



**ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE: UN
TEJIDO EN LAS
DIMENSIONES
SIMBÓLICA Y
SOCIOCULTURAL DEL
LENGUAJE A TRAVÉS
DE LA METÁFORA
COMO POTENCIA
POÉTICA EN ACTO DE
PREGUNTA**



Teaching and learning: a fabric in the
symbolic and sociocultural dimensions
of language through metaphor as poetic
power in the act of question

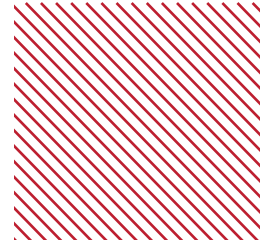
...

Ensino e aprendizagem: um tecido nas
dimensões simbólicas e socioculturais
da linguagem através da metáfora como
potência poética no ato da pergunta



Por:

Claudia Arcila Rojas¹
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia
Claudia.arcila@udea.edu.co
 [0000-0003-4621-0866](https://orcid.org/0000-0003-4621-0866)



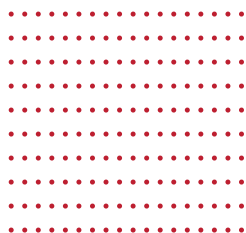
Recepción: 23/03/2020 • **Aprobación:** 12/05/2020

Resumen: La presente reflexión tiene como prioridad pensar las acciones del maestro como posibilidades pedagógicas donde su ser se resignifica en el hacer desde el saber en profundidad dialógica, tomando la metáfora del indigente que teje la potencia poética hacia la pregunta como pilar de acercamiento a la realidad. Este propósito está movilizado en una hermenéutica literaria de retorno a la experiencia de la lectura y la escritura, concebidas como territorios de una memoria que incentiva nuevas voces del pensamiento. Desde las perspectivas lineales de la formación, las prácticas pedagógicas han restringido el sentido del lenguaje a una dimensión transmisionista sin avistamiento reflexivo en apertura narrativa, lo cual ha dado lugar a una imagen del maestro carente de postura crítica. Por esta razón, se emprende el camino de la metáfora como horizonte de nuevas comprensiones, tendientes a desnaturalizar las jerarquías impuestas por las lógicas del mercado y, a su vez, problematizar los condicionamientos ideológicos que han hecho de la formación una experiencia de adoctrinamiento en las pretensiones de una modernidad instalada en la razón del dominio y, por consiguiente, en los diseños de una subjetividad enajenada en los formatos discursivos hegemónicos que ponen al margen otros saberes movilizados por la potencia de la metáfora fundamentada en la expresión lírica. Este tejido permite argumentar y desplegar el sentido del lenguaje como una práctica sociocultural hacia la dimensión simbólica atravesando las relaciones del sujeto con el texto, en tanto artesanía de la vivencia pensada, y de lo pensado como huella de conocimiento.

Palabras clave: Pedagogía; Búsqueda; Símbolo; Lectura; Escritura; Creación.

Abstract: The following reflection has as priority to think about the teacher's actions as pedagogical possibilities where their being is resignified in a practice rooted in an extensive and dialogical knowledge, taking the metaphor of the indigent who weaves the poetic power towards the question as a pillar of approaching reality. This purpose is mobilized in a literary hermeneutic of return to the experience of reading and writing, conceived as territories of a memory that encourages new voices of thought. From the linear perspectives of education, pedagogical practices have restricted the sense of language to a transmissionist dimension without a reflective sighting in narrative opening; consequently, an image of a teacher lacking a critical stance has taken place. For this reason, the metaphor path is undertaken as a horizon for new ways of comprehension, tending to denaturalize hierarchies imposed by the logic of the market and, successively, to problematize the ideological conditions that have turn education into an experience of indoctrination with the pretense of a modernity installed in the reason of dominance and, consequently, in the designs of a subjectivity alienated in hegemonic discursive formats that put aside other knowledge mobilized by the power of metaphor based on lyrical expression. This fabric allows the argumentation and unfolding of the meaning of language as a sociocultural practice towards the symbolic dimension, crossing over the relationships of the subject with the text, as a craft of the thought experience and of what is thought as a trace of knowledge.

Keywords: Pedagogy; Search; Symbol; Reading; Writing; Creation.



Resumo: O presente artigo de reflexão tem como prioridade pensar as ações do professor como possibilidades e posições pedagógicas onde seu ser é resignificado no fazer a partir do saber em profundidade dialógicas, tomando a metáfora do indigente que tece o poder poético para a pergunta como pilar de aproximação à realidade. Esse propósito é mobilizado em uma hermenêutica literária de retorno à experiência de ler e escrever, concebidas como territórios de uma memória que estimula novas vozes de pensamento. Nas perspectivas lineares de formação, as práticas e discursos pedagógicos têm restringido o sentimento e o sentido da linguagem a uma dimensão transmissionista sem visada reflexiva na abertura narrativa, o que deu origem a uma imagem do professor carente de uma postura crítica. Por isso, o caminho da metáfora é percorrido como horizonte de novas compreensões, tendendo a desnaturalizar as ordens e hierarquias impostas pela lógica do mercado e, por sua vez, a problematizar as condições ideológicas que fizeram da formação uma experiência de doutrinação nas reivindicações de uma modernidade instalada na razão de dominação e, conseqüentemente, nos desígnios de uma subjetividade alienada em formatos discursivos hegemônicos

que colocam de lado outros saberes mobilizados pelo poder da metáfora fundamentada na expressão lírica. Esse tecido permite argumentar e desdobrar o sentido da linguagem como uma prática sociocultural para a dimensão simbólica, atravessando as relações do sujeito com o texto, como ofício da experiência do pensamento, e do que é pensado como traço de conhecimento.

Palavras-chave: Pedagogia; Busca; Símbolo; Leitura; Escrita; Criação.

Procedencia:

Este artículo no recibió financiación.



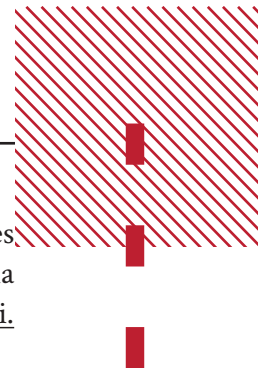
Este trabajo está bajo la licencia [licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

¿Cómo citar este artículo? / *How to quote this article?*

Arcila Rojas, C. (2020). Enseñanza y aprendizaje: un tejido en las dimensiones simbólica y sociocultural del lenguaje a través de la metáfora como potencia poética en acto de pregunta. *Praxis, Educación y Pedagogía* (6). https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i6.9243

Introducción

En el enseñar y el aprender se cumple una relación envolvente de intenciones y proyecciones donde maestros y estudiantes conjugan las subjetividades en una experiencia pluralista con el conocimiento; un vínculo que recupera la intensidad emocional e intelectual del pensamiento en la integración y apertura de los estados y facultades que favorecen una dimensión elevada del entendimiento; una experiencia tejida por los desbordamientos y recogimientos de la mente en su oleaje narrativo: “La filosofía no es una síntesis posterior de *pathos* y *logos*, sino la unidad originaria de ambos” (Grassi, 2015, p. 39) que permite el carácter vivencial, analógico y refulgente del lenguaje narrativo. Se enseña pues en actualización de las prácticas educativas y vivenciales donde el deseo y la voluntad de estar con el otro propicia actitudes en disposición a diálogos; se aprende cuando la voluntad se amplía en pregunta y en descubrimiento de aptitudes que reflexionan esos diálogos desde el lugar ético y político de la escucha, lo cual implica el sentido de la humildad que corresponde al acto de enseñar como un aprender permanente.



