



**Instantes de lucidez: el aforismo, una propuesta filosófica y estética para el cultivo de la
sensibilidad y la racionalidad en el aula**

Maria Adelaida Zapata Granados

Daniel Taborda Obando

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Ruth Ángela Ortiz Nieves, Doctor (PhD) en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Zapata Granados & Taborda Obando, 2022)
Referencia	Zapata Granados, M. A. & Taborda Obando, D. (2022). <i>Instantes de lucidez: el aforismo como una propuesta filosófica y estética para el cultivo de la sensibilidad y la racionalidad en el aula</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Valerico Vargas Torres

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

Dedicamos esta investigación a:

La labor de Wilson Torres, nuestro gran amigo y maestro, quien nos inspiró a cultivar nuestra sensibilidad y a formar nuestro criterio y, con ello, a hacer lo mismo con otros. Quien nos incursionó por el lúcido y vital camino del aforismo y nos confió la tarea de llevarlo a la educación.



Con cada generación que pasa nos damos cuenta de que quedan menos personas con quien entendernos.

Agradecimientos

A nuestros padres y hermanos, quienes nos apoyaron incondicionalmente desde el principio de nuestra formación profesional y personal.

A Ruth Ángela, nuestra asesora, para quien este trabajo fue un desafío puesto que como asesora también incursionó en el tema.

A los cooperadores Fabián Ramírez, Santiago Eslava y al Colegio Colombo Británico, quienes nos acogieron y acogieron nuestra propuesta porque observaron su potencial educativo.

Finalmente, a la Universidad de Antioquia que nos ofreció la formación como maestros comprometidos con la educación y la investigación para beneficio de ésta.

Tabla de contenido

Resumen	17
Abstract	18
Lucidez: pensar algo no es lo mismo que pensar sobre algo	19
1. Cazados por los instantes	21
1.1 Justificación: pensar desde el dolor	23
1.2 ¿Qué moviliza esta investigación?.....	30
1.3 Actuaciones del aforismo en la educación: estado del arte.....	31
2. Estética, brevedad, sensibilidad y pensamiento: marco teórico	33
2.1 El aforismo.....	36
2.2 La experiencia	39
2.3 La experiencia estético comprensiva	41
2.4 La experiencia estético interpretativa	43
2.5 La experiencia estético exegética	44
3. La senda de lo breve: metodología	46
3.1 Investigación cualitativa	46
3.2 El método de Hermes	48
3.3 El aforismo por sí mismo: observación participante.	51
3.4 El diario del detective	55
3.5 El aforismo, fuego sin llama en el aula: Talleres	57
3.5.1 Confrontación inicial	59
3.5.2 Identificación y comparación de aforismos con otras formas de expresión breve	60
3.5.3 Interpretación de aforismos de acuerdo con su material lingüístico	61
3.5.4 Aportes del aforismo a perspectivas ya existentes	62
3.5.5 Identificación de posibles aforismos en un texto	63

3.6 Aforismo y detenimiento: entrevistas	64
4. El aforismo en ejercicio: análisis de sus confrontaciones y posibilidades.....	68
4.1 <i>Instantes</i> de lucidez.....	72
4.2 Aforismo, primeras confrontaciones	73
4.3 El aforismo frente al pensamiento común.....	78
4.4 Aforismo y su material lingüístico	86
4.5 La muerte desde el aforismo	93
4.6 En la búsqueda del aforismo	98
4.7 Conversaciones mayéutico-dialécticas	101
5. Hallar para seguir la búsqueda	107
Aliados	110
Anexos	115

Lista de tablas

Tabla 1 Confrontaciones entre aforismos y frases colocativas	80
---	----

Lista de figuras

Figura 1 Diario del detective.....	56
Figura 2 Diario del detective.....	57
Figura 3 Criterios de identificación de posibles aforismos	98

Resumen

Esta investigación propone el aforismo como un eje articulador de la filosofía, la estética y la pedagogía que posibilita la alteración y la experiencia estética de los estudiantes. Empleamos, de este modo, la estética en la escuela y no solo en la esfera filosófica, y reconocemos la facultad del aforismo para movilizar el pensamiento emocional y racional. El aforismo en el aula de clase es una forma discursiva que no ha sido reconocida y por ende no ha tenido lugar en la educación, tanto en las metodologías de los profesores como en los lineamientos curriculares. De allí surge nuestro interés en proponerlo como un eje que articule estos tres campos epistémicos e investigar cómo el aforismo se establece como una forma que conduce a una experiencia estética comprensiva, interpretativa y exegética. En esta propuesta hallamos que el aforismo causa extrañeza en los estudiantes por medio de su composición filosófica, densa y compleja, y por eso mismo, les provoca alteración y desacomodo en sus esquemas de pensamiento instaurados. Es así como la forma del aforismo, a través del maestro, media la experiencia de lo distinto y dinamiza el pensamiento en el aula.

Palabras clave: aforismo, experiencia estética, lucidez, instantes, filosofía, educación, literatura.

Abstract

This research proposes the aphorism as an articulating axis of philosophy, aesthetics, and pedagogy that enables the alteration and aesthetic experience of students. Employing, in this way, aesthetics in the school and not only in the philosophical sphere, recognizing the faculty of the aphorism to mobilize emotional and rational thought. The aphorism in the classroom is a discursive form that has not been recognized and therefore has not taken place in education, both in the methodologies of teachers and in the curricular guidelines. Hence our interest in proposing it as an axis that articulates these three epistemic fields and investigate how the aphorism is established as a form that leads to a comprehensive, interpretive, and exegetical aesthetic experience. In this proposal, we find that the aphorism causes strangeness in students through its philosophical, dense, and complex composition, and for that reason, it causes them alteration and dislocation in their established thought schemes. This is how the form of the aphorism, through the teacher, mediates the experience of the different and energizes the thought in the classroom.

Keywords: aphorism, aesthetic experience, lucidity, moments, philosophy, education, literature.

Lucidez: pensar algo no es lo mismo que pensar sobre algo

*La lucidez es el único vicio
que hace al hombre libre: libre en un desierto.*



Emil Cioran

Ser maestro es un don y un castigo. Las dos al mismo tiempo, quien es bendecido o inspirado por el placer del conocimiento está en igual medida obligado a despertar en otros esa dicha dolorosa, esa angustia dulce del saberse consciente del dolor de la *comprensión* de su relación con el mundo. Cada maestro constituye su estilo con cada revelación que tiene frente al acto educativo, con cada concepción que cada uno forja de lo que es la educación, lo que es una clase, lo que es enseñar, lo que debe *hacer y ser* un maestro. Así es como terminamos definiendo a través de nuestro discurso, nuestros gestos, nuestros juicios, nuestra relación con el saber y con los estudiantes, nuestro propio estilo. Esta investigación es el resultado de dos maestros en formación que se arriesgan a investigar con su propio estilo y forma de pensar frente a la educación: educar es llevar al otro al dolor y la angustia de pensar por sí mismo:

La lucidez es un don y un castigo, está todo en la palabra: *Lúcido* viene de Lucifer, el arcángel rebelde, el demonio. Pero también se llama Lucifer el lucero del alba, la primera estrella, la más brillante, la última en apagarse. *Lúcido* viene de Lucifer y Lucifer viene de luz y de Fergus, que quiere decir que tiene luz, el que genera luz, que trae la luz que permite la visión interior: el bien y el mal, todo junto, el placer y el dolor. La lucidez es dolor y el único placer que uno puede conocer, lo único que se parecerá remotamente a la alegría será el placer de ser conscientes de la propia lucidez, el silencio de la comprensión, el silencio del mero estar. En estos se van los años. En esto se fue la bella alegría animal.

Pizarnik/Sobre la lucidez

La lucidez es un don y un castigo. El maestro que es lúcido sufre por partida doble. Le sobreviene el dolor inherente a la propia lucidez y a la vez el dolor de no poder transmitirla a todos. Cuando escribimos estas líneas no podemos evitar recordar algunas conversaciones oídas

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

accidentalmente en tantos pasillos universitarios que concluían con declaraciones sobre *pensar positivamente y desechar todo pensamiento negativo*. O compañeros del programa académico que, cuando el profesor tocaba temas propios de la condición humana como la muerte, la existencia y el absurdo, murmuraban luego de la clase que el *profesor los estaba mandando a suicidarse*; una reducción vulgar del problema. El panorama no parece tan malo si sólo pensamos en los estudiantes de bachillerato, pero si los próximos maestros creen que discutir los temas que más han aquejado a la humanidad y han estado en la mente de grandes filósofos y pensadores es mandar a los estudiantes a autodestruirse, en definitiva, no hay que escatimar ningún esfuerzo para tratar de llevar a los estudiantes al dolor de su propia lucidez y a pensar por sí mismos. Cabe preguntarnos, ¿hay algo que movilice más que las preguntas?

Cuando pretendemos enseñar y nos estamos preparando para ello nos interpelan muchas interrogantes frente a este oficio en relación con la sociedad en la que se desempeña, ¿qué clase de educación *requieren* los estudiantes?, ¿qué clase de educación *reciben* realmente los estudiantes?, ¿cuáles son las contradicciones que existen entre el discurso pedagógico y la realidad?, ¿puede existir el pensamiento crítico en los estudiantes sin antes despertar en ellos una actitud interrogativa?, ¿puede haber pensamiento crítico sin antes distanciarse del pensamiento *positivo* que hoy impera?, ¿hay pensamiento autónomo sin antes ostentar una actitud de interrogación ante la realidad? Cuando *sobrevivimos* a estas preguntas nos damos cuenta de que nunca cesan, de que son las que movilizan al maestro que está en una constante búsqueda y que por esto pretende hacer parte a sus estudiantes de esta, una búsqueda conjunta.

En algún momento, en medio de cada pregunta a lo largo de nuestra formación pudimos palpar más de cerca las paredes de nuestra caverna, darnos cuenta de que muchas cosas no eran lo que parecían, que había contradicciones insalvables entre lo que era y lo que debería ser, que el pensamiento crítico sólo existía en el discurso de todos pero no en la práctica de la mayoría. En una caverna sus habitantes pueden asumir diferentes posturas, algunos la ignoran; la han visto, pero no quieren detenerse en ella, otros nunca la han visto; no saben que están en ella, la han incorporado y se piensan *libres*, fuera de ésta. Mientras otros, la minoría de los habitantes, tiene la capacidad de *ver* y ser conscientes de la caverna, de su forma de funcionar y, además de pretender que los

demás habitantes puedan verla también. Entonces, ¿cuál postura debe ocupar el maestro en esta caverna?

Estamos convencidos de que el maestro debe ocupar la posición de aquél que es consciente de la caverna, descubre su mecanismo e intención de instaurar verdades para crear una realidad. El maestro tiene la importante e imperante función social de desmontar y perturbar la existencia del ser humano, de sus estudiantes porque es el maestro quien debe poder conversar con un sujeto-otro que no quiere ver de otra manera. Para nosotros nuestra labor es la del hombre aquel que salió de la caverna en la *alegoría de la caverna de Platón*, el que vio la luz por primera vez cuando se cayeron sus cadenas mientras que los demás prisioneros se las intentaban poner de nuevo. Así también nos interrogamos: ¿Qué tan habituado puede estar el maestro a la caverna, a su arquitectura? Podemos responder que no puede estar habituado para estar lo suficientemente consciente y tratar de ayudar a otros a *ver lo que está fuera de la caverna* tal y como el hombre de la alegoría platónica.

1. Cazados por los instantes

El aforismo nunca coincide con la verdad:

o es media verdad o verdad y media



Karl Kraus

A veces tenemos predisposiciones frente a un curso, en el caso del curso de Ensayo (sexto semestre 2019/1, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia), llegamos a creer que en su mayoría sería para aprender técnica, la parte académica del discurso ensayístico, tampoco pensábamos que nuestra mayor lección pedagógica iba a venir precisamente de este curso y de un maestro no “pedagogo”. Desde la primera clase supimos que aquí aprenderíamos de ensayo, pero un poco más de lo que significa ser profesor. Y un agregado especial, una palabra misteriosa que cobraría para nosotros un significado inesperado.

¿Cómo no reconocer el potencial del aforismo como portador de experiencias y dinamizador del pensamiento cuando, como maestros en formación, esta forma literaria, filosófica

y estética actuó en nosotros? Esta forma *instantánea* del pensamiento llegó a nosotros gracias a un gran Maestro, el mismo que nos mostró su potencial en el aula de clase. En ese entonces leíamos aforismos de varios autores, sobre todo de La Rochefoucauld, por ejemplo: *Todo el mundo se lamenta de su memoria, y nadie se lamenta de su criterio*, un aforismo que habla de la preocupación de las personas por valorar más la capacidad de recordar datos que tener en estima sus habilidades intelectuales para tomar decisiones inteligentes. O bien, *Se habla poco cuando la vanidad no hace hablar*, que puede interpretarse como la verborrea incontenible con la que algunas personas exaltan una y otra vez su ego cuando no hablan más que de sí mismas y cuando no está presente este interés de hablar sobre sí mismo no se halla un tema de conversación.

Esas lecturas nos permitieron identificar la validez y vigencia de un buen aforismo aun cuando pasaran cuatrocientos (400) años. Nos sorprendió muchísimo que algo tan antiquísimo y breve pudiese contener un mensaje tan contundente, profundo y actual; justo ahí apareció el deseo de volver esos relámpagos de lucidez algo más, de llevarlos a alguien más, de creer que esas voces lúcidas del pasado pueden, con muy poco, decir más que la más completa explicación; que al igual que nosotros, todos los estudiantes también podían tener experiencias memorables con frases tan breves y densas como las de La Rochefoucauld.

Al mismo tiempo también leíamos algunos cuentos Zen con el profesor, hay uno que recordamos con especial claridad:

Trataba de una mujer que perdió a su hijo y muy afligida acudió a Buda en busca de consuelo. El gran Maestro le prometió aliviar su dolor, pero que antes debía ir y pedir una semilla de sésamo en alguna casa donde no hayan conocido la muerte. La mujer regresó más tarde donde Buda con las manos vacías dando gracias al Maestro.

“¿Ese es el final del cuento?”, pensamos con sensación de ausencia por un cuento que parecía estar incompleto. No era así, el cuento estaba completo y terminado. Sólo que estábamos frente a algo nuevo y desconocido, la densidad; la capacidad de decir mucho con pocas palabras. Cuando la mujer del cuento volvió donde Buda ya había comprendido lo que Buda había querido decirle, que no había un sólo hogar que no haya perdido a alguien y que la muerte es nuestra

realidad más propia. Pero entender esta *parte intrincada* de la historia le corresponde al lector que debe usar sus destrezas intelectuales para comprender un contenido escrito con sutileza, simbolismo y densidad.

Esta mezcla de cuentos Zen y aforismos nos desafió durante muchas clases a comprender los posibles significados que podían contener. No era una actividad del curso, no tenía nota, no estaba en el marco institucional; para nosotros se había vuelto un reto personal desentrañar ese mensaje aparentemente simple pero que no lo era para nada. Esa *experiencia* con los aforismos y las historias Zen tuvo varios matices, nos obligó a interpretar, a captar el sentido de cada palabra porque en esa brevedad toda palabra debía ser una parte fundamental del mensaje. Nos obligó a ir a los fundamentos de nuestras creencias ya que un buen aforismo siempre presenta una perspectiva que uno nunca había considerado antes y esto nos incitó a querer conocer más.

El curso finalizó, sabíamos que ya no éramos los mismos y que teníamos la sensación de haber encontrado algo de gran valor, pero que su valor no podía estar completo si no lo compartíamos y llevábamos estas experiencias a otros. El aforismo y las formas de expresión breve empezaron a maquinarse en nosotros ese deseo de relacionar a los estudiantes con estas formas, especialmente con el aforismo como la *forma* más densa, profunda y compleja.

1.1 Pensar desde el dolor: justificación

*Todo lo que creemos depende de lo
que aprendemos*

Ludwig Wittgenstein

*El individuo deprimido es incapaz de estar a la altura;
está cansado de tener que convertirse en él mismo*

Byung Chul-Han



¿Cuál es el resultado lógico de enfrentar lo igual con lo igual? ¿Qué acontece cuando el ser se enfrenta a *lo* diferente? Resulta una ecuación bastante simple, en el primer caso, lo igual siempre va a engendrar lo igual. En el segundo interrogante, lo diferente *engendra* lo distinto. Hoy, la sociedad está impregnada de contenidos semejantes entre sí que no posibilitan la creación, la interpretación y el pensar, dando así lugar a lógicas que configuran sujetos iguales entre sí, con mentes iguales entre sí y, en consecuencia, con *experiencias* iguales entre sí.

La percepción hoy está mediada por el filtro de contenidos que se ajustan por completo al gusto de sus consumidores, que les *gustan*. El entretenimiento se ha convertido en una especie de *centro terapéutico* que se encarga de acoger las fragilidades del hombre moderno: una arquitectura mental construida en la ausencia de criterios para elegir y una ausencia de voluntad como actitud para *ser* y *hacer*. El confort que permite estar *entretenido* siempre genera un círculo de sensaciones *agradables* que se cierran en sí mismas y no dejan espacio a lo diferente, volviendo siempre al mismo lugar a pesar de tener la ilusión de haberse *movido*. De hecho, la misma palabra *entretenimiento* guarda en sí misma la idea de sostener al ser humano entre algo, de atarlo (Han, 2017).

