



Tautologías de la desidentificación: consideraciones de una educación que no nos nombra

David Alejandro Zuluaga Alzate

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

Tutor

Michael Jonathan Parada Bello, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Zuluaga Alzate, 2021)
Referencia	Zuluaga Alzate, D. A., (2021). <i>Tautologías de la desidentificación: consideraciones de una educación que no nos nombra</i> . [Trabajo de grado profesional].
Estilo APA 7 (2020)	Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.



Grupo de Investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis.



Biblioteca Seccional Oriente (El Carmen de Viboral)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Nombres y Apellidos.

Jefe departamento: Nombres y Apellidos.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A la UdeA, por ser ápice filoso para rasgar destinos, invitando a la contraducción

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Pacto ficcional	10
Antecedentes	12
De los problemas al momento de nombrar.....	12
La identidad con apellido	13
Políticas identitarias: una relación con el poder.....	15
Planteamiento del problema	17
¿Debe la escuela brindarnos una identidad?	17
El que refiere en la socialización escolar	18
Del sujeto inatrapable.....	20
Borde conceptual.....	22
De la transmisión y otros demonios	23
La mujer que se enamoró de una metáfora	24
<i>Cronontología</i> literaria: el sujeto histórico ficcional	28
Sísifo enamorado de su piedra	32
Aria.....	34
Primer golpe (2015)	34
Segundo golpe (2019)	36
Tercer golpe (2021).....	36
Propuesta metodológica	38
Paradigmas sin derrotero.....	38
Un taller para deshacer-se	41
Descripción de grupos y talleres	43

Estudiantes universitarios para el taller “En búsqueda del sexto autor”	43
Estudiantes de décimo grado para el taller “Tres textos para una escritura de sí”	44
Efectos	47
Discusión.....	52
Educación, escenario de relacionamientos	54
Por una escritura en plural.....	56
Bibliografía.....	60
Anexos.....	63

Lista de tablas

Tabla 1 Posiciones de los paradigmas en cuestiones prácticas seleccionadas [solo columnas “Ítems”, “Pospositivismo” y “Constructivismo”]	39
Tabla 2 Propuesta del taller "En búsqueda del sexto autor"	43
Tabla 3 Propuesta del taller "Tres textos para una escritura de sí"	44

Siglas, acrónimos y abreviaturas

IDIBELL	Instituto de Investigación Biomédica de Bellvitge
IE	Institución Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PhD	Magister Scientiae
P.	Página
Párr.	Párrafo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SINC	Servicio de Información y Noticias Científicas
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

El siguiente trabajo de indagación surgió de la pregunta por la identidad en la educación, que es tratada desde los procesos identificatorios de un sujeto en relación con todo el sistema de símbolos dados en los diversos escenarios educativos. Más allá de un orden explicativo, se busca reconocer los movimientos en los cuales se compromete al maestro al entender que tanto él como los estudiantes están dados a la interpretación en doble acepción. Se llevó a cabo la metodología de taller en dos escenarios diferentes. Ambos talleres tuvieron como eje transversal la literatura, la escritura y la dialéctica. Hacia el final se reconoció el complejo sistema de relaciones que se entretienen en la educación, a partir de un juego “bélico” de inteligencias y la pulsión identitaria por no desaparecer. Además, se imprime un carácter reflexivo en la extensión del texto acerca de las mismas prácticas de pensamiento y de la importancia de la forma de hacer academia que siempre transforman el fondo, advirtiendo una nueva pregunta por la manera en que el maestro se relaciona con lo desconocido que forma parte de él y guarda indicios en lo Otro.

Palabras clave: identificación, interpretación, literatura identificatoria, voluntad educativa

Abstract

The following inquiry work arises from the question of identity in education, which is treated from the identifying processes of a subject in relation with the entire system of symbols given in the various educational scenarios. Beyond an explanatory order, it seeks to recognize the movements in which the teacher is committed by understanding how both them and the students are given to interpretation in its double meaning. The workshop methodology was carried out in two different scenarios. Both workshops had as transversal axis literature, writing and the dialectics. Towards the end the complex system of relationships that are interwoven into education is recognized, based on a “warlike” game of intelligences and the identity drive for not to disappear. In addition, a reflective character is printed in the extension of the text about the same practices of thought and the importance of the way of doing academy that always transform the background, noticing a new question about the way in which the teacher relates to the unknown that is part of them and keeps inklings in the Other.

Keywords: identification, interpretation, identifying literature, educational will

Pacto ficcional

“No soy nada.
Nunca seré nada.
No puedo querer ser nada.
Aparte de eso, tengo en mí todos los sueños del mundo.
Ventanas de mi cuarto,
De mi cuarto de uno de los millones en el mundo que nadie sabe quién es
(Y si supiesen, ¿qué sabrían?), [...]” (Pessoa, F., 1998).

Hemos querido nombrar el mundo porque creemos que al hacerlo caber en nuestro lenguaje también lo hará en nuestro entendimiento o aceptamos, no siempre de manera consciente, el pacto lingüístico para estrechar abismos; nominalizarnos para el otro es la clara evidencia de la urgencia de hacernos un paradigma de única lectura y resolución. En este mismo sentido no sabemos qué es responsivo en el juego entre la palabra y las cosas; en lo material las discusiones han sido amplias, tanto así que se nos ha enseñado la consigna de la imagen acústica, tal que decimos árbol y uno se dibujará en cada mente, pero ninguno será igual; aun así, acordamos qué es un árbol porque con las manifestaciones físicas basta con señalarlo. Siendo lo anterior solo una manera de entenderlo, advertimos que esto se complejiza cuando pensamos en categorías abstractas, pero no por esto menos verosímiles pues tienen repercusiones en lo cotidiano, incluso en toda una historia de vida. Sin embargo, por su naturaleza de abstracto no tenemos más que sus manifestaciones o repercusiones para entenderlo, como comprender qué es un árbol solo por su oxígeno o su fruto.

Entonces llega la idea del *concepto* a desestabilizar la del mundo; siendo que si algo es como es, responde a intencionalidades, deseos, proyecciones; dicho de otra manera, la ficción lingüística, social y —desde ahora aventuremos— educativa, se cimientan en una interpretación del mundo, por lo cual cada uno se hace cargo o hace cargo a otros (instituciones o sistemas de creencias) de ellas. La *interpretación* tiene una doble acepción, una hacia adentro y otra hacia afuera. No propendemos decir cuál va primero y cuál corresponde a cuál, lo claro es que están

íntimamente ligadas: del cómo interpretamos (entendemos) una realidad y del cómo la llegamos a interpretar en el escenario cotidiano (actuamos-performamos).

La consciencia sobre este verbo en doble acepción es oscura, incluso podríamos decir prometedoramente oscura; pretexto, motivación y relación para una acción pedagógica. Sírvese esta provocación para ingresarnos en reflexiones acerca del ejercicio escolar (y lo que lo supera) transversal a la pregunta por la identidad; de la práctica de pensarnos, nombrarnos en torno a —y relacionarnos con— las ideas, generando, así, otras lecturas hacia el nuevo relato, buscando describir una noción infragmentable del yo (por también decir identidad) hacia una de muchas aristas (desidentificación). Consideremos, además, la huida de la identidad como el ejercicio de nombrar lo inatrapable; proponernos frente al mundo con lo inasible, ficcionar con un otro que podemos ser siempre y nunca.

Fueron dos lugares los que nos permitieron hacer esta indagación pedagógica. El primero fue con dos grupos de grado décimo en el área de Español y el segundo fue en un taller dado en la Universidad de Antioquia, en la Seccional Oriente, a estudiantes de diferentes programas y semestres de pregrado, ambas instituciones ubicadas en el municipio de El Carmen de Viboral. Recurrimos al taller como un método dialéctico, que en el ir haciendo y con la agudeza del profesor se fuese modificando la indagación. Nos llevó, como dos cauces de un mismo nacimiento, ambas llegando al mar con sus respectivos sedimentos, hacia diferencias, hallazgos y, sobre todo, a una pregunta potencialmente transversal a todo el *cronos* de una vida y a las otras a las que nos podemos asomar: hallar en la intimidad del *kairós* una reconstrucción, a partir de escenas, de la fuerza de los brazos de Sísifo que nos permitan sostener una pregunta hacia lo vital.

Antecedentes

La literatura académica en torno al concepto de identidad en contexto escolar y lo que podemos empezar a sustraer de relatos cotidianos, para nada inocentes, como un currículo ciudadano-estatal nos hacen poner atención en varios asuntos. El primero y de alta relevancia es hasta qué parte hay algo de genuino en las maneras de ponernos en escena con el otro; qué tanto nuestra interpretación del —y hacia el— mundo es una colcha de retazos tejida azarosamente en toda una historia de vida. De aquí la pregunta de a quién le toca nominalizar y qué tan necesario es que algo otro nos ponga en escena frente a conceptos que nos ayuden a referenciarlos o relacionarnos con los mismos.

De los problemas al momento de nombrar

Cristina Valdés en su trabajo *Producción de identidades en prácticas rituales escolares* propone un marco conceptual elaborado en torno a las formas en que las escuelas a través de prácticas rituales, nombradas también como “acciones reiteradas” (p. 1), establece un escenario para la producción de identidades; lo anterior soportado en un análisis de narrativas o “ejemplos de discursividades” (p. 3-5). Allí nos detendremos en dos elementos, su análisis tiene una metodología inductiva, a suerte de que con el análisis de estas discursividades aisladas nombra a toda escuela, argumenta un macrorrelato. También, elabora que la identidad requiere de sostenerse en el tiempo; hace uso de rituales institucionalizados, y por consecuencia guionizados —no siempre de forma tácita—, para erigirse como discursividades que solo se soportan en el cuerpo-acción, hacia la interpretación y no desde la interpretación; palabras como *performance*, puesta en la acción cotidiana escolar, representación y derecho a la narración dan como resultado la *producción de identidades* y estas a su vez configuran una mirada de la escuela como un gran escenario para la explicación de diferentes posibilidades de ser (mas no exploración).

Valdés elabora alrededor de la identidad como un campo afirmativo, de clausura o resolución del otro, con lo cual restringe el concepto identitario a su mera manifestación y no a su posible devenir indagatorio: el árbol que líneas atrás quisimos como abstracto será entendido solo

por su fruto, así como quien jura por cosas reales a las filas de sombras estudiantiles en la pared de una caverna institucional. Aunque advierte, hacia al final del artículo, de los procesos de normatividad a los que acude lo institucional para resguardar el poder y paralelo a ello propone un lugar de resistencia desde el pensarnos conceptualmente:

Por otro lado, una intervención política sobre esto que estamos discutiendo se inicia en advertir la fertilidad de los conceptos. Entiendo irrenunciable el concepto identidad para comprender y denunciar, la opresión y la lucha de minorías y colectivos. Pero también estimo pertinente incorporar nuevas categorías para pensar las identidades en el campo de las ciencias sociales y particularmente en el campo educativo. (Valdés, p. 7)

Nos acercarnos a estas palabras conclusivas suscribiéndonos en que el concepto *identidad* es de brazos cortos puesto que solo alcanza a ese que vamos siendo y no a quien podríamos llegar a ser, más como una manera de entender al otro y no como la invitación a laborar sobre una pregunta fundamental. Desde allí la fertilidad solo puede ser entendida como la posibilidad de que un concepto paternalmente dé vida a otro solo después de haberle dado también la posibilidad de cometer un homicidio simbólico: la identidad ahora no representa un proyecto de hombre autogestionado sino un acompasamiento (linaje o herencia) entre los objetivos institucionales y los sujetos que la habitan.

La identidad con apellido

Fue así que en diferentes textos empezamos a encontrarnos con un fenómeno reiterado: la palabra *identidad* siempre acompañada de otra que la coaptará, como si por sí misma fuera intratable o requiriera de un apellido que le brindara linaje, antecedencia. En el texto de Carlos Echavarría: *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral* (2003), por ejemplo, se nos habla de la *identidad moral*. Para lograr este abordaje se nos presenta una escuela dual, como si fueran dos caras de la misma moneda; por un lado, la escuela institucional cuyo relieve la marca como “ejecutora de procesos administrativos y técnicos”; su contraparte sería la de una “lectora” con un sentir pedagógico y que se preocupa por

la supuesta idea de hombre (excluyente, conclusiva o demarcadora) dada por la formación y la socialización.

Presentada de esta manera antagónica, se sugiere que justo esa tensión surge por un lugar normativo y se propone una reflexión acerca de la idea de moral como punto de inflexión entre el compromiso social y la necesidad de autonomía del sujeto. Aun así, la institución se encuentra con una tarea ardua, elabora Echavarría: “[...]la escuela deberá interpretar, desarrollar y transmitir la cultura de la sociedad” (2003). Con esta última afirmación no nos queda claro hasta qué punto el compromiso social de la escuela, con la herencia de la formación, vuelve a establecer unos roles de solo administradores del saber, sino que su deber y esa consecución de verbos en infinitivo no reconocen al maestro desde su naturaleza humana pues, ¿cómo transmitir?, ¿tal cosa es posible? Una clase se constituye desde un saber que se supone en el otro, pero esto no limita el accionar del estudiante desde una actitud pasiva, innegablemente el receptor también interpreta y reconocemos que la identidad de nuevo opera desde un lugar que se le quiere dar al otro mas no uno que él mismo pueda y quiera reconocer.