En esta apertura, pensar el itinerario y el ritual del maestro en sus acciones con la enseñanza, constituye un propósito de relevancia pedagógica, toda vez que, dicho posicionamiento implica también una relación reflexiva y vivencial con el aprendizaje y, por lo mismo, una relación de conciencia crítica, creativa y propositiva con el lenguaje. Adicionalmente, al emprender este panorama semántico, se teje el camino de la pregunta en una dirección que parte del maestro para interpelar y resignificar su hacer desde un saber dispuesto al encuentro dialógico con el otro y con lo otro, donde el mismo maestro se refleja como una mismidad en reinención subjetiva; un devenir otredad, una metamorfosis que pasa del reflejo al antifaz, y de este, al renacimiento.

En esta dirección, la imagen del mendigo es una sugerente metáfora que ilumina este acto desde el sentido del despojarse para poder recibir al otro, acompañarlo y escucharlo desde su lugar de enunciación. El mendigo que, desposeído de toda pretensión de grandeza, abandona su pasado de rey al haber conocido la belleza en el lenguaje de un poema que no vuelve a repetirse. El mendigo que, siendo rey, interroga el origen de la palabra que pareciera ser la donación de un sortilegio. La metáfora pues, como una potencia para pensar la formación en tanto terreno discursivo e interrogativo donde el maestro se percata de su experiencia de encuentro con la belleza; la metáfora que posibilita una nueva analogía de la educación brindándole luz a la formación; una nueva descripción asociada a una pedagogía vital que discurre en acciones creadoras de nuevos significados; de nuevas imágenes e imaginarios de lo humano y de todo lo que constituye su devenir en la realidad, en el pensamiento, en su corporalidad y, por ende, en su lenguaje:

¿Qué hechicería te lo dio?

-En el alba -dijo el poeta- me recordé diciendo unas palabras que al principio no comprendí. Esas palabras son un poema. Sentí que había cometido un pecado, quizá el que no perdona el Espíritu.

-El que ahora compartimos los dos -el Rey musitó-. El de haber conocido la Belleza, que es un don vedado a los hombres. Ahora nos toca expiarlo. Te di un espejo y una máscara de oro; he aquí el tercer regalo que será el último.

Le puso en la diestra una daga. Del poeta sabemos que se dio muerte al salir del palacio; del Rey, que es un mendigo que recorre los caminos de Irlanda, que fue su reino, y que no ha repetido nunca el poema (Borges, 2000, pp. 85-86).

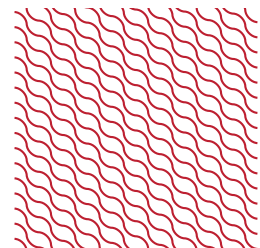
De esta manera, enseñar y aprender en el tejido de las dimensiones simbólica y sociocultural del lenguaje, supone una relación pedagógica desde la pregunta por la lectura y la escritura como fuentes de sentido donde, la realidad y la

capacidad creativa, abren nuevos recorridos por el texto en su significado de ascenso dialógico haciendo de la escucha el gesto que acoge la palabra para el ritual de la lectura, en el cual el lector hace parte del espacio lingüístico, reconfigurando, como escritor, el paisaje semántico hacia una nueva obra de apropiación y reconstrucción narrativa. Una obra que, sobre el soporte de las dimensiones simbólica y sociocultural del lenguaje, expresa el enseñar y el aprender en una apertura hermenéutica y vivencial que desmarca la lectura y la escritura de las concepciones que reiteran el texto como un referente de inalterables componentes: Leer y escribir como beber y escupir (Carroll, 2010); como un reproducir pasivo que niega la semántica en su dialéctica hacia los nuevos aprendizajes.

En esta ruta de estímulo a la expansión semántica, la potencia lírica de la metáfora permite una dimensión pedagógica de elocuencia y creación, toda vez que logra brindar elementos persuasivos y estéticos que parecen tener rumbos distintos en los oficios de la poética y la retórica. Sin duda, lo poético y lo retórico “dibujan [...] dos universos de discurso distintos. La metáfora tiene un pie en cada campo” (Ricoeur, 2001, p. 20) cuenta con la plasticidad ambulante del sentido de las palabras y con la fuerza para elevar los sentimientos y estados trágicos que ponen en escena el guion estético. “Por tanto, habrá una única estructura de la metáfora, pero con dos funciones: una retórica y otra poética” (Ricoeur, 2001, p. 20). Ampliar esta relación con la experiencia pedagógica en clave de la formación que nutre el vínculo con el lenguaje, permite adicionar que en la metáfora no solo tiene origen el concepto y toda su riqueza para nombrar y recrear los acontecimientos (Nietzsche, 2007), sino también, la pregunta como pilar de búsqueda y acercamiento a la realidad. Propósito que, en esta reflexión, transita la experiencia literaria en una hermenéutica que vuelve sobre los territorios de la lectura y la escritura para hacer de la memoria la fuente de nuevas voces del pensamiento.

Aprender es, entonces, desmarcarse de las respuestas donde el estructuralismo educativo condena la creatividad y la capacidad pensante; es negarse al desprendimiento de la cabeza (Bosh, 1962) para preservar el derecho a la memoria, a las ideas, a la vida:

Sí, he oído y he comprendido -dije-. Pero no puedo despojarme de mi cabeza así como así. Deme algún tiempo para pensarlo. Comprenda que ella está llena de mis ideas, de mis recuerdos. Es el resumen de mi propia vida. Además, si me quedo sin ella, ¿con qué voy a pensar? (Bosh, 1962).



En este sentido, enseñar y aprender, como acciones propias del maestro en desalajo de certezas y patrimonios que inmovilizan su búsqueda, así como leer y escribir, como prácticas del lenguaje que estimulan estas acciones para impulsar la indigencia hacia nuevos hallazgos, comparten el sentido dialéctico que los concibe “como criaturas históricas, esto es como sujeto y objetos de un incesante proceso de creación y recreación” (García, 2006, p. 97), propiciando el diálogo que moviliza el gesto humano en toda suerte de provocaciones donde la lengua, tanto como las apropiaciones de sentido que posibilita, se hace esquiva, ajena, volátil; la lengua que, en su dinamismo, logra ser consecuente con el acercamiento y traducción de la realidad; la lengua que se despliega en las mutaciones y transformaciones que los interrogantes y las respuestas experimentan en sus trayectos de búsquedas y construcciones; en su devenir metáfora y, por ende, imagen en permanente e inacabada metamorfosis; la lengua que, al estar regida por las leyes dialécticas, se encuentra “directamente ligada a la actividad productora del hombre, lo mismo que a todas sus demás actividades en todas las esferas de su trabajo, sin excepción” (Stalin, 1976, p. 22) y, por ello mismo, también se encuentra ligada a las dinámicas simbólicas y socioculturales que reclaman de ella “un estado de transformación casi incesante” (Stalin, 1976, p. 2).



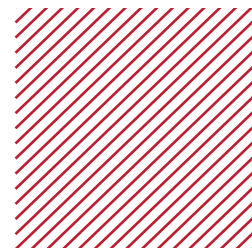
Aun cuando no se tiene más que una lengua materna y uno está enraizado en su lugar de nacimiento y en su lengua, aun en ese caso, la lengua no pertenece. No dejarse apropiar hace a la esencia de la lengua. La lengua es eso mismo que no se deja poseer, pero que, por esta misma razón, provoca toda clase de movimientos de apropiación. Porque ella se deja desear y no apropiar, pone en movimiento toda clase de gestos de posesión, de apropiación. (Derrida, 2001).