Cuando la percepción se halla limitada por condicionantes sociales que se instalan en los imaginarios sociales y afectan al individuo, la comunicación también se ve condicionada en todas sus interfaces y escenarios; desde digitales como las redes sociales y las plataformas de *streaming*, hasta los escenarios de interacción física como la escuela, el lugar de trabajo, el hogar, entre otros. En general, tanto la comunicación digital como la comunicación tradicional son generadoras de sensaciones *agradables* que imposibilitan la *vulneración*. En consecuencia, esta ausencia de vulneración da paso a configuraciones ideológicas como resultado de dinámicas que se repiten y perduran en el tiempo.

Esta patología de vernos *afectados* por lo igual no permite ser *agentes* de experiencia, tanto tenerlas como provocarlas. Tal y como señala Chul Han (2017):

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Lo que constituye la experiencia en sentido enfático es la negatividad de lo distinto y de la transformación. Tener una experiencia con algo significa que eso “nos concierne, nos arrastra, nos oprime o nos anima”. Su esencia es el dolor. Pero lo igual no duele. (p. 12)

La ausencia de experiencia ya presente en el siglo XX, tanto narrativa para *decir* algo sobre el mundo (Benjamin, 1933) como estética, entendida como un estado de inmersión total en un fenómeno sensible (Schopenhauer, 2004), se acrecienta hoy con las relaciones homogeneizantes de la mentalidad del hombre actual. Estas relaciones resultan en un imperativo social: *idolátrate a ti mismo-no cambies*; poner en el centro el *ego*, conservar el *yo* individual mediante una comunicación circular que lleva siempre a sí mismo ignorando lo distinto, expulsando lo que no sea *afín*.

Esta comunicación mediática y circular imposibilita todo tipo de experiencia estética al no haber un contacto con el objeto de la sensibilidad. A la rápida sucesión de eventos comunicativos le hace falta la *lentitud* y el detenimiento para que sujeto y objeto se *fundan* en algún estado de contemplación. En ese sentido, la tríada objeto-lentitud-sujeto es la *quintaesencia* de la experiencia estética. Asimismo, la velocidad de las comunicaciones obstruye todo tipo de experiencia interpretativa al no haber nada que interpretar. Lo *agradable* y afín a las sensaciones carece de contenido semántico y metafórico, por tanto, la interpretación se degrada en *decir lo que sea*, en rasguñar la superficie de lo susceptible de ser interpretado.

Este imperativo colectivo de *lo que me agrada* le impone al individuo un medio que no le ofrece la posibilidad de distanciarse de sí mismo, de alterar su *ser*. En consecuencia, lo distinto se ausenta para que se haga presente lo *que me gusta*. Los resultados de esta actitud *egocéntrica* son autodestructivos en la medida en que generan seres humanos capacitados para tomar decisiones solamente atendiendo a criterios emocionales y no racionales para asumir una vida completamente individualizada y hermética donde *lo otro* no cabe y, resultando por supuesto en *arquitecturas mentales* frágiles e incompatibles con el mundo real. “En general impera la dialéctica de la violencia: *un sistema que rechaza la negatividad de lo distinto desarrolla rasgos autodestructivos*” (Han, 2017, p. 10).

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

En este punto cabe preguntarnos: ¿cuál es el papel de la escuela como esfera social en todo esto? Señala Torres et al. (2012): “La escuela es una institución social, con un contexto determinado por los múltiples condicionamientos culturales, políticos y económicos, que se van configurando simbólicamente en el sujeto” (p. 29). En consecuencia, esos condicionamientos que se presentan en la escuela van instaurando sentidos que impregnan la subjetividad de los estudiantes. La escuela no es ajena a las dinámicas sociales, en ella se conjuga la cultura de la época, los imperativos sociales y culturales y las verdades establecidas.

A partir de lo anterior, para la escuela es inevitable modelar al sujeto debido a su carácter formativo y operatorio dentro de la sociedad, un proceso mediante el cual va brindando criterios para ver, interpretar y comprender el mundo. “Todo lo que creemos depende de lo que aprendemos” (Wittgenstein, 2009, p. 854). Bajo esta afirmación nuestra mirada en esta investigación está puesta en cómo confrontar estas certezas que se han asimilado y rubricado frente al mundo y que se consideran *el saber*. “Las grandes construcciones sistemáticas no son capaces de criticar sus propios presupuestos; el edificio se derrumbaría” (Fuentes, 2002, p. 138).

Ahora bien, señala Álvarez de Zayas (1998) frente a la labor social de la escuela:

La escuela existe, en tanto institución social, para formar a los ciudadanos que se van a integrar a la colectividad. La escuela que se desarrolla para la vida, se tiene que realizar en la vida, por la vida y en especial el trabajo, como su actividad fundamental (...) una educación para la vida tiene que ser productiva (laboral) creativa (investigativa) y transformadora del contexto social. (como se citó en Ospina, 2004)

Así pues, consideramos que la escuela debe ser el espacio en el que este imperativo social del *yo individualista*, que no sale de *su igual* ni de sus certezas inmediatas y que no deja lugar a la duda y a la pregunta, necesita ser objeto de atención. La escuela debería ser el escenario en el que las lógicas que dan lugar a mentalidades limitadas, y que configuran formas de pensar individualizadas se pongan en cuestión, también debe aguzar la mirada sobre cómo ella misma, incluso, configura las creencias de los estudiantes.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Entonces, si tenemos en cuenta que la escuela existe para educar e integrar a los estudiantes a la sociedad, es preciso cuidar y mantener una conexión con la realidad para no caer en una educación ficcional, es decir, que no aporta elementos para integrarse al mundo real. De lo contrario, la escuela resultará egresando a la sociedad seres humanos incapaces de entender, adaptarse y pensar con criterios equilibrados entre lo emocional y lo racional.

A raíz de este panorama emergen las preguntas: ¿cómo confrontar estas configuraciones ideológicas?, ¿cómo conducir a los estudiantes a las experiencias estético comprensiva e interpretativa de sí mismos y del mundo? A estos interrogantes proponemos el aforismo como un eje articulador de la filosofía, la estética y la pedagogía que posibilita la alteración y las experiencias estético comprensiva, interpretativa y exegética. El aforismo en el aula de clase, y particularmente en la clase de literatura y Lengua Castellana, es una forma discursiva que no ha sido reconocida y por ende no ha tenido lugar en la educación tanto en las metodologías de los profesores como en las prácticas de enseñanza de lengua y literatura. De allí surge nuestro interés en proponerlo como un eje que articule estos tres campos epistémicos.

En primer lugar, desde su carácter filosófico porque moviliza el pensamiento siendo un discurso crítico y dinámico en la medida en que duda y sacude el armazón mental de sus lectores. En otras palabras, para los aforismos aplica perfectamente la palabra *con-mover* porque mueve de sitio las verdades instituidas al comunicar algo imprevisto, sorpresivo y novedoso.

En segundo lugar, lo estético porque evoca experiencias que trascienden lo sensible, es decir, que vincula la sensibilidad y la razón para comprender el fenómeno y poner en juego la configuración simbólica del sujeto; los significados que ha construido en su devenir. Y, en tercer lugar, pedagógico porque está en función de la enseñanza. Cabe aclarar aquí que con el aforismo no pretendemos enseñar algo en particular, sino que pretendemos dinamizar el intelecto y el pensamiento, afianzar la capacidad crítica, analítica y sintética, esta última consiste en extraer significados de textos densos, destrezas que el maestro de lenguaje debe fortalecer. En definitiva, fortalecer las destrezas del intelecto. De manera similar a lo que ocurre con la literatura, el aforismo tiene el potencial de enseñar una diversidad de cosas, pero no se le puede exigir que enseñe algo en particular, de allí que la pregunta: ¿qué enseña la literatura? sea tan difícil de abordar.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Sostenemos aquí, que al igual que la literatura, el aforismo no enseña nada concreto, sino que desafía al intelecto para ser interpretado, requiere de unas habilidades afinadas para descifrar sus posibles significados desde el material lingüístico que ofrece y una sensibilidad dispuesta a dejarse *afectar* a partir de la relación de los estudiantes con el mundo.

En ese sentido, el aforismo constituye en el aula de clase un elemento provocador que “causa un estado de incertidumbre, en el cual el estudiante tratará de dar respuesta para descubrir en el transcurso de sus indagaciones nuevos cuestionamientos y por ende nuevas inquietudes, que le ayudarán a satisfacer sus dudas o vacíos conceptuales” (Torres et al., 2014, p. 36). Así las cosas, el aforismo sirve como puente entre los estudiantes y algo totalmente nuevo para ellos, algo desconocido. El aforismo en el aula vincula al *ser* con la negatividad de la *experiencia* en sentido enfático, permite a los estudiantes, debido a su carácter filosófico, asumir una postura crítica frente a sí mismos en relación con sus vivencias y, asimismo, mediante la exégesis vincularse intelectualmente con el mundo.

El aforismo por sus características requiere de tiempo, por esto la aceleración y la rapidez de la actualidad no son afines con él, así, esta expresión breve confronta estas características de la actualidad y se presenta como un puente entre el *ser* y la experiencia estética e interpretativa. Estética porque requiere una *inmersión* del sujeto en el objeto (aforismo), e interpretativa porque exige al lector desentrañar su significado simbólico.

Además, la interpretación del aforismo requiere un ejercicio mayéutico (entendido aquí como la construcción de significado a partir de la duda), requiere de hacer preguntas que vayan a los fundamentos de lo que ofrece el aforismo y que pongan en duda las certezas de su lector, incluso, las certezas que presuponen un saber. Ilustramos esto con el siguiente ejemplo: sabemos conceptualmente desde la biología que los árboles en otoño renuevan sus hojas atendiendo a condiciones de luz y de suelo, pero en *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda (s.f.) encontramos el interrogante: “¿Por qué se suicidan las hojas cuando se sienten amarillas?” (p. 1). Esto mismo hace Neruda con los diferentes tipos de ideologías que se fijan en contra de la lucidez y el mismo dolor de ésta. Así pues, el fundamento de estas certezas es cuestionado para dar apertura a la reflexión. En un medio de comunicación mediático, acelerado, saturado de información y de

respuestas, la pregunta es la mediadora fundamental entre un mero estímulo externo y una experiencia estética y comprensiva.

la forma aforística de mis escritos ofrece una cierta dificultad; pero procede de que hoy no se toma esta forma en serio. Un aforismo cuya forja y cuño son lo que deben ser no está aún descifrado porque se le haya leído; muy lejos de eso, pues la “interpretación” entonces es cuando comienza, y hay un arte de la interpretación... Es verdad que, para eleva así la lectura a la altura de un arte, es preciso poseer ante todo, una facultad que es la que precisamente está hoy olvidada -por eso pasará aún mucho tiempo antes de que mis escritos sean legibles-, de una facultad que exigiría casi la naturaleza de una vaca, y “no” en todos los casos, la de un “hombre moderno”: me refiero a la facultad de “rumiar”.

...El aforismo, la sentencia en que yo soy maestro y el primero entre los alemanes, son las formas de la “eternidad”; mi ambición es la de decir en diez frases lo que otro dice en un libro, lo que ningún otro dice en un libro... (Nietzsche, s.f, p. 5)

Nietzsche, destaca la forma del aforismo y su compleja naturaleza, sobre todo, para el hombre moderno: la ausencia de interés de manera seria que se presenta hoy por esta forma radica en la ausencia de facultades del intelecto para afrontarlas, en la disposición que hoy se tiene para abordar desde la superficialidad y no desde la profundidad, una característica del hombre actual que hace que no quiera descifrar e interpretar sino ver en la inmediatez de cualquier contenido.

Así pues, partiendo de que el aforismo es una expresión que apela a la interpretación, a un *arte de la interpretación* porque oculta, no está develado y requiere de ser descifrado, media la experiencia entre la relación del ser y el mundo. La interpretación como impronta del aforismo actúa en la mente de sus lectores como un provocador o estimulador del pensamiento, que implica ir a lo más profundo de las representaciones que el individuo tiene del mundo para generar nuevos significados de él. Por esta además de otras cualidades del aforismo, este tiene valor simbólico y habilita la reflexión frente al conocimiento y al mundo más allá del pensamiento racional.

La dificultad de comprender un aforismo se compensa con su carácter *impresivo* ya que ingresa *violentamente* en la mente de los lectores dejando una *marca*, una resonancia que

permanece y se renueva en cada relectura. Pero esta *marca* no tiene el aspecto de un imperativo sino de un *susurro*; el aforismo no moraliza ni apela sino que cuestiona y provoca. Teniendo en cuenta todas estas características, la forma del aforismo conduce a *experiencias* mediante la relación que propicia entre los estudiantes y un mundo de significaciones que aguardan ser aprehendidas, mediante relaciones interpretativas y estéticas no sólo con el mundo referencial sino con un mundo simbólico.

De acuerdo con lo dicho, el aforismo se establece como una forma que conduce a los estudiantes a trascender la interpretación superficial, simplista y fácil mediante un ejercicio que implica desentrañar un contenido denso, la profundidad del pensamiento. De este modo, buscamos dinamizar la arquitectura mental de los estudiantes para que accedan a contenidos complejos que no necesariamente les brinden sensaciones *agradables*, es decir, a contenidos *diferentes* que *confronten* los ya apropiados que circulan y se proliferan en la comunicación mediática de hoy.

1.2 ¿Qué moviliza esta investigación?

A raíz de todo este panorama es imprescindible preguntarnos ¿qué puede hacer el maestro para ayudar a los otros a *ver*? ¿Qué puede hacer para llevar al otro al dolor de ser lúcido? ¿Qué puede hacer para movilizar el pensamiento de los estudiantes mediante la duda? ¿A qué puede recurrir el maestro para alterar las arquitecturas mentales de sus estudiantes aun cuando estos se resisten? Respondiendo a este último interrogante, en esta investigación nuestro objetivo general es proponer el aforismo como una *forma* filosófica, estética y pedagógica para confrontar al ser y su experiencia con el mundo. Como objetivos específicos:

- Dinamizar el pensamiento racional y emocional en el aula.
- Gestar espacios de mediación entre el saber del estudiante, el aforismo y el saber del maestro.
- Fortalecer la transdisciplinariedad del conocimiento mediante la confrontación con el aforismo.

La pregunta fundamental que moviliza nuestra investigación es ¿de qué manera el aforismo se establece como una forma que conduzca a una experiencia estético comprensiva, interpretativa y exegética?

El aforismo ostenta una naturaleza y cualidades muy específicas: la densidad, la profundidad y la complejidad. Densidad porque ofrece al lector de aforismos cierto principio de *economía* al obtener mucho con pocas palabras, quien lo lee queda con la sensación de que *hay más* de lo que se puede leer literalmente; rebasa el signo lingüístico. En esa línea, el aforismo también es sintético: dice mucho con poco.

La profundidad, puesto que un buen aforismo llega hasta los fundamentos y provoca duda donde hay certezas y desazón donde hay confort. Allí radica su potencial exegetico, porque va hasta las verdades instauradas de sus lectores. Y, por último, es complejo porque su composición es *sustancial*, por lo que interpretar un aforismo requiere un *detenimiento* en el tiempo. El proceso interpretativo de un aforismo no se termina cuando es leído, por el contrario, inicia en el momento en que se acaba de leer, de allí que su relectura sea un paso obligatorio para su comprensión. Es por estas cualidades que creemos que el aforismo está facultado para proporcionar *experiencias* significativas en el aula y a la vez, *templar* las destrezas intelectuales de los estudiantes.

1.3 Actuaciones del aforismo en la educación: estado del arte

Las siguientes son las investigaciones que hallamos sobre el aforismo en la esfera educativa. Los objetivos de estas van desde posibilitar experiencias estéticas, desarrollar la capacidad crítica hasta analizar la interpretación de aforismos e identificarlos en el pensamiento escrito y oral de la infancia. La población de estas investigaciones son estudiantes de bachillerato y sus padres, estudiantes de comunicación, niños y maestros en formación. En realidad, son pocas las investigaciones sobre el aforismo con fines educativos, de este modo observamos que el lugar que ha ocupado la forma aforística no ha sido reconocido y explorado por muchos.

Inicialmente, el profesor Wilson Torres et al. (2012), en su investigación *El aforismo como experiencia estética entre el ser y el mundo*, realizada en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, reconocen el valor del aforismo en el escenario escolar para provocar experiencias estéticas y dinamizar el pensamiento mediante su carácter metafórico y simbólico. Los autores observan la ausencia de la estética en el contexto educativo por lo que realizan un trabajo

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

investigativo en la educación con el aforismo como recurso que interviene en las representaciones de los sujetos frente al mundo para posibilitar este tipo de experiencia. Los investigadores realizaron talleres para la intervención con estudiantes de básica primaria, secundaria, y universitarios, también con estudiantes con necesidades educativas especiales y con personas del entorno comunitario, no pertenecientes al contexto escolar. De acuerdo con sus hallazgos concluyen que el aforismo apela a la investigación del conocimiento y a la interpretación, provoca la duda permanente y la identificación que posibilita la conciencia reflexiva y el análisis crítico.

Por su parte, el trabajo de Rosa María Torres Valdés (2021), *Resignificación pedagógica en las carreras de comunicación mediante investigación acción participativa y aforismos filosóficos* resalta la importancia de incluir contenidos filosóficos, entre estos el aforismo, en las carreras que se relacionen con la comunicación. En su trabajo, dos grupos de estudiantes debían realizar un proyecto y compartirlo ante una empresa real, pero solo a uno de los grupos se les impartían contenidos filosóficos. La investigación de Torres Valdés sugiere que la inclusión de estos contenidos en la enseñanza estimula la creatividad, el pensamiento crítico y lleva a los estudiantes a elaborar proyectos más consistentes, mejor fundamentados y estructurados, más holísticos y socialmente responsables.