En los siguientes textos encontramos a la identidad ya puesta como un campo de certeza dada por su palabra explicativa; siendo la idea de un proyecto de hombre a partir de la pertenencia: se presenta como un lugar seguro para que el sujeto se instale en la institución, así lo reza la identidad educativa con el mensaje papal por parte de Francisco donde concluía que *identidad* (claro que la moral, que asevera como lugar que resuelve lo ontológico), es pertenecer. “Pertenecer a algo que me trasciende, a algo que es más grande que tú”. (Vatican News – Español, 1 de noviembre de 2018)

En ese mismo sentido, reforzando la idea de identidad institucional, Ghotme (2013) nos hace reflexionar acerca de la identidad bajo este alcaide en el capítulo *La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962* del libro *El mito del patriota y la identidad nacional* dándonos, bajo este, un cobijo seguro bajo el ala de la Patria, para que la identidad no sea el lugar de la duda sino de la pertenencia y como consecuencia nuestras disposiciones deben ajustarse para ese lugar que, nos dicen, nos pertenece; tras hacer un arco argumentativo e histórico de nuestra nación en guerra invita a la idea de identidad nacional como

la manera de hallar una narrativa cohesiva después de La Violencia. Ghotme en el 2013 pensaba que:

[...]el sistema nacional de educación –en su función aglutinadora de la identidad nacional- no surge para correlacionar con un imaginario o una simbología que simplemente permita al Estado ejercer una hegemonía cerrada, en los procesos de formación de la identidad nacional colombiana, revelando así una relación con la construcción de culturas políticas. (p. 3)

No perdamos de vista que este texto fue publicado en la revista científica “General José María Córdova”, y busca con la identidad nacional cumplir una función que quiere comprometer al sujeto con la idea de Nación, brindarle una pertenencia y a través de la tecnificación de su quehacer, hacerlo laborioso y obediente; convertir a Colombia en un “inmenso taller” (Uribe 1927, como se citó en Ghotme, 2013, p.3)

Políticas identitarias: una relación con el poder

Para volcarnos hacia un sujeto más específico y no estacionarnos en lo abstracto, Andrea Stiegwardt (2015) nos presenta, en el marco de una reflexión académica para el *II Congreso Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores*, la perfilación de un individuo en pubertad el cual prefigura en una cierta incomodidad, una identidad cuestionada y deseosa de movilidad. Es así como posa su mirada sobre la educación secundaria para hablar de lugares de identificación de los estudiantes: cómo ellos se relacionan con las propuestas identitarias. Estas relaciones (distancias, negaciones, similitudes, mímesis) traen variopintas acciones, como serían las subculturas, los guetos o las autoexiliaciones. Stiegwardt (2015) elabora: “Cuando los jóvenes se sienten contenidos y se consideran parte de algo más grande, suelen medir sus conductas y apostar a ser buenos embajadores de lo que representan”. Además, el escenario educativo se presenta como lugar de socialización, de encuentro, no de solución sino de puesta en común del conflicto —acerca de quiénes somos, si se quiere—. De tal manera:

Si los jóvenes sienten contención e identificación desde el lugar en el que transitan esta compleja etapa de sus vidas, pueden reducir la dificultad de sus constantes conflictos adolescentes, fruto también de la interacción social. La escuela secundaria se transforma así en escenario indiscutible de sus experiencias diarias. (Stiegwardt, 2015)

La propuesta identitaria no se detiene en una oferta. Las *políticas identitarias* son los escalables que ha tenido el poder para pensarse un ideal de hombre. En un programa llamado *Dominio Público* pasado por el canal de televisión abierta de Bogotá “Canal Capital” Carolina Sanín (abril de 2021) realiza un monólogo acerca de la identidad donde invita a pensar:

[...] encontramos que la identificación patriarcal del apellido se multiplica en las determinaciones de género, de nacionalidad, de oficio, de ideología, de etnicidad, de clase social, de edad y de partido político y de generación. La prevalencia de la política identitaria [...] nos ordena afirmar que nuestro ser coincide con nuestros roles y es contraria al descubrimiento humanista.

Siendo que el cumplimiento con los roles es una actitud conformista con la vida y obediente frente al sistema, el relacionamiento con los mismos implicaría relacionarnos también con el poder, ya no centralizado en el Estado sino en tantos movimientos sociales estén sucediendo. De tal manera, como elabora Sanín (2021), lo más aprovechable es vernos frente al teatro que implica existir, como actor que interpreta diferentes personajes. Este programa de televisión lo encontramos dentro de la exploración de antecedentes con respecto a la identidad, nuestra indagación inicial, pero apartados más adelante volveremos con un texto de esta misma autora que nos parece de sumo provecho para la discusión que instalaremos a continuación.

Planteamiento del problema

La labor de investigar es, también, arrojar una mirada a lo otro inmenso que sucede del otro lado de la pregunta. Preguntarse es sospechar de los modos de hacerlo, saber que ellos son el espasmo del conocimiento frente a lo vital y que quien camina lanzando palabras investigativas al éter ha iniciado una carrera que terminará por darle la vuelta al orbe asombrándose por sus propias huellas.

Frigerio (2012), no se detiene en la mirada indagatoria por la propia pregunta, avanza a una ponderación de sí con lo preguntado y la re-imaginación que eso implica:

Investigar para mí es explorar –porque para investigar es necesario bajarse de la idea de toda presunción, de todo poder, de todo saber–, es intentar hacer existir zonas de no existencia –por decirlo de algún modo–. Volver visibles cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permitieron verlas. Investigar es trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta, sobre lo que nos trabaja, sobre lo que no entendemos, y hacerlo, implica volver disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que aún no tenían palabras. (p. 3)

En búsqueda de ello hacemos esta problematización, de unas preguntas que primero acusaron en lo individual y ahora se aventuran al colectivo sin soltarse de la mano de eso íntimo, hasta podríamos decir que en ocasiones intentando resolverlo. Demos tres pasos para atrevernos a preguntar:

¿Debe la escuela brindarnos una identidad?

En el marco de la escuela colombiana, pero tratando de darle también un lugar a eso otro que supera a la escuela y podríamos nombrar como educación, empezamos a tensionar el concepto de “identidad”, ya no como una manera de autoperibirse, de fijarse u observar las acciones propias en un espejo. La discusión camina hacia otro lugar; la relación que instauramos con lo que lo institucional intenciona para el sujeto; desde acá sabemos que estas lecturas no son limpias, ni mucho menos aprehendidas pasivamente. Dicho de otra forma, podríamos saber que el

problema por una identidad no se instala en la manera que sucede o no, pues el ejercicio de existir requiere ya una exposición a referentes, a modelos, a propuestas identitarias, pero la labor de una educación podría ser más generosa frente a lo vital no invitando a relacionarse de manera pasiva con estas ofertas sino erigir verdaderas relaciones que se tensionan, discuten y aceptan de manera parcial.

Lo que vemos que ha venido sucediendo, basado en mi experiencia como maestro y en espacios educativos parcialmente disímiles (tallerista, promotor cultural, estudiante), ha sido la idea impostada, casi que en prótesis, de que el estudiante va a asimilar un rol dentro de la institución, para crear un ecosistema de relaciones. De tal forma que quien es el estudiante juicioso lo será así, quien es el callado deberá interpretar su papel con precisión, quién es el holgazán, necio, ruidoso deberá ejecutar su personaje limpiamente. Esto, aunado al carácter agrupador (y sus segregaciones por consecuencia) de las tribus al interior de lo institucional y que se extienden a los lugares de socialización por fuera de este escenario. Estas trincheras identitarias son de especial interés pues claro que existen, pero al interior de ellas se generan movimientos que van en contravía del sujeto inmóvil, también hay estudiantes que desordenan el carácter adjetival, mencionado líneas arriba, al cual son sometidos, siendo dos en oposición (como un necio con buen rendimiento académico), comprobando así que incluso esa oposición lo supera y es un individuo con múltiples rostros y porvenires.

Pues la identidad, entonces, es necesaria ser pensada en la educación desde dos perspectivas: en relación a otras ofertas identitarias y como un proceso de apertura a otras condiciones de vida, a invitar a relacionarse con estas posibilidades de pensarse no para afirmarse como tal sino para que lo que nos llegue a identificar sea la no certeza, el trasegar por la pregunta por quién, cómo y desde dónde ser.

El que refiere en la socialización escolar

La dificultad en este lugar de la pregunta recae en recolectar varios de los elementos que hemos venido trabajando y darles una posible ruta, por posible es necesario aclarar que en esta búsqueda pedagógica no creemos que haya el lugar de la educación salvadora ni del maestro como un redentor, pues comprendemos que nuestra humanidad está intrínsecamente ligada a la

labor y esto nos invita a trabajar a partir de allí. No a pesar sino a través. El profesor se puede convertir en un referente, y lo vi en varios escenarios en que el detenimiento en la figura del maestro era de sumo interés para los estudiantes, donde indagaban por mis gustos, mis posturas y mi vida fuera de la institución. También pasó con compañeros de taller que se interesaron por mis escrituras y mis formas de interpretar los ejercicios literarios, dejando allí marcada la importancia de lo referencial, no para obedecerle de manera abnegada, sino para servir como puntos de georreferenciación en el mapa de las preguntas por el yo y darse cuenta de que la X en carta de navegación es insalvable: motor vital.

Frente a esto, claro que optamos por ser más generosos y fuimos aceptando que la educación que recibimos fue también una de muchos tonos y subtextos que operaban en el inconsciente y lo único que nos quedó, y nos sigue quedando, es aquello que pudimos sustraer a través de la interpretación, de la nueva lectura. En este punto nos preguntamos: ¿Qué es ser generoso en la educación? Es necesario este término de la generosidad, aunque con tinte moral, para poder distanciarnos de ideas preconcebidas de lo educativo que buscan parcelar sentidos antes que ampliarlos. Aquí está la generosidad antes mencionada y desde allí no hay lugar más amplio y com-prometedor que el de la literatura, tanto en su escritura como en su lectura, y los ejercicios que devienen de ambas actividades. Acá conectamos dos ideas, la de la educación comprometida con generar referentes identitarios para el posterior relacionamiento de los estudiantes con ellos, y la de la realidad de la literatura como un arte de reconocimiento y desprendimiento de la idea del otro que creímos ser para darle paso a la siguiente (que incluso es simultánea). Siendo no un yo sino uno por ser.

Algo que hemos sugerido pero que hasta ahora no habíamos hecho evidente es el hecho de que esta indagación partió buscando problematizar la identidad en el contexto escolar, pero sin abandonar esta pregunta sabemos que ahora lo propio es hablar de la identificación como ese proceso en que el estudiante se relaciona con los saberes dirigidos a una idea de sí y desde ahora abrimos la puerta para pensar que este proceso podría ser en la lógica de la continua huida; ahuyentar la certeza identificatoria para dinamizar en un sentido crítico, reflexivo y creador el ejercicio del pensamiento.

Del sujeto inatrapable

Unos de los frutos de la identidad en la educación han sido las preguntas emparejadas con respuestas, así la pregunta por quién somos buscaba airosa una (respuesta) que la apaciguara. Este camino es el opuesto al que pensamos oportuno, al menos en el ejercicio de las humanidades, pues creemos que lo propio está en la posibilidad de invitar a expandir las preguntas, a hacerlas difíciles de agotar y tras ello preocuparse por lo vital sin ser condescendiente con un sentido de vida del talante “porque toca estar vivo”.

Estas preguntas pueden ser el gran acontecimiento de clase, en ocasiones; sin embargo, también permean de manera transversal muchos de los temas a tratar. No creemos que esta pregunta venga a sumar cuantiosamente las actividades, las dinámicas o los entregables, más bien es el ejercicio de la sutileza, arriesgando por una idea del maestro artista, que expectante sabrá dirigir dudas que aún no tienen palabras hacia una posible formulación. Esto no incrementará las actividades en términos matemáticos pero sí en profundidad.

Tenemos, así, varias cosas a considerar: la educación humanista cuenta con la posibilidad de alimentar preguntas vitales, el profesor cuenta con la posibilidad de hacerse *compositor de tramas* donde teja con sutileza tales preguntas y, no ignorando la literatura, siendo nuestro campo de indagación, como la posibilidad en que la doble acción de leer y escribir —confluyendo en una misma, la de la interpretación— nos brinden un crisol para este ejercicio que se quiere copioso, ahuyentador y con un anfitrión de una casa ajena, la de nadie.

El aparato educativo moderno busca hacer de la educación un lugar de la reproducción pues esto le permite hacer de la acción pedagógica una burocratizable y de esta manera se produce el espejismo del control gubernamental. Hemos de admitir que este estado de cosas debe ser un llamado a la acción del maestro: ha relacionarse con esta realidad no de una manera pasiva, por lo cual existe la posibilidad de ser un agente en la cadena de acciones que tensione y las subvenga pues de otra forma no solo implicaría la radical aceptación del papel del estudiante en el ecosistema social sino también el propio.

Así nos preguntamos, ¿cuál es el movimiento en el que se compromete el profesor de Lengua Castellana y Literatura cuando comprende y dimensiona al estudiante como un sujeto que

también lo bordea la pregunta por su identificación? Reconociendo que el profesor acudirá a otros espacios no institucionales para ejercer su papel de manera diferente y encontrará otros estudiantes que se comportarán en relación a estas preguntas de manera también diferente: pues ambos son papeles móviles a diferentes escenarios y dinámicos a diferentes relaciones.

Borde conceptual

“Hablo
sabiendo que no se trata de eso
siempre no se trata de eso”. (Pizarnik, 1982, p. 322)

No faltarían más que las palabras de Friedrich Nietzsche (1873) en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* para intentar bordear los conceptos sabiendo que difícilmente se llegarán a tocar con lo que refieren:

La omisión de lo individual y de lo real nos proporciona el concepto del mismo modo que también nos proporciona la forma, mientras que la naturaleza no conoce formas ni conceptos, así como tampoco, en consecuencia, géneros, sino solamente una X que es para nosotros inaccesible e indefinible. (p. 6)

Pues esta invitación continúa en una consideración del sentido metafórico de toda palabra, reconociendo que lo son y como toda metáfora también son incompletas (o mejor: nos hacen la invitación a seguir pensando sobre ellas). Ingresar en una discusión con autores con esta primera consideración va en dos sentidos: el reconocimiento de que todo intento por entender a partir de conceptos no es más que un acercamiento de siluetas que sugieren, invitan; lo segundo, y a consecuencia de lo primero, es que la literatura no quedará hasta el apartado donde describiremos las actividades hechas con los diferentes grupos, también nos ayudará a entender, pues con su profusa metáfora forman parte fundamental de la justificación de esta indagación; si advertimos que la literatura también nos agrega a ejercicios de pensamiento, también lo hará para seguirnos preguntando por su papel en la educación y en el oficio disociativo en el que ella nos compromete.

Sin alejarnos del texto anterior, donde Nietzsche (1987) nos ingresa a la ficción, la del lenguaje, tan necesaria para podernos comunicar de manera medianamente aceptable, Rancière (2019) nos invita a considerar un pensamiento ficcional como estructurante de los discursos que incluso se oponen, mostrando que de la ficción surgen las tensiones y también prestará —cuando se reconoce por no sentido, por lo tanto manipulable— la posibilidad del nuevo relato: “[...] las

aventuras sensibles por las cuales se constituyen hombres nuevos, se forman mundos comunes y surgen conflictos de mundos: por los cuales las palabras se hacen carne y desvían vidas de sus destinos [...]” y continúa dándonos imágenes muy potentes que nos llevan a una de sus obras, *La noche de los proletarios*, para mostrarnos que la literatura puede desorganizar el propio cronos (como lo es la actividad en la noche), desorganizar los cauces, llevarnos a pensar que quienes nos dijeron que deberíamos ser no es más que una ficción a la cual acercarnos, relacionarnos, conocerla y llevarla hacia otra posible consecuencia.

Hagámonos cercanos a estas palabras para las siguientes consideraciones en torno al ejercicio literario dentro de la labor pedagógica que, además de desordenar cauces, también promete con desordenar personajes, escenarios y libretos.

