta; el cuerpo humano conoce en hombres y mujeres muchas otras servidumbres más repugnantes, a las cuales se acomodan fácilmente, porque, siendo comunes a todos, no representan una tara para nadie; las reglas inspiran horror a la adolescente, porque la precipitan a una categoría inferior y mutilada (Beauvoir, 1949, p. 74).

Los relatos en los que se apoya esta autora en su obra “El segundo sexo” (1949), narran cómo la menstruación es asumida por las niñas “ahora mujeres” desde la sorpresa y la incertidumbre ante un tema del que nunca han escuchado hablar y del que sólo se habla con expresiones de asco y repudio.

Más de medio siglo después, los relatos sobre la menstruación siguen estando cargados de misticismo y rechazo, por lo que este tema se constituye en un elemento primordial de abordaje en las Instituciones Educativas del Distrito, como un intento por desnaturalizar el ocultamiento y los ejercicios de violencia simbólica que se dan en la escuela por cuenta del desconocimiento y la estigmatización de la menstruación.

Desde 2014, y en reconocimiento a los factores anteriormente situados, nace una iniciativa iniciada por la ONG Wash United que busca que el 28 de mayo sea reconocido a nivel mundial como Día de la Higiene Menstrual. Hasta la fecha, 45 organizaciones apoyan la iniciativa incluyendo Save the Children, Plan International y algunas instituciones académicas internacionales como la Universidad de Oxford. Los argumentos centrales que soportan esta iniciativa son:

- Independizar la higiene menstrual como tema tabú y colocarlo en el centro de atención en el nivel global.
- Catalizar un creciente movimiento mundial que reconoce y celebra a los derechos de las niñas y mujeres.
- Crear una voz unida de las mujeres y niñas de todo el mundo, ayudando a romper el silencio y haciendo frente a los tabúes que prohíben a menudo que las niñas y las mujeres alcancen su máximo potencial.
- Proveer una ocasión para abordar los desafíos y las dificultades que muchas mujeres y niñas enfrentan durante su menstruación.
- Destacar las soluciones positivas e innovadoras que se están adoptando para hacer frente a estos desafíos.
- Participar en el diálogo sobre políticas, y activamente abogar por la integración del manejo de la higiene

menstrual (MHM) a nivel mundial y nacional, al igual que sus políticas, programas y proyectos.

- Para crear una plataforma neutral y abierta que crea conciencia y reúne a los individuos, las organizaciones y los medios de comunicación¹.

Metodología dirigida a estudiantes de secundaria

Materiales: toallas higiénicas, tarjetas de 3 colores diferentes, presentación ppt², *video beam*.

Duración: 2 horas

Metodología:

PRIMER MOMENTO: el o la docente deberá situar en partes estratégicas del salón varias toallas higiénicas manchadas con marcador o pintura roja, simulando la sangre menstrual, con el objetivo de identificar reacciones, generar expectativa y llamar la atención del grupo. Posteriormente les entregará tres tarjetas de colores diferentes y les solicitará que, de acuerdo con su experiencia personal, respondan las siguientes preguntas en cada una de las tarjetas:

- a. ¿Qué sensaciones o sentimientos te produce la palabra menstruación? (Tarjeta azul).
- b. ¿Qué es la menstruación?
- c. Narra alguna experiencia, historia o mito asociado con la menstruación.

1 Ver en <http://menstrualhygieneday.org/>

2 Ver en <http://es.slideshare.net/StephannyParra/sangro-cada-mes-para-que-la-humanidad-sea>

Una vez hayan terminado de responder el docente o la docente escogerá al azar algunas de las tarjetas del grupo y las pegará en el tablero en tres columnas, distintas según el color.

SEGUNDO MOMENTO: posteriormente se hará la presentación “Sangro cada mes para que la humanidad sea posible” (ver presentación ppt) sobre la historia de la menstruación y su relación con la igualdad de género. Una vez hecha la presentación se reflexionará a la luz de las repuestas ofrecidas por los y las estudiantes en las tarjetas.

MOMENTO FINAL: por último, se organiza el grupo en subgrupos de 4 personas y se les entrega la lectura “La menstruación: el tabú que excluye a las mujeres en la India” y se les solicita que en un cartel expresen su opinión sobre este artículo y su relación con su contexto particular.

LECTURA

La menstruación: el tabú que excluye a las mujeres en la India

En el país asiático, cuando la mujer tiene su período se la considera impura, sucia, enferma. Está maldita



Foto: AP.

«Nunca dejaré que mi hija sufra lo que yo sufrí cuando tuve mi primer período. Mi familia me trató como si no me pudieran tocar. No me permitían ir a la cocina. No podía ir a la iglesia. Las personas no me dejaban sentarme a su lado». Cuando Manju Baluni, de 32 años, cuenta esta historia, se percibe una sensación de determinación en su voz.

Vive en Uttarakhand, una zona rural al norte de la India, **un país donde poco se habla de los temas relacionados con la salud de las mujeres**, particularmente la menstruación. Es un tabú que se alimenta de mitos risibles: **cuando la mujer tiene su período es impura, sucia, enferma. Está maldita.**

Tensión y preocupación

Mucha gente cree que cuando la mujer está menstruando no debería bañarse y padece anemia.

Un reciente estudio realizado por una empresa fabricante de toallas sanitarias revela que 75% de las mujeres que vive en ciudades **compra el producto envuelto en bolsas oscuras o periódicos**, para que no se les asocie con la menstruación.

Sin recursos para comprar toallas sanitarias, las niñas utilizan trapos que deben lavar a escondidas para que nadie sepa que tienen el periodo. (Foto: BBC Mundo)

De hecho, nunca le piden a un familiar masculino que les compre toallas sanitarias o tampones. Incluso, niñas que crecen en familias donde la mayoría de los miembros son mujeres, **nunca tienen oportunidad de hablar abiertamente de un paso tan natural en la vida.**

De hecho, nunca le piden a un familiar masculino que les compre toallas sanitarias o tampones. Incluso, niñas que crecen en familias donde la mayoría de los miembros son mujeres, **nunca tienen oportunidad de hablar abiertamente de un paso tan natural en la vida.**

Mi madre solía cortar pedazos de sábanas viejas y guardarlos para cuando a sus cuatro hijas les llegara el momento. El mayor reto era lavar y secar esos trapos. Tengo recuerdos vivos en mi memoria de lo tenso y angustiante que era todo el proceso. Mis hermanas me enseñaron un truco para ocultar estos trapos dentro de otras ropas para que nadie lo notara cuando los colocábamos al sol para que se secaran.

Sentirse “muy sucia”

Como se puede suponer, los pedazos de tela nunca quedaban completamente secos.

«Dejaban un hedor horrible y teníamos que utilizar estos trapos antihigiénicos una y otra vez. Para colmo, sufríamos de desabastecimiento de agua, lo cual hacía todo más complicado».

Lo peor es que esa historia no ha cambiado mucho desde entonces. Estudios recientes muestran que estas prácticas tan comunes entre las mujeres indias **son una seria amenaza contra la salud.** Lo cual se reafirma en que una de cada cinco niñas deja la escuela debido a la menstruación.

Tal es el caso de Margdarshi, de quince años, quien vive en la remota población de Uttarakashi. A ella le encanta ir a la escuela, aunque implica una larga y exigente caminata por terreno montañoso. Nunca perdía clases, hasta el año pasado, **cuando casi abandona sus estudios cuando tuvo el período por primera vez.**

«El problema más grande fue saber cómo enfrentarlo. Y todavía lo es. **Me siento avergonzada, molesta y muy sucia. Por eso al principio dejé de ir a la escuela**», comenta la adolescente.

Margdarshi quiere ser doctora y se preguntaba por qué los muchachos de su salón se reían tanto cuando el profesor explicaba el proceso de la menstruación.

«Odié todo el momento. Me gustaría que todo fuera más relajado y que nos sintiéramos cómodos al hablar del tema. Esto le pasa a todas las mujeres en el mundo. ¿Cuál es el chiste?», comentó.

Un tema “humano”

Para Anshu Gupta, fundadora de la ONG Goonj, **el problema radica en que el tema se ha convertido en un “problema de mujeres”.**

«Esto no es un problema de mujeres. Es un tema humano que hemos aislado. Necesitamos que las personas salgan de esta cultura de silencio y vergüenza. Necesitamos romperla».

Goonj es una de las organizaciones que trata de difundir información relacionada con la menstruación, realizando campañas educativas para desmontar los mitos existentes. Trabajan en 21 de los 30 estados de India. La organización **también está produciendo toallas sanitarias baratas**, hechas con material reciclado, para ayudar a ese 70% de mujeres en India que no tienen cómo comprar productos higiénicos y seguros.

Una mujer que abandonó la escuela en Tamil Nadu, en el sureste de India, es una de las primeras en hacer toallas sanitarias baratas usando simples maquinarias.

Destruyendo mitos

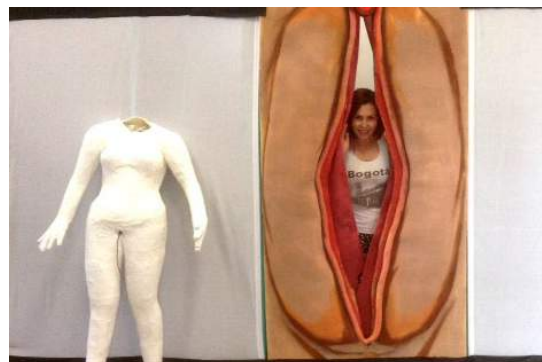
Una página web que recibe 100.000 visitas mensuales es una de las iniciativas para destruir mitos que llevan generaciones. (Foto: BBC Mundo)

Hay otros programas que están promoviendo activamente cambios para desmontar el tabú acerca de la menstruación.

Una de ellas es Menstrupedia, una página web administrada por cuatro indias, cuyo objetivo es “destruir mitos y malentendidos sobre la menstruación”.

Para ello **utilizan libros y caricaturas donde presentan orientaciones sobre la pubertad, la menstruación y el aseo personal.** La página recibe 100,000 vistas al mes.

Es difícil ser una mujer de escasos recursos en India. Y no va a ser distinto en el corto plazo. Sin embargo, progresivamente las mujeres han comenzado a tomar las riendas de sus propias vidas. Muchas de ellas ya no se quedan encerradas en sus casas cuando tiene el periodo. **Deciden seguir con su vida normal**, en el trabajo o sus estudios. Pero lo más importante es que han comenzado a hablar del tema sin sentirse avergonzadas.



Guía para mantener la cordura¹

MARÍA TERESA FORERO²

Diseñar una guía para la convivencia escolar y denominarla “Guía para mantener la cordura” tiene, en primera instancia, un sentido poético y en segunda instancia, un sentido pedagógico. Ambos sentidos necesarios en este proyecto. Para aquel que pasó por la escuela y conserva cicatrices, para aquel que su paso le cargó con bellos recuerdos o para ese otro que la escuela sólo le pasó inadvertida... para todos, que somos los que hoy actuamos como maestros, la escuela sigue presente. No quedó atrás, la traemos puesta, con el pasado en imágenes de infancia; en el pasado más cercano, cuando pensábamos como recién graduados de maestros que era posible cambiar la escuela y hoy con lo se hace día a día. Por esto, ese sentido pedagógico desde la perspectiva de este proyecto y de UAQUE, sólo es posible redimensionando, renombrando, reconstruyendo volviendo a poner en el centro de la convivencia la ética y la estética en nuestra propia construcción; interpelándonos a nosotros mismos, para no repetir las acciones que dejan heridas, para reconocer las que permiten

florecer y las que deben pasar con la sutileza de la brisa. Esto tal vez nos (me) ayude a permanecer por unos cuantos años más en ese escenario y mantener la cordura.

Lo que hay

La presencia de los estudiantes en condición de discapacidad en la escuela no es nueva, en el sentido en que llevamos más de 15 años, particularmente en el Distrito, haciendo esfuerzos y llevando a cabo procesos para que la inclusión sea realidad y probablemente más de 25 años desde que la SED realizó los primeros esfuerzos para brindar algún tipo de atención a esta población. El colegio Alemania Solidaria hace parte de este incipiente grupo de escuelas, que no sobrepasaban en 7 el número, de las que iniciaron en Bogotá la atención de lo que entonces se llamaba “educación especial”.

Resulta por lo tanto extraño pensar que aún hoy es necesario realizar acciones para “sensibilizar”, la definición en el Diccionario³ de esta palabra que dice: Dotar de sensibilidad o despertar sentimientos

1 Este documento en construcción hace parte del proyecto de implementación de experiencias artísticas en la escuela, y un artículo académico; adelantados en el marco del proyecto UAQUE arte y etnografía, 2015.

2 Docente del colegio Alemania solidaria. Secretaría de Educación del Distrito.

3 Ver en <http://www.wordreference.com/>

morales, estéticos, etc. Se vuelve entonces necesario ver que eso de lo que se dota, sensibilidad⁴:

1. adj. Dicho de un ser vivo o de uno de sus órganos: Capaz de experimentar sensaciones.
2. adj. Perceptible por medio de los sentidos. El color es una cualidad sensible.
3. adj. Dicho de una cosa: Que reacciona a la acción de ciertos agentes. Una película muy sensible a la luz.
4. adj. Capaz de apreciar algo o de reaccionar emocionalmente ante ello. Sensible a la pintura, a su desgracia.
- Y 5. adj. Receptivo a determinados asuntos o problemas y proclive a ponerles solución. Un Gobierno sensible a los problemas ambientales.