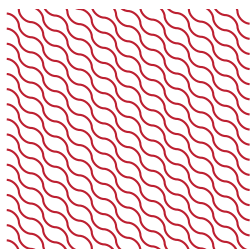
Así pues, el enseñar y el aprender, esa experiencia de movernos y dejarnos tocar en la palabra, configura una idea de formación en dinamismo vital, una idea que trasciende las configuraciones lineales que han sometido a la pedagogía a unas prácticas y discursos ausentes del sentir y el sentido del lenguaje. Esa mirada transmisionista de la educación ha sido insistentemente cuestionada. Los estudios previos frente al tema, alertan ante los vacíos reflexivos que han clausurado la libertad narrativa del maestro, haciendo emerger en la educación su atribución burocrática de aparato ideológico institucional (Althusser, 1970). Se suma a ello, el citado reiterativo a repensar el lugar crítico del maestro que, en su instalación pasiva en el modelo educativo, cumple “con el propósito de prolongar la incompetencia de las masas, y de asegurar, al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes” (Ponce, 1974, p. 23).

A la luz de lo anterior, el camino de la metáfora ofrece rumbos para desmarcarnos de los regímenes de poder y de saber delineados por las lógicas del mercado. La metáfora que, encarnada en el lenguaje, desaloja las comprensiones heredadas frente al hombre, la realidad, el pensamiento, la educación y el mismo cuerpo en su despliegue sensorial; la palabra que da señales en el auténtico acto creador de nuevos sentidos en el precedente de la vibración sensorial captando y traduciendo las señales del mundo: “La enseñanza, la verdadera enseñanza es la palabra creadora de palabra” (Mèlich, 2001, p.78). Y por eso mismo, abre sus posibilidades en el camino de la creación y la conversión de objetos tangibles en conceptos estéticos. Objetos y fenómenos de la realidad sociocultural que se convierten en conceptos y narraciones de valiosa riqueza simbólica. En este aspecto diferenciador, superar la formación como un legado para el adoctrinamiento en las medidas de una modernidad regida por la razón del dominio binario, supone recuperar la fuerza poética de la metáfora, invitando a recorrer el texto que, en su palpitación estética, pone al descubierto la obra vivencial a través de la escritura como imagen del pensamiento.

En este entramado entre lo simbólico y lo sociocultural, *El espejo y la máscara* (Borges, 2000) traza el acontecimiento literario, acompañando el rostro de la indigencia como reflejos y espejismos que replican y ensombrecen las imágenes con las cuales se puede pensar el lenguaje, el maestro, la memoria, el olvido, las llegadas y las fugas que hacen de la formación una experiencia para pensar la educación. El espejo y la máscara donde el maestro como mendigo se mira en un nuevo rostro que actualiza la pregunta por su ser y por su hacer en unas nuevas relaciones con el saber, abriendo nuevos portales de una realidad que ha de ser nombrada para liberarla de su anonimato: “Lo primero que hace el hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla. Lo que ignoramos es lo innombrado.” (Paz, 1979, p. 30).

De este modo, el lugar pedagógico de la pregunta (Freire, 2013, p. 201) constituye el escenario discursivo del maestro, pues el interrogante es la señal del espíritu y la actitud investigativa que activa la movilidad humana en su voluntad de transitar en intención de formación. En las preguntas, al ser la materialización de la potencia poética que trae la metáfora, los saberes propios también son repensados y expropiados de sus empecinamientos doctrinarios que actúan como fundamentalismos de la mercantilización en la falsa idea de la permanencia; de ahí que la pregunta sea el dispositivo dialéctico para entender la movilidad del tiempo y de las circunstancias que trazan nuevos retos dentro del acontecer cósmico enviando siempre señales para nuevas exploraciones de conocimiento. El mismo pasado es visitado para el reencuentro con nuevos momentos y memorias que le otorgan a la existencia





el valor del asombro ante las acciones de transformación que fecundan las sutilezas de la novedad: La existencia humana supone admiración, pregunta y conflicto. Y, en tal sentido, supone transformación. Una existencia sin riesgo es, en sí misma, negación de la vida (Freire, 2013) y de su dialéctica hacia la muerte como renacimiento.

Sobre este hecho, el origen y las doctrinas que sobre él plantean una historia de los conceptos, es una idea que debe comprenderse como un territorio de movimientos entre puntos de llegada y de partida que ponen en tránsito nuevas apreciaciones de lo que se considera una herencia o una tradición que ha de conservarse. Ahora bien, no hay duda de que toda herencia se convierte en huella de un camino, pero sobre esas huellas se levantan preguntas en diálogo y refutación de los saberes propios enclaustrados en los viejos códigos de la división y la ley del más fuerte:

Toda sociedad es un término y un camino de tránsito, un punto de llegada y de partida: no podemos, entonces, anclarnos en concepciones que, -teórica o prácticamente- niegan ese carácter abierto y dinámico de la transformación social y se petrifican en los marcos inmutables y perfectos de la Tierra Prometida (García, 2006, p. 6)

Así pues, los saberes asumidos como propios, justamente por ser apropiaciones de los sentidos construidos en los contextos y acontecimientos socioculturales, se despojan de tal propiedad e inician nuevas travesías simbólicas y semánticas donde la práctica, la vivencia y la experiencia generan nuevos ecos y gestos de lo humano, recogidos y desdoblados en la vitalidad de la metáfora; nuevos recorridos y experiencias con el tiempo y el espacio y, por tanto, nuevas relaciones con la naturaleza y con sus manifestaciones de belleza, armonía, justicia y bondad; relaciones que permiten un vínculo con las leyes de la moral, en tanto sensibilidad y actuación que considera al otro desde el lugar del sí mismo. Estas leyes, en plena conciencia del verdadero ejercicio de la razón que:

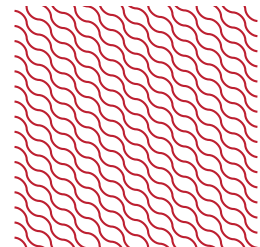
Lleva a la idea del *bien supremo* posible en el mundo: la *moralidad*, la cual sólo es posible por la libertad; por otra parte esas leyes llevan también a lo que no sólo depende de la libertad humana, sino también de la *naturaleza*, a saber, a la mayor *felicidad* (Kant, 2005, pp. 56-57).

En estos filamentos lingüísticos que hilvanan el devenir sociocultural del lenguaje con las imágenes simbólicas que tienen manifestación en la metáfora y

en su potencia poética expuesta en obra a través del deambular dialéctico de la pregunta, se recorren las experiencias de la enseñanza y el aprendizaje, reivindicando nuevas contemplaciones y comprensiones de la lectura y la escritura que seducen a un viaje por la geografía íntima del texto; por su propio afuera artesanal como vértigo de la vida al desnudo, poniendo al descubierto otras formas de ser, sentir y comunicar la palabra; otras formas desmarcadas de las lógicas de control del saber y del poder hegemónico, restableciendo el “ejercicio de racionalidad que, desde el deseo y el ensueño, lucha contra aquellos prejuicios racionalistas y positivistas que en la cultura occidental se mantienen hacia el mundo de lo simbólico” (Zacarés, 1998, p. 23).