Además, la experiencia de indagación de Oscar Pulido Cortés y María Suárez Vaca (2020), *Aforismos filosóficos: voces de la infancia en tiempos de cuarentena* llevada a cabo por la Red de Infancia y Filosofía de Boyacá, Colombia, propone acciones educativas para decolonizar lo imaginario, construyendo nuevas miradas a partir de la experiencia de cuarentena por el COVID - 19 y proponen el aforismo filosófico como un medio para compartir pensamientos y creaciones fuera del aula de clase.

Y, por último, en Argentina el profesor Pablo Fernando Garrido (2017), en su investigación *La interpretación de aforismos por parte de estudiantes de formación docente inicial en el Instituto de Las Palmas, Chaco* analiza la manera en que los estudiantes que se están formando como docentes en el Instituto de Educación Superior “Padre Dante Darío Celli” de Las Palmas, particularmente estudiantes de 3° y 4° años del profesorado para el Nivel Secundario en Lengua y

Literatura, y alumnos ingresantes en el Profesorado para la Educación Inicial, interpretaron los aforismos propuestos.

Garrido señala que en el desarrollo de las encuestas varios estudiantes manifestaron no poder poner en palabras propias lo que la forma aforística expresa, asimismo, no todos encontraron en los aforismos frases populares, no lograron una relación, asunto que, según el autor, se da por la *extrañeza* que los aforismos causan en ellos. En las respuestas obtenidas advierte que los estudiantes no están interpretando los aforismos, sino que están tratando de relacionar su contenido con frases que han escuchado en la cotidianidad sin esforzarse para dar un significado. Finalmente, concluye que los estudiantes en formación presentan dificultades para desentrañar los aforismos y se pregunta: “¿en qué medida, las enunciaciones aforizantes, como las llama Maingueneau (2012) constituyen una estrategia inapelable en el contexto de la cultura digital actual, que ha instalado (e instalará) nuevos modos de leer y de escribir?” (p. 52).

Estas investigaciones concuerdan en que los aforismos develan algunas problemáticas en cuanto a las habilidades de comprensión e interpretación de los estudiantes e incluso de los maestros en formación. Pero asimismo, concluyen que su aplicación en las prácticas de enseñanza puede mejorar significativamente la interpretación, el pensamiento crítico y la conciencia reflexiva.

2. Estética, brevedad, sensibilidad y pensamiento: marco teórico

A no ser que haya quienes sean totalmente incapaces de todo placer estético, hemos de suponer en todos los hombres aquella capacidad de conocer en las cosas sus ideas y, con ello, de extrañarse momentáneamente de su personalidad



Arthur Schopenhauer

¿Han pensado cuáles son las expresiones del lenguaje que en sí mismas encarnan el discurrir del pensamiento, que están más próximas a los movimientos del pensar: avanza, retrocede, se retuerce y van de un lado a otro? ¿Han pensado cómo se relaciona el pensamiento con la brevedad

y densidad? ¿Se ha contemplado la importancia de llevar al aula formas breves y complejas del lenguaje como recurso literario y que además dinamicen el pensamiento? Si estas preguntas no se han considerado hasta ahora, estas aproximaciones conceptuales pueden ayudar a abrir estos interrogantes.

Esta propuesta se mueve alrededor de diferentes planteamientos conceptuales: el *aforismo* (Torres et al), la *estética*, la *experiencia estética comprensiva* (Schopenhauer), la *experiencia* (Han y Larrosa), la *interpretación*, la *experiencia estética interpretativa*, la *hermenéutica* (Arraez et al) y, a partir del concepto de *certeza* de Wittgenstein, proponemos el concepto de *experiencia estética exegética*. Cada uno de estos conceptos son claves para entender la relevancia del aforismo en el aula de clase, así como su alcance y posibilidades en la educación.

Siendo consecuentes con el aforismo como expresión filosófica, la filosofía es una aliada para esta investigación, puesto que es en su perspectiva y reflexión de **la estética** que nos posicionamos. Schopenhauer hace una distinción profunda entre la razón y la emoción como actores en la contemplación estética, la presencia de la una o la otra marcan la diferencia entre lo estético y lo *sublime*, esta última categoría como la convergencia de ambas: razón y emoción. Lo *sublime* es para esta investigación una categoría conceptual fundamental en la interacción de los estudiantes con el aforismo pues es la que posibilita que los estudiantes sean conscientes de su propio estado estético y den cuenta del fenómeno con sus palabras mediante la razón para que nosotros, como investigadores, podamos enterarnos de este fenómeno, lo que hace del sujeto un sujeto de conocimiento.

La hermenéutica desde Arraez et al como un ejercicio donde el intérprete dota de significado al texto y, en ese ejercicio comprende mejor su mundo y su lugar en él. De este modo, los estudiantes desempeñan la labor de Hermes y tienen conciencia de su relación con el mundo. **La exégesis** basada en la *certeza* de Ludwig Wittgenstein como aquella que excava en la profundidad para ir a los fundamentos de estas certezas. En este sentido, la exégesis no es considerada como un estudio de textos religiosos, ni como una interpretación basada en la objetividad o la ciencia para encontrar un significado completo, es decir, para hallar una verdad y acogerla, sino todo lo contrario, es tomada para encontrar lo que origina una verdad y *deconstruirla*.

Vista de esta manera, la exégesis en esta búsqueda es valorada como un *ver* hacia sí mismo para exteriorizar, con carácter filosófico y no puramente filológico.

La experiencia de Byung-Chul Han y Jorge Larrosa como resultado de la relación con *lo distinto*. La experiencia de estos dos autores parte de lo diferente al sujeto observador o en relación con un objeto que, a su vez es sujeto, como fuente de experiencia. Desde esta perspectiva el aforismo es aquél objeto *diferente* que actúa como generador de experiencia.

Y el concepto de **aforismo** de Wilson Torres et al, quienes también lo llevan al campo educativo en su trabajo investigativo al enterarse de su ausencia en este escenario. En su definición convergen la síntesis, la profundidad y la brevedad temporal en la que se captura su significado como características de la forma aforística.

Esta propuesta en la que incursionamos con el aforismo en el aula la caracteriza la **transdisciplinariedad** puesto que articula diferentes saberes para observar la realidad como una unidad compleja en la que convergen y dialogan disciplinas que el hombre y la sociedad han secularizado. El aforismo con su diversidad de temas complejos profundiza en la vida del hombre movilizándolo así, de manera profunda, el pensamiento racional y emocional, la conciencia reflexiva frente al mundo y a la vida en sus diversas dimensiones y, finalmente, frente a la realidad como una totalidad mediante la intertextualidad y la relación. En esta propuesta hay una dialéctica entre educación, filosofía y estética articulada por el aforismo que, a pesar de ser un fragmento no fragmenta, ahí su potencial. En este sentido, este elemento discursivo encarna la definición que Nicolescu (como se citó en González, 2014) atribuye a la transdisciplinariedad: “Unidad del conocimiento más allá de las disciplinas” (p. 98).

La transdisciplinariedad es, entonces, otro concepto relevante para esta investigación puesto que, según González (2014), esta es la conjunción de disciplinas para afrontar alguna problemática de modo integral. Así, un ejercicio complejo como la educación debe nutrirse de otras disciplinas como la pedagogía, la filosofía, la historia, el arte, etc., para aportar soluciones más abarcales. En ese sentido, podemos destacar el componente transversal del aforismo al ser capaz de integrarse con diversas disciplinas desde su discurso y ofrecer puntos de vista que contemplan, por ejemplo,

la sociología, la antropología, la filosofía, la lengua, la pedagogía, etc. Así, las aplicaciones del aforismo se pueden expandir a otras áreas y disciplinas del conocimiento.

En esta investigación reconocemos a la filosofía como la disciplina de la duda y la pregunta, no de la respuesta y lo verdadero, sino de lo ambiguo y lo cuestionable. Y la estética como aquella que posibilita una conexión sensible del ser con el mundo. En ese sentido, la educación puede recibir de la filosofía elementos para dinamizar y alterar el pensamiento y con ello despertar la conciencia crítica y desarrollar la sensibilidad. Ahora bien, siendo el aforismo un eje que articula tanto filosofía como educación ¿no es entonces transdisciplinar el aforismo? ¿No posee esa capacidad para conducir a pensar crítica y sensiblemente?

En los siguientes apartados profundizamos en los conceptos anteriormente enunciados y, asimismo explicamos sus posibilidades en relación con el aforismo como *forma* que puede generar *experiencia* en diferentes instancias de la subjetividad del ser humano, y en este caso, de los estudiantes.

2.1 El aforismo

En primera instancia, detengámonos en algunas contemplaciones o conceptualizaciones de diferentes autores que han incursionado en el aforismo para comprender el problema y objetivo que mueven esta propuesta. Según Paulo Antonio Gatica Cote (2018), Rafael Argullol en su “Prólogo” al libro de aforismos de Ricardo Martínez Conde *Cuentas del tiempo* (1994), afirma:

Naturalmente, el aforismo es un tipo de expresión que se adecua a la transversalidad literaria. Es, al mismo tiempo, poesía y pensamiento, narración e idea. El escritor de aforismos va dejando señales en su camino, insinuando el rumbo pero velando la meta. Sus verdades son provisionales porque sabiamente renuncia a apropiarse de la verdad. (p. 16)

En esta concepción de aforismo, Argullol plantea su naturaleza como aquella que atraviesa de un lado a otro la literatura. Es así que la expresión aforística no se reduce a una simple frase, por el contrario, en lo simple no se podría ir al pensamiento, ni a la lírica, ni a la narración al mismo

tiempo en una breve selección de palabras con las que el aforista va dando indicios, signos, marcas para insinuar y guiar una interpretación o sentido del aforismo, pero que finalmente no devela su significado porque éste no es unívoco ni fijo, es un relámpago que se da un instante y no pretende ser adoptado como *verdad*. Esto implica que el aforismo no cumple una función *legisladora* del pensamiento al pretender establecer algo, sino más bien, tomar lo que ya está establecido e interrogarlo. Así, buscamos no llevar más certezas al aula, sino desmontar o dudar de las que ya hay.

Por su parte, Valbuena (1826) ha abordado el aforismo como “Una sentencia que contiene mucha sustancia en pocas palabras” (p. 57). Cuando aquí se habla de sustancia se refiere al término empleado por el pensamiento filosófico clásico, a la esencia. La esencia es aquella que se encuentra *debajo* y profundo. Asumiendo el aforismo como dotado de sustancia, Valbuena lo destaca como una forma lingüística que trasciende sus componentes lingüísticos porque rebasa el signo como consecuencia de dicha profundidad que imposibilita al signo contener todo.

Ahora bien, que dicha sustancia no le permita al significante contener todo posibilita al sujeto que se relaciona con él la experiencia estética, aquella que ocurre en el momento en que el sujeto accede a la forma profunda, una que hace apertura a diferentes sentidos nómadas. Quiere decir esto que no es un significado fijo y establecido que crea opiniones o ideologías que el pensamiento adopta como cualidades, sino que, por el contrario, lo puede movilizar constantemente.

Carlos Fuentes (2002) también dedicó un espacio al aforismo, a su labor en el hombre pensador. En su texto *En esto creo* resalta el estilo aforístico, la forma lingüística breve de Wittgenstein, Nietzsche y Pascal al reconocer que el estilo aforístico elegido por estos autores tiene la intención de capturar la esencia en la precisión e higiene del lenguaje y no perderla en el divagar del mismo que, finalmente, construye estructuras fijas del pensamiento o marcos de interpretación del mundo: “El estilo mismo de Nietzsche, famosamente aforístico, supone la negativa de crear un «sistema» filosófico que requiere, para presentarse vestido ante el mundo, de premisas incuestionables para el pensador” (p. 139).

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Así, Fuentes hace un elogio al aforismo como expresión que dinamiza la duda y con esta, el pensamiento. Con el aforismo tanto el aforista como el lector excavan en la superficie de una ideología o sistema de pensamiento que resulta seductora para llegar a lo profundo, al fundamento de esta. La forma aforística con su profundidad velada devela o, por lo menos *ilumina* para ver las cosas de otras maneras y desbaratar la arquitectura incuestionable de los edificios ideológicos. Desde esta perspectiva, el aforismo se establece como una forma divergente del pensamiento al no erigir estructuras de verdad sino más bien pretende un estado de dinamismo del *juicio*.

Friedrich Nietzsche (s.f), no pudo pasar por alto exaltar su propia escritura, el destacado filósofo del siglo XIX sabe muy bien que la forma de sus escritos presenta dificultad a su época puesto que la conocía y juzgaba sus habilidades intelectuales. Las cualidades del hombre de su época daban como resultado poca voluntad para enfrentarse al desafío de la densidad. Nietzsche fue consciente de la exigencia más grande del aforismo para un tiempo moderno: la interpretación en la demora.

La forma aforística de mis escritos ofrece una cierta dificultad; pero procede de que hoy no se toma esta forma en serio. Un aforismo cuya forja y cuño son lo que deben ser no está aún descifrado porque se le haya leído; muy lejos de eso, pues la “interpretación” entonces es cuando comienza, y hay un arte de la interpretación... Es verdad que, para elegir así la lectura a la altura de un arte, es preciso poseer ante todo, una facultad que es la que precisamente está hoy olvidada -por eso pasará aún mucho tiempo antes de que mis escritos sean legibles-, de una facultad que exigiría casi la naturaleza de una vaca, y “no” en todos los casos, la de un “hombre moderno”: me refiero a la facultad de “rumiar”. (Nietzsche, s.f., p. 5)

¿Por qué en su autocrítica, exige Nietzsche el *Rumiar* para la lectura de sus aforismos? A este interrogante responderemos tratando de conservar la precisión: porque es la práctica y es el arte de demoler lo que hay para crear algo nuevo; devolver lo digerido para masticarlo de nuevo y hacer de ello otra cosa. Este ejercicio ejercita a tal altura la lectura; una meditada y profundizada que busca la transformación o alteración de manera autónoma, sin un sistema o institucionalización

del pensamiento. Un ejercicio que se puede llevar a cabo justamente por la brevedad, por el fragmento que es lo que principalmente caracteriza el aforismo:

Nadie se atreve a realizar por sí mismo la ley de la filosofía, nadie vive como filósofo, con esa simple fidelidad viril que forzaba a un hombre de la antigüedad, dondequiera que se encontrase, hiciese lo que hiciese, a conducirse como estoico, desde el momento que había jurado fidelidad a la Stoa. Toda filosofía moderna es política o policíaca, está reducida a una apariencia sabia por los gobiernos, las iglesias, las costumbres y las cobardías de los hombres. Nos contentamos con un suspiro de pesar y con el conocimiento del pasado. (como se citó en Aponte, 2020, p .8)

La juventud se convierte así, según lo que manifiesta Nietzsche, en la población objetivo de la institucionalización del pensamiento que pretende atiborrar a veces de manera inconsciente y, en otras ocasiones de manera consciente, su mentalidad para hacerlos parte de un armazón social y no para afianzar las preguntas que los jóvenes se hacen frente a la vida y al mundo, no para lo que debe considerarse la tarea más importante: pensar con autonomía, además, no la que debe considerarse una de las tareas principales de un maestro: conducir a sus estudiantes a que piensen por sí mismos.

Ahora bien, esta investigación se articula alrededor del concepto de aforismo brindado en forma aforística por Wilson Torres et al (2012): “Un texto breve con un sentido profundo que se revela en el instante” (p. 29). En su texto *El aforismo como experiencia estética entre el ser y el mundo*, el Maestro Torres aborda el aforismo con fines pedagógicos; señala la necesidad de la experiencia estética en el escenario escolar a partir del aforismo como una construcción filosófica y literaria que interviene en los significados o representaciones que tienen los estudiantes frente al mundo.

Esta manera de estimar el aforismo tiene en cuenta su carácter *instantáneo*, los lectores que se enfrentan al sentido profundo, a lo que anteriormente nos referimos como *sustancia*, tienen un espacio estético que se da como un relámpago que trae lucidez y la lucidez es la revelación de algo oculto. Por esto mismo, cada vez que el sujeto se relaciona con el aforismo tiene la oportunidad de

volver a tener una nueva revelación frente al contenido aforístico en relación con su experiencia y representaciones del mundo. De acuerdo con esto, la expresión aforística ofrece la oportunidad de que, en el aula, los estudiantes tengan experiencias ya sean *estéticas*: en la inmersión pura del fenómeno, *estético comprensivas*: que puedan dar cuenta del estado estético, *estético interpretativas*: que puedan dar cuenta a partir del diálogo con el texto de una comprensión fundamentada en el material lingüístico que, también les ayude a entender el mundo y su lugar en él. Y, *experiencias estético exegéticas*: que puedan confrontar los fundamentos de sus propias certezas y las sometan a duda.