De la transmisión y otros demonios

La educación es el evento del dulce fracaso; dicho de otra forma, del supuesto error en la transmisión —como si lo pudiésemos llamar interrupción— surge el aprendizaje. En palabras de Frigerio (2004) en el apartado “Transmisión y transferencia (acerca de un amor tan pertinente como imposible)” del capítulo *Los avatares de la transmisión*, del libro *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* que compila junto a Gabriela Diker: “La misma identidad resultaría así de los reacomodamientos de la transferencia (de su aceptación, rechazo, ignorancia; de su provocación; hasta de su eventual manipulación; de su deseable elaboración)” (p. 16). Y aunque pensamos que la identidad es eso con lo que nos relacionamos, sí está la identificación como el efecto de esa relación con las ofertas dadas y esto nos interesa especialmente. La invitación, en última instancia, es a apostar por la *sublimación* dándole a este amor el lugar de lo inasible y siempre deseable, prestando especial atención en que el afecto generado “no sea aprovechado [por el maestro para convertirse en objeto de deseo] dada la confusión (y renunciando a la seducción)” (Frigerio, 2004, p. 17).

No perdiendo de vista lo anterior vamos también a insertar al conocimiento en un escenario donde el estudiante se relaciona con él. Mucho se nos ha dicho, como vimos con Stiegwardt (2015), acerca del individuo en relación al otro en contexto educativo, en procesos de socialización, pero también consideremos cómo se instala una relación entre el estudiante y el

conocimiento, propuesto o expuesto en el profesor (que no es más que otra serie de relaciones con otros referentes propios de la interpretación del maestro). Con el siguiente cuento quisiéramos ingresar a esta relación y empezar a hallar semejanzas desde donde nos relacionamos con el Otro; lo otro, y lo que ello acusa en nosotros.

La mujer que se enamoró de una metáfora

Convino, tras el día de su insufrible sueño, negociando con todos los fragmentos que la componían, viajar hacia cualquier estrella y enterarse qué había tras ella.

Se soltó los cabellos de esa moña rebujada propia de la noche y sobre sus hombros cayeron varios desvaríos de los que se engalanan los deseos oníricos, el que se salvó de la muerte -esa que da lo consciente- fue lo que ella acusó como pesadilla. Se entretuvo los primeros quince minutos tratando de darle una forma legible desde su equipaje vitalicio: quiso someterla a la vulgar lectura a partir de lo ya sabido y no supo crear un lenguaje nuevo para nombrar la novedad.

Supo que hablaba de algo lejano, que apenas conocía, supo además que esa lejanía - como los hombres que besaba, sin entender ni al beso ni al hombre-, debía cuidarla, atesorarla. Se le empezaba a trepar por la garganta y se instaló en el hogar de los nudos, resolvió lo inefable en llanto, lo detuvo con una bocanada que lo volvió a bajar a su pecho donde se aferró entre las costillas y con patadas de ahogado estremeció al corazón. Era muy temprano para admitirse enamorada, además el salado que ya había alcanzado las comisuras de sus labios le causaba espanto, la hacía recordar a su padre diciéndole que no llorara y tal hombre mataba al amor con tan solo disparar un gesto.

Con el dorso de la mano alisó la sabana, alzándola se dio tres golpecitos en cada cachete, haciendo la mímica de enjuagar las lágrimas con la finura que procuramos para los actos públicos. Así se dio cuenta de que no estaba sola aunque el cuerpo en esa cama, en esa casa, en ese mundo solo fuera uno. Tenía un invasor fantasmal.

Recordó la pesadilla, sabía que allí había nacido, que el terror fue cercano a un dolor de parto y sintió escrúpulos endogámicos por sospechar amor por algo que había gestado sin saber.

Las acciones empezaron a ser frenéticas, de su cuerpo al mundo interno tratando de sacarse algo que no habita en ningún lugar en específico, lo sentía en las orejas calientes, posiblemente rojas, en su abdomen contraído, en las cuentas de rosario que se sublimaron desde su columna encorvada: vertebra por vertebra y allí exorcizó el miedo.

Claro que sospechó de una locura naciente, o al menos hasta ahora liberada, sin embargo se sintió como una casa, una casa dentro de otra alquilada, esa era a su antojo y supo que las puertas cerradas, los lugares empolvados podrían estar por fuera de esta morada de a peso, incluso en alguna estrella, o lo que hay detrás de ellas. Pensar en eso le dio un vuelco, esa imagen fue amor a primera vista, aunque deducida, insólita; aunque sospechada, parecía no salir de ella. Hasta ahora permanecía sentada en el colchón, espectadora en un anfiteatro, se recordó a sí misma con una caricia, un gesto dibujado por el fantasma.

-¿Qué hay detrás de una estrella?- se atrevió a verbalizar.

Lo que vio en su sueño fue ese lugar, poco probable de conocer; tal cosa daba cuenta del hambre que tenía por no hallar, por plantearse un imposible que le alimentara la fantasía. Desenmascaró esa metáfora sideral y tras ella se halló, descubrió que el amor hacia dónde dirigirse de manera generosa era a su pensamiento, era a saberse difícil de agotar. Con ella moriría el universo; nació, así, el amor por su particular forma de entenderlo.

Esta relación, como lo son otras, requiere del cuidado, la elaboración y la exploración en tal lazo. Lo interesante en este punto es ver que la figura de un enamorado se nos empieza a aparecer con la mascarada de aquello que nos puede brindar una condición de libertad, no para ser libres sino para saber que esa condición de vida es factible y de allí un posible romance con ese horizonte. Pero antes de arriesgar por una afirmación del talante “nos enamoramos del conocimiento” (que no haría más falta que revisar las raíces de la palabra *filosofía* para hallarnos con una proto-sustentación), queremos preguntarnos por el concepto de amor desde dos autores que lo proponen en un contexto de relacionamiento entre personas. A contrapunto de la postura de Frigerio, nos hará reconocer un amor que se pregunta por la identificación.

El amor es el acontecimiento del Dos, de la salida del Uno, al menos así lo elabora Alain Badiou, en el texto *Elogio del amor*, fruto de una serie de entrevistas, donde atraviesa con su pensamiento esta realidad que le permite al sujeto poner en entredicho su solipsismo:

Una verdad no es algo que se construya en rosa bombón ¡Jamás! El amor también tiene su propio régimen de contradicciones y violencias. Pero la diferencia es que en política uno se tropieza con la cuestión de los enemigos, verdaderamente, mientras que en amor uno lo hace con la de los dramas. La de los dramas inmanentes, internos, que verdaderamente no definen enemigos, sino que, a veces, hacen entrar en conflicto a la pulsión de identidad con la diferencia. El drama amoroso es la experiencia más clara del conflicto entre la identidad y la diferencia. (2011, p. 20)

Esto nos es de especial interés porque empieza a darle un nombre a elementos que veníamos pensando en torno a la identidad, una de ellas es que funciona bajo la lógica de una pulsión; resuelve una tensión interna, le da una fuga a lo que acaece como angustioso. Lo peligroso de esta pulsión es que nos miente con un espejismo de fácil prevalencia: no hay nada ni nadie que lo discuta, más allá de un sesgo de confirmación no hay posibilidad siquiera de la confrontación. La trama propuesta por la relación amorosa nos lleva, así, a ocupar diferentes roles que permitirán sostener la relación generando dramas, dándonos diferentes posibilidades de ser el odio, la comprensión, la admiración: un cambiaformas que buscará tantos rostros como sean necesarios para poder sostener una relación con otro de muchos rostros. Desde este punto vamos tejiendo sentidos para un pensamiento que se acompase —insistimos en el contrapunto— con la relación que efectivamente existe entre un sujeto y el conocimiento, siendo que por ser ignorada esto no la anulará sino que la pondrá en el lugar de la inconsciencia: lo que nos pone a actuar en consecuencia pero no después de un rodeo reflexivo.

Con lo anterior sabemos que esta forma del amor no ha sido la que ha triunfado en el legado occidental. La reflexión que hacen Frigerio y Diker de las instituciones nos hace recordar a Michael Onfray en *Teoría del cuerpo enamorado* donde recuerda en su juventud la necesidad de pensar una teoría, en ese momento cualquiera pero en esta ocasión una del amor, a partir de la experiencia: al tiempo de la misma:

De mala gana, me enseñaba la imperiosa necesidad de elaborar una teoría a la altura de la práctica cuando no se puede practicar la teoría profesada. Luego me enseñó la obligación -una especie de

imperativo categórico erótico- de no escribir nunca una historia amorosa sin haber propuesto previamente la ética -libertaria o ascética- que nos gobierna. (Onfray, 2002, p. 34)

Se va posicionando la importancia del momento del pensamiento en el acto filosófico: no reducido al momento preliminar a la acción sino cuidando y comprendiendo a la misma. Esta importancia del tiempo la retomaremos en el siguiente apartado, por ahora detengámonos a pensar al acto amoroso como práctica heredada y adherida; incuestionable y ya interpretada. La labor de las instituciones es poner en facto estos hechos: como el matrimonio ha domesticado el amor hacia un otro podríamos preguntarnos qué han hecho las instituciones dedicadas a la educación con el amor hacia el conocimiento. Onfray sigue elaborando acerca del triunfo que tuvo el pensamiento platónico y cómo se institucionalizó con las cartas del círculo paulino desde muchos lugares de orden filosófico pero que podríamos embudarlos hacia el tratamiento del deseo. Así este cuestionamiento se fija en considerar un amor no desde el orden platónico con tradición judeocristiano de orden ascético sino pensarse un amor hedonista, y Onfray (2002) nos hace pensar en un amor cuanto más vitalista por voluptuoso:

La seducción refleja una ética de la confianza en el deseo. Para conjurar la depreciación y el odio a sí, y el trabajo negador del resentimiento y todas las fuerzas que socavan la identidad o prohíben su expansión, la voluntad de placer debe superar la culpabilidad y apuntar más allá del fantasma de la castración. (p. 156)

Esto nos lleva a Diker (2004) en su capítulo “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?” del libro antes mencionado: entender este amor no nos conduce a destruir toda cultura y relación, sino ver qué socavaría o detendría la expansión de la identidad y una relación sin flagelo, sin condescendencia, sin culpa; generosa, puede ser más asertiva al momento de no asumir lo angustioso por el otro, de no usar la boca del otro para preguntarse por lo propio en un ventrilocuismo perverso.

“Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa. Transmitir será entonces, dice Hassoun, "abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo"” (Diker, 2002, p. 224). Sin abandonar las propias huellas, saber que la educación no es escenario de la empatía, pues esto fuera de buscar acercarnos a las preguntas del otro nos pone en el espejismo de que ya es lugar

andado, conocido y nuestro estudiante ya no podrá moverse por fuera de nuestra propia parcela del sentido.

De este apartado recogemos dos cosas, con la ayuda de Jacques Rancière (2003) en su libro *El maestro ignorante* (autor y obra que no perderemos de vista para establecer unas discusiones y reflexiones finales del presente trabajo). i. El maestro es un sujeto deseante (hacia su imagen para que sea reconocida) pero la invitación a renunciar a la seducción hacia sí no implica, de ninguna manera, una negación a considerar el deseo del estudiante (a hacerse un lugar identitario dentro del acto educativo), por lo contrario, este entra en una lógica no de la comprensión del propio deseo: se encuentra en la sospecha frente a pulsiones que lo invitan a actuar así, ejemplo más acertado no sería más que la pulsión identitaria. Sin embargo, Rancière habla de Jacotot y sus estudiantes que han acompasado esto para un encuentro de voluntades; ii. estas voluntades son, de otra manera, una reafirmación de la necesidad de un seductor en el aula, digamos maestro, pero la seducción va hacia ese lugar de encuentro: con Jacotot y sus estudiantes fue el libro, con nosotros también lo será, reconociendo que el maestro solo cuenta con la posibilidad de hallarse como ignorante pues no sabe qué traducciones puedan hacer los estudiantes de su lectura, ya no por una barrera de lenguaje sino por lo que implica la elaboración de la propia interpretación con la complejidad de símbolos cultivados en las historias individuales.

Sin embargo el compromiso de hacerse seductor de una idea que esta por fuera de sí requiere de sutileza, hacerse también buen lector de gestos y adelantarse con posibles preguntas para dejarse sorprender por formulaciones que toman distintos caminos o que se alejan de la supuesta.

Cronontología literaria: el sujeto histórico ficcional

Soy el 28 de enero de 2021, también, a veces, soy el 2 de febrero de 2005. A ratos se asoma el 21 de noviembre de 2019. Mi memoria también me acusa como el octubre de 2008, no sé qué día pero sí la hora: las 3 de la tarde. Los números son metáforas, a veces burdas, que nos obligan a simplificar. Las fechas nos sujetan al cronos pero la memoria y la verdad que las habita, esa ficcional y al servicio de nuestra narrativa coherente, tienen repercusiones en el ahora, más

bien, son el andamiaje de nuestra interpretación. Quien recuerda lo hace ficcionando y así se da cuenta que la literatura no solo va hacia adelante: nos hace reconciliar con otros del pasado, pues la verosimilitud —cosa que buscamos para la íntima defensa ontológica— requiere de la cohesión de una gran cantidad de escenas que en ocasiones, por lo traumático de su naturaleza, requieren del nuevo relato.

Escribir en el aire, escribir para sí, narrar para el primer perdón, el cual es para la falta con la propia imagen. ¿Por qué hablar de perdón y amor en educación? Porque la misma no tiene que servir como un acto terapéutico, como lo es el saber que ausculta en nosotros la literatura, en realidad el conocimiento no tiene que servir para algo; puede servir y *siempre* lo hará, no como fin sino como principio. De allí nace la urgencia por aprender, en la sospecha de libertad. Y este *siempre*, sin matices, recordaremos que no se basa en aprender lo que el maestro, o los lineamientos educativos, o las mallas curriculares disponen, sino aquello que viene a hacerse un lugar con el individuo.

Educar para la urgencia no es saber la urgencia, pues ella habita en lugares del inconsciente, tampoco es suponer la urgencia por transferencia: “Pues a esa edad me angustiaba con cosas similares —diría el profesor empático—, me pondré en sus zapatos”. Y descubrirá que habrá estudiantes que lo han rebasado en algunas angustias o que sortean otras que a él le queda difícil dimensionar o, incluso, sabrá que su manera de tramitarlas no es más que lo mejor que ha podido hacer con lo que cuenta hasta ese momento y habrá estudiantes que le brindarán a él otras posibles. De esta manera bordear la urgencia es saber que el acercamiento hacia la misma debe ser individual, la invitación colectiva, no para una resolución, pues no habita ni en quien propone y ni en quienes reciben, o mejor, dependerá de cada uno hacerse artífices, dioses, verdugos de las *moiras*. La literatura es, de esta forma y para esta cadena de ideas, la posibilidad de una urgencia común, la lectura un ejercicio de relacionamiento y la escritura (sobre un papel o dispositivo, sobre el cuerpo, sobre los pensamientos mientras se lee) de des-nombramiento.