Si observamos, las acepciones de sensibilidad hacen referencia a dos cuestiones; una que es la experimentación con los sentidos y la otra la experiencia emocional; aunque parezca sencilla la definición, es abarcadora. Dotar de sensibilidad, me pregunto, ¿a quiénes? Pues cuando se habla de esto en la escuela, particularmente por estos años que la inclusión se ha vuelto bandera, se trata de sensibilizar a los otros. De alguna manera cada uno piensa que es al otro al que se debe sensibilizar. Muchos proyectos ecológicos, democráticos y de toda índole hablan de sensibilizar, y estas acciones se piensan para los otros. Desde “presencias en la escuela”, ¿a quienes sensibilizar? ¿A unos?, ¿a los otros?... ¿a todos! Skliar (2005) menciona que «los innumbrables son lo que no es ni esto ni aquello», cuando nos referimos a los diferentes, el otro es el que aparece como diferente. Al hablar de *sensibilizar* en

el contexto de una escuela en la que se trata de rescatar diferencias, la experiencia sensible ética y estética atraviesa a todos y convoca a todos. Desde ahí sugiero diseñar experiencias estéticas y acciones corporales y visuales que permitan a la comunidad escolar aumentar la capacidad de sentir o de experimentar sensaciones y sentimientos *de y con* el otro.

Ese otro que al parecer (o al aparecer) sólo se hizo presente, ocupando un lugar asignado en un pupitre, una silla, un espacio, pero ha permanecido ajeno a los otros. Su cuerpo, el contacto con él no fue un motivo para conocerle. Ha permanecido cerca pero igualmente desconocido para todos. Se asumió en silencio su presencia, y las inquietudes sobre él y sus particularidades continuaron siendo un tabú. ¿Cómo siente? ¿Cómo transcurre su cotidianidad?, son preguntas que se hacen casi en secreto los otros niños. Los estudiantes que asisten al colegio tienen discapacidad mental y discapacidad física; la primera, a veces invisible, hace que en comentarios como: “pero yo no le veo que tenga nada”, o “es que ese es perezoso”, se le niegue como ser humano por una lectura que se hace desde el cuerpo. Por el contrario, en la discapacidad física el cuerpo es un enigma, del que no se pregunta, si su cuerpo no parece estar bien “es que él o ella no piensan bien”. La escuela sigue negando que la presencia de los seres humanos implica unas corporalidades y subjetividades que se construyen precisamente desde la con-vivencia con el otro.

A partir de estas primeras claridades, las acciones previstas para el trabajo de convivencia-estética incluyen: las experiencias corporales como experiencias vivenciales y estéticas con el Otro; experiencias de testimonio que permitan, mediante el reconocimiento de las potencialidades de las personas con discapacidad, valorarlas como competentes y como ciudadanos que contribuyen social y culturalmente. El objetivo es dinamizar mediante actividades de creación artística, específicamente de modelado con arcilla y con la

4 Ver en RAE: <http://dle.rae.es/?id=XaIHAKO>

cerámica, experiencias para los diferentes grupos de la comunidad educativa en las que se construya una metáfora de la creación de seres. Igualmente, realizar registros audiovisuales que logren recoger todas las experiencias que se han venido desarrollando a lo largo del proyecto. Incluiré las historias de vida de los niños, experiencias vivenciales y testimonios, y los procesos de creación y los seres de barro. Procesos de creación en los que soy yo misma, yo misma sintiendo, creando para mantener la cordura.

Un punto de apoyo para mover el mundo

El tema de la convivencia ha venido cobrando importancia en el ámbito de los derechos humanos en general y este interés se refleja en el esfuerzo por incluir políticas, programas y estrategias que desde los diferentes sectores apunten a la atención de las comunidades para favorecer el estado de bienestar de las mismas.

La experiencia que se narra a continuación surge como muchas de esas ideas que a los maestros que estamos en las aulas, y particularmente en las aulas estatales, nos asaltan. *Asaltan* es la palabra precisa, pues alude a esa sorpresa, matizada de angustia. La relación con el otro y lo otro ha sido una pregunta constante en los trabajos docentes y académicos que he realizado. De diversas maneras he abordado las presencias de unos y otros en las escuelas, la emergencia de subjetividades, las relaciones que se tejen, que construyen y también destruyen al otro y los escenarios donde transcurren estos acontecimientos, entre otros.

La escuela particularmente se convirtió en ese lugar para interrogar. La escuela, donde los muros, los salones, las planillas, los observadores, aparecen como testigos a veces cómplices, a veces ajenos a lo que ocurre. La escuela donde se silencia y se agitan las voces de todos; la escuela que entierra, o se roba sueños, o la escuela que los echa a volar.

Las preguntas por lo tanto que no he logrado descifrar en tantos años, que merodean, se agazapan y desconsuelan por tiempos, aparecieron de nuevo: ¿Qué hacer para fisurar un poco, tanto de lo mismo? ¿Cómo alterar estos escenarios?; ¿cómo hacer otras pócimas con las relaciones?

Esta reflexión sobre el maestro, yo misma, el otro y las relaciones que un ámbito tan particular como la escuela, en el que se instauran cada día, sigue por lo tanto siendo centro de la reflexión personal. En esta oportunidad UAQUE – ARTE Y ETNOGRAFÍA es el pretexto para volver a arriesgar ideas, sueños y la oportunidad para recoger algunas de las acciones y vivencias surgidas en torno a la Convivencia con la diferencia. Además, indudablemente, es una oportunidad para, también en la palabra, conjurar los demonios que el camino a la utopía no he podido inmolar. La esperanza de que la botella arrojada al mar sea leída; el salvavidas de la creación arrojado al viento.

Se ha contado con el apoyo del IDEP, tanto en el acompañamiento de esta primera fase como a través de los seminarios y otros escenarios de formación (Seminario-taller Paisajes y Derechos Culturales y Subjetividades Contemporáneas y los talleres de arte y etnografía), a los cuales desde UAQUE se ha convocado y mediante los cuales he articulado ideas. Los encuentros en estos escenarios de (de)formación, de alguna manera actúan como contenedores de la esperanza, pues a veces se necesita saber y sentir que vas con otros, mirar a los lados y ver que vas con otros en ese camino que conduce a otra manera de hacer escuela.

¿Y ahora qué hacer?

Transformar la escuela.

Crear seminarios-talleres de Investigación y creación alrededor de la estética en la convivencia.

Invitar en una convocatoria abierta a la comunidad educativa para que se vinculen indistintamente escolares de todos los grados y padres de familia y docentes para conformar un seminario taller de investigación creación.

Llevar a cabo talleres de *biodanza*, programar cine-foros, modelar en torno a los contenidos a la convivencia.

Realizar una muestra de los productos del seminario-taller de investigación creación que permitan poner en discusión con otros actores de la comunidad.

Discutir en torno a los productos, puesta en escena y discusión.

¿Cómo?

La propuesta metodológica se estructura desde los lenguajes artísticos por el potencial del arte en la configuración de la subjetividad de los estudiantes, y por lo tanto la valoración de la diversidad.

Mediante estos lenguajes es posible recuperar el potencial creativo, sensitivo en los niños; en la familia, la capacidad de proteger y acoger a los niños, el tiempo requerido y la posibilidad de recobrar la historia familiar.

En la comunidad se busca visibilizar y afectar sobre los juicios y pre-juicios frente al otro distinto. Las narraciones y las vidas.

Mediante actividades estéticas (artísticas, narrativas, visuales) se busca desarrollar en los miembros de la comunidad escolar, particularmente, las habilidades sociales: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de las consecuencias, escucha activa, asertividad y cuestionamiento de creencias.

Trabajo individual: Se refiere al trabajo realizado de manera personal con estudiantes, padres de familia y docentes participantes, básicamente, en conversaciones, acompañamiento a iniciativas expresivas personales.

Trabajo grupal: Se realizan talleres en torno a experiencias sobre la ética del cuidado de sí, del otro y de lo otro a través de taller de *bio-danza*, cine-foro, taller de modelado. Además, se busca mediante la narración de historias de vidas, crear pequeños textos, piezas comunicativas, afiches entre otros.

Cine-foro y piezas comunicativas: Realizar con los participantes cine-foros, lectura de imágenes (trabajo sobre pre-juicios) y el diseño de carteles para estos y otras piezas comunicativas que muestren aspectos de las discusiones.

Foros y muestras colectivas para la comunidad: Son los eventos en los cuales se pone en escena lo realizado por los participantes y se hace discusión y foro sobre aspectos puntuales referidos a la corporalidad y los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes. Se propone hacer debates en los que se defienden posiciones a favor y en contra de cierta creencia, la posibilidad de asumir el punto de vista del otro, y la capacidad afectiva para experimentar las emociones del otro, la posibilidad y oportunidad de defender los derechos personales y expresar los pensamientos, necesidades, sentimientos y creencias de maneras directas, honestas y apropiadas

¿Qué?

Diversidad, discapacidad, arte y convivencia en la escuela.

Imágenes, *performance*, contacto: los lenguajes de arte en la convivencia.

Las imágenes y la mirada.

Y...

El cuerpo como territorio.

Yo.

Otro, en mí.

Diferencias culturales de unos y otros.

Igualdad – diferencia.

Sentimientos - sensaciones.

Valorar

En los procesos de investigación-creación el sentido del trabajo lo constituye la posibilidad que el seminario-taller brinde los elementos emocionales, comunicativos y cognitivos que permitan que los participantes se involucren con las propuestas; por lo tanto, son insumos para la evaluación.

Diarios de campo producidos.

Textos individuales y colectivos construidos.

Trabajos visuales: dibujos, pinturas, carteles, símbolos de manejo de la convivencia.

Figuras modeladas en plastilina, cerámica otros materiales.

Participación en el seminario-taller.

Participación en la muestra.

Diseño de los foros.

Con estos insumos se edita un audio-visual de 5 minutos como memoria del trabajo realizado y punto de partida para un segundo momento.

Por último, en esta guía se incluye el registro del diario personal de una sesión de *bio-danza* realizada con los estudiantes. En el texto seguramente sea posible identificar “eso” que se dijo atrás desde la cordura, pero que en el instante parece constreñirla.

Diario de una sesión de bio-danza

21 de agosto de 2015. Hoy es el día programado para la primera sesión de *bio-danza* con los estudiantes y con mi invitada. Los niños no saben nada, sólo yo le esperaba con emoción. Será un regalo, un boleto a la risa, a la emoción, a la caricia, pensaba. ¡Sí! Quitarse los zapatos, bajarse de las sillas de ruedas y tirarse en las colchonetas y jugar y bailar con los compañeros. Hacer eso en la escuela donde el tiempo marcado por un timbre, no da tiempo para nada. Tal vez soy yo la más agobiada con este ritmo, con el timbre, los sonidos, lo que pasa en la escuela; los niños no parecen percibirlo.

Por fin me prestan un salón. Me duelen los muros sucios y desgastados; huele a humedad. De pronto se me descascara el corazón, igual que esas paredes. Voy a dar un regalo desgastado, se me resquebraja la alegría. Mientras acomodo el salón lo menos feo posible, soy un hada venida de un depósito de un cuento de hadas, las palabras son la varita mágica y están sin brillo...otra vez, otra vez, repito en mi cabeza, otra vez buscando un lugar lindo, un ambiente que nunca encuentro en las escuelas.

Sólo tenemos 30 minutos para el encuentro, todos corremos en esta agitada vida. Todo nos roba el tiempo para el encuentro. Entramos todos, me abrazo con ella y presentarla con todo el amor es el primer regalo para los niños, quiero que ellos reconozcan lo evidente: lo diferentes que somos y el gran amor que nos tenemos. Ella es alta y grande y yo pequeña y menuda; ella es negra como la noche y yo blanca como el sol; ella es del Chocó y yo soy de Bogotá; ella hoy es cuerpo y yo soy palabra. Y nos vieron saludarnos y sin decir palabras comenzamos a movernos en el piso con la música de cómplice. Y bailar era respirar, dejar que el aire recorriera todos los lugares del cuerpo. Bailamos y tras las ventanas del salón los otros niños, algunos profesores y padres miraban...

Referencias

Bresler, I. (2015). Metodología de Investigación cualitativa. Prestando atención a la música escolar como género en su micro y macro contexto. En *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*. Recuperado de: www.ucm.es/info/reciem

Hernández H, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuesta para pensar la investigación en educación. En *Educativo siglo XXI*, No. 26, pp. 85-118. Universidad de Barcelona.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, J., & Greene, M. (2009). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Educación Leartes.

León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. Madrid: Ediciones Sequitur.

Quintero Mejía, M., & Mateus Malaver, J. (s.f.). *Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas*. Proyecto (Código N° 113051828140) ejecutado por el grupo de investigación MORALIA de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud de CINDE.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Argentina: EMV. Ediciones Marina Vilte.

Guía de trabajo para transformar lo invisible

Universos ocultos: memorias del cuerpo

ADELAIDA CORREDOR TORRES

Simbiosis de memorias para evidenciar el olvido

En los siguientes apuntes se hacen recomendaciones de trabajo con el grupo, a partir de las reflexiones del ejercicio realizado con estudiantes de básica —grados 6.º a 11.º— en el que se perciben los cuerpos, de niñas y niños, blindados por temores producto de fenómenos de violencia. La primera recomendación es *establecer relaciones empáticas que faciliten procesos cooperativos y colaborativos* en el marco de la Investigación Basada en Artes (IBA).