2.2 La experiencia

Cuando pensamos en experiencia es muy posible que lo primero que nos venga a la mente es la experiencia relacionada con el empirismo, esto implica una relación directa con la experimentación física y racional de algún fenómeno externo y que se puede verificar después. Es decir, experiencia en su sentido más etimológico de *experientia* que traduce ensayo o prueba. Sin embargo, aquí vamos a abordar la experiencia en un sentido más filosófico, como una posibilidad del *ser* para no ser *el mismo*. Jorge Larrosa la considera como una posibilidad para la educación siempre y cuando le demos un uso serio, no por simplemente nombrarla como si *experiencia* fuera todo lo que vivenciamos, lo que elimina su carácter reflexivo. La experiencia requiere de cultivarse, de un proceso que la motive y la habilite, porque tanto la motivación como la experiencia son finalmente internas, pero inicialmente provocadas:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (Larrosa, 2006, p. 44)

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Así, este autor define la experiencia como “eso que me pasa”, es decir que es lo que me pasa a mí y no lo que pasa a mi alrededor o lo que le pasa al otro, la experiencia es propia, es algo que desmonta y altera *mi* subjetividad, es esa exterioridad de lo que no soy yo, de lo diferente y que es independiente de mi voluntad. Esta necesidad de lo externo, Larrosa (2006) lo denomina *Principio de Exterioridad* y señala que:

Si lo denomino "principio de exterioridad" es porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra *ex*/periencia. Ese *ex* que es el mismo de *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar. (p. 44)

La experiencia requiere, en un primer plano, de la exterioridad porque precisa de cambio y el cambio se da con lo que no está en mí. En ese sentido, queremos proponer el aforismo como ese texto que cuenta con esa dimensión *ex*/terior que posibilita una *colisión* con todo el andamiaje interior de los estudiantes y que puede provocar en ellos esa *experiencia* de lo ajeno y lo *otro* que habla Larrosa.

2.3 La Experiencia estético comprensiva

Arthur Schopenhauer distingue el estado de contemplación estética de un estado estético ya consciente y mediado por la razón. Esto es, la diferencia entre lo estético y lo sublime. La estética desde este punto de vista no es necesariamente lo bello o lo agradable a pesar de su carácter subjetivo, de hecho, en cuanto a este carácter subjetivo del placer estético afirma Schopenhauer (2004) que es “la liberación del conocimiento respecto del servicio de la voluntad, el olvido de su propio yo como individuo y la elevación de la conciencia al sujeto del conocimiento puro, involuntario, intemporal e independiente de toda relación” (p. 235).

Así pues, el estado estético es la separación tajante entre razón y emoción. Un sujeto en estado estético no puede dar cuenta de su experiencia ni describirla, se sumerge en el fenómeno sensible y allí la razón no tiene cabida. En otras palabras, el estado estético es la inmersión total en

un fenómeno. El sujeto abandona momentáneamente su individualidad para *elevarse* a “sujeto de conocimiento puro” donde según Schopenhauer, contempla la pura idea del fenómeno estético. Pero una vez terminado el estado estético (cuya duración es efímera y el fenómeno inefable) el sujeto cae nuevamente en los rígidos sistemas de la razón *viendo* otra vez no la idea sino la manifestación material de la idea, esto es, el fenómeno “[en] la estética abandonamos el dominio de la razón y entramos en el terreno de lo místico: aquí no caben ya las explicaciones sino solamente la descripción de su manifestación en el fenómeno.” (Schopenhauer, 2004, p. 30)

Así, la estética de Schopenhauer consta de dos elementos claves: *el conocimiento del objeto* como una idea superior a su manifestación individual y *la conciencia del sujeto que conoce* entendido como sujeto que accede a los objetos puros del conocimiento, las ideas. Cabe aclarar que esta estética tiene un fuerte componente platónico y por tanto metafísico, pero lo que nos interesa es su realidad material en el sujeto que puede tener experiencias estéticas.

En cuanto al fenómeno que provoca el estado estético, vale aclarar que la estética no discrimina. Por eso el arte en general no es necesariamente el único fenómeno que tenga carga estética. De hecho, debido a la individualidad de cada ser humano el estado estético puede ser provocado por fenómenos insospechados. Lo importante es aclarar que la estética no es un estado selectivo, sino que por el contrario existe como posibilidad para cualquiera. El mismo Schopenhauer (2004) también admite esta posibilidad: “hemos de suponer en todos los hombres aquella capacidad de conocer en las cosas sus ideas y, con ello, de extrañarse momentáneamente de su personalidad” (p. 249).

Por otro lado, en el estado sublime razón y emoción logran una *comuni3n* que puede dar cuenta de la experiencia estética. Como ya se mencion3 en el estado estético, el sujeto no puede juzgar ya que est3 inmerso en alg3n fen3meno sensible que le haya causado ese estado. Sin embargo, en el estado sublime el ser puede volver su experiencia est3tica consciente y racional, es decir, pasarla por el lenguaje. En otras palabras, si el estado est3tico es sentir sin juzgar, el estado sublime es poder sentir y luego estar en la facultad de convertir esa emoci3n en raz3n:

En el caso de lo sublime aquel estado de conocimiento puro solo se gana tras (...) una elevación libre y consciente por encima de la voluntad y el conocimiento referente a ella. Esta elevación no solo hay que conseguirla sino también mantenerla con conciencia... (Schopenhauer, 2004, p. 238)

A ese estado entre emocional y racional que puede hablar de la experiencia estética, a esa contemplación *sublime* de la propia experiencia sensible lo hemos denominado en esta investigación como *experiencia estético-comprensiva*. Porque frente al fenómeno que posibilita una vivencia estética el ser comprende su propia experiencia, sus propias limitaciones y sus propias emociones por más *oscuras* y enrevesadas que resulten, el ser puede establecer una relación con las contradicciones y sinsentidos que lo constituyen y puede convertirlas en significación a través del ejercicio del lenguaje.

En esta investigación reconocemos que cada sujeto es un ser estético y tiene capacidad de sentir y con esto, de ver esas ideas, significados y representaciones que se ha creado puesto que, en la relación de un sujeto con un objeto puede generarse sensaciones y con estas sensaciones generarse ideas y conceptos de su realidad y de su propia personalidad, porque en esta experiencia interactúa esa formación que el sujeto ha tenido hasta el momento, interactúan signos pasados y los nuevos que se crean para generar nuevas ideas y, con ellas, interpretaciones y comprensiones de la realidad. También en esta relación hay un extrañamiento de sí mismo, una problematización de eso que se ha venido *siendo, viendo, pensando*, de las imágenes y creencias que se han construido.

2.4 La experiencia estético interpretativa

Otro concepto que vamos a tener en cuenta para esta investigación es el de *experiencia estético interpretativa*. De manera que la hermenéutica también será tomada en cuenta en esta investigación. La hermenéutica desde su sentido etimológico *hermeneutiqué* en griego e *interpretâri* en latín tiene que ver con la fijación del sentido verdadero del texto. Por otro lado, según el Diccionario Hispánico Universal (1961) es un término relacionado con el vocablo latino *sermo*, que indica originalmente la eficacia de la expresión lingüística. En ese sentido, la

interpretación es la comprensión de cualquier texto que su significado no resulte axiomático o máximamente evidente para el intérprete a causa de algún obstáculo temporal, psíquico o puramente lingüístico. Por tanto, el hermeneuta es quien se dedica a develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible en pro de una adecuada función normativa de los signos lingüísticos (Arráez et al., 2006).

La hermenéutica como disciplina de interpretación de los textos guarda en sí misma, por supuesto, una relación con el *comprender*, pero esta comprensión no se agota en los textos sino que es una característica óptica del ser humano que se va configurando con arreglo a todas las condiciones histórico-socioculturales tanto de quién interpreta como de quien ha creado el texto (Cazau, 1997). Cuando analizamos un texto no hay que olvidar que este tiene un autor que configuró de alguna manera sus creencias, que vivió experiencias de todo tipo que por supuesto estaban condicionadas por su momento histórico. Y esto no es sólo aplicable al autor sino también al texto y al hermeneuta (Arráez et al., 2006). De modo que cuando hay ejercicio de interpretación, hay también un movimiento *óptico* del ser humano donde el intérprete dialoga de modo plurisignificante con el texto, donde a la vez que logra mejor comprensión del texto logra mejor comprensión de sí mismo y de sus condiciones como ser en el mundo.

Es por todo lo anterior que proponemos la *experiencia estético interpretativa* para esta investigación, creemos que todo estudiante debe poseer suficientes criterios racionales y facultades intelectuales para ejecutar un destacado ejercicio dialógico y hermenéutico del texto, ya que una interpretación consistente le va a posibilitar una comprensión más afinada del mundo y su lugar en él. A propósito de esta comprensión dialógica, señalan Arráez et al. (2006):

En esa realidad del autor del texto, del texto mismo y del entorno del intérprete se conjuga un diálogo. Esa vivencia dialógica de preguntas y respuestas, entre los horizontes que se fusionan, esa estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender es la que da a la experiencia hermenéutica su verdadera dimensión. (p. 181)

2.5 La experiencia estético exegética

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

La exégesis desde su concepción clásica guarda una estrecha relación con la teología. De hecho, la exégesis se relaciona con la interpretación y explicación *objetiva* de un texto. El diccionario de la RAE define la *exégesis* como: *Explicación, interpretación*. Sin embargo, otras perspectivas aplican la exégesis especialmente a textos religiosos:

El uso predominante de “exégesis” ha estado relacionado con la Biblia. Denomina un campo de investigación que ha sido y es muy prominente en los estudios teológicos. Es por lo tanto, muy beneficioso discutir el uso de la palabra ya que ésta designa un segmento de la disciplina teológica. (Thomas, 1987, p 10)

De estas concepciones se desprende que la exégesis tenga un carácter sacro. El entendimiento de Dios es el entendimiento del fundamento de todo lo que existe. En ese sentido, la exégesis tiende a lo *substancial*, y esto es, a los fundamentos bajo los cuales se sostienen las certezas de la *explicación*. Dicho esto, nuestro foco apunta no solo a las interpretaciones que los estudiantes hagan de los aforismos, sino también de los fundamentos que los estudiantes tienen para interpretar. Los estudiantes previamente y durante el proceso escolar van configurando su sistema de creencias al mismo tiempo que van cimentando un sistema de *certezas* que sostiene todo el armazón de su psique.

Wittgenstein en su libro de aforismos *sobre la certeza* señala que los seres humanos ostentamos ciertas certezas como la redondez del planeta tierra, la órbita terrestre alrededor del sol, que el mundo es previo a la existencia, entre otras, pero que cuando vamos al fundamento, al principio de esas seguridades nos damos cuenta que no hay fundamento alguno o que no tenemos ninguno. “«¿Sabes que la Tierra existía entonces?» —«Claro que lo sé. Me he enterado por medio de una persona que está enterada.»” (Wittgenstein, 2009, p. 693). En este punto, el aforismo se presenta como generador de duda especialmente en aquello que se presupone “saber”. Ya que como muestra Wittgenstein, es posible y necesario dudar del origen de nuestras certezas e incitar en los estudiantes la curiosidad y la inquietud por conocer el origen de lo que “creen” saber. En los siguientes aforismos del mismo autor (2009) se puede ver lo que implica la certeza:

Es decir, las *preguntas* que hacemos y nuestras *dudas* descansan sobre el hecho de que algunas proposiciones están fuera de duda, son —por decirlo de algún modo— los ejes sobre los que giran aquéllas. (p. 731)

Con la misma certeza con la que creemos *cualquier* proposición matemática, sabemos también cómo se pronuncian las letras «A» y «B», cómo se denomina el color de la sangre humana, y que los demás tienen sangre y que la llamamos «sangre». (p. 731)

En cuanto al primer aforismo, Wittgenstein señala que nuestras dudas y preguntas no son genuinas en la medida en que las generamos a partir de seguridades, esto implica que estas cuestiones no pueden generar dudas en sentido auténtico ya que se afincan en certezas ya instauradas. En este sentido, nuestra propuesta apunta a remover y sacudir en los estudiantes esas certezas generando dudas que no descansan en las certezas sino que por el contrario, las desequilibra. En lo que respecta al segundo aforismo, este autor habla de la seguridad de lo que creemos que sabemos, pero realmente lo que sabemos es lo que convencionalmente *sabemos*, es el término que se *usa* para referirnos al objeto en cuestión. Nuestra certeza está en la palabra usada para nombrar.

3. La senda de lo breve: metodología

*El aforismo: Fuego sin llama.
Se entiende que nadie
quiera calentarse en él*



E.M. Cioran

En este capítulo especificamos la teoría y el enfoque metodológico que nos sustenta, asimismo describimos el método y las técnicas investigativas que permitieron recolectar la información. También, a partir de esta teoría detallamos algunos aspectos de nuestra intervención con los estudiantes y damos cuenta de la relación sustancial entre teoría y práctica, aforismos, estudiantes y nosotros como maestros investigadores con la investigación.

3.1 Investigación cualitativa

Esta investigación se asienta en el enfoque cualitativo. Desde el inicio buscamos un diseño flexible y dinámico que nos permitiera comprender la realidad de los estudiantes con los que trabajamos, ahondar en sus cuestionamientos y reflexiones tal y como ellos lo podían expresar. En ese sentido, optamos por la orientación cualitativa ya que pretendemos explorar la realidad como la experimentan los actores: lo que piensan, lo que reflexionan, lo que sienten, etc.

Para esta investigación tomamos el enfoque cualitativo de autores como Taylor y Bodgan (1987), lo que implica que hay una realidad que se observa, clasifica y generaliza para inferir explicaciones, esto es, establece conclusiones o lecturas a partir de premisas. El investigador no parte de modelos e hipótesis para relacionar los datos, sino que a través de la observación comprende partiendo de los datos obtenidos en la interacción, en este caso con los estudiantes. Otra característica importante es que el investigador cualitativo no entiende a los actores y a los espacios como variables de la investigación sino como partes inseparables e imprescindibles de un todo. Es decir, los observa desde un punto de vista *holístico*.

El investigador cualitativo es sensible a la *afectación* que puede generar en sus interlocutores, sus modos de interacción son naturales y no intrusivos, conversacionales y no formales. Este investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. La identificación, la empatía y la comprensión de la realidad de los actores tal y como ellos la experimentan es clave desde esta perspectiva. Según los autores, cuando se emplea el enfoque cualitativo para abordar realidades que involucran a las personas hay un conocimiento íntimo y experiencial de sus luchas cotidianas en la sociedad, sus frustraciones, sus sueños y, en definitiva, de su vida interior, algo dejado al margen con otros enfoques investigativos.

Otros autores relevantes para nuestro enfoque son Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes acerca del enfoque cualitativo señalan que:

La perspectiva cualitativa está interesada por el estudio de los procesos complejos subjetividad, y su significación, a diferencia de la perspectiva cuantitativa que está interesada por la descripción, el control y la predicción, es inductiva porque se interesa por el descubrimiento y el hallazgo, más que por la comprobación y la verificación; es holística porque se ve a las personas y al escenario en una perspectiva de totalidad; y es interactiva del individuo con su entorno, de visión ecológica y reflexiva de la complejidad de las relaciones humanas. (p. 586)

La metodología de tipo cualitativo, entonces, requiere un acercamiento a la vida concreta de los actores en un proceso dinámico y no estático. Este proceso se construye a través de la afectación que puede percibirse en los interlocutores a partir de los acontecimientos que los rodean, ya sean intencionados por el investigador o, sean producto de su vida concreta. En esta metodología es imprescindible la participación activa de los actores: expresar sus pensamientos, observar sus acciones y reflexiones, así el investigador comprende cómo la realidad concreta de las personas que observa los *afecta*.

Esta investigación no se limita a un desarrollo descriptivo, sino también analítico, donde es fundamental la realidad de los actores en medio de la investigación. Sus experiencias y su visión cobran especial relevancia ya que como señalan Taylor y Bodgan, la tarea de la investigación cualitativa es “intentar ver desde la perspectiva de otras personas.” (p. 23)

3.2 El método de Hermes

*Comprender una obra de arte es, ciertamente, un
encuentro consigo mismo.*



Hans-Georg Gadamer

En esta sección vamos a explicar el método hermenéutico y cómo nos posibilita un ejercicio de comprensión que *afecta* no sólo a los estudiantes como actores fundamentales de la investigación, sino a nosotros, los maestros investigadores como intérpretes de las realidades de los estudiantes y las confrontaciones con la forma aforística.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

La hermenéutica tal como la conceptualizan autores como Gadamer (1998), resulta del ejercicio interrelativo del *ser* con un objeto que lo afecta, de ese modo el ejercicio de interpretación adquiere un carácter vital, subjetivo e íntimo. Es decir, los sentidos que adquiere la obra de arte están alojados en el intérprete. La obra de arte le da algo al hermeneuta pero este también devuelve algo a la obra, esto genera una *comprensión* del sujeto sobre sí mismo y la realidad donde está inmerso. De allí que para nosotros sea relevante la relación que pueden establecer los estudiantes-intérpretes con los aforismos y los sentidos que puedan otorgarles.

A la luz de la hermenéutica de Arraez et al. (2006), observamos la relación de los estudiantes con los aforismos, cómo la forma aforística media entre el individuo y la experiencia estética. Los autores conciben la hermenéutica como un ejercicio donde el intérprete dota de significado al texto y, en ese ejercicio comprende mejor su mundo y su lugar en él. Entendiendo esta acepción, podemos decir que el individuo interpreta y comprende el texto aforístico apoyado en su configuración de significados y símbolos creados en su devenir histórico y social. Entonces, es desde su interpretación y comprensión que podemos observar sus experiencias previas, sus certezas, dudas, contradicciones, incomodidades, extrañezas, entre otros fenómenos que acontecen en su relación con el aforismo puesto que, como afirma Gadamer (1998): “Comprender lo que una obra de arte le dice a uno es entonces, ciertamente, un encuentro consigo mismo” (p. 60).

