



**UNIVERSIDAD FERMIN TORO
VICE-RECTORADO ACADEMICO
DECANATO DE INVESTIGACION Y POST-GRADO**

**EXPERIENCIA DE FORMACIÓN HUMANA DESDE UNA SUBJETIVIDAD
FEMENINA**

Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

AUTOR: Deisy M Graterol Herize

TUTOR: Dr. Hilde Adolfo Sánchez

CABUDARE, AGOSTO DE 2013

JURADO PRINCIPAL: FIRMA: _____
Nombre: _____
C.I.: _____

JURADO PRINCIPAL FIRMA: _____
Nombre: _____
C.I.: _____

JURADO PRINCIPAL: Firma: _____
Nombre: _____
C.I.: _____

FECHA DE APROBACION: _____
DIA MES AÑO



Venus del mar. Deisy Graterol (2010)

*A mí misma y a las mujeres que me engendraron.
A mis pares latinoamericanas.
A mis hijos Sebastián y Sergio y a todos los hijos de todas, quienes nos
confieren el sagrado don de la maternidad*

AGRADECIMIENTO

A Jacobo Jager
A Hilde Adolfo Sánchez
Al poeta Naudy Lucena.

INDICE GENERAL

	p.p
LISTA DE	
CUADROS.....	viii
RESUMEN.....	ix
PREAMBULO	1
CAPITULO	8
I CONTEXTUALIZACIÓN REFLEXIVA.....	8
La Existencia Humana como Problema de la Educación	8
Experiencia y Educación.....	8
Perspectivas Filosóficas de la Educación	11
El Hombre, un ser Educable	15
El Corpus Experiencial, evidencia de formación.....	19
El Corpus Experiencial, red de intertextualidad	21
El corpus Experiencial, referente fenomenológico.....	24
Corpus Experiencial y subjetividad trascendental femenina	27
Ejes Reflexivos de la Investigación	32
Justificación	35
II REFERENTES TEÓRICOS.....	40
Antecedentes	40
Lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento: Aprender de la experiencia	40
Oaxaca en femenino: Una experiencia femenina en el arte	44
Bases Teóricas	46
La experiencia, base de la educación	46
El ego trascendental en la fenomenología husserliana	48

La dinámica de la intertextualidad, una red de interpretación	50
La semiótica, interpretación intertextual.....	52
La feminidad en la filosofía steiniana.....	54
La natalidad en la filosofía arendtiana	57
III PRECISIONES METODOLÓGICAS	61
La Concepción del sujeto en la filosofía trascendental.....	61
Especificidades Metodológicas.....	63
IV RELATO DE UNA EXPERIENCIA	67
Retomar la Experiencia.....	67
EL CORPUS EXPERIENCIAL.....	71
MUJER CON SOMBRERO	73
MUJER SATÉLITE.....	75
MUJER DILUIDA.....	77
METAMORFOSIS	79
EVA EN EL PARAISO	81
BOSQUE EN ARAGUANAY	83
VENUS DEL MAR	85
EL NACIMIENTO DE VENUS.....	87
ÍNTIMO	89
TERRITORIOS FEMENINOS.....	91
PARAISO.....	93
ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	94
Revaluación de la experiencia.....	95
Mirar de nuevo.....	95
Asociación.....	96

Integración	97
Validación	98
Apropiación.....	102
Análisis de la información	106
V CONCLUSIONES	111
ANEXOS	120
A. Corpus Experiencial	121
B. Sala 1. Yo- Unidad	122
C.Sala 2. Transmutación	123
D. Sala 3. Definición.....	124
E. Sala 4. Transcendencia	125
F. Conexiones 1	126
G. Conexiones 2.....	127
H. Conexiones 3.....	128

LISTA DE CUADROS

	pp
1 Análisis de la Información 1.....	112
2 Análisis de la Información 2.....	113
3 Análisis de la Información 3.....	114

UNIVERSIDAD FERMIN TORO
VICE-RECTORADO ACADEMICO
DECANATO DE INVESTIGACION Y POST-GRADO

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN HUMANA DESDE UNA SUBJETIVIDAD

Autor: Deisy M Graterol Herize

Tutor: Dr. Hilde Adolfo Sánchez

Año: 2013

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo que posibilita el acercamiento a la experiencia de formación humana a estudiar, desde una perspectiva transdisciplinar propia de los complejos entramados sociales, políticos y culturales que fundamentan la educación. Por esto, se inscribe en la línea de investigación: “Educación para la participación y el protagonismo social. Su apoyatura o epistemes es fenomenológico, el cual nos permitirá abordar al sujeto femenino desde una actitud trascendental, representado en la evidencia objetiva de un *corpus*, producto de una experiencia de mundo, que será interpretado desde las posibilidades multireferenciales de la hermenéutica, con el fin de indagar sobre la existencia humana, como problema de la educación. Para la conducción de este trabajo se han diseñado tres ejes reflexivos, a manera de objetivos, los cuales nos guiarán hacia la reflexión, evitando el apriorismo y la anticipación para aproximarnos en una actitud trascendental o *epoyé*, a la experiencia de formación contenida en dicho *corpus*. Para ello, el investigador deberá retomar la experiencia, colocándose en situación de aprendiz y describiendo los fundamentos de su historia personal; luego, construir la experiencia mediante la presentación de un corpus hipertextual para develar sus contenidos de subjetividad femenina, esencia de materia espiritual susceptible de formación; y por último, reevaluar la experiencia considerándola en su totalidad para valorar lo aprendido mediante la asociación con aprendizajes previos, la integración a nuevos aprendizajes y por último, su apropiación. La noción de viaje como hilo conductor de la experiencia de formación humana presentada nos llevará, de manera intuitiva, a la comprensión del continuo proceso de transformación personal y social del aprendizaje experiencial. Su teorización constituye un reto para el investigador, ampliando los límites del conocimiento, no sólo en el área de la formación humana, sino en la existencial y de género.

Descriptor: Experiencia, formación humana, subjetividad femenina, corpus hipertextual

PREAMBULO

La Filosofía desde sus orígenes, en la Grecia antigua, se refiere según García A y García G. (2012) al “saber más general y a la vez más profundo sobre la realidad, porque se ocupa del conocimiento del ser en toda su amplitud...” (p. 17). Ésta, nace comprometida con la verdad y la reflexión sin perder la adecuación con la realidad. De allí que el pensamiento filosófico, según este autor “nace y se desarrolla en una determinada cultura y, por lo tanto, no está libre de supuestos pertenece a una tradición y está incardinado en un medio sociocultural” (p.19).

La filosofía, a pesar de su contenido con un alto nivel de abstracción, no es de ningún modo ajena a la vida, al hombre común, a la gente que camina por la calle. Ella trata asuntos vitales y ordinarios del ser y esto queda demostrado con la formulación de problemas y estudios relacionados con situaciones o experiencias también comunes al hombre, experiencias que entretengan la existencia humana.

No se trata, en este estudio, de desarrollar o contrastar teorías filosóficas, sino de llegar mediante el pensamiento filosófico, al conocimiento espontáneo de la experiencia como fenómeno social único e individual, que puede ser abordado desde el pensamiento filosófico para su comprensión. Para ello, se observó un mismo fenómeno, quizás abordado con anterioridad, con miras a la construcción de nuevos escenarios sociales en los que el hombre pueda protagonizar su vida como un bien preciado, para la construcción de nuevos órdenes de relación social, motivación primordial del presente trabajo.

Iniciamos, en esta ocasión, un apasionante viaje, experiencia de auto-realización del “yo” de la autora, evidenciado en la propia experiencia representada mediante un *Corpus* objeto de estudio. Partimos, primordialmente de la necesidad o inclinación natural del hombre de conocerse *a sí mismo* y de captar su propia esencia, experimentando la existencia humana en la particularidad de un “yo”, en este caso de

singularidad femenina, incardinado en el contexto socio cultural educativo con carácter individual y universal en su dimensión humana.

Nos ocupa la reflexión sobre la auto realización de la persona humana como un proceso de formación partiendo de la inclinación natural que tiene el ser humano hacia la auto-formación tomando en cuenta su doble constitución corpóreo-espiritual y su doble formato hombre-mujer. En esta investigación, este proceso de formación, se manifiesta a través de las capacidades creativas del ser humano plasmadas en un *Corpus* experiencial, emanación del alma con deseo de auto-realizarse plenamente por medio de la expresión plástica y literaria.

Este *Corpus*, constituye la representación entera de un *uno* real e indivisible compuesto por dos materiales, el alma y el cuerpo, contenedor de fuerza interior profunda capaz de sentir. Esta fuerza, nutrida por el mundo externo, interiorizado a través del sentido y del intelecto, conforma según Stein (2003) el misterioso material del alma, es el producto de la organización libre y espontánea que surge de la capacidad del hombre de asimilación del mundo externo a lo largo de toda su vida.

Se aborda, en este caso, al ser humano como obra inacabada, que según Stein (ob.cit) responde a un proceso *formativo*, una inclinación que le guía hacia su propia naturaleza. En este proceso de formación, el hombre da significado y valor a las cosas, las cuales una vez interiorizadas, son proyectadas nuevamente, ya asimiladas y organizadas al mundo exterior en forma de experiencia. Este material, es el resultado del trabajo formador (auto-formador) como proceso individual, particular, que una vez asumido por el “yo” en formación constituye la evidencia del que se ha formado. De allí que, surge la siguiente interrogante: ¿Es este proceso de asimilación un proceso formativo individual, es decir de auto-formación en la que sólo el sujeto tiene responsabilidad?

La experiencia presentada se proyecta a través de un *Corpus*, el cual es el resultado del trabajo formador de la autora como proceso personal, el cual una vez asumido por el “yo” en formación, constituye la evidencia del que se ha formado y se universaliza dada su condición humana. Sobre esta evidencia gira la presente

reflexión, producto del proceso de asimilación, formación de material humano experimentado por la autora.

Se aborda el proceso de formación del ser humano desde la teoría pedagógica steiniana, en la que se sostiene que toda formación es a la vez auto-formación, por cuanto toda actividad formadora, es de igual manera activa y pasiva al mismo tiempo.

Anteriormente, ya hemos reconocido que la labor de formación obedece, en primer lugar, a una inclinación natural del ser humano ejercida de manera libre, también hemos reconocido su carácter reflexivo, recíproco, para lo cual se amerita una labor externa de formación. Por lo tanto, el hombre no es el único responsable de este proceso puesto que él necesita la labor de otros formadores.

En otras palabras, el hombre solo no puede formarse a sí mismo. Esta tendencia natural de formación no es de ninguna manera ilimitada, ésta tiene sus propios límites. Aunque para Stein (2003), la formación está basada en el principio de libertad de la persona, ésta debe poner en actuación el entendimiento y la voluntad para apropiarse de los materiales externos de su mundo y de esta manera lograr la formación para la cual está capacitado de manera natural.

Este principio de libertad, también es compartido por Sen, (citado en Hernández y Escala, (2011) en el enfoque de capacidades para el desarrollo humano, el cual “entiende ésta como la acción razonada y libre de los individuos en la búsqueda de lo que valoran” (p.23) Esta acción constituye una experiencia de formación, para la cual el hombre se traza propósitos, objetivos, metas hasta alcanzarla.

En esta acción libre, el hombre se auto-forma, es decir, le da forma a su espíritu. Para ello, se apoya por *formadores humanos* que según Stein (ob.cit.) pueden y deben proporcionarle los materiales formativos necesarios a quienes se están formando. En tal sentido, ¿Cómo y dónde pueden proporcionarle los formadores humanos estos materiales formativos? Según García A y García G (2012), existen múltiples espacios de formación. Este autor los denomina “contexto hipereducativo, donde los recursos de formación son prácticamente ilimitados” (p.57)

En este contexto hipereducativo, la propia intención del educando, es la que tiene peso primordial, por encima de las intenciones de los que lo educan. Cabe destacar que a pesar de la diversidad de términos manejados hasta ahora (educador-formador) lo más importante es el carácter recíproco (activo-pasivo) de esta acción en la que la elección de los contextos y los recursos de formación se realizan según García y otros, de acuerdo a “la conciencia y voluntad de educarse del propio sujeto, mediante los recursos más diversos que tenga a su alcance” (p.57)

De esta manera, entendemos la educación como un proceso de formación de la persona humana definido por una pluralidad de términos, según Gentile (citado en García y otros, 2012) muchas veces opuestos. Ante esta realidad, propia de la educación, compartimos, en esta investigación, la postura de Gentileana, en cuanto que para éste “los máximos problemas educativos son también, los máximos problemas de la vida del espíritu” (p.61) entendiendo que la formación del hombre es un problema de la vida espíritu y por tanto con pertinencia educativa.

Esta preocupación nace del proceso de formación del hombre como un proceso natural en el que el material humano, que es el espíritu, toma libremente los recursos que tiene a su alcance para tomar su forma, es decir para auto-realizarse.

Esta auto-realización tiene lugar en la experiencia, puesto que es una actividad que se realiza a lo largo de la vida, que consiste de alguna manera en acciones o realizaciones. Tomás de Aquino sostiene que “vivir es realizando” y sólo viviendo podemos realizarnos, vivir es acción y acción es experiencia.

Para Bound, Cohen y Walker (2011), el término “experiencia” contiene muchas ambigüedades, “actúa a veces como un nombre, en otros casos como un verbo y es casi imposible establecer una visión definitiva con la que trabajar” (p. 16). Como verbo, se refiere al proceso de observar, sufrir o descubrir. Como nombre o sustantivo, se refiere a los saberes prácticos adquiridos como producto de la observación, el sufrimiento o descubrimiento.

En esta investigación, no se realizó un estudio sobre la experiencia sino se llegó a la reflexión a partir del *Corpus* presentado por la autora, sobre el significado de éste

como experiencia de auto-realización o formación de la persona humana. Al explorar estos significados y darles valor, como refiere Bound y otros (2011), estamos “enriqueciendo la experiencia con nuestro aporte personal y creando una interacción que se convierte en experiencia de aprendizaje tanto individual como compartida” (p. 17)

En esta afirmación vemos que experiencia y aprendizaje tienen una estrecha relación, por lo que este mismo autor sostiene que “carece de sentido hablar del aprendizaje aislándolo de la experiencia” (p. 18). Esto tiene su explicación en el hecho de que la experiencia es el fundamento del aprendizaje y éste sólo se produce si está comprometida la experiencia del aprendiz.

En este sentido, el aprendiz es aquel que logra aprendizaje el cual es posible gracias a la experiencia. Para este autor el aprendizaje es “el acto de encuadrar algún aspecto de la experiencia como algo de lo que podemos aprender” (p. 19). Esta acción recae sobre el aprendiz que es quien puede aprender en una multitud de contextos o hipercontexto, con la intención de formarse, educarse en fin, de aprender, que como hemos venido señalando anteriormente, conduce a la auto-realización.

Tomamos el concepto de experiencia de Dewey, (citado en Bound D y otros ob.cit) quien señala que la experiencia se presenta como un acto similar al “tener” en cuanto a la inmediatez del contacto con los acontecimientos de la vida y “conocer” mediante la interpretación del acontecimiento.

Según este autor, “la experiencia no es sólo un acontecimiento que ocurre, sino un acontecimiento con significado” (p. 17). Bajo este enfoque la experiencia se transforma en una oportunidad para el aprendizaje, en un impulso que está por encima de cualquier acto externo de formación.

No tratamos, en este estudio, de contrastar teorías sobre el aprendizaje a partir de la experiencia, sino de reflexionar desde la fenomenología, sobre la experiencia de la autora como experiencia con significado que muestra una historia personal de auto-realización en la que la subjetividad tiene una forma de experimentar el mundo, en conexión con otras experiencias.

En este viaje, llegamos al encuentro significativo con esta experiencia que es una manera de cómo experimentamos la existencia humana, desde la experiencia formadora de la autora, entendiendo la formación como la realización de la persona humana y no sólo como la posesión de conocimientos.

Nos enfocamos en la necesidad y exigencia que tenemos los formadores humanos en nuestra misión de educar, desde la comprensión del ser en su dimensión ontológica e inacabada que puede llegar a configurarse mediante la auto-realización, partiendo de la reciprocidad de auto comprensión y comprensión de los otros.

Se trata de reflexionar, desde el epistemes de la fenomenología, sobre los significados de esta experiencia de formación, que siendo constante e inacabada es realización. El *Corpus* presentado, constituye el producto de los procesos culturales de asimilación plasmado en forma de experiencia, en la que se muestra una manera de ver el mundo con sus posibles significados.

Estos significados son representados en veintidós textos e hipertextos que conforman el *Corpus* los cuales dan cuenta del material espiritual del que está hecho el ser humano. Su carácter equívoco propone una multitud de significados a través de los cuales llegamos a la interpretación de lo vital y cotidiano como fuente de formación propia y de otros seres humanos que experimentan esta formación como un proceso natural de auto-realización.

Abordamos el problema de la educación como inherente al ser humano y a su necesidad de formarse, educarse de manera armónica y equilibrada a partir del auto conocimiento, la asimilación y exteriorización de su mundo con el fin de conectarse tanto consigo mismo como con su entorno a través de la pintura y la literatura como formas de expresión, lenguaje del alma.

Para ello, es necesario trascender los tradicionales contextos de la educación proponiendo hipercontextos acordes con las actuales necesidades de formación. En este recorrido, renovamos el compromiso como formadores humanos, por cuanto siendo la autora, formadora de profesión, reflexiona, desde su historia personal para la transformación educativa.

De este compromiso con nosotros mismos, se desprende el compromiso con los otros, en cuanto a transformar los procesos de formación en caminos que nos guíen hacia la plenitud o auto-realización para lo cual, en palabras de Pérez, A (2007) “los seres humanos somos los únicos que podemos labrar nuestro futuro, que podemos inventarnos a nosotros mismos” (p. 57). Que podemos hacer realidad el proyecto de la existencia humana que, en este caso, se manifiesta a través de un *Corpus* experiencial como referente fenomenológico.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACIÓN REFLEXIVA

La Existencia Humana como Problema de la Educación

Experiencia y Educación

A lo largo de la historia el hombre se ha preocupado por obtener explicaciones científicas sobre las cosas que conforman el mundo exterior en el que vive. Estas explicaciones parten de la filosofía, la cual muy por el contrario de lo que se cree, no es un asunto que le compete sólo a ilustrados, capaces de comprender el lenguaje abstracto de la filosofía, sino que el hombre común también necesita de estas explicaciones.

El contexto educativo, escenario que nos concierne en esta investigación, no se escapa de ello, puesto que en este campo de la ciencia, necesitamos también estas explicaciones, tanto en la actualidad, como en el futuro y la manera cómo abordaremos los nuevos horizontes planteados en los nuevos escenarios en cuanto a la formación del ser humano como problema de la educación.

Aunque existe la necesidad de estas explicaciones, hemos comprobado a lo largo de nuestra práctica docente, que no es común el conseguirlas. Quienes trabajamos en contextos educativos observamos que por tratarse, la práctica pedagógica de una actividad humana que requiere de un gran esfuerzo, constancia, valor y compromiso, muchas veces, frente esta gran demanda de esfuerzos, se ven limitadas las posibilidades de explicar desde la filosofía, los temas concernientes a la educación y su reflexión sistemática.

Esto puede tener base en el hecho de que nuestros estudios se centran mayormente en la praxis del proceso educativo, es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo entorno es por excelencia el aula de clase, desarrollando el aprendizaje de manera grupal o colectiva, y tendemos a dejar de lado la reflexión centrada en el ser, único e individual que siente necesidades propias más allá del grupo al cual pertenece. Luego, vemos con preocupación que estas necesidades, no resueltas, tienen una gran incidencia en el grupo o colectivo.

Esta tendencia de dejar de lado la reflexión centrada en el ser individual, aquel que experimenta la existencia humana, también puede notarse en la dificultad que tenemos los educadores para enfrentarnos a nosotros mismos y para tomar nuestras experiencias personales, testimonio de existencia humana, como fuente de aprendizaje y de conocimiento para la transformación de la educación.

Lo anterior puede tener relación con la necesidad de tener la confianza suficiente para tomar lo vital y cotidiano, centrado en las vivencias personales, como referencia para el aprendizaje significativo en educación. Pareciera que estas experiencias quedan guardadas como secretos valiosos de quienes ejercen esta labor de formación sin que tengan mayor relevancia que la anecdótica.

Otra razón para ello, puede ser el miedo o temor, por parte de los formadores, de confesar que aun cuando somos formadores, estamos experimentando, a su vez, aprendizaje y vamos aprendiendo “por nosotros mismos” o conjuntamente con nuestros estudiantes, puesto que somos seres en continua formación. Es decir, darle valor o significado fenomenológico a un acontecimiento que pueda enriquecer o transformar nuestra práctica.

Según Boud, D otros (2011), “la cultura de los escritos académicos y profesionales insistían siempre en que no eran convenientes los ejemplos únicos y personales “(p.14) Por esta razón, quizás no nos hemos visto reflejados en algunas teorías o pensamos que los ejemplos planteados en los libros no se corresponden con nuestra realidad.

Este mismo autor afirma:“ experimentar con regularidad lo que se siente al aprender algo desconocido y difícil es la mejor manera de ayudar a los docentes a empatizar con las emociones y sentimientos de sus propios alumnos cuando empiezan a atravesar nuevos terrenos intelectuales” (p.31) Esto tiene mucho que ver con la importancia de experimentar cosas nuevas, de aprender continuamente, de experimentar nuestra condición humana porque la vida misma representa siempre nuevos retos, situaciones nuevas que nos recuerdan que somos humanos, de esto se trata nuestra existencia misma.

Según Boud, D y otros (2011), “las experiencias significativas de aprendizaje personal son una poderosa fuerza de aprendizaje; entrar en diálogo con nuestra propia autobiografía es un medio muy útil para reflexionar sobre nuestra práctica como docentes y como alumnos, y para transformarla “(p.29) Por esta razón, hemos decidido iniciar un diálogo auto-biográfico, que no es autobiografía, a través de los textos del *Corpus* sobre los cuales reflexionaremos como experiencia significativa personal de la autora, haciendo un ejercicio de aprendiz de nuestra propia experiencia.

En este abordaje, tomamos el problema de la existencia humana como problema educativo que puede interpretarse bajo el lente de la propia experiencia, la cual no es de ninguna manera un dato, sino que está sometida a la interpretación y se conecta a la vez con otras experiencias. Lo anterior, amerita trascender los ámbitos tradicionales educativos como son aulas de clase y las escuelas o instituciones cerradas, en cuanto a espacios físicos o sistemas, para abrir nuevas posibilidades de formación en hipercontextos educativos como espacios virtuales en los que se puedan mostrar estas experiencias de formación, centradas en experiencias personales, como referentes fenomenológicos los cuales abren un abanico de posibilidades en los nuevos procesos de formación humana.

Perspectivas Filosóficas de la Educación

El enfoque tradicional de la educación tiene su origen en la pedagogía la cual surgió, en principio, como una ciencia cuyo objeto específico era la formación del ser humano. Esta disciplina sería la encargada, según Medina (2001) de describir y dar razón de la actividad educativa y de realizar las propuestas de cómo debe llevarse a cabo esta actividad.

Para Stein (2003), la pedagogía “se orienta hacia una formación integral de la persona” (p.37) Para esta filósofa el ser humano es el material primordial de la educación, por lo tanto éste ha de ser conocido, de la manera más clara posible, en su naturaleza, ser y origen. Ya Stein, en sus escritos pedagógicos y antropológicos (ob.cit), consideró como fuente de la pedagogía a otras disciplinas del saber como la filosofía, la psicología y otras ciencias humanas, siempre buscando una imagen de hombre a seguir la cual, a la manera de ver de esta filósofa judía convertida al catolicismo, se hallaba en la teología y en la experiencia de los místicos conocedores de la vida íntima del hombre.

Esta concepción de que la pedagogía, debía seguir una clara imagen de hombre, es una constante que predomina en las teorías pedagógicas de manera general, aún en nuestros días. La misma descansa sobre la necesidad que tiene ésta de dibujar una imagen o perfil de ser humano, el cual se desea alcanzar una vez culminado el proceso de formación.

Este lo podemos observar aun en nuestros días en los currículos de formación de las diferentes instituciones educativas en todos los niveles, en los cuales aparece esta imagen representada de manera concreta en un perfil claramente definido, predeterminado. No se trata en esta investigación, de exponer con detalle esta imagen de hombre a la cual obedece la pedagogía, sino de continuar la indagación ante la pregunta de ¿Qué es el hombre? Puesto que una pedagogía que no responda a esta

interrogante, “no hará sino construir castillos en el aire” Stein, (citado en Delgado 2007 año) (pp.477 y 478).

Por esta razón, la indagación sobre esta interrogante es de constante interés para la pedagogía, tocando en nuestros días el campo de la educación. Actualmente, la imagen de hombre que fundamenta la educación tiene interés en la experiencia de conocimiento de la vida íntima del hombre, la cual tiene distinción entre hombre-mujer, mujer-hombre. Esta misma filósofa lo distingue cuando aborda “el hombre” como imagen general, pero no se limita a ésta “sino que tiene en cuenta las diferencias entre los sexos” Stein, (2003) (p.15)

Esta determinación, también es considerada en la presente investigación puesto que siendo una mujer la que vive y experimenta la condición humana, la representa mediante un *Corpus*, fuente de conocimiento de vida íntima del hombre y la mujer, en este caso.

Esta experiencia de vida íntima presentada, conforma una visión de mundo propia, una experiencia que tiene un significado y que compartida puede conectarse a su vez con otras experiencias en una especie de juego semiótico para la construcción de nuevos significados que respondan a la pregunta: ¿Qué es el hombre? Y de manera diferenciada, ¿Cómo experimentamos nuestra condición humana las mujeres? Se intenta dibujar una imagen de hombre con material humano, a través de una experiencia de vida que puede contribuir a la transformación educativa por tratarse de una experiencia de formación humana.