Se debe tener claro que, la base de construcción de empatías corresponde a la construcción de un concepto de *cuerpo* que sobrepase los modelos estructurados desde disciplinas específicas, por ello ha sido importante recurrir a los estudios culturales para que el *cuerpo* sea concebido en múltiples dimensiones: «el cuerpo es también su conocimiento y representación simbólica, desde Jean Le Boluch; el cuerpo es la existencia misma según Jean Luc Nancy; el cuerpo es concebido y apropiado por cada sujeto y por el colectivo, también, desde un componente emocional, por ello se habla de un cerebro

social desde los estudios de Daniel Goleman; también se habla de un sujeto [*cuerpo*] histórico que debe ser vinculado al conocimiento que construye, según Hugo Zemelman.» entonces, el *cuerpo* es por todo ello, multidimensional, según Arturo Rico Bovio. Y, de allí se desprende que, la recolección de información debe atender a las *vivencias* de quienes, de manera empática, deseen colaborar con el proceso investigativo, desde luego, bajo la figura de confidencialidad y consentimiento informado.

Los principios que deben orientar el trabajo se enuncian como: *integridad, integralidad, interdisciplinariedad y multiplicidad de respuestas*. La *integridad* entendida como la imposibilidad de separar las dimensiones de la corporeidad (cultural, ética, histórica, emocional, física, racional); la *integralidad* asumida como la capacidad de construir relaciones relevantes entre el conocimiento y las dimensiones de la

corporeidad; la *interdisciplinariedad* empleada como el tránsito entre diferentes áreas del conocimiento para la resolución de proyectos artísticos. Y, por último y no menos importante, en tanto que el material de trabajo para la producción artística corresponde a las historias de vida, la *multiplicidad de respuestas* valida la expresión propia y ajena, a partir del reconocimiento y empoderamiento de condiciones individuales y el respeto por las condiciones del otro.

Las preguntas de investigación se generan desde dos tópicos iniciales o de base, estos son: manejo de la información y procesos creativos. De esta manera, la información no solamente refiere a las experiencias narradas por los entrevistados sino, también, a la manera como estas situaciones afectan al entrevistador; y los procesos creativos refieren a los lenguajes y técnicas que empleará para la construcción de la expresión artística —metáfora— que hará parte de la investigación. Así tenemos: ¿qué tipo de información se entrega a partir del proceso creativo, teniendo en cuenta que las narraciones están amparadas por la figura de confidencialidad?, ¿de cuántas maneras los relatos registrados afectan el *cuerpo* del docente?, ¿cómo percibe el docente las realidades expuestas por sus estudiantes?, ¿son los sentidos dispositivos de memoria que permiten construir metáforas?, ¿cuáles lenguajes artísticos permiten materializar la metáfora?, ¿una vez construida la metáfora, de qué manera esta permite continuar con la investigación?, ¿de qué manera se recolecta información posterior a la socialización de la presentación o de la representación artística?, y ¿qué hacer con la información recogida *a posteriori*?

Con respecto a los procesos creativos, en los siguientes párrafos se plantean unos enunciados éticos que aluden tanto al manejo de la información como a la producción de material sensible:

La vista: «Abrir los ojos a vida privada de otros implica un ejercicio ético que revalorice las relaciones de confianza, en tanto depositarios

y custodios de tesoros ocultos y, de complicidad en tanto cohabitantes del mismo universo». ¿Qué metáfora puedo construir a partir de aquello que ven los otros y que me es narrado?; desde las imágenes icónicas que proveen las narraciones de los otros, ¿cómo operan mis ojos como dispositivos de memoria?; ¿qué lenguaje artístico me permite materializar la metáfora?

El oído: «Oír la realidad implica, no solamente escuchar el silencio, también implica un compromiso con la resiliencia». ¿Qué metáfora puedo construir a partir de aquello que han escuchado otros y que me es narrado?; desde las imágenes ecoicas que se incluyen en las narraciones de los otros, ¿cómo opera mi oído como dispositivo de memoria?; ¿qué lenguaje artístico me permite materializar la metáfora?

El tacto: «Tocar la realidad implica acariciar los días sin manosear el dolor ajeno, sin meter el dedo en la llaga esperando constataciones irrelevantes». ¿Qué metáfora puedo construir a partir de aquello que narran otros sobre el tocar y ser tocado?; desde las imágenes hápticas que se incluyen en las narraciones de los otros, ¿cómo opera mi piel como dispositivo de memoria?; ¿qué lenguaje artístico me permite materializar la metáfora? *El gusto:* «Gustar la realidad implica saborear la vida sin escupir al cielo». ¿Qué metáfora puedo construir a partir de aquellos sabores que perciben otros y que me son narrados?; desde las imágenes gustativas que se incluyen en las narraciones de los otros, ¿cómo opera mi gusto como dispositivo de memoria?; ¿qué lenguaje artístico me permite materializar la metáfora?

El olfato: «Oler la realidad implica respirar profundamente y oxigenar las relaciones con lo que se considera “otro”». ¿Qué metáfora puedo construir a partir de aquellos aromas que otros perciben y que me son narrados?; desde las imágenes olfativas que se incluyen en las narraciones de los otros, ¿cómo opera mi olfato como dispositivo de memoria?; ¿qué lenguaje artístico me permite materializar la metáfora?

Ampliar la memoria colectiva para generar cambios

En este punto es importante recordar a Castillejo (2007) «el gesto para que sea gesto, y para que sea reconocido como tal, cabalmente, [...] y no se convierta en una cacofonía requiere de una comunidad de interpretación [...] para reconocer lo que es sustancial». El objeto del proceso creativo debe instalarse en la producción de memoria colectiva que pueda romper con las reproducciones naturalizadas; y, en función de este objeto es importante devolver la creación a sus fuentes, es decir, esa metáfora materializada se debe presentar, a la comunidad educativa, cuantas veces sea necesario para construir reinterpretaciones de la realidad, que organicen rupturas en los hábitos que permean formas de violencia naturalizada. De otro modo, carecerá de sentido producir un hecho artístico y pensar que este es el punto de llegada en un proceso de investigación de esta naturaleza.

Referencias

- Castillejo Cuéllar, A. (2007). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Corredor, A. (2015). El cuerpo en la Educación, una propuesta de aula para el aquí y el ahora. En *Educación y Ciudad*, No.28, enero - junio de 2015, pp. 49-56.
- Corredor, A. (s.f.) Teatro: extensión del Territorio Corporal. En *Magazin Aula Urbana*, No. 97. IDEP: Bogotá.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*.
- Hernández H, F. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la educación. En: *Educatio siglo XXI*, No. 26, 2008, pp. 85-118.
- Le Boulch, J. *Esquema Corporal*.
- Nancy, J. L. *Corpus*. España: Arena Libros.
- Rico Bovio, A. (1989). *Las Fronteras del Cuerpo. Crítica de la Corporeidad*. Ediciones Abya Ayala.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Guía de creación - investigación

FREDY OSWALDO GONZÁLEZ CORDERO¹

1. Lea e intérprete los siguientes postulados del Manifiesto: las teatralidades, otras formas de corporeidad (González, F., 2013)

El problema tanto para el teatro como para la cultura, sigue siendo el nombrar y dirigir sombras; y el teatro, que no se afirma en el lenguaje ni en las formas, destruye así las sombras falsas, pero prepara el camino a otro nacimiento de sombras, y a su alrededor se congrega el verdadero espectáculo de la vida
Antonin Artaud. *El teatro y su doble*. Barcelona Edhasa, 1999.

Piezas alegóricas sensoriales

El conocimiento se puede alcanzar mediante los diferentes sentidos y no, exclusivamente, mediante la razón. ¿Cómo esquivar la tiranía de la razón audio-visual para pensar en la democracia de los sentidos? Se conoce no sólo cuando se recuerda sino cuando se olvida.

Las alegorías sensoriales claman por indagar en colectivos que exploran en experiencias sensoriales diferente a las meramente audiovisuales. Si nos vamos a los sentires de una época diríamos que

los tiempos actuales son todas las paradojas que suponen las nuevas tecnologías: la cercanía-lejanía, la inmediatez en las comunicaciones, las autopistas de datos, lo íntimo que se hace público en los medios virtuales, la espectacularización de la vida privada, etcétera, que condicionan unas nuevas formas de relacionarnos. De allí la añoranza por todo aquello que implique lo sensorial. Esto, en los diferentes lenguajes expresivos, implica una gran libertad artística que explora en nuevas formas de decir. Aquí, tal vez, lo más importante es sustraer, implicar, conmover e impactar a un espectador que ha visto todo desde la silletería cómoda del teatro, desde la quietud de la caverna de la que habla Platón.

En los noticieros y en algunos eventos de lo cotidiano, en las conversaciones de la gente convergen fanatismos, muerte y violencia. Todo está estéticamente banalizado por esta vía que nos convierte en personas acríticas. Pocos se detienen a pensar sobre esto y, por el contrario, se le da la espalda a la realidad. Se reacciona de un modo cínicamente perverso, para no caer en el pesimismo y la melancolía que se esconden bajo la superficie especular del exceso.

1 Docente de teatro, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Bogotá.

En este sentido, las piezas alegóricas sensoriales apelan a elementos primigenios como las velas, el agua, los pigmentos, los objetos extraños, las tierras, las frutas con sus sabores, olores, colores y textura, etcétera; los acercamientos (proxemias) que, inicialmente, nos pueden escandalizar pero que luego se naturalizan; el juego con los otros y sus anatomías, fisiologías, emociones y sentimientos implicados. Todo dispuesto en el espacio sagrado del ritual.

Al indagar en las vendas visibles e invisibles que entrelazan las relaciones de un colectivo, estamos apelando a las imágenes que se suscitan en una memoria colectiva. Son fragmentos culturales de aquello que nos estructura. Es convocar la imagen de que cada uno tiene una suerte de hilos que atan, envuelven, enredan en una maraña de relaciones de las que no nos podemos sustraer, porque hace parte de nuestra existencia. En últimas, las estructuras y las relaciones se replican: somos tanto célula, átomo, como tejido social; somos neutrón y electrón como planetas que navegan en su constelación; somos estructuras del ADN, como miembros de una comunidad.

Nos anima el hecho de irrumpir en el espacio escolar, y otros espacios cerrados para preguntar sobre las formas convencionales como audiovisualmente nos automatiza la escuela, los medios de comunicación, el transporte masivo, los nichos de la ciudad, los grandes pasillos de los centros comerciales visitados tras las vitrinas, la circulación de las calles, etcétera. Es poner en escena teorías que vienen de la física como la teoría del caos, la ley de la causalidad, la entropía, como una tendencia a repensar las relaciones en su complejidad. Cuestionar la tendencia a la sistematización regulada frente a la primacía de la caótica imaginación.

Como afirma Calabrese (1987):

Me parece que la oposición entre los dos términos se puede replantear en el ámbito del gusto contemporáneo y, más específicamente, en los juicios de valor. Al referirme a lo clásico hablo fundamentalmente de categorizaciones, de juicios orientados fuertemente a la estabilidad y al orden; en cambio, entiendo el barroco como categorizaciones de juicios que excitan sensiblemente el orden del sistema, lo desestabilizan en alguna parte y lo someten a turbulencias y fluctuaciones.

En las piezas alegóricas invitamos a que se vea, se escuche, se sienta, se perciba y se piense con el corazón. Sacrificamos aquel corazón que fue de un ser vivo, palpitante para que en su cadáver nos recuerde que somos devoradores de corazones. Somos depredadores de nuestra propia especie y de otras. Es por esto que la atmósfera envolvente, los ámbitos que creamos y que convocan lo erótico y lo poético, de locura y deseo pulsional y pasiones, de silencio intermitente y grito anhelante, busca involucrar al otro para que no esté cómodo en su postura habitual.

Las imágenes se hacen a partir de las dramaturgias de los espacios: añoranzas, vivencias de lo íntimo. Son dramaturgias que se han hilvanado partiendo de las fuerzas eróticas hasta involucrar a otros a través de los sentidos. Inicialmente se hicieron pruebas que no desacomodaban al espectador hasta que luego indagamos en espacios más próximos e íntimos en donde algunos pocos podían entrar en nuestro laberinto sensorial.

De allí que el espectador debe ir dispuesto a la contingencia. Sentir la ansiedad de que va a zarpar hacia una aventura sensorial en donde no se desliza y pasa indemne. Y no pasa indemne porque evocará muchas de sus situaciones, hará dramaturgia de su propia vida, divagará en sus recuerdos y evocaciones, se adentrará en una fiesta de la piel y los sentidos que le implicará tener una nueva experiencia.

Los invitados acceden a la fiesta a pie descalzo a través de caminos poetizados con imágenes, olores y texturas. El discurrir por la alegoría sensorial será una experiencia que invita a desarrollar desde la percepción sensorial toda la capacidad creadora que guardamos dentro.

2. Desarrolle un taller teatral que indague en procesos de “Alteridad” y de “ponerse en los zapatos del otro”

Esto en tanto requerimos que haya afectaciones por parte de los creadores y les requiere en sus subjetividades, intersubjetividades cifradas en la historia de cada uno en relación con sus dolores y las violencias (directas y simbólicas). Para lograrlo, apele a juegos de improvisación en donde usted juega a “Ser otro”, ojalá alguien conocido por todo el grupo. Para continuar:

- Luego del juego teatral pase a escribir. Este texto no necesariamente requiere que sea un discurso hilvanado y coherente pedido desde el ejercicio racional. Puede funcionar desde mapas mentales o desde historietas.
- Cuando indagamos en la subjetividad, en las afectaciones profundas y vitales, es necesario forzar a aquellos que no quieren contar su historia. Esto, en tanto estamos trabajando con sujetos sensibles,

humanos, críticos y expresivos. Por esto se requiere crear una atmósfera de confianza y respeto.