El aforismo es aquí la obra de arte que, como hemos dicho, trasciende las palabras, las rebasa como ficciones que son. El aforismo exige comprensión y esta comprensión no se limita a lo literal de las palabras sino que las lleva a sus límites, las atraviesa y, para que esto suceda, para que la hermenéutica pueda actuar, es fundamental que el lector de aforismos esté dispuesto a *escucharlo*, de acuerdo con esto, afirma Gadamer (1998):

La comprensión del discurso no es la comprensión literal de lo dicho, consumando paso a paso los significados de las palabras, sino que realiza el sentido unitario de lo dicho, y éste se halla siempre por encima, más allá de lo que lo dicho declara. Lo que dice puede ser difícil de entender cuando se trata de una lengua extraña o antigua: más difícil aun es dejarse decir algo, aun cuando se entienda lo dicho sin más. Ambas cosas son tarea de la

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

hermenéutica. No se puede entender si no se quiere entender, es decir, si uno no quiere dejarse decir algo. (p. 60)

Así, comprender el aforismo como algo difícil de entender pero también como algo que requiere *dejarse decir* son labores de la hermenéutica y por lo tanto, sólo mediante este ejercicio puede el aforismo hacerse inteligible y causar *afectación* en sus lectores mediante la confrontación que da paso a la revelación. “La obra de arte que dice algo nos confronta con nosotros mismos. Eso quiere decir que declara algo que, tal y como es dicho ahí, es como un descubrimiento; es decir, un descubrir algo que estaba encubierto” (Gadamer, 1998, p. 60).

Ahora bien, esta forma de comprender la hermenéutica también nos permitió detenernos y observar cómo el estudiante comprende su propio mundo, cómo reflexiona sobre su propio pensamiento (algo a lo que no todos estamos dispuestos) mediante el ejercicio de interpretar y comprender cada aforismo, además, teniendo en cuenta que la relación entre el sujeto y objeto puede darse a través de los sentidos o mediante la razón: experiencia estética o experiencia estético interpretativa y comprensiva, es decir, la comprensión puede ser por la vía sensible o la racional, de las que estudiantes exteriorizaban, algunas veces con mucho esfuerzo, para enterarnos de lo que había acontecido en ellos. Así, desde la hermenéutica, los estudiantes fueron a la profundidad para llegar al fundamento de sus certezas que, en ocasiones, eran inmediatas.

De esta manera, el método de Hermes como actividad de permanente de reflexión, en el sentido etimológico del término, es decir, interpretar es captar, capturar, abarcar los sentidos de las cosas, de las situaciones, de los textos y la multiplicidad de sentidos que están en el intérprete, nos ha posibilitado establecer contrastes en las experiencias previas al aforismo a partir de lo que ellos concebían, de sus significados, símbolos, imaginarios, e incluso, de sus emociones y las experiencias posteriores a éste en el aula de clase. En ese sentido, actuamos bajo la perspectiva de la hermenéutica de Gadamer (1993), quien señala lo siguiente:

Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación

constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa. (p. 2)

Entonces, la hermenéutica es en esta investigación un móvil puesto que a través de la comprensión aforística movilizamos el pensamiento, las facultades y habilidades del intelecto. Del intelecto del hombre que *está ahí*, del *Dasein* de Heidegger, es decir, del ser que se pregunta por el *ser*, por el fundamento de las cosas, que busca comprender porque esa búsqueda de comprensión y de conocimiento lo caracteriza. El hombre *arrojado al mundo* se cuestiona constantemente por su *estar ahí*, consigo, en relación al mundo que lo rodea, preguntas que surgen ya a la edad de los estudiantes que hacen parte de esta investigación, quienes son un *ser siendo*, no determinados que, incluso sin saber, están en una búsqueda constante de algo que tampoco saben qué es. De esta manera, para nosotros fue fundamental elevar la autoconsciencia, la comprensión del pensamiento propio, pensar lo que se piensa, hallar el fundamento gracias a la vitalidad del aforismo: “Lo que se transforma llama sobre sí la atención con mucha más eficacia que lo que queda como estaba. Esto es una ley universal de nuestra vida espiritual” (Gadamer, 1993).

Ahora explicaremos teóricamente las técnicas que usamos para llevar el aforismo al aula y posibilitar la *experiencia* además de sus aplicaciones en el aula. Estos elementos que posibilitaron la búsqueda del sentido del aforismo fueron fundamentales para la investigación, permitieron establecer las relaciones clave entre la *forma* aforística y la subjetividad de los estudiantes.

3.3 El aforismo por sí mismo: observación participante

La observación participante se denomina de esta forma porque su característica principal es la observación que se hace en la medida en que se participa de manera activa dentro del contexto. Esto es lo que distingue a la observación participante de muchos métodos de investigación. Esta característica implica que el observador *involucre* su subjetividad en el estudio de los sujetos que ha elegido para dicha observación, de este modo, el observador es afectado mientras él afecta, es un acontecimiento recíproco. El investigador que participa de manera activa, que constantemente interacciona con el medio y con la población investigada, pone en acción su sensibilidad, sus pensamientos y reflexiones mediante la alteración que esto le provoca. La observación participante

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

es, Según Taylor y Bogdan (1987), “La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31).

Sin embargo, la observación participante no es anteponerse como investigador a los sujetos observados, una cosa es dejarse afectar por la interacción en la investigación y otra es que el investigador no sepa separarse, tomar distancia de lo observado, puesto que no habría afectación para ninguno ya que no hay alteración en lo igual y tampoco en la imposición. Siguiendo esto, la observación es posible en la medida en que podemos separarnos del otro. Así, la observación participante fue un método para nuestra investigación porque nos involucramos en esta de manera activa en cada intervención, no sin saber tomar distancia, una pertinente y necesaria para *observar*.

La mayéutica fue nuestra principal aliada para participar de manera activa como maestros en formación e investigadores durante toda la investigación. Nunca pretendimos dar algo parecido a una *respuesta* a los estudiantes, sino que al igual que Sócrates buscamos crear duda e incertidumbre en sus seguridades más inmediatas mediante la *pregunta*. La pregunta, a partir de Sócrates, ha sido la manera más fructífera de dinamizar el conocimiento y el pensamiento, aun así, esta valiosa y significativa forma de mover el pensamiento padece una gran ausencia en el aula como lugar para el conocimiento.

Antes de entrar al campo de investigación, Colegio Colombo Británico, reconocimos que el aforismo no era una propuesta metodológica tenida en cuenta en el campo educativo en ningún nivel. Esa razón nos motivó a proponerlo como una *forma* excepcional para generar *experiencias* estéticas y que los estudiantes encontraran placer en la comprensión de lo denso con todo el ejercicio intelectual que implica. En ese sentido no llegamos a la institución con una hipótesis preestablecida sino con la intención de compartir con los estudiantes el gusto por *pensar*. Y una vez al interior del campo, observamos todo lo que la *forma* aforística podía provocar en ellos, desde las dificultades de su comprensión hasta los efectos estéticos y racionales que se entrelazaron con cada aforismo, lo cual nos llevó a formular nuestra pregunta de investigación.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Señalan Taylor y Bodgan (1987) frente a la observación participante, que los escenarios que resultan de fácil acceso para el investigador son inusuales puesto que con regularidad los investigadores tienen dificultades de distinta naturaleza: de acceso al medio, de empatía con los informantes para ser acogido, de disposición suficiente de los informantes para aportar a la investigación, etc. Sin embargo, para nosotros esto no fue inconveniente ya que la institución, los maestros cooperadores y los estudiantes nos acogieron a nosotros y la investigación con disposición. Incluso tanto maestros como estudiantes no se consideraron ajenos y distantes de la investigación, sino que *vieron* en el aforismo una oportunidad para enriquecerse intelectualmente.

Al inicio de las intervenciones les contamos el objetivo de nuestra presencia sin hablarles directamente del aforismo, esto fue un trabajo paulatino en el que ellos fueron descubriendo las características del aforismo, lo que la expresión causaba en ellos. Así, los estudiantes llegaron a ver el valor del aforismo para su vida, su relación con el mundo: consigo mismos, con los otros, con el espacio, con el pensamiento, con las ideas, las creencias, entre otros aspectos.

Estas son algunas de las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta: ¿Consideras que estas clases aportaron algo a tu formación académica e intelectual?

“Si porque ponen en practica mi habilidad de comprensión, interpretación y de pensamiento.”

“Si, son clases diferentes, en las que no hay que aprender de alguien, si no de nosotros mismos, mediante la interpretación nos descubrimos a nosotros a pesar de estar interpretando el pensamiento de otro.”

“Si, me han encantado las clases porque me han ayudado a interpretar aforismos, e incluso se pueden aplicar estas interpretaciones en cualquier clase de texto.”

Estas respuestas dejan ver los efectos *sensibles y racionales* del aforismo en los estudiantes. A través del ejercicio de leer aforismos se abre la posibilidad de ejercitar destrezas del pensamiento como interpretar, relacionar, comparar, etc. Y, por otro lado, confronta a los estudiantes con

aspectos de su propia experiencia vital descubriendo aspectos desconocidos o ignorados de sí mismos.

Otro aspecto importante de nuestra observación fue que los estudiantes *disfrutaban* del conocimiento, tenían un gusto por comprender su relación con el mundo, por la concepción que cada uno tiene del mundo y de sí mismo. Esto provocó que la mayoría de los estudiantes acogiera el aforismo. Esto es la lucidez, el querer *ver* lo atroz y lo bello de la vida. María Camila una estudiante, en una de las conversaciones respondió a una pregunta: “hay personas que no piensan, no saben el dolor de la vida y hasta pueden ser más felices por eso, pero yo prefiero saberlo”. ¿Quién no observa la lucidez en esta estudiante? para nosotros, la lucidez frente a la posición del ser humano con respecto a la vida está en ella.

En síntesis, en esta observación nos dimos cuenta de las reflexiones que el aforismo suscitó en los estudiantes, de nuestro rol como maestros en formación e investigadores, de nuestra relación con el medio y por supuesto de nuestra implicación directa en la investigación.

3.4 El diario del detective

El diario de campo es una técnica imprescindible en la investigación cualitativa en la medida en que posibilita sistematizar las prácticas investigativas, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (como se citó en Martínez, 2007).

El diario de campo es un instrumento de registro de información centrada en el proceso que se asemeja al cuaderno de notas, pero con un enfoque organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la

situación investigativa, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para el análisis posterior.

No obstante, en nuestra investigación este esquema ordenado y metódico en función de disponer de la información organizada no fue posible. De hecho, nuestro diario de campo se asemejó más al ya mencionado cuaderno de notas que si bien no ostentaba una *sistematización*, sí contenía los *detalles* más importantes de todo el proceso subjetivo y personal de muchos estudiantes con respecto al aforismo, con respecto a las planeaciones, con respecto a las clases, etc. Nuestro diario tiene las características de un estilo propio al investigar y algunas de las características de la *forma* aforística: frases breves y densas, frases que son independientes, pero en relación, aforismos de nuestra autoría y de autores de nuestro corpus, observaciones, palabras clave, gráficos, etc. Este diario de campo es fragmentado, un espacio lleno de piezas en distinta posición y sentido. Constituye un andamiaje desestructurado que, a manera de rompecabezas, permite articular las fragmentaciones hacia un todo más cohesionado.

Al igual que un detective, buscamos registrar con exactitud los signos que emiten los estudiantes sin importar el aspecto que estos tomen, ya sea frase, palabra, gesto, risa... Nuestro diario es fragmentado al igual que el pensamiento, y su característica fundamental es la atención al detalle, al registro de la palabra o el gesto que *dice* más de lo que dice. Los detalles permiten no dejar de lado cosas esenciales, permiten estar *mirándolas* todo el tiempo. La observación atenta de los detalles de manera directa pretende llegar a la *verdad del asunto* que busca el investigador y al todo cohesionado, encajado y explicado que requiere la investigación.

El concepto de diario de campo sería el nombre más preciso desde la perspectiva cualitativa de la investigación. No obstante, en nuestra investigación la brevedad y la densidad del aforismo fue acorde con la “brevedad” y la densidad de nuestro diario de campo. Este ejercicio de *registro* fue más parecido a un conjunto de indicios, pistas o signos que surgían en el acto mismo de investigar y buscaban acercarnos, al igual que un detective, a la *respuesta*.

Nuestro diario de campo no fue estrictamente un cuaderno titulado “Diario de Campo” con fechas de cada intervención, el paso a paso de las clases y las reflexiones correspondientes a la

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

práctica. Decidimos nombrarlo *El diario del detective*, un tablero con notas, preguntas, reflexiones breves, palabras clave, citas textuales de los estudiantes, observaciones, detalles de los estudiantes, etc. Todo lo que consideráramos importante *anotar* y que siempre formó parte indisoluble de las intervenciones, de las planeaciones y del ejercicio de escritura.

Este diario de detective se nutría no sólo de la intervención en el aula, sino de todas las prácticas en las que nosotros como investigadores nos integráramos al ejercicio de pensar la investigación: en los seminarios, en las planeaciones de la clase, en la revisión de los hallazgos, en las conversaciones con los cooperadores, incluso en el camino al colegio. Cualquier detalle que se relacionara con la investigación fue relevante, tenido en cuenta y anotado en nuestro diario para la escritura de nuestro trabajo.

En el diario del detective no hay un orden en el que acontecen las cosas, las anotaciones surgieron de manera espontánea. Venían al pensamiento como un relámpago de lucidez (una de las definiciones de aforismo), sin una intención clara más que calar en la mente. De esa misma manera eran *anotados* sin orden ni aparente propósito más que el de *estar ahí* aguardando formar parte de algo más grande. Notas como: *La lucidez está en Maria Camila, Samuel dijo “los he pensado tanto...”*, *Grabar algunas entrevistas, Las preguntas que ellos hacen interpelan los aforismos y los aforismos así mismo, a ellas, este texto sirve para analizar las respuestas de los estudiantes, En la respuesta de Santiago se puede analizar la contradicción*, entre otras muchas anotaciones que hicieron parte de la investigación.

Figura 1

Diario del detective

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...



Figura 2
Diario del detective

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...



3.5 El aforismo, *fuego sin llama* en el aula: Talleres

Para nosotros, el taller es una importante técnica de investigación que nos posibilita un trabajo más centrado en el proceso de los estudiantes. Mediante el taller, los profesores y los estudiantes afrontan problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, un propósito importante de la educación integral. Al respecto, Gloria Mirebant Perozo define el taller como:

Una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre. No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Podríamos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías,

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo. Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo. (como se citó en Bravo, 2017)

Así, el taller pone el acento en realizar actividades prácticas ya sean de naturaleza manual o intelectual en función de la teoría que se esté trabajando, superando así la brecha entre teoría y práctica. También implica plantear un problema cuya solución sea el resultado de haber superado la teoría. En otras palabras, el taller plantea un problema que la teoría por sí sola no puede abarcar sin la implicación de la práctica. El resultado de este ejercicio del pensamiento es que el estudiante afina sus destrezas intelectuales y prácticas, y estas le posibiliten hacer frente a nuevos problemas que precisen de esas habilidades. En palabras de Ezequiel Ander- Egg (1991), el taller: “Trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo algo en grupo” (p. 10). Otro aspecto fundamental del taller es su carácter multidisciplinar:

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada [...], sino que está todo interrelacionado. (Ander-Egg, 1991. p. 15)

Esta interrelación implica acercarse al problema desde múltiples perspectivas, a la vez que se van estableciendo relaciones con conocimientos previos. El resultado de todas estas relaciones es que los estudiantes aprehenden la realidad de manera más significativa ya que el taller exige afrontar un problema sin ignorar su carácter complejo y multifacético.

A la luz de estas aproximaciones del concepto de taller mostraremos a continuación la participación del aforismo mediante su aplicación en cada intervención. Inicialmente, realizamos un taller diagnóstico del cual surgieron todos los demás talleres, en este identificamos, a partir de la primera relación de los estudiantes con el aforismo, sus dificultades y habilidades para

enfrentarse a la forma aforística. De allí surgieron una serie de talleres con diversas actividades que atendieron tanto a los obstáculos como a las destrezas que presentaron los estudiantes. Hay que destacar el papel fundamental que tuvo la mayéutica en cada intervención, la pregunta fue el móvil principal que usamos para dinamizar las habilidades del pensamiento que aflora y afina el aforismo: la interpretación, la síntesis, la relación, etc., posibilitando así una serie de talleres dinámicos, reflexivos y significativos tanto para los estudiantes como para nosotros (maestros investigadores) como seres *pensantes y sensibles*.

Seguidamente, diseñamos cinco rutas metodológicas ejecutadas en talleres de distinta duración, que obedecían al objetivo de la investigación y con los que observamos los efectos del aforismo en los estudiantes. Estas rutas fueron: *Confrontación inicial. Comparación e identificación de aforismos con otras formas de expresión breve. Interpretación de aforismos de acuerdo con su material lingüístico. Aportes del aforismo a perspectivas ya existentes e Identificación de posibles aforismos en un texto.*

3.5.1 Confrontación inicial

Con la primera ruta metodológica confrontamos directamente la subjetividad y las experiencias previas de los estudiantes con el aforismo sin ninguna antesala a la forma aforística. Queríamos observar cómo el aforismo por sí mismo afectaba a los estudiantes y cuáles eran sus reacciones ante él: ¿cómo respondían ellos a una forma que no estaban acostumbrados a leer? ¿Cómo el aforismo dinamizaba el pensamiento? ¿Qué problemas destacaban al relacionarse con los aforismos? ¿De qué elementos se servían para interpretar un aforismo?

Para ello llevamos al aula un aforismo de Franz Kafka del libro *Aforismos de Zurau* y una frase colocativa. El eje de la confrontación consistió en que ambas frases abordan el tema del camino (destino) pero desde perspectivas diferentes, una *positiva* que involucra la idea de felicidad y la otra *escéptica* que aborda la duda. Con esto confrontamos sus ideas previas acerca del destino en relación a la felicidad, y del destino en relación a la incertidumbre. El aforismo y la frase colocativa son:

Existe una meta pero ningún camino. Lo que llamamos «camino» es duda.