Como hemos venido señalando, esta experiencia de formación, obedece a una inclinación natural del ser humano, que siendo natural, tiene implicaciones educativas y puede aportar elementos esenciales en este campo. Lo que pareciera asunto de una disciplina como la pedagogía, va impregnando otras disciplinas del saber y ampliando su horizonte hacia el universo educativo, el cual aborda la existencia de un ser humano por naturaleza complejo. De esta manera, la pedagogía ha tenido que asumir la complejidad humana e ir ampliando las perspectivas para su especialización, dando lugar a la filosofía de la educación.

No fue nuestro objetivo realizar una revisión teórica de la evolución histórica de la pedagogía, ni de profundizar sus vinculaciones, cada vez más estrechas, con otras ciencias, como por ejemplo, las ciencias experimentales con las cuales ha tenido que compartir posiciones metodológicas y unirse a la rigurosidad de éstas, centradas en la experimentación propia del positivismo.

Se trata de reflexionar en el campo de lo que hoy día conocemos como educación, para lo cual los pedagogos, que eran quienes se dedicaban al estudio del fenómeno educativo, fueron incorporando progresivamente los esquemas epistemológicos de otras ciencias afines ampliando el estudio científico de la educación, la cual alberga una complejidad de saberes. Esto con el fin de abordar el hombre en su esencia aún más compleja.

De esta manera, la Filosofía de la Educación surge en una realidad vista como un fenómeno social complejo, con carácter interdisciplinario, que exige cierto grado de sistematización cuyo fin es comprender, interpretar y explicar las múltiples circunstancias en las que ocurre el proceso educativo, buscando homogeneidad en los procedimientos y enfoques evitando la fragmentación que en sus orígenes pudo limitar su campo de acción, respondiendo con mayor acercamiento a la realidad ante la pregunta ¿Qué es el hombre? ¿Cómo experimenta la condición humana, en su doble singularidad: femenina y masculina?

Esta apertura no pretende afirmar en ningún caso, que la pedagogía ha caducado, por el contrario ésta ha abierto su perspectiva científica hacia la ‘fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación’ (Medina, 2001) Ante la complejidad científica emergente, luego de la superación del positivismo, el término pedagogía en la actualidad tiende a ser abordado desde la Filosofía de la Educación.

Esta ciencia, se define, según García (2012), como ‘la aproximación al mundo de los fenómenos educativos empleando la metodología propia de la Filosofía’. Constituye, por lo tanto, un tipo de *saber práctico*, un saber *de y para* la acción, un conocimiento *en y desde* la acción. Para lograr esto, la Filosofía de la Educación no

establece su fin en la *contemplación* de la realidad educativa, sino más bien en la posibilidad de proponer mejoras, cambios y transformaciones desde la acción misma o praxis pedagógica.

Este complejo marco filosófico, sirve de marco a la presente investigación, que intenta formularse preguntas que conciernen a la tarea educativa. Estas interrogantes surgen en la práctica de quienes realizamos esta labor. Es un transitar del camino, en el cual afloran dudas y reflexiones. Éstas podrían quedar sin explicaciones quedando dormidas en el cofre del saber, subyacentes en la experiencia de los formadores.

En esta disertación, pretendemos develar esto que subyace en la experiencia personal mediante la indagación de la subjetividad del ser en un diálogo con la intimidad de un “yo” de la autora que experimenta la condición humana como mujer. Se intenta aportar elementos para la transformación educativa desde el conocimiento de la vida íntima del hombre, desde su doble singularidad: masculina y femenina, repensando la imagen que sirve de base a la educación.

En esta experiencia, la autora, se revela a través del *Corpus* propuesto como evidencia de formación propia del material humano, expresado a través de la pintura y la literatura, comunicando a través de un código particular, subjetivo, aquello que puede tener trascendencia universal en cuanto a la explicación de los problemas propios de la existencia humana en cuanto femenina que pueden tener pertinencia para la educación.

Los textos e hipertextos que conforman el *Corpus* propuesto, constituyen una expansión del sujeto creador, en una especie de juego intersubjetivo e intertextual en el que se crean y recrean a su vez, múltiples significaciones. De esta manera, este *Corpus* sirve de soporte de códigos de color y escritura para la trascendencia del yo, reflejado en los otros en una experiencia de formación.

Partimos de la reflexión de la práctica docente, labor de formación, que tiene la necesidad de comprender fenómenos relacionados con la existencia humana y la manera cómo los formadores, experimentan su propia formación a lo largo de la vida,

cómo transitan hacia su realización utilizando la propia experiencia como fuente de conocimiento y de comprensión de los otros en su labor de formadores humanos.

Es un camino hacia la auto comprensión que es realización, conocimiento que aporta los elementos esenciales para la comprensión propia y de los otros, quienes experimentan, al igual que yo procesos de formación. Este viaje, centrado en el “yo” de la autora como aprendiz, nos introduce de manera natural y espontánea en su experiencia, logrando así mismo, la comprensión de los procesos de cómo aprenden los otros, de cómo experimentan su condición humana en experiencias de formación. Nos permite asumir, de manera reflexiva, nuestra labor formadora y comprometernos con la transformación de esta realidad en hipercontextos educativos que transformen nuestras prácticas educativas con base en nuestra propia experiencia.

En este acercamiento como aprendices y no como formadores, transitamos el camino educativo en su doble sentido o dirección, es decir, sujeto y objeto en los procesos educativos de formación humana. Se trata de desdibujar la imagen de hombre que sirve de guía a la educación, aportando el elemento de singularidad femenina en estos tiempos de complejidad y transformación.

El Hombre, un ser Educable

Según la teoría Steiniana, la estructura de la persona humana está compuesta por una materia corpórea y una espiritual. La posibilidad de ductilidad y plasticidad de dicha materia, es decir su susceptibilidad de tomar forma, es una realidad. Esta filósofa afirma, cuando aborda el tema sobre la materia o sujeto de formación, que en el ámbito de la experiencia no nos encontramos con ‘nada que sea totalmente amorfo’ Stein (2003). Para esta filósofa, la única materia *amorfa* es Dios. Todo lo demás corresponde a materia predispuesta a recibir nuevas formas o *ductilidad*. Por tanto, sus planteamientos pedagógicos están basados en la necesidad de formación del hombre, materia educable.

En este sentido, el hombre está predispuesto de manera natural a recibir nuevas formas. Es decir, es una materia en formación en la cual participa no sólo el alma del hombre o forma interior, con capacidad de percibir como otras materias animadas de origen vegetal o animal, sino que, siendo hombre, tiene mediante un *alma racional* que es *espíritu una existencia propia y superior* que lo distingue de los demás seres vivos creados. Stein (2003)

En este carácter espiritualidad, está previsto que el hombre sea objeto de un proceso formativo o *educabilidad* que según Feroso (1981) consiste en la capacidad del ser humano para perfeccionarse y autorrealizarse. Al respecto, este mismo autor considera que el hombre se presenta como un ser educable, con responsabilidad individual en el desarrollo natural de sus posibilidades como individuo. Sin embargo, la sociedad, mediante el estado, debe facilitar de manera intencional este proceso formativo, según la necesidad humana de autorrealización.

Este mismo autor afirma, que el hombre por poseer espíritu como forma substancial, es el único ser educable. Por lo tanto la educabilidad es una categoría humana debido a que sólo el hombre es portador de un espíritu que admite perfectividad por su condición primordial para que la educabilidad sea posible puesto que sólo el espíritu esencia flexible y dúctil. Feroso (1981) sostiene que la espiritualidad es la que posee la inteligencia y la libertad necesarias para la educación.

Este proceso de educabilidad en el que el ser humano es formado, educado, requiere ante todo, del reconocimiento del hombre sobre su propio ser, su propia existencia que tiene que estructurarse a sí misma y construir un mundo en el que pueda vivir, realizarse. Es decir, está naturalmente abierto a nuevas formas de autorrealización, mediante el reconocimiento de su ser como persona entera. Stein (2003), para la cual está previsto un proceso formativo.

De lo anterior se desprende que la educabilidad radica en la posibilidad que tiene el hombre de formarse, de que el hombre al existir, se encuentre con la tarea fundamental de hacerse. Esta visión formadora ha sido compartida además, por

personalistas Zubiri (1948) quien basados en este optimismo pedagógico centraron sus ideas de libertad en la posibilidad que tiene el hombre de auto determinarse.

Esta libertad de elegir y de abrirse posibilidades propias en el mundo, es considerado fundamento y producto de la educación, por cuanto ésta debe permitir al sujeto actuar como dueño de su propia vida, capaz de asumir su propio proyecto personal de vida. Por lo tanto, la educabilidad permite el perfeccionamiento y la posibilidad de autorrealización del hombre, usando el poder de la comunicación y la socialización como medio de asimilación social.

Esta libertad práctica, experiencia de autorrealización, puede verse también sustentada en filósofos como Tomás de Aquino, quien afirma que todo ser viviente es eminentemente teleológico, es decir, ‘vivir es realizando’, obra inacabada, perfección vital común a todos los vivientes. Sin embargo, sólo la persona humana es capaz de conocerse a sí misma y proyectar su propia vida haciendo uso de su libertad.

Por esta razón el hombre debe tener una idea de quién es, de quien ha de ser, que guíe su proceso de autorrealización. Debe descubrir su propio fin y proponérselo libremente. La vida para el hombre es proponerse fines y conseguirlos. El hombre va más allá de lo dado por la naturaleza, dando forma libre a su conducta mediante la creatividad humana que se expresa de diferentes formas, él es el creador de su historia, de su cultura ejerciendo el valor de la libertad en común con otros.

Para ello, el hombre está dotado de una vida superior, racional, basada en la razón que es la forma de nuestra vida. Spaemann (citado en Quiroga 2001). Por esto el hombre tiene cierta plasticidad de su material espiritual que puede ir ordenando de acuerdo a sus fines, asumidos libremente en ese proceso de educabilidad. Para este ordenamiento, el hombre cuenta con sus capacidades naturales, unidas a las oportunidades que le brinda su medio social, cultural para realizarse.

Estas capacidades que posee el hombre de manera natural, son puestas en práctica para la superación de las limitaciones propias del mundo material, contexto social en el que vive el hombre. Por tal razón, mientras mayor superación de estas limitaciones, más cercanía de autorrealización experimenta el hombre. De esta manera, siendo el

mundo humano un mundo predominantemente cultural, su perfección radica en la armonía experimentada entre su mundo interior y su actuación exterior como resultado coherente de los procesos de asimilación de los que hicimos mención con anterioridad.

En este sentido, es el propio hombre quien está llamado a desarrollar su propio proyecto, ejerciendo su libertad para poder auto-realizarse, para lograr la unidad y la armonía que le ocupan una buena parte de su vitalidad y constituye en sí mismo un objetivo. La presente reflexión aborda este objetivo como un proceso de formación que realiza el hombre de manera auto suficiente pero de ninguna manera aislada, sino enmarcado en un contexto que siendo el educativo, éste participa como formador y formado al mismo tiempo.

Este empeño de perfección o autorrealización mediante la formación, es a su vez un proceso de trasmisión y asimilación, como ya lo hemos señalado, desde su mundo interior hacia lo exterior, en un doble sentido, en el que el hombre participa a lo largo de toda la vida a través de los sentidos y el intelecto. Estas cosas externas, tienen un valor para él y constituyen según Stein (2003), los *bienes* que son el producto del espíritu humano, de su actividad creativa representado en *bienes culturales*.

Estos productos culturales, son posibles gracias a la capacidad de comunicación que el hombre posee y que se asimilan en el proceso de educabilidad, lográndose su apropiación. Feroso (1985) sostiene que el hombre, como ser cultural, participa de manera activa y pasiva en el proceso de crear y escribir cultura. En la presente investigación, esta creación recibe el nombre de *Corpus*, experiencia de asimilación y comunicación a través de la pintura y la literatura, evidencia de formación humana, capaz de autorrealizarse.

La asimilación de la creación cultural, la objetiva y la subjetiva, constituyen el fundamento de la tarea educativa dado que es la interiorización del patrimonio cultural por parte del ser humano, el cual adquiere de manera distinta al código genético. En cuanto a la cultura subjetiva, no es una realidad de orden sensible por tanto sólo puede según García (2012), asimilarse tras un proceso de *enseñanza-*

aprendizaje “que sucede cuando alguien inicia a otra persona en determinadas formas culturales, y ésta las incorpora a sus propias facultades en forma de hábitos intelectuales, volitivos, motores, alimenticios”... (p.37)

En este hecho se fundamenta la tarea educativa, bajo la convicción de que el hombre no sólo puede aprender, sino que necesita ser educado y poner en práctica su capacidad natural de asimilar subjetivamente la cultura esto se conoce como *educabilidad*, mediante la cual recibe influencias educativas tanto del entorno como de otros seres humanos y además desarrolla nuevas estructuras personales producto de la libertad transformadora de estas influencias y de su entorno, convirtiéndose en un proceso perfectivo abierto e inacabado.

Por esta razón es importante reflexionar sobre la experiencia de autorrealización de formadores en contextos educativos, expresada mediante el lenguaje como producto cultural, asimilación, apropiación y exteriorización de la realidad con miras a la transformación pedagógica.

En este caso, el *Corpus* propuesto en la presente investigación constituye la representación, en su dimensión material, del pensamiento que transformado en texto, sirve de soporte a los procesos de significación y de comunicación humana en el ámbito educativo.

El Corpus Experiencial, evidencia de formación

La palabra cuerpo proviene del latín *corpus*, *corporis*, que traducida al español significa cuerpo, carne. Ferrater M, (2004) hace mención a algunos *Corpus*, como por ejemplo, el *Corpus Aristotelicum* para tratar el problema entre los llamados escritos esotéricos de Aristóteles. Otro ejemplo señalado por este autor, es el *Corpus Hermeticum* para referirse al cuerpo de escritos sobre misticismo y alquimia del Dios Hermes o Mercurio; el *Corpus Galenicum* en el caso de Galeno y sus aportes a la medicina, entre otros.

Según esta idea, un *Corpus* contiene un grupo o conjunto de escritos independientes que juntos constituyen otro principal. Lucena, en su obra *Construcción de un imaginario social venezolano* (2006), nos presenta la idea de “*Corpus* de una experiencia” la cual se constituye y tiene fundamento en los imaginarios sociales como “comprensión del sentido de sus manifestaciones y contextos de referencias y productividad” (p.11) del sujeto social en la construcción de los “mundos de la vida” desarrollados en el pensamiento Husserliano y que refiere Lucena en su obra.

Estas manifestaciones y contextos de referencia conforman, para Lucena (ob.cit), el *Corpus* de una experiencia en el mundo en la que se mueven en relación dialéctica los polos o extremos de la realidad como: conocimiento/ ignorancia, unión/separación, lo que es/ lo que no es, lo semejante/lo aparente; en una realidad que no es, de ninguna manera, una dimensión fija sino flotante en el devenir de estas experiencias de “mundos de la vida”.

Esta idea de *Corpus* de una experiencia propuesta por Lucena (ob.cit), se tomará para la presente indagación la idea de *Corpus*, en cuanto que se presenta como “campo unificador y creativo” (p. 25) capaz de hacernos comprender “su Ser” en el mundo. En este estudio en particular, se presenta como *Corpus experiencial* la creación de un conjunto de textos lingüísticos, narración y poesía; y no lingüísticos como imágenes en soporte textil (pinturas) que reflejan la experiencia de mundo que se nos revela en la obra de la autora en su dimensión ontológica

Se trata de la conformación de un tejido discursivo llamado *Corpus experiencial* plasmado en veintidós obras, once escritos y once pinturas de relación intertextual, de analogías temáticas que en su conjunto contienen un significado, espejo de una realidad, una experiencia en el mundo. Un *Todo*, una *Unidad* un *Corpus* que en su conjunto, a manera de textos son portadores de sentido y pueden leerse en un juego interpretativo de construcción y deconstrucción de sus manifiestos.

Se considera el *Corpus* propuesto, como un inicio de creación para otros textos en el mismo lenguaje o en otros, retomando la idea del texto infinito de Kriskeva, (citado

en Camero 2008) y sobre todo “un texto en movimiento de transposición de enunciados anteriores o contemporáneos” (p.29).

El Corpus Experiencial, red de intertextualidad

Una red de textos está compuesta por un tejido de textos entre los que se establece una relación de correspondencia, identidades, similitudes o paralelismos que un lector puede establecer entre las obras que conoce. Esta relación es la que Camero (ob.cit) define como *intertextualidad*. Aunque la intertextualidad se propone, básicamente, reflexionar sobre el hecho literario, en la presente investigación ampliaremos esta visión hacia el horizonte de textos no lingüísticos los cuales conforman, junto a los lingüísticos, el *Corpus experiencial* propuesto.

Genette (1982), en su obra *Palimpsestes*, desarrolló toda una teoría de clasificación de la intertextualidad y su tipología, estableciendo un orden jerárquico o de interrelación entre los textos escritos más específicamente, en el marco de la Poética o ciencia literaria. Además de estas relaciones intertextuales expuestas podrán surgir, en el presente estudio, otras relaciones que habiendo traspasado el signo lingüístico se manifiestan en una retórica de imágenes, líneas, colores como parte de los textos que conforman el *Corpus* con posibilidades ilimitadas de intertextualidad.

En este panorama plural de texto se torna necesario aclarar la interrogante ¿qué es un texto? Al respecto, Camero (ob.cit) expone “un texto constituye un mundo o su representación, es la construcción de un mundo. Tal es la visión correcta desde la intertextualidad” (p.59) Esto quiere decir que en la producción de textos como representación del mundo, es el sujeto recreador de sí mismo (autor) quien en la realización o construcción de la obra evidenciada (texto) comparte con el lector quien a su vez lo interpreta.

Camero (ob.cit) aclara lo siguiente: “no se trata de referir el mundo desde la obra como si de un espejo se tratara, sino de referir lo referido” (p.58) en operaciones, que

de los textos que conforman el *Corpus experiencial* en la presente investigación serán plurales en cuanto a su lenguaje en el uso de sistemas de códigos lingüísticos y no lingüísticos, capaces de representar mundos y experiencias surgidos de manera creativa a través de la escritura o de la imaginación.

Al fenómeno de la intertextualidad, Camero (2008) le adjunta el fenómeno de la autobiografía del sujeto productor de la obra, el que dice, el que comunica, el que representa, el que se vale del lenguaje, del soporte para darle concreción materializando la obra en representación de un *yo*, una experiencia que trasciende de la esfera de lo propio. Una forma de existencia auto-recreándose, re-construyéndose en un ejercicio liberador como sujeto creador que se re-crea a sí mismo en la obra.

Esta primera instancia de creación, el autor que recrea viene estando contextualizada en ideas y conceptos que la convierten la obra en un problema de grandes implicaciones. Foucault y Barthes, (citados en Camero ob.cit) anuncia “la muerte del hombre” y “la muerte del autor” respectivamente cuya tesis propone que la obra debe ser siempre abierta para que no muera. Más adelante Genette (1982) aclara que en última instancia, la determinación genérica de un texto es asunto del lector, del crítico o del público y es en esta propuesta interpretativa del texto en la que se propone el *Corpus experiencial*, objeto de reflexión en esta investigación.

Esta propuesta interpretativa también es compartida por Eco (1994), en su *opera aperta*, en cuanto a la diseminación del sentido del texto en cuanto a la polisemia o pluralidad de sentido que define el objeto intertextual. Así mismo, este autor centra el problema de la interpretación textual en la apertura del lector quien reescribe el texto convirtiéndose en su autor y generando a su vez, una nueva relación entre lector-texto. Este semiólogo, introduce el término *obra en movimiento* ante la cual el lector encuentra el sentido del texto de manera activa, delante de la obra que en el presente *Corpus experiencial* se presenta como una de las múltiples representaciones de mundo de un sujeto enunciador que lo asume.

Es en esta visión de la intertextualidad, en la que la obra se sostiene en un contexto de polisemia, donde cobra importancia el campo simbólico que para Lacan, (citado en

González 2002) “constituye el reino de los significantes, donde imperan la alteración y la metamorfosis” como de sentido. Esta nueva visión conceptual del texto, impulsa la potenciación de una visión hermenéutica en los caminos de su interpretación atendiendo a la realidad y funcionalidad de las redes de textos que según Camero (2008), corresponde a la disciplina de la semiótica encargada de estudiar la significación y su estructura de funcionamiento, no sólo en “obras literarias sino por extensión en todo tipo de realizaciones o creaciones artísticas o incluso de otro tipo” (p. 75)

Estas realizaciones contenidas en el *Corpus experiencial* propuesto, no sólo atiende a la palabra como manifestación egológica, sino a otros objetos con repertorios subjetivos de orden simbólico que en ningún modo son inertes o con propiedades constitutivas fijas, homogéneas sino una red intertextual analizados como significación y praxis de la obra de relaciones en un sistema de relaciones que configura la idea de redes de textos que en este estudio está conformado por imágenes y escritos.

En este contexto, la semiótica nos permite la construcción de una plataforma de interpretación del texto como unidad discursiva que se materializa en cada elemento del *Corpus* proyección del yo. Para la construcción básica de una red de textos hay que considerar en primer lugar, la semiótica narrativa en el caso de las redes textuales de relatos y en segundo lugar, la semiótica poético-visual en la construcción de redes textuales de composiciones visuales y poéticas semasiográficas que son en definitiva los tipos de textos que conforman el *Corpus* en este estudio.

El *Corpus experiencial* como red intertextual propuesta, será abordado desde la semiótica crítica que ha de examinar las aporías del sujeto, sin ambicionar de ninguna manera una teoría propia del sujeto sino a contribuir a su aproximación y conocimiento desde una actitud trascendental. La revelación, la intención del *Yo* de la autora, representación de mundo se considera según González (2002) un “extender de ese modo lo subjetivo hasta hacerlo coincidir con todo el texto o discurso traduce una experiencia común en la práctica de cada sujeto, en tanto usuario e intérprete de

la lengua puede tener” (p. 69). En esta interpretación se pretende comprender a través del texto, su significación en el seno de la realidad social, hacia donde retorna en un continuo movimiento y eterna producción de sentido (semiosis).

El corpus Experiencial, referente fenomenológico

Partiendo de la idea de que un *Corpus* es un conjunto de elementos que unidos de manera independiente conforman un *Todo* o *Unidad*, éste adquiere la categoría de *Denotatum* u objeto que para el desarrollo de este estudio será considerado como *referente* fenomenológico en el abordaje de la significación y producciones de sentido en el infinito juego del lenguaje, medio de expresión del *Corpus experiencial* propuesto.

Para explicar la idea de *referente* tomaremos como base la teoría del signo en Eco (1994) ya que el problema del referente corresponde a la semiótica del signo y no a la semiótica del discurso. Eco (1994) citando a Saussure (1916) expone su postura diádica en cuanto al signo como entidad de doble cara, el significado y el significante de allí que el *referente, objeto o denotatum* no tiene pertinencia lingüística ya que en las lenguas naturales pueden articularse significados con independencia de la referencia.

Ilustraremos la idea de *referente* en esta investigación, citando a Eco (ob.cit) con el ejemplo del caballo, como *referente* del significado caballo, de todos los caballos que han existido, que existen y que existirán. O el significado dragón o unicornio, a pesar de que puedo dibujarlos, escribirlos y están bastante claros para los conocedores de la mitología carecen de *referente* real puesto que nunca han existido.

Eco (ob.cit), retoma la idea de Pearce quien reconoce que los diagramas y las metáforas pueden servir de *referentes* ya que reproducen relaciones, no de semejanzas sensibles con el objeto sino por la analogía de las relaciones entre sus partes o su carácter representativo o paralelo con alguna otra cosa que representan. En

este sentido, el *Corpus* propuesto constituye un modo de apropiación, objetivación del mundo y su realidad con diferentes significados y enunciaciones.

El *Corpus* como objeto, sustancia uniforme de experiencia, metáfora de sentires, vivencias, atmósferas traducida en imágenes, ideas, palabras, símbolos, ubicación del mismo sujeto creador, el sujeto femenino ante el mundo que lo rodea convirtiendo la obra en metáfora ontológica Lakoff, (2009) dispuesta a múltiples significados que según González (2002) se denomina “muerte del código” donde estaría implicada la metáfora.

Estas metáforas se sustentan en el mundo abstracto, no figurativo, en el ámbito histórico, religioso y mitológico mediante atributos o personificaciones que se deslizan de lo ideal, imaginario a lo real, concreto en la cotidianidad en la que el símbolo metafórico representa un objeto, vivo o material asumiendo un significado en ciertos contextos (Carr-Gomm, 2000).

Este carácter metafórico, representativo que adquiere el *Corpus experiencial* en cuanto a su dimensión subjetiva, constituye el *referente* ontológico del presente estudio, el cual es abordado desde una perspectiva fenomenológica en una actitud trascendental como objeto, *denotatum* de evidencia que en el más amplio sentido del término, es según Husserl (2009) una experiencia objetiva de mundo.

La idea de experiencia trascendental en Husserl (ob.cit) se refiere a la experiencia de sí mismo en que el *ego* está presente, cuyo núcleo adecuado es “el presente viviente” el cual no es sólo de naturaleza corporal sino la totalidad del mundo circundante de la vida que para mí no será sólo algo existente sino un fenómeno de ser apercebido por la conciencia.

En la primera meditación cartesiana, Husserl expone “el fenómeno mío” como aquello que me posibilita *tal* decisión haciendo posible lo que para *mí* tiene sentido en cada caso, correspondiéndome a *mí* la percepción consciente de modo constante y su reflexión de aprehensión del presente como presente, el pasado como pasado, tal como él mismo es. Allí queda explicada la actitud fenomenológica de la experiencia.