- A partir de estos relatos se pueden crear algunas imágenes de orden alegórico. En este proceso se desentrañan algunos postulados sobre las maneras cómo la teatralidad permite que emerjan inquietudes de sí y afectaciones que son componentes fundamentales de las corporeidades de los estudiantes. En consecuencia se abordan las piezas alegóricas, creadas a partir de “afectaciones” de quienes son creadores para habitar y constituir un espacio diferente al espacio de sujeción, reproducción de micro poderes y bio-políticas que caracterizan a la escuela.
- Es importante insistir en que la clase de teatro se instituya como un espacio de acunamiento afectivo y emocional que se ubicaba a contracorriente del cuerpo acuñado por los discursos y las acciones de la escuela.

3. Inicien una exploración de problemáticas sociales con diferentes fuentes: noticieros, fallos judiciales películas, preocupaciones sentidas por la comunidad que tengan algo que ver con los dolores personales.

4. Profundice en la problemática que sea más sentida y que haya sido escogida por el grupo a partir de películas, lecturas dirigidas e interpretadas de artículos que traten en profundidad, testimonios directos.

5. Por grupos, adelanten la creación de imágenes performáticas que correspondan a los postulados arriba enunciados sobre piezas alegóricas.

- En esta etapa, lo importante es poner la sensibilidad en un estado de percepción más profunda y más fina. La teatralidad debe constituirse a modo de ritual en donde se crea otra realidad alterna o simultánea a la vivida en la cotidianidad o en la imaginación de cada uno.
- Las teatralidades debe proponerle al espectador bocanadas de sueños, obsesiones eróticas, salvajismo, quimeras, sentido utópico en un plano no fingido sino evidenciando mundo internos.
- En cada una de nuestras producciones hay una apuesta por la “dimensión fractal”. Los cuerpos fractales son aquellos que poseen una forma irregular y no se les pueden aplicar las leyes de la geometría euclidiana, por lo que se debe crear una nueva geometría multidimensional.
- Cada ejecutante es a la vez demiurgo y dramaturgo de la imagen que se expone a la oscuridad o a la luz pública

6. Anude las imágenes de tal forma que, en lo posible, no dejen de lado las diferentes dramaturgias y creaciones hechas durante todo el proceso.

- Se debe ser insistente y reiterativo para que el colectivo que armamos palpite, se desplace, sin que se rompa.
- Se apela a la intención de ensayar y romper las reglas que rigen a las formas convencionales de hacer teatro. Sobre esto Calabrese había planteado “el exceso y el límite”. En estas piezas alegóricas siempre buscar unos espacios de descentramiento.

7. Irrumpa con la pieza interpelando a los especta-actores

- Las teatralidades, en nuestro caso, buscan provocar, conmocionar al público y se retan los discursos normalizados en la escuela y la sociedad.
- Se da ocasión a pensar críticamente las realidades virtuales en donde estamos inmersos en una sociedad del espectáculo que todo lo banaliza, lo entrona y lo destruye porque hay ansiedades para consumir lo novedoso.
- Somos conocedores de que la sociedad de consumo todo lo estetiza, hay un juego intrascendente de las apariencias, se psicologizan los sentidos y los juegos desde las teatralidades buscan que quienes son ejecutantes hagan conciencia de ello.
- Las piezas alegóricas, en gran medida son “danzas de sí” que en ocasiones pueden tornarse macabras, sensuales, frenéticas, y que no corresponden a las demarcaciones del ritmo de la música o de unos pasos previamente acordados. Todo se da y se evidencia desde los ritmos internos de lo singular y de lo colectivo.
- Apostamos a no contar historias ni a relatar eventos porque el cine, la televisión, cuentan historias perfectas y nosotros pretendemos no contar nada, sólo sugerir e indagar en los imaginarios de cada uno para que cada uno siga construyendo su relato. En otros tiempos Sontang (1996) planteaba cómo las acciones no transcurren sobre un escenario convencional, sino en:

un espacio abarrotado de objetos que puede ser construido, montado o encontrado, o las tres cosas a un mismo tiempo (...) Los *happenings* no tienen argumento, aunque sí una acción, o, mejor aún, una serie de acciones o sucesos. También evitan el continuado discurso racional, aunque pueden contener palabras (p. 85).

Referencias

- Artaud, A. (1999). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Sontang, S. (1996). *Los happenings: una yuxtaposición radical" en contra la interpretación*. Madrid: Alfaguara.
- Fredy, G. (2013). El bufón y el maestro idiota: "Corporeidad y teatralidades en la escuela". Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Instrucciones para mirar al interior de mí misma, en relación con la profesión docente

ANGÉLICA RODRÍGUEZ

*«La fotografía es, antes que nada,
una manera de mirar.
No es la mirada misma».*
SUSAN SONTANG

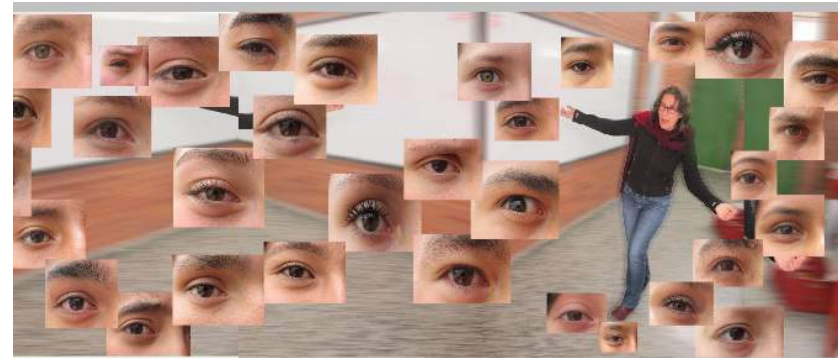
La mirada

Def. Acción de mirar o dirigir la vista hacia algo¹.

1. Introducción

Al iniciar este proceso deber entregar una cámara fotográfica a sus estudiantes para registrar el desarrollo de sus clases, permítale fotografiar todo lo que a él o ella le interese de esta, aclárele que usted

1 Ver en <http://www.wordreference.com/>



es parte de este proceso de fotografía y que le permite fotografiarlo en cualquier condición, incluso en situaciones incómodas, de enojo, o en general cualquier asunto cotidiano o no cotidiano de la clase, etcétera.

2. Valoración

Al llegar a casa, o en un momento adecuado para usted, observe desprevencidamente el material recopilado durante el día, déjese llevar por las imágenes y la sensación que estas producen en usted. Algunas serán maravillosas, con las que usted se identificará plenamente, de otras se sorprenderá, porque de seguro encontrará cientos de momentos alrededor de usted que no pudo registrar o ser consciente

que estaban ocurriendo allí mismo. También encontrará micro momentos de cómo se desarrolla su clase y el impacto o apropiación que los estudiantes tienen de esta. Seguro también encontrará imágenes que le incomoden o disgusten, pero que también hacen parte de esa nueva construcción de la relación docente-estudiante que se da en el aula, y de la nueva mirada de sí mismo.

3. Organización

Seleccione y archive el material fotográfico, según categorías que le permitan organizar ese mundo visual que está construyendo, de acuerdo a lo que usted mismo va determinando; por ejemplo: curso, fecha, tipo de acciones, las imágenes relacionadas con usted, los elementos de trabajo, los espacios etcétera.

4. Reconstrucción y creación

En este punto usted se puede basar en el trabajo de fotógrafos y pintores de su interés, para, con base en estos modelos, estilos y maneras de ver el mundo a través del arte, usted se inspire, por así decirlo, para realizar con el material fotográfico recopilado una nueva composición visual que dé cuenta de su relación estudiante-docente en el aula desde una nueva creación visual en la que usted expresa sus emociones e ideas o reflexiones sobre el tema y la vida docente en general.

Por ejemplo, en este caso en particular, algunos artistas en los cuales me baso son: David Hockney, artista plástico de origen inglés, de quien en particular me centro en sus trabajos de collages fotográficos que nos permitirán crear nuevas propuestas de la realidad a través de composiciones visuales, como lo podemos apreciar a continuación en algunos de sus trabajos; y también, el trabajo de referencia es la Tesis de máster de Guadalupe Pérez Cuesta: «Historias visuales del docente universitario», quien hace un estudio visual de la vida

de cuatro docentes universitarios, detallando aspectos laborales, personales y de espacio.



DAVID HOCKNEY

Un ejemplo de su trabajo es el siguiente:



5. Retroalimentación

Finalmente, ya está lista la producción visual, que ahora es preciso confrontar tanto con estudiantes, como con la comunidad en general. Estas imágenes que incitan a la audiencia a nuevas reflexiones y relaciones con el mundo en la escuela, al ser expuestas nos permitirán encontrar nuevos significados que retroalimentan todo

el proceso, por ello es importante que el observador pueda expresar sus pensamientos, reflexiones y sensaciones a través de entrevistas escritas, dibujos, fotografías, y video-entrevistas.



6. Evaluación

Una vez recopilado el material de la socialización, es preciso leer, ver los videos y escribir una memoria de lo que ocurrió este día, de tal manera que nos permita evaluar todo el proceso y retroalimentar todas las etapas para iniciar nuevamente este ciclo, para mirarnos al interior de nosotros mismos en nuestras relaciones al interior de los procesos educativos.



Guía

De las violencias contra las mujeres y otros demonios

Introducción

Esta guía de taller se ofrece para realizar con docentes, con estudiantes de ciclos 4 y 5 o con madres/padres de familia, es complementaria a una investigación mediada por la Reflexión, Acción y Participación que se llevó a cabo como parte del equipo de investigación UAQUE¹. Este es un proyecto de formación e investigación pedagógica cuyo objetivo es el fortalecimiento y creación de *experiencias pedagógicas* de maestros y maestras en torno a prácticas para la convivencia en la escuela, con metodología basada en arte y etnografía donde lo ético, lo estético y lo afectivo ocupan un lugar primordial.

Esta guía parte de una justificación sobre el tema trabajado: «La violencia contra las mujeres», como parte de la reflexión que surgió en el proceso de investigación, sobre la presencia de este flagelo en

todos los contextos que rodean a las y los estudiantes, los efectos sobre los mismos y la necesidad de que la escuela se apropie de esta problemática y promueva los análisis y las diferentes formas de prevención que se deben propiciar con las comunidades educativas, en el marco de la educación para la ciudadanía y la convivencia.

De acuerdo con el tema se propone realizar un cine-foro con la película del director Peter Mullan (Británico), «Las hermanas de la Magdalena», historia que se inicia cuando, en 1964, tres jóvenes son internadas en un Asilo de «las Magdalenas», donde son despojadas de su libertad y dignidad y condenadas a una sentencia indefinida de trabajo en las Lavanderías, para «expiar sus pecados».

Enseguida se presenta una propuesta sobre la manera de realizar un cine-foro y a continuación se presenta, para esta película, el objetivo seguido de la ficha técnica, la reseña y los comentarios del director y su motivación para realizar la película basada en hechos históricos a los cuales se hace referencia.

1 En la lengua muisca significa «persona allegada en parentesco, amistad, oficio y vecindad» y también «palabra» y «conversación». En uaque. Convivencia escolar y representación etnográfica. Proyecto de investigación y formación docente en arte y etnografía, 2015.

Finalmente, se sugieren los pasos para el desarrollo de este cineforo como un ejercicio pedagógico, y para terminar se presentan una serie de preguntas que servirán para la reflexión crítica sobre el tema, e incentivar propuestas para contribuir a los cambios culturales que se buscan en relación con los derechos de las mujeres.

Justificación

La violencia física y psicológica contra las mujeres —niñas, jóvenes y adultas— y particularmente el abuso y la violación sexual además de ser uno de los delitos más grandes de la humanidad, por la connotación que reviste el hecho de tomar por la fuerza y vejar el cuerpo de una mujer, ya sea por un individuo o varios, valiéndose del engaño y el chantaje o de la violencia física y abuso de poder, es un oprobio imperdonable sobre el que la sociedad y la escuela han demorado en tomar consciencia y en contribuir a erradicar de nuestra convivencia ciudadana.

Particularmente la violencia contra las mujeres adultas es un fenómeno que se niega, oculta o encubre, no sólo debido a la humillación y al estigma social que, por si fuera poco, recae en la mujer maltratada, sino porque el que maltrata es, en múltiples casos, el más íntimo o está entre los más cercanos a la víctima misma. «Las mujeres, tienen más probabilidades de que una persona conocida, a menudo un miembro de la familia o su pareja íntima, las agrede físicamente o les quite la vida» (Ellsberg, & Heise, 2007). Además, hacen falta cuestionamientos y/o sanciones sociales para quienes ejercen la violencia machista, y existe bajo cumplimiento de la legislación al respecto.

Esta situación afecta a las y los estudiantes de manera directa y/o indirecta, volviéndolos vulnerables e inestables emocionalmente, lo que se refleja en su salud, autoestima, rendimiento académico y en

sus comportamientos. De igual manera, es muy posible que en el futuro, niños y niñas asuman los modelos negativos de masculinidad y feminidad aprendidos.