- Franz Kafka

¿Cuál es el camino a la felicidad? La felicidad es el camino.



3.5.2 Identificación y comparación de aforismos con otras formas de expresión breve

La segunda ruta metodológica consistió en que, mediante ejercicios interpretativos e interpelativos, los mismos estudiantes reconocieran que no todas las frases cortas son aforismos. Con estos ejercicios de interpretación conjunta y orientada mediante la pregunta, buscamos que los estudiantes distinguieran entre un aforismo y una frase colocativa a partir del contenido y forma de la frase. Elegimos el contraste con estas frases por dos razones, la primera, el hiperconsumo sin criterio y circulación exacerbada de las frases colocativas, y la segunda, porque se diferencian sustancialmente de los aforismos en la medida en que no son densas, no dicen mucho con poco; no tienen contenido filosófico al no provocar ninguna dificultad y detenimiento para su comprensión y, por último, apelan a la conducta en lugar de desafiar el intelecto.

En esta ruta metodológica, indagamos en sus criterios racionales e intelectuales para relacionarse con ciertos contenidos que exigen un ejercicio de pensamiento complejo y otros que no exigen *pensar*, además de indagar en las razones de sus criterios con preguntas como: *¿cuál de esas frases les genera más dificultad?*, con esta pregunta no sólo confrontamos al estudiante frente al ejercicio de pensamiento sino también al aforismo mismo puesto que los estudiantes identificaron las frases que les presentaban mayor complejidad. Al final, estas frases *difíciles* resultaron ser los aforismos y no las frases colocativas.

Otra pregunta fue: *Si no entienden la frase ¿qué no entienden en específico?* Aquí buscamos el porqué de no entender, la razón de no entender, que ellos mismos se preguntaran dónde radicaba el conflicto para que la frase no fuese inteligible. Cuando los estudiantes entienden *lo que no entienden* son capaces de hacer preguntas y empezar el camino hacia la comprensión, en este caso, del aforismo. Ahora bien, esta pregunta también nos permitió identificar la manera en que el

aforismo se constituye como una *forma* de difícil acceso: las palabras elegidas por el aforista, su combinación con otras palabras y los signos de puntuación, elementos que causaron diferentes sensaciones: contradicción, confusión, sin sentido, extrañeza, entre otras.

Con la siguiente pregunta: *¿La frase más fácil de entender se puede decir en otras palabras?*, buscamos identificar cuál de las dos formas breves generaba más dificultad para expresarla en palabras propias del lector, puesto que esto exige comprensión de la frase. Y, asimismo, precisar la frase que más fácilmente podía decirse con palabras propias al no presentar dificultad en la elección y combinación de las palabras sin alejarse del significado o la interpretación que cada uno hizo. Aparte de las anteriores también hubo otras preguntas que posibilitaron que los estudiantes establecieran las características de ambos tipos de frases.

3.5.3 Interpretación de aforismos de acuerdo con su material lingüístico

En la tercera ruta metodológica, *Interpretación de aforismos de acuerdo con su material lingüístico*, la interpretación rigurosa de los aforismos buscó que los estudiantes se distanciaran de la opinión y el prejuicio para que fueran más allá del: “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo”. El aforismo además de exigir una interpretación detenida y pensada, no apela a la conducta y no pretende que el lector tome una posición, más bien apela a dudar o cuestionar cualquier posición frente a algo, en ese sentido trasciende la opinión de su lector.

Esto nos llevó a crear un taller que tuviese como objetivo la interpretación de aforismos atendiendo solamente al material lingüístico que los compone. Lo primero que hicimos fue entregarles dos aforismos para que los interpretaran sin nuestra mediación. De esta forma pudimos observar cuáles eran sus fundamentos para dicha interpretación: si lo hacían desde los elementos lingüísticos, desde sus ideas previas sobre el tema, desde la pura opinión o desde la sensibilidad.

Después, nosotros les ofrecimos nuestra propia interpretación de esos mismos aforismos sustentados en cada elemento lingüístico, por supuesto advirtiendo que esa no era la interpretación *correcta* si no una consistente con el *material*. Las actividades que siguieron consistieron en interpretar de esa misma manera y con nuestra mediación algunos aforismos. Por ejemplo, el

aforismo de Peter Handke “*Tenso, nervioso y cercano a la locura antes de escribir, y cuando leo lo que he escrito, se ve tan tranquilo*”, guiamos su interpretación con preguntas como: ¿A qué hace referencia la primera frase: *Tenso, nervioso y cercano a la locura antes de escribir*? ¿Qué quiere decir antes? ¿A qué hace referencia la segunda frase y cuando leo lo que he escrito, se ve tan tranquilo? ¿Qué es estar cercano a la locura y qué es estar tranquilo? ¿Qué exige el proceso de escritura?

Cabe agregar que es importante enseñar a los estudiantes a interpretar los aforismos lingüísticamente para no caer en el exceso de significado e interpretar algo que el aforismo no ofrece y terminar acomodando el discurso aforístico a ideas ya instauradas. Sin embargo, hay ciertos aforismos que se acercan más a las *experiencias* significativas de sus lectores por lo que su comprensión se asemeja más a un “*yo también me he sentido así*” del lector hacia el texto. En ese sentido, el acercamiento sensible posibilita una *comprensión* que a veces no puede expresarse mediante las palabras de forma inmediata pero que se consigue con un ejercicio racional posterior. Ambas formas de dejarse afectar por el aforismo son igualmente válidas y relevantes, por eso ambas son necesarias para comprender el aforismo de modo completo.

3.5.4 Aportes del aforismo a perspectivas ya existentes

En la cuarta ruta metodológica, *Aportes del aforismo a perspectivas ya existentes*, observamos la capacidad del aforismo para ofrecer otras perspectivas sobre algún tema, a partir de todo lo que el aforismo puede provocar: extrañeza, contradicción, revelación, malestar, identificación, entre otras sensaciones. Este taller consistió en llevar a clase un tema propio de los aforismos, es decir, que atañe a la complejidad del ser humano, por lo tanto, un tema con el que todos de alguna u otra manera se habían relacionado, elegimos *la muerte*.

Para este taller lo primero que hicimos fue un ejercicio de escritura donde los estudiantes hacían una breve redacción sobre cómo ellos se habían relacionado con la muerte y cómo la concebían. Luego, nos acercamos a algunas concepciones de la muerte por medio de la literatura con el libro álbum *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch, y el cine con un cortometraje llamado *The life of death (La vida de la muerte)*. La intención con este material fue provocar una discusión

alrededor del tema puesto que ambas creaciones habilitan la reflexión filosófica por su carácter profundo y sensible.

Después de las reflexiones suscitadas por el material, ellos debían escribir mínimo una pregunta que les surgiera sobre la muerte. Con esto buscamos que ellos se detuvieran en sus propios pensamientos e hicieran preguntas fundamentales: estas son las que cuestionan el fundamento u origen de las ideas establecidas. Estas preguntas funcionaron como desencadenantes para que los estudiantes se cuestionaran nuevamente sus ideas previas sobre lo que significa morir, sobre el hecho de tener que morir, sobre si hay o no hay un tiempo ya fijado para que cada uno muera, sobre la aceptación de la muerte, la muerte como enemiga o aliada del ser humano, entre otras cuestiones.

Seguidamente, presentamos los aforismos que trataban sobre la muerte. El objetivo fue comparar la perspectiva que tenían los estudiantes frente a la muerte con la que ofrecían los aforismos e identificar en qué se distanciaban y en que se acercaban. El ejercicio final fue otro ejercicio de escritura donde cada uno de ellos expresó qué *nueva perspectiva* le ofreció el aforismo sobre las concepciones que ya tenía sobre la muerte. Es muy importante aclarar que el ejercicio no pretendió que ellos cambiaran sus ideas sobre la muerte, sino que tomaran lo que les decía el aforismo y se dieran cuenta que idea nueva les ofrecía, desde qué ángulo no habían visto la muerte y que el aforismo les permitió hacerlo.

3.5.5 Identificación de posibles aforismos en un texto

Esta intervención fue preparada con el objetivo de que ellos pusieran en práctica lo aprendido con y sobre la *forma* aforística, sus características y efectos en el pensamiento para que lo identificaran en un texto, por supuesto, la selección de este texto fue rigurosa puesto que debía tener unas características particulares con las que aseguramos la presencia del aforismo: un texto con abordajes profundos sobre la condición humana, el *ser* y el mundo.

En el primer momento realizamos la lectura en voz alta de un fragmento de la novela *Memorias del subsuelo* de Fiódor Dostoyevski, con esta lectura hicimos apertura a lo que podrían encontrarse en los textos elegidos para la identificación de aforismos, un personaje introspectivo

que se define en medio de sus incoherencias y contradicciones, aquellas que caracterizan al ser humano. Luego les presentamos los textos para el ejercicio: *Tabaquería* de Fernando Pessoa, y algunos ensayos del *libro del desasosiego* del mismo autor.

El objetivo fue que explicaran las razones por las que ellos consideraban que esa frase era un posible aforismo. Tras este ejercicio los estudiantes resaltaron la densidad del mensaje, la aparente contradicción entre las palabras, la novedad del pensamiento, el cuestionamiento que suscita, el permitir varias interpretaciones, entre otras razones. Dichas características fueron enunciadas por ellos mismos tras preguntarles por qué eligieron esos fragmentos. Esto nos lleva a pensar que el aforismo deja ver sus propias características por él mismo, y que su densidad y profundidad calan fácilmente en la mente de sus lectores aun cuando no hayan tenido un recorrido tan extenso en su lectura.

3.6 Aforismo y detenimiento: entrevistas

Las entrevistas cualitativas fueron una herramienta fundamental ya que pudimos acercarnos de manera íntima a las percepciones de los participantes. Este tipo de entrevista se caracteriza por ser más flexible y dinámica que la cuantitativa y puede definirse como una reunión para *conversar* e intercambiar información entre el investigador y el informante. De acuerdo con lo anterior, Taylor & Bodgan (1987) comprenden la entrevista cualitativa como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (p. 101)

Tal y como afirman los autores, este tipo de entrevistas permiten el encuentro *cara a cara* en una conversación entre *iguales*. Esto es muy importante ya que los informantes se sienten más relajados y dispuestos, lo que permite un acercamiento más íntimo y *acogedor* capturando *detalles* que pueden pasarse por alto en los talleres.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Por otro lado, Sandoval (2002) define a la entrevista *individual estructurada* como la más convencional de las alternativas de entrevista que se caracteriza por la preparación anticipada que se sigue, en la mayoría de las ocasiones, de una forma estricta aun en su orden de formulación. Este tipo de entrevista cumple varias funciones:

Su primer papel es, asegurar que el investigador cubra todo el terreno (tema), en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista. La segunda función es cuidar el itinerario requerido para mantener la distancia con el entrevistado. La tercera función consiste en establecer los canales para la dirección y delimitación del discurso. La cuarta función es, permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado. (p. 144)

Así, este tipo de entrevista pretende mantener la estructura y *objetivos* de manera que el investigador pueda atender cualquier asunto externo, de manera inmediata y sin perder el "hilo de la conversación" ya que su atención no es indispensable para que el estudiante complete la entrevista.

Ahora bien, la clase de entrevista que usamos en nuestra investigación no es estrictamente *entrevista a profundidad* pero tampoco *entrevista individual estructurada*. Más bien es una forma que se origina de la particularidad de esta investigación y pretende dar cuenta de unas singularidades que surgen en el ejercicio de interpretación e *interpelación* con los aforismos. Estas entrevistas contienen características formales, estructurales y prácticas de ambos tipos de entrevista. Son *entrevistas estructuradas* en la medida en que su formato es previo al encuentro con los estudiantes y no les permite desviarse sustancialmente de lo que la entrevista busca. Así, el "hilo conductor" se mantiene en todo el encuentro con los informantes.

Asimismo, son *entrevistas a profundidad* en la medida que es imprescindible la conversación, el cara a cara con los estudiantes y toda la atención del maestro investigador. Estas entrevistas mantienen el dinamismo en la flexibilidad para plantear las respuestas, así como en la interacción permanente entre maestro investigador y estudiantes, incluso, puede suceder que las

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

respuestas de los estudiantes trasciendan la estructura previa y el maestro investigador se vea obligado a recurrir a otras formas de registrar la información pero siempre manteniendo el mismo *hilo* en todo el encuentro entre investigador y, en este caso, estudiante.

Así, esta entrevista que por sus características nombramos *entrevistas mayéuticas* tienen características de otros tipos de entrevista pero surgen de la necesidad particular de esta investigación y de la necesidad de interpelar la subjetividad de los estudiantes frente a la *forma* aforística. Además, nos permiten acercarnos íntimamente a los estudiantes, a sus experiencias, percepciones e interactuar directamente con ellos en todo momento y, al mismo tiempo, mantener el tema hilado y establecido durante todo el encuentro. Este tipo de entrevistas son especialmente útiles ya que permiten complementar enormemente la observación mediante un ejercicio de implicación completa con los informantes.

Las entrevistas consistieron en diez encuentros individuales con los estudiantes donde los confrontamos con cuatro aforismos sobre diversos temas: la libertad, el amor, la amistad y la verdad. La selección de los estudiantes fue voluntaria, sólo entrevistamos a los que quisieron realizar el ejercicio con nosotros. Las entrevistas se llevaron a cabo en el tercer piso de la institución que propició el ambiente adecuado para una conversación entre nosotros, el aforismo y ellos: silencioso, iluminado y con mesas cómodas. Pensamos las entrevistas para veinte (20) minutos, pero la particularidad de cada estudiante y su relación singular con los aforismos hizo que estos tiempos variaran, siendo así que algunas entrevistas llegaron a extenderse hasta una (1) hora. Los aforismos que escogimos para las entrevistas fueron:

Siento que soy libre, pero sé que no lo soy

E.M. Cioran

No mientas, pero no digas toda la verdad

Baltasar Gracián

Un hombre sabio se aprovecha más de sus enemigos que un tonto de sus amigos

Baltasar Gracián

La dignidad del amor consiste en el afecto desengañado que sobrevive a un instante de baba

E.M. Cioran

Estas entrevistas fueron realizadas a modo de conversación en la que nosotros como investigadores registramos de manera escrita (en algunos casos en audio) sus respuestas en las que también nosotros participamos orientando mediante la pregunta, buscando que ellos descubrieran lo que ellos mismos pensaban sobre el aforismo y su tema. Lo hicimos de esta manera debido a que nuestro interés estaba en que ellos se dieran al ejercicio de *pensar*, de detenerse y mover su pensamiento a profundidad y no que se preocuparan por tratar de llevar sus pensamientos a la escritura, incluso redactar sus respuestas e inquietudes fue un ejercicio desbordante para nosotros y en algunos casos nos valimos tanto de la escritura como del audio para registrar algunas entrevistas.

Las entrevistas se dividieron en tres momentos o instancias: *Instancia crítica*, *Instancia sintética* e *Instancia estética-experiencial*, las cuales se aplicaron a cada aforismo para un total de doce respuestas por cada estudiante. En la primera buscamos que los estudiantes dieran cuenta de manera racional y analítica de su propia comprensión del aforismo. Con ello afianzamos su habilidad de interpretación y su criterio para acercarse a un texto aforístico, además posibilitarles la apertura a otros tipos de texto de alta complejidad.

Con la segunda instancia, el objetivo fue afinar la capacidad de sintetizar en la medida en que ellos decían el aforismo en sus propias palabras, tratando de conservar la *esencia* del mensaje, sin deformar el contenido de este. Un objetivo del que, incluso, los estudiantes se dieron cuenta cuando decían: “mientras empleo más palabras, más me alejo de la *esencia*, de lo que entiendo del aforismo”, o “está tan bien escrito que no puedo decir lo que entiendo sin dañarlo”, comentarios que dejan ver la dificultad que implica el aforismo para capturar en palabras lo que entendemos de él, sin embargo, es importante que los estudiantes hayan podido darse cuenta de esto y expresarlo, porque es esto una característica de la *forma* aforística, la densidad.

En la tercera instancia, buscamos la afectación que podía provocar el aforismo. En esta parte de la entrevista los estudiantes dieron cuenta de su *sensibilidad* mediante un ejercicio racional: *me siento identificada, en mi casa siempre me dicen qué hacer* o *“es algo que pienso diariamente, que no sólo he visto en mí, también en los demás*, ambas respuestas refiriéndose al aforismo por supuesto. En este punto, los estudiantes manifestaron que sus experiencias y preocupaciones existenciales iban en la misma vía de lo que el aforismo decía y *les decía*. Con expresiones como *identificación, revelación, gran verdad, muy cierto, confusión, tuve que releerlo mucho, lo comprendí a medida que lo iba explicando*, entre otras, dieron cuenta de sus experiencias con estos aforismos.

4. El aforismo en ejercicio: análisis de sus confrontaciones y posibilidades

Sólo cultivan el aforismo quienes han conocido el miedo en medio de las palabras, ese miedo a derrumbarse con todas las palabras



Emil Cioran

Esta investigación fue realizada en el Colegio Colombo Británico localizado en el municipio de Envigado, es una institución de educación privada y en el tiempo en que realizamos la investigación el colegio obtuvo la categoría de OBI (Organización de Bachillerato Internacional), lo cual la posiciona como una institución destacada en calidad de educación y de recursos tanto económicos como humanos. En términos estructurales el colegio cuenta con instalaciones pertinentes que posibilitan el buen desarrollo físico y emocional en la formación de los estudiantes en lo que respecta a la institución.

