



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

El erotismo en la literatura como contenido formativo. Un reconocimiento de voces
donde *decían*: solo hay ruido

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

SIBIA ESTHER CAMARGO LÓPEZ

JENIFER MIRA MARSIGLIA

KATHERINE POSADA ROJAS

Asesores

ELIUD HOYOS ALMARIO

MICHAEL PARADA BELLO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CAUCASIA, ANTIOQUIA

1803

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

“Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres [...]”

(Eduardo Galeano, 2005, p.52)

“[...] hasta qué punto un encuentro, aun sin porvenir, puede hacer que se tambalee un destino”

(Petit, 2000, p.6)

“Es posible interrumpir las profecías de fracaso que acompañan la relación con la cultura de modo que el origen social deje de ser una marca que actúa como condena”

(Frigerio, 2003, p.267)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Agradecimientos

De manera privilegiada agradecemos a Dios que nos ha sostenido en medio de la prueba y la dificultad permitiéndonos llevar a feliz término este trabajo. Y del mismo modo a nuestras familias quienes construyeron, sufrieron y recorrieron a la par este camino, confiando en nosotras.

Agradecemos a todos aquellos que nos permitieron “estar”, a la Universidad de Antioquia; a las directivas, maestros y estudiantes de la Institución Educativa Liceo Caucaasia por su apertura y acogida.

A nuestros asesores Michael Parada Bello y Eliud Hoyos Almario, por habilitarnos el mundo, por sus gestos de confianza infinitos, por su transferencia de fragmentos a prueba de riesgos, por su emprendimiento quijotesco, por el reconocimiento, por negarse a que construyéramos *luegos* y palabras vacías, por mostrar ese hilvanado entre discurso y práctica, por arrojarnos sin maletas a esa odisea en la que extraviadas cual Ulises en altamar, visitando cuevas misteriosas y enfrentando espantosos cíclopes, nos permitimos regresar a Ítaca, desde una especie de devenir propio, con un algo que quizá no saben o quizá nunca sepan se gestó en nosotras, es su política, es nuestra política.



Tabla de contenido

Resumen.....	2
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
Revisión de antecedentes.....	3
Justificación y pregunta de investigación:.....	7
II. OBJETIVOS.....	9
2.1 Objetivo general:	9
2.2 Objetivos específicos:.....	10
III. HORIZONTE CONCEPTUAL	10
IV. DISEÑO METODOLÓGICO	22
V. HALLAZGOS. Caminos ya trazados, que se pueden bifurcar	35
El erotismo en la literatura como contenido formativo: Un escenario para pensar la enseñanza de la literatura en la escuela, en sentido político.....	35
La enseñanza de la literatura pensada en clave de transmisión	38
De otros posibles del tiempo en la escuela	41
Transitando por sendas marginadas: Otra forma de mirar el mundo y asignarle sentido.....	43
Erotismo en la literatura, transgresión social.....	43
Un puerto para anclar al mundo.....	46
La transgresión en la clandestinidad de las líneas. Un acto erótico por excelencia.....	48
DISCUSIÓN: De otros posibles... ..	50
ANEXOS:.....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	66

Resumen

Este proyecto de investigación se propuso analizar las significaciones que los estudiantes de ciclo 5C le otorgaron a la literatura en que hace presencia el erotismo, a partir de la Práctica Profesional I y II de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, llevada a cabo en la Institución Educativa Liceo Caucaasia de Caucaasia, Antioquia.

En el marco de este proceso, se desarrolló un encuentro con la literatura que desde el paradigma de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a partir de la teoría de la recepción de Jauss y de diferentes propuestas metodológicas como la matriz didáctica, entrevistas, escritos propuestos en los encuentros con los estudiantes, y en consonancia con el propósito de esta investigación le apostó a la desinstrumentalización de la literatura desde el presupuesto de una igualdad existente, al postular un algo común: *el erotismo en la literatura* como un contenido formativo en sentido político. Y al realizar este ofrecimiento a los estudiantes y analizar sus significaciones, se podría afirmar que este trabajo alcanzó gran parte de los objetivos trazados, pues permitió otra lectura, otra mirada y otro acercamiento a la enseñanza de la literatura puesto que se ha enseñado en algunos momentos como un medio para alcanzar un fin específico y no como un fin en sí mismo, el cual posibilita desanclar destinos fijados, como una lectura de sí, como transgresión social, como un acto erótico por excelencia, pero aún más importante como aquella que en tanto actividad política dio voces a seres que no habían sido escuchados y que lograron así alzar sus voces para ser reconocidos y de esta manera, expresar sus propias visiones y formas de ver el mundo.

Palabras claves

Contenido formativo, erotismo, literatura, significaciones.

Keywords

Formative content, eroticism, literature, meanings.

INFORMACIÓN GENERAL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO DE PROYECTO: El erotismo en la literatura como contenido formativo. Un reconocimiento de voces donde *decían*: solo hay ruido

SECCIONAL PREGRADO: Bajo Cauca

LINEA DE FORMACIÓN: Enseñanza de la lengua y la literatura como problema político

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Revisión de antecedentes

Al realizar un recorrido por los matices que ha adquirido la enseñanza de la literatura erótica se encontró poca información; así pues, se seleccionó un breve corpus de trabajo en el cual se hace evidente la relación entre literatura erótica y su enseñanza. Intriga que acompaña y abre paso a este complejo camino de senderos y bifurcaciones que puede “hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera” (Petit, 2000, p.6).

En primer lugar es importante citar el trabajo final de máster de Estrella Díaz Fernández (2012) *Los diccionarios especializados en la enseñanza de ELE a través de la literatura contemporánea: un análisis crítico a partir de Las Edades de Lulú de Almudena Grandes*, el cual hace alusión al erotismo en la literatura como posibilitador de la enseñanza del español como lengua extranjera de forma sencilla y factible ya que le permite a los estudiantes ubicarse en un léxico real y popular, esto en voz de protesta contra el hecho de que, según la autora:

Se ha eludido u ocultado una realidad tan natural y común como son los términos tabúes, y el manejo de una obra lexicográfica de estas características dotará al estudiante (y al docente) no solo del conocimiento de un tipo de vocabulario cuyo aprendizaje puede ser imprescindible tanto para dominar la lengua coloquial como la literaria, al tiempo que se ofrece una visión mucho más rica y próxima a nuestra cultura cotidiana (y alejada de prejuicios estériles). (p. 73)

Se pone en cuestión entonces el hecho de que esta jerga al poseer tanta carga erótica haya sido cegada y excluida de los diccionarios ejemplares como son el DLE antes DRAE, a pesar de que se ha mantenido en la historia de la lengua.

Frente a esta posibilidad de dar acceso al contenido erótico de la literatura española a los estudiantes de español para inmigrantes, Díaz (2012) plantea que su interés es:

Interrelacionar obras lexicográficas, teniendo en cuenta que es importante que el estudiante no solo conozca el significado de una palabra, sino también pueda aprender su uso. Así, una de las opciones es contextualizar cada término en textos escritos, actividad que dotará al aprendiz de ELE de un mayor enriquecimiento léxico y de una aproximación complementaria de la cultura meta a través de la literatura. (p. 10)

Es así como la autora hace *uso* de la literatura erótica como una *herramienta pedagógica* en la enseñanza de la literatura española reciente en el aula de ELE, de manera que los estudiantes aprendan con mayor facilidad el lenguaje cotidiano español; será que realmente, ¿se torna sencillo el hecho de utilizar literatura erótica para enseñar un idioma? queda como una cuestión abierta. Ahora, ¿por qué la literatura erótica como herramienta al servicio de un fin específico? En este sentido, ¿podría ser enfocada de otro modo?

Estos interrogantes surgen teniendo en cuenta que Díaz (2012) llega a la conclusión de que se puede “dar a conocer al alumno extranjero la totalidad de la lengua meta en este caso el español, sin ningún tipo de censura ya que de hecho, es el lenguaje que utilizamos o conocemos la mayoría de los hablantes” (p.72). Cabría preguntarse de qué ámbitos proviene este tipo de censura, qué relaciones la condicionan y por qué genera temor conversar de estos temas con los jóvenes si el erotismo como lo plantean Dos Santos & Marrero (2008) es inherente al ser humano, a su sensibilidad.

Ahora bien, Díaz (2012) menciona

Desde una perspectiva pedagógica, que las palabras más coloquiales sobre la sexualidad o el erotismo han sido ignoradas o repudiadas durante siglos y que no han tenido cabida en el diccionario académico por tratarse, en la mayoría de ocasiones, de voces que hacen referencia a temas marginados, a pesar de su uso cotidiano. (p.11)

Por lo anterior, vale la pena interrogar esta omisión existente en los diccionarios ejemplares ya que da cuenta de la atribución de un rasgo subversivo al erotismo a partir del miedo constante a la transgresión, ¿quiénes decidirán entonces este carácter sedicioso y por ende quién puede o no hablar de estos temas que se asumen como vetados?

Por otro lado, Natalia Ximena Castrillón García (2013), en su investigación titulada *La literatura erótica como un referente pedagógico motivador del ejercicio lecto-escritor en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa La Julita*, sostiene como problema central si la literatura erótica puede configurarse o no en un referente pedagógico motivador del ejercicio lector-escritor en los estudiantes (p.10) al tiempo que asume como uno de los objetivos propios de la educación “desarrollar una sexualidad que promueva el conocimiento personal y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable (p.78).

Por lo cual es cuestionable el hecho de que al volver disponible en la enseñanza unos determinados contenidos los efectos causados puedan ser medibles. De igual forma, se evidencia una contradicción entre la conclusión que afirma a la educación como la que debe contribuir a la preparación de una familia armónica y los referentes conceptuales desde los cuales la investigadora sostiene su estudio, como lo son George Bataille y Octavio Paz quienes plantean una definición de erotismo donde este no tiene como fin la reproducción, la cual sí es propia de la sexualidad. Es por esto que cabe preguntarse si es necesario hacer uso de una clase de literatura (cualquiera) para generar procesos lecto-escriturales y si el uso de la literatura erótica es efectivo para educar la sexualidad del ser humano, las cosas así ¿será educable la sexualidad?, ¿sexualidad y erotismo son lo mismo?

De igual modo Dairo Elías González Quiroz (2008) en su artículo *El erotismo entra en materia citadina* utiliza la literatura erótica como una herramienta estratégica que busca concientizar a los estudiantes en el cuidado del cuerpo y la adquisición de responsabilidades frente a su vida sexual; al tiempo que manifiesta cómo evidentemente logra incidir en su toma de decisiones disminuyendo los embarazos no deseados y el comienzo de las relaciones sexuales a temprana edad. La siguiente conclusión da cuenta de lo anterior:

Facultad de Educación

Un año después de nuestra propuesta que se inició en 1999, los problemas sexuales comenzaron a disminuir en los grados décimos y undécimos porque ha habido menos niñas embarazadas y menos niños-padres, lo cual es comprobado a través de diálogos directos con ellos y sus familiares, también a través de la aplicación de encuestas a los mismos y la observación directa de los hechos. (González, 2008, p.96)

Lo anterior conlleva a afirmar que efectivamente el plan metodológico y la decisión por la cual el profesor González optó al asumir la literatura erótica desde un enfoque preventivo mejoró notablemente “las conductas sexuales” de los estudiantes bogotanos. El problema sería preguntarnos por los que legitiman estos discursos en cuanto a erotismo y sexualidad presentes en la literatura, ¿por qué genera temor enseñar literatura erótica como el fin en sí mismo y no como un medio?

Es así como la *instrumentalización* de la literatura erótica que se hace evidente en la propuesta de Castrillón (2013) para alcanzar un logro determinado, en este caso como referente pedagógico motivador de los procesos lecto-escriturales en los estudiantes, se relaciona con lo que expresa el profesor González (2008):

Los educandos se han sentido orientados clara y objetivamente en lo esencial del erotismo y en las respuestas a sus dudas *sobre la anticoncepción* e incluso, ellos (seducidos) han acariciado el papel virgen o desflorado y han producido, dolorosamente complacidos, sus escritos que han aparecidos en Pluma Estudiantil y en El Anuario, publicaciones de nuestro colegio. (p.97)

Hasta este punto se observa entonces, que si bien hay una convergencia entre estos tres autores en relación con el *uso* de la literatura erótica como medio para alcanzar un fin específico, es decir, no la potencian como un contenido en sí misma; cabe resaltar que estas investigaciones han generado impactos positivos descritos con antelación en esta revisión a partir de sus objetivos propuestos.

Ahora bien, es importante resaltar cómo se hace presente en estos trabajos de manera constante un discurso trémulo en torno a la sexualidad y el erotismo que tiene implicaciones en los modos de pensar y decidir la enseñanza de la literatura erótica; asumiéndola como un asunto de jerarquías donde los mayores son quienes poseen la palabra. Así, si bien el punto central de esta revisión de antecedentes no es la pregunta por la sexualidad en sí misma y sus significaciones, al leer y hacer el recorrido emerge la intriga y por ende interrogantes como: ¿en

qué medida los discursos que la condicionan tienen implicaciones en su presencia en la literatura? en este sentido ¿por qué no preguntarnos por lo que este tipo de literatura significa para los estudiantes? ¿Por qué prevalece el interés de callar el erotismo literario y subyugarlo a una necesidad al punto de transformarlo en una herramienta más de la pedagogía?

En suma, luego de analizar los hallazgos sobre la enseñanza de la literatura erótica es posible afirmar que no se ha encontrado una investigación que articule estos dos referentes conceptuales, asumiendo la *enseñanza de la literatura erótica* como un contenido formativo.

Es así como la presente investigación pretende analizar la enseñanza de la literatura erótica no desde un rol operativo o instrumental de los contenidos sino como un contenido formativo, en aras de dar voz a los estudiantes al significar el erotismo en la literatura.

Justificación y pregunta de investigación:

La Institución Educativa Liceo Caucaasia en la cual se ejecutó este trabajo, a diferencia de nuestro centro de práctica inicial es de carácter laico, es decir, hay libertad de expresión y credo; esta desavenencia, al ser aquella regida por un dogma cristiano que impermeabiliza la institución frente a temas tabúes y restringe las prácticas pedagógicas relacionadas con el contenido clave de nuestra investigación “El erotismo”, justifica nuestra necesidad de hacer un cambio de establecimiento y al hacerlo nos surgen interrogantes alrededor de lo que sucede con nosotras y “el otro” al decidir volver disponible un contenido que resulta escandalizante para algunos, algunos que son mayoría. Hay entonces una pugna entre religión, escuela y demás paradigmas sociales, aunada a un posible desconocimiento de los términos relacionados con el erotismo, la literatura erótica, la sexualidad y su historicidad, que cohíbe el reconocimiento del ser humano como un ser sexuado y por tanto inherente al erotismo.

Estas luchas al interior de la escuela y la sociedad en relación con la enseñanza de la literatura erótica evidenciadas en la anterior revisión de antecedentes donde tal parece no hay un acuerdo sobre la misma y prevalece el hecho de utilizarla como medio y no como un contenido formativo, develan su naturaleza conflictiva y dan paso a la configuración de nuestro problema a investigar y es que como plantea Foucault (citado por Castrillón, 2013):

Aunque tengamos la impresión de que en los colegios del final del siglo XVIII no se hablaba de sexo, solo basta con mirar los reglamentos de las instituciones, las divisiones geográficas, pues se separaban por salones el género femenino del masculino, eran diferentes la forma de las mesas de trabajo, los patios de descanso y recreación y la distribución de los dormitorios; constantemente, se le otorgaron regaños disciplinarios a los jóvenes por diversos comportamientos que tenían con sus compañeros de clase, todo esto con la única finalidad de mantener al sexo escondido, en silencio, en la oscuridad. Todo lo anterior nos comprueba que la sexualidad existía y era precoz, activa y permanente, pero a la vez se escondía detrás del velo de lo prohibido. (p.23)

Siguiendo esta línea, en Foucault se verifica cómo el discurso sesgado, clandestino, cifrado y velado en torno a la sexualidad ha sido y – podríamos afirmar a partir de la anterior revisión de antecedentes- permanece vigente, ocultándola a través de la prohibición y el mutismo social. De modo que es cuestionable el acto de legitimar y decidir quién habla o no de sexualidad. Pues tal parece que para unos está vetado, es decir los estudiantes, siendo otras instituciones o voces las encargadas de legislar la medida en que esta hace presencia en los discursos.

Es entonces que en relación con esta educación sexual en la escuela - que estaba implícita anteriormente según Foucault - Beatriz Elena García (1996), en su texto *Educación sexual ¿De quién y para quién?* se refiere a la sexualidad como esa presencia que habita al ser humano desde su nacimiento, la cual se restringe y normativiza a partir del proceso de culturización. Es decir, a partir de la norma se cohibe el fin pulsional del sujeto anclando esta necesidad de satisfacción sexual en otras actividades como el deporte, las ciencias; una especie de sublimación. No obstante esta pulsión estará en constante deseo de satisfacerse, y la educación juega un papel decisivo en acompañar este proceso a partir de un docente facilitador (pp.27-28), “que no pretenda moldear la sexualidad de sus educandos a partir de sus propios prejuicios morales o a partir de su perversión” (p.31). Es notorio en tal caso cómo, por un lado, se ha delegado a la escuela la educación sexual, que en duda está si puede o no ser educada; y por otro, la cuestión del discurso. La autora menciona entonces cómo la ley de educación dice que: “todo maestro debe estar preparado para impartir la educación sexual, esto más bien encuentra coherencia en que esté preparado siempre para una pregunta sobre sexualidad y que no debe negarse a responderla” (p.31).

Nuestro problema surge entonces a partir de la resonancia que provoca este recorrido delimitado y mediado por la enseñanza del erotismo en la literatura e implícito en él la idea de cómo y quiénes son los que han podido conversar sobre el erotismo.

Es así que si bien nuestra intención es pensar la enseñanza del erotismo en la literatura como un contenido formativo, consideramos necesario no evadir que la forma en que los discursos sociales condicionan esta presencia en la *realidad* tiene implicaciones en los modos de concebirla en la *literatura (ficción)* y por ende en la enseñanza, quizá por ese carácter inherente al ser humano.

Es entonces que nuestra investigación pretende, por un lado hacer visible el erotismo en la literatura y no la literatura erótica¹, donde el primero pasa de ser un medio para alcanzar un fin específico, configurándose en un contenido formativo; y por otro, reconocer cómo los estudiantes significan este tipo de literatura. Y esta inclinación por desinstrumentalizar el erotismo en la literatura, parte de los autores estudiados y registrados en nuestro estado del arte donde Castrillón (2013) lo concibe como un agente motivador de los procesos lecto-escriturales, González (2008) defiende su *uso* desde un enfoque prevenciónista y finalmente Díaz (2012) lo asume como un posibilitador de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Así pues, con todo lo anterior es preciso preguntarnos: *¿Qué significaciones adquiere el erotismo en la literatura como contenido formativo en los estudiantes de ciclo 5C de la Institución Educativa Liceo Caucaasia en la jornada nocturna?*

II. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general:

- Analizar las significaciones que adquiere el erotismo en la literatura para algunos estudiantes de ciclo 5C en la Institución Educativa Liceo Caucaasia.