Marguerite Yourcenar fue una mujer que en su literatura tramitaba una urgencia identificatoria, rebuscó en nombres del pasado uno que le recordara el suyo y supo darnos una ruta para llegar a las tierras fértiles de la duda. En su libro *Fuegos* propone un juego epistolar muy diferente a otras obras suyas como *Alexis o el tratado del inútil combate*, *Opus Nigrum* o

Memorias de Adriano pues en estos ciertamente hay un formato de epístola extensa que invita a pensar con quien escribe (el personaje aludido: Alexis, Zenón o Adriano), y así, con el pretexto de la época y los acontecimientos encontrar las dudas que son persistentes al humanismo; podríamos decir que las tres siendo novelas históricas y al hablar de las circunstancias de épocas “ajenas” solo son un escenario diferente en el que la humanidad se ha puesto en un crisol propio del momento, pero que ha develado las remanencias ontológicas fruto del hombre frente a una situación de crisis.

Volvemos a *Fuegos* porque Yourcenar deja aún más en evidencia el fracaso de la empatía como proceso de lectura de vidas diferentes a la marcada por su ciclo vital, pues no es hacer como si yo fuera el otro. Allí, en estas narrativas, realmente demuestra que se es el Otro, dicho en palabras de Borges: “Un solo hombre ha nacido, un solo hombre ha muerto en la tierra. Afirmar lo contrario es mera estadística, es una adición imposible. No menos imposible que sumar el olor de la lluvia y el sueño que anoche soñaste” (1996, p. 489). Y establece de esta forma un diálogo con diferentes personajes históricos y propios de la mitología, sobre todo griega, aunque también retoma elementos del mito cristiano y dedica un capítulo a María Magdalena, alimentando su cosmogonía (¿cosmo-agonía acaso?) de la ficcionalidad estudiada. Así lo admite ella en el prólogo escrito en 1967:

En diversos grados, todas estas narraciones modernizan el pasado; algunas de ellas, además, se inspiran en estadios intermedios que esos mitos o leyendas han franqueado antes de llegar hasta nosotros, de suerte que lo «antiguo», para hablar con propiedad, en *Fuegos* no es sino una capa poco visible. (Yourcenar, 2021, p. 14-15)

Además concluye diciendo: “Este baile de máscaras ha sido una de las etapas de una toma de conciencia” (Yourcenar, 2021, p. 27)

Nos detenemos en esta serie de relatos porque creemos que allí está el corazón de la posibilidad ontológica al buscar en la historia, incluso la historia que cuentan los mitos, hallarse con otras voces, labios y lenguas que se sincronizan con las nuestras para formular preguntas parecidas: saber que nuestra duda no es solitaria y que esta, fuera de haber acabado con vidas, ha sido la catapulta para asumir la posición del héroe, sabiendo que el destino no es un lugar de llegada sino la consecuencia por accionar frente a lo posible.

Volvamos sobre las palabras de la tragedia, de esto Pierre Hadot (2009) en su libro *Filosofía como forma de vida* pero especialmente en el capítulo “La filosofía como vida y como búsqueda de la sabiduría” nos proporciona una lectura de la relación que tenían los griegos con el conocimiento y hace especial énfasis en el vehículo de conocimiento que comprendían —y nos siguen comprendiendo— las tragedias. Para ello el pueblo se reunía en cultos, a saber que no bajo la enseñanza de un libro sagrado sino en la representación teatral y la simultánea lectura que ellos como ciudadanos hicieran surgir la enseñanza: el momento de crisis ahora como exegetas, que nos hemos atribuido la tarea de hallarlo como unívoco, pero como eran obras que se representaban una y otra vez y que tras múltiples interpretaciones (representaciones) habían modificaciones, los espectadores irían a construir con los enmascarados diferentes preguntas en una dialéctica con su cotidianidad. No había nadie allí que nombrara la angustia ajena, por el contrario, el teatro generaba melodiosos ruidos que fueran a contrariar a lo individual, una generosa invitación a elaborar una propia idea de lo espectral.

Más allá, Hadot (2009) también nos muestra que el discurso filosófico no era propio de los profesores de filosofía: no se requería crear una nueva corriente de pensamiento para ser considerado una persona cercana a una vida filosófica:

[...] encontramos a muchos personajes que no son ni sabios ni profesores de filosofía: hombres políticos, como el rey Antígono Gónatas, o mujeres, célebres por su vida filosófica. A veces, sin ser inventores de doctrinas filosóficas, redactaban obras filosóficas, que no tenían la pretensión de proponer nuevas formas teóricas pero que exponían las doctrinas de la escuela filosófica que habían escogido, a fin de formular así, tanto para los demás como para sí mismos, principios de conducta. (2009, p. 170)

Este ejercicio histórico busca hacer eco con el anterior apartado donde buscábamos poner en relieve la necesidad de repensar (y si es necesario empezar) una relación con el pensamiento y con la propia forma de pensar para luego hacer, al estilo de Yourcenar en *Fuegos*, un recorrido por las elucubraciones ontológicas de otros personajes históricos con la certeza de que: a. también somos sujetos atrapados en la historia, por lo cual, b. nuestras dudas fuera de representar una gran novedad son actualizaciones de algunas otras históricas y esto nos pone en la responsabilidad de describir otros posibles caminos a los ya andados y luego preguntarse cuál caminar. La sospecha

queda, claro, pues somos un mismo hombre que no carga con el Atlas (no sostenemos el mundo), pues algo más insistente ha buscado nuestros hombros.

Sísifo enamorado de su piedra

“Todo cambia;
nada es.”

(Heráclito)

La piedra es castigo, mas no hay mayor aceptación del absurdo que contravenir el castigo en posibilidad. Tratemos de armar, juntos, una metáfora en torno al personaje de Sísifo para comprender la pregunta por la identidad —de siempre huída— con respecto a la piedra —y su caída—. Además traigamos a nuestra memoria la máxima de Heráclito de Éfeso: “nadie se baña dos veces en el mismo río”. Cargar la piedra es identificarse mas dejarla caer es desidentificarse: acciones que suceden en un simultáneo vital; dialéctica del pensamiento, de un discurso interno continuamente cuestionado.

¿El hombre se conquistará algún día?, el espejismo es peligrosamente cercano puesto que la certeza nos coloca en un estado ya interpretado (cabría preguntar por qué y podríamos volver a pasar sobre nuestros antecedentes para seguirnos preguntando). Contrario a lo que se piensa acerca del existencialismo, como el absurdo, pensamiento en paralelo descrito por Camus, se generan preguntas que apuntan hacia lo vital, pues aceptar al absurdo no es equivalente a vivir en el nihilismo o *destinar* su vida hacia el pesimismo. Tan así es que Camus nos habla de los tres caminos para darle un lugar al absurdo y dos se leen en la pauta de suicidio, tanto el físico como el espiritual; el tercero desde donde basa su filosofía es la de hacerse al absurdo como camino que nos inserta a ejercicios reflexivos. Sartre en *El existencialismo es un humanismo* elabora que “el hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente” (p. 3) y la labor del existencialismo es ponerlo en el orden de lo que es para una continua reinvención: “el hombre, sin ningún apoyo ni socorro, está condenado a cada instante a inventar al hombre” (p. 5).

Esta condena nos redirige al pensamiento que desarrolla Camus en el *Mito de Sísifo*. Pues “Sísifo [nos] interesa durante ese regreso, esa pausa. Un rostro que sufre tan cerca de las piedras es ya él mismo piedra” (1985, p. 60). Subirla es hallarse frente al inminente camino de formular

una pregunta por quién somos, dejarla caer es admitir que tampoco eso termina por nombrarnos. Y “si el descenso se hace algunos días con dolor, puede hacerse también con alegría” (1985, p. 60). Dejarse caer como roca es dejarse aporrear por nuevos peñascos, arrasar con nuevos terrones y previendo que el camino de subida no siempre será el mismo. ¿Logrará Sísifo algún día hallar una estética en su absurdo? Una estética no que le dé un sentido productivo, pues hace rato lo ha abandonado, sino que asigne sobre las cosas un orden simbólico, sobre las acciones que las revitalice: la única producción del sentido se dará en un reordenamiento de lo tautológico, nombrarse de diferentes maneras anticipando la caída hacia un nuevo ordenamiento simbólico.

Retomemos a Sanín pero ahora en su texto *La poética de la desidentidad*. Podemos, desde este lugar, reconocer como muerte filosófica la aceptación de las políticas identitarias para una continua prevalencia de los roles establecidos en el aparato social. Tal que lo concluye como:

La prevalencia de la política identitaria, que nos ordena afirmar que nuestro ser coincide con nuestros roles, subvierte el axioma barroco: contra la propuesta de que nos demos cuenta de que la vida es un sueño —contra la poética de la desidentidad—, nos propone que vivamos el sueño sin extraernos de él para contemplarlo (2020).

Ponernos en la lógica estética que busque reflexividad, observación y vitalismo podría redirigir la propia percepción de nuestro cuerpo y sus efectos en vernos en el teatro del mundo. Cada corazón tiene uno dentro que lo piensa y lo discute, el teatro del mundo necesita de un teatro dentro de sí que tenga la posibilidad de esto: ¿qué más podríamos pensar como educación?, un corazón que revitalice por hacerse contradictor.

Aria¹

«[...] cincelo esta cara dura,
petrificada por un bótox de cemento,
escarbo buscando una esencia última:
voy hallando más y más personajes
¿y si esto es la vida?
¿si esta es la identidad?
una continua función
donde cada gaza que retiro es
un telón más
de un personaje más
que acaba con una obra más.»

La pregunta por quién he decidido ser, traicionando así mi propio y unívoco destino o cumpliéndolo a cabalidad frente a un dios que ha sido tan precavido, sabiendo adelantarse a cada acción de esta su creatura, le da tres golpes a mi espalda para desahogar mi garganta de falanges: sospecho que lo que me mantiene con cordura es poder seguir escribiendo, lo que me hace mantener la sospecha es poder seguir caminando.

Primer golpe (2015)

«Anquilosado en este cuerpo,
retenido en esta historia.
Yo, solo yo,
mi cuerpo rígido e infragmentable;

¹Aria es una palabra del italiano que traduce al español “aire”. En la ópera se conoce como un momento escénico que “tiene por función suspender la acción en determinados momentos, a bien de suscitar una reflexión, un sentimiento antes de proseguir con el desarrollo del personaje y de la trama” (Beatriz Cotello, 2004, p. 4). En este el personaje hace aparecer su voz en un momento que solo el arte permitiría para hacer énfasis en el momento emocional en el que se encuentra, permitiendo al espectador comprender un poco más las motivaciones de sus acciones. Por la mitad de este trabajo de grado propongo tomar un poco de aire con tres textos que no solo marquen un ritmo dentro de la lectura, sino que también pongan en relevancia la importancia de la forma (que se hace fondo) en este ejercicio académico.

condenado a ser yo por los siglos de los siglos
o hasta que la nada se compadezca.

Estancado y bien macizo,
con un millón de posibilidades
pero sin ansias de andarlas
ya que todas llevan al mismo sitio.

Y encontrar confort en las posibilidades es solo decirse mentiras;
allí está el peligro de ser tan buen hipócrita
convenciéndose a sí mismo,
pero con la consciencia de que es una mentira,
tomando por alcaide a la zozobra.

Miento para sobrevivir,
me doy mi buena ración de falsedades
para poder conciliar el sueño.

En el fondo, sé que ni por inteligente
ni mucho menos por sabio,
sino por residente de esta existencia,
me toca estar,
-o me persuado de que esta cruz es mía-
me decían que la abrazara,
pero ahora

sin premio

ni fin

sin referente

ni cielo

ni infierno

sin vírgenes esperando ser desfloradas

ni siendo parte de un todo.

Quiero aferrarme a alguna mentira

ya dudo de mi capacidad para *fe-ntir*.»

Segundo golpe (2019)

«Madre

ya no eres abrazo

eres poema»

Tercer golpe (2021)

«En mis años de facultad recuerdo una doble papada que se emocionaba gesticulando "verosimilitud", unos dedos enlonchados que señalaban el papel hablando de teorías literarias, friccionaba las páginas en pedernal y nos hacía una fogata cuyo calor buscábamos varios, anhelábamos que nos alcanzara alguna llama, que un hollín nos ensuciara el alma de fantasiosidad, lamía sus labios lubricando las palabras para que salieran directas y se nos pegaran al cuerpo, después de algunas clases tocaba sacudirse entero por el temor a que alguna llegara al hogar y, como huésped maldito, no dejara dormir en la noche.

Te confesaré que hubo noches en que las dejé entrar a nuestro lecho. Llegaba a nuestra habitación y debajo del colchón ponía un guisante que nos incomodara lo suficiente como para ahuyentar el sueño. En los Templos antiguos para consagrar un altar debía haber una reliquia de algún santo, en la de nuestro pueblo había una astilla del hueso de San Felipe Neri incrustada en la superficie de mármol, cuenta el mito que tenía un amor tan profuso que su corazón engrandeció y ensanchó su caja torácica haciéndole saltar dos costillas, su mano quedó en estado incorruptible por ser la extensión de un corazón generoso, dicen también que aquellos cuyo cuerpo ya está presto para la eternidad no conocerán la podredumbre, tales cuerpos, tal mano, desafiaban el cauce biológico. Dicen de María, la *Mater Dei*, que al no haber nacido con la mancha del pecado original, por eso lo de inmacula, cayó en un sueño parecido a la muerte y su cuerpo no conocería la corrupción, este lo tendría para gozar de la resurrección de los muertos. En el Antiguo Testamento relatan con tono postrero como los huesos se buscarán unos con otros en las fosas que será la nueva tierra, esta osamentaria danza también creará nuevas carnes, además unas nuevas bocas y nuevos anos, pero se olvidará del deseo, del hambre y del deleite escatológico. Un cuerpo que solo sabrá amar a su creador y un Criador que interpreta al Padre por

excelencia: que su hijo sea asimilado bajo su propia sombra. Dejaré a un lado la catequesis para comentarte de nuestra otra religión, tan parecida en sus rituales y su mística.

La manera de sostener una relación me ha sido muy oscura, casi tanto como su contraparte del silencio. La comunicación, es así, una manera de distender la relación individual con lo vital gracias a un otro que obliga a poner en evidencia lo pensado por conversado: nos pone bajo el escrutinio de sentirse escuchado; de soltar una idea como se muda de piel sin sentir nostalgia por las células que ya no son; armar, como lo hice contigo en la pasada carta, el cuerpo de un otro que sugiere que fuimos, ¡resurrección de los muertos!; por último, maravillarse por ver ese mismo ejercicio en un paralelo para nada simétrico.

Me encantaban tus ojos, pero la mera apreciación de ellos no era suficiente para quedarme, así que me aventuré a preguntar qué veían, eso contrario a enamorarme me espantó. Me enamoré del vértigo. Estabas tú para acusar como a culpable.»