Ante este referente fenomenológico, llamado *Corpus experiencial* asumiremos la postura husserliana, representación subjetiva de una experiencia al constituirse como un *Yo* en las vivencias intencionales. En este Corpus, referente, “me capto puramente como *Yo* y con mi propia vida pura de conciencia la cual y por la cual es para *mí* el entero mundo objetivo y tal como él es precisamente para *mí*” (p.29).

Todas estas *cogitaciones* o actos intencionales me permiten vivir, experimentar, pensar, valorar, y obrar en el mundo en *mí* y de *mí* mismo que posee sentido y tienen validez, todo ello queda revelado en este referente que hemos llamado *Corpus experiencial* en el cual investigaremos las transformaciones del sentido a través de la metáfora o transposición de sentido o transferencia de los signos en el interior del texto y su discurso.

En esta egología, dirigiendo *mí* mirada a esta vida misma y con conciencia de mundo, me gano a *mí* mismo como *ego* puro con mis *cogitaciones* que son la condición de posibilidad de que un *ego* pueda actuar sobre *otro*, subjetividad extraña Husserl, (ob.cit) y pueda haber un intercambio de experiencias que dan lugar a su vez a una historia común de la humanidad.

El poner al descubierto el *ego* en un *ego* desmundanizado, poniendo entre paréntesis las creencias que sostienen nuestro natural vivir, provenientes de la experiencia cotidiana o de las ciencias, captando desde la conciencia como fenómenos en el sentido fenomenológico es lo que Husserl (ob.cit) denomina *epoyé* y es esta la actitud trascendental, reduccionista la que ha de dirigir la presente indagación que parte del *Corpus experiencial* como referente fenomenológico.

Este suspender el juicio poner en el umbral de la filosofía. Esto implica una abstracción consciente en la que desaparece el sentido “objetivo” que pertenece a todo lo mundano para ser captado como un fenómeno, el cual se evidencia en el *Corpus experiencial*.

Corpus Experiencial y subjetividad trascendental femenina

El concepto de subjetividad se desarrolló a partir de la definición cartesiana “cogito me cogitare” la cual John Locke, (citado por Gadamer 2007), proyectó a escala mundial. La subjetividad recoge la sustancia de todas las representaciones del yo. Kant, (citado por Gadamer ob.cit) retoma el concepto de subjetividad en relación análoga con la naturaleza exponiendo que de igual manera en que en la naturaleza los estados o cambios acontecen sobre lo que permanece invariable, las representaciones descansan sobre un yo permanente.

Gadamer (ob.cit) explica las razones por las cuales los sucesores de Kant fundamentaron todo conocimiento sobre el axioma de la conciencia de sí mismo lo que significó el “giro copernicano” y correspondió a los sucesores de Kant darle contenido al concepto formal de conciencia de sí mismo.

Husserl (2009) ve la conciencia de sí mismo en la aporía de la temporalidad y continúa con la idea de que esta mismidad es un proceso de reflexión activa e imposible de concluir. Comprende la mismidad como un movimiento, continuo e interactivo en el vacío que denomina subjetividad trascendental.

El principio de subjetividad trascendental tiene fundamento en la cuarta meditación en Husserl (ob.cit) en la que sostiene: “Yo existo para mí mismo y me soy dado constantemente como evidencia experiencial como *yo mismo* “(p. 92). Este sería el principio del *ego trascendental* en la vida real y de conciencia cuyos problemas constitutivos son tratados por Husserl (ob.cit).

Este reconocerse a sí mismo, en mis intenciones fácticas e intuitivas o de la imaginación, al proseguir la meditación sobre *mí mismo* me permite avanzar al descubrimiento intencional del yo, en cualquiera de mis intenciones vivenciales que en Husserl (ob.cit) pueden ser percepción, retención, recuerdo, enunciación, encontrar placer en algo u otros que pueden evidenciarse en el Corpus experiencial propuesta en la presente investigación.

Esta evidencia, abordada desde una actitud fenomenológica puede significar implicaciones de tipo fáctico-empírico o eidéticas propias del ego trascendental. Partiendo de la percepción del objeto podemos transferir la percepción real o posibilidades puras de ese *factum*, despojándolo de toda facticidad; al reino de las ideas obteniendo una percepción que “flota en el aire” en el “aire de las cosas puras imaginables” Husserl (2009)

Convertido en *eidós*, la percepción integra todas las posibilidades ideales. Este análisis de la percepción será entonces *análisis de esencias*. Husserl (ob.cit) refiere, esta percepción “vale con absoluta *universalidad* esencial y es esencialmente necesario para todo caso particular que se escoja” (p. 95) y en este caso particular corresponde al Corpus cuya creación trasciende de un ego mónada a la experiencia del *yo extraño*.

La extensión del ego *eidós* nos lleva a la reflexión expuesta por Husserl (2009) “sólo yo me imagino siendo otro pero no me imagino como los otros” (p. 97) En esta actitud trascendental de intuición eidética aunada al ego fáctico la experiencia no vale solamente para mí sino para la multiplicidad de otros egos constituidos trascendentalmente, junto al mundo objetivo, en intersubjetividad trascendental que cobra sentido y validez de ser para mí.

Este hilo conductor en el otro experimentado, indica según Husserl (ob.cit) una dificultad en la tarea fenomenológica, citando el ejemplo: “yo tengo experiencia de los otros, en cuanto otros que realmente son, en las multitudes variables y concordantes de la experiencia” (p.122). En estas multitudes variables fueron abordadas por Husserl desde el punto de vista de las percepciones del mundo objetivo que son apercebidas desde la reducción trascendental del ego.

En esta objetividad mundana de la experiencia del otro, subjetividad extraña, intersubjetividad trascendental precede la totalidad de las mónadas que se comunizan en diferentes formas y es en esta esfera monádica en la que “se presentan todos los problemas de la facticidad accidental de la muerte, del destino, de la posibilidad de

una *auténtica* vida humana exigida como plena de sentido” (p.203) de la cual surgen otros problemas como el *sentido* de la historia y otros problemas en orden ascendente.

La idea de experiencia del ser en sí primero soporte de toda intersubjetividad, fue desarrollada en la Quinta meditación de Husserl (2009) con el descubrimiento de la esfera del ser trascendental como intersubjetividad monadológica. Husserl se plantea el problema con la interrogante “¿qué son entonces los otros egos, que no son mera representación ni algo representado en mí... sino que son justamente, de acuerdo con su sentido, *otros?*” (p. 120). Abordando este problema en esta indagación reflexiva cabe preguntarse ¿Qué posibilidades tiene el ego de un conocimiento de sí mismo realmente trascendente? ¿Qué posibilidades puedo tener desde mi ego inmanente para la trascendencia hacia el *otro?*

Ante esta interrogante debo partir de la inmanencia del ego precedente del otro, atenerme al sentido que todo ser tiene para mí según su *es* desde mi vida intencional, descubriendo el sentido para *mí* en el cual tengo que mostrarme en la intensidad de mi *yo* constitutivo, un *yo* diferenciado según el orden de la naturaleza y vocación divina: hombre y mujer. Stein, (2003).

Para el desarrollo de esta idea Stein (ob.cit) discípula de Husserl, judía convertida al catolicismo y monja carmelita, expone la idea del hombre como cosa material y como organismo, considerado en su corporalidad como fenómeno del hombre en cuanto cuerpo material, ser vivo, ser animado, ser espiritual, que nos habla a través de su exterior “pues su cuerpo es, ya como cuerpo, específicamente distinto de otros” (p.596) en cuanto experiencias vivenciales propias distintas y de los *otros* quienes se representan en *mi*.

Para comprender esta diferenciación corpórea en su doble formato hombre-mujer, Stein (ob.cit) seguidora de la concepción personalista filosófica de los inicios del siglo XX, se fundamenta en los escritos bíblicos de “diferenciación” que trata la especificidad de cada uno de ellos partiendo de “la misma voluntad de Dios que les ha llamado a la vida” (p.271). Junto a la vocación general que es común en todos los

hombres, tenemos la vocación individual propia de cada persona. En este caso la vocación de mujer en cuanto tal.

Stein (ob.cit) basada en el origen del hombre según la biblia fundamenta: “Dios creó el hombre como varón y mujer dando a cada uno un modo y determinación propios” (p. 249) Esto significa que en esta diferencia en medio de la generalidad, cada uno hombre y mujer se manifiesta como un *yo*, con *mi* experiencia propia en el mundo objetivo en el que la mujer tiene una determinación en cuanto a su misión y vocación en su experiencia mundanizada.

Stein (2003) señala la primera y la segunda determinación. La primera, “se acomoda a su modo de ser: ir al lado del hombre, tomar parte con amor su vida, con fidelidad y dispuesta a servir es lo característico de la feminidad” (p.249) y la segunda, los destinos comunes como continuar la generación humana entre la que se cuenta la vocación hacia la maternidad y la paternidad, así como la vocación espiritual femenina como ser la ayuda “a que el hombre no esté solo” (p.249). Además hace mención de las profesiones propias femeninas entre las que destacan fundamentalmente las de carácter educativo que según esta filósofa ofrece la posibilidad de desarrollar la feminidad.

Esta distinción del *otro* en cuanto cuerpo y espíritu es desarrollada por Stein (ob.cit) seguidora de la fenomenología, quien introdujo importantes aportes para la constitución de una antropología diferenciada en la que la multitud del *otro* que en Husserl (ob.cit) se expuso de manera genérica. Esta singularidad humana, hombre-mujer, más específicamente la singularidad femenina del sujeto o subjetividad femenina constituye el objeto del presente estudio, cuyas representaciones pueden verse reflejadas en la evidencia de un *Corpus experiencial* como referente fenomenológico.

Estas representaciones, reflejo de una realidad contienen un repertorio de alteridad femenina, fuente hermenéutica de construcción y creación de nuevas subjetividades que pueden tener relación de inclusión o negación con las determinaciones y vocaciones establecidas e impuestas de algún modo.

En este sentido, la idea predeterminada de feminidad fundamentada en el origen, en el nacimiento, es cuestionada por Arendt, filósofa, alemana discípula de Husserl y Heidegger, con quien mantuvo un intenso romance. Arendt (2005), mujer interesada en su tiempo, crítica de la modernidad occidental citada por Cassiogli (2008) retoma la incógnita plantada en Heidegger ante la pregunta por la muerte, en contraposición del origen del hombre que *nace* para ser arrojado a la muerte. Arendt contrapone esta idea relacionando la acción con el inicio y nacimiento, el hombre como inicio que no ha nacido para morir sino para comenzar.

En Arendt, (ob.cit) la idea del prójimo que proviene del género humano adquiere un nuevo sentido: “La sociedad de los hombres independiente de Dios” Esta teórica política como ella misma se define, busca la tensión del “texto teológico abierto a significaciones políticas y sociales totalmente inmersas en el mundo contemporáneo” Cassiogli (ob.cit). En Arendt (ob.cit) encontramos gran interés por los textos cristianos, a partir de los cuales fundamenta y profundiza sus reflexiones en cuanto a significaciones políticas y sociales de las mujeres como sujetos que ocupan estos espacios.

Las imposiciones sociales ligadas al nacimiento que escapan a la voluntad del sujeto o marginaciones existenciales son tratadas en Arendt (ob.cit), a lo largo de su obra reflexionando sobre su doble condición de mujer, judía. Estas reflexiones en torno al sujeto femenino, basados en la frustración de los derechos a la igualdad de las mujeres ante el supuesto implícito de la normalidad y el derecho a la autorrealización mediante la auto expresión de las mujeres, serán los ejes reflexivos en este estudio cuya perspectiva teleológica conlleva a nuevas producciones de subjetividad femenina.

Ejes Reflexivos de la Investigación

Los ejes reflexivos planteados en la presente investigación condujeron, a manera de objetivos, su desarrollo. El apriorismo, signado por la anticipación de qué vamos a descubrir, se evitó a fin de abrir paso a la intuición para transitar, de manera natural, por el sendero del conocimiento. En atención al paradigma fenomenológico propuesto no presuponemos nada, ni siquiera lo considerado natural, humano. Pretendemos colocarnos antes de cualquier creencia y de explorar lo dado por la experiencia contenida en el *corpus* presentado.

Estos ejes, proponen una nueva geometría en el diseño de los objetivos, rompiendo con la construcción jerárquica, piramidal para ubicarnos en un marco curvo, a manera de circunferencia, que nos permitiera una ubicación expansiva desde el centro, que es el “yo” hacia un arco imaginario, determinado por puntos contenidos en la subjetividad femenina y la experiencia de formación contenida en el *Corpus*. De esta manera, la reflexión planteada, gira alrededor de un referente fenomenológico llamado *corpus*, manifestación de un “yo” que desea realizarse mediante una experiencia de formación.

Revisando teorías y técnicas relacionadas con la reflexión sobre la experiencia, no se puede afirmar que existe una metodología explícita, sólo existen premisas que guían este proceso de aprendizaje. Al respecto, Boud y Walker (2011) nos da las siguientes orientaciones: “no os limitéis a tratar la experiencia como si le ocurriera a otras personas. Contad la historia de cómo llegasteis a adoptar vuestra perspectiva actual sobre el aprendizaje a partir de la experiencia” (p.93)

Estas consideraciones, implican retomar mediante la noción de viaje, como método o camino hacia la experiencia de formación sobre la que deseamos reflexionar, teniendo en cuenta que sólo existe “el viaje” el cual una vez iniciado, no hay vuelta atrás. La apertura a acceder a nuestro saber interior, recurriendo a nuestra historia

personal, proponiendo ejemplos únicos, personales, devaluando la objetividad y la generalización como resultados serán los ejes primordiales de esta investigación.

Superando la idea del destino como llegada del viaje iniciado, nos centraremos en la reflexión de la experiencia personal plasmada en el *Corpus* como proceso de formación de la persona humana, que en este caso es un sujeto femenino. Para ello, creemos necesario evadir modelos positivistas centrados en la operacionalización del *corpus*, recreando los planteamiento de Boud y otros (2011) en el que sugiere un modelo de reflexión sobre el aprendizaje, como ejercicio real, práctico “por donde nos llevarán nuestras reflexiones” (p. 93).

Este modelo consiste, según la experiencia de estos autores en: a) Volver sobre la experiencia o *retorno a la experiencia* extrayendo lo que se considera significativo b) *Atender a los sentimientos* que pudieran contribuir u obstaculizar a que la reflexión pueda llevarse a cabo de manera constructiva, y c) *Revaluación* de la experiencia poniendo a la luz lo aprendido, mediante la *asociación* con aprendizajes previos, la *integración* a nuevos aprendizajes comprobando su *validez* y por último la *revaluación* de la experiencia para hacerla nuestra o *apropiación*.

Teniendo en cuenta el carácter imprevisible del aprendizaje a partir de la experiencia y revisando la propuesta de Boud y otros (ob.cit) nos hemos percatado de que las referencias existentes, no proporcionan una guía satisfactoria para desarrollar la reflexión en torno al *Corpus* presentado.

Tras varios ensayos, hemos considerado centrar la reflexión en tres ejes conducentes que consideramos esenciales para guiar su desarrollo:

1. Retomar a la experiencia. Mediante la acción de recordar y describir la experiencia como aprendiz, evitando los juicios y la evaluación ponemos de manifiesto el fundamento personal de la experiencia contenida en nuestra historia personal.
2. Construir la experiencia mediante un *Corpus*, con el fin de sacar a luz y develar a través de códigos lingüísticos (escritura) y no lingüísticos (imagen) la esencia de la materia espiritual susceptible de formación (subjetividad femenina).

Este *corpus*, emanado de la experiencia, constituye una lexía o unidad completa de sentido, presentado en la forma narrativa de un video en perpetua formación hipertextual.

3. Reevaluar la experiencia considerando la totalidad de la experiencia como relevante, mediante la asociación e integración con nuevos aprendizajes, la validación estableciendo conexiones con otras subjetividades, y la apropiación mediante la reflexión considerando el hecho de que toda experiencia es personal.

El fenomenólogo Husserl (citado en Bound 1985) decía, “si uno cree que sabe, debe mirar de nuevo” (p.115). En esta investigación, nos pasaremos por la experiencia misma hasta a la reflexión sobre ella, con el fin de “mirar de nuevo” para lograr la comprensión del fenómeno planteado y sus implicaciones en la práctica educativa.

En este caso, por ser la experiencia una experiencia personal, se hace necesario trascender el modo en el que aprendemos tradicionalmente, superando el miedo a saber, a saberme como un “yo”, a llegar de esta manera, a la propia transformación, teniendo en cuenta que en este proceso continuo de transformación, al transformarnos, transformamos, a su vez, la sociedad y los espacios que ocupamos como sujetos (contextos educativos)

Tomamos la experiencia personal como fundamento y origen de aprendizaje, entrando en diálogo con nuestra propia autobiografía como medio para reflexionar sobre nuestra práctica como docentes, con miras a su transformación y reformulación de dicha práctica.

Justificación

En esta indagación humana, entran en juego múltiples factores para el aprendizaje. En primer lugar, sabemos que los términos educación, aprendizaje, formación son términos equívocos que encierran muchos significados. Trataremos de ver estos términos como partes de un todo, un proceso holístico, no independiente, que encierra lo cognitivo (pensamiento), lo afectivo (valores o sentimientos) y lo conativo (acción). De manera que para guiar la reflexión hemos mirado de manera inversa el proceso tratando de responder a la pregunta: ¿soy una persona educada?

En busca de las posibles respuestas, debo señalar en primer lugar, que en es muy difícil enfrentarse a esta interrogante. Lo primero que se me viene a la mente es la parte del aprendizaje relacionada con la confianza y la autoestima para poder afirmar que sí me siento una persona educada. Como vemos el plano de los sentimientos se hace presente.

En este sentido, el aprendizaje a partir de la experiencia está muy relacionado con la fe y el éxito. En ¿Cómo experimento yo mi condición humana? ¿Cómo me relaciono con los otros?, ¿Cómo influyen mis aprendizajes en los otros? Como aprendices, necesitamos recibir apoyo de los otros, para poder superar nuestros bloqueos o para enfrentar los cuestionamientos de los otros.

Es en este momento en el que política y educación se encuentran. En este enfoque interdisciplinario del problema educativo, debemos tomar en cuenta la necesidad humana de mostrarse al mundo como un asunto político, lo cual sólo es posible a través de la educación.

En este plano político, además de cuestionar a los otros, necesitamos también que nos cuestionen otras personas semejantes a nosotros. Al respecto Bound y otros (2011) afirman que la diversidad es necesaria y se necesita la diferencia de

experiencia para trascender lo que damos por sentado. Esto sólo es posible si tenemos la confianza suficiente, en nosotros mismos, de mostrarnos a los otros, lo cual en este caso nos es dado a través del *Corpus*.

Para Arendt (2005), la realización humana corresponde al ámbito de la política. Todos los seres humanos estamos facultados para la realización y depende de nuestra libertad el poder ejercerla. El hombre arendtiano como actor político, sería aquel que se atreve a salir de la oscuridad del ámbito de lo privado para enfrentarse a sus semejantes y ejercer su creativa libertad en un mundo establecido.

Al ejercer esa libertad el hombre estaría incorporado a la vida activa que Arendt (ob.cit) refiere como *vita activa* que estaría compuesta por tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. La actividad de la labor no requiere la presencia de otro, corresponde al proceso biológico del cuerpo humano; la actividad trabajo corresponde a lo no natural a fabricar y construir un mundo habitado por él que sería su fabricante; y la actividad acción, corresponde a “la condición humana de pluralidad, el hecho del que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten el mundo” (p. 35), es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia.

Siguiendo la autora, lo anterior puede lograrse desde mi propio conocimiento de mí mismo, puedo tener una experiencia trascendental en el mundo, puedo incorporarme a la vida activa en la cual están contenidas las actividades básicas labor, trabajo y acción y la vida espiritual o contemplativa donde se manifiesta el pensamiento, la voluntad y el juicio. Este salir de la esfera privada a esfera pública, la comunicación a través de la producción de una obra de arte como acto de liberación, según la teoría arendtiana, yo, sujeto estaría realizando un acto político, haciendo posible el acto misterioso de la libertad en la esencia del ser.

El ejercicio de la libertad ya ha sido abordado desde la educación, cuando el hombre se abre hace uso de esta capacidad y puede abrirse a su propia formación.

Ahora bien, en el abordaje de la libertad como acto político, intervienen aspectos ligados a la acción que mediante el discurso revelan la cualidad del ser único. Esta cualidad humana de ser distinto no es para Arendt (ob.cit) lo mismo que la alteridad. Esta supera la filosofía medieval en cuanto a característica universal del ser y sostiene que sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, “sólo él puede expresar su propio yo” “Arendt (2005).

Continúa y expone, el hombre en unicidad: “la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos” (p.206) Para vivir en el mundo, para tener una experiencia de mundo, nos insertamos con la palabra y con los actos impulsados por una necesidad vital, en plenitud de vida activa de labor, no impulsados por la actividad trabajo que espera una utilidad.

Mediante el discurso participamos de la realización en nuestra condición humana, sin este el mundo no sería humano, el discurso nos distingue de la condición humana de la pluralidad para vivir como ser distinto entre iguales. Aunque la acción y el discurso pertenecen en Arendt (ob.cit) a la actividad labor, la obra de arte pertenece a la actividad trabajo por estar relacionada con la fabricación y reificación de la obra de arte. Aunque el objetivo de la presente investigación no es detenerse en la filosofía del arte, importa su aclaratoria puesto que no podemos obviar la reificación de la obra de arte en la sociedad moderna en la que el valor del arte se soporta bajo el valor monetario de la misma y no en el valor de la obra de arte para la auto-realización del hombre como se presenta en el *corpus*.

La perspectiva que apoya esta investigación no está basada en la cosa, el objeto de arte, sino bajo un enfoque fenomenológico en cuanto a la experiencia de creación de la obra de arte como experiencia liberadora para la realización del hombre y más específicamente de la experiencia de la mujer creadora de un discurso como sujeto, lo cual tiene su base en la filosofía trascendental de Husserl. Para ello, debemos considerar la unicidad del sujeto, en cuanto a lo femenino planteado en Arendt (2005)

desde una postura política filosófica que en esta investigación tiene pertinencia educativa y que en Stein se ve apoyada en la teología y se evidencia en la corporeidad y vocación divina del sujeto femenino.

Tomando estas dos teorías como base y desarrollando la concepción arendtiana de hombre, se considera como acto político, el acto de mostrarse al otro superando el miedo a la diferencia. Este acto político tiene además pertinencia educativa en cuanto a la educación en la diferencia y el amor al otro, base de la paz social, sustento de desarrollo humano.

Se plantea la necesidad en la formación de capacidades en la persona que promuevan la equidad basada en la libertad como justicia social, que alienten las posibilidades de que la mujer, sujeto social, se muestre libremente mediante expresiones artísticas o acciones discursivas como un ser real y no como un ser ideal según los arquetipos establecidos que la mantienen atada a un modelo determinado.

Este intento de expresión ha tenido consecuencias negativas a través de la historia, llevando al sujeto femenino, en ocasiones, hasta caer en frustraciones por el hecho de hacer uso de acciones discursivas en las que la mujer se muestre en un sentido auténtico real, lo cual, históricamente, se ha visto condenado llevando a las mujeres a la locura o hasta el suicidio, aún en sociedades modernas.

Lo anterior comprueba que el mostrarse al mundo y salir de la oscuridad, es un acto político nada fácil de ejercer, complejo y de múltiples variantes. En este estudio nos atrevemos a indagar en consideraciones políticas, sociales y educativas para que la mujer pueda ejercer su derecho a la expresión libre, al develamiento humano a través de la palabra Cassiogoli, (2008) a la expresión real del yo.

Este acto político de expresión, según Williams, (citado en Del Valle 2002) se encuentra en proceso y a menudo, en el caso del sujeto femenino, no es reconocido, es negado o invisibilizado de muchas maneras. Es decir, se ignora, o no es valorado como una experiencia relevante desde el punto de vista de las relaciones sociales

teniendo interés sólo como experiencias aisladas o individuales y por lo tanto es considerado por este autor como fenómeno denominado “preemergencia activa”.

Mediantes estudios similares, cuyo objeto de reflexión está centrado en expresiones artísticas desarrolladas por mujeres, podemos acercarnos a una experiencia de mundo de un ser que siendo humano, tiene unicidad corpórea y espiritual marcados por significaciones de subjetividad femenina.

La red intertextual creada a partir del *Corpus experiencial* propuesto, supone un espacio de representación de mundo que permite mostrar una experiencia que antes pudo permanecer oculta, develando lo que antes estuvo en condiciones de intimidad y que al igual que otras experiencias mostradas, puede decir algo, tener un valor en esa construcción socio histórica que puede denominarse “Subjetividad femenina” que en este estudio tiene la perspectiva filosófica trascendental.

El enfoque fenomenológico de la presente indagación, coloca la experiencia como centro o materia prima del aprendizaje y nos invita a examinar nuestras propias autobiografías, fortaleciendo el pensamiento crítico- reflexivo en la práctica docente, dando credibilidad y autenticidad a nuestras acciones, las cuales tienen una enorme significación en nosotros mismos y en los aprendices.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

Antecedentes

Lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento: Aprender de la experiencia

El mundo del aprendizaje está cambiando rápidamente. Cada vez hay más necesidad de conectar lo vital y lo cotidiano al contexto educativo y de reconocer el creciente interés por reflexionar sobre el autoaprendizaje que tiene lugar fuera de las aulas de clase. Este autoaprendizaje está basado en la experiencia personal transformadora en vida real, la práctica docente.