El maestro en la metáfora del indigente: soltar y emprender nuevas búsquedas

En la claridad de las luces que reinician las escenas donde el maestro retorna y renueva sus actuaciones e intenciones con la enseñanza, se empieza a construir el diálogo con el aprendizaje desde un sentido ético capaz de asumir una postura gnoseológica que recupera el valor profundo, amplio, vinculante y dialógico de los saberes; una postura abierta fundamentada en la indagación constante para ingresar de manera consciente a los problemas que alientan el devenir del conocimiento. En esta ruta, en la metáfora del maestro indigente encontramos la imagen pedagógica desalojada de las pretensiones de verdad que hacen inmutable la idea de un estado, de una apreciación o explicación de un fenómeno; es la metáfora que inspira a la errancia como gesto de búsqueda. En el cuento *El espejo y la máscara* (2000), Borges ilustra esta metamorfosis dejando ver el devenir de un rey que, en el anhelo de encontrar en la palabra la vivencia de los acontecimientos que fueron motivo de esfuerzo y gloria, se disuelve y renace como mendigo. Esta es la nueva identidad de aquel que, siendo rey, ha soltado la máscara de la autoridad para lograrse mirar en el espejo y presenciar la muerte que hace de la daga la cómplice de un nuevo camino. Borges integra en los símbolos de la máscara, el espejo y la daga, el acontecer de un hombre que es la representación del estado de indigencia en lectura y escritura de un camino que le devuelve al cuerpo la emoción de lo vivido, pero también el asombro ante lo que será vivido.



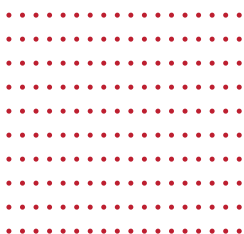
El indigente convierte su rostro en la expresión de la incógnita que persigue algo más que respuestas: “Algo, que no era el tiempo, había surcado y transformado sus rasgos, los ojos parecían mirar muy lejos o haber quedado ciegos” (Borges, 2000, p. 84). El rostro del mendigo que expresa el gesto pedagógico

en cualquier espacio y cualquiera sea la circunstancia; el rostro descubierto en el espejo de las circunstancias y en las mismas máscaras que estas crean por la intensidad de sus calamidades:

Cándido, más conmovido de caridad que de horror, dio a aquel espantoso mendigo los dos florines que había recibido del anabaptista Jácome. El fantasma le miró con inquieta curiosidad y, derramando abundantes lágrimas, le echó los brazos al cuello, a cuya acción Cándido se retiró lleno de temor. - ¿Es posible - le dijo le dijo el astroso - que no reconoces a tu querido Pangloss? - ¿Qué oigo? ¿Usted? ¿Usted es mi maestro? ¿Usted en un estado tan miserable? ¿Pues qué desgracia le ha puesto así? ¿Por qué no está usted en el más hermoso de los castillos? (Voltaire, 2001, pp.125-126).

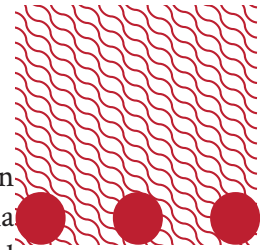
Es en el suceso pedagógico del castillo donde el rey descubre la belleza que lo pone en la melodía del silencio y en el despojamiento de la ventaja que hacía del otro un súbdito. Sin embargo, en la comprensión y sabiduría que lo acompaña, el otro puede considerarse un discípulo y tener como mayor premio la contemplación del gesto de su maestro: “Rey, la mejor recompensa es ver tu rostro” (Borges, 2000, p. 81). El rostro del maestro que aprueba la labor del discípulo, pero que todavía espera que la vida misma se ponga en el relato; el gesto que se replica como imagen en la memoria del espejo; como mimesis que inspira y reconforta, una vez superadas las pruebas y confrontaciones con la muerte. La imitación conducida por un gesto sabio que sabe reconocer la grandeza y el testimonio del lenguaje, así como su compromiso con la conservación de la belleza que se hace testamento en la escritura

Cumplido el plazo, que fue de epidemias y rebeliones, presentó el panegírico. Lo declamó con lenta seguridad, sin una ojeada al manuscrito. El Rey lo iba aprobando con la cabeza. Todos imitaban su gesto, hasta los que agolpados en las puertas, no descifraban una palabra. Al fin el Rey habló.



-Acepto tu labor. Es otra victoria. Has atribuido a cada vocablo su genuina acepción y a cada nombre sustantivo el epíteto que le dieron los primeros poetas. No hay en toda la loa una sola imagen que no hayan usado los clásicos. La guerra es el hermoso tejido de hombres y el agua de la espada es la sangre. El mar tiene su dios y las nubes predicen el porvenir. Has manejado con destreza la rima, la aliteración, la asonancia, las cantidades, los artificios de la docta retórica, la sabia alteración de los metros. Si se perdiera

toda la literatura de Irlanda -*omen absit*- podría reconstruirse sin pérdida con tu clásica oda. Treinta escribas la van a transcribir dos veces (Borges, 2000, pp. 82-83)



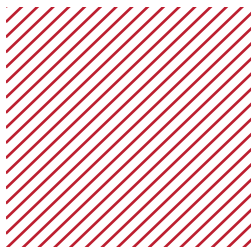
No obstante esta apreciación y el reconocimiento, a través de la reproducción que demuestra el incomparable valor de la obra, el gesto no termina de ser la aprobación satisfactoria de lo que se atisba como una posibilidad sublime del lenguaje en la cual irrumpen la vida con sus emociones, impulsos, sensaciones, sentimientos, convicciones, frustraciones, esfuerzos y glorias; la vida que retorna al cuerpo haciendo del pasado un presente que vuelve a sentir las travesías de la búsqueda a través de la metáfora, como corazón vibrante del lenguaje:

Todo está bien y sin embargo nada ha pasado. En los pulsos no corre más a prisa la sangre. Las manos no han buscado los arcos. Nadie ha palidecido. Nadie profirió un grito de batalla, nadie opuso el pecho a los vikingos. Dentro del término de un año aplaudiremos otra loa, poeta. Como signo de nuestra aprobación, toma este espejo que es de plata (Borges, 2000, pp. 82-83)

Desde este paisaje, enseñar en clave de afrontar los problemas, implica hacer de la pregunta un movimiento del pensamiento que se sumerge en la profundidad de las palabras para encontrar los sentidos que se arriesgan al siempre inconcluso propósito de hallar la verdad y de conservar lo que le es preciado a la memoria, pues “Las proezas más claras pierden su lustre si no se las amoneda en palabras” (Borges, 2000, p. 80); las palabras que son indagadas en los pozos del lenguaje para que el decir se cumpla (Heidegger, 1972) como un acto de amor que conduce por los verdaderos caminos del saber y por las fértiles encrucijadas de las preguntas que contradicen el paradigma de las verdades transferidas:

Un maestro es quien sabe conservar vivo el espíritu socrático de la pregunta, y su enseñanza consiste en darnos la mejor prueba de su amor: lograr que aprendamos la única lección magistral que nos pone en el camino de un saber verdadero, y que consiste en percatarnos de que ninguna palabra puede decir toda la verdad (Bauman y Dessal, 2014, p. 10).