Fui muchos, aun así no suficientes. Entre tantos seres que se han asomado he escrito... el único que se ha quedado fue quien aprendió a escribir: un apalabrado que rasca de su vida como quien sabe que la lotería funciona es en la ilusión de poder ganar, no de ganarla, y por eso va por su colilla religiosamente, alimentando el deseo de la suerte, esperando nunca hallarla; nunca habrá palabra que me sienta frente a una verdad, pero me entretendré. Un ejercicio pedagógico íntimo es, tras la caída de varios ídolos, el de ingeniarme cómo sostenerme hacia lo vital, mi única ilusión para con el otro es compartir la grieta de la escritura cuando todo parecen paredes, laberintos de una sola salida. Escribirse otro y así darse cuenta de que el destino, la vocación, el oráculo son posturas condescendientes, que la política hacia dónde dirigir nuestros pasos es aquella que busca sanar el azar.

Propuesta metodológica

Andar sin saber el lugar de llegada; adentrarse a puertas de un *ecosistema* educativo, haciéndose parte de él, como quien lo transgrede o lo hace volcar a una nueva posibilidad. No hay dos escuelas iguales porque lo insólito de las mismas no es más que la resolución frente a los sujetos en escenario de relacionamientos. Por resolución no hablamos en términos positivos o negativos, sino pensando en que la escuela se hace de manera dialógica, con silencios, pausas, ausencias, pero también aportes, ruidos y proyecciones puestos en evidencia. De esta manera, el hacer del maestro se torna como el lugar del provocador, adquiere el tono justo para generar ruidos sabiendo que su idea, su concepto o su parcela del sentido no es la que llegará *al otro lado*, como quien habla de la transmisión de manera limpia, que no es cosa diferente que decir *explicativa*². Esta posición que ya abordamos en el apartado *De la transmisión y otros demonios* compromete, o más bien visibiliza, a quien interpreta al estudiante como sujeto de deducciones: tales interpretaciones atienden a la voluntad y la metodología acá propuesta buscó entrar en continuo diálogo con tales deseos sin buscar nombrarlos.

Paradigmas sin derrotero

Si buscáramos nombrar con una palabra, una corriente, o un paradigma la actividad humana estaríamos dándole, también, una identidad. Sin embargo, la necesidad de darle nombre a este proceso de investigación, en este caso, surge para adicionarnos a discusiones que otros autores, investigadores, profesores han estado elaborando. En el *Manual de investigación cualitativa Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (2012) cuyos coordinadores son Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln hay varias reflexiones que nos han hecho pensar en la necesidad de planear, llevar a cabo, recolectar y darle un sentido a lo recolectado. Incluso si esto

² La forma en que se ha hecho educación en la modernidad requiere de la figura de alguien que sabe, o al menos a alguien que se le confíe que posee un saber, de esta manera Rancière (2005) en *El maestro ignorante* abre el primer ensayo con el apartado “El orden explicador” donde invita a pensar la necesidad del explicador en el mito pedagógico cuyos efectos están en que: “divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. [...] una inteligencia inferior y una inteligencia superior” (p. 16). Es desde este punto advertimos una tesis para hablar de los movimientos en los cuales se compromete el maestro al pensar en la igualdad en las inteligencias.

se hace para tener desde dónde contradecir la voz de quien fuimos cuando planeamos y hacer del ejercicio pedagógico uno de continuo recelo y suspicacia.

En el capítulo “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes” que escriben a cuatro manos entre la ya mencionada coordinadora Lincoln y Egon G. Guba, se hace un análisis transversal entre los paradigmas de investigación alternativa y nos llama la atención cómo nuestra pregunta tiene varias de estas características pero adscritas a diferentes corrientes o incluso complementando varios de los esfuerzos que hemos desarrollado: en cuestiones prácticas no deja de haber elementos que se suscriben de manera reiterada en las columnas *Teoría crítica y otros* y *Constructivista* (ver Tabla 1), pero no es hasta el cuadro “Creencias básicas de los paradigmas de investigación alternativa – Actualización” (p.45) que se agrega la categoría de *Participativa* donde se nos empieza a sugerir metodologías en investigación donde el investigador es parte del nuevo ecosistema al que accede y no un espectador.

Tabla 1

Posiciones de los paradigmas en cuestiones prácticas seleccionadas [solo columnas “Ítems”, “Pospositivismo” y “Constructivismo”]

Ítems	Teoría crítica y otros	Constructivismo
Objetivos de la investigación	Crítica y transformación: restitución y emancipación	Comprensión; reconstrucción
Naturaleza del conocimiento	Percepciones estructurales/históricas	Reconstrucciones individuales o colectivas que se funden en torno al consenso
Acumulación de conocimiento	Revisionismo histórico; generalización por similitud	Reconstrucciones más informadas y sofisticadas; experiencias vicarias
Criterios de bondad o de calidad	Ubicación histórica; erosión de la ignorancia y de malentendidos; estímulo por la acción	Confianza y autenticidad, que incluye catalización para la acción
Valores	Incluidos: formativos	
Ética	Intrínseca: inclinación moral hacia	Intrínseca: inclinación moral hacia la

	la revelación	revelación
Voz	“Intelectual transformadora” como defensora y activista	“Participante apasionada” como facilitadora de la reconstrucción multivocal
Entrenamiento	Resocialización cualitativo y cuantitativo; historia; valores del altruismo; concesión de poder y liberación	
Adaptación	Inconmensurable	
Hegemonía	Busca reconocimiento e información; ofrece desafíos para los paradigmas previos, alineada con las aspiraciones poscoloniales	

Nota. Adaptado de Guba y Lincoln (2012, p. 44).

Es en el Ítem de *Metodología* del paradigma *participativo* donde se nos habla de una “participación política en la investigación-acción colaborativa; primacía de lo práctico; uso del lenguaje basado en el contexto experiencial compartido” (p.45). Es así como asumimos más provechoso para esta indagación una posición donde el maestro se sienta afectable, parte de, y con un compromiso por generar espacios políticos de reflexión tomando como punto de partida las consideraciones curriculares y poniéndolas en relación con los estudiantes.

Antes de seguir con la descripción de los dos talleres vamos a problematizar dos conceptos que son de alta relevancia. Luego avanzaremos en la elaboración y concertación de la pertinencia del taller como puesta en común con ambos grupos.

El primero es la validez de los resultados, Guba y Lincoln (2012) construyen un apartado llamado “La validez como resistencia, la validez como transgresión posestructural” (p. 63) y nos invitan a pensar en esta validez bajo la metáfora del cristal expuesto a la luz donde esta se ve transformada en diferentes colores. En realidad, lo que sucede con esta acción del cristal sobre la luz es que la descompone; no la hace rebotar sino que la particulariza. Recordamos la puesta en escena de reflexiones en una práctica pasada en el año 2019 con estudiantes de primaria donde ejecutamos esta idea de manera visual donde entraba la luz de un libro y en el prisma del aula daba lugar a los conductores (para recordar a Rancière) de diferentes colores (ver Anexo 1)³.

³ Aunque este ejercicio no hace parte de los talleres llevados a cabo en el marco de la práctica pedagógica profesional, nos parece de vital importancia traerla a colación en el siguiente sentido. Reconocer el cronos de una

Así, damos lugar a la cristalización de un sentido para “descubrir, ver, contar, narrar historias, representar[se]” (Guba y Lincoln 2012, p. 64).

Lo anterior nos lleva al segundo punto y es a la ya mencionada pregunta por la verdad que habíamos abordado con Nietzsche pero que en las voces de estos estudiosos de la investigación quisiéramos enfatizar:

La suposición de que no hay una «verdad» única, que todas las verdades son solo verdades parciales; que el desliz entre significante y significado en términos lingüísticos y textuales crea representaciones que son solo y siempre sombras de la gente, los eventos y los lugares reales; que las identidades son fluidas en vez de fijas, nos conduce en forma inevitable hacia la comprensión de que no habrá un paradigma «convencional» único que todos los científicos sociales puedan adoptar en ciertos términos comunes y con entendimiento mutuo. En cambio nos encontramos en el umbral de una historia marcada por la multivocalidad, los significados refutados, las controversias paradigmáticas y las nuevas formas textuales (Guba y Lincoln 2012, p. 64).

De esta manera volvamos a la Tabla 1 y desde allí veremos que más que un margen de cosas por hacer, hay pistas para empezar a indagar e irse preguntando cuáles elementos pueden soportar un aula angustiada, dulcemente en fracaso, donde la labor de enseñar no es más que una seducción desde la silueta sugerente, de una luz que anhela descomponerse.

Un taller para deshacer-se

*“[...]pensado entraña por entraña
y rasgo por rasgo,
en mil y una noches secretas”
(Borges, 2000, p.57)*

El materialismo fue en la crítica marxista y en las reflexiones que venimos heredando un punto de inflexión que nos llaman la atención; hacemos uso de las cosas sin comprenderlas,

pregunta (casi como los antecedentes para poder formularla) puesto que esta cartografía fue realizada sin leer a Lincoln y a Guba pero hacemos uso de la misma metáfora para hablar de la experiencia de taller como una multivocalidad.

Richard Sennett (2009, p.11) nos introduce al ejemplo de los usos que hacemos de objetos cotidianos sin siquiera preguntarnos por sus formas de funcionar, como lo son aparatos tecnológicos, asistiendo al capitalismo. Incluso yo escalaría la discusión no solo a los *hardware* sino también en la forma que funciona el *internet de las cosas* y las maneras de control que se ejercen a partir de estas por un desinterés de comprenderlas y solo darles un uso (para que nos usen). Sea con este ejemplo intangible lo que nos lleve a reconocer que el taller no siempre debe ser de un lugar para la suma de cosas en el mundo sino para el entendimiento de las ya puestas y volcarlas a nuevos significados; crear nuevas rutas de entendimiento hacia ellas, si se quiere.

De tal manera, este ejercicio busca hacer desde la palabra, que son artefactos culturales aprendidos y heredados, una re-elaboración de símbolos que nos permitan instaurar relaciones con ellas; haciendo desde el lenguaje un movimiento de contrapesos. A medida que nos podamos ir poniendo en escenario de relacionamiento con ellas podemos ir desdibujando la propia imagen atrincherada en identidades estáticas. Varias cosas por concretar: los talleres con un paradigma *participativo* —según Guba y Lincoln, 2012— tienen un control “compartido en diversos casos” (p. 48) y la acción se entremezcla con la validez; hasta que no haya lugar a la participación del estudiante (para este caso) la investigación es incompleta y esta participación requiere de la “capacitación en acción política si los participantes no comprenden los sistemas políticos” (p. 48). Esta capacitación, de ninguna manera, entrará en el orden explicativo sino que se propondrá a los estudiantes una posibilidad de verse sujetos a un accionar. Tal vez más cerca al orden de las teorías críticas podríamos pensar en una toma de consciencia de la necesidad de emancipación. El poder en el taller, cosa que siempre existe en el escenario educativo, se entenderá dentro del margen simbólico y por eso reafirmamos la necesidad de pensar justo en esta metodología como pertinente pues ya el conocimiento no será algo a lo cual acusar como punto de llegada unificada sino que la experiencia será el resultado y sobre la experiencia ajena (que también es nuestra en boca de un traductor) no hay manera de ejercer un poder a razón de resguardar una verdad: la validez en su refractivo invitará al maestro a pintar con la luz.

Descripción de grupos y talleres

Estudiantes universitarios para el taller “En búsqueda del sexto autor”

En la oferta de Arte y Cultura para el Bienestar de la Universidad de Antioquia en la Seccional Oriente (El Carmen de Viboral) se me permitió presentar una propuesta para llevar a cabo de manera virtual dada la contingencia de estos dos últimos años. Fue dirigida a estudiantes de los diferentes pregrados de cualquiera de las sedes y seccionales de la universidad. El curso se ofertó como un espacio para “Generar reflexión en torno a la palabra y así preguntarnos si es posible una identidad propia; leyendo a otros y volcándonos en la escritura como un ejercicio de sospecha.” (Ver Anexo 2). Se abrieron dos grupos de 15 y 13 participantes respectivamente de la región de Oriente y Medellín en su mayoría, aunque con participantes de los municipios de Amalfi y Andes de programas de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura y Filología predominantemente, también de psicología y periodismo.

Fueron siete encuentros: uno de apertura, 5 de desarrollo y uno de conclusión. En la siguiente tabla se especifica en qué constó cada encuentro y cuáles fueron los textos que se planearon tener leídos para cada momento: con un lapso de 15 días por encuentro. También se indicó un tema por analizar que enriqueciera la conversación.

Tabla 2

Propuesta del taller "En búsqueda del sexto autor"

Encuentro	Texto	Tema por analizar
1		Introducción, conversación inicial acerca del proyecto y las intenciones puestas en él. Bosquejo general de los autores que se van a trabajar
2	<i>Cómo se salvó Wang-Fo</i> de Marguerite Yourcenar	
3	<i>O Marinheiro</i> de Pessoa	Para hablar de narrativa de sí y flujo de pensamiento
4	<i>Ruinas circulares</i> de Jorge Luis Borges	Para hablar de la construcción de la imagen de sí por medio de la palabra.

5	<i>Canto a mí mismo</i> de Walt Whitman	Para hablar de tipologías textuales y figuras retóricas
6	<i>Metamorfosis</i> de Franz Kafka	Para hablar de la narrativa como fuga y alteración de la realidad
7		Banquete: socialización de los escritos hechos por los participantes del taller

Transversal a este esquema de trabajo se planteó la escritura de un solo texto literario donde se pusiera en discusión personal todo lo acontecido en el taller, se brindaron espacios de lectura de avances en los diferentes encuentros pero no fue hasta el último que nos permitimos, por medio de una simbólica ceremonia (tanto como nos lo permitió la tertulia remota), para así hacer del banquete un lugar de la construcción conjunta y el reconocimiento de las experiencias individuales.

Estudiantes de décimo grado para el taller “Tres textos para una escritura de sí”

Al llegar al aula de grado décimo para hacer el ciclo de práctica profesional la profesora cooperadora me presentó la situación en la cual desarrollamos la práctica: se realizaría de manera virtual. Sin embargo, el espacio del taller se pudo llevar a cabo en la alternancia de la siguiente manera. Contábamos con un grupo de 43 estudiantes con los cuales nos veíamos en la institución de manera alternada: una semana la mitad asistían a la institución y la otra mitad se quedaba en su casa haciendo trabajo asincrónico, a esto lo llamaremos *semana 1*, para la siguiente semana se invertían los papeles (*semana 2*). Dada esta pauta se planteó una metodología de taller mucho más corta, pero con momentos que tendieran a la transversalidad. Veamos la tabla con la metodología de encuentros y ya explicaremos el desarrollo que se le dio por semanas.