En este sentido la iniciativa de Bound, Cohen y Walker al editar el libro “El aprendizaje a partir de la experiencia” (2011) surgió del interés personal y colectivo de estos editores de aprender de la experiencia. Esto supone la liberación del concepto de aprendizaje basado en un *Corpus* de conocimientos, que según el enfoque tradicional, es necesario enseñar y aprender.

Para estos autores el aprendizaje es algo más complejo: “supone mucho más que una interacción con un *corpus* ya existente de conocimientos. El aprendizaje nos envuelve, configura nuestra vida y contribuye a crearla” (p.11) Este enfoque del aprendizaje, apunta hacia el autoconocimiento, mediante el cual le damos figura y forma a nuestro espíritu, materia prima de la educación.

La motivación del libro, partió de la preocupación por el enfoque excesivamente instrumental del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a partir de experiencia, el cual

está en riesgo, según estos autores, al ser reducido a estrategias y ejercicios de carácter técnico.

El proceso de elaboración del libro estuvo basado en que sus autores, reconocieran experiencias significativas que hubieran transformado su postura actual sobre el aprendizaje a partir de la experiencia. Ellos mismos redactaron sus capítulos contenidos en once artículos en los que se presentan sus propios relatos autobiográficos, los cuales les llevaron a adoptar posturas diferentes con respecto a la educación a partir de la experiencia.

El libro mencionado, fue el producto de encuentros entre profesionales comprometidos con la docencia, en los que compartieron historias personales de aprendizaje, haciendo énfasis en la autobiografía para reflexionar juntos, acerca de la importancia de trabajar con la experiencia y de volver una y otra vez sobre ella, mirándonos a nosotros mismos como aprendices.

El libro está estructurado en dos capítulos. El capítulo uno está basado en la experiencia como fundamento y origen de la experiencia, desarrollado en cuatro artículos. El primero, desarrollado por Bound y otros (2011) en el que nos relata “cómo aprendí a confiar de mi experiencia”, en el mismo, éste autor cuestiona la ortodoxia asumida en la educación de adultos y nos invita a utilizar la experiencia emocional del aprendizaje, experimentando con regularidad lo que se siente al aprender algo desconocido y difícil como la mejor manera de ayudar a los docentes a empatizar con las emociones y sentimientos de sus alumnos.

En este mismo capítulo, podemos mencionar como antecedente, el artículo desarrollado por Bound D y otros (2011), referido a “Convertirse en creador de profesores” basado en su experiencia como profesor universitario en el área de la educación. En el mismo, el autor nos propone “un viaje de regreso a la ignorancia”, revisando la experiencia de la propia vida, para someterla a “la sala de los espejos”. La metáfora del espejo Shōniano utilizando la repetición experiencial de patrones en el diseño de experiencias de aprendizaje para otros.

El autor nos invita, en este artículo, a “embarcarse” en la reflexión sobre la formación de profesores universitarios y sobre la necesidad de hacer, de alguna manera, ese viaje de regreso a la ignorancia, dando valor fenomenológico a estos acontecimientos que parecían olvidados, revisando sus significados para la comprensión de nosotros mismos y de nuestras prácticas profesionales en la actualidad.

Otros autores que participaron en la redacción del libro, Bound y Walker, en su artículo, “Obstáculos que impiden reflexionar sobre la experiencia”, nos presentan un modelo para la reflexión a partir de la experiencia. La esencia del modelo presentado se centra en tres factores clave que nos permiten la reflexión.

El primero, el retorno a la experiencia, consiste en que el aprendiz recuerde la experiencia, describiéndola tal y como había ocurrido, sin juicio ni evaluación. El segundo, en el que se trabajó con los sentimientos obstructivos de manera que la reflexión pudiera desarrollarse de manera constructiva, fomentando los sentimientos de apoyo en el proceso, el tercer y último factor clave, la reevaluación de la experiencia, mediante la asociación con conocimientos previos, la integración con nuevos aprendizajes, la validación y su apropiación.

Este modelo, no se ajusta satisfactoriamente a todos los casos, sólo es el modelo planteado por estos autores, quienes se propusieron sistematizar su proceso de reflexión para documentarla en el libro mencionado. Aunque el objetivo de la presente investigación no consiste, de ninguna manera, en la creación de modelos, se ha tomado esta experiencia como referencia para la reflexión sustituyendo el *corpus* tradicional de conocimientos, por un *corpus* experiencial y la reevaluación de la experiencia estableciendo conexiones con la experiencia de otros a través de la noción de red de textos e hipertextos.

Las conclusiones a las que llegaron Bound y Walker en esta investigación, estuvo dirigida a considerar la totalidad de nuestra experiencia como relevante y a estar abiertos a establecer conexiones que antes de la reflexión, hubiéramos sido incapaces

de ver, de esta manera no nos engañaríamos al tratar el aprendizaje como un proceso simple y racional.

Otro autor a resaltar es Bound D y otros (2011) en su artículo “Aprendizaje experiencial y transformación social” una experiencia desarrollada en Sudáfrica y otros países oprimidos por el *apartheid*. En el mismo, el autor describe los fundamentos educativos de la educación emancipadora en cuya perspectiva se considera que el saber lo construyen los aprendices con sus experiencias.

Esta construcción de educación emancipadora, no llega a lograrse mientras se nos enseña a desconfiar de nuestra experiencia personal, la cual nos sirve de guía para la identificación de verdades universales, en el que el individuo descubre el beneficio del saber para tomar las riendas de su vida de manera libre, autónoma e independiente.

Este autor cita las teorías de Freire (1972) y su Pedagogía del oprimido, la cual junto al aprendizaje experiencial, se popularizó en contextos oprimidos similares a los de Sudáfrica facilitando un marco teórico para cuestionar la opresión. Este autor, formado como productor de televisión educativa, desarrolló su experiencia creando guiones y textos en videos participativos que resultaron valiosas experiencias educativas para la transformación social.

Esta transformación fue el producto de los videos comunitarios elaborados, los cuales desempeñaron un papel no sólo educativo, sino político, sirviendo de apoyo para que las autoridades de las comunidades en las que se presentó el video garantizaran los derechos de las personas y se fomentara la participación y la reflexión crítica sobre las responsabilidades públicas.

La relevancia de estos estudios, como antecedentes de la presente investigación, consiste en valorar el significado fenomenológico de la experiencia, de reflexionar sistemáticamente sobre la misma en contextos educativos, que trascienden los tradicionales, con el fin de transformar la práctica docente y de crear profesionales reflexivos comprometidos con la transformación social.

Estos antecedentes defienden la búsqueda de la verdad fenomenológica, la cual según Bound D y otros (2011) uno de los autores citados anteriormente, “no depende del número de personas que informen de su ocurrencia” (p.78) Sin embargo, esta verdad puede estar en conexión con las experiencias de otras personas, de allí el valor de “embarcarse” en este viaje para descubrir otras formas de conocer.

Oaxaca en femenino: Una experiencia femenina en el arte

La mujer como sujeto social ha venido siendo centro de interés y de estudio en las ciencias sociales. La preocupación por su inclusión en los sistemas sociales con criterios de equidad y justicia pertenecen al campo de derechos humanos, de justicia social y de desarrollo humano. Los escenarios universitarios se han ocupado seriamente del desarrollo de investigaciones de la mujer como sujeto de estudio y su valoración en las relaciones y sistemas sociales.

Una de estas iniciativas, constituye la publicación del libro *Oaxaca en femenino, cuarenta mujeres en las artes visuales* (2008), producto de una investigación realizada por Babelarte C.A en coproducción con la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Esta experiencia registra la labor creativa de cuarenta mujeres artistas y persigue brindar un aporte al desarrollo de las artes femeninas en Oaxaca, México

Esta investigación crea, al igual que el *Corpus experiencial* propuesto, un objeto o referente para la motivación de tantas otras mujeres que aún no se han atrevido a mostrarse y a dedicarse “en cuerpo y corazón al arte” (p.15) Mediante este estudio se destaca y valora a la mujer como sujeto de creación, la cual se encuentra todavía oculta dentro del mundo masculino en el arte. Este estudio abre un panorama diferente de la actuación de la mujer en el arte que tradicionalmente estuvo celebrada por su belleza y fertilidad y como objeto de inspiración.

La investigación se realizó bajo un modelo flexible, emergente que fue transformándose a medida que avanzaba la recopilación de la información que se inició bajo un enfoque cuantitativo del fenómeno artístico femenino. El tener acceso a cada una de las artistas fue el primer obstáculo, sólo se conocía su nombre, huellas y en algunos casos no se contaba con el permiso para incluirlas en la investigación.

Lo anterior, obligó a hacer una selección del universo a través de la conformación de un consejo asesor, sin perder congruencia y armonía en la síntesis y trayectoria del arte hecho por mujeres. Se procedió a la integración de los diferentes elementos visuales y textuales, reflejos de la complejidad y dinamismo de la vida creativa de cada una de las mujeres objeto de estudio, las cuales quedaron agrupadas atendiendo a criterios de elementos recurrentes.

El resultado obtenido consistió en la presentación o mapa de cuarenta experiencias de mujeres en el mundo del arte, mostrando almas, visiones e inteligencia y actitud a través de sus obras y de las reflexiones obtenidas de las entrevistas realizadas, mostrando desde la postura más visceral y entrañable la esencia sagrada de la mujer hasta su intervención en el mundo real.

Se muestra en este libro, testimonios de vida, experiencias, trayectorias y propuestas artísticas que nos muestran una realidad viva, compleja, rica en contradicciones, ambivalencias, innovaciones y búsquedas en una propuesta artística que explora nuevas vetas creativas y un nuevo sentido en el arte.

El valor de esta investigación como antecedente tiene fundamento en el hecho de que se resaltan hallazgos relacionados con arte y el género femenino en los espacios cotidianos mujer artista: casa y galería. Se devela la clara conciencia de estas artistas de la discriminación que han sufrido históricamente las mujeres en los campos del quehacer social especialmente en el arte y que diferencian las condiciones subjetivas y objetivas para dedicarse de lleno y plenamente al arte.

Algunas de estas mujeres revelaron, por ejemplo, haber sido criadas para atender a un hombre, otras tuvieron que conformarse con tener el taller en la cocina mientras realizan sus oficios domésticos, o se retiraron temporalmente de la actividad artística

para atender y criar a su bebé. Además, se conoció que algunas se tuvieron que sobreponer de presiones familiares por dedicarse al arte.

Los resultados del estudio arrojaron consideraciones en las que pareciera que los obstáculos para la mujer en el arte no corresponde a la esfera pública, profesional sino más bien a los espacios informales, familiares, domésticos, cotidianos ligados a la educación familiar, expectativas sociales y relaciones de pareja, junto a la autocensura e inseguridad que provocan, los cuales constituyen elementos objetivos que limitan y retrasan el desarrollo artístico de las mujeres.

Por otro lado se constató, que las obras de arte han logrado deshacerse de los tabúes de género y gozar de plena libertad pudiéndose transitar sin mayores problemas de masculinidad o feminidad. La obra de una mujer puede llegar a ser masculina o femenina según el lado humano que ella desee mostrar, la verdadera dificultad se encuentra en el proceso previo, en el camino de la mujer para llegar con una obra acabada a las puertas de la galería, es decir, el viaje tortuoso de la mujer creadora para llegar a poder mostrarse al mundo como un “yo” que desea expresarse.

Bases Teóricas

La experiencia, base de la educación

La orientación filosófica de los trabajos de Dewey, estuvieron centrados en “la experiencia”. Para Dewey, (citado en Bound y otros 2011) implica el “tener” y “conocer” trascendiendo el valor del acontecimiento que ocurre, para dar sentido a éste mediante su interpretación. Es decir, el valor de la experiencia no está dada en la inmediatez del “tener” sino en el “conocer” su significado.

Para Dewey, la experiencia es la clave para conocer y comprender la realidad, pues a través de ésta modificamos los resultados obtenidos en la experimentación

mediante la actividad significativa. Esta, no conduce a verdades definitivas sino es el producto de una continua reconstrucción de la realidad.

Al respecto Bound y otros (2011) indican que “la experiencia es un encuentro significativo” (p.17). Además, explica que no consiste sólo en la observación pasiva, sino implica un compromiso activo, por parte del aprendiz, con el medio en el que se desarrolla y en el que realiza sus aportaciones con sentido individual y compartido.

Las críticas de Dewey a la educación tradicional del siglo XIX se derivan de la concepción reduccionista de sus objetivos a la simple adquisición de conocimientos. Esta crítica aún continúa vigente en la realidad contemporánea debido a que las instituciones educativas siguen divorciadas de la realidad práctica, sin tomar en cuenta la experiencia para el desarrollo integrado entre el saber, el hacer y la reflexión.

En este enfoque del aprendizaje, los procesos tienen mayor relevancia que los contenidos, es decir la participación del aprendiz en la actividad que experimenta tiene mayor preponderancia, llegando a sostener la hipótesis de que la adquisición del conocimiento es independiente de los medios de instrucción que se utilizan.

Otros autores como Duncker y Maier (citados en Olson y Bruner 1973), también comparten esta inquietud, al sostener que el conocimiento por sí mismo no puede utilizarse para resolver problemas nuevos, en nuevos contextos, diferenciando entre “instrucción” y “aprendizaje por experiencia”. En la primera forma de aprendizaje, existe un “instructor” cuya función principal consiste en preparar el medio ambiente. Este aprendizaje se logra a través de la observación o de la imitación de un modelo, para ser más exactos.

También, el discípulo, en esta forma de aprendizaje, obtiene sus conocimientos a través de sistemas de símbolos como el lenguaje logrando “aprender escuchando” las descripciones y explicaciones del instructor quien transmite la información a través del gesto, la imagen y la palabra.

Es evidente que este modelo de aprendizaje demostrativo ha perdido vigencia en los actuales momentos de complejidad, por lo que la educación requiere un nuevo

enfoque basado en el descubrimiento como proceso, cuyo objetivo tenga su origen en la vida misma. Se trata de dar significado a nuestras experiencias, para convertirlas según Jurado, M (2011) en aprendizajes vivenciales que puedan llegar a ser teorizados.

El valor de la experiencia, no es de ningún modo lineal, según Bound y otros (2011) “la experiencia es multifacética, multiestratificada, y, por tanto conectada con otras experiencias, lo que hace imposible ubicarla temporal o espacialmente” (p.17), es decir, lo que hemos experimentado revive en lo que experimentamos en el presente y tendrá relación, a su vez con experiencias futuras.

En el presente trabajo, apuntamos hacia una teorización de la experiencia con el fin de tomar conciencia de un modo de vivir, de nuestra relación con nosotros mismos y con el mundo, recreando una nueva visión desde nosotros mismos, partiendo de intereses personales y vitales teniendo en cuenta que, autores como Reggio, (citado en Jurado 2011) sostienen que “la educación no es vida sino el modo de navegar en ella”.

El ego trascendental en la fenomenología husserliana

Mientras Kant comprende el fenómeno desde afuera, material sensible, dato o contenido dado a la consciencia, Husserl expone que el objeto es siempre el objeto del Yo, en mayúscula, puesto en la consciencia, superando así el realismo ingenuo. Una vez que la forma es captada por la consciencia, trasciende lo que de él se muestra de modo inmediato abriéndose en la consciencia absoluta como campo de dar sentido (Husserl 2009).

El gran giro de la filosofía de Descartes, conduce a la subjetividad trascendental de Husserl (ob.cit) en la que los fenómenos son denominados vivencias, la cosa aparente aunada a la conexión de la consciencia. Como pertenecientes al mundo

vivimos los fenómenos, es decir, los fenómenos no aparecen sino que son vividos por mí que soy un “yo”, aunque no se trata de un yo personal, particular sino de la relación intencional de conciencia y objeto, de cogito y cogitatum.

Reflexionando de manera filosófica, Husserl expone en la primera meditación que no existe una ciencia válida para nosotros, ni un mundo existente para nosotros. El mundo en lugar de existir, vale para nosotros de modo natural en la creencia del ser propia de la experiencia y en la de los otros “yoes”. Husserl (2009) expone en esta meditación que los otros hombres y los animales son sólo datos de la experiencia sensible cuya validez está puesta en cuestión.

Husserl (ob.cit) resume el planteamiento del fenómeno del ser de la manera siguiente: “no sólo la naturaleza corporal sino la totalidad del concreto mundo circundante de la vida no es para mí, desde ahora, algo existente, sino sólo un fenómeno de ser” (p.26). De esta manera, el ser puede decidirse críticamente por el ser o la apariencia, en cuanto a fenómeno mío, haciendo posible lo que para mí tiene sentido y validez.

Esta *vida experimentante*, es perceptivamente consciente en el campo del presente como auténtica originalidad o en el modo del recuerdo o pasados mismos. Mediante la reflexión puedo aprehender el presente como presente y el pasado como pasado, tal como es. Todo esto lo hago en cuanto yo que filosofa.

En esta reflexión filosófica, ya no desde la creencia natural en el ser, ya no desde las intuiciones empíricas y con mis representaciones no intuitivas, juicios, valoraciones, decisiones, posiciones y las posiciones no filosóficas presuponen en general el mundo. Este es reflexionado desde mi “yo” en el que puedo también abstenerme, dejar en suspenso las tomas de posición por parte del “yo” que reflexiona filosóficamente (Husserl, ob.cit).

Este dejar en suspenso, en una actitud trascendental, este “inhibir”, “poner fuera de juego” todas las tomas de posición con respecto al mundo objetivo y ante todo las tomas de posición respecto del ser es lo que Husserl (2009) denomina *epoché fenomenológica* o puesta entre paréntesis del mundo objetivo.

En Husserl (ob.cit) esta actitud trascendental del ego, no nos enfrenta con nada, más bien por el contrario, lo que yo, “el que medita, me apropio por tal medio, es mi propia vida pura con todas sus vivencias y la totalidad de sus menciones puras, el universo de los fenómenos” (p. 28)

Es así como la presente investigación, en ningún momento tiene la intención de ser una historia de vida, sino que corresponde a una visión fenomenológica de una experiencia de mundo en el arte vista desde una actitud trascendental por medio de la cual,” yo me capto puramente como un yo y con mi propia vida pura de conciencia en la cual es para mí el entero mundo objetivo y tal como él es precisamente para mí” (p.29).

La dinámica de la intertextualidad, una red de interpretación

La posibilidad de enunciar una teoría de las redes de texto como sistema global de interpretación de la literatura, en la que se incluyan todos los textos, no sería posible, como no es posible abarcar la totalidad de los textos. Las redes en plural tienen sentido en el hecho de que la literatura como expone Camero (2008) no es una “sino una diversidad de prácticas semióticas, simbólicas y hermenéuticas o sociológicas para concebir artísticamente la vida, el mundo o el hombre” (p.9)

El concepto de red en la presente investigación tiene sentido en cuanto a que el *Corpus experiencial* propuesto pueda concebirse bajo el fenómeno del agrupamiento y compartir características, identidades o paralelismos con otras redes, una al lado de otra, entretejidas, serían una red mayor con posibilidades de extensión que, según Rueda (2007), es una metamorfosis de textos impresos o hipertextos.

La teoría de redes ha sido desarrollada por Camero (2008) en el marco de la literatura aunque reconoce la amplitud del concepto de textos de cualquier índole cuyo requisito principal se deriva del texto portador de un discurso. En esta era virtual las redes de textos estarían conformadas en un plano virtual, por enlaces o

hipervínculos en relación o hipertextos en una nueva cultura que rompe, según Rueda (ob.cit) con ideas de jerarquía, centralidad y autoridad.

Ya Borges, (citado en Camero ob.cit), anunciaba en su obra *El libro de arena*: “Ya no quedan más que citas. La lengua es un sistema de citas” (p. 10). La red de textos en intertextualidad se convertiría en una obra en relación con otras obras, “sería una obra de obras, un texto de textos, una cultura de culturas, una lengua de lenguas” ya no sería la invención de una obra original y única sino una obra en relación de intertextualidad superando los esquemas lineales y reticulares y pasando a la complejidad.

Una concepción intertextual en la presente investigación, reconocería por un lado el hecho de que la creación se realiza de manera individual, subjetiva del impulso imaginario y la creatividad artística, complementándola con la relación de intersubjetividad, mediante la relación entre autores incorporando valor desde lo subjetivo que trasciende hacia el “otro”.

La intertextualidad se define como un proceso infinito de transferencia, esta no tiene límite temporal considerando los discursos como un conjunto de discursos en intensa relación intertextual. La evidencia del hecho intertextual se constata en la “construcción y deconstrucción” de los elementos en relación, siendo el lector el que reconstruye esta relación intertextual a manera de juego de relaciones intertextuales.

En la presente investigación, se propone el juego de la intertextualidad con el fin de reflexionar sobre la obra que sale a luz para ser apreciada, valorada por otros que le darán validez o sentido como experiencias del ser, como fenómeno o vivencia, representación de un *yo*, un *yo* que no está aislado sino en relación con otros “yoes” y en disposición de ser transformada mediante la “modificación recíproca” Camero (2008) de los textos e hipertextos implicados en la relación.

La semiótica, interpretación intertextual

La semiótica contemporánea emerge de la lingüística, disciplina central que surge de las ciencias humanas del positivismo del siglo XX. Esta abarcó seguidamente, de manera científica otros campos como los jurídicos, políticos y religiosos. En la búsqueda de sí misma, la semiótica se ha centrado en un objeto homogéneo e independiente llamado *texto* procurando articular sus prácticas, hasta finales del siglo pasado.

González (2002) refiere el texto como “una dimensión material que sirve de soporte a los procesos de significación y de comunicación, un producto de manufactura humana entre los demás productos de un universo humano o humanizado” (p.17).

La analítica textual ha desembocado en la semiótica narrativa. Esta recoge una herencia de siglos y de archivos ordenada a partir de la salvaguarda y reutilización constante de textos que según González (ob.cit) es un registro de cultura del humanismo europeo, especialmente la teología que custodia la palabra divina en documentos religiosos.

Existen diferentes enfoques a la hora de asimilar el proceso semiótico. Uno de ellos es la rigurosidad del significado del texto con la convicción de que a nivel fáctico no hay nada fuera del texto. Esta semiótica se denomina aislante, con atención exclusiva al mensaje en el que el texto es un dato independiente y autónomo.

La evolución de este enfoque aislante de la semiótica, por su excesiva restrictividad, evolucionó hacia la semiótica crítica la cual en una actitud vinculante que sostiene que el estudio de los fenómenos textuales se relacionan con un saber extra-lingüístico y es necesario indagar sobre la naturaleza de estas relaciones y la manera más adecuada de conectarla con el análisis del texto. González, (ob.cit)

Este nuevo enfoque de la semiótica inter o transdisciplinar abre la posibilidad de cooperación de otras ciencias humanas en el análisis textual derrumbando el muro del

carácter autosuficiente del texto. En este aspecto, cabe la aclaratoria de que en la presente reflexión no es, de ninguna manera el texto, el objeto de reducción fenomenológica o epoyé, sino la experiencia de mundo vivenciada por la autora en cuanto a la creación de su obra o representación del “yo” mediante el texto, portador de un discurso.

Bajo este enfoque crítico de la semiótica, el texto-enunciado se transforma en un texto-discurso, abriendo la identidad clausurada anteriormente, sin que exista de ninguna manera la pretensión de abarcarlo todo pues la realidad va más allá de los códigos y es un según Jameson (sf) un único proceso transindividual.

Bajo esta óptica macroscópica, la semiótica crítica une campos políticos, sociales, económicos y religiosos a través de las manifestaciones semiosimbólicas del sentido, lejos de ser construcciones holísticas, sino de las consideraciones del contexto en el que surge el texto-discurso.

Por debajo de este contexto, se encuentran las denominadas formaciones ideológicas que son el resultado de una formación social, conformada por un complejo de representaciones que no son individuales, tampoco universales, contenidas en las formaciones discursivas las cuales una vez relacionadas, entran en proceso de poder o no, ser anunciadas.

Este proceso de producción discursiva, fabrica un discurso quedando unido por la relación de sentido que sólo puede ser transformado gracias al trabajo humano, según Althusser (1996) (citado en González 2002). Estas relaciones de sentido, se realizan mediante prácticas transformativas que remite un discurso a otro discurso en el que no hay principio, pues siempre habrá un discurso preexistente.

En esta relación de sentido o producción de sentido según Verón (1987) reposa una comprensión dialéctica de la discursividad en la que toda producción de sentido es necesariamente social, por lo que el proceso de develar un significante debe contener de manera implícita sus condiciones sociales productivas.

Para el desarrollo de la presente investigación, se considera este aspecto de manera primordial, partiendo del hecho de que la subjetividad femenina es una construcción

social, una producción histórica, no individual, que obedece a acciones prácticas, a una construcción colectiva, sobre la base de una predeterminación de la mujer como sujeto en los sistemas de relaciones sociales, con incidencia en la creación artística.

La semiótica crítica constituye una modalidad de investigación, un proyecto que aún emerge de la masa teórica interdisciplinar cuyo objetivo primordial es la producción, circulación y recepción de signos. En la presente indagación, la semiótica crítica constituye una herramienta metodológica, soporte hermenéutico en la construcción de conocimiento puesto que no podemos ver la creación artística en un contexto aislado sino como producto de una realidad social que se devela a través de un texto-discurso.

La feminidad en la filosofía steiniana

Edith Stein, seguidora de la fenomenología de Husserl, centró sus estudios en la persona humana. En sus escritos antropológicos y pedagógicos le dedicó un importante lugar a la mujer, constituyéndose en uno de los temas privilegiados en sus conferencias. El feminismo steiniano constituye una reflexión teológico-antropológica motivada en la urgencia que ella manifiesta en recuperar la “individualidad genérica femenina”.