Un adulto que ha sufrido maltrato en la infancia tiene mayor riesgo de sufrir problemas conductuales, físicos y mentales; podría llegar a ser un adulto maltratador y violento, con lo cual reproduce la violencia física o psicológica hacia su pareja o sus hijos (Unicef, como se citó en Forensis, 2014).

Lo anterior indica que se debe romper esta cadena, o círculo de indiferencia y repetición de la violencia, haciendo consciencia en la comunidad educativa de los factores que inducen a la misma en el contexto patriarcal en el que vivimos, y a la necesidad de transformar creencias y conductas violentas que afectan el desarrollo integral de niños y niñas, su dignidad como seres humanos y el ejercicio pleno de sus derechos.

En este sentido, la escuela como espacio de socialización y formación para la ciudadanía y la convivencia, debe: promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas y jóvenes y prevenir la vulneración de los mismos; entender el significado de la equidad de género en la educación, no sólo como el acceso igualitario a la educación —que sólo es el comienzo—, sino que en el caso de la violencia contra las mujeres, es imperativo que el desarrollo de capacidades se dirija a su empoderamiento; promover que las mujeres, desde niñas, conozcan sus derechos y se reconozcan como sujetas de derechos que merecen protección; que aprendan a identificar y rechazar situaciones violentas que se les puede presentar en su vida adulta y los mecanismos legales para protegerse; y algo muy

importante, que cotidianamente reciban de sus profesoras/es, a través de las diferentes áreas, actividades y proyectos, el fortalecimiento de su autoestima e identidad.

En el mismo sentido de prevenir la violencia contra las mujeres y promover el buen trato, la escuela debe desincentivar ejercicios de masculinidades agresivas y hegemónicas en los niños y jóvenes, y cuestionar los estereotipos de masculinidad y feminidad.

No sirve de nada formar a estas jóvenes profesionales si mañana permiten que el proyecto de vida que han construido se destruya progresivamente a base de golpes, insultos o manipulación por parte de sus parejas. ¿Qué tan lejos puede llegar una mujer que vive presa del miedo a ser herida o asesinada, o cuya autoestima ha sido destruida hasta el punto de no creerse capaz o digna de triunfar? (Niño, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la escuela es mucho lo que puede hacer, pues la realidad está pidiendo nuevas estrategias encaminadas de manera directa a generar cambios que se requieren en la cultura para construir nuevas relaciones de género fundamentadas en la igualdad y la equidad entre mujeres y hombres.

Se presenta a continuación un recurso al que podemos acceder en el medio educativo para propiciar espacios de reflexión, acción y participación: el cine-foro.

Sugerencias para organizar un cine-foro

Empleamos el cine-foro como una acción pedagógica que permite a las personas participantes mover sentimientos, involucrarse en

las historias, tomar partido de acuerdo con sus valores y creencias, revisar desde la ética las soluciones a los conflictos que generalmente se presentan y otras reflexiones. Como herramienta pedagógica nos permite adentrarnos en diferentes temas, generalmente reconocer problemáticas socioculturales en diferentes partes del mundo, pero que tocan con nuestra sociedad y cultura desde diferentes puntos de vista.

A continuación, se presentan aspectos importantes a tener en cuenta en el desarrollo de un cine-foro. (Tomado de la página de Amnistía internacional Catalunya. Cine y Derechos Humanos).

El cine foro es una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad (González, 1980).

El cine-foro es una actividad de grupo. Mirar una película de entrada es una experiencia individual. El objetivo del cine-foro es completar esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas.

Debe desarrollarse en un ambiente propicio. Teniendo en cuenta su aspecto fundamental de actividad grupal, es imprescindible que el ambiente de la actividad sea relajado y al mismo tiempo estimulante, propicio a la implicación personal y al deseo de comunicarse y compartir las vivencias.

Es una herramienta educativa. Persigue una reflexión crítica sobre las propias actitudes, valores y creencias. El diálogo de grupo debe

ser la vía que permita manifestar y contrastar las respectivas posturas personales y, de esta forma, confrontándolas, revisar su validez, descubrir nuevas perspectivas, evidenciar eventuales prejuicios, etc.

No es un entretenimiento. Los participantes han de tener perfectamente asumido, previamente, que la actividad no se programa para llenar ningún vacío, ni como mero pasatiempo. Han de acudir con una actitud positiva, dispuestos a la reflexión, la escucha y la participación.

No puede ser una actividad improvisada. El responsable de la actividad, además de haber visto antes la película, se tiene que haber informado de todo aquello relacionado con la película que considere relevante y útil llegado el momento del diálogo. También se tiene que documentar acerca del tema general sobre el que versa el cine foro.

La selección de la película debe ser cuidadosa. Debe hacerse en función de la edad y las características del grupo. Se podrían considerar dos posibilidades: partir de un tema, y buscar entonces la película concreta que se considere más adecuada, o partir ya de una película, seleccionada previamente por el conjunto de valores y características que incorpora.

Debe ser una actividad atractiva. Se han de conjugar los objetivos educativos relacionados con las actitudes y los valores con la valoración de los aspectos lúdicos y estéticos propios de las películas: la música, la fotografía, la intriga, la acción... El goce facilita y permite profundizar y sacar más provecho de cualquier experiencia educativa.

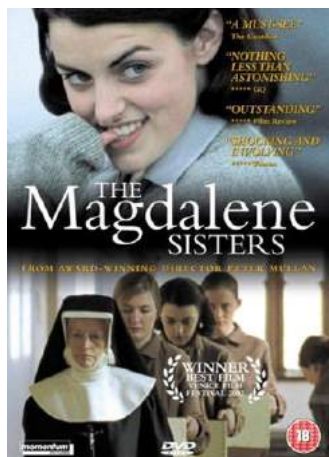
Debe incorporar un claro componente cinéfilo. La actividad debe permitir el descubrimiento de las características y las posibilidades del lenguaje cinematográfico. Una buena película siempre amplía el «vocabulario cinematográfico» del espectador y le estimula a interesarse por el medio.

Debe valorar el impacto emocional producido. Se debe alentar la manifestación y la puesta en común de las emociones suscitadas por la película.

Debe incluir un análisis racional. La puesta en común emocional se debe completar con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados. Este análisis debería ser doble: desde el punto de vista de los valores y desde un punto de vista estrictamente filmico, tal como ya se ha apuntado anteriormente. De hecho, los aspectos racionales y emocionales se han de complementar mutuamente:

El filme pone en juego un sistema de expresión que se dirige rectamente a nuestra estructura sentimental y que aleja, por este motivo, el trabajo interpretativo de un cientifismo ligado únicamente a la razón y a la lógica. Ello no implica, en modo alguno, que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo, sino que es imprescindible combinar ambos procesos (Coll, Selva, Solà, 1995).

Cine-foro «Las hermanas de la magdalena»



Objetivo

Propiciar un espacio de reflexión crítica acerca de las concepciones y prácticas de las y los espectadores sobre la violencia contra las mujeres —niñas, jóvenes y adultas— y el respeto a sus Derechos Humanos.

Ficha técnica

Dirección y guion: Peter Mullan.

Montaje: Colin Monie.

Música: Craig Armstrong.

Duración: 119 min.

Año: 2002.

País: Reino Unido-Irlanda.

Intérpretes: Geraldine McEwan (Hermana Bridget), Anne-Marie Duff (Margaret), Nora-Jane Noone (Bernadette), Dorothy Duffy (Rose/Patricia), Eileen Walsh (Crispina), Mary Murray (Una), Britta Smith (Katy), Frances Healy (Hermana Jude), Chris Simpson (Brendan), Eithne McGuinness (Hermana Clementine), Phyllis McMahon (Hermana Augusta).

Reseña y comentarios

En el nombre de Dios, un viaje poderoso y emotivo, que traza la vida de cuatro «mujeres jóvenes perdidas» que se encuentran encarceladas por la Iglesia Católica. Mientras la liberación de la mujer está arrasando con el mundo, estas mujeres son despojadas de su libertad y dignidad y condenadas a una sentencia indefinida de trabajo en las Lavanderías de la Magdalena, para expiar sus pecados.

La historia se inicia cuando, en 1964, tres jóvenes son internadas en un Asilo de las Magdalenas, estas mujeres son Margaret (Anne-Marie Duff), Bernardette (Nora Jane Noone) y Rose (Dorothy Duffy) — aunque esta última más tarde es llamada Patricia—, por ser mujeres «caídas» ante la sociedad irlandesa de aquellos años. Este asilo es habitado principalmente por prostitutas rehabilitadas, madres solteras, jóvenes abusadas sexualmente o simplemente por mujeres vistas como demasiado coquetas y representes de peligro contra las buenas costumbres. En el desarrollo de la película se pueden ver las desventuras vividas por estas muchachas siempre regidas por la hermana Bridget (Geraldine McEwan) y vigiladas por un grupo de otras monjas, las cuales las castigan tanto física como psicológicamente. Como mención especial se puede contar la historia de Crispina (Eileen Walsh), una joven con retraso mental, que es abusada por el cura del lugar, madre de un niño que le arrebataron y se lo dieron a su propia hermana.

El director

Peter Mullan es un **actor británico de cine, teatro y televisión**, además de **realizador** de películas, que ha aparecido en filmes desde 1990. Apareció en el film *My Name Is Joe* interpretando a un alcoholico. Por esto ganó el **Premio al mejor actor** en el **Festival de Cannes** de 1998. Desde entonces ha aparecido en otras películas cinematográficas más, tales como el thriller *Session 9* o **Las hermanas de la Magdalena** (*The Magdalene Sisters*) gracias al cual fue premiado con el **León de Oro** del **Festival de Cine de Venecia**.

Hechos históricos

La película se fundamenta en hechos de la vida real. Se basa en la historia, desgraciadamente verdadera, de miles de mujeres rechazadas por sus propias familias y abandonadas a la misericordia de la Iglesia católica. Estas mujeres, a las que se internaba porque se consideraba que habían «perdido la gracia de Dios», eran encerradas sin que hubieran cometido ningún crimen, únicamente por ser pobres, huérfanas, víctimas de violación, por haber tenido hijos sin estar casadas o por ser consideradas en «peligro moral».

La fundación de las casas de la Magdalena en Irlanda se remonta al siglo XIX como refugio para prostitutas y mujeres que habían «perdido la gracia de Dios». Su nombre se debía a la figura bíblica de María Magdalena, ex prostituta que se arrepintió ante Jesucristo y tuvo el honor de lavarle los pies. A comienzos del siglo XX las casas pasaron a manos de la Iglesia católica, que impuso un régimen mucho más severo. La gestión de las casas fue confiada a las hermanas de la Misericordia, que obligaban a las mujeres a lavar la ropa blanca de los hoteles locales, universidades, instituciones, entre ocho y diez horas al día, siete días por semana, sin recibir retribución alguna. La sociedad, que juzgaba a estas jóvenes inadecuadas o «en peligro» en la vida normal, consideraba que esta era la mejor forma de hacerles expiar sus pecados.

A comienzos del siglo XX, Irlanda era un país devastado por la pobreza y los servicios de asistencia social estaban sobrecargados. Las familias sufrían fuertes presiones para que recluyeran en instituciones a los hijos que hubiesen manchado su buen nombre, y a menudo los confiaban al cura del lugar. La Iglesia, por su parte, les animaba a que las sometieran a un encarcelamiento ilegal en las lavanderías de la Magdalena. El severo dogma de la Iglesia católica reinaba con mano de hierro sobre la sociedad irlandesa y permitió la existencia de tales instituciones hasta los años setenta. En el interior de estas casas, la vida sin esperanzas, los severos castigos y los abusos morales y físicos estaban a la orden del día.

Acabar con el estigma

La primera vez que se planteó públicamente la situación en que se encontraban las mujeres de las casas de la Magdalena fue en 1992, en *Eclipsed*, obra teatral de Patricia Burke Logan. Esta autora había trabajado en una de esas casas durante los años sesenta e intentaba acabar con el estigma que pesaba sobre tales casas: «Las mujeres, víctimas inocentes de una sociedad irlandesa puritana, eran encerradas de por vida, condenadas al olvido, anónimas incluso en la muerte». Pocos años después, en 1997, la cantautora Joni Mitchell escribió *The Magdalene Laundries*, que se ha convertido en la canción de protesta no oficial de las supervivientes de las lavanderías.

La motivación

Mullan se apasionó por este proyecto por varios motivos. En principio, horrorizado por el sufrimiento oculto de las mujeres de las casas de la Magdalena, Mullan se sintió profundamente conmovido al ver el documental que mostraba la tremenda injusticia sufrida por estas mujeres, y se propuso que historia fuera conocida por un público más amplio. Decidió hacer una película basada en cuatro historias distintas y empleó

material de video como fuente principal de su investigación. Tras haber visto varios documentales sobre las mujeres de las casas de la Magdalena, Mullan dejó que fueran ellas mismas las que hablaran y extrajo lo esencial de estos testimonios para hacer la película. «Es ficción, pero inspirada en sus historias» dice el director, que confiesa haberse sentido impresionado por el poder absoluto que la Iglesia católica ejercía sobre la sociedad irlandesa:

Una vez, una mujer respondió a mi pregunta acerca de cómo era su vida cuando era joven en la Irlanda de los años sesenta diciéndome: «Imagínate el KGB». Tenía razón. Era idéntico al KGB. Si un cura decía que quería tu hijo, tenías que dárselo sin hacer preguntas. Se llegó a crear una extraña situación en la que la gente no cuestionaba a la Iglesia y la Iglesia no se cuestionaba nada (Guidebono, 2011).