¹ Esta distinción será aclarada con amplitud en los referentes conceptuales.

2.2 Objetivos específicos:

- Volver disponible el erotismo en la literatura como contenido formativo a algunos estudiantes de ciclo 5C en la Institución Educativa Liceo Caucaasia.
- Identificar las significaciones que tiene el erotismo en ciertos cuentos de la literatura para algunos estudiantes de ciclo 5C.
- Caracterizar las significaciones otorgadas por algunos estudiantes de ciclo 5C al erotismo presente en ciertos cuentos de la literatura colombiana.

III. HORIZONTE CONCEPTUAL

El presente horizonte conceptual se configura como un entramado rizomático² hilvanado a partir de múltiples voces, palabras y pensamientos puestos en escena como fundamentación de este trabajo, no desde referentes cerrados o totalizantes antes bien desde una propuesta conceptual que conversa con otras y a partir de la cual se abre la posibilidad de seguir pensando otros asuntos, es decir, son palabras, referencias, conceptos, “términos provisionalmente descritos” (Klafki, 1976, p. 86)

En primer lugar, si bien uno de los conceptos centrales de nuestra propuesta es el erotismo en la literatura, daremos inicio con la filiación conceptual en relación con el erotismo y para esto es preciso decir que no hay erotismo sin sexualidad, de modo que no se puede pensar al margen de esta. Es así que la sexualidad será entendida aquí desde Freud con la idea de metamorfosis, dado que, en primera medida el ser humano es un organismo y como tal se rige por la pulsión y la necesidad, -verbigracia, el bebé que siente satisfacción al succionar el seno de su madre-, no obstante, se hace cuerpo en tanto es marcado por el lenguaje (Maya, 1996, p.12). Pues bien, la autora con base en los postulados de Freud, sigue diciendo que esta pulsión al no poder ser educada ni controlada por la ley necesita ser reconocida como parte constitutiva del sujeto, una especie de *hacer confianza*.

Frente a esto García (1996) teniendo en cuenta su lectura de Freud y en relación con la educación menciona que “a la pulsión no se le puede educar [...] siempre va a insistir en

²Entendido lo *rizomático* como esa coexistencia de diversos discursos y saberes, desde Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. En: Pedagogía y saberes, n. 35, pp. 45-52. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

satisfacerse, la educación no logrará dominarla, si la reprime retornará satisfaciéndose de una manera deformada para burlar la censura” (p.28).

Tenemos entonces que el germen de la sexualidad es autoerótico, luego el deseo se desplaza a otro cuerpo; es un asunto de relaciones, de encuentros, donde esta se esconde detrás del velo de lo prohibido y estas relaciones se conectan con la concepción de enseñanza desde la cual sostendremos nuestra propuesta más adelante. La enseñanza desde ese haz de relaciones donde se debe hacer confianza en el otro.

Es entonces el ser humano habitado constantemente por el miedo a sí mismo, a su naturaleza, animalidad y exuberancia sexual. Como diría Bataille (1957) sobre este temor: “La santa, llena de pavor, aparta la vista del voluptuoso: ignora la unidad que existe entre las pasiones inconfesables de éste y las suyas” (p.5). Y es esto precisamente lo que lo separa de los seres inertes. Es decir, “la especie humana nunca sacia su sed sexual, nunca tiene periodos de reposo, donde ese algo [...] queda dormido, en periodo de hibernación”. (Castrillón, 2013, p.16)

De modo que “sometidos a la perenne descarga eléctrica del sexo, los hombres han inventado un pararrayos: **el erotismo** [...] el cual defiende a la sociedad de los asaltos de la sexualidad” (Paz, 1993, p.17). De ahí que Octavio Paz (1993) lo haya denominado “sexualidad transfigurada: metáfora” (p.12).

Las cosas así, en este proyecto se va a entender el erotismo como *transgresión* desde George Bataille (1957) el cual lo define como esa “aprobación de la vida hasta en la muerte” y menciona que “solo los hombres han hecho de su actividad sexual una actividad erótica”. (p.8) Es así que la procreación no es su razón de ser (no espera nada del otro). En este sentido, la transgresión se asemeja a la muerte misma -deviniendo en continuidad- en tanto trasciende el plano de la producción de vida.

Simultáneamente dice el autor que la transgresión “organizada, forma con lo prohibido un conjunto que define la vida social” (p.47) y que “no es la negación de lo prohibido, sino que lo supera y lo completa” (p.46). De modo que la prohibición es necesaria para que se dé la transgresión (Bataille, 1957) y esta como una especie de sublimación.

Ahora bien, cuando se llega a lo obsceno ya no hay erotismo. Es así que Vargas Llosa en *La civilización del espectáculo* (2012) muestra cómo la cultura ha sufrido una metamorfosis

llegando al punto de la decadencia en la contemporaneidad y la transformación de todo en espectáculo. Y uno de los resultados de esa decadencia ha sido la muerte del erotismo: el retroceso al pasado, a esa animalidad primigenia del ser.

Así pues, el autor se refiere al erotismo en tono de protesta como aquel que siendo el que sublimiza el acto sexual convirtiéndolo en obra de arte, en placer estético; ha sido desvirtuado por la sociedad actual y convertido en sexo fácil, explícito, promiscuo, público, sin velo; arrebatándole de este modo su carácter transgresor -que mencionaba Bataille (2008)- el cual para potenciarse y existir no puede prescindir de la clandestinidad, el secreto, lo íntimo, el misterio. Es así que al ser todo desacralizado, la libertad que acaba con la transgresión lleva a la pornografía y animalidad.

Para continuar con esta línea de sentido, es válido nombrar cómo lo anterior tiene implicaciones para poder entender la enseñanza del *erotismo en la literatura*, elemento importante de nuestra pregunta en tanto nos remite a aquellas obras literarias en las que aunque su contenido no es completamente erótico, son una constante las escenas o palabras sobre las cuales el erotismo con movimiento cadencioso se desplaza y hace manifiesto; dado ese carácter transgresor y sexuado inherente al ser humano. Dicho elemento se torna potente en este trabajo al vincularlo con la idea de escribir y más aún con la idea de enseñar y significar, todo desde un matiz político.

Es así que en este horizonte conceptual y a partir de este momento el erotismo aunado a su carácter transgresor sufre un proceso de sublimación trascendiendo a las líneas, a las palabras, a los signos mudos³. De modo que planteamos la diferenciación entre literatura erótica y erotismo en la literatura, para indicar cómo nos situamos desde el erotismo en la literatura y no la literatura erótica, a partir de algunos autores que han pensado esta relación como Ariégda dos Santos Moreira y Marilys Marrero Fernández (2008) quienes afirman que:

Cuando el erotismo se sublimiza se convierte en materia y motivo literario, en oposición a la literatura erótica y a la pornografía literaria. Es así que [...] se construye a través de formas narrativas que pueden ser poéticas, noveladas o ensayísticas, para convertirse en una escritura sobre el deseo,

³“Una superficie no es simplemente una composición geométrica de líneas. Es una forma de reparto de lo sensible. Escritura y pintura eran para Platón superficies equivalentes de *signos mudos*, privados del aliento que anima y transporta la palabra viva”. (Rancièrè, 2014, p.23)

mostrándose en contradicción al expresarse como sensibilidad y belleza, o manifestarse como provocación y violencia, siempre en una actitud transgresora. (p.5)

Las autoras se refieren entonces al erotismo como aquel que no está sujeto a normas ni restricciones, que emerge sin ser buscado; de ahí que sea el erotismo literario quien produzca mayores efectos que la literatura erótica. Pues cuando se confunde el erotismo con el sexo, este se banaliza pierde su esencia y desemboca en literatura pornográfica (Dos Santos & Marrero, 2008).

De hecho es importante mencionar cómo Vargas Llosa (2006) en su ensayo *La orgía perpetua*, trae a colación la escena del fiacre en Madame Bovary donde Gustave Flaubert juega con el lenguaje a partir de ese carácter transgresor, implícito, sutil e insinuante del erotismo para mostrar una relación amorosa de la cual no se conocen escenas explícitas, quedando todo a la imaginación del lector. Así, expresa:

Pero que lo sexual sea más implícito que explícito no significa que esos datos escondidos, esos hechos narrados por omisión, sean menos eficaces. El clímax erótico de la novela es un hiato genial, un escamoteo que consigue, justamente, potenciar al máximo el material ocultado al lector. Me refiero al interminable recorrido por las calles de Rouen del fiacre en el que Emma se entrega a León por primera vez. Resulta notable que el más imaginativo episodio erótico de la literatura francesa no contenga una sola alusión al cuerpo femenino ni una palabra de amor, y sea sólo una enumeración de calles y lugares, la descripción de las vueltas y revueltas de un viejo coche de alquiler. (p.11)

De ahí que el autor también haga manifiesto que “no hay gran literatura erótica, lo que hay es erotismo en grandes obras literarias” ya que este enriquece a la obra y la embellece (Vargas, 2001).

Asimismo Sánchez (2011) asume que “la literatura, cuando es ejercida como forma de vencer a la muerte (con lujo de violencia) es el acto erótico por excelencia” (p. 2). Ya que el erotismo es

En sí mismo una forma de violencia, [...] ahí la razón por la que incita a la creación literaria: crear es tanto una de las experiencias eróticas más efectivas como una forma inigualable de resistencia porque con la literatura podemos vencer a la muerte desde la ficción. (p.6)

Entonces si bien en este trabajo nos vinculamos con la idea del erotismo en la literatura, también asumimos la escritura como un acto erótico, en tanto se convierte en aliada de la

transgresión, propia del erotismo; y a partir de las líneas deviene en esa continuidad que mencionaba Bataille (1957).

Por otro lado, nos inscribimos conceptualmente en unos trabajos del filósofo Jacques Rancière, que apuntan a la enseñanza como ese volver disponible lo común, el reparto de lo sensible; ese que está conformado por la “distribución y redistribución de los espacios y los tiempos, de los lugares y las identidades, de la palabra y el ruido, de lo visible y lo invisible” (Rancière, 2011, p.16), en este caso el erotismo en la literatura como *contenido formativo* en un sentido político.

Y para tal fin es preciso aclarar que se va a entender el contenido formativo desde la perspectiva de Wolfgang Klafki, quien propende por la democratización de la escuela y la enseñanza a partir de la didáctica teórico-formativa, la cual se abre a los contenidos políticos, a la problemática de la sociedad actual y la búsqueda de posibilidades mejores; y a su vez está basada en la teoría crítico-constructiva (Runge, 2008).

Pues bien, Klafki (citado por Runge, 2008) afirma que es “tarea del didacta y del educador [...] buscar y explotar los contenidos formativos, es decir, aquello verdaderamente importante y de peso que hay en un contenido y hacerlo parte de la enseñanza” (p.169). De modo que para este autor no importa tanto el contenido en sí mismo, sino lo formativo de ese contenido de enseñanza; y esta exploración de la cual se debe encargarse el educador y que lo empodera como investigador sobre su propia praxis educativa, se hace posible a partir del análisis didáctico⁴.

Las cosas así, en esta investigación se optará por *pensar los fines* de esa puesta en *común*: el erotismo presente en la literatura, pues “sin reflexión pedagógica, todo intento didáctico o metódico se vuelve sospechoso, sospechoso de impulsar acríticamente las urgencias sesgadas de una época” (Runge, 2008, p.182).

Aclarado este punto, se hace visible cómo lo común es un supuesto porque es uno quien lo construye en el sentido de que lo vuelve disponible, ¿qué? La enseñanza de la literatura como esa forma de volver disponible el reparto. Hay entonces un doble problema político que establece Rancière y es: Qué y quién define los que entran a hacer parte de lo común, el cual sostendrá algunas de nuestras incertidumbres al preguntarnos por las significaciones que los estudiantes le

⁴Término que será ampliado y aplicado en nuestras estrategias metodológicas.

otorgan al erotismo. Y para esto partimos desde el principio de la igualdad de las inteligencias propuesto por Jacques Rancière inspirado en el pedagogo francés Joseph Jacotot quien sostuvo el siguiente discurso *estremecedor* para la sociedad del momento (Francia -Sociedad de progreso-):

Este progreso y esta instrucción son la eternización de la desigualdad. Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a ella, tienen que emancipar a las inteligencias, tienen que obligar a no importa quien a verificar la igualdad de las inteligencias. Jacotot, (citado por Rancière, 2002)

Esto quiere decir entonces que no se debe partir desde el presupuesto de una desigualdad a reducir sino desde una igualdad a verificar (Rancière, 2002) en la cual el concepto de emancipación se relaciona con “aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual” (p.177) donde un maestro puede enseñar lo que ignora y para hacerlo la única condición es emancipar al otro demandándole el uso de su propia inteligencia; la cual es la misma para todos. Frente a esto es crucial el siguiente fragmento, donde se habla de lo que puede hacer un emancipado “lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como la suya” (Rancière, 2002, p.63).

Rancière (2002) menciona que se trata de romper el orden explicador de las sociedades, en donde “la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social” (p.157); reconociendo que “el hombre es una voluntad servida por una inteligencia” (p.80). Es decir, que es necesario activar la inteligencia a través de la voluntad; de ahí que los tiranos la eviten, por ejemplo a través de la televisión.

Es así que a partir del reconocimiento de la igualdad de las inteligencias y la política de la literatura, extraemos detrás del telón del erotismo presente en la literatura la idea de que hay que repartir lo común, la idea de que cualquiera puede leer cualquier cosa, como el erotismo en la literatura.

Lo político es entendido entonces no como una relación de poder, sino como habilitación del mundo en el sentido de que hablamos de lo sensible, porque como lo menciona Rancière (2014) “la política se refiere a lo que vemos y a lo que podemos decir, a quien tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo” (p.20).

Es entonces la construcción de una comunidad donde todos pueden tomar la palabra y decir sobre algo. “Donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y de argumentar sobre su tema” (Rancière, 2011, p.15) Y dichos argumentos emergen cuando se reconoce que:

Nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es solamente el resultado de una aplicación en utilizar las palabras tan encarnizada como la aplicación de cualquier otro en manejar sus herramientas [...] que la dignidad del hombre es independiente de su posición, [...] que no nació para tal posición particular sino para ser feliz en sí mismo independientemente de la suerte. (Rancière, 2002, p.101)

Ahora bien, es trascendental en esta investigación volver inteligible lo sensible, es decir, que se puedan movilizar los interrogantes acerca de qué me, les, y nos pasó al momento del acercamiento a la literatura, y con mayor interés qué fue lo que el otro pensó en relación con y qué tomó para cambiar su visión del mundo, aunque no se pueda saber jamás. Y para esto es necesario pensar el papel que juega la enseñanza en dicha relación, lo cual va a estar presente en las páginas siguientes, sostenida en un discurso contemporáneo que le otorga un matiz político potente.

Antes es importante mencionar cómo la literatura también puede modificar destinos y la pregunta por las significaciones del erotismo tiene que ver con la política de la literatura, en tanto pone a circular la palabra donde unos no eran escuchados, donde no había sino ruido. Ahora bien, esta “no es la política de los escritores, [...] esta implica que la literatura hace política en tanto literatura” (Rancière, 2011, p.15) y a partir de esta actividad política “pone en escena lo común de los objetos y de los sujetos nuevos. Hace visible lo que era invisible, hace audibles cual seres parlantes a *aquellos que no eran oídos sino como animales furiosos*” (p.16)

Un elemento importante hasta este punto es que Rancière no trata aquí de una literatura jerárquica que escoge destinatarios y puntos fijos de su discurso (literatura infantil, literatura erótica...) sino de:

“ese nuevo régimen del arte de escribir donde no importa quién es el escritor y no importa quién es el lector [...] es el reino de la escritura, de la palabra que circula por fuera de toda determinada relación de discurso”. (p.28)

De modo que la democracia de la escritura es:

El régimen de la letra en libertad, que cada uno puede retomar por su cuenta, ya sea para apropiarse de la vida del héroe o de la heroína de la novela, para hacerse escritor uno mismo, o *para participar de la discusión sobre los asuntos en común*. No se trata de una nueva influencia social irresistible, sino de un nuevo reparto de lo sensible, de una relación nueva entre el acto de la palabra, el mundo que éste configura y las capacidades de aquellos que pueblan ese mundo”. (p.29)

Esto da paso para decir que volver disponible o compartir lo común, no solo tiene que ver con establecer lo común, sino con “*Dar (el) tiempo*”, como decía Derrida (1995). ¿Dar el tiempo para qué? Para leer, para que argumenten, para que digan. Por eso la escuela va a ser concebida en este proyecto como ese lugar para dar el tiempo, donde las personas puedan tener tiempo y la posibilidad para hablar de lo que desean hablar. La lógica capitalista impide que uno pierda el tiempo; el erotismo en la literatura implica que los estudiantes de Ciclo 5C tomen parte de lo sensible y por tanto que la enseñanza tome una nueva concepción del tiempo.

Y el hablar de estos otros posibles del tiempo en la escuela, nos permitimos referir la entrevista: *Diálogos con Jacques Rancière*, donde este afirmaba que:

La política es ante todo cierta configuración del mundo sensible en el que se vive y que la emancipación no era el hecho de salir a las calles o construir barricadas [...], ante todo era *romper el marco sensible en que se estaba obligado a vivir, una manera de volver a hacer o reconstruir su mundo sensible*. (Rancière, 2013)

Es así que este autor concibe la emancipación como aquella que implica un trabajo sobre sí mismo, un distanciamiento del tiempo y el espacio de la tiranía y la dominación, de la lógica capitalista; instaurando de este modo una dinámica o temporalidad propia dentro de la limitante del tiempo normal, (Rancière, 2013). Ese que se escurre en los pasillos de las fábricas, en las aulas de las instituciones sociales, y demás.

Aunado a esto, en *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero* (2010), Rancière dice en relación con ese otro tiempo que “los proletarios están sometidos a la experiencia de un *tiempo fragmentado*, de un *tiempo escandido por las aceleraciones, los retardos y los vacíos determinados por el sistema*” (p.9). Es así que estos construyen y ejercitan el pensar a partir de

la reapropiación y alejamiento del tiempo de los tiranos, del trabajo, en este caso leyendo y escribiendo en sus tiempos libres: la noche.

Y esta ruptura o reconstrucción del mundo sensible propuesta por Rancière se hace presente en la novela de George Orwell (1949), “1984” en la cual Winston- el personaje principal- da cuenta de cómo hay una forma de romper el tiempo y enfrentar la dictadura totalitaria del pensamiento -donde El Gran hermano lo vigila y controla todo por medio de telepantallas- a través de la escritura como un acto transgresor. Es así, que en el siguiente fragmento se nota cómo Winston, aunque teme al tirano, lo enfrenta a través de la escritura (y haciendo conexiones: en esa clandestinidad de la que necesita el erotismo):

[...] Empezó a escribir rápidamente y con muy mala letra:

- me matarán no me importa me matarán me dispararán en la nuca me da lo mismo abajo el gran hermano siempre lo matan a uno por la nuca no me importa abajo el gran hermano...

Se echó hacia atrás en la silla, un poco avergonzado de sí mismo, y dejó la pluma sobre la mesa.