Tabla 3

Propuesta del taller "Tres textos para una escritura de sí"

Encuentro	Texto	Pregunta para conversatorio	Recomendaciones	Pregunta para escritura
1	<i>El ahogado más hermoso del mundo</i> de Gabriel García Márquez	Verdad, muerte y magia: ¿qué es el realismo mágico?	Documental de Netflix <i>Gabo, la magia de lo real</i> , similitudes entre el realismo mágico y lo real maravilloso	Muerte y transformación: ¿qué dirán de ti cuando mueras?
2	<i>Besacalles</i> de Andrés Caicedo	Identidad, ciudad y machismo: ¿qué escena te ha impactado más y por qué?	Película <i>Una mujer fantástica</i> , Consultar acerca del término y la literatura <i>queer</i>	Imagen y realidad: ¿qué de lo que muestras de ti no es fiel a lo que piensas?
3	<i>Ruinas circulares</i> de Jorge Luis Borges	El yo inatrapable, los sueños y los ciclos: ¿cuál es la diferencia entre la verdad y la ficción?	Consultare el término de verosimilitud, <i>Genios: Jorge Luis Borges</i> (minidocumental)	Resurrección y sueño: ¿cuál es la imagen tuya que habita en tus sueños?

La *semana 1* a los estudiantes del primer grupo se les dio la pauta de llegar con la lectura del *texto* correspondiente al encuentro 1 y se hizo la conversación en torno a la *pregunta para conversatorio*. Para la *semana 2* los estudiantes del segundo grupo que asistieron en presencialidad tuvieron la misma pauta del grupo 1 de la semana anterior; el grupo 1 que se encontraba en trabajo asincrónico tuvo como ruta de trabajo acercarse a las *recomendaciones* y plantear un texto que permitiera pensar la *pregunta para escritura* (estos textos, desde un principio, se dejó en claro que podrían ser en formato escrito, en dibujo, podcast o video, siempre y cuando de la elaboración de algunos de los tres textos personales alguno fuera escrito). En la *semana 3* se hizo una puesta en escena de los textos hechos por el grupo 1 en su semana de trabajo asincrónico con relación a los comentarios de las *recomendaciones*; el grupo 2 estuvo

siguiendo la pauta dada al grupo 1 la semana pasada. En la *semana 4* el grupo 1 estuvo preparando la lectura del *texto* correspondiente al *encuentro 2*; no será hasta la semana siguiente (*semana 5*) que se vuelve a reiniciar el plan de trabajo para el grupo 1 pero ya para el *encuentro 2*, y en la *semana 6* para el grupo 2 pues ellos van una semana desfasados. Se seguirá con este ritmo dadas las siguientes finales hasta que el grupo 2 tenga su puesta en escena corresponde al *encuentro 3*.

Efectos

En este apartado le daremos especial importancia a la diferencia entre las dos acepciones de la *interpretación*⁴ puesto que descubrimos en esta una posibilidad de alejar la idea de los resultados como algo que asiste como elementos fundantes de argumentación. Ellos requieren de una lectura aguda; reconociendo que los efectos dados no se reducen a los productos o insumos de los talleres ni tampoco a la evaluación sobre los mismos. Así, sospechamos no solo de aquello que aparece sobre el papel o la pantalla sino de la ausencia, los equívocos, no dándoles un sentido a partir de un análisis en solitario sino propiciando conversaciones a partir de lo observado y tratando de salir de la interpretación como lo que podemos ver puesto sobre lo físico sino como también se ha llegado a concebir y darle un orden determinado a la realidad de la interacción.

Es así como hacerse a los efectos en una propuesta indagativa para situarnos en una lógica de sustentación puede ser más prometedor pero adelantando que incluso nuestra mirada no alcanzará a ver hasta algunos otros que tendrán repercusiones hacia el futuro. Frigerio (2005) nos dice al respecto que “cada vida que escapa a la profecía de fracaso, confirma que la ficción teórica tiene efectos, deja marcas, ofrece posibilidades, evita que se cumplan destinos prescritos y habilita a llevar adelante la vida” (ps. 143-144)

De esta manera proponemos dos órdenes al momento de presentar algunas evidencias de lo tratado en los encuentros. El orden de lo narrativo sosteniendo una respuesta a lo planteado en la propuesta metodológica y el orden de los efectos que empezará en este lugar pero se extenderá hasta nuestras discusiones.

El primer espacio que tuvo lugar fue con los estudiantes de los grados décimos, ya veníamos de un proceso posterior donde habíamos tenido varias interacciones por medio de clases virtuales, sin embargo, el primer día de nuestro taller fue presencialmente, de las primeras veces que volvían a estar en la escuela de manera presencial. Fue esta situación de las primeras

⁴ El DLE nos brinda dos acercamientos al concepto *interpretar* que nos parecen cercanos a la intención a tratar en el texto: “Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad” (Real Academia Española, s.f., definición 4) y “Representar una obra teatral, cinematográfica, etc.” (Real Academia Española, s.f., definición 5). Nos recogemos en este último etc. con la posibilidad que habíamos abordado con Sanín de vernos en el teatro del mundo como intérpretes de múltiples personajes.

cuestiones que salía de la habitualidad. Del diario pedagógico de ese día del taller: “la profesora [cooperadora] ha frenado el taller porque sentía que se había desviado la conversación. No quise desautorizarla pero traté de seguir dejando que se filtrara lo conversado en las siguientes preguntas de lo leído con Gabo: ‘profe, es muy raro no poder apagar cámara’ dijo una estudiante y todos soltamos una risa. Seguí con la broma de que Esteban, [cuerpo que protagoniza la acción en el cuento] había apagado la cámara pero se había olvidado de su cuerpo y de allí aventuramos a estar en nuestro funeral sin que nadie nos viera pero pudiendo escucharlos acerca de las ideas que tenían de nosotros. De allí partió nuestro ejercicio para la próxima semana, que se encuentra con nuestra pregunta propuesta. Incluso algunos empezaron a escribir ideas antes de salir”. Sorpresa me llevé con sus escritos al hallarme con un tono impersonal y netamente argumentativo:

En el Anexo 3 encontramos ejemplo de lo mencionado, incluso dejando en claro que nunca se mencionó la palabra “ensayo” para el ejercicio escritural. Desde allí empecé a advertir un lugar asignado a la escritura dentro de la institución; el de la explicación más que de la exploración y donde se sentían más puestos en la lógica evaluativa.

Sin embargo, cuando se acudían a otras escrituras, como fue el caso del podcast, se hacía desde un lugar más tranquilo. Para el compartir de las escrituras un estudiante llegó bastante entusiasmado y conectó su celular al televisor y reprodujo un audio en el cual incluso hacía uso de un personaje, con una voz impostada, a manera de presentador. Agregado, amenizó con chistes internos del grupo de los cuales yo era ignorante y ellos me iban contextualizando en medio de carcajadas. Transcrito de un apartado del podcast: “imagínese por un momento, querida audiencia, que usted se murió y juegan a enterrarlo y a desenterrarlo en la arena. Es que con tanto chisme que circula entre las lenguas de los Restrepo uno no podría descansar en paz nunca, lo desentierran mínimo, mínimo, para tener de qué hablar”. En ese momento me di cuenta de un conflicto, pensé que tenía que intervenir pero reconocí que incluso los dos primos de apellido Restrepo también estaban a las carcajadas, se había abierto una conversación, no bajo mis términos, pues no venía salvarlos con mis maneras.

Los otros dos encuentros fueron mucho más variados en los entregables pues ya se había transgredido una barrera, la de la formalidad. Esto generó que llegaran poemas como el de una

estudiante que para la última sesión quiso retomar el tema de la muerte después de haber leído a Borges:

“Y AHÍ VOY...

Cerré los ojos esa noche,
Las manos frías, la pieza vacía,
El perro ladraba, pero yo, no escuchaba.
Sonaba tanto, que no percibía nada
El silencio, era ensordecedor...
Mis pulmones estaban vacíos de aire,
Tan vacíos como la caja de pandora cuando se abrió
Solo que, de mí, solo salió la esperanza...

Sentí como mientras me iba, muchas cosas venían
Me dolía el alma más que el corazón
Veía sentar a mamá, pero...
Era imposible, hace 20 años falleció
Su imagen se desvaneció

Sin mirar más allá del humo, de las cenizas... se consumió.
Y me llevó...
Me llevó a un cielo lleno de estrellas, que conectándose me llevaban a él
Un gran pájaro de alas celestiales, tal como mamá lo decía cuando tenía 10.
No supe reconocer...
Estaba acaso yo volviendo a ser, a nacer
O estaba yo acaso dejando de ser, empezando a morir...
Y aún no lo sé, pero ahí voy.”

Luego, conversando con ella en el descanso, me confesó que este trabajo lo había escrito para el primer encuentro pero se había sentido equivocada al ver las entregas de sus compañeros y decidió cambiarlo por el pasado ensayo escrito con otra compañera.

El taller en la Institución se logró llevar a cabo en su totalidad y con las fechas propuestas pero reducido a una hora a la semana, cambio realizado por la profesora cooperadora. Esto llevó a que en los descansos yo buscará las voces de los estudiantes en conversaciones que luego fueron a dar en mi diario pedagógico que fue tomando esta estructura:

1. Fecha
2. Temática por trabajar dentro del plan del taller
3. Narración del evento
4. Novedades, cambios y reflexiones (memorias de conversaciones en el descanso)

Esta estructura estuvo desde un principio pero el último bloque cobraba importancia la voz de lo conversado y al final fue integrada la voz de los estudiante en receso allí (Anexo 4).

Cuando íbamos por el segundo encuentro con los estudiantes de secundario se dio inicio al taller de la Universidad de Antioquia. Fue así como gestos que ya había visto me hicieron llegar con habilidades a este segundo taller. Una de ellas fue que el material de lectura se tuviera desde el principio y que se tuviera una sola comunicación más efectiva que los recogiera a todos para no llenar la bandeja de entrada de WhatsApp como la tenía para este momento con los estudiante. De esta manera hice uso de la herramienta *Classroom* (Anexo 5) para poder dirigir la información y aunque también sugerí participación por parte de los estudiantes de este espacio virtual no sucedió, cumplió su función de comunicar pero la interacción se dio en los encuentros.

A grandes rasgos el taller surgió según lo planeado y los ejercicios tuvieron muy buena acogida, las discusiones tomaron lugares de enunciación individual y era un efecto buscado pero que no se esperaba con tanta generosidad. De tal manera gracias al informe final del taller con el coordinador de Bienestar Universitario en la Seccional Oriente se han abierto otros espacios para la participación de estudiantes. Posteriormente se han realizado dos concursos: de cuentos y epistolar donde he sido jurado. Lo anterior a nivel institucional y de impacto del curso en la oferta cultural de la Universidad. En otros términos, por parte de los participantes del taller, ninguno me permitió hacer uso de sus textos en este espacio bajo la disculpa del pudor, sin embargo el banquete al que fueron invitados personas externas al taller tuvo muy buena recepción. Además, quedó instaurado un espacio por iniciativa de los mismos participantes al que me asistido algunas veces llamado “El parche literario” donde se busca instalar diálogos en torno

a la literatura que resista a la idea del intocable académico; una de las conclusiones que hicimos en el taller.

Fueron dos espacios que tuvieron una pregunta inicial, la personal, pero tomaron rumbos distintos, se hicieron diferencias en torno a la forma de formularse a razón del momento de la vida de los participantes, los espacios y cómo mediaba la institución para hacerse deseable o de formas parcas. Hacer comulgar estas dos experiencias podría empezar por un desajuste del papel que se repitió, con diferente rostro, en ambos espacios: maestro, facilitador, profesor o tallerista; bajo la etiqueta que se prefiera pero auscultando por su propia presencia allí, hacia dónde moverse y, sobre todo, de dónde debe bajarse.

Discusión

Una de las primeras reflexiones que nos ha costado darnos cuenta y bien no supimos adelantar es reconocer que hubo una defensa por la planeación que se hizo creyendo que al llevarla a cometido, tal cual estaba prevista y a su cabalidad, representaba una verificación de la inteligencia propia pues vamos entendiendo que la inteligencia del maestro no está en saber adelantar las reacciones del grupo; confiar en una lectura parcial al momento de entrar en relación con los grupos que desde el mismo pregrado se nos ha invitado a pensar como “contextualización”. En tal sentido, una planeación que se cincele sobre la piedra solo surge de una caracterización (que adelanta un carácter, que podríamos llamar también unas disposiciones) a una identidad de un grupo que no permite al maestro dar lugares de existencia (claro, solo dentro de su entendimiento) fuera de las que ya ha ordenado en ese primer momento.

Desde acá advertimos, entonces, un problema en el acto educativo y es la verificación de las inteligencias. Pensar en ello acercándonos de nuevo a *El maestro ignorante*, especialmente en el ensayo “La sociedad del menosprecio” donde repasamos estas palabras desde la idea de que la voluntad está servida por la inteligencia. Pues la inteligencia que busca una continua verificación queriendo (y no pudiendo) hacer desaparecer las otras está servida por una voluntad pervertida (p. 108). De hecho, de allí parte la idea de guerra de Rancière donde se busca hacer desaparecer las otras inteligencias y si lo pensamos en un aula de clase, en un espacio educativo, podemos advertir un ambiente hostil que nos recuerda a las trincheras: la trinchera identitaria se vuelve importante en la educación cuando se busca hacer desaparecer al otro, pero sobre todo cuando sentimos peligro de que nuestra inteligencia no se le dé un lugar. Sea lo anterior una posible mirada sobre por qué la escuela sigue buscando asignar roles pues desde allí hay un espejismo de certeza y verificación de la propia imagen. Una guerra fría para no desaparecer.

Lo anterior no surge solo de este primer momento narrado en mi personaje de profesor, sino que también hay unos efectos que ha tenido la dinámica usada con los estudiantes de décimo en la elaboración de todo el taller, una pauta que estipulamos advirtiendo cierta hostilidad pero que luego en conversaciones posteriores con los mismos estudiantes logramos darle un sentido: se proponen tres trabajos narrativos para tres preguntas posteriores a las lecturas pero estos tres trabajos podrían ser en formatos diferentes (videos, podcast, fotografía, dibujo, [...] y texto)

siempre y cuando uno de los entregables fuera texto, esto bajo la idea de reforzar la competencia escrita según lo instruido por el MEN en *Serie Lineamientos curriculares Lengua Castellana*:

Pero también insistamos en el hecho de que no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura (p. 53).