Su vida estuvo llena de experiencias de demostración de amor a las personas a través de su labor pedagógica en el instituto alemán de pedagogía científica, cargo que se vio obligada a abandonar por la prohibición a los judíos para ejercer cargos públicos. Más tarde entró en la vida religiosa en el Carmelo de la Colonia que la llevó a desarrollar los principios doctrinales fundamentados en formar al hombre y la mujer como seres humanos integrales cristianos. (Stein 2003)

Stein, en su obra, distinguió el hombre de la mujer, haciendo mención de cada uno en su individualidad como seres singulares, no incluido uno dentro del otro. Para esta filósofa personalista, la vocación original de la mujer, la recibe junto al hombre. Esta se encuentra expresada en el libro del Génesis: “en el origen les fue encomendado a

los dos la función de conservar la semejanza con Dios, de dominar sobre la tierra y de propagar el género humano”.

Según Stein (2003), expresión bíblica contiene tres elementos vocacionales: vitalizar la imagen de Dios, explotación racional de la naturaleza y la procreación. En este sentido “ser imagen” es la principal vocación para toda la humanidad, en el modo de actuación va a ser diverso basado en el hecho del género y de la individualidad personal. En cuanto a la vocación segunda, “dominar la tierra”, Stein (ob.cit) sostiene que la mujer está puesta como “compañera”, como “esposa”, la que ayuda al hombre en esa tarea.

El tercer elemento vocacional originario, la procreación, que en Stein se va a denominar “maternidad” será el elemento que esta pensadora desarrolla con marcado énfasis en sus escritos. Esta, caracteriza de modo definitivo, el modo de pensar de la mujer, orientado a la vida, desarrollando en la mujer un modo de conocer más contemplativo. Esta vocación a la maternidad, se equipara en Stein (ob.cit) al valor de la vocación sobre natural a la virginidad consagrada, logrando así su inclusión en los elementos vocacionales originarios femeninos.

De estos elementos se desprenderá la espiritualidad femenina, y en ellos se circunscriben la “realización” de la mujer en la que también se considera la “consagración”. En la medida en que la mujer cumple con los valores que la definen, en esa medida ésta verá realizada la misión. Si escoge el camino de ser madre, desarrollará su vocación de *ser corazón de la familia y alma de la casa*, yendo esta misión más allá de los límites del hogar, extendiéndose esta virtud femenina al ámbito de todo lo humano. Stein, (ob.cit)

La maternidad en Steien (ob.cit) se presenta como el valor primordial del sexo femenino por ser, no sólo fisiológico, sino una actitud hacia los otros y hacia la humanidad entera. Esta actitud en la filosofía steniana, puede abarcar perfectamente la educación, en cuanto a mujer educadora en los auténticos valores humanos que debe encarnar en sí y en los demás.

En cuanto a la mujer “compañera” y colaboradora del hombre, Stein sostiene que la presencia de la mujer no sólo es necesaria al hombre, sino a toda la actividad humana, social, política, económica y en la iglesia. Stein basa la actuación de la mujer en modelos de vivencia como lo son la mujer madre de los vivientes, esposa de Cristo y símbolo de la iglesia.

Estos modelos de actuación, provenientes de la vocación originaria de la creación del hombre, han marcado las relaciones sociales de la mujer a lo largo de la historia. Ellos han sido determinantes en la construcción del orden relacional existente. Según estos modelos, la mujer ha tenido que sostener y preservar estas relaciones para conseguir su reconocimiento. La gran interrogante se deriva del vacío que puede crearse entre esa mujer ideal, sustentada en la vocación originaria de la creación y la mujer real que vivencia una experiencia de mundo o *vida experimentante*. Es decir, la mujer que vivencia la maternidad, el matrimonio, su profesión o acto creador.

De este modelo predeterminado de actuación, se desprende todo un conjunto de acciones que obligan a la mujer a alcanzar la meta de ser esa mujer ideal, de vocación originaria. En ese sentido cabe preguntarse ¿Cómo experimentan las mujeres este recorrido vivencial de vocación originaria, mujer virtuosa, mujer ideal? , ¿Consideran las mujeres la “realización” de su femineidad bajo este modelo de actuación determinada?

Estas interrogantes se desprenden del planteamiento de esta vocación original, éstas se derivan no sólo desde lo que pudiera considerarse como un impulso de desobediencia, sino también del sentido de “realización” que pudieran tener las mujeres, desde su contexto de referencia, susceptibles de crear relaciones no necesariamente similares al determinado por esta vocación. Ante esta realidad ¿Cómo experimentamos las mujeres nuestra condición humana, ¿Somos seres reales o determinados?

La natalidad en la filosofía arendtiana

En abordaje teológico- antropológico realizado por Stein, pudimos observar una explicación metafísica en cuanto a la misión de mujer sustentada en la vocación Divina. Por otro lado, la filosofía práctica del siglo XX cultivada por mujeres, tiene como referente inevitable a Hannah Arendt, filósofa comprometida personal e intelectualmente con el fenómeno político del nacionalismo.

El desarrollo de su pensamiento, ampliamente estudiado hasta ahora, gira en torno al “tratamiento del género como hecho diferenciador con amplia incidencia en la idea de la praxis, así como en el estudio del fenómeno de la natalidad” (Lorca, 2003) como categoría con perspectiva filosófico-política.

Esta perspectiva, situada en la experiencia de la doble condición de esta autora de *paria* y mujer, la llevan a tomar conciencia de su diferenciación por motivos de raza, religión y de género. En esta búsqueda filosófica enmarcada en esta doble condición humana y con el fin de superar este doble límite, Arendt teoriza sobre la experiencia de vida de su par Rahel Varnhagen, biografía en la que realiza un análisis de una mujer-judía que comparte, al igual que la autora, su doble condición humana.

En esta biografía, Arendt se convierte en una especie de *alter ego* de la biografiada con el fin, quizás, de poder reflexionar sobre su condición humana desde otro “yo” otro par igual que “yo”. Siguiendo con la obra, Rahel Levin, al tomar conciencia de su doble condición, sin ignorar sus condiciones intelectuales, busca superar sus limitaciones mediante la búsqueda, luego de numerosos traspies, de un matrimonio “liberador”, adoptando el nombre de Rahel Varnhagen.

Mediante el matrimonio, la protagonista de esta autobiografía, abre numerosas puertas que antes le estaban vedadas y abandona una de sus señas más fuertes, la de judía y se convierte al cristianismo. Aunque la historia de vida de estas dos mujeres no puede de ningún modo ser idéntica, da cuenta de que la teorización sobre la

experiencia de vida de mujeres puede transformar la realidad de otras generando transformación y nuevos órdenes de relación social.

Al respecto, Kriskeva, citada por Lorca (2003) sostiene en su obra *genio femenino* que las mujeres, “aunque puerilmente recogidas en el espacio y la especie, pueden también actuar en singularidades innovadoras y modificar profundamente la realidad humana” (p.260) El carácter biográfico y autobiográfico de esta obra, demuestra el valor que puede tener la experiencia de vida de las mujeres y su teorización en la búsqueda de realización del sujeto femenino en cuanto a la superación de su condición opresión por razones de género.

La filosofía práctica de Arendt, distingue la existencia de los dos sexos varón y hembra encontrados en el *Génesis*, 1.27:”Dios los creó varón y hembra” la diferenciación la introduce la conjunción y la cual afirma de entrada la diversidad humana sobre la que se sostiene la idea central de acción como concepto básico para entender la *praxis* humana, la posibilidad de la vida en *polis*. Arendt, estudiosa de los textos teológicos de San Agustín, sostiene que la afirmación de San Pablo en cuanto a que la mujer fue creada “*del hombre*” y “*para el hombre*” olvida el rasgo de la diversidad, fundamento de la acción. Esta diversidad según Arendt, citada en Lorca (2003) no queda reducida a un simple dato de un cuerpo distinto sino constituye “el primer rasgo de la pluralidad del mundo en el que la acción humana ha de desarrollarse” (p.264).

Todos somos iguales en cuanto a humanos, pero de ningún modo idénticos. Esta condición de *diferente* tiene importancia, en el caso de la mujer, en su relación de ésta con el hijo, el cual en Arendt es desarrollado como *natalidad*. En esa experiencia de la *maternidad*, con la presencia del recién nacido, la mujer “delega” su ser, y esto, según Lorca (ob.cit) “lejos de completarla la puede hacer vulnerable, pero es una vulnerabilidad querida y aceptada” (p.265) produciendo un vínculo con el *otro* sin igual en otras experiencias humana en cuanto amor al *otro*.

Este vínculo con el otro, de amor hacia el “otro” constituye el inicio del hecho político en Arendt. La natalidad para esta autora es la condición primordial para que se produzca la convivencia y también la libertad dada por el hecho de que el individuo se encuentre inmerso en la *polis*. Este concepto radical de la natalidad, tiene sus raíces en el pensamiento heideggeriano por significar el comienzo de toda vida humana y de toda acción del hombre.

A nivel ontológico, la natalidad supone la idea de actividad y pasividad, por lo cual no podemos elegir el momento y lugar de nuestro nacimiento, pero mediante la acción, sí estamos en capacidad de tomar nuestras propias decisiones y conducir nuestras propias vidas. El germen de la “filosofía de la natalidad” en Arendt, la podemos hallar según Bárcena (2002) en el concepto de amor en San Agustín, a cuyo análisis le dedicó su tesis doctoral.

El hecho definitorio del hombre como ser consciente, ser que recuerda, es la natalidad; hemos entrado al mundo por el nacimiento. El abordaje de esta categoría también ha tocado la filosofía de la educación, que en Bárcena (2003) tiene relación con “acontecimiento”, no aquello sobre lo cual experimentamos, sino eso otro que hace experiencia en nosotros, que nos permite “hacer una experiencia”, algo que nos pasa y no nos deja igual que antes, que rompe la continuidad del tiempo y de nuestra historia personal.

El pensamiento fenomenológico de Arendt sostiene que la cuestión de la natalidad puede entenderse como la posibilidad de “nacer a uno mismo”, de ser un “alguien” de ser un “quien”, el nacimiento como don, tributo de un nacer de *otro*. Sin embargo, frente al hecho del nacimiento biológico, se encuentra el nacimiento simbólico, ratificado vivencialmente como experiencia de lo nuevo, siendo este nacimiento biográfico, “la segunda oportunidad”.

Esta experiencia de aprender lo nuevo, de tener una “segunda oportunidad” para elegir nuestra realización, es la esencia del concepto de natalidad que tomaremos en Arendt para esta investigación, es decir el *nacer* como proceso de llegar a *ser*, un

devenir, un *principium* (inicio y comienzo) una experiencia de formación, en este caso, desde una subjetividad femenina.

CAPÍTULO III

PRECISIONES METODOLÓGICAS

La Concepción del sujeto en la filosofía trascendental

La filosofía trascendental se considera la culminación de la etapa crítica iniciada por Descartes. En el planteamiento trascendental Edmund Husserl (1859-1938) denuncia la crisis intelectual, crisis de la ciencia y crisis radical de la humanidad europea que afecta globalmente “la existencia toda” Álvarez (2011). Husserl pronuncia en 1935 la conferencia *La filosofía en la crisis de la humanidad europea* y en 1954 publica *La Crisis* obra en la que emerge en primer plano el concepto de "mundo de la vida" (*Lebenswelt*) Husserl (ob.cit).

Este filósofo reconoce el acierto del método cartesiano de la duda, que cuestiona el ser del mundo y realiza el giro que conduce a la subjetividad trascendental, la vuelta hacia el *ego cogito* dando continuación al esfuerzo cartesiano buscando “la epoché” y la “reducción” en lugar del método de la duda, asignando significado fundamental al *ego* puro.

Husserl, manifiesta en su escrito *Ideen* (1931) que con esta nueva visión fenomenológica, se puede dar comienzo a la búsqueda ciencia universal. Ya este filósofo, a pesar de considerarse tan sólo un principiante, estableció el principio auténtico de la nueva ciencia, una nueva fuente de conocimiento para la humanidad, que en la presente investigación será considerada base epistemológica por cuanto ella ofrece una visión plena del sujeto y su actitud frente al objeto, una actitud trascendental.

Para la comprensión del sujeto trascendental es necesario aclarar en primer lugar, en el concepto de límite en la filosofía post cartesiana, en la que lo “trascendente” es lo que está más allá del límite y “trascendencia” es el movimiento gnoseológico o metafísico que nos impulsa a sobre pasar el límite. Lo “trascendental” es todo elemento a priori que siendo independiente de la experiencia, es el fundamento de toda experiencia objetiva y opera objetivamente mediante la conciencia.

Es así como lo “trascendental” teniendo un sentido doble y unitario a la vez, es ultra empírico y es el fundamento de toda experiencia objetivamente válida Rábade (2011). Kant pensó que no hay que intentar la reconstrucción del sujeto desde una perspectiva lógica, no formal o material sino una desde una lógica trascendental, de elementos o funciones trascendentales que daría lugar al sujeto trascendental principio radical de todos esos elementos.

Esta nueva filosofía crítica, configurada por Kant, culmina en nuestros días con la fenomenología trascendental cuyo centro lógico y temático es el sujeto trascendental de Husserl quien desarrolló una teoría sobre el mismo. López (1994) asegura que “no cabe duda de que el punto de partida de Husserl fue una verdad última: “el ego trascendental” y concluye más adelante, el ego es también *ser-para-sí*.

Aunque no existe una definición precisa del sujeto trascendental, Rábade (ob.cit) citando a Husserl sostiene que: “de él irradian todos los principios de constitución del mundo en su ser objetivo; de él irradian todas las categorías gnoseológicas, que por ello mismo, son trascendentales a priori” Esto quiere decir que al sujeto trascendental no lo podemos conocer en sí mismo, no se nos hace evidente en sí mismo si no se evidencia a través de los actos o vivencias objetivantes de la conciencia que constituye al mismo tiempo objeto y revelación del sujeto.

Como diría Husserl, por un proceso de reducción llegamos a la fuente de la objetividad, es decir, lo conocemos por sus obras. De esta manera nos abocamos al *yo puro*, colocando entre paréntesis, sin negar o suprimir la realidad existencial del mundo para remontarse a un nivel superior: el trascendental. Esto es posible a través

de una actitud trascendental que es la reducción o *epoyé*, movimiento de purificación y unificación que nos aboca al *yo* puro, al *yo* trascendental.

En la presente reflexión, haremos uso de esta actitud fenomenológica trascendental, para reflexionar sobre el sujeto trascendental femenino representado en la evidencia objetiva de la obra creada por la autora, proponiendo un *Corpus experiencial* conformado por textos e hipertextos concreción de una experiencia creativa personal, revelación del sujeto.

Especificidades Metodológicas

La importancia que tienen los conocimientos previos al inicio de una investigación, según Leal (2005) son ignorados muchas veces y se tiene incluso la sensación de estar “en cero” frente al problema. Dejar fluir la pasión y el amor por el tema a tratar, antes de que la cuestión metodológica nos paralice con su “camisa de fuerza” privándonos de libertad, intuición, imaginación y creatividad, son elementos indispensables para avanzar hacia la verdad.

Un sujeto investigador activo, según Leal (2005) es aquel que no se aferra a ningún paradigma, aquel en el que fluyen, en forma dinámica, procesos mentales como el *musement*, *la abducción*, *la inducción* y *la deducción*. La actitud creativa y la pasión del investigador es lo que Maslow, (citado en Leal 2005) llama el “conocimiento por amor”. Este nos hace sentir profundamente interesados o fascinados por la temática de estudio activando positivamente nuestro pensamiento y nuestra inspiración.

El investigador activo, aborda el conocimiento desde la propia ignorancia, lo cual es para Sócrates el momento inicial y preparatorio del filosofar, por esta razón, la presente investigación, nace de la refutación propia del método filosófico,

específicamente de la mayéutica que a manera de comadrona o partera, practica el arte de dar a luz las ideas (Bedoya, 2008)

Reconociendo nuestra ignorancia, tendremos gusto de investigar haciendo salir la verdad mediante el diálogo la verdad de dentro de nosotros mismos. Se trata de concebir nuestra ignorancia como un estado de llenura, en el que tenemos el pensamiento lleno de conocimientos sobre los cuales no hemos reflexionado.

Este método filosófico propuesto por Sócrates, parte de la duda como algo nuevo que provoca la necesidad de conocer lo que antes se ignora, haciendo surgir “un problema” donde antes pareciera no existir (Ferrater M, 2004) De esta manera, la presente reflexión giró en torno al diálogo permanente de la autora consigo misma, en busca de la verdad al interior del alma mediante la poiésis o acto creador (literario y artístico) como representación simbólica de una experiencia humana.

Es precisamente en este marco, en el que se desarrolló el presente estudio, sostenido bajo la categoría subjetividad trascendental femenina como base de la realidad ontológica de las relaciones sociales valorando nuestra experiencia de mundo y las diferentes concepciones de subjetividad en las representaciones del “yo”. Para ello, se considera además como elemento clave, la corporeidad y su importancia en el acercamiento fenomenológico al cuerpo humano reconociendo la importancia de descubrir al hombre como un ser sexuado que existe en la dualidad varón-mujer y sus relaciones de complementareidad Stein (2003).

Tomando en cuenta la autonomía del investigador, llegamos al abordaje de la categoría subjetividad trascendental femenina planteada en la problemática fenomenológica de Husserl (2009) y el planteamiento de su discípula Edith Stein, judía convertida al catolicismo, filósofa y monja carmelita considerando uno de sus aportes más significativos y originales: su reflexión acerca de la identidad de la mujer, fundamento de una antropología diferencial reflexión pionera en su género que supuso las bases para el estudio de la especificidad sexuada de la persona; considerándola en su doble formato real: masculina y persona femenina Stein, (2007).

Se aborda esta teoría steiniana, de base teológica, con las teorías políticas filosóficas en Arendt (2005) estudiosa de la condición humana y de la singularidad femenina como sujeto. Esta última filósofa, interesada por la teología, manifiesta la valoración de los textos de San Agustín, cuya interpretación ortodoxa escandalizó la teología de su época.

Arendt al igual que Stein, seguidoras del planteamiento fenomenológico, en cuanto a experiencia de mundo, estudian de cerca el sujeto femenino y su acción en el campo de la narrativa o expresión escrita en un momento en el que las mujeres, por razones sociales de discriminación y exclusión existencial no gozaban de la libertad necesaria para incursionar, libremente, como poetas o escritoras de profesión quedándose limitadas a los géneros epistolar íntimo, conversacional y a los diarios.

Estas expresiones del sujeto femenino, pueden observarse desde el planteamiento Husserliano, en el cual la palabra “fenomenología” no sólo implica “descripción de lo dado” sino también el develar de aquello que está oculto. Este filósofo afirma que el desvelamiento del fenómeno es la verdadera tarea de la fenomenología, para que lo oculto pueda llegar a mostrarse. Esto implica además, desvelar aquello que sirve para ocultar.

Reconociendo el planteamiento fenomenológico como método, esta investigación se apropia, además, de la teoría hermenéutica expuesta por Gadamer, en su obra *El giro hermenéutico* en la que sostiene que la conciencia de tiempo bajo el signo de la experiencia del ser, esencia de la conciencia de sí mismo o mismidad, deviene de la subjetividad trascendental de Husserl. En esta realidad del ser *uno mismo*, surge el *otro* al tratar de darle validez frente a *uno mismo* y es a partir de allí de donde han ido naciendo los trabajos hermenéuticos de Gadamer y que son apropiados en esta indagación para develar la propia transparencia de subjetividad femenina en una especie de juego interpretativo en una red de textos en relación de intertextualidad que en esta investigación hemos llamado *Corpus experiencial*.

La etimología del término hermenéutico significa “explicación”. Para ello se parte de enunciados (textos) que analizan, explican y relacionan otros enunciados dando

origen a una red de intertextualidad para su interpretación en la que la semiótica crítica González, (2002) juegan un papel primordial en las producciones de sentido. Gadamer (2007) enfoca sus trabajos hacia un horizonte interpretativo, refiriéndose a ésta como “comprensión del sentido” expresado de la manera siguiente:

...No se refiere a que toda comprensión de sentido pueda parecer de hecho algo limitado, sino a que una comprensión ilimitada del sentido reduciría, sí, incluso suspendería el sentido de comprensión, de la misma manera en que una perspectiva que lo abarcara todo suspendería el sentido de perspectiva. (p.19)

Para el desarrollo de esta investigación, se parte del reconociendo de las limitaciones de la propia perspectiva yendo más allá de las propias posibilidades de un proceso dialógico, comunicativo y hermenéutico, eligiendo el concepto de subjetividad trascendental femenina como objeto de reflexión para abrir un horizonte a la problemática de la intersubjetividad sin perder el fundamento subjetividad trascendental permanente, en la construcción fenomenológica husserliana.

La presente investigación, no se somete a una posición metodológica única y definitiva sino que se abre a lo multirreferencial que obedece según Lucena (2006) a la visión palimpséstica a la hora de considerar, en las producciones de sentido “nuevos sentidos a la interpretación”. Al respecto Lucena (2006): “La apertura multirreferencial está sustentada en el uso del viejo arte retórico de la visión palimpséstica, que consiste básicamente en considerar otra posibilidad de interpretación de la misma realidad” (p. 44)

Este intento de reflexión soporta la multidimensionalidad y partiendo desde lo subjetivo trascendente hasta llegar a nuevas producciones de sentido y de conocimiento en torno a la subjetividad femenina como experiencia trascendental desde un *Corpus experiencial* propuesto, evidencia fenomenológica de una experiencia de mundo.

CAPÍTULO IV

RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Retomar la Experiencia

Mi experiencia con el arte comenzó desde muy niña. El primer material que llegó a mis manos para ser transformado fue la aguja y el hilo. Recuerdo las tardes sentada con mi abuela Rosario en la que juntas hacíamos tejidos. Yo tenía seis años y a los ochos ya dominaba el arte del tejido casi a la perfección. Más tarde, a los doce, comencé a pintar en grupo, pero fue cuando estudiaba cuarto año de humanidades en el “Liceo Lisandro Alvarado” de Barquisimeto que me animé a participar, mandando una obra a un concurso de pintura a nivel nacional llamado “Bolívar conservacionista”. La obra llevaba por título: “El agua símbolo de vida”, era un Collage en azul el cual resultó ganador.

Esta, era una obra abstracta porque yo nunca había estudiado dibujo, ni pintura, creo que no sabía dibujar, nunca lo aprendí, sólo aprendí a usar el color como medio de expresión. A veces pensé que me iba a quedar sólo en el área del tejido o la costura, haciendo cuadros con telas en forma de apliques, pero estos materiales no eran, y aún hoy todavía no están del todo aceptados en el mundo del arte, sino que tienen cierta limitación. Ser tejedora o muñequera o realizar tapices tiene restricciones en la valoración como obra de arte. Claro, ante la pregunta: ¿Qué es el arte?, a nivel teórico las personas se muestran muy abiertas pero en realidad el medio es bastante cerrado.

Fue así como me inicié, pintando sólo para mí y mis amigos más cercanos, se conocía entre mis conocidos que mis obras eran “raras” o “extrañas”, hoy todavía gozan de esa opinión. Pero poco a poco, me fui dando cuenta de que mis obras si podían impactar, digo, si podían llegar con su mensaje. Todo esto lo pude comprobar a través de ciertas anécdotas. Por ejemplo, me ocurrió que llevé a una galería de la ciudad, donde ya había vendido algunos cuadros, la obra “Metamorfosis de Ángel” Luego, al día siguiente, la señora, dueña de la galería, me pidió que fuera a buscar esta obra porque este cuadro expresaba mucho dolor y no podía estar en esa galería. EL cuadro fue quemado a petición de una amiga quien me dijo “su dolor es insoportable”

En otra oportunidad, regalé “Mujer diluida” a otra amiga. Ella la colgó en su sala durante unas semanas pero más tarde, con mucha pena me lo devolvió porque me dijo que ese cuadro le removía escenas de soledad y abandono que ella no quisiera recordar. Me explicó exactamente... “Cada vez que lo veo me produce una profunda tristeza...”. Esa tristeza era también mi tristeza, pues yo había pintado ese cuadro luego de mi divorcio y expresaba toda la deconstrucción simbólica que implica una decisión como esta.

Así... esto se ha repetido en varias oportunidades, pues también regalé la obra “Territorios femeninos”, a otra amiga que se casó y me nombró su madrina de matrimonio. Sin querer hacer daño, le obsequié esta obra, la cual, luego de unas semanas que estuvo en su sala... también fue devuelta. Ella me dijo: “la mujer con la panza, hinchada, abultada me hace sentir muy mal”. Luego comprendí, que ese cuadro no podía ser para una mujer que no había podido ser madre, para quien la maternidad era un hecho imposible... así que le propuse cambiarlo por la obra “Bosque en Arguaney” que pinté en homenaje al maestro Scorches, el pintor de los árboles, mi paisano trujillano. Me fui dando cuenta de que mi obra contiene un discurso, pero no un discurso ingenuo, sino un discurso lleno de feminidad, en el que la maternidad, la identidad y la necesidad de liberación son temas recurrentes.

Aunque no todo ha sido así, digo este diálogo insostenible que produce rechazo, confrontación... ha sido, en otros casos un encuentro vital. Por ejemplo “Eva en el Paraíso” le gustó mucho a una amiga por la cual siento mucho aprecio y admiración, ella la tiene en un lugar privilegiado de su casa. Me dio mucho gusto verla en su sala, muy imponente. Esta obra la había iniciado hace diez años y no la había podido concluir, sino hasta luego de pasar por el proceso de *metamorfosis* o toma de conciencia para pintarme yo sola, dueña del paraíso.