Ejercicio pedagógico

1. La ficha técnica se coloca en una cartelera. Se comenta antes de la película.
2. Con anticipación y como motivación, poner en conocimiento la reseña y los comentarios investigativos sobre la misma, puede ser en una boletina o plegable.
3. Mirar la película.
4. Realizar el foro empezando por preguntar sobre los sentimientos de cada persona al respecto.
5. Dirigir los comentarios hacia las múltiples violencias contra las mujeres, lo que nos permite visibilizar los siguientes temas:
 - Las tremendas injusticias cometidas con estas mujeres. Según las investigaciones se dice que fueron más de 30.000 mujeres en 150 años, internadas contra su voluntad.
 - La violación con violencia física y el estigma que recae en la mujer, y a partir de un consejo de hombres de la familia quienes la condenan y deciden sobre su vida, mientras se muestran indulgentes con quien comete el delito.
 - El estado, la iglesia y la familia conspiran contra esas mujeres a las que consideran moralmente irresponsables.
 - La relación entre las monjas, las mujeres que ya llevan mucho tiempo encerradas y las chicas nuevas que ingresan a la casa.
 - La sexualidad como pecado, avergonzar a la familia, el hijo bastardo.
 - La filosofía de la casa de la Magdalena: «Por el poder de la oración y la limpieza, el trabajo duro, los caídos encuentran el camino de regreso a Jesús nuestro salvador. María Magdalena, patrona del convento era una pecadora de la peor especie y ofrecía su carne a los depravados lujuriosos por dinero. La salvación sólo llega haciendo penitencia...».
 - La golpiza y el maltrato verbal del papá a su hija, quien la deshereda por haber intentado escaparse del convento.
 - La explotación económica a las mujeres que trabajaron de 8 a 10 horas al día por 7 días a la semana en la lavandería, sin ninguna

- remuneración y con un maltrato físico, psicológico y hasta nutricional.
- La humillación de las mujeres al hacerlas exponer su cuerpo desnudo y las comparaciones, hechas por las monjas, lo que hace entrar en crisis a Crispina.
- La actitud del hermano de Margaret, quien llega al convento para llevarse a su hermana y lo logra.

Con el conversatorio sobre los anteriores puntos y demás que surjan, se espera que haya una sensibilización y reflexión crítica sobre la violencia contra las mujeres en nuestros contextos y que surjan propuestas para la acción.

Guía de preguntas, para responder en grupos

1. ¿Qué nos dice la película sobre la severidad del control al comportamiento de las mujeres y la suavidad del trato a los hombres?
2. ¿Cómo se imponen sobre las mujeres diferentes presiones y controles?
3. ¿Por qué se interesaban tanto en regular la sexualidad de estas mujeres? ¿Consideran que este trato era justo?
4. ¿De qué manera han observado situaciones similares en sus contextos?

5. ¿La violencia contra las mujeres se puede evitar o prevenir? Reflexionen sí o no y argumenten por qué.
6. ¿Qué pueden hacer ustedes en sus diferentes ámbitos para contribuir a que haya transformaciones a favor de construir relaciones de equidad entre mujeres y hombres? ¿Qué creen que puede hacer el colegio?

Finalmente, cada grupo expone sus conclusiones en una plenaria. Donde pueden surgir actividades y proyectos para la Acción a favor de los Derechos de las Mujeres.

Evaluación

¿El desarrollo de esta guía aporta a la sensibilización y educación de la Comunidad Educativa sobre el tema de la no violencia contra las mujeres? ¿Por qué?

Referencias

- Amnistía Internacional Catalunya. Cine y Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/pelis/cineforum.html>
- Ellsberg, M., & Heise, L. (2007). Alianza Inter Cambios. *Investigando la Violencia contra las Mujeres*. Managua: OMS-PATH. Recuperado de: www.alianzaintercombios.org
- Guidobono, S. (2011). *30 mil mujeres en 150 años. Las hermanas de la magdalena*. Recuperado de: <https://desdemilibertad.wordpress.com/2011/07/16/30-mil-mujeres-en-150-anos>

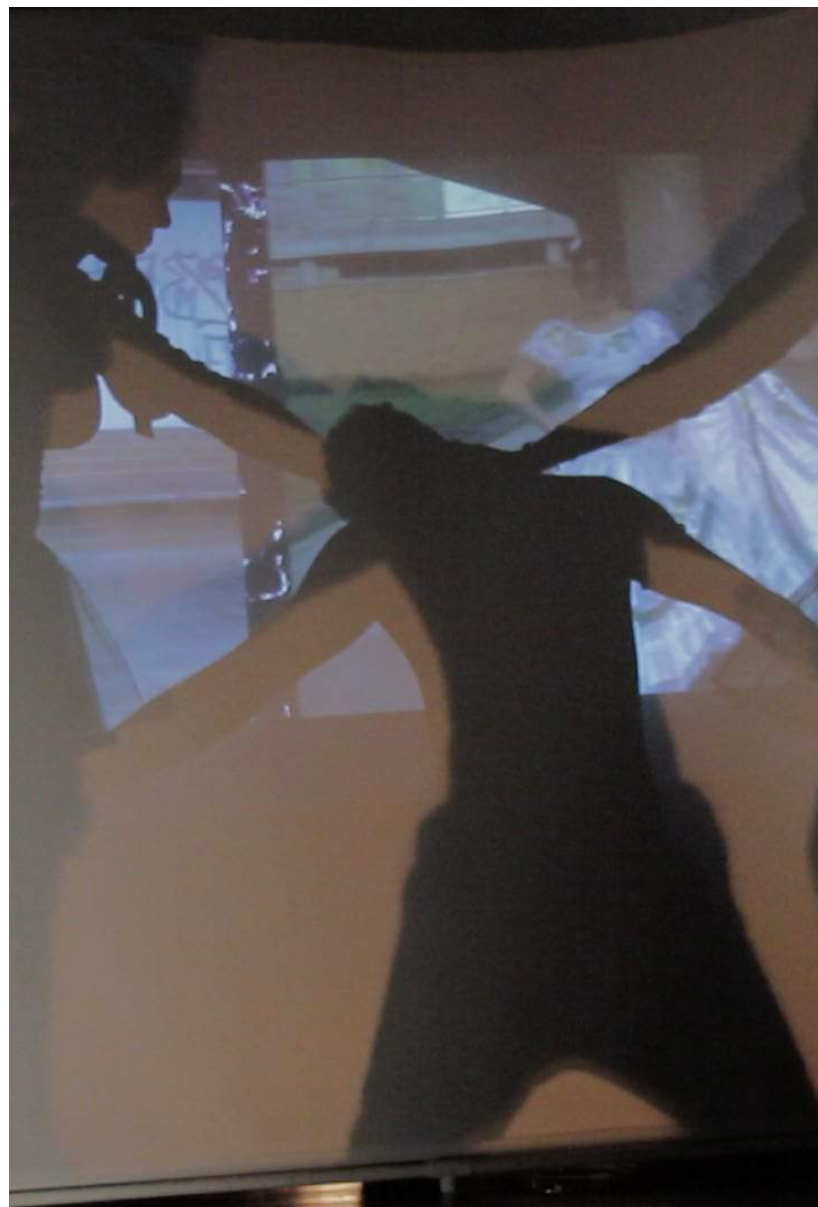
Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. (2014). *Forensis. Datos para la vida*. Imprenta Nacional Colombia. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Interactivo>

Niño B, M. D. (2015). Educación con enfoque de género. *Diario La hora*. Ecuador. Recuperado de: http://www.lahora.com.ec/noticias/show/1101768405#.VKs2UCuG_9U

Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Documento Marco y Lineamiento Pedagógico*. Imprenta Nacional de Colombia.

González, F. (1980). *Música, canción y pedagogía*. Barcelona: Edebe. (Citado en «El cine en el universo de la ética»).

Coll, M.; Selva, M.; & Solà, A. (1995). El filme como documento de trabajo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*.



Guía

Ensamble artístico “El circo en la educación, una estrategia de redignificación y resignificación” (Monólogo)

MARÍA EUGENCIA MENDOZA PUENTES

[Entrar al escenario, vestida de negro, con una mochila al hombro, leyendo en voz alta. Meditando]

«Si quieres un adulto con un pensamiento creativo, de pequeño cuéntale cuentos, si lo quieres además sabio, cuéntale más cuentos. Albert Einstein» «Todos somos capaces de pensar que, a pesar de todo, el mundo puede ser distinto y que cada uno de nosotros puede transformarlo. Maxine Greene»

«Qué interesante. *[Pensativa, recordando]* ...Recuerdo que sentía dolores como de parto pensando ¿qué puedo hacer para cambiar este panorama? Nada salía bien... Un día entré en crisis, y vi con otros ojos la escuela.

[Saco unas gafas bien grandes de la mochila y me las pongo]

[Empieza a sonar música de Pink Floyd. Marchar por 20 segundos haciendo un cuadro. La música se detiene intempestivamente]

«Individualismo. Cada uno siendo dueño de su propio saber pero sin salirse de la rutina. Cada profesor en lo suyo: $2 \times 7 =$ y los niños responden ca-tor-ce. Las rosas rojas ¿De qué color son? ¿El caballo blanco de Bolívar era café? ¿Cuáles son las partes de una planta? *[susurrando, imitando la voz de niño]* depende, de si es de las manos o de los pies... ¡Cállenseeee! ¡Siéntenseeee!... *[Despectivo]* Joven, ¿usted por qué no tiene el uniforme de educación física? Se sale. Las niñas, y allá el joven, es trotando. Quedan 8 minutos... *[imitando voz de muchachos, colocándose una cachuca con la visera hacia atrás]* Uyyy maricas hoy nos toca jugar, pilas a ganar ¡Prohibido perder!... ¡Oiga pirobo! a la salida nos vemos... Mire el “face”, ahí está dónde nos vemos. Los suyos y los míos».

[RAP... *la máquina del tiempo... 20 segundos*]

«Este gran invento causará sensación,
Hay que estar atento a tu imaginación
Se usa en la calle, en tu casa o en el barrio,
En un departamento, en el campo o en el patio,
No importa la edad para poder jugar,
Vente con tu abuelo y te divertirás.
Úsala con primos y con tus amigos,
Si no tienes a nadie
Ven a jugar conmigo».

«Supervivencia, la fe. ¿Dónde quedó? Sólo se dejan ver los conflictos: lágrimas, frustración, dolor y ausencia..., soledad, mucha soledad, escondida en los abrazos, en las risas, en las malas notas, en el cansancio. El colegio comparado es un paraíso, la casa..., un infierno. De esto no se salva nadie. Ni los niños, ni las niñas, ni los jóvenes..., ni los maestros. Cada uno carga, en silencio, su cruz». «¿Y los que no encajan con lo que queremos? El cansón, los que no entienden, los que aprenden pero no con lo que le enseña el profesor, los que ¡NUNCA VAN A CAMBIAR!... ¡OIGA... YA NO ME LO AGUANTO! ¡SE SALE... A COORDINACIÓN! Le voy llamar a su papá... [imitando voces y acciones de los padres] se me salió de las manos, no sé qué hacer con usted, lo voy a mandar a un internado, a Bienestar familiar. La exclusión».

«A mí también me dieron ganas de abandonar la escuela. Como les ha tocado a muchos niños, a muchas niñas, que no aguantan ni se los aguantan en la escuela ni en la casa. A veces creo que esto se parece a una masacre».

«Y me pregunté, ¿cómo prender la fiesta en la escuela, oh Señor? ¿Cómo hacer que la alegría dure todo el año?».

[Pensativa caminando, repentinamente se detiene. Con mucha emoción]

«Un buen día, [exagerando] PUUUUUM aparece esta iniciativa [congelada]».

[Video Beam... fotos y video, 2 minutos... una música muy alegre]
[Mientras corre el video, se coloca el vestido y una nariz de payaso, permanece espaldas hasta que termine el video. Sorpresivamente se gira.]

[Cantando, toma el platón y baila con él] «¡Queremos pastel pastel pastel, queremos pastel pastel pastel, queremos pasteel, queremos pasteel. ¡Viva el circo! [salta, corre y ríe. Luego se detiene. Espera un momento antes de hablar] ¿Qué tipo de circo? Pues un circo donde cada uno aprenda lo que más le gusta [haciendo mímica] malabares... acrobacia [como si caminara por una cuerda floja]..., mimos..., payasos..., bailarinas..., [deja de moverse y se dirige al público, hablando en secreto]. Ah, pero no sólo eso, porque también se aprende a trabajar en grupo. [Mira para varios lados, simulando que se asegura que sólo el público la escucha]... Preparar un show para otros no es fácil, ni es trabajo de uno solo. Se requiere respetar la opinión del otro, aprender del error, ser tolerante en la diferencia. Pero sobre todo [Gritando emocionada] ¡Mucho compromiso y pasión! [se tapa la boca por el grito]. Disculpen. Me mocioné».

[Comienza a caminar por todo el escenario, pensativa, recordando y hablando para sí misma]

«¿Qué dirán mis compañeros, los padres de familia? ¿Seré capaz? No, no puedo. Que oso. Mejor sigo dictando clase. Me pagan por dictar clase. Para qué me voy a complicar».