Pero dándole un lugar a la pregunta de investigación extendiéndola hacia ese movimiento en que nos comprometemos como maestro que busca generar múltiples modos de narrar. La hostilidad, que se efectuó como una huida a la forma clásica de la academia, nos lleva a preguntar ¿por qué se genera este hastío, vergüenza y pudor? No solo fue que los trabajos escritos se dejaran hasta la última actividad, o se tratara de sortear a través de engaños “profe, ya lo hice” o “¡ay!, yo pensé que se podía así” sino que también en el momento de compartir los trabajos fueron escasos los que para cada oportunidad eran de manera escrita, tanto así que la última sesión fue difícil suscitar intervenciones pues de ambos grupos se habían acumulado los insumos escritos. Esto nos tomó especial atención y tras indagar logramos verlo como un efecto de lo antes mencionado: un miedo por la verificación de la propia inteligencia y en especial a través de la forma escrita que ha sido a la que más validez histórica se le ha asignado en la academia.

Por lo anterior intuía a medida que iba con estos grupos de décimo algo que con los grupos de universitarios me causaba más dificultad dada la ausencia de sus cuerpos: la sutileza no siempre es de una voz suave, una sugerencia acertada, que consideramos fundamentales en términos de asertividad, pero este erotismo académico —para con la relación con las ideas que deviene en subjetivación, no una seducción puesta sobre la imagen del maestro— la lectura de las disposiciones permanentes es fundamental. Llega a mi mente la imagen del maestro como una Celestina que procura el amor para otra cosa diferente a ella, siendo la inversa casamentera que propone una unión para luego plantar la semilla de la duda y así esperar el efecto de que no se consume tal unión.

Hasta ahora nos sigue pareciendo peligroso hablar de seducción en la educación, pero conceptos como motivación, ánimo, estímulo, empuje, nos siguen remitiendo a una exterioridad: hacer para que se tenga un resultado en la suma de cosas en el mundo y para un proceso educativo pensamos que el objetivo no debería ser hacia los fines —peligrosamente moralizante

esta idea— sino al replanteamiento de las formas, de las propias. La seducción habla de un posible rechazo (sabiendo que incluso se puede dirigir un proyecto seductivo hacia cosas por las cuales no se ha llegado a transitar) y admitimos que el desplazamiento hacia el objeto de seducción es peligroso porque fácil puede suceder, como lo llegamos a pensar durante el escenario de talleres con los universitarios, que los halagos, el interés y la fascinación por temas, lecturas y espacios de reflexión van dirigidos a quien los ha facilitado.

En cierto momento del desarrollo del taller hubo euforia compartida por parte de los participantes por las conversaciones que se tenían cada 15 días, incluso había quienes admitían que esperaban este espacio con mucha expectativa para descansar del trajín de lo cotidiano pensando *otras cosas que no son ellos*. Esta última afirmación quisiéramos dejarla en cursiva para retomarla más adelante. Nos sentimos atraídos por el efecto de creer que eso era un reconocimiento de la inteligencia que buscaba hacerse explicativa bajo el velo de la metáfora, de símbolos puestos por mis seres maestros para que dijeran lo que yo quisiera decir. Pensando con Onfray (2002) recordamos su filosofía vitalista en cuanto a *solar*. Esta elabora que el ejercicio filosófico busca hacer aparecer las cosas por la acción de la luz del sol sobre ellas pero reconoce que todos estamos bajo el sol y las relaciones que erigimos al ver aparecer coordenadas, posibles identificaciones, parten de la mirada subjetiva. Resistiendo a la idea de culpa por hallarse como sujeto que haya pasión por experimentar: “La erótica solar se apoya en una formidable voluntad de goce cuyo principio axiomático supone un gran sí a la existencia, una doble y mutua aceptación inmediata de las fuerzas que nos agitan y amenazan desbordarse (p. 150).

En este punto el maestro desaparece como figura sideral pues nunca ha dejado el suelo de la interpretación y debe guardarse sospecha frente a sus propios desbordamientos.

Educación, escenario de relacionamientos

Esta idea ya la habíamos retomado donde evocamos la teoría sociocultural de Vigotsky acerca de la importancia de los procesos de socialización en el aprendizaje, sin embargo, lo habíamos ampliado desde la óptica de relacionamientos no solo con actores escolares sino también con los sistemas de símbolos propios de ella. Esto ha generado algunos efectos que se

han evidenciado desde la ausencia por las clases remotas por la contingencia y en perspectiva de la extrañeza por un retorno gradual. Los talleres con la UdeA que se desarrollaron completamente de manera virtual nos hicieron pensar en una comunicación que hacía forzar algunos sentidos como el de la escucha o incluso una comprensión nueva sobre los silencios. Hubo algunos participantes a los cuales no les llegamos a conocer el rostro y esto nos llevó a pensar en la educación que se hizo de un día para otro virtual sin un reajuste curricular como una educación cercenada que había perdido facultades. No todo fueron elementos negativos pues desde esta extrañeza y descolocamiento pudimos vernos con mayor facilidad dentro de la ficción que implica el escenario educativo y vimos la delicada composición de una obra, no porque se busque que ella triunfe, pues no hay manera de saber si alguna vez lo hará, sino para que existan los elementos necesarios para que el conflicto exista, se le pueda poner en evidencia y así darle un tratamiento. Generar el conflicto, preguntas e incomodar por medio de la virtualidad requirió asumir estos efectos (que no es otra cosa que darle una solución equivalente a la anticipada).

En los grupos de décimo con alternancia esta relación se veía afectada; pensaríamos que las relaciones requieren de cierta reiteración en el tiempo para establecer símbolos en común y no sentir que cada sesión es un nuevo empezar. Pero también se nos reafirmaba por unas disposiciones revitalizadas al hallarse de nuevo en el espacio de socialización; pensaríamos también que se requieren de ausencias para que la novedad fungiera como aliada.

Para no extendernos mucho en este apartado quisiéramos tocar un último punto y así darle paso al cierre del trabajo. La última relación de la cual quisiéramos reflexionar es la que el maestro establece con el aparato simbólico de lo educativo en espacios institucionalizados. Esta puede ser una relación cuidadosa de no fijarse en los extremos; en principio nos vimos tentados a asumir una actitud abolicionista y entendimos que eso se debía a dos experiencias: una en la universidad, donde se nos presentó los *Lineamientos curriculares* como una carta magna que debía ser llevada a cabalidad sin siquiera darse la oportunidad de leerla de manera crítica; la segunda experiencia fue con la maestra cooperadora, que fue reduciendo nuestro taller a un espacio acotado en la semana para poder cumplir con los deberes, lo que me llevó a hacer del espacio de los descansos uno donde conversar y preguntar por los efectos producidos de las interpretaciones asignadas individualmente a las actividades del taller.

De esa lectura es fácil posicionarse de una manera radicalmente distante (que no es radicalmente diferente) pues la identificación del maestro queriendo hacer todo al revés solo reproduce un efecto espejo: hacer del *ello* un proyecto de identidad es una nueva reproducción de la incuestionable oposición. Concluimos pensando que cualquier forma de evasión a estas relaciones no hará que dejen de tener un efecto en el ecosistema escolar, solo que estos no serán comprendidos o se les tendrá como efectos del sistema sobre los cuerpos que no es más que una manera de aceptar el destino, más lamentable aún, designado por un dios artificial.

Por una escritura en plural

*“No sé cuál de los dos
escribe esta página”
(Borges en Borges y yo, 2005)*

En la lengua española la primera persona invita a separar el plural del singular; el yo diferente al nosotros. El ‘nosotros’ en la escritura comienza a dar una bienvenida al pensamiento, presenta unas puertas amplias que cada cual que lee se puede sentir admitido, aunque también en la urgencia de recogerse. Otro rostro que podemos hallarle al plural es el de un autor con muchas voces conten(d)idas que desdibujan el límite de los otros para darle un lugar dentro de lo propio, siendo esto el indicio de unos nos-otros que se acompasen con este propio. Fuera de mostrarse esta escritura como desorganizada *me (nos, hasta se) pregunto (preguntamos, hasta preguntan)* qué soporta una conjugación que pueda dar indicio por una memoria distorsionada, una búsqueda incesante, una incerteza del infragmentable yo. Este ejercicio pedagógico buscó, no solo sostener una primera persona generosa, sino también asumir los pliegues de un diván donde el maestro asumiera una voz incompleta y una mirada voluntariosa en búsqueda de cosas ajenas a sí —o con bordeamientos diferentes a los ya asimilados por el maestro—.

La literatura fue el escenario del común ruido, de allí en adelante *el maestro es ignorante* de las traducciones de sus estudiantes. Poner como provocación diferentes textos, adivinando la interpretación desde la mente extranjera, es poner la inteligencia particular por encima y buscando así anular las otras. El ejercicio literario es infecundo —para el maestro que creyendo

saberlo todo no admite el asombro— cuando no se aprecia la falla en la transmisión pero eso no significaría que el estudiante no podrá tender de allí hacia una elaboración de la propia inteligencia, pues esta desaparece a la vista del maestro pero no deja de existir, termina siendo esto, en última instancia, una violencia ejercida del maestro hacia sí mismo —por no permitirse ver lo que está más allá de la defensa de su “propia” *imago*— y hacia el otro —por no brindarle su dispensable generosidad—.

Hubo dos circunstancias con textos diferentes que en la elaboración del taller nos fueron de especial interés:

1. La profesora cooperadora con la última lectura de Borges, *Ruinas circulares*, sintió mucha prevención de que no se entendiera, tan así que me pidió que la repitiera con los estudiantes en clase para ir aclarando dudas. Sin embargo comprendimos, a medida que ella preguntaba, que las dudas dadas eran de nivel textual de interpretación. Esto me sorprendió porque los estudiantes respondieron de manera común. Luego, en una conversación privada de café con la maestra comentó sin preguntarle que desde joven los cuentos de Borges le han causado mucha dificultad porque en esa época apenas el escritor se estaba dando a conocer y con él venía una reputación que los profesores, relata ella, lo hacían ver como complejísimo de entender y desde allí ella había sostenido una relación muy distante con estos escritos.

Con lo anterior quisiéramos dar cierre a la reflexión dada acerca de la verificación de las inteligencias; la primera violencia que ejerce un maestro tratando de sostener su lugar de saber es consigo, pues no se permite nuevas rutas de acceso a los conocimientos que ya creía: de todo proceso de argumentación bajo la falacia *ad verecundiam* al auto-percibirse como figura de autoridad en cuanto a materia de saber y si para él es algo intratable, el otro que es estudiante, o practicante, no tienen manera de sostener argumentos alrededor de ello. No se le da un lugar a la multivocalidad, se capitaliza al aula siendo el maestro el único productor de conocimiento y los estudiantes simples consumidores que le pagan al mismo maestro devolviéndole una restauración a su imagen positiva.

2. Con la segunda lectura *Besacalles*, del escritor Andrés Caicedo, los estudiantes se mostraron extrañados pues para ese encuentro la lectura, las recomendaciones y la

pregunta iban dirigidas a lugares con los cuales ellos me acusaron no tener casi relación: prostitución, travestismo y la película de la vida de una mujer transgénero dentro de las recomendaciones. Esto implicó algo muy interesante y fue que sus escrituras fueran en un sentido de lo que ellos decían no ser pero que sí tenía efectos en su cotidianidad. Esas fueron las conversaciones más álgidas pues fue más evidente la necesidad de pensar un mundo donde todos tuviéramos la posibilidad de nombrarnos a razón de las experiencias personales, pero sin pedir condescendencia con esas posturas asumidas, pues de esa manera se haría del lugar de la supuesta liberación el de una política identitaria a la cual se le debería servir con el mismo fervor que antes estaba destinado para los antiguos amos.

Antes de ir con los grupos de jóvenes de los grados décimos ya había empezado con los talleres en la UdeA, lo que me permitió retomar algunos elementos a los cuales les iba atribuyendo algún sentido para la planeación del taller *3 lecturas para una escritura de sí*. Fue desde allí que procuré más finura al momento de preguntar acerca de la identidad y desde allí empezaba a sospechar que la pregunta antes de ser planeada y buscando ser asertivo forzar a una nueva identidad en lo pensado en los insumos, lo propio era bordear la pregunta a partir de lo que sabemos que no somos: percepciones ajenas acerca de lo que se cree saber o *extimidad*, el mundo de lo desiderativo y el de los sueños. Así la pregunta no se volvía a una retórica filosófica ya muy manoseada en secundaria por “¿quién soy yo?” y a partir de nombrar quienes no somos podamos empezar a vislumbrar una silueta de bordes irresolutos: atomizados. Esto buscando darle un lugar, más bien, a lo que Camus acusa como el único gran problema filosófico, el del suicidio y a este no responder con una sola voz, sino con muchas que salgan del mismo pecho y den muchas posibilidades de vida.

A nivel genético los hermanos gemelos están destinados a pasar por las mismas enfermedades pues su material genético es idéntico, de esta manera también desde una perspectiva de estudios penales, en la escuela positiva, se discute por qué dos sujetos con carga genética idéntica no se comportan de la misma manera. En la educación también ha habido discusiones amplias y por momentos parece triunfar una perspectiva positiva, como lo son modelos pedagógicos más cercanos al conductismo asumiendo que cuerpos que están en ambientes similares van a asumir los refuerzos de manera idéntica. Retomando el ejemplo de los

gemelos ellos no pasan siempre por las mismas enfermedades por la epigenética, la cual Manel Esteller (17 de diciembre 2012), director del programa de Epigenética y Biología del Cáncer del IDIBELL define de la siguiente manera: “Se decía que el ADN era el libro de la vida, pero le faltaban las comas, los puntos..., es decir, la epigenética” (p. 2) y así se estudia la alteración de la expresión del ADN debido a cuestiones ambientales: cada sujeto que es arrojado al mundo entra en el orden de las afectaciones y eso le da un proceso de subjetivación que es perceptible en lo consciente pero que en su inconsciente resisten la mayoría de sus principios. De dicha manera, estos casos en diferentes disciplinas son evidencia de lo apremiante que es tener en cuenta el proceso de subjetivación para no establecer lugares normativos, eso no es más que un atajo mental para creer que ya hemos comprendido al otro, simplificarlo para nuestro entendimiento de brazos cortos, un sesgo cognitivo de confirmación.

Y nuestra actitud frente a estas demandas debe ser también cuestionada, la demanda de un ser que sea de fácil interpretación. Este trabajo indagativo fue escrito en plural, buscando darle voz a la multiplicidad de personalidades que buscan hacerse a un lugar en la inteligencia pero también buscando, desde la forma, hacer una pregunta que esta investigación nos ha hecho surgir: uno de los movimientos en los que se compromete el maestro al saber que la pregunta identificatoria a todos nos tramita como individuos inteligentes, además de las expresadas en esta discusión, es la de hacerse a sí mismo una polifonía que busque aparecer —frente a quienes interpreten con él la escuela— como un referente identitario que invite a la desidentificación, buscar en el escenario educativo una posibilidad para administrar la locura que tienta con desbordar por la demanda capitalista de ser siempre uno, objeto de consumo y consumidor de unidades.