De repente, se sobresaltó espantosamente. Habían llamado a la puerta. (Orwell, 1949, p.13)

De modo que en esta investigación el tiempo de la escuela va estar presente desde estas concepciones; como una forma de tomar la palabra y romper con la temporalidad impuesta por la sociedad, construyendo una propia. Desde una política de la literatura que no politiquea, sino que entiende la educación como:

[...] el modo de constituir un mundo sensible común, un hábitat común. Y esto exige distribuir lo sensible mediante el entramado de una pluralidad de actividades que permiten volver pensables las relaciones, para que la idea misma de los sin parte resulte repugnante (Frigerio, 2005, p.31)

Ahora bien, hasta este punto es crucial aclarar que la enseñanza será entendida en términos de Graciela Frigerio como una acción de transmisión que a diferencia de ciertas ideas de educación y pedagogía, no está condicionada ni reglamentada. Así, se entiende como esa que “ofrece un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce y este desconocimiento es condición para que se [...] abra la posibilidad de la re-invenición, la re-creación del pasado en el futuro” (Diker, 2004, p.227); es pues aquella que desborda el contenido, que carece de propósitos, que no está sujeta a regla, que no tiene certezas.

De modo que Frigerio entiende la transmisión desde sus avatares como “esos intentos [...] que nos ocupan, nos marcan, nos constituyen.” (Frigerio, 2004, p.22) En esta línea, como un *Arbeit de transmisión (trabajo)* es decir, como eso “que se lleva a cabo en alguien [...] ese algo que implica ir más allá de todo contenido para atender a una experiencia” (Frigerio, 2004, p.19), una experiencia de filiación en la cual el sujeto se mueve entre *herencia* y *firma* tornándose esta última como una analogía de la transmisión desde “el intento de devenir singular y hacer de lo recibido otra cosa, algo que como marca será reconocida en el borde, no podrá ser borrable e instalará el trabajo entre lo *marcado por* a la vez que *diferente a*” (Frigerio, 2004, p.22). Asimismo es concebida desde un argumento sugestivo y metafórico -constante en la descripción de estos avatares- como un *emprendimiento quijotesco* (convicción y convencimiento) donde:

Una carta nunca enviada llega a quien no es y no siendo recibida obtiene una respuesta. Alguien ha sido tomado por lo que no es, algo ha sido dirigido a la persona equivocada, y a cambio [...] algo ha sido recibido de lo que nunca pudo ser enviado: un mensaje (de amor).” (Frigerio, 2004, p.21)

Es la convicción que se pone en el oficio de enseñar, es ese dejar que lo otro tome vida propia.

Asimismo, Frigerio (2004), la compara con la idea de *fragmento* desde el reconocimiento de que hay “piezas que no encajan en los lugares disponibles, y a la vez hay espacios para piezas inexistentes” (p.11). Así, en una doble vertiente que da cuenta de configuraciones y decisiones netamente políticas se sitúa el hecho de que por un lado un educador seleccione un fragmento específico de todo el acervo epistemológico existente en cuanto a literatura se refiere y decide volverlo disponible; por otro, el hecho de que los estudiantes asumen para sí solo una parte de ese saber o *nada* del mismo, y esto ya tendría un efecto en ambos, que vale la pena resaltar, no puede ser medible. Hay entonces “que admitir, de comienzo, lo que no es transmisible, lo que no se transmite, lo que al transmitirse se transforma, lo que en la transmisión pasa y queda intacto, lo que en la transmisión se pierde” (Frigerio, 2004, pp. 11-12) de ahí que no se puedan medir los alcances de la enseñanza, ya que esta “tanto en lo que ofrece, como en lo que significa [...] permite a otro hacer de lo puesto allí, algo que deviene propio” (p.12). Es entonces la enseñanza ese acto de ofrecimiento de lo que no se tiene donde se renuncia a toda pretensión totalitaria, entendiendo que no todo es transmisible y no todo puede ser resignificado (Frigerio, 2004).

Este *devenir propio de lo que se recibe* donde no se desea “saber lo que el alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien de lo que eso que se enseñó “hace”, “le hace” al alumno” (Diker,

2004, p.227) se asemeja con el siguiente fragmento del exquisito texto “El elogio del amor” de Badiou (2009):

En el sexo, a fin de cuentas, uno está en relación con uno mismo en la mediación del otro. El otro te sirve para descubrir lo real del goce. En el amor, en cambio, la mediación del otro vale por sí misma. Y eso es el encuentro amoroso: uno parte al asalto del otro, a fin de hacerle existir con uno, tal como es. (p.8)

Lo anterior da pie para decir que la transmisión al unirse con la *transferencia: amor de transferencia*- otra de sus características- desborda el contenido convirtiéndolo en una excusa. Es así que el amor de transferencia es para la autora una suerte de equívoco, de enamoramiento, un verdadero/ falso amor que nunca será correspondido o actuado en el cual la persona es la equivocada, y esta suerte de desplazamiento es la que debe sostener cada educador (Frigerio, 2004) en esas relaciones pedagógicas donde: se “cree que el otro es lo que el otro no es, donde alguien elige un destinatario allí donde no hay nadie o donde hay un hueco” (p.17).

Ahora bien, esa metáfora del *amor desubicado* que proponía Gabriela Frigerio en virtud de la necesidad de arriesgar *ese algo desinteresado* en las relaciones pedagógicas se nutre o complementa con lo que continúa proponiendo Alain Badiou (2009) a propósito de la defensa del amor de esa amenaza securitaria del capitalismo que lo asume como “asegurado a todo riesgo”:

Obviamente yo estoy convencido de que el amor es un gusto colectivo, en tanto que es, para casi todo el mundo, la cosa que da a la vida intensidad y significación, yo pienso que el amor, en la existencia, no puede ser ese don que se hace a la ausencia total de riesgos. (p.5)

La transmisión entonces implica riesgos al igual que el amor, y de hecho va a estar relacionada en este trabajo con ese concepto de amor que Eduardo Galeano (2005) en *El libro de los abrazos* plasma en uno de sus poemas:

El amor se puede provocar, dejando caer un puñadito de polvo de quereme, como al descuido, en el café o en la sopa o en el trago. Se puede provocar, pero *no se puede impedir*. No lo impide el agua bendita, ni lo impide el polvo de hostia; tampoco el diente de ajo sirve para nada. El amor es sordo al Verbo divino y al conjuro de las brujas. No hay *decreto del gobierno* que pueda con él, ni pócima capaz de evitarlo, aunque las vivanderas pregonen, en los mercados, infalibles brebajes con garantía y todo. (p.67)

De modo que en la transmisión, esa que implica riesgos y el reconocimiento de su carácter fragmentario, a diferencia de una idea de educación no se pueden impedir mucho menos medir o garantizar sus alcances a través de pócimas de lineamientos curriculares, pues trasciende reglas y el contenido. Es transgresora como el erotismo y sorda. Y estos riesgos deben estar acompañados y fortalecidos por un vínculo de confianza, elemento crucial en las relaciones pedagógicas.

En consecuencia, la confianza para Laurence Cornu (1999), es cotidiana, “aquella que hace acto, que está presente, que se constata, [...] el hecho de *tomar un riesgo* cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular "alguien" (p.3). Esta ha sido indispensable para que las sociedades puedan construirse, para que se pueda dar el haz de relaciones que las sostienen, las cuales son recíprocas, entre pares, “se producen entre individuos” (p.21). Ya que “no se puede conocer enteramente a aquello o aquello con lo que uno tendrá que vérselas”(p.21) pero con *lo que* hay que vérselas.

En educación se trata entonces, no de dar confianza sino de hacer confianza, “no ligada al cálculo de probabilidades” (Cornu, 1999, p.22) asumiendo que “no es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo [...]” (p.22). De modo que “uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto” (p.24). Es entonces decisiva en el proceso de enseñanza la idea o prejuicio que se tiene en relación con los alumnos; y se debe aislar la premisa de que:

Si la naturaleza humana es violenta, entonces la educación, por su parte, es [...] una disciplina en el sentido que debe disciplinarse al niño porque no se puede tener confianza en su naturaleza, que es salvaje y algo de lo que hay que cuidarse (Cornu, 1999, p. 20).

Nos inscribimos entonces en ese concepto de enseñanza como acto de transmisión, de transferencia de amor, de hacer confianza y por tanto asumir riesgos, en donde “no puedo ser sin otro, pero el otro no se aprovecha de ello, no me somete, no me domina, no me aliena, no se cobra. En consecuencia no estoy en deuda con él” (Frigerio, 2003, p.273). Pero además la transmisión “es aquello imposible de llevar a cabo y simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie. Es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata” (Frigerio, 2004, p.22).

Finalmente y atendiendo a las características de esta investigación es crucial mencionar que las significaciones van a ser entendidas teniendo en cuenta el planteamiento de Geertz, en el cual este menciona que “la cultura es una trama de *significaciones*, y por tanto la ciencia que dé cuenta de esta trama debe ser una ciencia interpretativa que tiene como fin develar, interpretar, esta trama de significaciones” Geertz (citado por Montes, 2013). Son entonces estas significaciones en tanto partes constitutivas del tejido cultural, mediadas o condicionadas por el marco situacional del ser humano. No obstante, cabe resaltar que en este proyecto se van a pensar como ese fragmento en el que subyace la voz de la cultura, pero que no se ata a la misma; antes bien se puede reconfigurar y en esa medida apuntar a instalar otras posibilidades dentro de la misma que desborden los significados que, a lo largo del tiempo han sido asumidos como herméticos, banalizados e inmutables.

Es así que desde la hermenéutica y otras apuestas metodológicas que estarán presentes en el ulterior apartado, nos acercamos a un fragmento de ese tejido de significaciones que se teje en los estudiantes de ciclo 5C de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, alrededor del erotismo presente en la literatura.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología de nuestra investigación se sostiene en el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico que hace uso del análisis de entrevistas y de textos generados en clase, los cuales fueron interpretados a partir de la teoría de la recepción propuesta por Jauss.

Es así, por lo que nos interesamos en la manera en que se logra abordar en este tipo de investigaciones la realidad contextual, porque de una u otra forma intenta interpretar los fenómenos que allí se presentan de acuerdo al sentido que le otorgaron las personas implicadas, es decir, los estudiantes de ciclo 5C en el Liceo Caucaasia en la jornada nocturna.

Este tipo de investigación según González (2013) lo que hace es que:

Aborda lo real, en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con que se intenta comprender e interpretar los múltiples sentidos de las acciones humanas, de las vivencias fijadas como texto, con la intencionalidad de crear formas de ser en el mundo de la vida. (p.61)

Es partiendo de lo anterior que nos acercamos a los jóvenes a partir de un tema actual que trata de problemas “acuciantes del mundo contemporáneo” porque como dice Klafki (citado por

Runge, 2008) “el individuo solo puede formarse cuando se ve a sí mismo frente al mundo” (p.172). De este modo “la realidad se abre al estudiante y el estudiante a la realidad” (p.174).

Se trató entonces de propiciar un encuentro de realidades con nuestra propuesta que abarcó las reflexiones y múltiples significaciones que emergieron al poner a los educandos en contacto con el *erotismo* presente en la literatura, pues como dice Rancière(2014) todos podemos acercarnos a algo común, puesto que:

Un reparto de lo sensible fija al mismo tiempo algo común repartido y ciertas partes exclusivas. Esta repartición de las partes y de los lugares se basa en un reparto de espacios, de tiempo y de formas de actividad que determina la forma misma en la que un común se presta a la participación y donde unos y otros son parte de ese reparto (p.19).

De modo que lo común para nosotras y lo cual volvimos disponible a través de la lectura de cualquier cosa fueron los cuentos relacionados con el erotismo porque:

Las relaciones pedagógicas finalmente consisten en volver disponible para el otro, unas cosas que queremos que el otro descubra, ¿qué significa esto?, darles la oportunidad, propiciar la tentación de que el otro quiera aventurarse en un territorio, en un terreno, en unas lenguas aún no conocidas por él (Frigerio, 2012, p. 4)

Es en querer aventurarse y en ese estado de extranjería que nos permitimos generar un encuentro entre los estudiantes, el contenido en cuestión y nosotras; donde no asumimos jerarquías en el discurso, es decir, hay una coexistencia de voces en la cual ninguna tiene primacía sobre la otra; por tanto, partimos desde el presupuesto de una igualdad existente.

Para ello se procedió inicialmente en seleccionar un corpus de trabajo de cuentos colombianos del siglo XX presentes en la antología de Óscar Castro García: *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano*. Dicha antología nos interesó porque en ella se hace un recorrido por todo un siglo de manifestaciones del erotismo en la cuentística colombiana, que da muestra no solo de las formas en que este se desarrolló en la vida del individuo, sino cómo la sociedad según las circunstancias políticas, históricas e ideológicas por las que atravesó nuestro país en cada época condicionaron su presencia en la literatura.

Siguiendo esta línea es crucial resaltar cómo esta presencia en los cuentos, aumenta sutilmente en una relación directamente proporcional al tiempo y las circunstancias; por ejemplo

en el *El primer viernes* de José Restrepo Jaramillo se evidencia un proceso de iniciación sexual de forma implícita ya que si bien no se traen a colación escenas eróticas, estas se dejan a la imaginación del lector; por otro lado, en *Cruzada informal* de Ricardo Silva Romero se hace presente un erotismo más fehaciente,

Un trabajo experimental que pone en juego y desacraliza la misma escritura literaria, hasta el punto de que entrega al lector, como respuesta, un etcétera o una elipsis para indicar lo obvio de la trama; desnuda, así, el acto de la narración y, por ende, el de la escritura. (Castro, 2004, p.429)

La razón entonces de la elección de estos cuentos es lo formativo del contenido, en tanto que se hace visible desde la escritura como un acto transgresor que conlleva al sujeto a la emancipación y esta en términos de Graciela Frigerio (2005) “es un acto político del cual nadie que pretende una sociedad de iguales puede renegar” (p.32). La idea sería educar entonces bajo el precepto de que los estudiantes pueden acercarse a cualquier tipo de saber y en cualquier momento pues lo ideal es hacer un reparto *de lo sensible* en donde “la igualdad de todos los sujetos es la negación de toda relación de necesidad entre una forma y un contenido determinado” (Rancière, 2014, p.22).

Ahora bien, para trabajar desde lo formativo que hay en dichos contenidos fue necesario pensar sus fines, en tanto nos dimos a la tarea de indagar lo significativo y cómo esto potenciaría a su vez el proceso de enseñanza porque como lo plantea Klafki (citado por Runge, 2008) “el contenido no es importante *per se*, sino en tanto transmite un sentido que el mismo guarda y mantiene en una forma particular” (p.169). Y para que surja un proceso formativo fue importante usar como método la hermenéutica, entendida aquí desde Montes (2013) como “una forma de pensar, y por eso la interpretación que se realiza debe entenderse como un estar en el mundo, un comprenderse con los otros, comprender desde la vida fáctica en su existencia concreta” (p.194). Y complementa citando a Grondin (2008):

“Lo decisivo –dirá Heidegger– no es salir del círculo, sino entrar en él de forma correcta” [...] Quiere decir que la primera tarea de la interpretación no es ceder a los prejuicios arbitrarios, sino elaborar la estructura de la anticipación del comprender a partir de las cosas mismas [...] La máxima hermenéutica de Heidegger consiste, pues, en poner de relieve la estructura de anticipación de la comprensión, en vez de hacer como si no existiera. Heidegger, por tanto, invita a la interpretación a un ejercicio de rigor, esto es, de autocrítica. (pp.194-195)

Por ello, no pretendemos obtener la “verdad absoluta” sino como lo refiere Gadamer (citado por Montes 2013):

Cuando se oye a alguien o cuando se emprende una lectura no es que haya que olvidar todas las opiniones previas sobre su contenido, o todas las posiciones previas. Lo que se exige es simplemente estar abierto a la opinión del otro o la del texto [...] Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. (p.195)

De esta manera nos permitimos intervenir en el aula de clases teniendo en cuenta los fundamentos en los que está amparada la hermenéutica para escuchar las voces de los estudiantes que en muchos casos ha sido relegada y donde no se le ha dado mucha importancia a sus aportes y a sus propias construcciones del saber, buscamos en consonancia con la participación voluntaria e igualitaria, hacer de este espacio un lugar para que surjan diversas maneras de ver y entender el mundo haciendo formativo los contenidos propuestos, ya que el pedagogo Klafki en su propuesta teórico-formativa plantea un análisis didáctico que se debe tener en cuenta para las planeaciones que se harán disponibles en los contenidos de enseñanza.

En consecuencia, Klafki en su propuesta de análisis didáctico, plantea cinco *dimensiones* que sirven para poner en cuestionamiento cada uno de los contenidos que serán trabajados, estos son: *el significado ejemplar del contenido, la importancia para el presente, la importancia para el futuro, la estructura del contenido y la asequibilidad del contenido*, haciéndole a cada una de estas una serie de preguntas que nos permitieron analizar los contenidos y orientar los procesos educativos con respecto al saber que se les puso disponible.

En la siguiente tabla adjuntamos el análisis con que exploramos lo formativo del contenido a trabajar durante esta investigación:

Tabla 1

Análisis didáctico del erotismo en la literatura

<p>¿Qué contexto general de sentido o del mundo soporta o abarca ese contenido? ¿Qué fenómeno fundamental, principio básico, criterio, problema, método, técnica, actitud se puede comprender de una manera ejemplar a partir de la relación con ese contenido? ¿De qué debería ser ejemplar, representativo, típico de ese tema?</p> <p>El significado ejemplar del contenido</p>	<p>Para el desarrollo de esta investigación se decide poner disponible un elemento común tanto para los docentes como para los estudiantes: el “erotismo” presente en la literatura, para lo cual no se tendrá en cuenta su procedencia, raza, religión o empleo, asumiendo que todos somos iguales en inteligencias pero diferentes en voluntad, cualquiera puede leer cualquier cosa si se le autoriza y se le reconoce como tal, porque “el hombre es una voluntad servida por una inteligencia” (Rancière, 2002, p.80).</p> <p>Así se trabajarán diferentes lecturas en donde se mostrarán las distintas manifestaciones del erotismo. En ellas se narran historias de la vida cotidiana, lo que permitirá analizar, cuestionar y reflexionar en cuanto a la forma, el contenido y sentido de estas; sin ser docentes explicadoras, porque la idea es que los estudiantes descubran por sí solos y a partir del uso y reconocimiento de su propia inteligencia el contenido que se les volverá disponible. Pues lo que buscamos es atender a la propuesta de Rancière (2003) que consiste en no embrutecer sino emancipar, porque:</p> <p>1 8 0 3 Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender <i>porque</i> la misma inteligencia actúa</p>
---	--

**El significado
ejemplar del
contenido**

en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre. (p.14)

De esta manera se busca que los estudiantes tengan acciones emancipadoras a partir de un saber “común” y generar a su vez la posibilidad de que emerjan situaciones que puedan construirse en el trasegar del camino, pues lo que se pretende es dar voz al oprimido y no ser obstáculo frente a todo lo que pueda surgir, sino, dar libertad para la expresión de los participantes sin restricción.