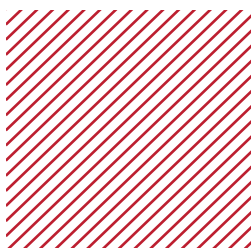
De hecho, la auténtica enseñanza inspirada en la palabra que impulsa a la creación de nuevas palabras, es la que despoja al maestro de toda pretensión de verdad o de autoridad para decretar jerarquías. En este recorrido, la pregunta por la verdad acontece como un bálsamo para abandonar su dogmático sentido y, con ello, los absurdos predominios de los discursos que se han erigido como emisarios de los paradigmas de certezas que ha pretendido ser inquebrantables:



¿Qué es verdad, entonces? Un móvil ejército de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en breve, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, trasladadas, adornadas poética y retóricamente, y que tras un uso largo le parecen a un pueblo firmes, canónicas y obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que han sido desgastadas por el uso y que han perdido su fuerza sensible, monedas que han perdido su efigie y sólo pueden ser consideradas como metal y ya no como monedas”. (Nietzsche, 2007, p. 5)

Es por ello que, la escucha de esas palabras desheredadas de todo encasillamiento paradigmático, inspira el gesto de indigencia que invita a que el maestro reciba y sea recibido en el silencio. Indigencia como capacidad para experimentar la falta que se siente provocada por la pregunta y las palabras que inician sus búsquedas; indigencia para recibir desde la contemplación silenciosa que se expone a la sorpresa de un hallazgo. El maestro que, en esa mendicidad, es capaz de descubrir y compartir la belleza en un pacto simbólico donde la muerte y el camino hacen parte del desaprender para aprender desde nuevos trazos y apreciaciones.

En este horizonte donde resuena la lección del maestro en la petición de “Limarás cada letra y cada palabra” (Borges, 2000, p. 8), la pregunta es una acción de búsqueda en la belleza lingüística donde las verdades danzan. El maestro recorre y se reconoce en el escenario melódico del conocimiento donde su ser deviene en los saberes y discursos que hacen del aula un lugar de encuentro para la escucha y la confrontación que desencadena resignificaciones del sujeto y las subjetividades en apertura a la dimensión pluralista de la palabra, lo cual sugiere superar la inmediatez del presente tejiendo la vitalidad con el pasado y el futuro; recuperar el sentido genealógico del ser humano y de su obra intelectual; romper los cercos de la civilización y sus convenientes protocolos; conocer el tiempo cósmico a través de las memorias del cuerpo que tiene como ruta de aprendizaje su capacidad sensible y en apertura al lenguaje de todos los sentidos:



Nuestras vidas, congeladas en el instante, están desconectadas de sus lazos con el pasado y con el futuro. [...] nos hace falta elegir en nuestra vida y para nuestra vida lo que querríamos ver repetirse sin cesar. [...] La duración vivida no se percibe naturalmente, se mide culturalmente. Nuestro cuerpo la vive sin saberlo; nuestra civilización la mide para enjaularla, para domarla, para domesticarla. La civilización es el arte de transformar en tiempo mensurable, por lo tanto rentable, una duración corporal escrita que da testimonio de la permanencia en nosotros del ritmo cósmico que se nos hace necesario conocer (Onfray, 2016, p. 30).

Desde esta configuración, es urgente recuperar una subjetividad descubierta naturalmente, reconocida desde “un arte de cultivar el jardín interior y de construir una relación sana con uno mismo, con los demás y con el mundo en una perspectiva armoniosa y no contradictoria con la naturaleza” (Onfray, 2016, p. 64); una subjetividad desmarcada de los códigos normativos y prescriptivos que tienen difusión a través de los portavoces ideológicos, con el único propósito de reiterar y naturalizar la idea del ciudadano cosmopolita inscrito en las lógicas individuales de un mundo globalizado, lo cual significa que “esta nueva forma de subjetividad está ligada con un nuevo metadiscurso del mundo, lo que puede entenderse como el discurso de la mundialización” (Delory-Momberger, 2015, p.86); o lo que es igual, el abandono de la tierra como experiencia del cultivo humano al contacto con el salvajismo de la naturaleza que se hace dócil cuando la consideramos en la genealogía de nuestra hermandad. Con cierta nostalgia recordamos a través de Onfray (2016) que, en tiempos pasados:

Los hombres mantenían relaciones directas con el mundo; en otras palabras, con la eterna sucesión del día y de la noche, con los ciclos de las estaciones, con la alternancia de las luces y de las tinieblas, con las estrellas en el cielo y con los misterios de las grutas bajo la tierra, con los movimientos de los astros, con los trayectos de la Luna y el Sol en el cosmos, con la regularidad de metrónomo de las apariciones de los solsticios y los equinoccios, con la dialéctica de la primavera y el invierno, con el perpetuo contrapunto de los cadáveres enterrados y de los niños que brotan del vientre de sus madres (p. 297).



En estas relaciones dispuestas al estado sensorial con el mundo, el maestro también encuentra nuevos trayectos para su indigencia en búsqueda; nuevas estaciones vitales que tienen manifestación en el claro-oscuro del tiempo con sus secuencias primaverales, invernales, otoñales y veraniegas; estados para sembrar, cultivar, desechar, podar, morir y renacer; relaciones con el ambiente sociocultural que se nombra y se reproduce a través de palabras, gestos, prácticas y representaciones donde el cuerpo habla y expresa una identidad e identificación con la tierra, pero también estas relaciones transmutan en imágenes y sensaciones simbólicas que traen todo el lenguaje poético del espacio y del tiempo; todas las expresiones de la vida que el cosmos contiene y que se convierten en metáfora del camino interrogativo humano. Caminar del pasado al presente con la lámpara de la pregunta encendida para poder ser artífices y anfitriones del futuro y de sus nuevos nacimientos; caminar como el indigente que encuentra en su paso nuevas razones para mantenerse en viaje.

Subjetividad en emancipación, renacer en la otredad de la escritura y la lectura

Esta condición de la subjetividad parece hoy extraña a la luz del sentido industrial de la sociedad que “porta en su seno la figura de un sujeto “empresario de él mismo” que pone toda su energía en “invertir sus recursos”, en “gestionar su portafolio de actividades”, en “hacer fructífero su capital humano”” (Delory-Momberger, 2015, p. 93), abandonando las enseñanzas de una ética solidaria entre todas las formas manifiestas de la vida que constituyen la fuente del verdadero código pedagógico en sensibilidad y sensorialidad. Sin duda, el humanismo es el gesto dialógico que “invita a endulzar la naturaleza cultivando lo salvaje que en ella hay para atenuarlo. ¿No podría decirse que es ese el imperativo categórico de toda teoría pedagógica... y por ende de toda cultura?” (Onfray, 2016, p. 57).

En todo este dinamismo de la vida, acontece lo que podría denominarse una “educación sensorial [que] debe impartirse desde los primeros minutos de vida intrauterina” (Onfray 2016, p. 62) para experimentar el estado permanente de extrañamiento frente a la lengua, es decir, la incapacidad humana de apropiarla por ser tan vasto el mundo y las circunstancias que lo manifiestan. Una educación sensorial donde se enseña que, la palabra en sí misma, ha de ser creadora de nuevas palabras dispuestas a intentar nombrar la experiencia de sentir el mundo y de verlo reflejado como un texto que se lee en la simbología de los objetos concretos que devienen como metáfora. Objetos que, como el espejo, replican un evento con la nitidez de sus atributos y especificidades, para después poder verlo y leerlo a través de la simbología de la máscara que cubre el momento con la plasticidad de nuevos tonos y trazos. El espejo y la máscara que también incluyen el símbolo de la daga, la textura del lenguaje que se rompe para iniciar otro tejido del texto.; otra puntada fiel a los ecos que burbujan el lenguaje en la sencilla memoria de la escritura: “El murmullo del texto es nada más que esa espuma del lenguaje que se forma bajo el efecto de una simple necesidad de escritura” (Barthes, 2011, p. 13).