Más allá, la pregunta busca nuevas palabras para volverse a formular en una tautología vitalísima: ¿qué podremos pensar en la educación para darle otro sentido que no sea el de la patologización a las formas de experimentar la pulsión de identidad de una manera fragmentada? Sabemos que la disociación es un espectro y que la literatura forma parte de él, lo que aún nos seguimos preguntando es cuántos horizontes se han castrado por concebimos como uno y siempre igual. La piedra vuelve a rodar.

Bibliografía

- Arias Bedoya, F. Y. (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Praxis & Saber*, 6(12), 269–289. <https://doi.org/10.19053/22160159.4116>
- Badiou, A., & Truong, N. (2011). *Elogio del amor*. Flammarion.
- Borges, J. (1996). *Obras completas, Tomo II*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Borges, J. (2000). *Ficciones*. España: Planeta DeAgostini.
- Camus, A. (1953). *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Cotello, B. (2004). *El mundo clásico y la ópera*. Disponible en <https://studylib.es/doc/8742708/el-mundo-cl%C3%A1sico-y-la-%C3%B3pera>
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (p.223-230) Buenos Aires: Noveduc.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26.
- Esteller, M. (17 de diciembre de 2012). *Los hermanos gemelos se diferencian por la epigenética de su ADN*. SINC. https://www.crg.eu/sites/default/files/crg_media/343505.PDF
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (p.11-25). Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. (2012). *La posición del investigador*. V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior. Santiago de Cali.
- Frigerio, Graciela (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2),136-145.[fecha de Consulta 8 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128005>
- García Márquez, G. (1995). *El ahogado más hermoso del mundo*. Bogotá: Educactiva.

- Ghotme, R. (2013). *La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962*. Revista Científica General José María Córdova, 11(11),273-290. [fecha de Consulta 7 de Febrero de 2021]. ISSN: 1900-6586. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>
- Hadot, P. (2009) *Filosofía como forma de vida*. Barcelona: Alpha Decay.
- Kafka, F. (2003). *La metamorfosis*. Biblioteca virtual universal. Obtenido de <https://biblioteca.org.ar/libros/1587.pdf>
- Onfray, M. (2002). *Teoría del cuerpo enamorado*. Valencia: Pre-textos.
- Pessoa, F. (1998). *Poemas de Álvaro de Campos (III). Tabaquería y otros poemas con fecha*. Madrid: Hiperión.
- Pessoa, F. (1913). *O Marinheiro*. Obtenido de <https://www.matacandelas.com/marinheiro.htm>
- Pizarnik, A. (1982) *Textos de Sombra y otros poemas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Romanyà Valls S.A.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, (23.^a ed.) Recuperado en 7 de noviembre de 2021, de <https://dle.rae.es/interpretar>
- Rilke, R. M. (1993). *Cartas a un joven poeta*. Venezuela: Alfadil Ediciones.
- Sanín, C. (2020). *La poética de la desidentidad*. CTXT contexto y acción. Obtenido de <https://ctxt.es/es/20200901/Culturas/33541/desidentidad-poetica-teatro-humanismo-renacimiento-comedia-carolina-sanin.htm>
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Vatican News – Español. (1 de noviembre de 2018). *El Papa a Scholas: No somos identidades de laboratorio, tenemos pertenencia* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yxMoawR65j8>
- Valdez, C. (2009). *Producción de identidades en prácticas rituales escolares*. III Jornadas Hum.H.A. Representación e identidades (págs. 1-9). Bahía Blanca: Departamento de Humanidades.
- Wilches Chaux, G. (20 de junio de 2011). *Pulsión de identidad y salud afectiva, emocional y cultural en los desastres*. Razón Pública. Obtenido de <https://razonpublica.com/pulsion-de-identidad-y-salud-afectiva-emocional-y-cultural-en-los-desastres/>
- Whitman, W. (2019). *Canto de mí mismo y otros poemas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L.
- Yourcenar, M. (2008). *Cuentos orientales*. Bogotá: Alfaguara S.A.

Yourcenar, M. (2021). *Fuegos*. Medellín: Comfama y Metro de Medellín.

Anexos

Anexo 1. Aporte fotográfico, prisma descomponiendo los colores: Puesta en escena de reflexiones en Práctica III en el año 2019.



Anexo 2. Evidencia inscripción al “En búsqueda del sexto autor “curso en el micrositio de la UdeA: Recuperado de <https://n9.cl/o3vi2>

Cursos de arte y cultura - Octubre 2020

¿Qué quieres aprender este mes? Conoce la oferta de cursos de Arte y Cultura que se realizarán en octubre, espacios para el disfrute, relajación y el aprendizaje con talleres llenos de creatividad. Inscripciones el 5 y el 6 de octubre.



En búsqueda del sexto autor: taller de lectura y escritura creativa

- Jueves, de 5 a 7 p.m.
- Octubre 16 a noviembre 26 (siete encuentros sincrónicos virtuales de dos horas)

Construiremos un espacio a propósito de la palabra. Acompañados de las voces de cinco autores se indagará en la creación y afianzamiento de una voz propia. La pregunta inicial será por la identidad, pero esta derivará en preguntas en el orden de la estructura de un texto, estilo y flujo de pensamiento. Las sesiones serán círculos de conversación, a manera de tertulia, a partir de los textos literarios propuestos para cada encuentro, pero también se hará lectura, revisión e indagación en las creaciones personales de cada participante.

Facilitador: David Alejandro Zuluaga Alzate <david.zuluagaa@udea.edu.co>



Anexo 3. Evidencia escrito como ensayo acerca de la muerte

Ensayo sobre “el ahogado más hermoso del mundo” Gabriel García Márquez

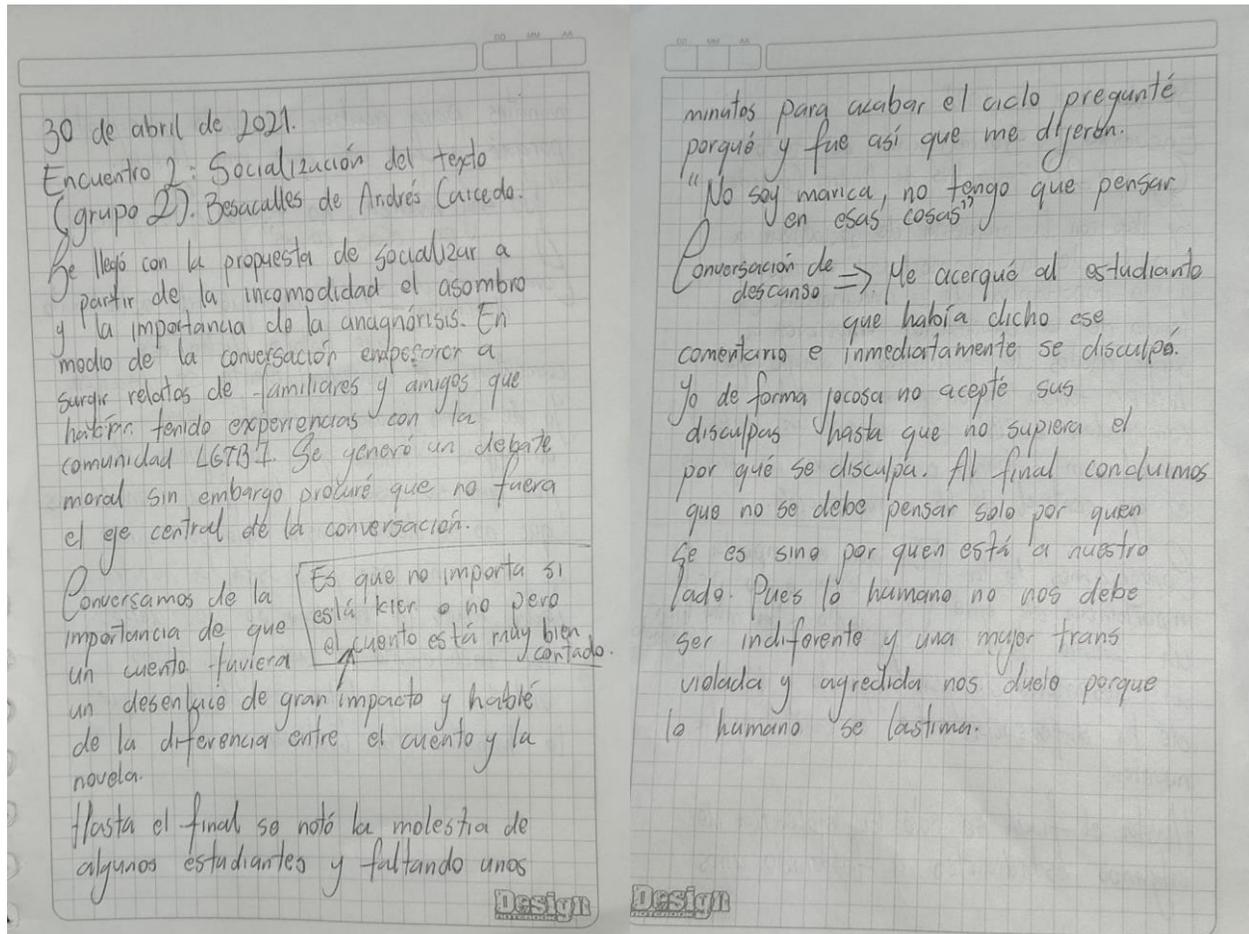
¿Cómo percibimos la muerte?

Desde nuestro punto de vista una hay dos diferentes y completamente desiguales definiciones. Una de ellas es por la porción de ciencia, el cual es un estado biológico del grupo de materia compleja, en la cual intervienen sistemas de comunicación molecular que lo relacionan internacionalmente con el medio ambiente, o más reconocido como los organismos vivos y dichos pierden en su integridad la circulación y respiración. La segunda, es por la parte religiosa; está da a comprender dos componentes luego del deceso, los cuales son ser castigado o tener un tiempo libre eterno, dependiendo de lo elaborado en el mundo del sistemas solar que gira alrededor de su estrella, más denominado por mundo tierra.

¿Cómo sería nuestra muerte?

LA MUERTE ES UNA PREGUNTA
QUE NOS CUESTIONA MUCHO
POR QUE CASI NUNCA NOS PONEMOS
A PENSAR O IMAGINAR COMO
VAMOS A MORIR O ALGO
ASI.
YO IMAGINO MI MUERTE DE
UNA FORMA NATURAL Y TRANQUILA,
DE UNA MANERA QUE NI YO
NI MI FAMILIA SUFRAN, IMAGINO
QUE ME ACUESTO A DORMIR
PERO JAMAS DESPERTO, IMAGINO
QUE MI FAMILIA NO SUFRE Y
QUE EN MI DESPEDIDA NADIE
ESTARA TRISTE. PERO MIENTRAS
PODAMOS EVITAR ESTO DEBEMOS
CUIDARNOS, NUESTRO CUERPO, NUESTRA
SALUD MENTAL Y EMOCIONAL,
EMPEZAR A CUIDAR NUESTRA SALUD
HACER EJERCICIO, COMER SALUDABLE,
AL ESCOCHAR TODO ESTO DECIDI
EMPEZAR MI VIDA SALUDABLE
JUNTO A MI FAMILIA Y AMIGOS,
DESPUES DE UN TIEMPO MIS
AMIGOS SE SINTIERON MUY BIEN
HACIENDO ESTO Y DECIDIERON
PONER UNA FRUTERIA DONDE
PROMOVIERAN LA VIDA SANA
Y HASTA AHORA LES A ESTADO
LLENDO MUY BIEN, Y
VAN A PONER MAS FRUTERIAS.

Anexo 4. Evidencia, ejemplo de estructura entradas a diario pedagógico



Anexo 5. Evidencia, Classroom Taller de lectura y escritura creativa

≡ Taller de lectura y escritura creativa

Lectura de los 5 autores

David Alejandro Zuluaga 13 de mayo de 2021

Lecturas de donde partirán nuestras charlas:

1. Cómo se salvó Wang-Fó
2. O Marinheiro
3. Ruinas circulares
4. Canto a mí mismo
5. La Metamorfosis

como-se-salvo-wang-fo-m... PDF

Teatro Matacandelas - guion... [https://www.matacandelas.com/...](https://www.matacandelas.com/)

CANTO A MÍ MISMO. WALT ... [https://elciervoherido.wordpress.com/...](https://elciervoherido.wordpress.com/)

La Metamorfosis.pdf PDF

ruinas circulares.pdf PDF

 Taller de lectura y escritura ...
  Tablón
 Trabajo de clase
 Personas
 Calificaciones
  

Próximas entregas

No tienes ninguna tarea para esta semana

[Ver todo](#)



David Alejandro Zuluaga

13 may 2021



Buenos días, en la sección de Trabajo de clase ya está están las lecturas de los autores. Aprovecho para compartíros dos asuntos:

1. De la lectura de Yourcenar pido una apreciación bajo cualquier manera (reseña, poema, anécdota) con una extensión de un párrafo, el reto será poner a prueba la capacidad de síntesis.
2. Extenderles la invitación a estos dos concursos de cuentos.
 - a. Este primero es solo para estudiantes en regiones y cierra el lunes 2 de noviembre:
http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna/ut/p/z1/vVNdV5IAEP0r8YFHssPyEFCNik0PjJloxyuYlh48NoDUWY7Puf9_FqKexJmmPVR6WHbh37uzdGUTOLsJ1vC7ymBesjksRz4lxZ1oOVmwNJuPoc8A2HnsdXd1MsinRbBcA54o0duBeXlz7zuWZhxERvy8C3VWwLh-YEBgnoWh6ht4HKpPfniz2PB3_AMAcrl:G0DQSVe8CWaN6zcbnKaCx8301GS1bR7b5f87QelHE3aGkuJkJdj0hZzWldZQwxKouOxxmToF7RNeVkrGhpyllO_mZ1Es3aZ9huaEuNMvOLVmnISVrSqbKCbUWsmHgBl_UWBsZ8NrgP89CjS56_V-z2CC-VVc1VXE1alpgk:_Brxmx8dEPETykiXb1rHrRDVzRF6oC1th6tWfF5y3nSnEkiw2WyGOWN5SYcpayR4I7JkHue3u0q0F06M9jrhK2i2LugGRTVrk1HJ1T8a_020KGjwToVt-peu90G7EPhfyPFkqoDv4P-Sfm_1yoemP39v9d6xmRVUny_vye2mNx:5n6Kvms0WZnklogU320f4Tmg1quKycxp66q59Xd86uzT05-AU_A8Zcl/dz/d5/L2dBISEvZ0FBIS9n0SEh/?page=udea.generales.interna&urlie=wcm:path://PortalUdea/asPortalUdea/asHomeUdea/Udea%2Ben%2Blas%2Bregiones/asContenidos/asListado/regiones-contadas
 - b. Este segundo si es para toda la universidad (imagen relacionada a este):
https://drive.google.com/file/d/1UDSoEzaSLjNYSit8Vq70_MVGJznaNPcW/view