**Importancia
para el
presente y
para el futuro**

Importancia para el presente:

¿Qué importancia tiene el respectivo contenido en la vida espiritual del niño o del educando? ¿Qué importancia debe tener ese contenido desde el punto de vista pedagógico?

Se entiende el erotismo como un acto de *transgresión* desde George Bataille (1957) el cual lo define como esa “aprobación de la vida hasta la muerte” y menciona que “solo los hombres han hecho de su actividad sexual una actividad erótica” (p. 8). Es así que la procreación no es su razón de ser (no espera nada del otro). En ese sentido, la trasgresión se asemeja a la muerte misma-deviniendo en continuidad-en tanto trasciende el plano de la producción de vida. De ahí que la “transgresión organizada, forma con lo prohibido un conjunto que define la vida social” (p.47) y que “no es la negación de lo prohibido, sino que lo supera y lo completa” (p.46). De modo que la prohibición es necesaria para que se dé la transgresión (Bataille, 1957).Es por ello que partiendo de lo anterior se busca que emerjan otras formas de ser y estar, en donde se les dé *voza* los

Importancia para el futuro:

¿En qué consiste la importancia del tema para el futuro del niño o del educando?

**Importancia
para el
presente y
para el futuro**

estudiantes lo que permitirá en los sujetos una configuración de su mundo sensible, que dicho en palabras de Rancière (2014):

Un “maestro ignorante” enseña al lado de sus alumnos, caminando en torno a una “cosa común” y afirma que su oficio no es el de la explicación sin fin, sino el de hacer lugar a una ignorancia compartida que emancipa al alumno emancipándolo también a él. (p.4)

Entendiendo de esta manera que este no es un proceso solo de los estudiantes sino que también incluye al maestro y nos atañe a nosotras como docentes investigadoras, por esta razón se pretende crear espacios para la discusión y la generación de concepciones propias no solo del erotismo, sino también de las diversas manifestaciones del erotismo que se gestan en la literatura y que fomentan trasgresión al accionar para originar otras formas de escribir que den cuenta de sus pensamientos y expresiones no expresadas antes con libertad, es como se buscan generar espacios, tiempos y lugares para el goce de leer sin ninguna otra intención.

También se pretende con este acercamiento a las lecturas propuestas que contienen erotismo, tocar fibras que puedan mover estructuras internas y que los estudiantes por sí mismos intuyan los conceptos y propongan otras formas de hacer con lo que se les vuelve disponible.

En consecuencia, con estos contenidos se busca propiciar acciones independientes y particulares

**Importancia
para el
presente y
para el futuro**

de los estudiantes sin la compañía de un *maestro explicador* sino más bien orientados por un *maestro ignorante* que propicie una apropiación de contenidos que suelen ser contemporáneos porque hacen parte de su entorno próximo y también de su futuro que favorecerá muy posiblemente un empoderamiento en cualquier circunstancia en la que se puedan ver envueltos durante la vida. De igual forma se gestarán acciones que les posibiliten a los estudiantes la configuración como sujetos políticos capaces de enfrentar sus realidades.

**Estructura
del contenido**

¿Cuál es la estructura del contenido, según las preguntas pedagógicas I, II y III?

Para definir la estructura, se hace la selección de un corpus de trabajo de cuentos colombianos del siglo XX los cuales se extrajeron de la antología de Óscar Castro García: *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano*, porque en ella se hace todo recorrido por todo un siglo de escritura en la literatura que da muestra de las formas en que se desarrolló el erotismo no solo en la vida del individuo, sino también en la sociedad que dio cuenta de las circunstancias políticas, históricas e ideológicas por las que atravesó nuestro país en esta época. Para definir entonces la estructura del contenido se propone las lecturas que se nombran a continuación:

En un primer momento se trabajará una lectura inaugural con el cuento “El pez que quería ser

**Estructura
del contenido**

Astronauta” de Mar Cerdà Albert, con el que se pretende que los educandos reflexionen en torno a la historia, que traten de relacionar lo que sucede allí –“Había una vez un pez que quería ser astronauta. Cada noche miraba las estrellas y deseaba poder nadar entre ellas” (Cerdà, 2014, p.4) – con lo que pasa a su alrededor, con la idea constante de que se consideren personas capaces de luchar por los sueños y los ideales además de vencer los obstáculos que se presenten en el camino, porque las cosas son posibles después de que se creen circunstancias que las hagan posibles. Se puede ser feliz en cualquier situación en la que uno se encuentre porque ser feliz es una decisión.

Lectura del cuento “Cruzada informal” de Ricardo Silva Romero, en el que a través de un acto irónico, el juego, la búsqueda del placer y la crítica a las convenciones sociales, como la infidelidad por parte de la mujer (quien es señalada y muchas veces juzgada cuando hace algo que está fuera de lo estipulado o aceptado) se pretende presentar a los estudiantes esta situación para que se reconozca el papel no solo de la mujer sino también del hombre frente a las responsabilidades que deben ser adquiridas para cada acción que sea ejecutada y ser muy consciente de ello, pues cada acción produce una reacción, así que el actuar no se desliga en ningún momento de las consecuencias que ello genera.

“El primer viernes” de José Restrepo Jaramillo,

**Estructura
del contenido**

porque en él se pretende rastrear a partir del personaje principal, las manifestaciones de erotismo, que como nos es narrado, son muy leves también muy confusas, puesto que no es evidente un contacto sexual sino al contrario, encuentros breves, pero que dejan sin aliento y sin memoria, con ello se busca poder hablar con tranquilidad del comienzo de la vida sexual del sujeto para ser valorada y a su vez entendida como algo que nos pertenece y que hace parte de nuestras expresiones.

Lectura del cuento “Genoveva me espera siempre” de Hernando Téllez, porque con él se busca crear espacios en donde se puedan identificar las diferentes significaciones que se tejen en torno a una muestra de erotismo orientada por el deseo, por lo que es necesario que los estudiantes traten de buscar las diferentes situaciones en sus vidas que le generen cierto placer y que a su vez las vean como algo inalcanzable, lo que los llevará a una reflexión.

Lectura del cuento “Besacalles” de Andrés Caicedo, con él se busca mostrar la realidad de las sociedades, con las costumbres y las obsesiones sexuales que se tienen, además de posibilitar la reflexión que puede surgir en torno a temas “acuciantes del mundo contemporáneo” que resultaría de un interés particular para los jóvenes. Por otro lado se busca que los estudiantes identifiquen los posibles peligros que pueden

**Estructura
del contenido**

existir en la sociedad de la cual hacen parte, pero también el respeto que se debe impartir a quienes son diferentes, pues a pesar del engaño, el alcohol, la crueldad, no puede ser una excusa para violentar los derechos del otro.

**Asequibilidad
del contenido**

¿Cuál es el conjunto de conocimientos que debe conservarse como saber mínimo si el contenido según estas preguntas debe considerarse «espiritual», «vivo» y «efectivo»?

Proponemos para el desarrollo de esta investigación actividades grupales, pero también individuales en las que se permita la expresión oral y escrita de sus pensamientos después de generar una interacción con el erotismo en la literatura, además de ello estaremos dispuestas a escuchar atentamente la participación de los estudiantes y sus sugerencias frente al contenido compartido para que de esta manera se vayan generando espacios que permitan una reconstrucción de los conceptos y de las demás cosas que se puedan presentar durante las intervenciones en el aula de clases, por esta razón los instrumentos de socialización y participación son el diálogo grupal, los careos, conversaciones, lecturas en voz alta, exposiciones en diapositivas, entre otras.

Nota. Fuente: Adaptado de Runge, A. K. (2008). *Ensayos Sobre Pedagogía Alemana (179)*. Bogotá, Colombia. Impresores gráficos.

A través de la tabla anterior, se registraron entonces las razones por las cuales decidimos llevar como contenido *el erotismo en la literatura* y en la cual pudimos cerciorarnos de lo formativo de estos contenidos, pues para Klafki (citado por Runge, 2008), esta propuesta didáctica cuestiona de un modo crítico los contenidos así: “es solo cuando un contenido soporta tal análisis que se legitima la correspondiente enseñanza desde un punto de vista teórico-

formativo” (p.178). No basta solo con ofrecer a los estudiantes un contenido sino que debemos asegurar que ese contenido sea significativo para que pueda ser apropiado por los mismos –lo que permitió la tabla– aunque esto no garantiza que eso que se pone disponible o se oferta sea garante de un aprendizaje, el simple hecho de ponerlo a disposición, es ya importante, a lo que la profesora Graciela Frigerio (2005) alude que:

no alcanza con ofrecer un objeto cultural para que alguien lo tome, pero sin oferta no hay ninguna posibilidad de que sea reapropiado. Es necesario saber que es bien posible que lo ofertado genere a veces demandas no necesariamente coincidentes con lo esperado ni con lo ofertado (de todos modos haremos la hipótesis de que esto es un logro). (p. 27)

Es entonces que a partir del anterior análisis didáctico del *erotismo en la literatura*, devino en un contenido formativo que nos facilitó la elaboración de una planeación que permite pensar los fines de la educación en tanto se apoya en los siguientes postulados: *condiciones (presuposiciones), fundamentaciones, decisiones, procesos de la decisión y formas de realización (a posteriori)*, de las que nos interesamos más es en las *formas realización*, debido a que nos da la posibilidad de volver pensable las relaciones pedagógicas. En consecuencia, Klafki (citado por Runge, 2008) en su libro *Ensayos sobre pedagogía alemana* hace referencia a esa relación entre didáctica y metódica en la que “no se da en términos temporales de antes y después, sino que existe entre ellas una permanente interacción y complementación” (p.180). Esta planeación facilitó entonces definir unos criterios claros para encaminar el proceso formativo, sin caer en la instrumentalización y en una desvalorización de los contenidos, antes bien, nos posibilitó:

Orientar los métodos, es decir, las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente con base en el planteamiento de objetivos emancipatorios; es decir, orientarlos hacia el desarrollo de la capacidad de auto y codeterminación de los alumnos. (Klafki, 1976 p.102)

Por medio de las formas de organización, nos permitimos de manera estratégica generar y a su vez extraer información valiosa que estuviese sujeta a ser analizada y por ello, aunado a cada uno de los escritos que los estudiantes realizaron, emplear entrevistas que posibilitaron conocer en última instancia las percepciones, creencias, significaciones, opiniones y actitudes que asumieron los jóvenes al entrar en contacto con la literatura propuesta, tenemos así en cuenta a Fernández

(2001) quien dice que la entrevista en una investigación cualitativa: “constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y el estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (p.15).

Es así como, para generar toda esas significaciones que los jóvenes le dieron al erotismo se hizo necesario optar por entrevistas *semiestructuradas* en las que el entrevistado tuviera la oportunidad de hablar de forma más abierta, para ello fue necesario previamente preparar un guion de acuerdo al objeto de dicha investigación, enlazar algunas respuestas para orientar constantemente al entrevistado con el fin de no perder el rumbo de la entrevista.

Posterior a ello, se hizo el análisis de los datos generados (textos escritos y entrevistas) por medio de una categorización de la información y se procedió a darle interpretaciones a todo lo consignado en ellas.

Y por último, con los textos que los estudiantes realizaron y que fueron sus propias creaciones narradas por la palabra, se hizo el análisis de cada uno de estos teniendo en cuenta la estética de la recepción de Jauss (citado por Gallardo, 2011) la cual consiste en unas tesis, de las que nos interesamos más por la reconstrucción del *horizonte de expectativas social o del receptor* que tiene en cuenta el tiempo y el espacio en el que se sitúa el lector, apropiándose, interpretando y actualizando el texto de manera particular. Nos interesamos en él porque nos permite mostrar las diversas maneras en que el lector se acerca a lo que lee, esperando una cosa específica, un fin último que solo a él le pertenece y es quien le da valor a aquello a lo que se acerca; ello nos permitió analizar la influencia en la población que tiene contacto con “algo común”, por tanto fue que en la búsqueda de esas significaciones se hizo necesario construir un diálogo entre los diferentes *horizontes de expectativas* que cada una de nosotras lograba interpretar en las posiciones de los educandos por medio de las voces que tomaron parte en los aportes que realizaron.

Finalmente cada uno de los anteriores criterios metodológicos aportaron para lo que sería el rastreo de la información y para los hallazgos encontrados en la investigación que llevamos a cabo en el grado ciclo 5C del Liceo Caucaasia.

V. HALLAZGOS. Caminos ya trazados, que se pueden bifurcar

“Fue un encuentro extraordinario porque yo modifiqué el curso de mi vida” [...] “Después de todo había algo **más...**” (Petit, 2000, p.2)

Al arribar a ese puerto donde nadie nos esperaba y hacer uso de las anteriores estrategias metodológicas en los encuentros con los estudiantes de ciclo 5C, se dio origen a un valioso cúmulo de información el cual de paso se convierte en protagonista central de este apartado, pues el establecimiento de algo común: el erotismo en la literatura como un contenido formativo, nos permitió escuchar y leer voces, allí, donde de entrada se nos había predispuesto: *solo había ruido*. Es así que los participantes de este proceso de investigación aportaron el saber que se analizó y expondrá a continuación. Y quizás ignoraban que lo sabían.

Las cosas así, nos abrimos paso e intentamos abarcar este acervo de interpretaciones, escritos, reflexiones, creaciones y significados, a partir de un diálogo coexistente entre la pregunta a la que intenta dar respuesta esta investigación, los objetivos propuestos para desarrollarla, la propuesta metodológica y los referentes conceptuales que sostuvieron el proceso de interpretación y fueron musa de inspiración al poner palabras, metáforas, a los siguientes hallazgos. Así, nos permitimos nombrar la información generada a partir de dos categorías las cuales responden de forma simultánea a los tres objetivos propuestos y más aún a la pregunta.

En este sentido, cabe aclarar que si bien la pregunta: *¿Qué significaciones adquiere el erotismo en la literatura como contenido formativo en los estudiantes de ciclo 5C de la Institución Educativa Liceo Caucasia en la jornada nocturna?* actúa como una ruta en este proceso de investigación, nuestro objetivo general con el verbo *analizar* nos despliega un abanico de posibilidades en torno a los significados otorgados al erotismo en la literatura, los cuales se condensan en los siguientes apartados.

El erotismo en la literatura como contenido formativo: Un escenario para pensar la enseñanza de la literatura en la escuela, en sentido político

Nos situamos en la Institución Educativa Liceo Caucasia, la cual nos abrió sus puertas al ser casi que expulsadas por el dogma cristiano de otro lugar donde realizamos las prácticas profesionales I, en el que hizo eco la palabra *erotismo* agrediendo los tímpanos de las estructuras jerárquicas que han venido instituyendo prácticas sesgadas y excluyentes en torno a la enseñanza

de la literatura, imposibilitando otros asuntos. Todo esto a raíz de que por años el erotismo se ha considerado un tema tabú y por tanto algo de lo que la escuela se ha abstenido de hablar a causa del temor a la animalidad del ser humano o a la sexualidad desbordada, la cual es concebida por Freud (1905) como: “una función de placer, vinculada a los impulsos, al deseo, al mundo afectivo o sentimental, digamos al mundo de Eros y a los llamados problemas sexuales y sentimentales en sentido amplio” (p.1). Y este temor a hablar del erotismo presente en la literatura se hace evidente en los modos de significación de los estudiantes, pues como decía uno de los participantes en las entrevistas realizadas:

En la escuela no se hablan de estos temas. Cuando ese tema ustedes lo presentaron en la clase, todo el mundo puso su mente a volar porque desde el momento en que ustedes se pararon allá y dijeron, bueno vamos a encontrarnos en torno al erotismo, de una vez todos quedaron como que cada quien se imaginó una cosa diferente, todos estaban a la expectativa por lo que iban a decir, y a unos nos causaba mucha risa.

Se hace visible entonces cómo hay cierto temor frente a la conversación y lectura de estos textos. De manera que ese carácter subversivo otorgado al erotismo presente en la literatura que subyace en el discurso de los estudiantes, podría decirse está mediado por las dinámicas culturales y sociales que los circundan. De ahí que Runge y Muñoz (2005) mencionen que:

Lo que los “seres humanos son” sale a la luz, más bien, como el reflejo de lo que los mismos seres humanos han hecho de sí y del mundo, de la manera en que han sido educados y formados – subjetivados. (p.7)

De modo que podemos decir que el hecho de que la escuela y sus ideales de formación contribuyan a la configuración de la subjetividad de los estudiantes tuvo implicaciones al momento de volverles disponible el erotismo en la literatura, y esto partiendo de que en primera medida estos se sintieron cohibidos al momento de presentarles nuestra propuesta. Verbigracia lo que nos dijo una de las entrevistadas al preguntarle por lo que sucedía al hablar de erotismo literario en la escuela:

Si lanzo una expresión erótica a mi alrededor pasaría que: si estoy frente a mis amigos ellos les agradaría el tema de la expresión, pero si estoy frente a mi familia o aquí en la escuela, empezarían a decir que soy una vulgar.

Partiendo de lo anterior constatamos que paradójicamente esta omisión u ocultamiento del erotismo presente en la literatura reafirma la existencia de la sexualidad que por años se ha convertido en un problema en la escuela definiéndola como: *vulgaridad*. Para ejemplificar, en la educación sexual en Colombia,

Otro de los problemas encontrados es el tabú. La sexualidad ha sido un tema censurado, del que hasta hace pocos años no se podía decir nada y del cual era mejor negar su existencia, e incluso se consideraba virtuoso no conocer acerca de él (Tovar, 2011, p.10)

Y algunas consecuencias de esta censura y silenciamiento que provienen de las formas de significarse el erotismo en la escuela, se hicieron explícitas en conversaciones con algunos docentes de los centros de práctica -especialmente en el primero- quienes expresaban que las lecturas o las obras que se llevaban al aula de clases no podían ser *cualquiera*, como la maestra que nos decía a modo de chanza- *la demora es que la directora se dé cuenta que ustedes van a poner a leer a esos pelaos vainas eróticas*- o uno de nuestros docentes cooperadores quien nos contó que había querido trabajar con los chicos *Rosario Tijeras* y no le había sido posible, pero que lo intentáramos a ver qué pasaba; de modo que aunque los nervios persistían decidimos dar lugar a nuestro acto de transmisión en una institución de carácter laico, pues no quisimos cambiar la esencia de esta propuesta ya que como en mejores términos dice Lawrence (1961) en *El amante de Lady Chatterley*: “Es que las palabras, simplemente escandalizan nuestros ojos, pero jamás escandalizaron nuestro espíritu” (p.13) y precisamente con este mismo autor nos dimos a conocer en este otro escenario al decir: “las palabras que, desde luego, parecen escandalosas, no escandalizarán más al cabo de un momento” (p.13).

De modo que el hecho de dar parte a los estudiantes para acercarse a algo común, el erotismo presente en la literatura, nos permitió pensar algunas formas en que se ha enseñado la literatura. Por ejemplo cómo el seleccionar un determinado contenido de los libros para trabajar con los estudiantes se ha convertido en una odisea para el educador y más si se inclina por un tema como el erotismo, pues este último lastra con el peso de algunos tabúes y condicionamientos culturales ya mencionados que cohíben el descubrimiento de otras posibilidades al enseñar literatura; por ejemplo dar voz a los estudiantes para nombrar el mundo y nombrarse a sí mismos, además de escuchar tan valiosas expresiones como la que pronunció uno de ellos frente al erotismo a partir de la lectura del cuento *Genoveva me espera siempre* de Hernando Téllez:

Facultad de Educación

El erotismo hace parte de mí, todo el mundo tiene eso, sino no se enamorarían, pienso que parte del erotismo va pegado con el amor. Todo el mundo debe tener eso, es natural que todo el mundo lo tenga en su ser, (Risas) es que no sé por qué no se conversa en la escuela.