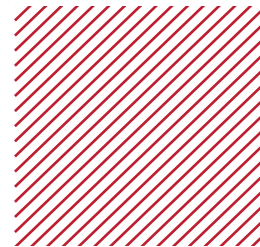
Por ello, la escritura descansa en la imagen del espejo como una realidad literal que se nombra y se transcribe desde una lectura que no atraviesa las fronteras de la especulación, la intuición y el asombro. Es la réplica del lenguaje y a su vez, la réplica del paisaje que propone. En el espejo se proyecta la imagen como descripción de elementos y detalles que permiten hacer transparente lo que el texto muestra. La mirada, entonces, no va más allá del trazado de palabras que componen el relato; es una contemplación pasiva frente a una belleza que no se deja alterar y que implica trasladar significados en una interrogación sin riesgo de movimiento; sin la amenaza de superar las líneas que someten al lector a ser

un testigo de lo que la escritura contiene en tanto inmediatez de la palabra y no en la trascendencia de su decir. Afirma Porchia (1989) citado por Larrosa (2003) “Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo” (p. 21).

De ahí que el espejo deba encontrarse con la máscara, pues en ella, por su parte, actúa el criterio inferencial de lo que está oculto, de lo que no ha sido ventilado por las palabras. Es el recubrimiento del rostro del lenguaje puesto en muchos rostros de expresión, en diferentes gestos e identidades; el descubrimiento de ese mendigo que se emancipa de la identidad de rey para deambular por los territorios de la pregunta como un acto impulsado por la vitalidad metafórica. Es la lectura un escenario donde el lector actúa la obra y recorre sus escenas como paisajes que mutan y transmutan dentro de un guion constantemente renovado. La máscara es la expresión del no rostro; es el símbolo donde se solapan los personajes en una especie de versatilidad de apariciones y desapariciones que instauran el juego del mirar y del ocultar para descubrir algo nuevo.

Este movimiento contemplativo del texto, le otorga plasticidad a la lectura, convocando un nivel de mayor apertura al camino, es decir, poder ver lo que el camino ofrece mientras se avanza en su trayecto; poder avanzar por el texto en estado de atención y de vigilia; sentirse advenedizo ante el texto en un nuevo territorio de exploraciones que pueden poner al descubierto lo que se dispone detrás del telón de las representaciones. Experimentar el nomadismo propio del estado de indigencia; errar y ser conscientes de las entregas que el texto hace cuando el camino se asume sin el afán y sin las pretensiones de un pensamiento ilustrado; un caminar en las pausas de quien sabe degustar en lo más sensitivo de su paladar el sabor de las palabras; el indigente ante el banquete de la palabra que se hace diálogo de memorias y, por ello mismo, alimento del presente y nuevas semillas para cultivar el futuro; para labrar el territorio de los sentidos, podando y recogiendo los nutrientes que una estación del camino le deja a la siguiente para continuar el dialéctico acontecer de nuevos descubrimientos.

La daga ingresa así, para simbolizar el último peldaño de la lectura. El encubrimiento dialógico que permite la experiencia de la escucha, la disposición para recibir la palabra en el acto ceremonial de la lectura donde, el silencio de una sola línea genera la más profunda intimidad con el texto; la confrontación que define el encuentro sin clausurar sus posibilidades. Es la comprensión que ha escudriñado la escritura, que ha sentido las palabras como si por primera vez se anunciaran en su decir, aunque



en lo hondo del lenguaje palpitan las ideas que invitan al camino de la memoria. Es pues, la acción que sintetiza sin reducir, que pone el sentido en el paisaje de la totalidad donde se revela lo real como memoria: la disposición cerebral persigue el recuerdo; le otorga reino sobre el presente por las manifestaciones que concede (Bergson, 1963).

En esta fase se contiene el recorrido por la superficie del texto, las indagaciones por sus bifurcaciones, pero se superan los límites del lenguaje; los significados se convierten en herida como experiencia dolorosa de encuentro gnoseológico que trasciende la oficialidad epistemológica como historia del pensamiento, para asumir la metáfora que, en su camino analógico, restablece los tejidos entre lo arcaico y lo actual, lo arcano y lo expuesto, lo sutil y lo concreto, lo subjetivo y lo objetivo, lo intangible y lo tangible, el cuerpo y el alma, el arriba y el abajo, el abismo y la superficie, lo femenino y lo masculino, superando las contradicciones cifradas en la visión binaria del mundo; el saber de la herida suturada con los hilos de la magia, la gnosis y la mística, en cuya cicatriz se descubre el saber de la memoria que no traiciona el paisaje del dolor ni sus caminos de aprendizaje. La experiencia como retorno, como movimiento y trascendencia; como huella después de la herida que permite ser territorio de memorias en los trayectos de la inmortalidad que aún no apetecen las aguas de lo efímero: El camino inmortal del alma que, en sus ininterrumpidos nacimientos trae consigo lo visto de la belleza y lo terrible; su biblioteca de babel como registro de cuanto ha aprendido, de tal manera que en cada búsqueda y aprendizaje, lo que hay es un recordar de lo ya vivido (Platón, 1970).

La daga, es, por ello, el símbolo de la experiencia del desangramiento donde se puede beber de la vitalidad del lenguaje, donde se acepta la muerte en tanto antesala al renacimiento; el símbolo donde el rey se disuelve para devenir mendigo y, el poeta encuentra en el silencio un nuevo aliento para el renacer a otros sentidos la muerte para el futuro de la palabra:

Dar a leer es dar la aceptación de la muerte de las propias palabras: es imposible de dar al otro la aceptación de la muerte propia, el silencio, la interrupción, el quizá, el espacio vacío en el que quizá puede venir el porvenir de la palabra o la palabra del porvenir (Larrosa, 2003, p. 37).

En este momento de la lectura del texto, como un trayecto en reencuentro con la vida, el lector, también en experiencia de indigencia, se convierte en arcano de esfuerzo, lucha, riesgo, demolición y reconstrucción de la obra. Es el artesano que, como maestro en indigencia de las palabras, orchestra una nueva interpretación melódica, halla una nueva factura musical donde convergen todos

los tonos que no habían sido escuchados, todos los colores que no habían sido vistos, todas las texturas que no habían sido sentidas, todos los sabores, los olores, los dolores y las sanaciones que el texto ofrece en una especie de enigma a ser descifrado.

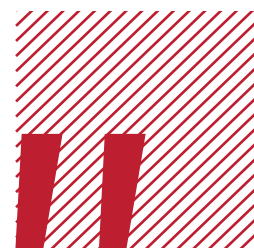
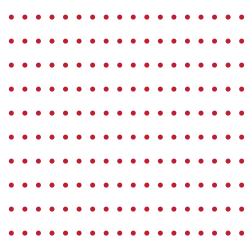
Pero faltaría un movimiento de mayor fricción con el pensamiento; un esfuerzo por el límite, por la transgresión, por la irrupción violenta de un espíritu insatisfecho, demoleedor de todos los órdenes y artista de nuevas comprensiones. Un movimiento en asombro, en potencia y acto de pregunta, pero no es una pregunta que ansíe respuesta; es la pregunta como aliento de camino, como deseo de no clausurar la obra; como autoafirmación de la vida, del dolor, de la risa, del conocimiento.

El movimiento interrogativo que, como potencia poética alentada por la metáfora, posibilita otras textualidades de sentido frente a la experiencia con la escritura y la lectura. Lugar crítico de la subjetividad ante el territorio estético del lenguaje que le sugiere al pensamiento mayor amplitud y profundidad en su recorrido de intención, reciprocidad y dialogicidad con el texto y con la apertura a un estado de afectación, que rompe las fronteras de la situacionalidad comunicativa para desplegar la voz de la escritura y la lectura en la pluralidad de sus gestos, que tienen como fuente la geografía remota de la metáfora. Los primeros trazos de sentido encontrados al interior de las cavernas pueden ser una bella indicación de este viaje semántico al corazón del ser humano a través de la escritura como un legado en integración de todos los despliegues del arte; de todas las manifestaciones de la belleza que puede ser leída, contemplada y habitada en la posibilidad metafórica que abre caminos. Escribir y leer en los tonos y texturas de la pintura, la escultura, la arquitectura y su conjugación con el paisaje. Todos ellos como eventos visuales que inspiran a componer sentido.