Aún consciente del discurso femenino de mis obras por todos estos antecedentes, tuve mucha resistencia para hacer este trabajo sobre *mi mismidad*. Yo quería, en principio, hacer un estudio sobre otras mujeres. De hecho, quedé muy abrumada cuando el “poeta Naudy” me propuso trabajar con mis propias obras. No fue nada sencillo de procesar esta idea pues yo sentía que esto era algo muy egocéntrico, que podía ser “mal visto”, que iba a ser calificada de narcisa o algo parecido al egocentrismo.

Desde ese momento, tuvo que transcurrir un año hasta que realmente pudiera enfrentarme a *mí misma* y a mis cuadros. Yo sentí mucho miedo de organizar mi obra, de recordar mis memorias plasmadas en ellas, pues eran una especie de “diario” que me permitieron liberarme sin el develamiento concreto de una palabra. Estas obras me permitieron “decir sin decir” lo que no podía decir. Sin hablar podía sanar, descargar, liberar. Pero en verdad volver a mirarme en ellas, a transitar viejos caminos me paralizó. No quería volver a revisar ese “diario” y entrar en viejas conversaciones íntimas.

Un día, cuando tuve esto adelantado, en otro encuentro con el poeta, el pánico fue más agudo cuando me pidió que escribiera, que ahora cada texto plástico tuviese un discurso escrito. Esto fue realmente muy difícil porque mi mayor tesoro era quedarme en el “silencio” de mis pinturas. La palabra escrita, me resultaba más comprometedor y luché mucho para no hacerlo, hasta que al final lo hice. Y allí están los escritos, con mucha inseguridad me atreví a mostrárselos a una compañera

en el mundo literario, Olga Mujica que fue la primera que los leyó. Todos ellos son escritos muy recientes.

Ahora, descubro otra parte de mí, puedo comunicarme por medio de la palabra y el color, ambos me resulta una experiencia placentera y liberadora. Considero que este Corpus es sólo un inicio de ese juego infinito que es la obra de arte, pues ahora estoy realizando combinaciones con materiales diversos: telas, hilos, papel; fusionando en una misma obra lo escrito y lo plástico.

Lo que considero más valioso en esta experiencia es el haber dado un paso en el reconocimiento de mi propio “yo” y el poder ver representados a otros “yoes” en mi obra. No es una historia de vida lo que se plasma en esta reflexión, es una experiencia de mundo de un “yo” que puedo ser yo o cualquier otra, pero que en este caso soy “yo misma” en mi “mismidad”.

EL CORPUS EXPERIENCIAL



MUJER CON SOMBRERO

La mirada en el rostro perdido.

La nariz fuera del olor vital.

La boca de sangre sólo sabe dolor.

Oyó la voz... El dije en el cuello.

El norte... No dejes ver el cuerpo.

Sombrero, pelo, dije.

Eres sombrero, mujer.



MUJER SATÉLITE

Un día tomé consciencia. Era muy joven para entenderlo. Lo descubrí apenas ahora. Me quedé pensando cuando aquél me preguntó: ¿Por qué razón das la espalda? Me quedé mirando y lo vi. Sin proponérmelo oculté mi frente. La espalda era mejor.

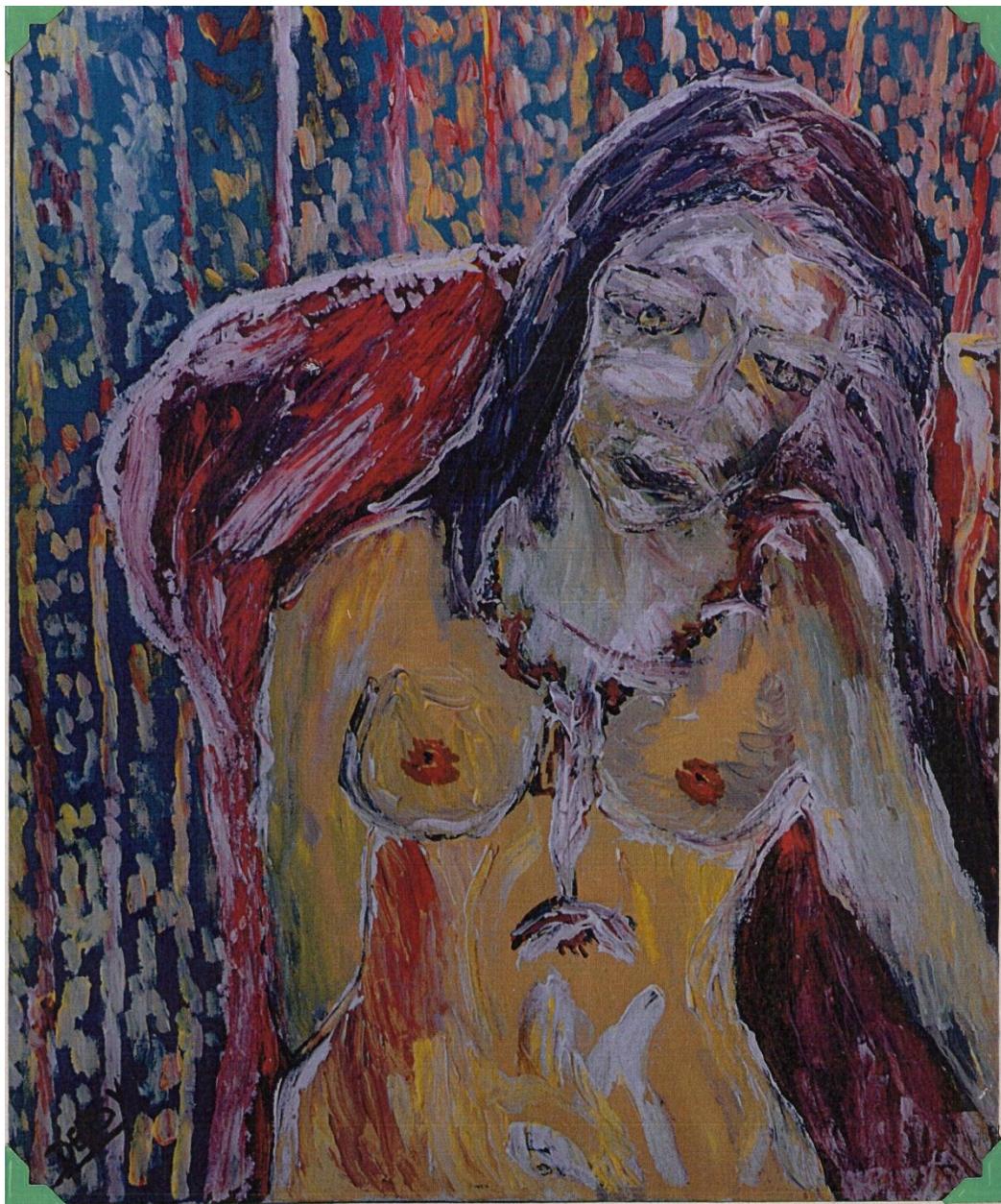
Quizás para no mostrar los senos redondos ni el triángulo invertido. Con dificultad giré la cabeza pero con los ojos vendados. Cuidado: -Cierra los ojos- me dijeron las memorias.

Los senos, el triángulo. Mejor ni tú misma lo veas. Será mejor controlar los pensamientos. No puedo. Que no salgan de tu boca. Una red que los sostenga al satélite. Que no caigan. Conexión boca, pensamiento, tiempo. Todo eso... con atención. ¡Qué trabajo!

Sólo para vivir. Ya es suficiente. Tu espalda, linda para la traición. Las iguales, ellas las primeras. A pesar de dar la vida, allí está la espalda, linda para la traición. Duele.

El centro. Siempre hay un centro. Lo ves a ciegas. Pura intuición. Cabeza abombada. Controla el tiempo, el pensamiento, la boca. Sólo te quedan los hombros sensuales para la carga. Esa es la única razón.

Ahora ya todos lo saben. Del rostro, sólo la nariz. Apenas respiro. La red, sostiene una compleja trama. Creí haberlo superado.



MUJER DILUIDA

Muy cansada al fin salió del fondo de la tierra,
Capas y más capas... ella fue aflorando...
Subiendo, subiendo se quedó sin traje,
Sólo a unas pocas les era permitido,
Entró al salón y se posó en el sofá,
Alguien le dijo: eres la elegida para la foto.
Y aquella noche murió de ilusión.



METAMORFOSIS

Un ángel miró desde el cielo.

Todavía no comprendía bien los asuntos de la tierra.

Bajó vestido de mujer, cabeza de niño, alas de mar.

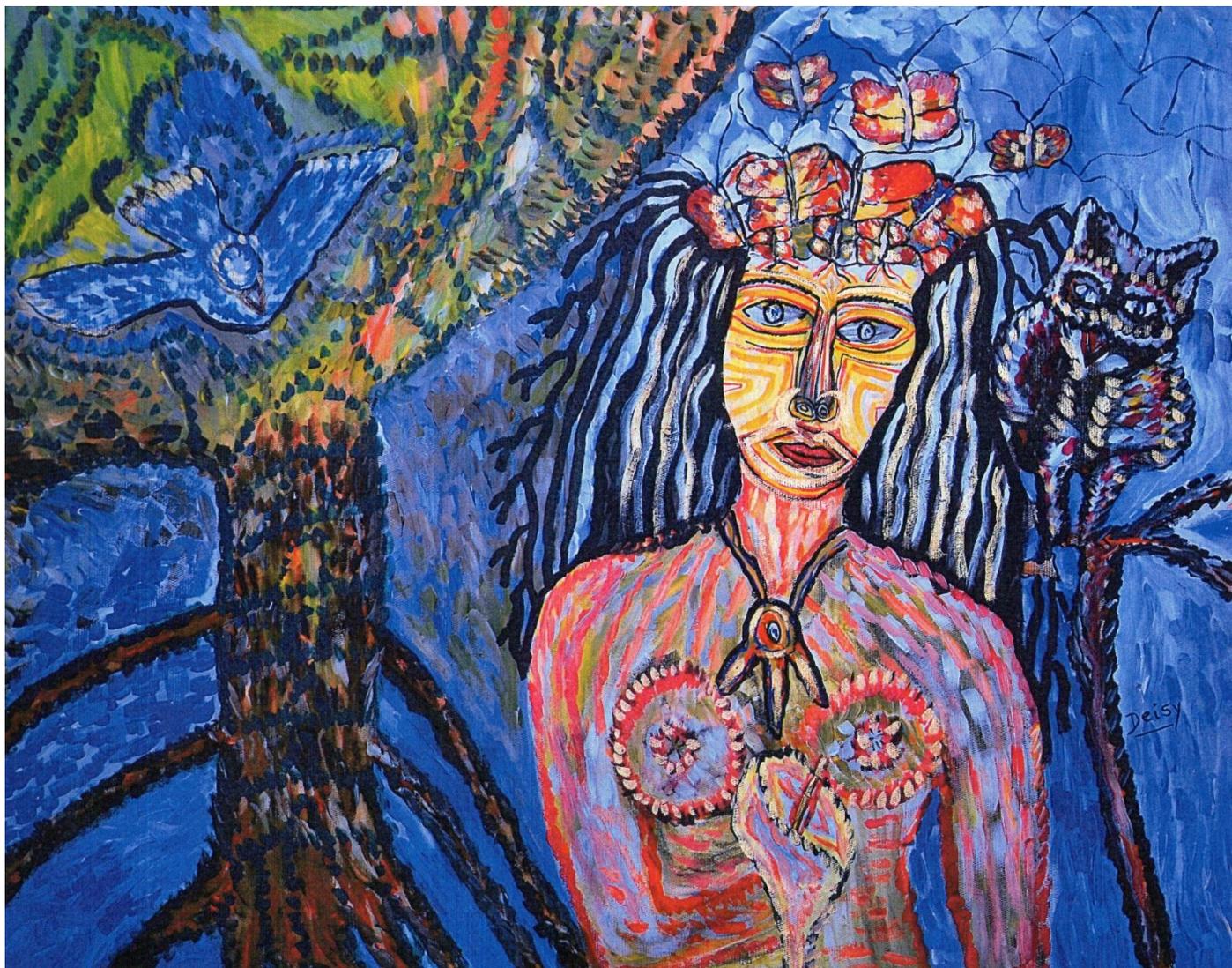
Nunca pudo ser carne.

Yo miré hacia el techo buscando ayuda.

Quedó posado en el trono del dolor.

Así durmió, llorando.

Todos tenían miedo de aquel ángel bello



EVA EN EL PARAISO

En este Paraíso,

Adán el invisible.

Buscando, buscando,

Al fin me encuentro

Completa,

Más no suficiente.

Adán, te hizo,

Te sacó de la nada...

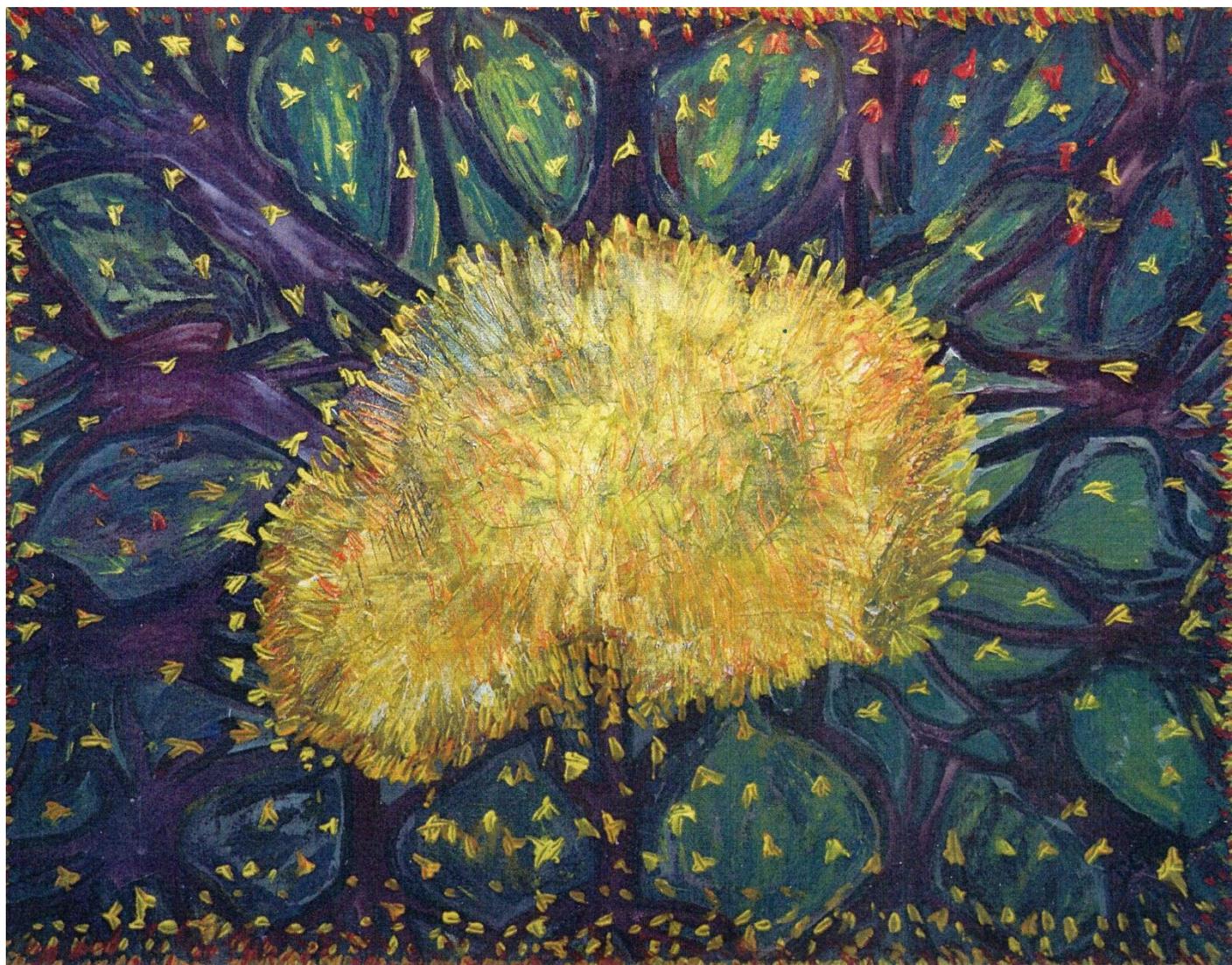
Dejándote invisible,

Sólo puedo tocarte,

Me acerco, siento...

Más no te veo.

No tanto...



BOSQUE EN ARAGUANEY

Aquella noche se presentó la madre: serás amarillo, mujer profunda.

Entre ramas aquella voz me atormentaba...

Eros ardiente, Venus monumental.

Ella quería ser, desde arriba, desde abajo,

Entre ramas ella luchaba hacia el amarillo, verde infinito,

Desesperada de libertad.

Una sola mancha imponente se liberaba

De troncos que dejaron de oponerse al grito del amarillo

Y nació imponente aquel día,

Luego de cuatro décadas de espera.

Allí flotando permanece como si su esencia fuera aire,

Como si al fin comprendiese el amarillo, la flor, el tronco,

Como si ella sola fuera la vida.



VENUS DEL MAR

Me dijo en el sueño: soy la Venus del mar
Su forma de bola gris imploraba amor.
Yo soy el amor, la belleza dijo aquella voz.
En el azul profundo se entregó en sus brazos
Como si nunca la superficie existiera
Quiso tomar forma de mujer,
Y le dibujó sus territorios que nunca pudieron hablar
Y se quedó allí para siempre.



EL NACIMIENTO DE VENUS

Estoy aquí, en el salón frente a mi obra. La pinté, lo hice. El subconsciente lo tenía que reflejar. La señora de la galería me comentó que de la obra le gustaban los colores. Yo creo que va más allá, que hay una conexión íntima. El día de la inauguración las mujeres se tomaban fotografías con ella. Yo estaba observando y le dije a uno de los cuantos que estaban allí que me tomara a mí también una fotografía junto a ella.

Me dije: Llevo años en esto; ¿Qué es esto? Bueno, tratando de salir. Pero ¿Dónde estabas hasta ahora? Bueno, me respondí: Tratando de salir. Así mismo. Un espacio cerrado, confinada de mí misma. No importa dónde. A quién le importa. Yo soy la responsable. Ando con mi barriga inmensa a veces peso, a veces gas que me ayuda a flotar, lleno de círculos, tierra y metal.

Mi llenura. Ella y yo. Somos dos. No soy yo sola la que he de salir... Son ellos también, mis hijos conmigo. Con razón aquel me dijo que era una relación simbiótica lo que vio cuando estuvo frente a la pintura. Ahora me lo estoy explicando. Ellos lo saben o tal vez sólo yo puedo saberlo.

Claro, la sabiduría adquirida cuando ya nací. El compartimiento entre las piernas. Ya lo traía. Me lo dieron para que viniera. No lo elegí. Allí está todo centrado... todo. En ese lugar que determina mi orden. Además, un ojo abierto y otro medio cerrado. Uno para estar atenta. El otro para no ver. Las dos cosas al mismo tiempo.

Un círculo, o más bien varios. Son como conchas que indican etapas, días, huellas. Etapas al fin. No las puedo apurar sino vencer. ¿Vencer?, esto suena a luchar... No, luchar no. ¡Qué cansancio!

Mejor caer en esas hojas verdes y orgánicas. Mejor ser un ser vital. Orgánico, biológico... filosófico... Parte polvo, parte rama. Parte huevo, parte flor. Todo, todo se reduce a la ranura que llevo entre las piernas.



ÍNTIMO

Un día, finalmente me lo propuse.
Tomé el lienzo y me deje llevar...
El amarillo como siempre,
El verde infinito...
Conectando mi nariz,
Respiración, intercambio, transformación.
De lo oculto afloró mi clítoris,
Se plantó en mi cara en forma de nariz.
Me miré al espejo y me dijo;
¿Por qué temes?



TERRITORIOS FEMENINOS

Hacía tiempo me había negado,
Ser materia no es cosa fácil.
La bola en el centro,
Irremediablemente: vientre, leche
Corriendo huía siempre
Partida de dolor,
Pensaba con la cabeza girada;
¿Cómo me veo?



PARAISO

Pude preguntarme
¿Cómo he sobrevivido?
La copa entre las piernas
Esencial a la vida
Pero además de eso,
Larvas, bacterias,
Duras transformaciones...
Fui cabra,
Carnero, bondad.
La pezuña por mano
Subiendo cerros,
Escalando abismos,
Me dejé caer
Zoomorfosis
Mamífero, mujer.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Revaluación de la experiencia

Mirar de nuevo

La revaluación del aprendizaje experiencial sólo será posible una vez que nos abramos a nosotros mismos, para saber lo que “no queremos saber”. Volver a mirar, consiste en primer lugar, en ser capaces de reconocer nuestra ignorancia para colocarnos en situación de aprendices, valorando experiencias pasadas para asociarlas con las nuevas.

Mirar de nuevo significa desaprender o cambiar algunos aspectos en relación a nuestra manera de ver el mundo que pueden inhibir el autococimiento y limitar la posibilidad de enfrentarnos a nosotros mismos. Este cambio de visión o desaprendizaje, es el producto de la asociación de experiencias pasadas con las nuevas experiencias logrando la integración entre ambas.

Para que este proceso se pueda desarrollar, es necesario detenerse en los obstáculos, producto de la asociación de aprendizajes anteriores con los nuevos y que impiden reflexionar sobre la experiencia presente. Estos obstáculos, pueden estar relacionados con nosotros mismos o con construcciones sociales aprendidas y asimiladas en nuestro proceso de formación humana.

Al “volver a mirar” la experiencia, los obstáculos o bloqueos más importantes para el logro del aprendizaje resultaron los siguientes:

- Una visión materialista con respecto a la independencia de las mujeres relacionada con el área profesional y económica, dejando afuera el área afectiva, subordinada a las anteriores.
- La realización de la mujer está basada en la maternidad partiendo de que hay que ser madre para ser mujer.
- Hay que ir a escuelas especiales para lograr ser artistas.
- Si te dedicas a la pintura vas a ser una fracasada.

- Las mujeres artistas son infieles, bohemias, inestables.
- Falta de espacios en la cotidianidad para aislarse y escuchar la voz creativa.
- No ser capaces de lograr hacer lo que queremos hacer.
- Falta de credibilidad en mí misma.
- Un título académico es lo que te hace independiente, no una labor u oficio.
- Las cosas que pinta una mujer desconocida, no tienen relevancia alguna.
- Falta de materiales y espacios para realizar la obra.
- Compromisos familiares propios de las mujeres.
- Los círculos de artistas son peligrosos para una mujer que no tiene representación masculina en la sociedad.
- A las mujeres no les es permitido aislarse del mundo para realizar su obra.
- Para ser escritora o pintora, tienes que comenzar a tener fama desde muy joven.
- Las mujeres a los cuarenta años ya son viejas para desarrollarse.

El reconocimiento de mí misma como persona, como mujer y el reconocimiento de mis poderes creadores, es mi mayor progreso. El tomar conciencia de un “yo” como unidad, como un todo en un continuum analógico con la madre tierra, con sentido de pertenencia e identidad en el contexto latinoamericano, es mi aprendizaje en esta fase de asociación.

Asociación

La asociación entre los aprendizajes anteriores o bloques con los nuevos aprendizajes demuestran la transformación mediante el autoconocimiento, esta transformación genera un nuevo orden social. La superación de aprendizajes deformados, aprendidos en nuestra infancia, estaban dirigidos a satisfacer necesidades de tipo social para conservar el orden relacional existente, generando frustración y angustia en nuestra existencia y en la manera como experimentamos las mujeres nuestra condición humana los cuales están muy relacionados con la noción de dolor o castigo.

El aprendizaje logrado fue el producto de desaprender mediante la experiencia aquellos aprendizajes que habían quedado en la memoria, reorganizando conceptos, rompiendo los códigos adquiridos en nuestra formación nos mantienen bloqueados, cerrando nuestras posibilidades de aprehender lo nuevo. En este proceso, no se trata de olvidar, sino de transformar, de pasar por el fuego los duros metales presentes en nuestra existencia para el logro de nuevos aprendizajes a partir de la experiencia.

Integración

Reconociendo los obstáculos para trabajar en ellos

Una vez reconocidas las limitaciones que nos mantenían atados al dolor y la angustia, la verdadera liberación, consiste en dejar salir de nuestras vidas esos sentimientos de opresión, dejar ir, dejar fluir, en el río imaginario de nuestras vidas, en el continuum infinito del azul del agua y el azul del cielo, en busca de trascendencia.

El autoconocimiento para las mujeres es el paso hacia la trascendencia, una vez superados los bloqueos nos sentimos capaces de poder ser y poder hacer. Estamos enfrentando la parálisis del miedo para dejar entrar nuevos pensamientos, nuevos códigos, nuevas maneras de ver el mundo.

Validación

Buscando conexiones con otras subjetividades femeninas

En este nuevo aprendizaje, pueden verse reflejadas otras mujeres, pudiendo encontrar algún sentido en nuestra experiencia para la comprensión de sus propias experiencias. Este proceso de validación nos lleva a establecer conexiones con el fin de descubrir lo oculto en los textos e hipertextos para la construcción de otras explicaciones del fenómeno de estudio. Entraremos en la subjetividad de otro “yo” trascendiendo las esferas individuales para la reflexión.

Entramos en conexión con Olga Mujica, mujer, madre, pedagoga y poeta, quien de manera voluntaria se conectó en el juego intertextual a través de la lectura de los textos e hipertextos.