«Ah... Pero, ¿qué digo? ¿Acaso no me doy cuenta que los niños más inconformes y que regañan más son los líderes hábiles y talentosos?»

¿Qué me pasa?... Bueno, pero dos horas de clase en la jornada no alcanzan, me tocaría quedarme por las tardes. ¿Qué dirán en mi casa? Voy a intentarlo».

[Dirigiéndose al público, y hablando con entusiasmo]

«¿A quién le gusta el circo? *[espera respuesta]* levante la mano el que ha ido a uno..., *[riendo]* igual que mis chicos. No todos han ido, pero todos quieren ir».

[Se dirige al centro del escenario y hace como si hablara a un grupo de estudiantes]

«¿Quién puede hacer malabares? *[espera respuesta]* A ver, Jorgito hazlo tú. *[imitando la voz de un niño]* listo profe... *[corre a sacar unas pelotas del platón y juega con ellas. Se detiene, regresa las pelotas al platón]* ¿Quién puede hacer acrobacia? Camilo hazlo tú *[hablando como camilo]* Profe... eso es lo mío. *[hago un rollito]*. ¿Quién quiere ser mimo? Nayibe y Karen, faltan los zancos *[imitando la voz de una niña]* Yoooo. Dale karen ¿Y el tambor? *[imitando la voz del niño]* Yoooo. Bien Juan David» *[sale tocando el tambor, corre por todo el espacio y se detiene. Deja el tambor en el piso. Toma una silla y se sienta de frente al público]*.

«De todo este entusiasmo desbordante qué ha quedado: autoestima, valoración, liderazgo, sentirse capaz, hacerse importante para sí mismo, para la familia, para el grupo, para los amigos. Todo un conjunto de virtudes que los lleva a la excelencia académica».

«¿No me creen? Miren» *[van apareciendo fotos, un minuto... señalando atributos que destacan]*

«Risas y alegría..., mucho color..., dedicación para lograr lo mejor..., retos...». *[Después de la última imagen, suspirando]* «Son unos artistas. Responsables de llevar el buen nombre del colegio donde quiera que estén. ¡Y cómo lo han logrado!».

«¿Y qué he logrado? Aprendí a escribir. Sin ser escritora, he tropezado, borrado, eliminado, llorado, trasnochado, pero finalmente he podido contar mi sueño, expresar esos sentimientos y emociones que contiene esta experiencia. Aprendí a respetar y reconocer al artista. Yo, no lo soy. Sólo soy un pincel en las manos del mejor pintor dando color según los latidos de su Corazón. Sólo tengo, el deseo y la pasión. Me quito el sombrero ante los artistas. Y de todo esto, gracias a ese impulso al que me llevaron estos niños y niñas. *[Recoge el platón, se quita la nariz de payaso y la guarda en la mochila]*. Después de esto puedo decir, que si yo no tengo claro cómo aprender, no comprenderé nunca cómo enseñar.» *[Sale, mientras suena la música de Pink Floyd, «un ladrillo en la pared»]*.

Guía

Instrucciones para dejar de seguir Instrucciones

(Metodología de la “Ética Performada”)

RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZÁRATE¹

*«No me pregunten quién soy, ni me pidan
que siga siendo el mismo»*

FOUCAULT

Antes que nada, encuéntrese a Usted mismo, haga un sutil esfuerzo por ubicarse en el espacio (este lugar) y el tiempo (este momento, ese punto espacio-temporal del que hablan los mapas de los centros comerciales, cuando especifican “USTED ESTÁ AQUÍ”, y que evocan esa *singularidad* existencial llamada Usted Mismo. Una vez ubicado su cuerpo, quizás usando la ayuda de espejos, haga conciencia de sus estados mentales, sus sensaciones, sus emociones y sus pensamientos actuales. ¿Ha descubierto ese flujo de percepciones continuas que es Usted mismo?

La mente es una especie de teatro en el que distintas percepciones se presentan en forma sucesiva; pasan, vuelven a pasar, se desvanecen y mezclan en una variedad infinita de posturas y situaciones. No existe en ella con propiedad ni simplicidad en un tiempo, ni identidad a lo largo de momentos diferentes, sea cual sea la inclinación natural que nos lleve a imaginar esa simplicidad e identidad. La comparación con el teatro no debe confundirnos: son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se representan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas. (Hume, 1739, p. 253).

¹ Rafael Sarmiento Zárate – Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia – Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Docente de IED José Francisco Socarrás de Bosa, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rafaalesarte@gmail.com

1. Una vez identificada esa singularidad espaciotemporal y en constante movimiento que es Usted mismo, haga un esfuerzo por determinar cuál de esos estados mentales y corporales mejor define su existir en este momento. Tome un lápiz y un papel e intente plasmar, como le plazca, esa singularidad espaciotemporal y consciente que es Usted mismo. Tómese su tiempo, hágalo de la mejor manera posible, haga de Usted mismo una obra de arte, siéntase orgulloso de su obra y de sí mismo. ¿Acaso ha notado que “algo” le falta? Expréselo también con lápiz y papel.

La primera idea que la mente tiene ante sí es de la causa o principio productivo, que excita la pasión con ella conectada; y es esta pasión la que, una vez suscitada, dirige nuestra atención a otra idea, que es la del yo. En este caso hay, pues, una pasión situada entre dos ideas, de las cuales la primera produce la pasión, mientras que la segunda es producida por ella. La primera idea representa pues la causa; la otra, el objeto de la pasión (Hume, 1739, p. 278). (Interprétese por “pasión” lo que hoy denominamos “emoción”).

2. Una vez descubierta la necesidad de algo más, la presencia de la ausencia, el deseo mismo, busque la manera de satisfacerlo, o si es acaso imposible, al menos manténgalo en su horizonte mental. Sobre ese “algo”, que puede ser un objeto, o que puede ser un sujeto, eso *otro* que completará su representación de sí en este momento, pregúntese ¿por qué le hace falta? Imagínese qué sería de Usted si lo obtuviera. ¿Sería feliz? ¿Se sentiría completo? Ahora pregúntese ¿por qué no lo tiene? ¿Qué hace falta hacer para obtenerlo? Si ha logrado resolver este misterio ¡Felicitaciones! Ha resuelto Usted el sentido de su existencia (actual), eso o ese *otro* búsquelo y no se detenga hasta conseguirlo.

Cuando el esfuerzo {der Drang} reviva activará tal red, animando el recuerdo de sus elementos (el auxilio ajeno, el alimento, la satisfacción), de donde surge su representación psíquica y con ella el Deseo, ya no sólo será la necesidad. Decimos ahora “deseo” pues uno no desea lo que no conoce, desea la presencia de la ausencia. El sujeto, por tanto, tiene y hace uso de la Huella Mnémica, que deviene como objeto del deseo y, según, Freud, como objeto de satisfacción. Siguiendo a Lacan (Dor, 1995) una pulsión sólo puede ser conocida por el sujeto mediante un representante, o la forma como esta se expresa en el aparato psíquico, por lo que se hace necesario que primero se dé tal representación, esto es, la huella Mnémica. Así, al principio sólo hay necesidad orgánica, después de la vivencia de satisfacción esta necesidad se transforma, pues está asociada a una huella mnémica, razón por la cual el niño confundirá ambas vivencias fundiéndolas en una sola. La alucinación no se hace esperar².

3. Ahora que ha identificado su *LeitMotiv* y, quizás también, el camino o secuencia de acciones para conseguirlo, se dará cuenta, quizás, que no depende enteramente de Usted, que esos otros factores lo obligan a superar una serie de obstáculos y desafíos. Sea Usted Bienvenido al juego de la vida, una dinámica que lo invita a participar de una serie de instrucciones, de *ires y venires*, de los cuales Usted no es totalmente dueño, pero ¡tómelo con calma!, recuerde que a la final es un juego y que como tal debe ser algo divertido, lo importante no es ganarlo sino la actitud con la que Usted lo juegue, así que sonría, ¡USTED ESTÁ EN CÁMARA ESCONDIDA!

2 Escrito en el ensayo, denominado “Origen y Destino de las Pulsiones”, de autoría propia para la materia de psicoanálisis en la Universidad Nacional. “El Deseo y la Estructuración del sujeto” en 2005, primer semestre.

Freud coloca entre los actos fallidos el hecho de “no lograr encontrar un objeto que se había colocado en algún lugar”. La lección inaugural de los filósofos, que se repite una y otra vez, tiene cierta semejanza con un acto fallido. La filosofía se falla a sí misma, no funciona, vamos en su búsqueda a partir de cero, la olvidamos sin cesar, olvidamos dónde está. Aparece y desaparece: se oculta. Un acto fallido es también la ocultación de un objeto o de una situación para la conciencia, una interrupción en la trama de la vida cotidiana, una discontinuidad (Lyotard, 1964, p. 3).

4. Ahora que Usted es consciente de su lugar en el mundo, del sentido de su existencia y de la importancia de asumirla como un juego, como un reto personal del cual no puede fácilmente escapar y que por lo tanto la mejor opción es asumirlo con la mejor actitud, empiece a identificar cada uno de los obstáculos y cada una de las reglas que debe tener en cuenta para elaborar la mejor estrategia, para conseguir lo que quiere, busque la manera de *empoderarse* frente a esos obstáculos, recuerde que a la final Usted debe ser Dueño de Usted mismo, como, incluso, lo debería ser ahora: ¡Hágalo Usted mismo!

Salvarse es una actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida, cuyo único operador es el sujeto mismo. Y si en definitiva esta actividad de “salvarse” lleva en sustancia a un efecto terminal determinado que es su meta, su fin, ese efecto consiste en que, gracias a la salvación, nos hacemos inaccesibles a las desdichas, a los trastornos, a todo lo que pueden inducir en el alma los accidentes, los acontecimientos externos, etcétera. Y a partir del momento en el que se ha alcanzado lo que era el término, ya no se necesita a nada ni a nadie. Los dos grandes temas de la

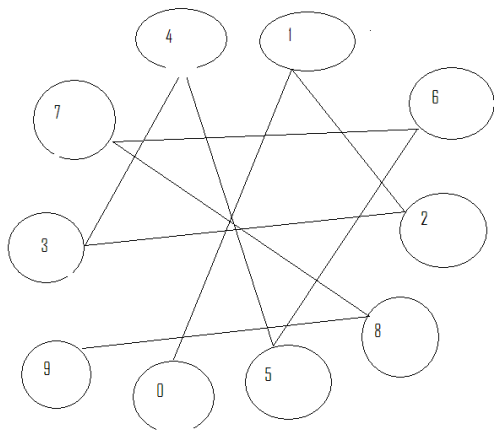
ataraxia (la ausencia de trastornos, el autodomínio, que hace que nada nos perturbe) y, por otra parte, la autarquía (que hace no necesitemos nada al margen de nosotros mismos), son las dos formas en las cuales encuentran recompensa la salvación, los actos de salvación, la actividad de salvación que realizamos durante toda la vida (Foucault, 2012, p. 184).

5. La estrategia que, quizás, mejor le ayude a cada cual, una vez ha tomado conciencia de su vulnerabilidad, pero también de sus poderes personales, es buscar la ayuda de los demás, quienes deben hacer el mismo ejercicio anteriormente propuesto, el de empoderarse por medio del autoconocimiento. Únase a ellos, dígales qué es lo que ha descubierto de sí, qué debilidades tiene, qué fortalezas. Propóngales jugar al mismo juego, puede buscar para ello aquellos juegos que impliquen la activación de todos, su concentración y su distensión.

Un juego que se puede tener como base es uno en que los participantes jugarán a contar de 0 a 9, sin organizarlo, sólo que no pueden decir al mismo tiempo un número, como vayan surgiendo, espontáneamente, hasta llegar a 9. Si alguien dice al mismo tiempo el número se vuelve a iniciar la cuenta, hasta lograr que se digan todos los números sin “pisarse”.

Una vez que se ha logrado esta hazaña, cada uno de los integrantes debe decir una frase que dé cuenta de su situación actual: primero alguien asume una primera consigna: (0) “soy Rafael y tengo problemas con el autoritarismo reinante”, luego le pasa una madeja de hilo a cualquier miembro, quien dirá alguna frase que continúe con la idea inicial (0) y se la pasa a otro integrante, quien dirá la suya y se la pasará a alguien más, todos deben tener una extremo (punto) de la madeja, rotando cuidadosamente para que nadie le falte la misma.

Una vez que todos tengan la madeja, deben desenrollarla devolviéndola, pero esta vez harán una propuesta de solución a la dificultad que tenía el anterior, es decir, le devuelve la madeja con una posible solución a su situación. El que inició la madeja debe darle solución al último, de tal forma que nadie se quede sin propuesta³.



6. Luego de que Usted ha jugado con los demás, seguramente ha entrado en confianza, se sentirá un poco más seguro, ha conocido a los demás en su estado de juego, se ha develado frente a los demás como un niño, y los demás lo han hecho con usted, ha reconocido y han reconocido en usted aspectos que antes no eran evidentes, ha tejido el hilo de la confianza en sí mismo y en los demás. Le ha dado rienda suelta a su imaginación, compartiendo esos imaginarios con los demás. Usted ha logrado ese estado de empatía, esa sensación de poder estar en los zapatos del otro.

³ Juego popular adaptado para la dinámica de la ética performada, especialmente para el presente “manual de instrucciones”. Autor desconocido.