Es necesario entonces que los docentes se propongan construir espacios donde se pueda dar lugar a la conversación de cualquier cosa.

Pues bien, con todo lo dicho en este apartado nos hemos permitido aclarar el *escenario* que la habilitación del erotismo presente en la literatura nos permitió identificar en el grupo ciclo 5C de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, donde no hay un común acuerdo en torno a su enseñanza y en el cual pugnan la escuela, los tabúes, el rol de los docentes de literatura y las subjetividades de los estudiantes de este ciclo. De manera que en las dos subcategorías siguientes daremos cuenta de cómo en este escenario aunque reacio a nuestro trabajo, se hicieron posibles otros asuntos que permitieron hacer pensables la formas de enseñar la literatura en un sentido político; pues como menciona Rancièrè (2011), “hay un lazo esencial entre la política como forma específica de la práctica colectiva y la literatura como práctica definida del arte de escribir” (p.15)

La enseñanza de la literatura pensada en clave de transmisión

Al momento de generar encuentros con la literatura teniendo al grupo ciclo 5C como protagonistas, realizamos un acto de transmisión, un ofrecimiento desinteresado que aunque en las cuatro paredes del aula, partiendo del presupuesto de que todos pueden aprender, implicó “des- aprender las concepciones que adjudican a algunos sujetos la imposibilidad de establecer relaciones de saber [...] ignorar (dejar de lado) y deconstruir (desnaturalizar) lo que se ofrece como interpretación natural de las dificultades de aprendizaje” (Frigerio, 2008, p.15). Y para esto fue necesario asumir la literatura como un contenido formativo en tanto fueron pensados sus fines, poniendo así en conversación la praxis con la metódica, desde una actividad política que nos llevó a hacer parte de lo sensible a los estudiantes, poniendo en juego un gesto de confianza que asume los riesgos como la posibilidad de descubrir otras cosas ya que como lo mencionaba Badiou (2009):

Se notará que por todas partes se nos explica que las cosas se hacen “para nuestra comodidad y nuestra seguridad”, desde los agujeros en las aceras hasta los controles de policía en los pasillos

del metro. En el fondo, tenemos ahí a los dos enemigos del amor: la seguridad del contrato de seguros y la comodidad de los goces limitados. (p.6)

Y una de estas cosas que se hacen para comodidad y seguridad que menciona el autor podría relacionarse con la forma de enseñar literatura en este grupo, pues al llevar a cabo nuestra propuesta chocamos contra el urgente llamado de la profesora cooperadora para que realizáramos una prueba tipo icfes al final de la sesión para medir que los estudiantes sí habían aprendido, como si pudieran ser medibles los alcances de la enseñanza. Es un claro ejemplo entonces de cómo en educación se ha prescindido de los riesgos y se ha optado por la amenaza securitaria de la enseñanza, donde prevalece la medición del contenido y no el contenido en sí mismo.

Siguiendo esta línea cabe resaltar lo sucedido en la Planeación II, la cual tuvo como propósito un primer encuentro experiencial con el erotismo presente en la literatura y consistió en la lectura grupal de cuatro cuentos de la literatura colombiana: *Cruzada informal*, *El primer viernes*, *Genoveva me espera siempre* y *Besacalles* donde los estudiantes en grupos de cuatro tenían un cuento distinto para realizar una lectura conjunta que consistía en dos momentos: en primer lugar leer los textos y relatarse a ellos mismos de forma oral a partir de las lecturas, en una conversación con sus compañeros donde se contaban cada historia como si fueran los protagonistas del cuento y en un segundo momento la propuesta consistió en que escribieran una narración de sí mismos que les posibilitara nombrar su encuentro personal con este *fragmento* de literatura. Pues bien, al llevar a cabo esta actividad encontramos que:

Al comienzo los estudiantes se mostraron un poco reacios por la lectura y esto de entrada nos posibilita pensar cómo la enseñanza de la literatura se ha hecho desde la instrumentalización, la imposición, desde el no-placer, pues decían que para qué tanta lectura si ya ellos literatos no iban a ser; no obstante en la medida que avanzaba la actividad vimos cómo se divertían al leer los textos, se cuestionaban, se reían del contenido, nos preguntaban por los autores, algunos nos contaban que tenían libros en su casa y preguntaban interesados si eran literatura buena o no, para botarlos. Pero algo curioso es que al finalizar la actividad preguntaron por las notas que cada grupo había obtenido a lo cual contestamos que no había nota, que solo queríamos compartir con ellos un fragmento de la literatura cada noche a lo cual llamaríamos *Noches literarias* en las cuales íbamos a realizar conversatorios, discusiones, escritos de cualquier índole, e íbamos a hablar, a decir con

argumentos, a hacernos parte de eso sensible que menciona Rancière. [Formas de realización-planeación II]⁵

Se trató pues de un trabajo que implicó riesgos con los estudiantes y un *Arbeit* de transmisión, en la medida que no nos acomodamos, antes bien, se buscó desencajar palabras, voces, experiencias, generando de este modo una especie de amor de transferencia, donde a partir del reconocimiento de la igualdad de las inteligencias se les invitó a ser partícipes de los espacios de lectura y escritura ofrecidos, en este caso *Las noches literarias* donde “el trazo se vuelve voz y la palabra invita con sencillez a cada uno a pensar por sí mismo” (Frigerio, 2003, p.268). Y frente al posterior desarrollo de esta actividad surgieron aportes como este en relación con el cuento *Cruzada informal*:

La historia de Equis es llamativa, le queda a uno en la mente, eso resalto ahí porque era una historia bonita, estuvo buena. Es más, yo cuando estaba por allá por la casa siempre la contaba, la noche que salimos, al siguiente día, me puse a contarla, así no al pie de la letra, pero uno..., o sea, como se le queda grabada esa experiencia y no se le queda grabada otra temática.

Es así que a partir de este gesto de ofrecimiento desinteresado, un acto de transmisión, nos propusimos “reinventar el riesgo y la aventura contra la seguridad y la comodidad” (Badiou, 2009, p.6) de las cuatro paredes del aula a sabiendas de que en palabras de Frigerio (2012):

Si uno espera, si uno desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento. O, dicho de otro modo: nadie puede conocer, si no es reconocido. Quizás entonces podríamos hacer una pequeña moraleja, un pequeño corolario: las relaciones pedagógicas necesitan el gesto de reconocimiento. (Frigerio, 2012, p.2)

Por ello, al volver disponible el erotismo presente en la literatura a los jóvenes de ciclo 5C, el cual sometido al análisis didáctico planteado por Klafki devino en un contenido formativo, encontramos que no se están pensando los fines de la enseñanza de la literatura, pues predomina en esta institución la proliferación de contenidos bajo la lógica capitalista ya que esta a partir de *modalidades* prepara para el trabajo. Y lo anterior viene a ser una de las causas de anulación de prácticas de lectura y escritura que apuntan a la emancipación del sujeto. La consecuencia, la encontramos en el rechazo a la literatura por parte de algunos estudiantes, puesto que

⁵ Ver en anexos como tabla 2

mencionaban de entrada, que querían era recibir *ese título de bachiller rápido* para entrar a una empresa o trabajar. Pero también en el discurso de algunos docentes de esta jornada nocturna, quienes no hacen confianza en los estudiantes al decir expresiones como: *ya esos muchachos se van a fin de periodo, verán ustedes cómo empiezan a desertar* y al recortarles tiempo de clases solo para cumplir, bajo el pretexto de que *estos llegan cansados de jornadas arduas de trabajo diario para ponerlos a trabajar más*.

Es así que partiendo de la supremacía de otras inteligencias – por ejemplo los de las jornadas matinales - y por tanto desde el presupuesto de una desigualdad, estos reafirman los destinos establecidos y le impiden a los estudiantes el reconocimiento *de* que pueden producir saber igual que cualquiera y la obligatoria necesidad de movilizar e inyectar voluntad a su propia inteligencia para poder potenciarla queda relegada.

Se hace necesario entonces en educación, como lo plantea Klafki (1975) una reestructuración de los ideales de los ideales de formación; problematizar, indagar, establecer diálogos con las tradiciones que anteceden o mejor aún que han forjado los pilares para el estudio del ser humano, su formabilidad y educabilidad, en relación con el yo, con el otro -una suma de agentes culturales-, y con lo otro (el mundo); entendiendo que el hombre es un ser mutable, que se forma en un devenir y una autorrealización constante dado su carácter dinámico y plurireferencial. Y en ese sentido se haga posible otra forma de pensar la enseñanza de la literatura como un acto de transmisión desde los avatares que propuso Frigerio.

De otros posibles del tiempo en la escuela

Ahora bien, este grupo de la jornada nocturna en que desarrollamos nuestro trabajo es variado en relación con la edad pues son personas mayores de 15 años que por razones económicas, laborales y demás, deciden llegar a la institución educativa a culminar sus estudios. De modo que nos vimos enfrentadas a un escenario donde los estudiantes llegaban cansados de las jornadas laborales diarias, ya que son albañiles, peluqueros, descargadores de camiones, amas de casa y demás. Así, al habilitarles el mundo a partir de las *Noches literarias* para leer, hablar y argumentar de lo común: *el erotismo en la literatura*, entendiendo que si no tenían tiempo había que dar el tiempo, -es una posición política- los hicimos parte del reparto de lo sensible ya que si bien la literatura y aún más el erotismo en la literatura puede ser lo común, puede que haya alguien que no los vuelva común.

Las cosas así, en este apartado nos permitimos pensar el erotismo en la literatura como otro posible del tiempo en el grupo ciclo 5C, donde esta última se potencia en sí misma desde una perspectiva política y democrática. En este sentido cabe resaltar la metáfora del tiempo que plantea Derrida (1995) en torno a Madam de Maintenon:

Y no obstante a pesar de que el rey se lo tome todo, por entero, aún le queda ese tiempo o aquello que colma el tiempo, le queda un resto que no es nada puesto que está más allá de todo, un resto que no es nada pero que *hay* puesto que ella lo da. Y es, incluso, esencialmente, lo que ella da, *aquello mismo*. [...] El rey toma todo, ella da el resto (p.13)

Derrida plantea entonces dos posibles del tiempo, uno que se da todo y otro que es el *resto* que queda, o sea *nada*. En esa medida los estudiantes de ciclo 5C dieron ese “resto que *es* nada y que, sin embargo, *hay*, y no se da a alguien sino” (Derrida, 1995, p.13), en este caso, al erotismo en la literatura. Y al poner a disposición las lecturas y tentarlos a la curiosidad de saber, de abrir otras posibilidades, vimos cómo una hora de lectura y conversación matizada con un sabor de escritura hizo posible que se descarrilara por un momento el tren de la producción y los estudiantes dieran paso a un proceso de movilización del pensamiento, de descubrimiento de sí mismos. Así, estos tomaron el tiempo para decir, para tomar la palabra y construir otra temporalidad a través de las líneas, a través de la lectura. Y esto se puede leer en la voz de una de las participantes que dice:

El erotismo en la literatura me ha ayudado a distraerme, a pensar en otras cosas, cuando uno sale del trabajo el estrés es grande, y escribir me relaja; si estoy estresada me pongo a escribir y se me olvida lo que estoy pensando, me olvido de lo que me está pasando y me enfoco en lo que estoy escribiendo, escribo lo que siento y siento lo que quiero decir, así es... [...] trabajo en una ferretería.

Es así que estos tiempos muertos del trabajo impuestos por la explotación que mencionaba Rancière pudieron tambalearse dando paso a una reapropiación del tiempo de los estudiantes, su tiempo al leer, escribir y tener la oportunidad de decir, pues la política comienza,

precisamente cuando [...] esos y esas que no tienen el tiempo de hacer otra cosa que su trabajo se toman ese tiempo que no poseen para probar que sí son seres parlantes, que participan de un mundo común, y no animales furiosos o doloridos”(Rancière, 2011, p.16)

Con todo y lo anterior queda claro como aquellos *sin tiempo* pueden realizar actividad política a partir de la escritura y de la lectura del erotismo en la literatura. Y esta actividad va a estar relacionada en el siguiente apartado desde ese carácter transgresor propio del erotismo, donde algunos de los textos que fueron escritos y las significaciones de los estudiantes frente al erotismo presente en la literatura toman protagonismo, en tanto “la única manera de hacer justicia a esos textos y al acontecimiento que constituyen, es fabricando un tejido de escritura que logre abolir la jerarquía de los discursos”. (Rancière, 2010, p.8)

Transitando por sendas marginadas: Otra forma de mirar el mundo y asignarle sentido

El caminar por sendas poco transitadas abarcando un contenido que ha sido marginado y muchas veces ocultado por la sociedad misma: *el erotismo en la literatura* como un contenido formativo, nos permitió escuchar algunas voces de los estudiantes, que ellos se escucharan, pero también que identificaran “sus potencias, y descubrir lo que a menudo la dureza de su entorno les impide ver: que es posible demarcarse de lo establecido y ejercer una libertad creativa que [...] lleve a rebasar la costumbre, el tabú, el prejuicio” (Bonnett, 2012), es decir, una mirada desde otros ámbitos que no estuvo restringida de ninguna manera porque en los espacios que se dispusieron hubo libertad para deconstruir el contenido que se les volvió disponible, de tal manera que deviniera propio.

Es así que este apartado pretende dar cuenta de cómo la múltiple trama de significaciones que emergió a partir de la interacción entre los estudiantes de ciclo 5C con el erotismo en la literatura, transmutó a otras posibilidades de mirar el mundo y asignarle sentido. De modo que la intención no fue conocer cómo los estudiantes se apropiaron del erotismo en la literatura, sino qué pasó en ellos a partir de este ofrecimiento desinteresado, y esto que sucedió nos permitió nombrar las categorías.

Erotismo en la literatura, transgresión social

Ahora bien, Quevedo (2009) dice en uno de sus poemas: *Polvo seré más polvo enamorado* y esto posibilita pensar el término del erotismo presente en la literatura como transgresión social ya que actúa como su metáfora en el sentido de que un amor de líneas, aunque muerto el ser, la letra permanece para siempre, se immortaliza; de ahí que Bataille (1957) diga que el erotismo es “la afirmación de la vida hasta en la muerte” (p.8) pues vence a esta desde la transgresión

deviniendo en continuidad y no tenga como fin la procreación. Y esta transgresión no puede prescindir de la clandestinidad como mencionaba Vargas Llosa.

En esta línea, al trabajar con los estudiantes las *Noches literarias* nombre que le dimos a nuestros encuentros- actos de transmisión-, estos produjeron escritos, pusieron palabras a sus pensamientos (para escribir) y sonidos a su escritura (para hablar) transgrediendo entre líneas y desanclando “los destinos de fracaso para decir: puedes ver, puedes sentir, puedes pensar, puedes querer, puedes hacer” (Frigerio, 2003, p.5) y no desde la reivindicación de la igualdad de las inteligencias, sino desde su práctica y verificación (Rancière, 2002, p. 181) desde el hecho de que pueden leer y hablar de cualquier cosa, pues no hay hablante legítimo.

Pues bien, en primera medida los estudiantes de ciclo 5C se mostraron apenados y un poco reacios al leer y hablar de las historias propuestas, de hecho empleaban ciertos eufemismos en sus conversaciones como: *esa situación, eso que ella hacía*, buscando metaforizar el término al cual hacían referencia, lo que llevó a pensar que aunque se trató de jóvenes *adultos* ya que eran estudiantes de la nocturna, existía aún cierta prohibición que “no aparece directamente, mediante el descubrimiento furtivo —parcial para empezar— del territorio vedado” (Bataille, 1957, p.80) lo que les impedía desenvolverse con facilidad y tranquilidad. No obstante, se abrieron a la exploración e indagación de la lectura y la escritura al momento de descubrir que se trataba de otra forma de concebir el erotismo, aquel sublimizado en las líneas. Una muestra de ellos es lo que dijo una de las participantes:

Con la literatura sí puedo escapar del mundo porque uno escribe lo que se le pegue la gana, en mi escritura no existen reglas hoy y creo que puedo escribir lo que quiera. Y en la realidad uno como que quisiera a veces romper el silencio y decir lo que le pasa pero verás, la escuela no permite porque milagro ustedes están hablando de eso, y en la casa uno se avergüenza... y mira que pensaba que era otra cosa distinta a pensarme a mí (risas).

De modo que al posibilitar este reconocimiento de que cualquiera se puede acercar a la literatura, surgen posibilidades que ponen a tambalear las *herencias no ganadas* que mencionaba Frigerio y en esa medida nos autorizamos para incitar la invalidación de las profecías de fracaso que la sociedad ha configurado para cada ser de acuerdo a unos lugares o espacios inexistentes, para fichas que pueden moverse libremente y poner en jaque los destinos, que ya sabemos se pueden modificar si se reconoce que cualquiera puede hacer y hablar de cualquier cosa si así lo decide, solo es cuestión de volver disponible contenidos que devengan formativos en tanto son pensados sus fines y de mover las voluntades. Y esta actividad política transgresora de la literatura en tanto donadora de voces, se ve reflejada en varios de sus escritos como el de la *Imagen1* donde la joven a través de la lectura del erotismo, pide ser escuchada y menciona su inconformismo frente a la subordinación de las artes por debajo de las ciencias exactas. Pero también está reflejada en algunos dibujos donde plasmaron sus desavenencias y se opusieron a las injusticias que sangran el país, verbigracia la oposición a la violencia que se ha desencadenado en el municipio, reflejada en la *imagen 2*.

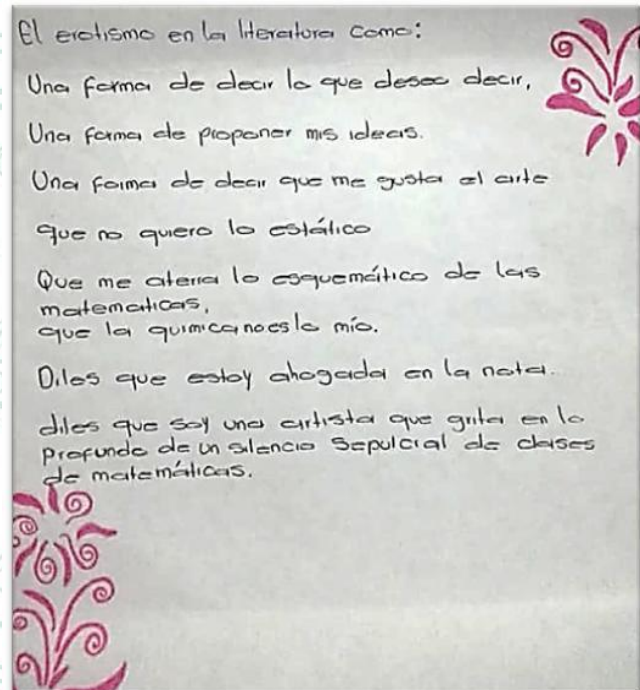


Imagen 1 Oda al erotismo

A partir de estos escritos pudieron apropiarse de la palabra y los signos, los colores y demás, para decir que son seres audibles, seres parlantes. Esto es político, esto es transgresión en la literatura, a partir de una puesta en común: *el erotismo*.