Este trayecto crítico pone nuestra subjetividad en un viaje mental en errancia por la fría tierra que nos muestra la fragilidad de la vida y sus sombras extendidas para que todo huya y solo quede el desierto oscuro en su promesa renovadora del oasis. En este plano de la composición se derivan otras textualidades que dan lugar al proceso integral de las emociones y los pensamientos puestos en escena a través de múltiples semánticas performáticas que bien podrían ser la antesala de la actuación pedagógica donde el maestro narra su experiencia en metamorfosis de vitalidad; movimientos y mutaciones que acontecen en medio de la frustración, la impotencia y el desencanto que puede expresar el delirio de la razón que produce monstruos convertidos en guardianes de la funcionalidad y el eficientismo instrumental de una época y unas subjetividades regidas por los códigos estadísticos.

Cuestionar estas lógicas continúa siendo parte del esfuerzo límite que también nos puede conducir por las textualidades de las memorias y de las imágenes que proponen los intersticios del texto como “el abismo más íntimo de las cosas” (Nietzsche, 2003, p. 167). En este recorrido, la unidad, el tejido y la polifonía, en tanto dimensiones de estas textualidades en apertura a otras formas de la realidad y de la subjetividad emancipadas de los tentáculos del saber y del poder, se trenzan con el aliento poético de la pregunta delineando el camino con las geometrías y las geografías desérticas, selváticas y laberínticas, en las cuales el sujeto en mendicidad es seducido a la transformación que justifica la vida como un ser otro (Pessoa, 2014). Devenir del camello al león y del león al niño (Nietzsche, 2003); ser nómadas en la inocencia y en la pregunta que desnuda nuestra ignorancia y nos pone en esa migración infinita del error y del errar; del morir y del renacer en esas travesías por la noche, por el bosque, por el inframundo: por esas imágenes del texto que nos pone de cara al silencio, al delirio, al ensueño, al horror, a la intemperie, a la obscenidad, al absurdo, a la tormenta, al desvarío, al vacío y a la incertidumbre, sensaciones posibles en una subjetividad emancipada.

En este tránsito libertario, el encuentro en la otredad de la escritura y la lectura, permite la cercanía y aceptación de eso otro donde nuestra humanidad se pone en experiencia de *Temor y temblor* (Kierkegaard, 2017) y por lo mismo, en textualidad desplegando nuestra subjetividad también en errancia; nuestras preguntas en oleajes oníricos, estéticos y simbólicos; lenguajes que nos impulsan a esculcar en nuestros pensamientos y sentimientos a través de significados que pueden tener el color o el gesto de las diversas textualidades con las cuales se hace posible comunicar un estado, una reflexión, una percatación, un asombro. La textualidad que da apertura a distintas sensibilidades para comprender el mundo en la sensorialidad visual, táctil, auditiva y olfativa y, de esta manera, permitirnos una experiencia más amplia de la relación con los acontecimientos y estímulos que circulan permanentemente en el mundo; en sus orillas y periferias, donde el tiempo de la palabra es también la exposición de nuestra subjetividad en fragilidad, y el desnudamiento de nuestros temores ante el palpar de una época donde el derrumbamiento es la realidad hacia unas construcciones distintas.



Conclusiones y recomendaciones

Las vibraciones socioculturales del lenguaje, entendidas como herencias y prácticas que inscriben la subjetividad en unas formas discursivas asociadas a las tradiciones, representaciones e idiosincrasias del devenir de los sujetos en sus contextos y cotidianidades, encuentran en el corazón de la metáfora y su profundo despliegue simbólico, la fuerza metamórfica hecha acto en la pedagogía interrogativa del maestro, la cual deviene como narrativa poética y política que pone en juego la sensibilidad y la creatividad del sujeto, permitiendo a su vez un tejido consecuente entre lo biográfico, lo sensible, lo creativo y lo crítico. Tal conjugación posibilita la metaforización de la enseñanza y el aprendizaje con el aliento de las nuevas y permanentes manifestaciones espacio-temporales que reinventan la formación como una experiencia que se pone en correspondencia con la realidad y con el mundo a través de textualidades de continuos y renovados acontecimientos de conexión con el pasado y el futuro; y, por consiguiente, nuevas imágenes de apreciación y experiencia con la lectura y la escritura. En este recorrido, el proceso formativo es también una experiencia de conexión con la naturaleza en tanto cultivo de las virtudes innatas de lo humano: “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1991, p. 39).

De ahí que, pensar el lenguaje desde el dinamismo vital que despliegan los espacios como escenarios de actuación donde las textualidades sensoriales y sensibles son un relato espacial y temporal de manifestaciones compartidas y entrelazadas en la superación de los antagonismos binarios, permite concebir la educación más allá de los límites institucionales en sus prescripciones teleológicas e ideológicas, y resignificar el tejido del conocimiento como un camino para recorridos, encuentros, búsquedas y complicidades alrededor de las construcciones vitales donde también estamos atravesados y prensados en la muerte. El propósito de que el maestro y la formación sean reflexionados desde estas rutas supone enrostrar nuevas identidades y disolver los rostros con los cuales se veía el mundo desde el sometimiento a prescripciones y a órdenes sin sentido. Se trata entonces, de:

Pensar que no todo está decidido. Negarse a aceptar el mundo tal y como nos ha sido dado. Imaginar mundos alternativos, diferentes, otro mundo, un mundo nunca perfecto, nunca una sociedad del todo justa, porque no hay perfección en la vida humana. Todo esto también forma parte de la finitud. Hay que aprender a esperar lo inesperado, lo imposible. Es necesaria una *pedagogía del deseo* (Mèlich, 2002, p. 143).

Enlazada la pregunta con el camino y la metamorfosis con el cambio, logra entenderse el lenguaje como expansión sociocultural que deviene como insumo simbólico a través de la metáfora del espacio que recibe al sujeto en experiencia de mendicidad y, por tanto, en el territorio de las palabras como escena envolvente de sensaciones, emociones, tensiones, memorias, silencios, narraciones e imágenes donde lo humano se pone en escena de su cuerpo, es decir, en estética vital de actuaciones.

De esta manera, comprender la importancia de la pregunta y de su apertura propositiva en el campo del conocimiento pedagógico, en tanto saber específico del maestro, enfrenta a un escenario de problematización y reflexión de los saberes para generar nuevos aportes en la construcción de respuestas, pues así como los problemas son construidos para dismantelar las rutinas ortodoxas que permanecen en las concepciones y prácticas de la formación, las respuestas también son construcciones de sentido que se auxilian de distintas versiones epistemológicas y de diferentes dispositivos para la recolección y vinculación de matices y posibilidades. Y así como las preguntas se transforman durante el proceso de búsqueda, también las respuestas sufren cambios y giros que hacen dinámica la relación con la lengua y, por lo mismo, palpitante el sentido creativo y renovador de la metáfora en los actos del lenguaje.

Por esta razón, la palabra en extrañamiento es expresión de nuevas posibilidades para repensar el conocimiento en el pulimiento y decantación del acumulado de percepciones, interpretaciones y resignificaciones que integran el espacio y las complejidades temporales en las cuales se circunscriben los lenguajes en sus vínculos y manifestaciones de la vida. En esta dirección, en los espacios que habitamos a la manera de una relación con el universo, también se crean otras relaciones con el tiempo como horizonte de posibilidades multidireccionales que mantienen la movilidad de la búsqueda y la configuración de rasgos de subjetividad donde lo humano se reconoce en la humanidad y en su devenir cósmico.