Trabajamos en los grados décimo (10°) y undécimo (11°) para esta investigación, ya que la elección de los aforismos era menos restringida debido a las características psíquicas de los jóvenes entre dieciséis (16) y dieciocho (18) años. Por un lado, muchos aforismos precisan de una gran capacidad de abstracción que apenas se está gestando en las etapas tempranas de desarrollo mental de los niños, esto es que la mente del niño aún no va hacia los mismos fundamentos que en etapas posteriores. Y, por otro lado, la experiencia de vida juega un papel importante en la significación

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

que se da entre la relación del ser humano con el mundo. Un niño puede relacionarse con el amor, con la muerte o con la soledad pero no abordarla como una cuestión trascendental en su vida sino como un hecho que observa. Mientras que un joven un poco mayor está en capacidad de ligar estas situaciones con su vida íntima y personal mediante razonamientos hipotéticos y deductivos: suponer que sostiene una relación amorosa con alguien, imaginar que ha muerto alguien cercano, etc. En otras palabras, tanto las etapas de desarrollo como la capacidad de relacionar la experiencia con situaciones hipotéticas son una parte importante en el abordaje de aforismos en el aula.

Por otro lado, no tuvimos en cuenta la distinción entre ambos grupos (décimo y once) puesto que sus diferencias no son sustanciales para esta investigación debido a que, en realidad, sus características psicológicas y sus competencias interpretativa, comprensiva y crítica eran similares. Ocurrió que los estudiantes de once en relación a los de décimo tenían una actitud distante de las dinámicas de la academia para estar más en función de asuntos propios de su graduación. No obstante, esto no fue un obstáculo para vincular a nuestra investigación ambos grupos.

En cuanto a la modalidad de las intervenciones estas fueron inicialmente virtuales atendiendo a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. En estas intervenciones se tomaron registros orales de las actividades con los aforismos. Estos registros cuentan con una mínima edición de nuestra parte ya que, con excepción del exceso de muletillas, no hubo supresión de ningún elemento de sus respuestas. La segunda mitad de la investigación fue en modalidad presencial, en esta parte tomamos registros escritos de las confrontaciones de los estudiantes con los aforismos. Estos registros están disponibles en los anexos.

Para el desarrollo de la investigación se contó con el aval del colegio Colombo Británico, el cual reposa en cada una de las Actas de inicio y cierre que se proyectaron a lo largo de los semestres de trabajo con ellos. El desarrollo de la investigación se realizó en el marco del respeto, cordialidad, y confianza en el avance de las apuestas investigativas y pedagógicas del trabajo. Igualmente, el trabajo conjunto con los estudiantes, la capacidad de escucha atenta y de observación respetuosa, la palabra cercana y amable, son elementos que hacen parte de la confidencialidad en el desarrollo de la investigación. El anonimato deriva en el no uso de fotos o imágenes de los rostros de la población con la cual se trabajó, y en el no uso de nombres completos para preservar la

identidad de los estudiantes. Las transcripciones de los escritos de los jóvenes son fieles a los textos por ellos producidos en forma y en contenido.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, hubo desequilibrio en la participación, en algunas de ellas más de mitad del grupo se vinculaba activamente con las actividades, mientras que en otras sesiones solo dos o tres estudiantes participaban. Esto pudo obedecer a razones de distinta naturaleza: inasistencia a clase, modalidad virtual, ocupaciones distintas a la clase en el caso de los estudiantes de grado once, etc.

Como hemos señalado con anterioridad, ejecutar una propuesta metodológica que se centre en el aforismo como mediador entre el *ser* y su experiencia con el mundo exige detenimiento en la selección del material aforístico que posibilite estas mediaciones. Por ello fue necesario seleccionar un corpus de aforismos organizado en una matriz que nos permitió categorizar los aforismos de acuerdo con su tema.

La categorización temática surgió de nuestra lectura exhaustiva y continuada de aforismos. A medida que leíamos nos dábamos cuenta que los temas a los que aluden los aforismos eran recurrentes en uno o varios autores: la muerte, las relaciones sociales, el pensamiento, la escritura etc. La clasificación fue imprescindible para nuestra investigación debido a que nos permitió volver a los aforismos sin hacer una nueva búsqueda y basados en el propósito de cada taller. Por ejemplo, en uno de los talleres el objetivo fue abordar la muerte e identificar qué perspectiva tenían los estudiantes de ella: si la veían como un final, como un tránsito, como un destino o simplemente no tenían una opinión clara sobre la muerte. Y luego, llevarles aforismos sobre este tema para observar qué perspectiva nueva y diferente de la que ya tenían les ofrecía el aforismo.

Otra razón por la que hemos dispuesto los aforismos de esta manera, es que, en la interacción con los aforistas, también estos nos sugirieron realizar esta catalogación de sus aforismos. Al leerlos nos percatamos de que los aforismos conformaban bloques temáticos. De hecho, la editorial TUSQUETS (1991) en *Silogismos de la amargura* de Emil Cioran, realiza una separación temática de los aforismos del autor: *sobre la música, religión, Occidente*, entre otras. Con esto queremos señalar que los aforismos invitan a ser rotulados; ideas como la vida, la justicia,

el amor, pueden ser escritas de muchas maneras y desde perspectivas múltiples que pueden coexistir en el mismo autor.

De acuerdo con las razones por las que hemos categorizado los aforismos, la clasificación está íntimamente relacionada con su utilidad en la práctica, la cual hemos confirmado en cada objetivo trazado para cada intervención con los estudiantes. Los temas nos sugirieron, en algunos casos, la ruta metodológica del taller, nos sugirieron la manera de ser abordados y de vincularlos con las posibles experiencias de los estudiantes.

Los temas también nos posibilitaron elegir aquellos que resultaban más cercanos a la realidad de los estudiantes: una realidad de redes sociales, de relaciones sociales basadas en la homogeneidad en el sentido en que todo debe *parecerse* a sus intereses, de deseos de libertad que los inquietan, certezas instauradas por otros, etc. Esto fue importante puesto que nos ayudó a que ellos relacionaran los aforismos con sus experiencias más inmediatas y estos les causaran *alteración*.

Ahora bien, precisamos aclarar que los temas abordados por los aforismos atañen a la condición humana, a su *complejidad*, de ahí que el aforismo sea de carácter filosófico, con esto queremos decir que la expresión aforística es selectiva frente a sus temas. Así, cuando hablamos de la realidad de los estudiantes estamos hablando de sus realidades como seres complejos y no sus realidades inmediatas condicionadas por el momento histórico, sino por el hecho de ser seres humanos arrojados al mundo en donde pueden ser cuestionados por la libertad, la justicia, la soledad, el pensamiento, la angustia, la lucidez, entre otros.

Por último, en cuanto a los aforistas elegimos filósofos y escritores del canon occidental que vertían contenido filosófico en sus escritos: *Emil Cioran, Friedrich Nietzsche y Nicolás Gómez Dávila, Byung Chul-Han, Baltasar Gracián, Peter Handke, Fernando Pessoa*, entre otros. Esta selección de autores para el *corpus* de aforismos obedeció a que el contenido filosófico se diferencia de otros contenidos debido a su densidad que siempre exige un fuerte ejercicio intelectual, y debido a su profundidad porque trata temas que no son ajenos a ningún ser humano. Asimismo, la selección se debió a que reconocemos la dificultad interpretativa que representan

estos autores, razón que los hace adecuados para estudiantes de décimo y undécimo grado, ya que también quisimos posibilitar un espacio de actividad intelectual además de un espacio para la *experiencia*.

4.1 *Instantes de lucidez*

“Un texto breve con un sentido profundo que se revela en el instante” (Torres et al., 2012. p. 29) es la definición de aforismo que rige nuestra investigación. Este instante no se refiere a la aceleración, ni a la inmediatez de la comprensión, se refiere al instante en el que luego de rumiar aparece el momento de lucidez, el momento donde *algo* es *revelado*. El instante es la franja temporal donde ocurre la experiencia estética, el momento donde aforismo y estudiante se relacionan dialécticamente. Nuestro momento predilecto es el *instante de lucidez*, la posibilidad que aspiramos con el aforismo, un momento de luz interior sin más pretensión que ayudar al estudiante a ser consciente de su propia lucidez, a sentir el sosiego de *ver* las cosas con claridad sin engaños ni alicientes. También es el instante de conocimiento interior, de confrontar las contradicciones, el momento donde el ser debe vérselas consigo mismo y atreverse al autoconocimiento.

El instante es un *silencio*, uno donde la esencia simbólica del aforismo es capturada por una interioridad en la contemplación de sí mismo posibilitando la visión interior, un instante de luz de donde emerge la comprensión del mundo y la relación con él. Así el instante no se da en la inmediatez de la relación sujeto-objeto estético (aforismo), se da en el detenimiento y rumiar que requiere un *sentido profundo*. De esta manera, vamos a analizar la relación del estudiante con el aforismo en términos de instantes provocados por la forma aforística.

4.2 *Aforismo, primeras confrontaciones*

El aforismo irrumpió en nuestras mentes con la vitalidad que lo caracteriza y caló tan profundamente que no nos bastó como un ejercicio de clase ni como un “fraseario” guardado en la biblioteca de un filósofo. No, el aforismo tiene un poder inherente, una capacidad extraordinaria, un *fuego sin llama* que espera *quemar* la psique de sus lectores. Nos referimos a la facultad de

movilizar el pensamiento en todas sus dimensiones, estética, comprensiva, experiencial y todo lo que hemos venido enunciando a lo largo de esta investigación.

En tiempos tecnificados como este, el hombre cuestiona con el “cómo”, le interesa saber hacer y aplicar. Las demás formas de cuestionar no las necesita y las evita porque apelan a la complejidad, al desgaste, al desacomodo y al pensamiento que requiere del *rumiar*. En estos tiempos, donde la aceleración se apodera de la voluntad, pensar en asuntos que conciernen a la condición humana es considerado innecesario por muchos, incluidos estudiantes, como si la escuela no tuviera la responsabilidad de acercarlos a su propia condición como seres humanos, a conocerse y comprenderse. La discusión alrededor del miedo, la vida, el hombre, la naturaleza, la muerte, es de pocos, de los filósofos, de aquellos “que tienen tiempo y ganas de complicarse la existencia pensando. Eso no es para mí”, con esto muchos se excluyen de la facultad de pensar como si *pensar-se* fuese de unos pocos, como si la condición humana fuese solo del filósofo. Esta secularización del pensamiento ha hecho que este sea ajeno.

Iniciamos la búsqueda de capturas de *instantes* en un primer encuentro donde llevamos un aforismo y una frase colocativa, hicimos un trabajo comparativo de ambas expresiones breves e identificamos de qué manera el aforismo y la frase colocativa *afectarón* a los estudiantes y cuáles fueron sus criterios para elegir alguna de las dos. En este primer contacto con el aforismo resaltaron las dificultades y los extrañamientos más que las experiencias estéticas. La novedad y complejidad aforística produjo en algunos estudiantes confusión y contradicción.

En esta primera confrontación observamos una inclinación hacia las frases comunes y no hacia la forma aforística. Los aforismos desafiaban las habilidades intelectuales de los estudiantes mientras que las frases usuales se *acoplaban* a su arquitectura mental; no los *vulneraban*. Las frases comunes eran confort donde los aforismos eran *dolor* y *duda*. Las frases colocativas, de esta manera, no movilizaron el pensamiento sino que se acoplaron a él, por eso muchos estudiantes la eligieron sobre el aforismo debido a la dificultad que este presenta.

- “Hay una meta, pero ningún camino. Lo que llamamos «camino» es duda.”



Franz Kafka

- “¿Cuál es el camino a la felicidad? La felicidad es el camino”

Surgió que los estudiantes dieron primacía a sus ideas previas y a lo que ellos mismos creían que era la felicidad y cómo alcanzarla, razón por la que muchos consideraron más valiosa la frase colocativa. En consecuencia, no pudieron ir más allá de una relación ideologizada con la frase, “dice la verdad porque yo también creo que es así” puede ser la fórmula de estas respuestas: *En general es una mejor frase. Me siento identificado. Debemos ser así. Es demasiado cierto. Con la primera no me relaciono. Pienso que es verídico.* Vemos aquí que las frases colocativas no provocaron ni alteraron sino que se amoldaron a las ideas preconcebidas de sus lectores. Respuestas como *Me identifico más con esta* o *Es demasiado cierto* muestran la afinidad que tienen los estudiantes con estas frases de fácil acceso. A medida que acercábamos a los estudiantes a estas expresiones nos preguntábamos: ¿Cuál es el papel del pensamiento en la escuela? ¿Cuál es el rigor con el que eligen los contenidos en la escuela? ¿De qué modos los contenidos seleccionados en las áreas, particularmente en Lengua y literatura, interpelan al ser mismo del estudiante? ¿Por qué los estudiantes eligieron lo más *fácil* que algo que exige de su pensamiento? ¿A qué contenidos acceden diariamente los estudiantes? ¿Qué saberes ponen ellos a merced de los contenidos de los profesores? ¿Qué saberes traen al aula?

Eligieron la frase colocativa sobre el aforismo debido a que este ostenta mayor dificultad interpretativa. Los aforismos se caracterizan por ser formas textuales de alta complejidad, de ahí su capacidad para posibilitar *experiencias estético-interpretativas* a diferencia de las frases comunes que no representan obstáculo alguno para el pensamiento como lo revelan respuestas como: *Es más fácil de entender.* Identificamos con esto que los contenidos usuales para ellos no precisan de un ejercicio intelectual y, por tanto, algo que exija de su pensamiento les resulta ajeno e inasequible. Los estudiantes responden obedeciendo a las certezas previas, a una identificación ideológica y a una facilidad de acceso. Es así como podemos afirmar que la exigencia de interpretación es una de las características que posee el aforismo para provocar experiencias estéticas, una exigencia que la escuela no ha posibilitado en sus estudiantes aun cuando ella misma

es el escenario que debe posibilitar estos espacios para cultivar el intelecto tanto de los estudiantes como de los maestros, pues para estos últimos esta exigencia es lejana a sus intereses.

En cuanto a los aforismos, los estudiantes que lo eligieron proporcionan interpretaciones y razones suficientes para afirmar que estos no prescriben verdades ni satisfacen las necesidades emocionales de sus lectores sino todo lo contrario. Identificamos que los criterios de su elección se relacionaron con la *duda*, la *incertidumbre* y la *alteración*.

Santiago, María Camila y María Fernanda percibieron de manera escéptica el aforismo. Los tres concuerdan en que no tiene un carácter de cierre sino de apertura: *Me llamó la atención la <duda>. Porque no sé si estoy de acuerdo con la otra. Porque la otra es muy definitiva*. Esto constituye para los estudiantes una experiencia estético interpretativa en la medida en que el aforismo los condujo a reconocer su relación con una condición fundamental del ser humano: la *incertidumbre*. Lograron capturar un aspecto esencial del aforismo de Kafka, la *duda*, la misma que los llevó a elegir el aforismo y no la frase común.

Sofía también devela varias cosas: la primera, el carácter complejo de la forma aforística: *Quería entenderla*. Al desear entenderla, implícitamente, afirmó que tuvo gusto y placer por el conocimiento, no es sólo no comprender el aforismo, es también el deseo de *querer saber*. La respuesta de Sofía posibilita entender el aforismo no solo como una forma *compleja* sino como una forma *provocadora* del deseo de conocer, lo elige a pesar de no comprenderlo ya que quiere hacer entendible eso que en ese *instante* no lo fue.

La razón de Sebastián: *Porque considero que la vida pone muchas razones para no serlo (feliz)* muestra una relación con alguna experiencia de vida previa propia o ajena que manifiesta que la vida y la felicidad no son siempre compatibles. O, dicho de otro modo, el propósito de la existencia no tiene por qué ser la felicidad. El aforismo fue elegido por Sebastián porque lo comprende desde la representación simbólica que tiene del mundo a partir de su relación con él, podemos hablar de un *instante de lucidez*, Sebastián se ha relacionado con la vida de una manera que lo hace reconocer que el sufrimiento y la *ausencia* son síntomas ineludibles del hecho de estar vivo. Aquí, el aforismo de Kafka posibilitó una experiencia estético interpretativa cuando el

estudiante comprende su propia realidad y sus propias experiencias frente a la felicidad, estableciendo una comparación con la frase común.

Porque no me identifico con la frase fue la respuesta de Salomé, muestra cómo la seducción del aforismo está en su incompatibilidad con las verdades establecidas. El aforismo provocó *una experiencia estético exegética* cuando los fundamentos de las creencias de Salomé fueron puestos en consideración por ella misma al enfrentarlos con él. Si este no le provocaba identificación ¿por qué elegirlo entonces? Porque sus certezas fueron interrogadas, no para ser reemplazadas, sino solo para ser cuestionadas. También, el aforismo movilizó el pensamiento de Salomé toda vez que estableció distancia entre sus creencias y el mensaje, en este caso, lo eligió porque era incompatible con su afinidad sobre el tema.

Los estudiantes interpretaron las frases comunes atendiendo a la positividad y al pensamiento circular. Estas interpretaciones apuntan a que ser feliz se relaciona con una decisión personal y una actitud individual frente a la vida y no a un conjunto de condiciones de distinta naturaleza. Este exceso de positividad obedece a un imperativo social, colectivo, en el que la familia y la escuela como responsables de la educación no han puesto en tensión, en el que la felicidad no está asociada a la tristeza ni al dolor ni a las preocupaciones como lo piensa Santiago: *una vida sin preocupaciones para llegar a una meta*. O Samuel: *Uno es el que decide si las cosas salen bien o mal. Todo es de actitud*. Este tipo de percepciones visibiliza la ausencia de experiencia que trae la reproducción de un pensamiento que va fijando una arquitectura mental que se replica en la escuela como esfera social.