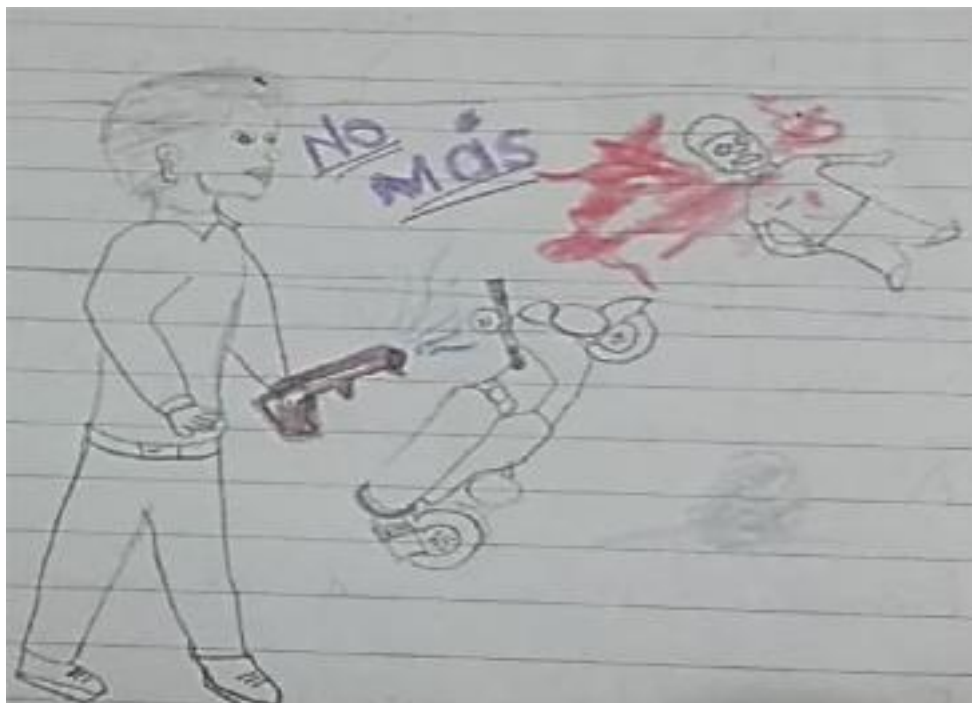


Imagen 2 ¡Ya no más violencia!

Un puerto para anclar al mundo

Ahora bien, cabe hacer un paréntesis a través de este apartado para decir cómo el erotismo en la literatura trasciende el contenido y se sublimiza haciendo eco en los estudiantes, teniendo en cuenta su carácter formativo, posibilitando en estos un encuentro consigo mismos y este en términos de Petit (2000):

Puede ser la oportunidad para modificar nuestro destino, pues en gran medida éste ya está escrito antes de que nazcamos: estamos ya encajonados en líneas de pertenencia social e incluso llevamos estigmas con los que tendremos que vivir toda la vida; asimismo estamos atrapados en historias familiares, con sus dramas, sus esperanzas, sus capítulos olvidados o censurados, sus puestos asignados, sus gustos heredados, sus maneras de decir o hacer. *Pero a veces un encuentro puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos espera* (p.5)

Y esto último es el resultado de lo que posibilitó un encuentro alrededor del erotismo en la literatura con el grupo ciclo 5C ya que pudimos conocer a partir de las entrevistas y escritos de los estudiantes, cómo algunos lo asumieron desde distintos aspectos o modos de significación. Como el estudiante que lo vivió desde una posibilidad de libertad, pues menciona: *el erotismo es*

una forma de expresar lo que uno siente, lo que quieres decir. El erotismo hace parte de mí, para todos hace parte.

Pero también están aquellos que asumieron las lecturas desde la alteridad, es decir, cómo mi vida se pone en relación con el otro. Es por esta razón que a partir de la actividad que consistía en construir un final para el cuento *Cruzada Informal* de Ricardo Silva Romero, el joven que dijo lo siguiente, opta por hacerle justicia al personaje ofreciéndole un mejor final. Algo a resaltar en esta frase es cómo se recupera la memoria ancestral, los abuelos como un legado de oralidad y todos estos asuntos los posibilita la literatura:

Cuando escribí, lo hice de manera libre y traté de no darle un papel de perdedora al personaje y pudo hacer su vida de una mejor manera. Le pude dar un final un poco mejor para ella. Digamos que estoy cansada de tantos finales crueles [...] la vida es un teatro decía mi abuela.

Pero también cabe mencionar la voz de los que asumieron el encuentro con el erotismo presente en la literatura desde el placer, el goce estético y la transgresión:

El cuento fue emocionante, uno se imagina lo que pasó. Mi reacción, no esperaba que pasara. Sentí tristeza y desilusión, porque igualmente ella tenía una relación y el esposo no se esperaba eso de la esposa. Vi reflejado el erotismo en los gestos de los personajes. Escribir un final fue algo emocionante, respiraba profundo y ya no pensaba en eso, ya normal sin tanta intriga en la cabeza. Escribí con libertad porque me expresé, me sentí libre, y como va este país será la única parte en que se pueda, en el papel.

Hasta este punto entonces es crucial decir que es necesario que se haga pensable la enseñanza de la literatura desde lo democrático: es decir, que no tenga en cuenta jerarquías en el discurso; pero también en términos de *dar voz* de modo que se haga visible lo que no se conoce. Pues acabamos de presentar las voces de los participantes de esta investigación, en tanto no son objetos de investigación, antes bien, productores de saber y de un discurso válido, alejado de estigmas que aten al origen. Pues como lo dice Frigerio “cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo, un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es que a veces nos remplazan el encuentro con el otro real. (Frigerio, 2012, p.3).

La transgresión en la clandestinidad de las líneas. Un acto erótico por excelencia

Ahora bien, para nombrar esta categoría se hizo necesario recordar que en este trabajo se entendió el erotismo como una forma de violencia porque como menciona Sánchez (2011) el erotismo:

Es en sí mismo una forma de violencia [...] es un camino de resistencia desde el cuerpo. *Ahí la razón por la que incita a la creación literaria*: crear es tanto una de las experiencias eróticas más efectivas como una forma inigualable de resistencia porque con la literatura podemos vencer a la muerte desde la ficción. (p.6)

Pues bien, al momento de llevar a cabo nuestra propuesta didáctica uno de los momentos más relevantes fue cuando se leyó *Besacalles* y *Cruzada informal* de forma individual pues los participantes de este proceso se reían al final del cuento, haciéndose constante el hecho de que preguntaran en las clases si el final del próximo con que trabajaríamos sería igual de sorpresivo. Esta actividad la cual tuvo como propósito hacer un ofrecimiento del erotismo presente en la literatura a los estudiantes de ciclo 5C se desarrolló al leer de forma conjunta haciendo una especie de tertulia en la cual nos sentamos en el piso y conversamos alrededor del cuento y otros de Eduardo Galeano y procedieron a la construcción de un cuento en el cual narraron un episodio que haya marcado sus vida del mismo modo que al personaje del cuento y efectivamente así fue; surgieron textos maravillosos en los cuales se hace evidente cómo la literatura da voces y permite reconfigurar, narrar y re-narrar el mundo. De modo que las significaciones que estos le otorgan al erotismo presente en la literatura están vinculadas a sus producciones, donde se da el germen de un proceso formativo, de una suerte de amor de transferencia, de un acto de transmisión, cuyos alcances no son medibles y no fue necesario corroborarlos, fueron todas estas actividades y esta propuesta un emprendimiento quijotesco donde “alguien ha sido tomado por lo que no es, algo ha sido dirigido a la persona equivocada, y a cambio [...] algo ha sido recibido de lo que nunca pudo ser enviado: un mensaje (de amor)” (Frigerio, 2004, p.20)

Es así que a partir de esta actividad estos construyeron significados como el siguiente alrededor de la literatura y el erotismo:

A veces escribo porque me gusta. Escribo algo que no le puedo decir a nadie. Escribir puede ser un acto erótico dependiendo de lo que esté pensando, pero allí hay libertad de

lo que se siente. [...] la literatura se divide en muchas cosas, hay versos, poemas, sentimientos, tú te puedes explicar y basar en un verso, representar en un poema, inventar en muchas cosas.

Pero también se narraron a sí mismos desde el dolor y la angustia para reconfigurarse y seguir construyendo sueños, pintando nubes. Un ejemplo de esto es el siguiente texto doloroso en cual se narra la injusticia del maltrato.

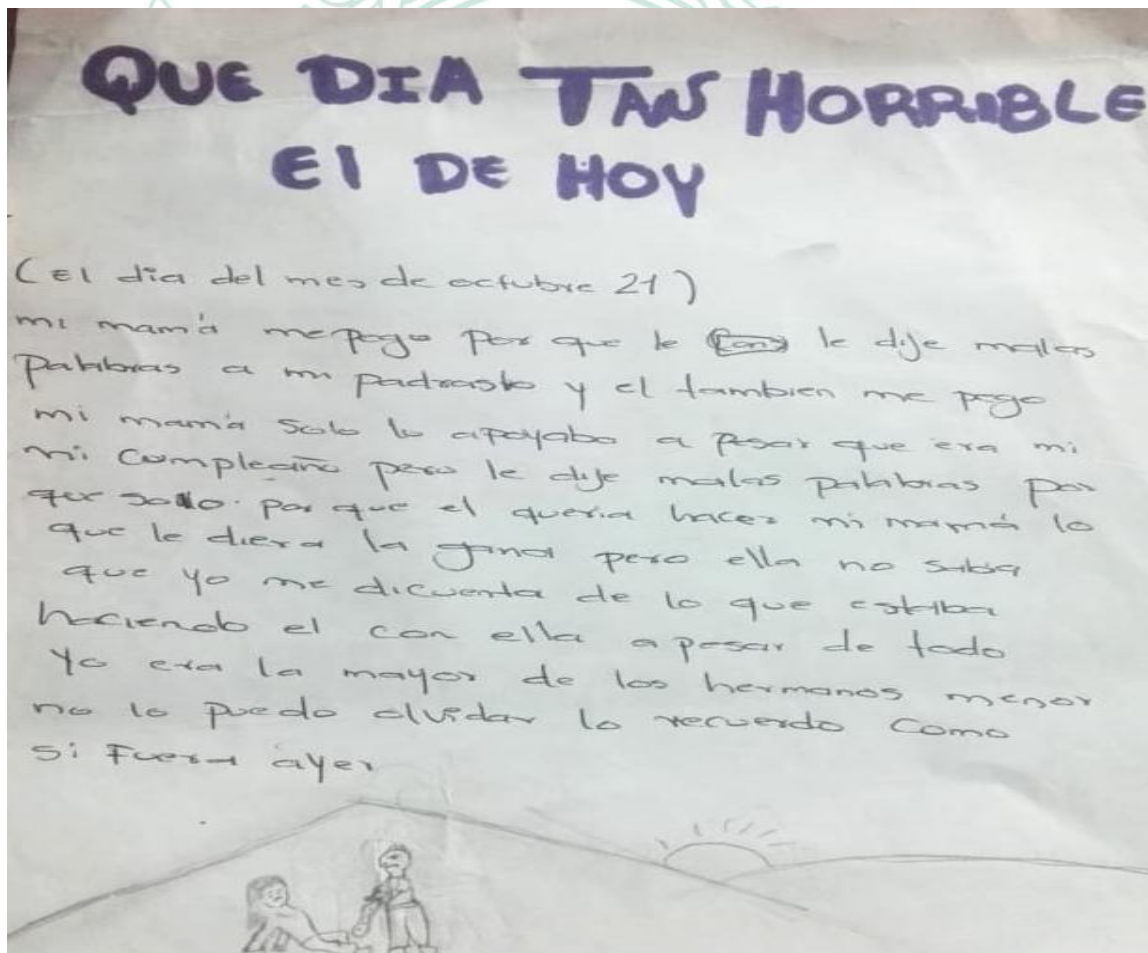


Imagen 3 Qué día tan horrible el de hoy

De manera que nos atrevimos a que las voces de estos estudiantes se convirtieran en protagonista central de nuestro trabajo. Teniendo en cuenta que pueden escribir, construir, deconstruir como cualquier persona independientemente de su condición social a partir de la política de la literatura y el erotismo como transgresión en las líneas que trasciende el plano de la muerte, que inmortaliza las palabras. Y pueden escribir sin temor ya que como dijo Bataille

(2001) frente a la preocupación del escritor por innovar, por caer preso de las jerarquías y utilidad propia del progreso:

“Lo que a menudo distorsiona el asunto es la preocupación por ser útil que tiene un escritor débil. [...] La caída en la utilidad por vergüenza de uno mismo, cuando la divina libertad, lo inútil, acarrea la mala conciencia, es el comienzo de una deserción. Se les deja el campo libre a los arlequines de la propaganda...” (p. 18)

DISCUSIÓN: De otros posibles...

Para anclar este trabajo o mejor aún esta aventura por *otros* posibles de la literatura es crucial recordar cómo a través de ella nos permitimos realizar un gesto de ofrecimiento, una especie de hacer presencia de aquellas líneas mutistas y silenciadas a lo largo del tiempo, en la Institución Educativa Liceo Caucaasia específicamente en el grupo ciclo 5C de la jornada nocturna, quienes al hacerlos parte de este reparto de lo sensible, de lo común: *El erotismo en la literatura*, dieron lugar a esa emisión sinfónica de voces que a viva voz y a voz transcrita bajo la juventud de la noche cuando la temperatura en Caucaasia se tornaba amable y las palas del albañil reposaban esperando *un día más*, se hicieron visibles y audibles.

Pues bien, hasta este punto consideramos que hemos hecho un recorrido por las formas en que los estudiantes de ciclo 5C de la Institución Educativa Liceo Caucaasia significan el erotismo presente en la literatura. Y al cotejar esta información con los resultados que emergieron de los antecedentes los cuales dieron apertura a esta investigación, se halló que el erotismo en la literatura si bien había sido instrumentalizado y banalizado en las formas de enseñanza, aún continúa siéndolo en el marco de las políticas institucionales, curriculares y morales de la escuela, y esto tiene implicaciones en los modos de significarlo. Es así que al traspasar el cercado que la escuela nos impuso, apuntamos en menor medida, ya que no era el fin de este trabajo, a una posible desinstrumentalización del rol de la literatura en los procesos de enseñanza vigentes, desde un matiz político.

Y al dar voz a los estudiantes de ciclo 5C, para leer, hablar y argumentar de lo común: *el erotismo en la literatura*, entendiendo que si no tenían tiempo había que dar el tiempo, es una posición política; los hicimos parte de ese reparto de lo sensible, ya que si bien la literatura y aún

más el erotismo en la literatura, puede ser lo común, puede que haya alguien que no los vuelva común. De modo que al hacer posible estos encuentros entre nuestros compañeros de conversación –estudiantes–, nosotras y el erotismo en la literatura, notamos que nos han enseñado algo que no sabíamos y ellos tampoco, es decir, emergieron otras posibilidades, se bifurcaron caminos y surgieron otros, considerándose la literatura, esa *que hace política en tanto literatura* (Rancière, 2011, p.15) como un escenario para dar la palabra y reconocer voces, como aquella que moviliza destinos, que posibilita el reconocimiento de la igualdad de las inteligencias -propuesta por Jacotot-, que incita intrigas, que genera creación, que posibilita otros tiempos y múltiples descubrimientos entre ese yo, el no yo y el mundo.

Se vieron, en consecución de lo que se volvió disponible, una multiplicidad de formas y maneras en que cada uno de los participantes ven y representan su mundo a través creaciones propias sin imposición sino surgidas por *algo común que les fue puesto a su disposición sin más motivos y expectativas que el erotismo en la literatura en sí misma* y la cual posibilitó que emergieran en diferentes manifestaciones, sus alegrías, sus dolores, sus disgustos y sinsabores pero también sus sueños, sus anhelos e ideales de vida; fue un tiempo en que se develaron hechos y acciones que no fueron pensadas sino que se fueron gestando tras cada momento compartido en las noches literarias.

Para finalizar de momento este trabajo, queda decir que está trazado un camino constituido de senderos y bifurcaciones que es preciso seguir recorriendo desde el simple acto de hacer pensables los fines de la enseñanza, de los contenidos y en ese sentido de las relaciones y encuentros con la literatura. Pero también aislándonos un poco del tiempo de los lineamientos curriculares, de la ardua preparación para las pruebas de estado, de las mallas curriculares y posibilitando *otro tiempo en el aula*, entendiendo que *sí* se pueden posibilitar actos de transmisión dentro de la lógica de la escuela, es una cuestión política en la que como educadores estamos llamados a inscribirnos.

No decimos es fácil, pero nos atrevemos a decir con este trabajo: ¿por qué no?

ANEXOS:

Tabla 2
Planeación didáctica

Condiciones (Presuposiciones)	<p>Son 35 estudiantes del grado ciclo 5C de la Institución Educativa Liceo Caucasia en el municipio de Caucasia, Antioquia. Hacen parte de la jornada nocturna y la mayoría son personas mayores de 18 años activos laboralmente, unos se dedican a oficios varios, otras tantas mujeres son amas de casa, otros son albañiles, descargadores de camiones, jíbaro, entre otras actividades. Estos estudiantes vienen de un proceso educativo inflexible y con acercamientos a la lectura de manera impuesta y no placentera con algunos procesos mecánicos y esquemáticos, lo que hace que tengan pocas habilidades discursivas tanto orales como escritas, aunque han desarrollado algunos conocimientos acerca del debate y la argumentación, pero se les ve poca disposición para el discurso oral y escrito tal vez por sus condiciones económicas, laborales, emocionales, entre otras, que de una u otra forma influyen en los procesos educativos de cualquier persona.</p>
Fundamentaciones	<p>Discurso oral y escrito como posibilitador de dar voz</p> <p>Elejalde, A. (2003, julio, 18). Discurso literario y discurso académico. Recuperado de https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/web/467-discurso-literario-y-discurso-academicopdf-UQNv0-articulo.pdf</p> <p>Derrida, J. (1995). Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa. Barcelona, España: ediciones Paidós.</p> <p>Teniendo en cuenta que el ejercicio de la palabra permite expresarnos y dar voces a los oprimidos, se pretende abrirle la posibilidad al estudiante para que por medio del tiempo que se le dará para leer, pueda participar, preguntar, crear conjeturas o situaciones que estén en sintonía o desintonía con lo que se les ha puesto disponible. Para esto se hace necesario el uso del</p>

discurso, por lo que nos basamos y soportamos las actividades discursivas en el texto: Discurso literario y discurso académico entendiendo que el:

discurso es un acto de habla, y por tanto consta de los elementos de todo acto de habla: en primer lugar, un acto locutivo o locucionario, es decir, el acto de decir un dicho (texto) con sentido y referencia; en segundo lugar, un acto ilocutivo o ilocucionario, o el conjunto de actos convencionalmente asociados al acto ilocutivo; finalmente, un acto perlocutivo o perlocucionario, o sea, los efectos en pensamientos, creencias, sentimientos o acciones del interlocutor (oyente). (Elejalde, 1998, p.1)

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. (N. Estrach, Trad.). Barcelona, España: Laertes educación.