Sus reflexiones

La pintura o artes plásticas son una manifestación artística que ha sido asignada como expresión masculina en sus diversas manifestaciones históricas. Como instrumento expresivo de hombres, el cuerpo de las mujer es un elemento constante e infatigable, la figura femenina es muy celebrada en el mundo artístico occidental sobre todo cuando resalta la belleza y la fertilidad, es decir, que como elemento de inspiración, es muy valorada pero cuando es la mujer la creadora podemos hablar de un ocultamiento en el mundo artístico masculino.

Sin embargo los aportes culturales en la pintura, sobre todo actualmente, de algunas mujeres que han roto con ese ocultamiento, son innegables ya que logran

plasmar “lo femenino” con elementos como la luz, la forma y el color, ofreciendo al mundo exterior otra manera de Ser y de mirar particularmente lo que las rodea.

En muchas mujeres artistas plásticas se aprecia una clara conciencia de la discriminación que históricamente las ha relegado en el campo de las artes. Los catálogos y la historia del arte universal como tal, reflejan la poca mención de las mujeres pintoras, comparadas con los hombres pintores.

Es ya conocido por quienes estudian las obras hechas por mujeres, que el arte, y en este caso la pintura, es una vía y un pretexto para escudriñarse y encontrarse, y a la vez reinventarse de nuevo con otras dimensiones femeninas. Se va más allá de los roles de género socialmente establecidos, los cuales coartan la identidad de las mujeres y son capaces de entrar en un nuevo mundo y redimensionarlo, asumiendo el reto de descubrir un nuevo lenguaje y una nueva introspección.

Aunque suene paradójico, el arte como tal obedece a lo concreto, a lo que nos interroga, a las cosas puntuales. A través de él se da respuesta visual a la cotidianidad femenina, de creatividad y de un alto grado de comprensión de la realidad en la que, como mujer, se participa.

Entre las inquietudes creativas de las mujeres encontramos la propia construcción de la feminidad en estos tiempos, con sus devenires y sus detalles, los cuales se debaten entre lo que se impone a ellas como a ellos, entre lo gestual y lo corporal, entre la edad y el hecho de la maternidad. Además, el arte, la pintura como tal, permite a las mujeres cuestionar la realidad e inmiscuirse en el reto de transformarla. Cuando las mujeres artistas producen, contribuyen a modificar su entorno social y son capaces de aceptar las diferentes reacciones ante la alteración de lo establecido, ya sea lo cotidiano o ya sea el poder. Es por eso que muchas artistas han expresado su posición frente a las injusticias, el consumismo, la impunidad así como también frente a los discursos de poder masculinos, a las guerras, al patriarcado, a las discriminaciones sociales y culturales, con posturas que implican su compromiso personal como creadoras.

Para entender lo simbólico

Cada expresión artística es constructora de un discurso, el cual encierra un universo simbólico. En el caso del análisis de un discurso plástico, cada símbolo tiene un valor o “eje identificador” llamado significante, el cual muestra los símbolos en cuestión por sus propiedades, es el caso, de la pintura, de la poesía, la música.

Una información puede transmitirse a través de un signo, lo cual se entiende como una forma de relacionarse entre humanos, pues están presentes en todas las personas relacionándolas con su realidad. Por otra parte, al analizar signos y símbolos dentro de un discurso plástico en cuestión, surgen las representaciones sociales y sus dimensiones simbólicas decisivas en la construcción de un discurso. Aunado a esto, y en el caso específico del discurso plástico de una mujer pintora, las representaciones sociales tienen que ver con el género, pues éste determina que las elaboraciones simbólicas allí presentes, determinen también no sólo lo expresado visualmente sino también la influencia en la construcción de la subjetividad y la identidad de la pintora.

Los diferentes ángulos, las diferentes miradas realizadas al Corpus presentado se ha ido conformando por tres elementos simbólicos; el primero de ellos, la maternidad la cual es una construcción social que se diferencia del hecho biológico cuando entra en juego lo social, lo cultural, alejándolo del mero hecho de la reproducción y por ello obedece a todo un sistema de representaciones.

El segundo elemento es la identidad, la cual en este caso es específicamente femenina y se refiere a un sentido de pertenencia, a un autorreconocimiento que implica comportamientos, roles y expresiones asumidos de acuerdo con la sociedad en la que me toca vivir; y el tercer y último elemento, es la emancipación o liberación como instrumento clave en el planteamiento de la construcción de un nuevo orden relacional.

Estos tres elementos simbólicos, maternidad, identidad y emancipación conforman en este caso, los referentes de subjetividad femenina. En el caso de la maternidad, tomé como signos esenciales el cuerpo, los colores, la madre, las flores. Estos a su vez generan y se transforman en símbolos, obedeciendo las representaciones sociales que ellos implican.

El cuerpo de las mujeres es un referente para la construcción de la subjetividad, al igual que la maternidad, pues remiten a lo social, cultural, lo religioso dentro lo cultural, lo ancestral, por eso hablamos de un hacer y un deshacer, de una construcción y una deconstrucción en cuanto al cuerpo ya convertido en un símbolo y en relación a lo materno, lo cual también encierra todo un universo simbólico.

Igualmente, los colores usados en el discurso plástico, son símbolos referidos a lo largo de la historia, de acuerdo con la cultura, con una fuerte carga social y religiosa. Los más usados, en este caso, son el rojo, el verde, el azul y el amarillo, colores que se debaten entre el fuego y el dolor, lo espiritual y lo esperanzador, lo profundo y lo armonioso.

A su vez, son colores que pueden emanar el sentimiento de pérdida, con sus correspondientes dolores ancestrales, aceptados y rechazados por las mujeres. Los colores se entrelazan generando una simbiosis de signos y símbolos que sacuden las subjetividades y sobre todo aunados a otro símbolo importante como lo son las flores, elemento constante para reflejar el renacimiento, las nuevas esperanzas surgidas en medio del desaliento.

Estos, no son más que elementos sociales, culturales y religiosos que conforman la esencia del ser humano. Por ser mujeres entran en juego las referencias ancestrales, las cuales se plasman en un discurso plástico personal basado en formas circulares en donde resaltan el amarillo y el verde y que implican un abrir y cerrar de ciclos vitales.

De esta manera, la necesidad de trascender se convierte en un eje emancipador de la mujer oprimida por sus condiciones artísticas. La búsqueda se vuelve también en función de una paz y de la armonía liberadora. Se plantea entonces un nuevo orden relacional, una nueva mirada a lo vital, a las relaciones humanas, a través de otros

símbolos como la autonomía y el desprendimiento de la sumisión opresora, vistos como símbolos a la luz de la subjetividad, construcciones sociales que avalan estos planteamientos.

Apropiación

Volvemos al punto de inicio, no podemos decir exactamente qué conocimientos hemos asumido como propios. Sólo disponemos de un marco teórico para explicar nuestras experiencias, conocer el fenómeno, pero en ningún momento podemos ofrecer soluciones. El autoconocimiento nos conduce a un vital equilibrio de las esferas internas y externas. No conocemos el laberinto pero hemos logrado salir de él. Identificar los obstáculos es nuestro mayor progreso.

Análisis de la Información 1

Símbolo	Significado	Significante
Maternidad	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la maternidad hay un planteamiento profundo, ligado al dolor y a la pérdida • Maternidad desde tiempos ancestrales con cuerpo hinchado hasta el dolor del desprendimiento y no aceptación de la pérdida. • Dolores ancestrales que se rechazan como mujer • Madre: Tener una o ser una • Muerte-vida • Renacimiento-floreCIMIENTO 	<ul style="list-style-type: none"> • Era-Venus • Rojo • Verde • Azul • Círculos • Flores

Análisis de la Información 2

Símbolo	Significado	Significante
Emancipación- liberación	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres oprimidas social y culturalmente por el cuerpo, la sexualidad • La pintura como nueva vía para expresarse a través de la trascendencia del arte • El arte como eje emancipador de la mujer que se reprime y es oprimida por sus condiciones artísticas • Búsqueda de la autonomía • Desprendimiento de la sumisión 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo, referente para la subjetividad • El color como expresión de una búsqueda liberadora en función de la paz y la armonía.

Análisis de la Información 3

Símbolo	Significado	Significante
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos sociales culturales y religiosos que conforman la esencia del ser humano • Por ser mujer entran en juego las referencias ancestrales, el cuerpo, la madre y referentes sociales al respecto • El Continuum vital de la existencia humana. • Hacer y el deshacer • Pertenencia-aceptación • La construcción y deconstrucción 	<ul style="list-style-type: none"> • Verde • Circulo • Marrón (tierra) • Amarillo • Marrón • Azul

Análisis de la información

La reflexión steiniana, con perspectiva teológico-antropológica, gira entorno a la mujer y a la recuperación de la “individualidad genérica femenina” dedicando gran parte de su obra a establecer los principios característicos de la feminidad con el fin de que la mujer tome conciencia de su ser “diverso” y de esta manera, desarrollar en sí los valores que la distinguen (Stein, 2003)

Uno de estos principios de la feminidad es la maternidad la cual en Stein, tiene cimiente en la vocación original u originaria de la mujer, siendo el tercero de estos elementos: vitalizar la imagen de Dios como ser diverso y de individualidad personal, ser la “compañera” o esposa del hombre en su misión de “dominar” la tierra y por último, la maternidad o procreación con el fin de propagar el género humano.

Ante la pregunta de la autora: ¿Cuál es el fin último al que la mujer está llamada? Ésta responde, debe realizar en su vida la misión recibida por Dios. Esta es la meta que debe delinear el camino de la mujer hacia su “realización” o “desarrollo pleno de su vida en totalidad” (Stein 2003, p. 38).

El hecho de la maternidad en Stein como principio de feminidad, está centrado en la *madre* quien desarrolla su vocación siendo “corazón de la familia y el alma de la casa” (p.39). Este hecho, no se limita sólo al círculo familiar sino trasciende los límites del hogar, extendiendo ese carácter femenino a todo lo humano, a la humanidad entera.

De esta manera, el papel de la mujer en la humanidad es el de ser la educadora de los auténticos valores humanos que tiene que encarnar en sí misma y en los demás. Esta concepción de la maternidad no “se reduce sólo al campo fisiológico, sino que es el resultado de la puesta en acto de las características que configuran la maternidad en cuanto valor primordial del sexo femenino” (p.39)

Este carácter primordial de la maternidad como valor femenino, es representado en Stein en imágenes que resumen el “*ser de la mujer*: madre de los vivientes, mujer fuerte, esposa de Cristo” (p.39). Esta concepción de la maternidad como valor trascendente a lo fisiológico, es compartido en el *Corpus* presentado en esta indagación, como símbolo característico de la feminidad ligado a la madre naturaleza como metáfora de fertilidad o riqueza.

En esta visión de mundo cromático-poético presentada en el *Corpus*, el símbolo de la maternidad se observa como un planteamiento ligado a lo religioso-pagano relacionado con elementos de la maternidad que tienen que ver con una concepción del mundo mítico-religiosa en que la fecundidad, lo sagrado, lo unido a la madre tierra está representado por vientres hinchados hasta el dolor del parto y la pérdida no aceptada, fin del ciclo biológico de la especie humana donde se ubica el embarazo (Cuadro 1) .

En esta visión de mundo, el significado de la maternidad como valor ancestral propio de la cultura latinoamericana, está representado por colores como el verde signo de la riqueza natural de la madre tierra, la prosperidad, la evolución, el nacimiento de lo nuevo y la extensión de la vida hacia los “otros”. Todo esto, en busca de “realización” de lo femenino producto de una construcción social, mítica y religiosa de una concepción de mundo distinta a la impuesta durante los tiempos de la conquista.

Los significados contenidos en los textos presentados, obedecen a las preocupaciones vitales propias de la mujer latinoamericana como sujeto de una realidad que valora lo ancestral, así como las relaciones con sus divinidades y el culto a sus antepasados. La no negación de lo indígena en la construcción de la feminidad, se presentan en la dualidad muerte-vida y en el renacimiento-florecimiento los cuales unen en relación analógica elementos como tierra, mujer y trascendencia.

Esta necesidad de trascendencia de la maternidad del plano fisiológico, la observamos también en Arendt, quien centra las relaciones de género como hecho diferenciador desde la filosofía práctica, es decir sustentadas en la idea de la *praxis*.

Sus planteamientos abordan el estudio de este fenómeno desde *la natalidad* y sus implicaciones de género. Esta *praxis* supone la superación de la *materialidad* que mantiene a las mujeres atadas a un *cuerpo animal* regido por la reproducción de la vida (Sánchez, 2012).

Esta concepción de la maternidad desde la *praxis*, aprecia el cuerpo de las mujeres *materia prima* pasando de un estado *natural* considerado como un recurso, a uno *social* otorgándole una significación externa a la materia, una significación *existencialista* que en Arendt gira en torno al fenómeno de la *natalidad* que valora la *apertura*. Queda claro que esta filósofa, no habla de la madre sino de *quien nace*.

Esta apertura, tiene que ver con *lo nuevo*, con el *comienzo*, con abrirse al *otro*, no sólo en el *plano interpersonal*, sino en el *espacio público*. En esta visión de la educación, como acontecimiento o experiencia humana de aprender *lo nuevo*, tiene sus raíces en la condición natal, en el hecho de que venimos al mundo por el nacimiento para hacer una experiencia en el mundo y en nosotros mismos (Bárcena, 2002)

Otros autores como Lévinas, citado por Barcena (2012), radicalizan *la apertura* apelando al hecho de “ponerse en lugar del otro” cuyo gesto puede estar representado por la “misericordia” que en el lenguaje hebreo *rakhamin* contiene la palabra *rekhem* traducida por *útero* porque es una “emoción de la entrañas”, permitiendo una aproximación a la noción que Arendt sostiene sobre la *natalidad*.

Para Arendt, por la vía naturalista del nacimiento, no se puede alcanzar el estatus de lo *humano* a lo cual sólo se llega por la inclusión en el mundo en una “temporalidad y durabilidad de una vida no biológica” (Bárcena, 2002, p. 193) que caracteriza la visión de esta filósofa práctica que caracteriza el fenómeno de la *natalidad* en la *vida política*.

En esta vida política, cuyo fundamento es la acción, la diferencia sexual o de género no es simple diferencia originaria, no es el hecho de la feminidad, no queda reducida a la diferencia del cuerpo distinto sino que es un rasgo extraordinario sino

que constituye la base y fundamento de la pluralidad del mundo, contexto de acción humana.

En cuanto a la condición de mujer junto a la aceptación de su diferencia, ha favorecido la liberación facilitando la experiencia de experimentar la maternidad de forma radical en la que en la presencia del recién nacido, ésta delega su “ser” siendo un hecho que lejos de completarla “la puede hacer vulnerable” (Lorca, 2003)

En esta experiencia de la natalidad vista desde la perspectiva arendtiana, la madre establece un vínculo con el *otro*, el cual no tiene igual en todas las experiencias humanas “momento auroral del vínculo con el otro, que va a ser el real fundamento, la inexcusable esencia del hecho político” (Lorca, 2003).

Este saberse diferente, constituye en Arendt la esencia de libertad, lo que hacemos y lo que somos depende de nosotros mismos. Por esto, la noción de natalidad, de comienzo, potencia a su vez la realidad de la libertad mediante la cual los seres humanos podemos ejercer la capacidad de elegir entre varias posibilidades, lo cual representa para Arendt, citada por Lorca (2003) el aspecto *absoluto* de nuestra libertad.

Este aspecto *absoluto* de libertad puede contemplar la posibilidad de liberación mediante el color y la poesía en busca de expresión a través del arte como eje emancipador de la mujer que se reprime y es oprimida por sus condiciones artísticas (cuadro 2). La necesidad de trascendencia de la mujer puede ser llenada a través del arte liberador en busca de autonomía, de auto conocimiento, de saberse un *quién*.

El nacimiento, como hecho originario no debe cuestionarse, por lo tanto no debe ser cuestionado el hecho de haber nacido mujer como un “crimen”, ningún ser humano debería justificar su nacimiento puesto que “cada nacimiento es un *hiato* en la cadena, un inicio, un comienzo, un momento de pura libertad” (Bárcena 2002 p.11). Desde la fenomenología, la natalidad puede entenderse como el hecho de “nacer a nosotros mismos”, de ser “alguien” y de ser “quien”.

Esta búsqueda de identidad intrínseca a la natalidad, constituye también el principio de identidad que en el *Corpus* presentado tiene su significado en los

elementos sociales culturales y religiosos que conforman la esencia del ser humano (cuadro 3). En esta construcción simbólica de la identidad entran en juego, por ser mujer, las referencias ancestrales, el cuerpo como depósito de dolor y de la madre como dadora de vida, parte del continuum vital de la existencia.

La necesidad de trascendencia a través de la expresión en el arte, constituye la vía de “realización” de la mujer en esta experiencia de formación. En este marco, no se define la concepción teológica o práctica en cuanto al hecho de la feminidad, sino por ser una experiencia de mundo particular en el contexto latinoamericano, lo religioso se consideró determinante en la misma por cuanto se mezclan y entretajan dos concepciones religiosas propias de esta cultura, producto de una experiencia de mundo que explica el hecho de la feminidad desde lo mítico-religioso con necesidad de apego a creencias ancestrales, para la explicación de lo femenino y su misión como sentido de realización.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Desde niña tuve inclinación por la lectura de biografías. Recuerdo que las historias de vida de personajes del arte y la literatura me interesaron intensamente. Sentía profunda curiosidad por la forma cómo ellos habían vivido sus experiencias hasta alcanzar la plenitud que expresaban en sus historias. Me daba cuenta de que sus realidades siempre eran muy duras y difíciles con situaciones adversas ante las que debieron luchar.

Fui creciendo llena de historias que me hablaban de la condición humana de esos seres extraordinarios. Tenía una sensación de que esas historias no eran de seres como yo, sino de una especie de semi-dioses, héroes inalcanzables, admirables por su obra y sus sueños.

Más tarde, cuando llegué a la adolescencia, comencé a visitar salas de museos y al ver las obras de arte, no podía imaginar al hombre que las había realizado. Igual volvía a tener la sensación de que esos artistas, autores de esas obras eran seres con capacidades especiales y quería indagar sobre su condición humana.

Esta indagación comenzó en la ciudad de Barquisimeto, ciudad rica en vida cultural pero con pocas posibilidades académicas en el área de las humanidades y el arte. Una clara posibilidad de estudios era la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, la que fue mi casa de estudios por varios años egresando en la especialidad de Castellano y literatura.

Tenía una gran necesidad de estudiar y sentía un gran compromiso de retribuir a mi familia el sacrificio enorme de salir del campo a la ciudad. Este compromiso se unió al reconocimiento de que las mujeres debíamos prepararnos y hacernos independientes para llegar a la realización plena en la sociedad. Esta independencia era en el plano intelectual y económico, planos relacionados con la acción, lo emocional o afectivo quedaba por resolverse.

Comencé a percibir la diferenciación social de género masculino y femenino, pues tuve que aprender las reglas sociales determinadas para las mujeres, sobre todo las relacionadas con los comportamientos y las metas personales que deberían girar en torno a una carrera profesional, la familia y los hijos.

Me daba cuenta de que esta forma de ver la vida era compartida por mis hermanas, mis amigas más cercanas y otros “yoes” femeninos. Comprendí, por mi propia experiencia, que el mundo era diferente para los hombres y las mujeres. Esto que parecía tan obvio, no lo era tanto para mí. La organización de la vida en la cotidianidad de las acciones estaban marcadas por esta diferencia de una manera tan sesgada que me generaba una profunda angustia.

Comencé a percatarme, de las terribles situaciones a las que nos vemos sometidas las mujeres al tratar de cumplir esas “reglas” sociales impuestas por razones de género. La diferencia entre hombre y mujeres no se evidencian sólo a nivel biológico, sino también a nivel social. No puedo decir que en aquel momento tenía un valor o juicio con respecto a lo que se consideraba justo o injusto, bueno o apropiado, sino trataba de reflexionar sobre esto tratando de establecer algún criterio.

Un ejemplo de ello que quedó evidenciado en el Corpus presentado, está relacionado con el símbolo de la maternidad y su contenido arcaico. Es un hecho que la maternidad marca la vida de las mujeres, en mi caso esto fue definitivo, descubriendo más tarde, mediante conexiones con otras mujeres, que este símbolo no sólo tiene sentido para quienes pueden hacerla realidad y la viven como experiencia, sino también, para las que no llegan a lograrla, para las que no pueden llegar a ser madres, para las que no llegan a vivir esta experiencia.

Sólo mediante la experiencia podemos comprobar lo arcaico, del símbolo de la maternidad en el contexto latinoamericano, el cual está profundamente relacionado con la realización de la mujer en el plano femenino, producto del contenido ancestral presente en este símbolo y que sigue vigente hoy día prevaleciendo en nuestras actuales construcciones simbólicas de la feminidad.

Estos acontecimientos de mi historia personal, se conectan mediante expresiones textuales, con otras historias personales construidas a partir de aprendizaje precoces adquiridos en la niñez y la adolescencia que son la base de apoyo de nuestra vida adulta. Estos aprendizajes, no se centran únicamente en el intelecto en el hecho de considerarse capaz de “comprender” una realidad o fenómeno sino en el ser capaz de apropiarse de él conocimiento desde lo emocional y lo afectivo.

La hipótesis educativa de que una vez lograda la comprensión en el intelecto se logra el aprendizaje, queda rota, sin efecto, pues queda un vacío emocional y afectivo que muchos años de estudios no pueden llenar y que impiden la verdadera transformación de la sociedad para alcanzar las metas de desarrollo humano planteadas en este milenio, que apuntan a mayor bienestar y felicidad posible, lo cual sólo puede lograrse con una nueva educación basada en la experiencia.

Pensaba erróneamente que la educación como instrumento socializador, está basada en el aprendiz, intelectualmente competente, dejando de lado el logro, el control de sus sentimientos y emociones para lo cual podría quedar incapacitado y por consiguiente, su contribución a la transformación social.

Estaba centrada, sin saberlo, en una concepción intelectual de la educación, que conjuntamente con la acción o práctica del saber consideran como “normal” ciertos tipos de emociones, mientras que asocia con “debilidad” o neurosis a otros. De este modo, la maternidad considerada por la sociedad como un sentimiento “normal” común a todas las mujeres, pueden generar sentimientos “débiles” o “irracionales” en otras.

A través de la generación de espacios de expresión artística, en los que se muestren sentimientos y emociones que de otra manera no pudieran descubrirse, por contradecir el contenido arcaico de los símbolos de la feminidad, estamos generando espacios o hipercontextos educativos para la transformación social mediante la reflexión de cómo las mujeres construimos nuestro mundo subjetivo a partir de nuestras propias experiencias.

Aunque este desafío de vernos a nosotros mismos no es fácil, puede ayudarnos a dar forma a los significados de nuestras experiencias, convirtiéndolas en aprendizajes vivenciales, con miras a ser teorizados por formadores reflexivos sobre lo que es realmente el aprendizaje, la experiencia personal y sus posibilidades transformadoras.

Esta reflexión fenomenológica partió necesariamente de la incertidumbre humana, de nuestra condición femenina la cual no puede separarse del sujeto investigador, que lo sitúa en la realidad como aprendiz de la experiencia que se presenta en la complejidad de un ser que desea singularizarse, visibilizarse, mostrarse en su condición real, ante una tradición institucional de aislamiento entre educación y vida.

Esta incertidumbre de lo humano, supone partir desde cero, desde el “no saber” en una continua reelaboración de nosotros que nos lleve a la constante reflexión sobre nosotros mismos y sobre nuestras experiencias las cuales son sostén nuestro sostén vital. Esta reelaboración consiste en dar valor a nuestras experiencias, tomándola en cuenta, a su vez, para nuevas experiencias, abriendo de esta manera nuevos horizontes del aprendizaje, el cual sin la experiencia no puede llegar a realizarse.

En esta perspectiva existencial de la investigación educativa, se pretende volver la mirada hacia la subjetividad de un *yo* que desea realizarse, tomando en cuenta la diferencia como paradigma emancipador del ser humano. Se aborda lo vital y cotidiano como fuente de aprendizaje pues es en estos contextos en los que a manera aprendices, replanteamos nuestra proyección de vida y desplegamos nuestras capacidades.

Este despliegue, puede representarse en sistemas conceptuales o semánticos en hipertextos que usados con carácter educativo abre nuevas rutas de aprendizaje

experiencial, integrando de manera significativa viejos y nuevos conocimientos, fortaleciendo la autonomía en el aprendiz y el pensamiento crítico, uniendo educación, arte y tecnología en red.

El objetivo de este enfoque existencialista de la educación, tiene su base en la humanización del ser humano y por ende, de la humanidad, nos recuerda y mantiene presente nuestra condición humana en medio de nuestras diferencias. Esta utopía educativa, sólo es logable a través de la práctica reflexiva llevada a cabo por profesionales reflexivos y que consideren la teorización de sus experiencias desde el autoconocimiento para el cambio y la transformación social.

Aunque la presente reflexión giró en torno al pensamiento de dos mujeres filósofas de origen alemán como lo son Stein y Arendt, lo más significativo en esta investigación en cuanto a su aporte para la construcción del pensamiento emancipador en el contexto latinoamericano, consistió en valorar la experiencia de estas dos mujeres como fuente para la comprensión de una misma realidad mediante fundamentos teóricos de origen teológico-antropológico en una y de la filosofía práctica en otra.