El juego nos abre la mente a otras posibilidades, nos pone a prueba con el aquí y el ahora, exige el desarrollo de la improvisación en la resolución de problemas, pone a flor de piel la sensibilidad y la empatía; en suma, nos descubre como sujetos al desnudarnos como niños frente al par, todos estamos en un juego y en cada juego hay reglas claras, por supuesto, pero siempre podemos cambiar de juego y no tomarlos demasiado en serio (Sarmiento, 2015a).

Ahora debemos concentrarnos en las dificultades y en las propuestas que han salido a flote en el juego. Debemos construir, entre todos, una imagen al estilo de una foto, donde se muestre una de las situaciones que se evidenciaron. Debe ser escogida entre todos, deben para ello dialogar, escucharse, proponer, llegar a acuerdos. Las preguntas que deben tener en cuenta son: ¿cuál de estas situaciones representa el sentir de la mayoría? ¿Cuáles son más comunes? ¿En cuál compartimos dificultades y en cuál podremos entre todos encontrar alternativas?

7. En este momento debemos construir una imagen. Cada integrante deberá asumir un rol, de “bueno” o de “malo”, o quizás de “neutro”, pero asumir un rol en la situación que decidieron representar. La idea es que todos participen, al menos como espectadores, para visualizar la situación en una imagen. Ahora podemos reflexionar sobre la imagen construida, podemos darle movimiento, podemos darle sólo voces, podemos jugar a intercambiar roles, posturas, jugar a ponernos en los zapatos del otro, a ser otro. A actuar frente a la escena y ver así la situación desde diferentes ángulos, perspectivas, sentires, opiniones, tiempos, etc. Haremos un juego donde representaremos la situación desde diversas posibilidades, para ver las posibles rutas de interpretación y de solución que tiene, entendiendo las posturas de aquellos que consideramos antagónicos, de aquellos que consideramos protagonistas, de aquellos que consideramos víctimas y/o victimarios, de aquellos que consideramos neutros, indiferentes, inactivos, etcétera.

La teoría y práctica se vuelven una sola en Freire, así como en Boal, desde el momento mismo que comprendemos que el sujeto sólo se hace libre, se hace más humano, en la medida en que objetiva el mundo de la subjetividad, lo pone frente a sí, lo percibe, lo piensa y lo reflexiona, esto es, pone en frente de sí su realidad inmediata. Mediante la representación artística, la percibe y la coloca como objeto de estudio, para reconocerse en ella, reconocer a los demás y reconocerse en los demás, en un proceso de diálogo y no en un proceso de narración, en un proceso de construcción y no en proceso de instrucción (Sarmiento, 2010).

8. Ahora debemos considerar la situación-imagen como realizable, como posible en el mundo real. Debemos reflexionar sobre lo actuado, sobre los diferentes ángulos, perspectivas, dinámicas que hay detrás de la imagen situación o problema. Dialogamos sobre ello, reflexionaremos sobre ello, llegaremos a acuerdos sobre ello, para establecer una estrategia que permita darle solución al problema, desde cada uno de los personajes, desde cada uno de los actores, desde cada uno de los espectadores de la escena. Hemos de acordar un plan de acción tanto colectivo como individual, una estrategia que cada cual debe asumir con responsabilidad, con compromiso, concretando de este modo en acciones y tiempos específicos que se hará para resolver en efecto la situación. Esto se puede repetir con las otras situaciones que quedaron pendientes, para que de este modo encontremos similitudes, diferencias, aspectos que son esenciales tanto en las situaciones problema como en las soluciones propuestas. Concluimos entre todos lo que este ejercicio de empoderamiento individual y comunitario nos ha dejado a cada uno y al colectivo.

Los ejercicios de liberación son el resultado de estrategias que el sujeto elabora en sí mismo frente a estados diversos en la cotidianidad o el momento histórico en el que se

encuentra inmerso mediante juegos de poder en los que es posible considerar otras posibilidades de resistencia. De ahí que las prácticas de libertad puedan definir formas válidas y aceptables tanto en la propia existencia como en la sociedad política (Martínez, 2009, p. 135).

9. Finalmente, debemos dejar registrado el ejercicio, debemos escribir colectivamente lo que se ha realizado, lo que hemos experimentado, lo que hemos sentido, lo que hemos pensado, lo que hemos vivenciado y a lo que hemos llegado, reflexionado, concretado, a los compromisos individuales y colectivos que hemos acordado. La estrategia, el plan de acción y la ruta deben quedar registrados para no perderlo de vista, para que no quede sólo en el hablar, sino en el registro y compromiso de todos. Esto nos servirá de guía en las acciones futuras así como para llevar un registro histórico, colectivo e individual, de este proceso de empoderamiento, así podremos mirar para atrás y medir el impacto de nuestras acciones, evaluar las estrategias, las dinámicas, las acciones que pueden llevarnos a la solución, o no, del problema que cada cual o el colectivo mismo presenta. Nos convertimos así en seres históricos, comprometidos, conscientes de nuestra situación y de nuestras capacidades para afrontarla. Hemos cumplido con el objetivo de la dinámica: nos hemos hecho dueños de nuestra situación, o al menos, estamos en proceso de hacerlo, estamos siguiendo una serie de instrucciones que nos permitirán dejar de seguir instrucciones y ser dueños de nuestro destino, de nosotros mismos!⁴

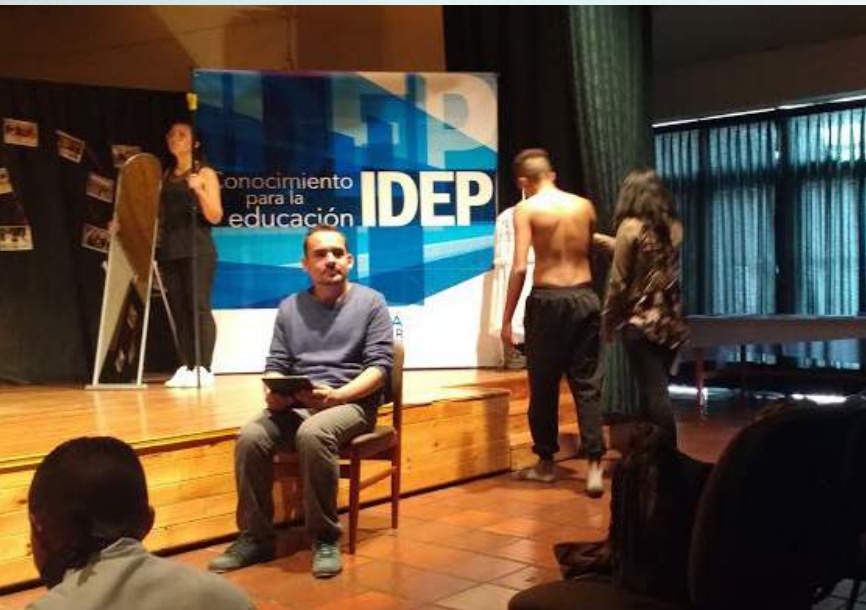
«Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, decía El Loco, es enseñar a dudar.» Eduardo Galeano (2012).

4 Para mayor información consultar el blog del proyecto: www.eticaperformada.jimdo.com.

Referencias

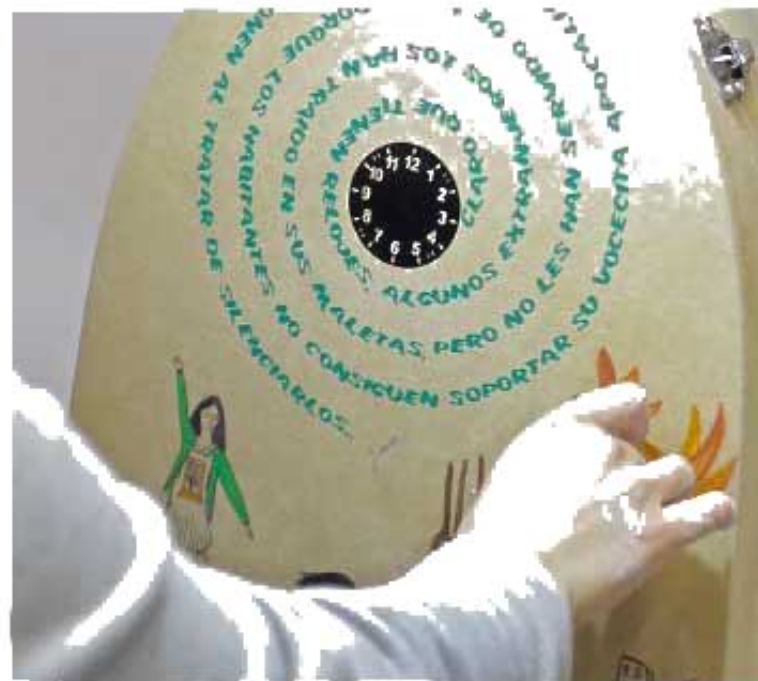
- Adorno, T. (1998). La Educación Después de Auschwitz. En *Kadelbach, Ed. Educación para la Emancipación*. (Pp. 79 – 92). Madrid: Morata. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no Actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Cuesta, J. (2011). *El juego como motor en el proceso teatral*. (Tesis Doctoral). Institut de Teatre – UAB. Recuperado de: <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/199907/TREBALL%20DE%20RECERCA.pdf?sequence=1>
- Dor, J. (1995). La Necesidad El Deseo La Demanda. *Introducción a La Lectura de Lacan*. (20). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M.; Pons, H.; Ewald, F.; Fontana, A.; y Gros, F. (2012). *La Hermenéutica del Sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hume, David. (1984). *Tratado de la Naturaleza Humana y Autobiografía*. Traducción de Félix Duque. Madrid: Orbis.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Liotard, J. F. (1989). ¿Por qué filosofar? Cuatro conferencias. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://www.olimon.org/uan/lyotard-por-que-filosofar.pdf>
- Martínez, J. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En *Miradas sobre la Subjetividad* (pp. 131-158) Bogotá D.C.: Unisalle.
- Martínez, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. En *Revista Tabula Rasa*. No. 19, pp. 79-99. Bogotá D.C.: Universidad de Cundinamarca.
- Sarmiento, R. (2010). *Construcción de valores en la vida cotidiana con estudiantes del Quinto Ciclo de la IED. José Francisco Socarrás de Bosa*. (Proyecto de Aula). Universidad Minuto de Dios. Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1qLR8WcJA1olt_AMni-qM3nU71Tpeb71dwyPuDcgTn7k/edit
- Sarmiento, R. (2014a). *Ética Performada*. Encuentro Arte y Corporeidad en la Escuela. Bogotá, IDEP, marzo. Recuperado de: <http://eticaperformada.jimdo.com/nos-otros/>
- Sarmiento, R. (2015a). Ética ¿performada? En *Magazín Aula Urbana*, No. 97, p.15. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/?q=content/magaz%C3%ADn-aula-urbana-edici%C3%B3n-no-97>
- Sarmiento, R. (2015b). *Ética Performada: Estéticas de una subjetividad fortalecida*. I Bienal de Paz y Educación. San Agustín, Huila. Coloquio “Filosofía y Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas”. Bogotá. Recuperado de: <http://eticaperformada.jimdo.com/nos-otros/>
- Sarmiento, R. (2014b). *La Ética es una Cuestión de Estética*. Encuentro de Nuevas Prácticas Pedagógicas para la Convivencia en la Escuela y en el Entorno. Bogotá: IDEP – UAQUE. Recuperado de: <http://eticaperformada.jimdo.com/nos-otros/>
- Rancieré, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.

Memorias de viaje











SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

UAQUE: el arte de con-vivir

Apuestas investigativas, pedagógicas
y estéticas desde la escuela

“La imaginación enciende la lenta mecha de lo posible”

Emily Dickinson

El proyecto de investigación Uaque, Convivencia Escolar y Representación Etnográfica inició sus actividades hacia el último trimestre del año 2014, y se desarrolló entre el 2015 y el 2016. Desde el IDEP se invitaron docentes de colegios públicos del Bogotá cuyo ejercicio pedagógico, intereses investigativos, y prácticas artísticas estuviesen relacionados con las cualidades que propone el Programa de Uaque; prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela. Se previó un proceso de indagación individual y colectivo por parte de los participantes en el tema de la convivencia, adelantado desde una perspectiva etnográfica y utilizando herramientas y procedimientos que involucraran mediaciones artísticas y acompañado de una apuesta formativa sobre la Investigación basada en Artes.

Cada participante articuló su propuesta investigativa respondiendo a una serie de preguntas: ¿Qué de la convivencia escolar me interesa explorar y entender como maestro/a en el contexto

económico, social, político y cultural de mi escuela? ¿Desde qué mediación artística y con qué perspectiva estética me gustaría desarrollar mi proceso de exploración e indagación en mi proyecto de investigación? ¿Qué autores y referentes teóricos desearía invitar a dialogar y a hacer parte de mi proceso metodológico e investigativo? ¿Qué imagino, en términos artísticos, sería mi resultado investigativo para poner en escena y en ensamblaje colectivo con los resultados de los otros participantes?

El trabajo de campo, se materializó en las dinámicas de observación, registros, notas de diario de campo y entrevistas sobre las problemáticas escogidas que permitió el acopio de información, sistematización y reflexión sobre el material recogido, para entrar al proceso de exploración y experimentación creativa de los medios artísticos que se emplearían para la puesta en escena, como lo propone la metodología de la Representación Etnográfica, en una suerte de ‘ensamblaje’ colectivo.

ISBN-13: 978-958-8780-61-0



9 789588 780610