Dando por hecho el principio de la igualdad de las inteligencias propuesto por Rancière, pretendemos hacerlo real o tal vez evidente en esta aula de clase, la idea es verificar esa igualdad propiciando los escenarios para tal ambición, pues el objetivo sería: “aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual” (Rancière, 2002, p.177). Para lo anterior es necesario tener en cuenta que eso se logra a través de la voluntad, sin ella sería alegórico pretender que se genera en algún momento, pues este filósofo sostiene que “el hombre es una voluntad servida por la inteligencia” (p.80).

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. (M. Padró, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Entendiendo el principio de la igualdad de las inteligencias, se hace necesario tener presente que con ese propósito se busca emancipar, porque “Quien enseña sin emancipar atonta” (Rancière, 2002, p.14), es así como se debe tener una iniciativa permanente para generar emancipación en los estudiantes y eso no puede lograr cuando se carece de la voluntad, se requiere también de hacer un reparto de lo común, algo que se pone a disposición de Todos, porque en ello se deberá realizar una “distribución y redistribución de los espacios y los tiempos, de los lugares y las

identidades, de la palabra y el ruido, de lo visible y lo invisible” (Rancière, 2011, p.16), que en este caso es el erotismo en la literatura como contenido formativo en un sentido político.

Runge, A. K. (2008). *Ensayos Sobre Pedagogía Alemana*. Bogotá, Colombia: Impresores gráficos.

Así como se pretende volver disponible el erotismo en la literatura, este, en tanto se le verifica y valida lo formativo del contenido después de ser cuestionado en el análisis didáctico que propone Klafki (citado por Runge, 2008) se procede a la planeación que sea orientada pensando en los fines de la educación en sí misma.

Decisiones

Se leerán los cuentos: *Besacalles* de Andrés Caicedo, *Genoveva me espera siempre* de Hernando Téllez, *El primer viernes* de José Restrepo Jaramillo y *Cruzada informal* de Ricardo Silva con los cuales se retomarán los temas tratados en las clases anteriores con el fin de analizar lo que se narra a través de los relatos que allí se plasman y después del respectivo análisis darle inicio a un conversatorio dirigido a través de preguntas que permitan multiplicidad de posiciones y puntos de vista emergentes que darán a conocer en unos escritos que devienen posterior a las actividades realizadas.

**Procesos de la
decisión**

Tema (Contenidos):	Objetivos:	Formas de organización (A priori):	Medios:
- El erotismo en la literatura, como posibilitador de voces.	- Volver disponible el erotismo en la literatura - Hacer uso de la conversación y el discurso literario para el	- Lectura en grupos de cuatro estudiantes quienes leerán los cuentos propuesto	- Participación - Hojas de block - Fotocopias de los cuentos propuestos y mencionados en las decisiones del libro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

textos leídos y la sí mismos a partir
expresión de de lo leído.

ideas con Imitando los
fundamentación. personajes.

- Usar la - Socialización
experiencia con del cuento leído
la lectura que se en el equipo.

les vuelve
disponible para
la posibilitación
de otras formas
de ver y
pensarse en el
mundo.

Formas de realización (A posteriori):

Al comienzo los estudiantes se mostraron un poco reacios por la lectura y esto de entrada nos posibilita pensar cómo la enseñanza de la literatura se ha hecho desde la instrumentalización, la imposición, desde el no-placer, pues decían que para qué tanta lectura si ya ellos literatos no iban a ser; no obstante en la medida que avanzaba la actividad vimos cómo se divertían al leer los textos, se cuestionaban, se reían del contenido, nos preguntaban por los autores, algunos nos contaban que tenían libros en su casa y preguntaban interesados si eran literatura buena o no, para botarlos. Pero algo curioso es que al finalizar la actividad preguntaron por las notas que cada grupo había obtenido a lo cual contestamos que no había nota, que solo queríamos compartir con ellos un fragmento de la literatura cada noche a lo cual llamaríamos “Noches literarias” en las cuales íbamos a realizar conversatorios, discusiones, escritos de cualquier índole, e íbamos a hablar, a decir con argumentos, a hacernos parte de eso sensible que menciona Rancière, desde el erotismo presente en la literatura, mostrándolo con el fin

en sí mismo.

No obstante cabe mencionar que como en educación hay imprevistos y los desencantos le son inherentes, nos encontramos con que la profesora cooperadora nos pidió que por favor a: “esos que no están callados pregúntales sobre lo dicho al final a ver si se portan serios, para anotarlos y al que no siga el trabajo anótalo que yo arreglo después con la nota”. De modo que nos sentimos un poco inquietas frente a este llamado y decidimos que para la próxima sesión vamos a trabajar de forma general, es decir entre todos vamos a realizar un círculo como especie de tertulia, para dar la palabra constantemente y de este modo puedan hacer presencia en la clase, sin necesidad de acudir a medidas rigurosas que solo obstaculizan el acto de transmisión, si se va a entender esta como un gesto de hacer confianza en el otro.

Nota. Fuente: Adaptado de Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. Revista Educación y pedagogía, (5), 85–105.

Muestras de textos realizados por los estudiantes:

- Es la emoción de escribir
ilimitadamente porque en la
literatura podemos expresar lo
que queramos.

Imagen 4 Deficiencia de erotismo

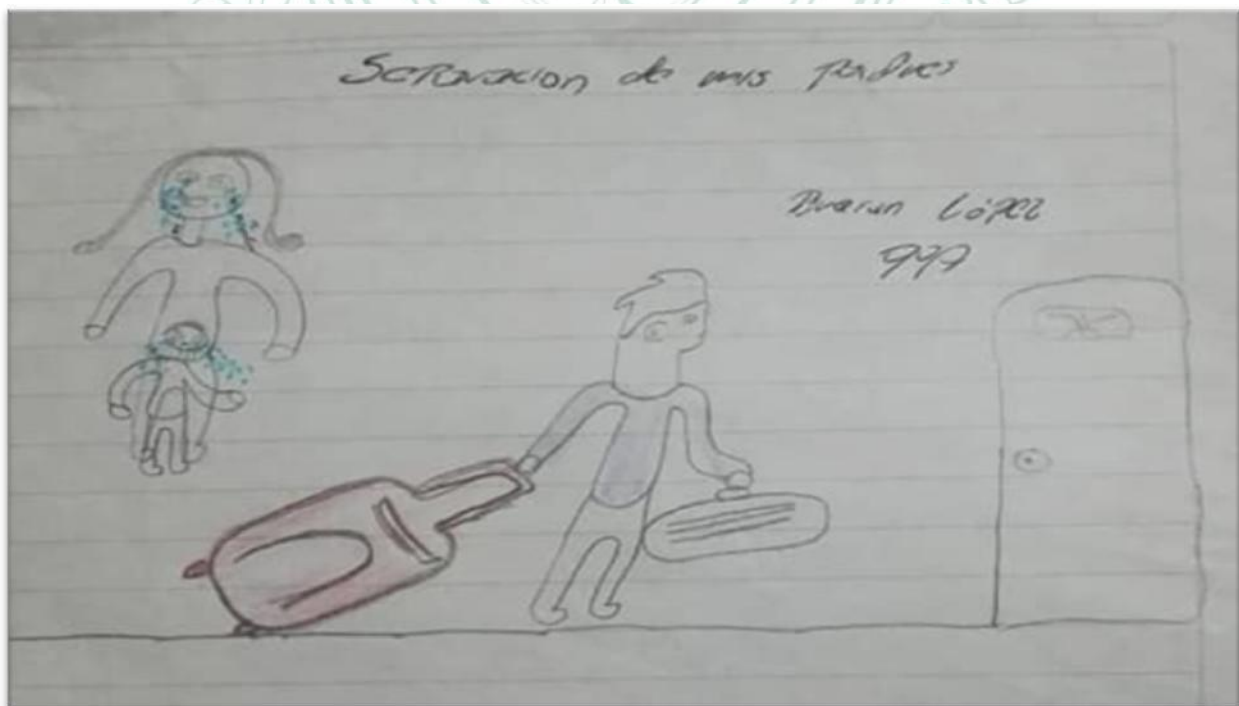


Imagen 5 Separación de mis padres

El esfuerzo de una Final abatida por Sudor

Aquel ultimo semestre del campeonato, aquel dia soleado y brillante en donde toda la muchedumbre estaba reunida en el mismo lugar, porque solo los movia la final regional de futbol en el espacio más deseado por un jugador de futbol, el estadio.

Aquel dia donde se enfrentaba Flamingo FC y Forjadores FC en donde estaba por disputarse la gloria, en donde el sacrificio se dejaba en la cancha, y ahí estaba yo ultimo en salir en la fila del referendo titular con el numero 7 en la espalda.

El 3er tiempo se fue al descanso con el marcador empatado a 2 goles, con un sol incandescente que alumbraba con gran brillo el cesped y en el minuto 14 luego de iniciar el 2do tiempo, agarré yo el balón taca por la banda izquierda y un central rival me derriba, mi compañero me cede el balón para pegarle y anotar el gol, y así cumplí mi labor anotar el gol; luego yo cometí un penal donde el delantero rival anoto el gol.

Ya en donde el cansancio abundaba en cada un de nosotros en donde el equipo rival estaba por alcanzar la gloria en un contragolpe, mi compañero arranca por la banda derecha a gran velocidad y lo acompaño yo por el centro y con un toque sutil con mi botín izquierdo hago el gol, Y así alcanza la gloria y toco el cielo por un n

Imagen 6 El esfuerzo de una final abatida por sudor

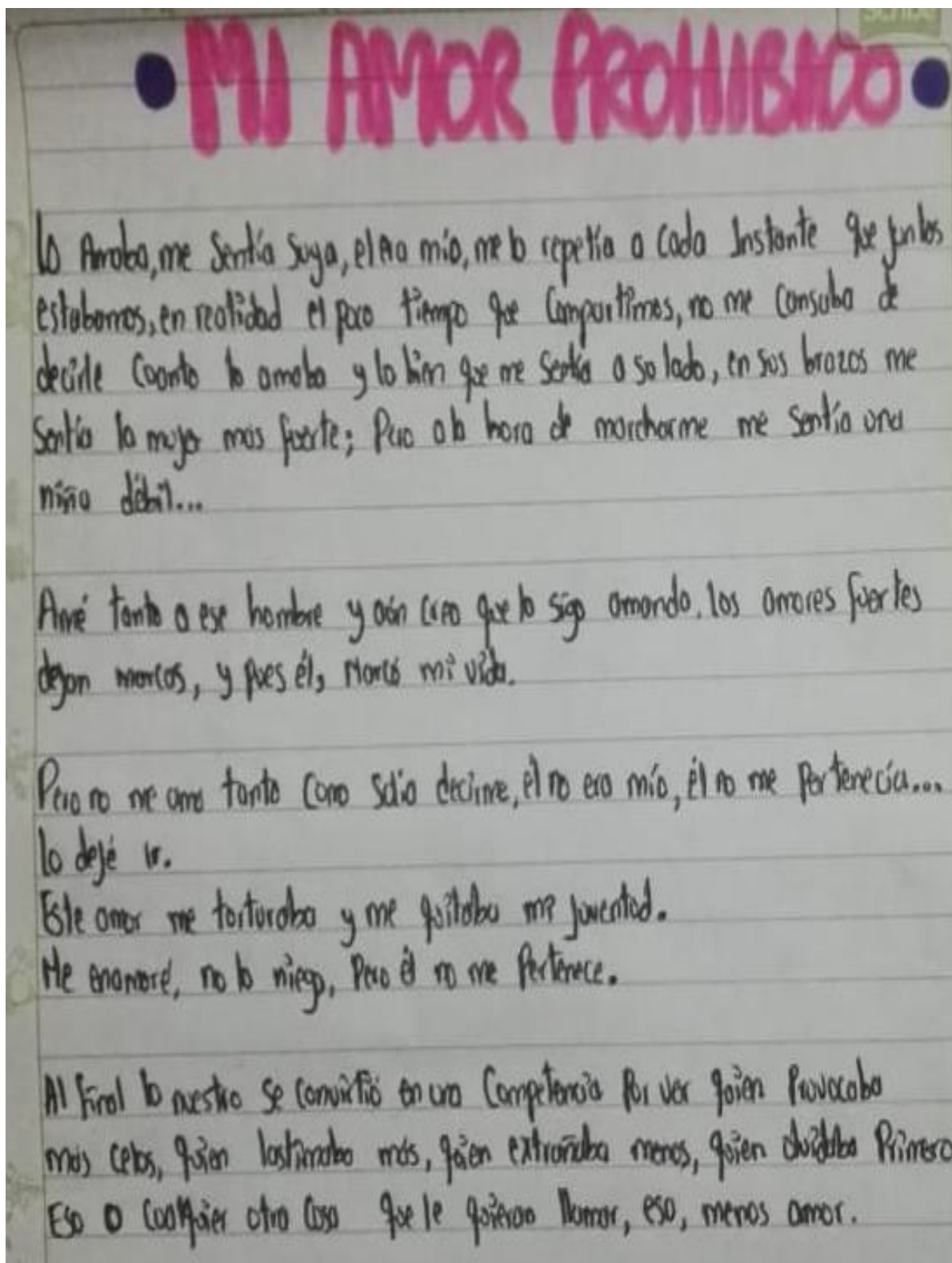


Imagen 7 Mi amor prohibido

El momento más feliz y inesperado de mi vida fue:

Cuando cumplí mis 15 años que pude estar con mis amigos y familia, que puede charlar con ellos estar con ellos para celebrar ese día tan especial para mí. que puede divertirme hasta con berrame en una señorita, una joven con sueños en salir adelante cumplir mi meta estar siempre agradecida con aquellas personas que estuvieron apoyándome y estando conmigo en las buenas y en las malas son aquellas personas que hoy en día me apoyan a salir adelante. le agradezco mucho a Dios por estar siempre amilado que él nunca me desampara él es el único que está conmigo que me apoya y que nunca deja de estar conmigo.

También el momento más feliz de mi vida, que puede conocer personas que me consideren como su amiga. esas personas son algo en mi vida hoy en día son las que están cada día apoyando dándome consejos estando así yo elobiera braba, me apoyan, me hacen sentir. esas personas son las que les debo agradecer mucho en esta vida ellos son los que en esta vida hay que agradecer son las personas más lindas más honestas, positivas en este mundo pues en mi mundo... también quiero agradecerle a mi familia por que por ellos son que yo vine a este mundo a vivir mi vida como ser humano que vine a disfrutar esta vida que nos trae diversión, alegría, felicidad, o que también nos puede traer: dolor, tristeza, amargura, temor en este mundo hay que luchar mucho por que si no luchamos algún día se nos viene el mundo encima... Bueno estos fueron los momentos más felices de mi vida. es pero que más adelante me venga más cosas hermosas.

Gracias por Escucharme
ATT: Valeria Mejía Sierra

Fecha: 3/ octubre / 2017
Grado: 9-a.