No cabe duda que los elementos biográficos marcados por la experiencia de vida de estas mujeres, las llevaron a teorizar sobre la condición humana y su realidad como problema existencial con miras a su transformación, dando cuenta de experiencias de formación humana que pueden sentar bases para repensar la educación como acontecimiento que nos orienta a *lo nuevo*, lo transformador e impredecible, buscando a su vez explicación a realidades similares con nuevos lenguajes, nuevas visiones de mundo, que en el caso del *Corpus* presentado en esta reflexión, consiste en una visión cromático-poética de la realidad de un *yo* que desea realizarse.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005) **La condición Humana**. Ediciones Paidós. Colección Surcos, 1era Edición. Barcelona, España.
- Camero, J. (2008) **Intertextualidad**. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural. Pensamiento crítico. Pensamiento utópico. Anthropos.España.
- Carr-Gomm, S. (2003) **Diccionario de arte a partir de sus símbolos**. Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V. México.
- Cassiogoli, R. (2008). **Pensar lo femenino. Un itinerario filosófico hacia la alteridad**. Cultura y Diferencia. 173 Anthropos, Pueg, Unam, México.
- Eco, U. (1994). **Signo**. (Segunda edición). España: Editorial Labor, S.A.
- Fermoso, P. (1981). **Teoría de la educación**. Méjico: Editorial, Trillas.
- Ferrater, M. (2004). **Diccionario de Filosofía**. (Tercera edición). España. Editorial Ariel S.A.
- Gadamer, H. (2007). **El Giro Hermenéutico**. (Primera edición). España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.).
- Galimberti, A. (2008). **Oaxaca en femenino: Cuarenta mujeres en las artes visuales**. (Primera edición). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García, A., y García, G. (2012). **Filosofía de la Educación**. (Primera edición). España: Narcea, S. A.
- González de A., M. (2002). **Semiótica Crítica y Crítica de la Cultura**. (Primera edición). España: Anthropos.
- Hernández, A., y Escalona, Z. (2011). **Enfoques de la Capacidad y el Desarrollo Humano**. (Primera edición). Venezuela: PNUD.
- Husserl, E. (2009). **Meditaciones Cartesianas**. (Tercera edición). España: Editorial tecnos (Grupo Anaya, S. A.).

- “**La Biblia de Jerusalén**”. (1975) Tercera edición. España: Desclée De Brouwer.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (2009). **Metáforas de la vida cotidiana**. (Octava edición). Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.).
- Leal G., J. (2005). **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación**. (Primera edición). Venezuela: Centro Editorial Litorama.
- Leher, R. (Comps.) (2010). **Por una Reforma Radical de las Universidades Latinoamericanas**. (Primera edición). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Lucena, H., N. (2006). **Construcción de un Imaginario Social Venezolano**. (Primera edición). Venezuela: El perro y la rana.
- Medina, R. (2001). **La educación objeto de reflexión científica, en VV. AA., Teoría de la Educación**. Madrid: UNED.
- Pérez, E., A. (2007). **Educar para Humanizar**. (Segunda edición). España: NARCEA S. A.
- Rueda O., R. (2007). **Para una Pedagogía del Hipertexto**. (Primera edición). España: Anthropos Editorial.
- Stein, E. (2003). **Escritos antropológicos y pedagógicos**. (Segunda edición). Obras completas, IV. España: Editorial Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad.
- Valle, T. del y otros. (2002) **Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género**. Narcea S.A. Ediciones España.
- Verón, Eliseo. **La semiosis social**. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Colección el mamífero parlante. Editorial Gedisa, Argentina.
- Zubiri, X. (1948). **Naturaleza, Historia, Dios**. Editorial Poblet. Buenos Aires.

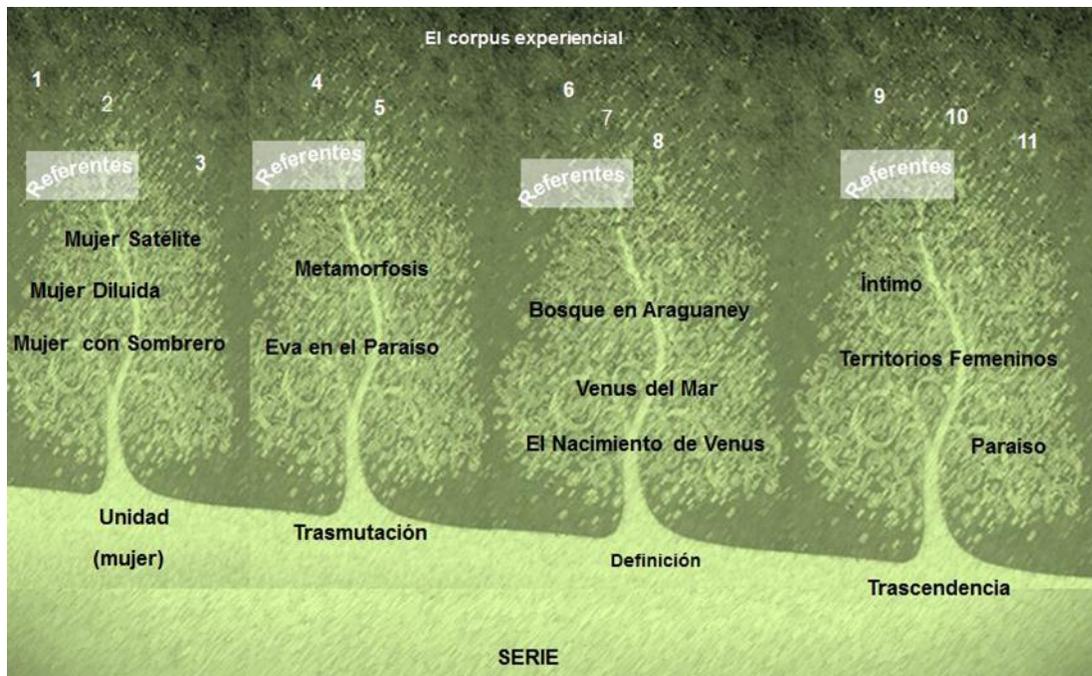
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Alvarez, E. **La cuestión del sujeto en la filosofía de husserl.** Universidad Autónoma de Madris. Disponible: www.uned.es/dpto_fim/invfen/InvFen8/7_ALVAREZ.pdf. [Consulta: 2010, Enero 27].
- Arendt, H. 11501 **Una poética de la natalidad.** Disponible: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/11921/11501>. [Consulta: 2013, Junio 27].
- Bedoya, J. **Epistemología y Pedagogía.** Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico. Disponible: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1zlqVDU7vCkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=mayeutica+como+m%C3%A9todo+filos%C3%B3fico&ots=MsFyX-Zaqr&sig=VU_KjyHmAubp37_mGSF8eeTjTcs#v=onepage&q=mayeutica%20como%20m%C3%A9todo%20filos%C3%B3fico&f=false [Consulta: 2013, Julio 23].
- Delgado, I. **EDITH STEIN: Una visión filosófica y católica de la educación.** Disponible: http://www.religionycultura.org/2007/241-242/RyC241-242_5.pdf [Consulta: 2010, Febrero 20]
- Eco, U. **La obra abierta.** Disponible: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Eco_Umberto-Obra_abierta.pdf. [Consulta: 2012, Febrero 21].
- Genette, G. **La literatura en segundo grado.** Traducción de Celia Fernández Prieto. Tauros. Libro on line Disponible: <http://es.scribd.com/doc/6717915/Genette-Palimpsestos-I-a-VII> [Consulta: 2012, Enero 27].
- Jameson F. **Documentos de cultura, Documentos de Barbarie Literatura y debate crítico.** Disponible: <http://es.scribd.com/doc/63861687/Jameson-F-Documentos-de-Cultura-Documentos-de-Barbarie-1989> [Consulta: 2012, Enero 10].
- Jurado, M. **LA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN. ¿Una herramienta más o un medio de recrear un espacio existencial y socializador transformador?** Universidad de Sevilla. Disponible: <http://procie.uma.es/jornadashve/images/stories/PDFs/Mar%C3%ADa%20Dolores%20Jurado%20Jim%C3%A9nez.pdf> [Consulta: 2012, Enero 09]

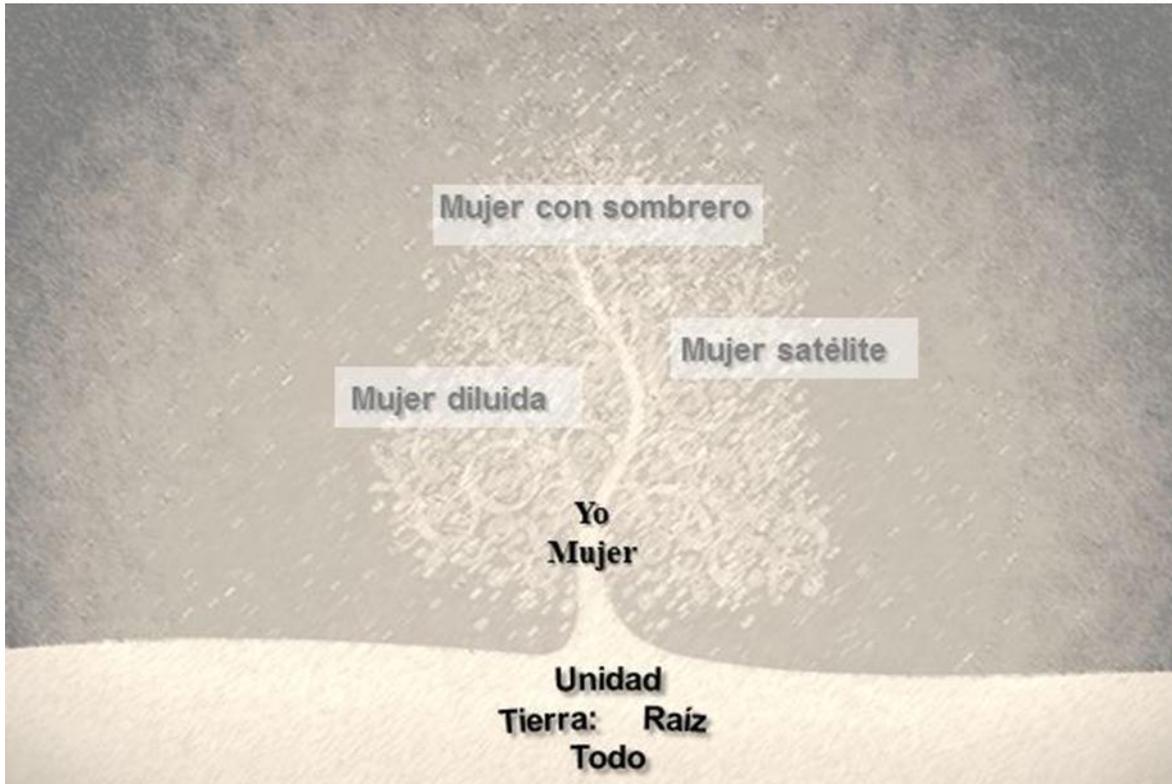
- López, C. **Intersubjetividad trascendental y mundo social.** Universidad de la Rioja. Resumen. Disponible: ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn22p33.pdf [Consulta: 2012, Enero 10].
- Lorca, M. **Género y natalidad en la Filosofía práctica de Hannah Arendt.** Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/ANDH/issue/view/ANDH030311/showToc> [Consulta: 2013, Junio 10].
- Olson, D, R y Bruner. J **Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada.** Revista Perspectivas. Disponible: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta_Bruner.pdf [Consulta: 2012, Enero 09]
- Quiroga, F, R. **La Dimensión afectiva de la vida.** Cuadernos de anuario filosófico serie universitaria número 143 departamentos de filosofía universidad de Navarra España. Disponible: www.unav.es/facultad/fyl/files/.../Pedagogia%202006%202007.pdf [Consulta: 2012, Enero 15]

ANEXOS

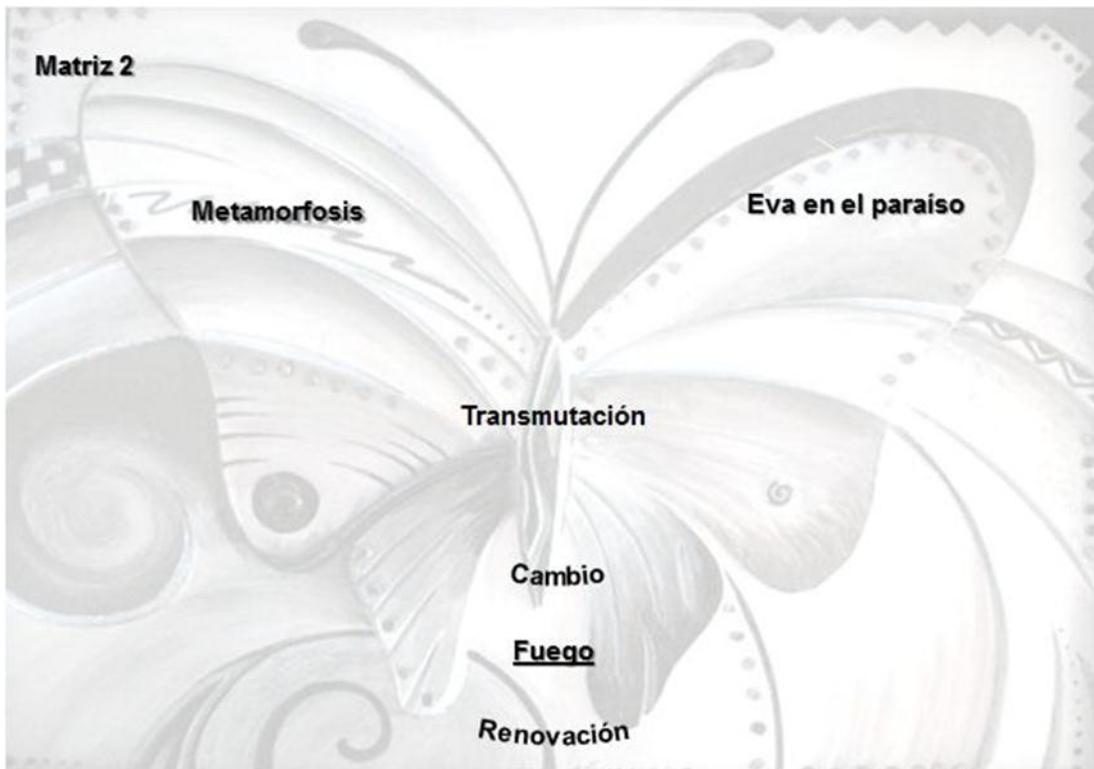
A. CORPUS EXPERIENCIAL



B. SALA 1. YO- UNIDAD



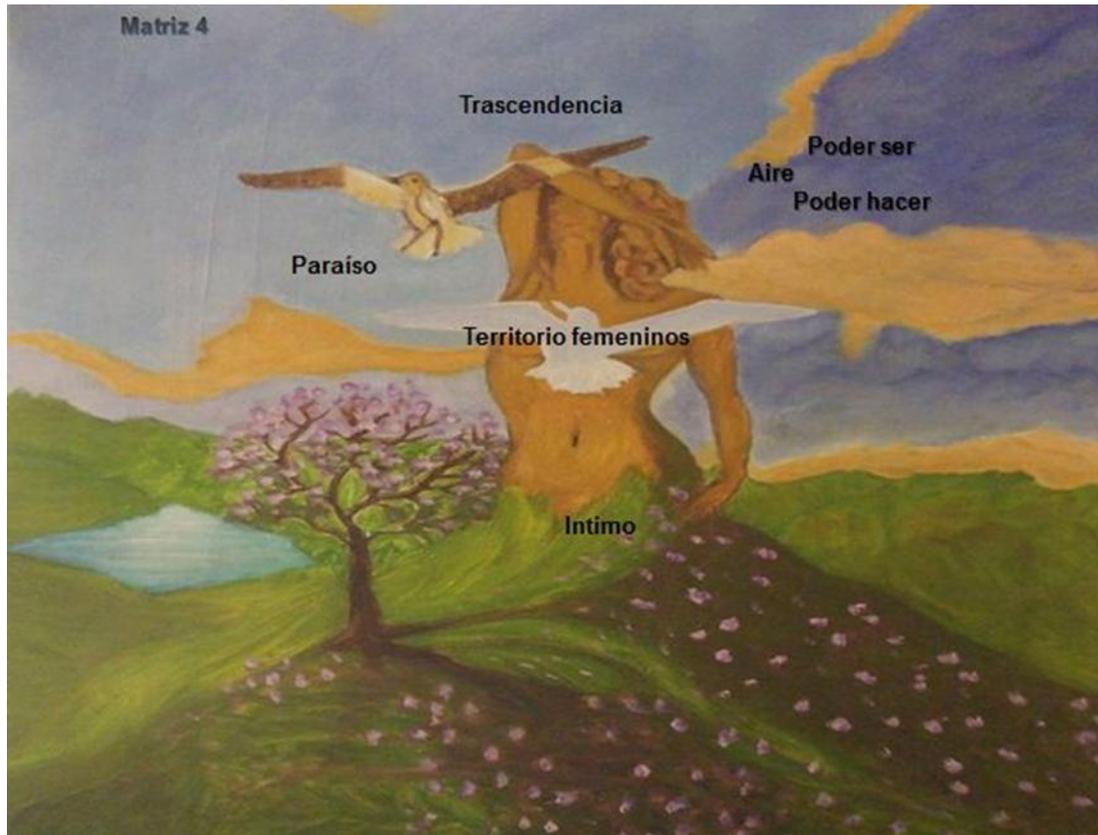
C.SALA 2. TRANSMUTACIÓN



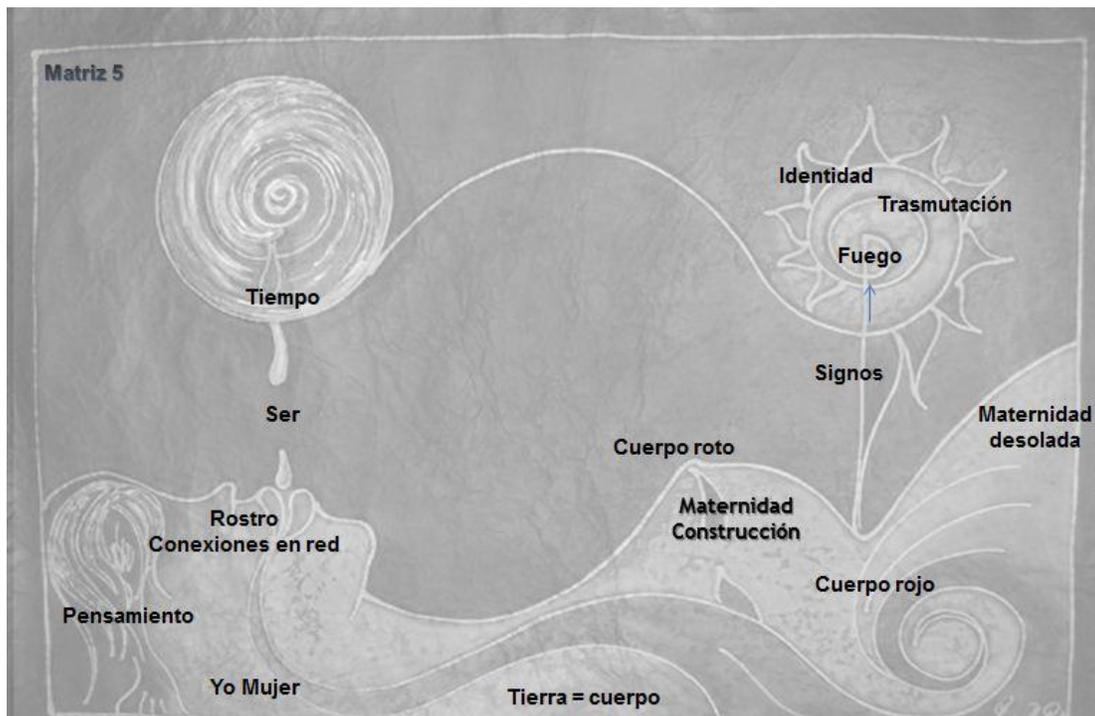
D.SALA 3. DEFINICIÓN



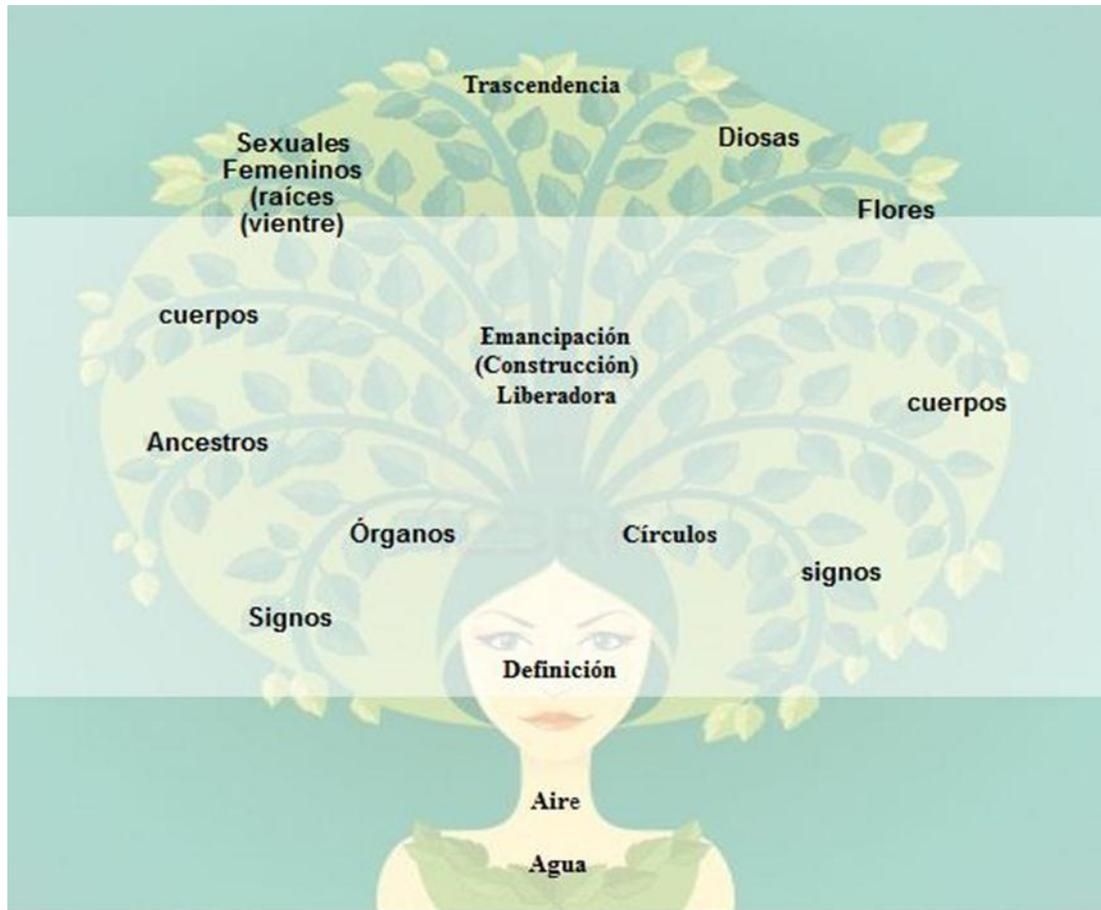
E. SALA 4. TRANSCENDENCIA



F. CONEXIONES 1



G. CONEXIONES 2



H. CONEXIONES 3



CURRICULUM VITAE

Deisy Margot Graterol Herize, C.I V- 9.601.488. Trujillo Estado Trujillo, Venezuela, 23 de octubre de 1967. Mi infancia, transcurrió en el Municipio Candelaria, Trujillo. La escuela “Antonio José Pacheco” del pueblo marcó mi infancia y mi vida. A los ocho años me traslado junto a mi familia a la ciudad de Barquisimeto, Lara. Proximo estudios en la U.E. “Lucrecia García”. De esta etapa recuerdo con mucha admiración a la maestra Carmen Omaña de Alvarado, sus clases magistrales han sido pilar sobre el cual he construido mi formación hasta ahora. En 1980 ingreso al C.B.C. “Félix González Lameda” y en 1981 al C.B.C. “Federico Carmona”. Continúo estudios en el Liceo “Lisandro Alvarado, el cual represento en el año 1984 en el Concurso a Nivel Nacional “Bolívar Conservacionista” obteniendo el primer lugar con la obra “El agua símbolo de vida”. Ese mismo año obtengo el título de Bachiller en Humanidades. Desde niña me intereso por el arte, la pintura, el tejido y otras labores textiles-artesanales que elaboro con fines utilitarios. Ingreso a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL y al mismo tiempo me integro al grupo juvenil cristiano “Fragua” dirigido por el Padre Jesuita Miguel Matos. Esta experiencia me permitió valorar el servicio comunitario como medio de formación para la vida. Participo en exposiciones colectivas en el área de tejido y tapices de tela. En el año 1991 obtengo el título de profesor en la Especialidad de Castellano y Literatura, mención: Lengua. Me dedico al trabajo comunitario y a las organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro (ONG). En el año 2001 me desempeño como docente en el sistema formal como maestra en el medio rural, Municipio Jiménez, Estado Lara. Ingreso como profesor titular de Castellano y Literatura en el Municipio Torres, Estado Lara siendo trasladada en 2003 al Municipio Iribarren, Lara. Concluyo estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL con el título: Magister en Educación, Mención Gerencia (2004) con Mención Honorífica. A nivel Superior Universitario he sido facilitadora en cátedras afines a mi especialidad en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, Núcleo Lara. Participo en el salón Héctor Rojas Meza (2008) con la obra “Bosque en Araguaney” y en el 2010 salón homenaje a la ciudad de Barquisimeto, obra “El nacimiento de Venus”. A lo largo de mi vida he alternado el trabajo docente con el arte, además de mi condición de mujer y madre de dos hijos, Sebastián y Sergio. Actualmente me desempeño como Profesor ordinario en la cátedra Semiótica, Decanato de Humanidades Artes Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado UCLA.