De ahí que, en las miradas y voces que son intencionadas en los trayectos de búsqueda, se posibilitan otros alcances del lenguaje que inciden directamente en la enunciación polifónica atravesada por saberes y debates que en los escenarios y concepciones formativas hacen de la educación un pilar para la transformación y dignificación de la humanidad. Pensar y acontecer en las vibraciones simbólicas de las metáforas, en esta perspectiva, nos pone en cercanía con la pertinencia política del conocimiento desde la claridad ética y estética del maestro, es decir, desde su compromiso con la realidad y con los sujetos que en ella forjan cultura, es decir, cultivan posibilidades de reivindicación colectiva.

En esta dirección, la actitud crítica y autocrítica que pretende las palpitations de la metáfora como imagen en renovación de los enunciados del lenguaje, favorece la conjugación de sentimientos, sentidos, intuiciones, percepciones, referencias, experiencias, textos y contextos sintetizados en la conexión de imágenes que se componen y se comprenden como una obra; como un evento artístico donde el lenguaje participa del compromiso estético y político por comunicar un mensaje.

De ahí la importancia de la dimensión sociocultural del lenguaje devenida como expresión simbólica de la disolución de los esquemas nominales ortodoxos que han de trascenderse para movilizar acciones y reflexiones en la claridad de la imagen que logra su ontología poética de comunicar, sensibilizar y convocar al encuentro dialógico que se da a través de la lectura:

El lenguaje poético tiene en común con el lenguaje científico el no alcanzar la realidad sino a través del rodeo de una cierta negación infligida a la visión ordinaria y al discurso ordinario que la describe. Al hacer esto... apuntan a un real más real que la apariencia... el sentido literal debe frustrarse para que el sentido metafórico emerja, de igual manera la referencia literal debe hundirse para que la función heurística cumpla su obra de redescrición de la realidad. La poesía no imita la realidad sino recreándola al nivel mítico (fabulador) del discurso” (Ricoeur, 1984, p. 32).

Apertura estética que despliega el sentido de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que, desde la postura pedagógica reivindicativa de la pregunta, hacen del enseñar y del aprender un compromiso político y estético resistiendo y combatiendo las lógicas de la modernidad instalada en una racionalidad de agresión a lo humano y a sus tejidos de humanización en la emotividad y en la sensibilidad poética; racionalidad que restringe el reconocimiento y la aceptación de la diferencia en su sentido posibilitador de nuevas creaciones y búsquedas.

[...] El lenguaje ha sido identificado a menudo con la razón o con la verdadera fuente de la razón, aunque se echa de ver que esta definición no alcanza a cubrir todo el campo. En ella una parte se toma por el todo: *pars pro toto*. Porque junto al lenguaje conceptual tenemos un lenguaje emotivo; junto al lenguaje lógico

o científico el lenguaje de la imaginación poética. Primariamente el lenguaje no expresa pensamientos o ideas, sino sentimientos y emociones. (Cassirer, 1976, p. 45)

La sociedad moderna ha limitado la comprensión dialéctica del tiempo y sus transiciones de conflictividades como expresiones colectivas que dirigen el devenir de la historia; asimismo, ha dejado de concebir el espacio como el referente de memorias donde se pueden interpretar las búsquedas y aspiraciones de los seres humanos. Sin duda:

Una de las grandes –si no la mayor– tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir (Freire, 1982, p.33).

En este precedente del olvido y de la incapacidad para decidir, la instrumentalización del lenguaje en las intenciones de poder de la modernidad, ha hermetizado los procesos educativos a través de parámetros y cuantificaciones restringidos en competencias e indicadores de resultados sintetizados en sus metadisursos. Los mismos saberes se divorcian como asignaturas o disciplinas que compiten por dominios de exploración y enunciación que parecen encasillar la lectura y la escritura a unos patrones de respuestas y desempeños que anulan nuevos sentidos y sensibilidades del lenguaje en sus proyecciones socioculturales y en sus despliegues simbólicos. Ante este panorama lúgubre de la modernidad, aporta Mèlich “Creo que la única oportunidad de oponerse al “mal moderno”, al poder, *es aprender a hablar*. Hay que aprender la palabra, la polifonía de la palabra humana. Recuperar la palabra es recuperar al *otro* y, por tanto, la ética” (2002, p. 139) como una postura en la cual la misma pregunta moviliza el diálogo hacia la escucha como posibilidad del encuentro, de la cercanía; del vínculo que pone en riesgo la individualidad como gesto de indiferencia. En esta apertura al otro, a lo otro, la pregunta siempre palpita como expresión de búsqueda en declaración del carácter no concluyente del lenguaje. Por el contrario, de su movilidad metafórica poniendo al descubierto nuevos eventos de la vida como una vibración dialéctica en la que todo permanece en potencia.



Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Pepe.
- Bergson, H. (1963). Obras escogidas. *Materia y memoria*. Aguilar
- Barthes, R. (2011). *El placer del texto* (Nicolás Rosa y Óscar Terán, trad.). Editorial Siglo XXI.
- Borges, J. (2000). El espejo y la máscara. En *El libro de arena* (pp. 80 – 86). Alianza Editorial.
- Bosh, J. (1962). La mancha indeleble. En *Cuentos escritos en el exilio y apuntes sobre el arte de escribir cuentos*. <http://www.literatura.us/juanbosch/lamancha.html>.
- Carroll, L. (2010). *Alicia en el país de las maravillas*. Alianza Editorial.
- Cassirer E. (1976). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Derrida, J. (2001). La lengua no pertenece. <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/celan.htm>.
- Bauman, Z., y Dessel, G. (2014). *El retorno del péndulo: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Fondo de cultura económica.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. siglo XXI Editores S.A.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método, I*. Ediciones Sígueme.
- García, A. (2006). *El realismo dialéctico en la historia*. Ediciones Humanismo y Sociedad Ltda.
- Grassi, E. (2015). *Retórica como filosofía, la tradición humanista*. Anthropos.
- Heidegger, M. (1972). *Qué significa pensar*. Ed. Nova.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento K* (Correas, C. trad.). Editorial Quadrata
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Empresa Editorial Herder, S.A.
- Neruda, P. (1985). *Confieso que he vivido I*. Seix Barral.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral* (Andrés Sánchez Pascual, trad.). Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2007). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- Onfray, M. (2016). *Cosmos. Una ontología materialista*. Editorial Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1984). *Meditaciones del Quijote*. Cátedra.
- Paz, O. (1979). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

- Pessoa, F. (2014). *Libro del desasosiego*. Editorial Pre-textos.
- Platón. (1970). *Menón*. Instituto de estudios políticos.
- Ponce, A. (1974). *Educación y lucha de clases*. Editorial La Pulga Ltda.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política*. Editorial Docencia.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Trotta.
- Kierkegaard, S. (2017). *Temor y Temblor*. Casa del Libro.
- Stalin, J. (1976). *El marxismo y los problemas de la lingüística*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Voltaire. (2001). *Cándido*. Editorial LIBSA.
- Zacarés, A. (1998). *Filosofía y poesía*. Institució Alfons el Magnànim.

Notas

- ¹ Doctora en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Profesora e investigadora, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: Claudia.arcila@udea.edu.co ORCID: [0000-0003-4621-0866](https://orcid.org/0000-0003-4621-0866)