Imagen 8 El momento más feliz e inesperado de mi vida fue

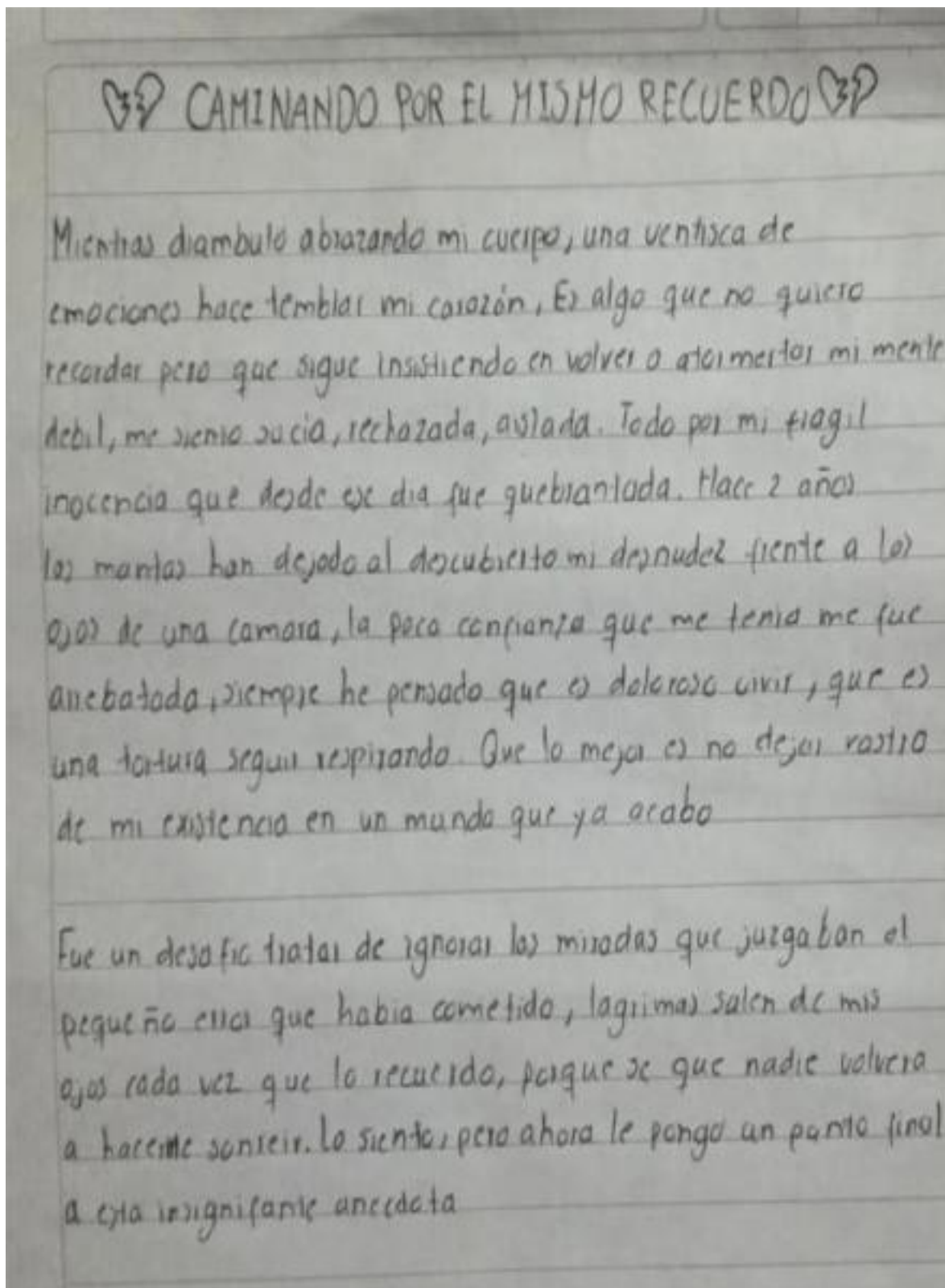


Imagen 9 Caminando por el mismo recuerdo

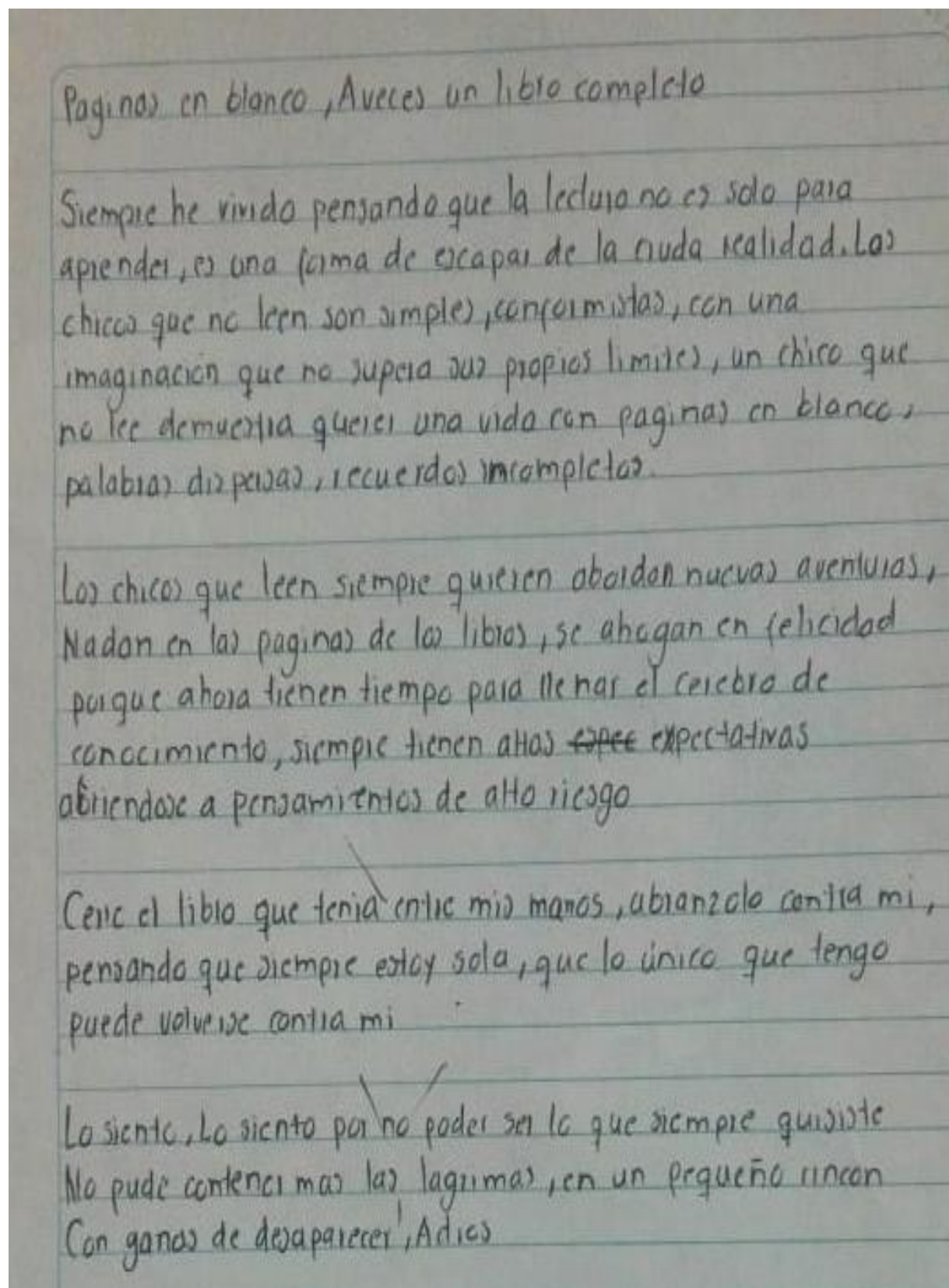


Imagen 10 Páginas en blanco, a veces un libro completo

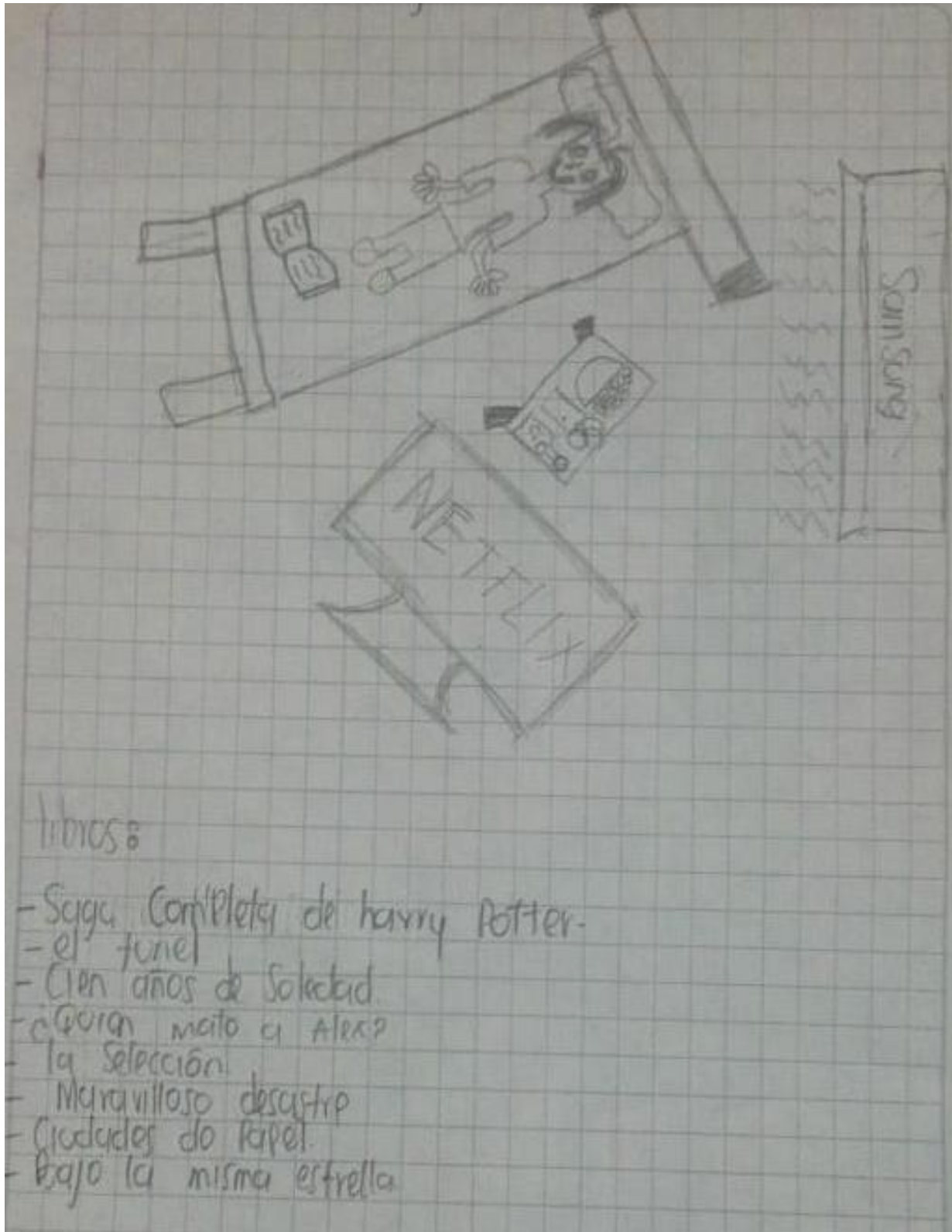


Imagen 11Netflix

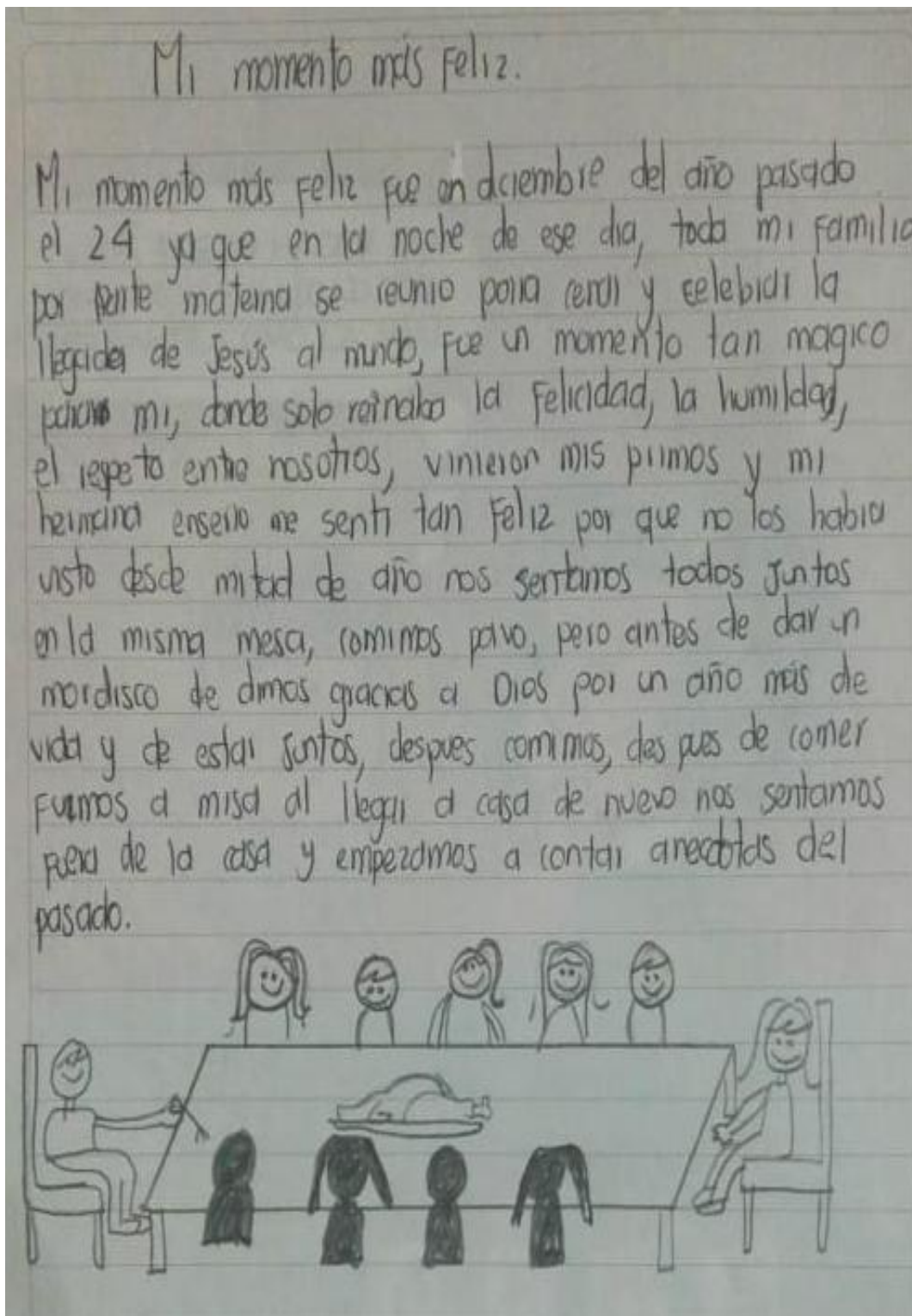


Imagen 12 Mi momento más feliz

Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

A través del proyecto de investigación: *El erotismo en la literatura como contenido formativo: Una forma de reconocer voces donde decían solo había ruido* que se está llevando a cabo en la Institución Educativa Liceo Caucaasia en el grado ciclo 5C, se les notifica que toda la información generada será de carácter confidencial, carecerá de nombres propios y sólo será utilizada con fines académicos.

Las entrevistas realizadas será grabadas solo en audio para que las investigadoras: Sibia Camargo, Katherine Posada y Jenifer Mira puedan transcribir las ideas expresadas sin alterar o tergiversar las respuestas.

Así pues, expreso mi consentimiento para participar de esta investigación dado que he recibido toda la información necesaria de los objetivos y fines académicos de la misma. Dejo constancia que mi participación es voluntaria.

Nombres y apellidos:

1. Tatiana Benítez p.
2. BRYAN ANDRÉS BEDOYA DIAZ
3. Arguello Noriega BRYAN.
4. ERIKTA DORIS
5. Farley Hernandez. Rios.
6. Peinado Polo Osvaldo

Identificación:

1. 1038133002.
2. 1.001.161.794
3. 1.001 547238
4. 1.038.110.640
5. 1.038.129.778.
6. 1.038 117 058.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 20minutos (2009, febrero). “*Amor constante más allá de la muerte*”, de Francisco Quevedo. [web log post]. Recuperado de <https://blogs.20minutos.es/poesia/tag/polvo-enamorado/>
- Badiou, A & Truong, N. (2009). *El elogio del amor*. Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/01/badiou-elogio-del-amor.pdf>
- Bataille, G. (1957). *El erotismo*. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina31464.pdf>
- Bataille, G. (2001). *La felicidad, el erotismo y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora S.A.
- Bonnet, P. (2012, 28, julio). *¿Para qué cultura en tiempos de penuria?*. [web log post]. Recuperado de <http://ntc-documentos.blogspot.com/2012/07/para-que-cultura-en-tiempos-de-penuria.html>
- CanalCapitalBogotá. [CanalCapitalBogotá]. (2013, febrero, 15). Diálogos con Jacques Rancière [Archivo de vídeo]. Recuperado de http://https://www.youtube.com/watch?v=KmWLRJ_taW4
- Castrillón, N. X. (2013) *La literatura erótica como un referente pedagógico motivador del ejercicio lecto-escritor en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa La Julita* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Castro, Ó. (2004). Besacalles. En A. Caicedo (Ed.), *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano*. (79-88). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Castro, Ó. (2004). Cruzada informal. En R. Silva (Ed.), *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano*. (429-435). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Castro, Ó. (2004). El primer viernes. En J. Restrepo (Ed.), *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano*. (37-46). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Castro, Ó. (2004). Genoveva me espera siempre. En H. Téllez (Ed.), *Un siglo de erotismo en el cuento colombiano*. (47-58). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Cerdà, M. (2014). *El pez que quería ser astronauta*. León, España: everest
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Barcelona, España: ediciones Paidós.
- Díaz, E. (2011-2012) *Los diccionarios especializados en la enseñanza de ELE a través de la literatura contemporánea: un análisis crítico a partir de las edades de Lulú, de Almudena Grandes* (Tesis de maestría). Facultad de Letras de la Universidad de Lleida, Lérida, España.
- Dos Santos, A. & Marrero, M. (2008). Erotismo en la literatura: exacerbación del amor. *Travessias, 1* (2), 1-13.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista pensamiento actual, 2* (3), 14-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775>
- Freud, S. (1905d). *Tres ensayos de teoría sexual*. Recuperado de http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_1/sesion_3/complementaria/Sigmound-Freud-Tres-Ensayos-sobre-la-sexualidad.pdf
- Frigerio, G&Diker, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio (Ed.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (11-25). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Frigerio, G&Diker, G. (2004). Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker (Ed.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (223-230). Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G&Diker, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio (Ed.), *Educación: ese acto político*. (11-36). Buenos Aires: del estante editorial.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación trasferencial. *Educ. Soc.*, 24(83), 267-274.

- Frigerio, G. (Junio, 2008). Formar para el ejercicio de la enseñanza Preguntas alrededor de la problemática del saber. *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario internacional, Buenos Aires, Argentina.
- Frigerio, G. (Septiembre, 2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. Conferencia llevada a cabo para el programa SER con Derechos. [Transcripción de una videoconferencia vía Skype], Buenos Aires, Argentina.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Korinfeld, D. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En L. Cornu (Ed.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (19 - 26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Galeano, E. (2005). *El libro de los abrazos*. Recuperado de http://resistir.info/livros/galeano_el_libro_de_los_abrazos.pdf
- Gallardo, E. (2011, 07 de diciembre). *Estética de la recepción*. [web log post]. Recuperado de <https://peripoietik.es/hypotheses.org/acerca-de>
- González, D. E. (2008) El erotismo entra en materia ciudadana. *Revista Corporeizando*, 1 (2), 89-99.
- González, E. M. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni – Pluri/versidad*, 13(1), 60–63.
- Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y pedagogía*, (5), 85–105.
- Lawrence, D. H. (1961). *El amante de Lady Chatterley*. (F. Lopez, Trad.). Mexico: Editorial Diana. S.A.
- Maya, B.E., Uribe, J.G., García, B.E., Arteaga, A., Posada, E.G., Gallo, H.,...Hincapié, C. (1996). ¿Qué sujeto?. En B. E. Maya (Ed.), *¿Educación sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual* (7-18). Medellín: Bios Editores.
- Maya, B.E., Uribe, J.G., García, B.E., Arteaga, A., Posada, E.G., Gallo, H.,...Hincapié, C. (1996). Educación sexual ¿De quién y para quién?. En B. E. García (Ed.), *¿Educación*

- sexual? Un análisis del Proyecto Gubernamental de Educación Sexual (7 - 18)*. Medellín: Bios Editores.
- Montes, G. (2013). Entender, Comprender, interpretar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(1), 191–201.
- Orwell, G. (1949). 1984. Recuperado de <http://www.formarse.com.ar/libros/Libros-recomendados-pdf/1984%20de%20G.Orwell.pdf>
- Paz, O. (1993). *La llama doble*. Recuperado de <https://www.caja-pdf.es/2014/04/09/la-llama-doble-octavio-paz/la-llama-doble-octavio-paz.pdf>
- Petit, M. (Septiembre, 2000). Elogio del encuentro (Diana Luz Sánchez, trad.). *International Board on Books for Young People*. Llevado a cabo en el Congreso Mundial de IBBY, Cartagena de Indias, Colombia.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. (N. Estrach, Trad.). Barcelona, España: Laertes educación.
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. (E. Bernini & E. Biondini, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible*. Estética y política. (M. Padró, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la Lengua Española (23.ª ed). Consultado en <http://dle.rae.es/index.html>
- Rimbaud, J. A. (2006). *Una temporada en el infierno*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133650.pdf>
- Runge, A. K, Muñoz & Muñoz, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 1–21.

- Runge, A. K. (2008). *Ensayos Sobre Pedagogía Alemana*. Bogotá, Colombia: Impresores gráficos.
- Sánchez, A. (2011). Penetración Alfana: Erotismo, literatura y violencia. *Razón y palabra*, (77), 1-7.
- Tovar, B. (2011). *Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. Una arqueología*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5894/tesis591.pdf?sequence=1>
- Vargas, M. (2001, 4 de agosto). “Sin erotismo no hay gran literatura”. *El país*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2016/10/27/babelia/1477562715_786318.html
- Vargas, M. (2006). *La orgía perpetua*. Recuperado de http://www.peu.buap.mx/web/dialogos/Orgia_perpetua.pdf
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/clubdelectura/files/2013/08/La+Civilizacion+Del+Espectaculo.pdf>