Otros estudiantes no trascendieron la frase, dieron vueltas sobre la misma dando explicaciones circulares, como Samuel, Víctor y Sara: *La felicidad no es una meta, es un camino. La propia felicidad es el camino. La felicidad no es objetivo sino camino*. Interpretaron que no hay un camino a la felicidad sino que esta es el camino o está en él, no observaron que esta frase hace una trampa al razonamiento: una pregunta que la frase hace y, asimismo se responde con el mismo contenido semántico e invirtiendo el orden gramatical de la oración, ellos lo reprodujeron de tal modo que llegaron al mismo lugar de donde partió su interpretación, no llegaron a una nueva construcción. Una frase con contenido circular genera interpretaciones circulares cuando no nos

damos cuenta de esto y, de esta manera, no afianza el pensamiento al no aportar nada nuevo sino que lo atrapa en un lugar.

Apreciamos con esto que la frase colocativa no apela a la duda ni la inquietud como lo hace al aforismo. Con estas frases no hubo afectación en los estudiantes, no generó ningún *rasguño*, no hubo alteración puesto que los ha dejado en el mismo lugar sin poner a prueba sus experiencias previas para provocar nuevas. Sin afectación el pensamiento no puede dinamizarse, el criterio nace de la movilización del pensamiento y no de la quietud.

Identificamos experiencia estético interpretativa, esta experiencia se da cuanto el lector del aforismo puede relacionar su contenido con su interpretación del mundo, con las experiencias y relaciones que ha tenido con él. *En la parte que dice “lo que llamamos camino es duda” hay que prestarle atención; la experiencia me ha enseñado que todo es incertidumbre-Santiago. Porque he sentido la duda ante los objetivos, cuando tenemos un camino se puede dificultar-Sebastián. Independientemente de la meta no hay un camino para llegar, siempre está la duda cuando elegimos-Sara.* Estos tres estudiantes hacen énfasis en la duda porque ya se han relacionado con esta y la comprenden. Es así como este diálogo entre experiencia previa y aforismo construye un criterio racional para comprender el mundo y la posición propia en él.

Salomé se ve confrontada por el aforismo, lo elige precisamente porque su contenido le ofrece duda frente al futuro y ella mantiene la seguridad y certeza en sus planes, no concibe la duda ante la posibilidad. *Yo soy muy organizada y tengo que tener un plan, no como esperar a ver qué pasa.* Esta interpretación deja ver que hay una orientación hacia los planes, lo que no es mencionado en el aforismo, pero Salomé lo relacionó con esto, significa que ella trasladó el significado del aforismo a algo particular de su cotidianidad. El aforismo de alguna manera desafió sus ideas acerca de afrontar la vida mediante planes.

4.3 El aforismo frente al pensamiento común

Mediante el aforismo propiciamos interesantes discusiones y, con ellas, diferentes hallazgos, por ejemplo con: *Nada seca tanto la inteligencia como la repugnancia a concebir ideas*

oscuras de Emil Cioran. La densidad y contenido filosófico de este aforismo presenta una dificultad para entenderse de modo unívoco. Las interpretaciones de los estudiantes oscilan entre repetir casi lo mismo hasta sobreinterpretar y decir algo que el mismo aforismo no contiene. También se ha dado el caso de que entienden lo contrario al mensaje de la frase. *Esa frase está muy compleja, es como que descubrimos unas ideas erróneas y eso seca la iniciativa de aprender, ya que vamos por un camino erróneo. Pues, a mi parecer ese es el significado de la frase-Mateo.*

¿A qué se debe esta forma de entender? Atiende a que ellos acomodan el significado del aforismo a sus creencias. En este aforismo de Cioran muchos coincidieron en que las *ideas oscuras* son aquellas que representan una amenaza o son un camino erróneo: *La verdad, no entiendo la frase. No entiendo la repugnancia, no entiendo cómo entra ahí la repugnancia-Maria del Mar. Concebir ideas oscuras lo autodestruyen-Samuel.* Pero en el material lingüístico del aforismo las ideas oscuras son, por el contrario, aquellas que posibilitan la inteligencia. En ese sentido, la escuela aún requiere reforzar las habilidades interpretativas de los estudiantes, interpretar no es solo opinar “se vale porque es *su* opinión”, interpretar requiere un proceso serio, juicioso del pensamiento y, para ello es vital la mediación del maestro que oriente no el significado sino una interpretación sólida.

También hubo un *instante* en el que el aforismo provocó experiencia estética al pasar por una comprensión *emocional*, por la vía sensible: el estudiante *comprende* el mensaje pero no puede dar cuenta racionalmente de su relación con él, aquí la comprensión rebasa el signo lingüístico: *No la entiendo bien, es muy compleja. Las palabras son difíciles. Uno la entiende, pero no sabe cómo explicarla-Ana Sofía.*

La densidad que carga al aforismo se debe también a la forma breve, una brevedad que así mismo estimula en el lector la síntesis. Hemos logrado identificar la brevedad de los estudiantes para explicar la comprensión e interpretación de los aforismos y también la frecuencia con la que los explican empleando las mismas palabras de la frase o bien sus propias palabras, pero reiterando su interpretación como lo hace Jacobo haciendo referencia al aforismo de Cioran: *¿Cómo digo esto? Limita el pensamiento tener miedo a pensar otras cosas.* De esta manera, la forma aforística exige una comprensión manifestada en pocas palabras. El desborde de palabras para explicar un

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

aforismo sólo consigue alejarse de él. Es por esto que el aforismo es elegido tanto por el aforista como por su lector como forma para no desbordarse en la palabra, quienes también están dispuestos a dejarse afectar.

Este *instante* de Jacobo es singular, frente al intenso ejercicio de interpretar un aforismo Jacobo pasó primero por el *rumiar*, digirió varias veces lo leído para lograr una nueva manera de decirlo, se detuvo en el significado que él había capturado de la frase, no lo hizo de manera inmediata, es decir, un ejercicio intenso de interpretación y comprensión de lo que él mismo *comprendió*. A lo que nos referimos con esto es que los estudiantes tras enfrentarse a un aforismo se detienen a *pensar* en lo que piensan, no es lo mismo pensar algo que el ejercicio de pensar sobre el propio pensamiento. Ahora, tampoco es lo mismo comprender de manera abstracta que explicar *eso* que se comprende en palabras.

Luego del ejercicio con el aforismo de Cioran llevamos a clase cuatro diapositivas con tres frases cada una entre aforismos y frases colocativas, pero no les especificamos cuál era aforismo y cuál colocativa. La actividad consistió en confrontarlos sobre las frases a través de preguntas. Además, durante el ejercicio mismo surgieron otras preguntas de acuerdo con las intervenciones de los estudiantes y nuestra mediación:

Tabla 1

Confrontaciones de los estudiantes frente a los aforismos y a las frases colocativas1

Diapositivas	<i>¿Cuál de esas frases les genera más dificultad?</i>	<i>Si no la entienden ¿Qué no entiende en específico?</i>	<i>Si entiende el aforismo ¿De qué otra manera podrían decirlo?</i>
--------------	--	---	---

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

<p>Diapositiva 1</p> <p><i>1. No hagas hoy lo que puedes dejar de hacer también mañana.</i> -Fernando Pessoa (Aforismo)</p> <p><i>2. No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy. (Frase colocativa)</i></p> <p><i>3. Yo no soy un hombre, soy un campo de batalla. (Aforismo)</i> -F. Nietzsche</p>	<p>“Hay que hacer todo un proceso lógico de las palabras que está diciendo para entender, como el proceso por el que hay que pasar para entender las acciones de las que habla.” Samuel</p> <p>“La primera. Porque no le veo tanto sentido, simplemente es como “no haga nada.” Víctor Hugo</p> <p>“La segunda es la más simple de todas y la tercera está haciendo como una metáfora, y una metáfora puede estar abierta a muchas interpretaciones por lo tanto no me parece que sea la más fácil de entender porque no es simple, es más compleja y eso puede hacer que uno piense más en el contenido de la frase.” Sara María</p>	<p>“Yo no puedo entrar en la primera sin pensar en la segunda. Yo podría interpretar esta frase primera si no supiera interpretar la segunda.” José Daniel</p>	<p>No hubo respuestas.</p>
---	---	--	----------------------------

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

<p>Diapositiva 2</p> <p>1. <i>En donde sin pedirlo te lo den todo, ahí siempre será. (Frase colocativa)</i></p> <p>2. <i>Ya no era superficial, había dejado de pensar. -Peter Handke (Aforismo)</i></p> <p>3. <i>Lo lejos queda cerca cuando hay interés. (Frase colocativa)</i></p>	<p>“La segunda, la verdad no le encuentro relación alguna.” Juan Diego</p> <p>“La segunda, lo superficial antes es antónimo de pensar.” Sara María</p> <p>“Yo no entiendo la primera, que le dicen como no hagas algo hoy que también puedes dejar de hacer al otro día, pues no le veo el sentido.” Ana Sofía</p>	<p>“No sé la conexión entre las dos partes con “ya no era superficial” y “había dejado de pensar.” Maria Camila</p> <p>“Se me dificulta la relación entre ser superficial y dejar de pensar, como que se contradice.” Samuel</p>	<p>No hubo respuestas.</p>
--	--	--	----------------------------

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

<p>Diapositiva 3</p> <p><i>1. Si alguna vez has estado triste sin motivo, es que lo has estado toda tu vida sin saberlo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • E.M. Cioran (Aforismo) <p><i>2. El camino más seguro para corromper a los jóvenes es decirles que tengan en más alta estima a los que piensan como ellos que a quienes piensan distinto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • F. Nietzsche (Aforismo) <p><i>3. Las únicas personas que nos parecen sensatas son las que opinan como nosotros.</i></p> <p>- La Rochefoucauld (Aforismo)</p>	<p>“La primera, me cuestiona sobre lo que uno siente en ciertos momentos y no saber por qué lo está sintiendo.” Maria Camila</p> <p>“La primera es más compleja porque todo el mundo la puede adaptar a como piense. Todo el mundo le puede dar un significado diferente.” Camila</p>	<p>Ninguno encontró la manera de explicar lo que no entendían.</p>	<p>“La segunda, los mejores amigos son los que lo critican a uno.” Jose Daniel</p>
---	---	--	--

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

<p>Diapositiva 4</p> <p>1. <i>Cuiden lo que quieren, es carísimo perder lo que no tiene precio. (Frases colocativa)</i></p> <p>2. <i>Eres la suma de las personas que ayudas a brillar. (Frases colocativa)</i></p> <p>3. <i>Cualquier persona que te motive a ser mejor es alguien que vale la pena tener en tu vida. (Frases colocativa)</i></p>	<p>“Ninguna de ahí.” Joao</p> <p>“Las tres son muy fáciles, entendibles.” Juan Diego</p> <p>“Todas son muy fáciles.” (varios estudiantes)</p>	<p>“Todos son muy fáciles.” (Varios estudiantes)</p>	<p>No hubo respuestas.</p>
---	---	--	----------------------------

El aforismo fue la frase que más dificultad les generó por diversas razones que atienden a su forma, algunos no le encuentran sentido por la relación que no establecen entre palabras: *No le veo tanto sentido, no le encuentro relación alguna*. O como lo expresó Sara María: *lo superficial antes es antónimo de pensar*. Esta dificultad puede deberse a la precisión de las palabras que elige el aforista, palabras que fuera del aforismo son antónimos, pero dentro de él, el aforista logra un sentido según lo que quiere expresar. El aforismo expresa un pensamiento muy elaborado de manera muy precisa. De ahí que al leerlos los estudiantes perciban una aparente contradicción o ausencia de sentido, pero en absoluto es cierto.

Entonces, la forma aparentemente contradictoria, intrincada y filosófica del aforismo desafía el intelecto de los estudiantes obligándolos a que salgan de sus propios marcos referenciales

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

de interpretación y que cuestionen su manera de comprender la realidad. Ello implica que en ocasiones concluyan que el aforismo no tiene sentido o que se contradice, pero en realidad está cumpliendo su función de confrontar al ser y su experiencia con el mundo. Así, Maria Camila dice: *No sé la conexión entre las dos partes con “ya no era superficial” y “había dejado de pensar” y Samuel: Se me dificulta la relación entre ser superficial y dejar de pensar, como que se contradice.*

Para otros estudiantes el aforismo fue complejo porque los desafió intelectualmente y reconocieron su capacidad para provocar el pensamiento mediante la interpretación que precisa, Sara María manifiesta sobre un aforismo: *la tercera está haciendo como una metáfora, y una metáfora puede estar abierta a muchas interpretaciones por lo tanto no me parece que sea la más fácil de entender porque no es simple, es más compleja y eso puede hacer que uno piense más en el contenido de la frase.* Es imposible no detenerse en esta observación que hace la estudiante, identifica que se puede pensar más cuando hay un contenido que debe ser interpretado, es decir, en el que hay que detenerse. De nuevo el *instante* de comprensión, de *rumiar* fue una instancia imprescindible cuando los estudiantes trataban de comprender un aforismo.

En su participación, Samuel reconoció que era una contradicción aparente y que había que hacer un ejercicio lógico para encontrarle sentido a esta: *Hay que hacer todo un proceso lógico de las palabras que está diciendo para entender, como el proceso por el que hay que pasar para entender las acciones de las que habla.* Samuel identificó que todo aforismo requiere un intenso ejercicio intelectual para hacerlo inteligible, para *comprender* la aparente contradicción. Esos *instantes* de comprensión fueron posibles en virtud del contenido denso y simbólico que ofrece el aforismo. En este punto reiteramos que trabajar el pensamiento atendiendo a la lucidez de los estudiantes aún no es una preocupación de la escuela.

La observación de Maria Camila, *me cuestiona sobre lo que uno siente en ciertos momentos y no sabe por qué lo está sintiendo* también se refiere a esta característica de *pensar* con detenimiento las palabras y las relaciones que establece cada aforismo con sus lectores. Mientras que, la respuesta de Camila: *La primera es más compleja porque todo el mundo la puede adaptar a como piense. Todo el mundo le puede dar un significado diferente* se refiere al carácter abierto

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

de la forma aforística que no se agota en *una* interpretación sino que soporta varias lecturas y puede seguir ofreciendo significado.

Las frases colocativas, en cambio, no presentaron mayor dificultad a los estudiantes. Por un lado, su contenido semántico no es tan intrincado como el aforismo y, por otro lado, estas frases surgen de los imaginarios e imperativos sociales actuales. Por tanto, sus significados ya están constantemente en el medio social así que no son un desafío intelectual: *Todas son muy fáciles*, concordaron varios estudiantes.

En una parte del ejercicio hay un aforismo y una frase colocativa que comparten el tema, pero se contradicen, es interesante la confrontación de José Daniel: *Yo no puedo entrar en la primera sin pensar en la segunda. Yo podría interpretar esta frase primera de una mejor forma si no supiera la segunda*, porque el aforismo está confrontando un pensamiento imperativo común, la confrontación resulta de la combinación de palabras de la forma aforística, aunque frase y aforismo son similares sus significados son totalmente distintos, mientras la frase colocativa dice: si hay algo que puedes hacer hoy, hazlo, el aforismo dice: si hay algo que puedes dejar de hacer hoy, tampoco lo hagas mañana, en la primera se pide dar más importancia a las acciones y en la segunda reconocer que no todo es importante para uno.

Hay que agregar que el resto de estudiantes no pudo precisar qué era lo que no comprendía del aforismo. Además, en cuanto a las frases colocativas ningún estudiante manifestó problemas para interpretarlas, no hallaron, ni en el contenido ni en la forma, “sin sentidos” o aparentes contradicciones.

En medio del ejercicio solo un estudiante se aventuró a decir un aforismo con sus propias palabras: *La segunda, los mejores amigos son los que lo critican a uno* refiriéndose a un aforismo que habla de la amistad. Este *instante* que podríamos llamar *comprensivo* y *sintético* precisó un trabajo interpretativo por parte del estudiante y que fue posibilitado por la forma aforística. En este punto los estudiantes aún tienen una relación de extrañeza con el aforismo, enfrentarse a lo denso les presentó dificultades pero justo ahí reside la capacidad dinamizadora del pensamiento y la posibilidad de refinar ciertas habilidades que ya hemos mencionado.

4.4 Aforismo y su material lingüístico

El aforismo de Peter Handke, *Vivo de lo que los otros no saben de mí*, condujo a los estudiantes a vincular sus relaciones sociales con lo que ellos eligen mostrar de sí mismos y lo que no muestran. También asocian *eso* que queda oculto con una máscara que no muestra la verdad sino la apariencia, reconocen que hay *cosas* que son solo para uno mismo, algo que hace parte de la naturaleza del ser humano: no *darlo* todo. Se comprendieron a sí mismos porque lograron identificarse e incluso verse expuestos hasta reconocer la sinceridad del aforismo, esa sinceridad que *le dice* algo sobre sí mismo al lector, algo íntimo y oculto como ellos descubrieron: *Una frase muy sincera. Uno esconde muchas cosas que no quiere que sepan. Nos ponemos muchas máscaras-Samuel. Lo que me impulsa a mí a vivir, o sea, lo que me apasiona de verdad es algo que los demás no saben y que no tengo que demostrarle a nadie más porque es algo que me lo reservo para mí-Salomé*. Aquí, las experiencias *estético comprensiva e interpretativa* y los *instantes* de lucidez destacaron ya que luego de un ejercicio inteligible hubo también una relación experiencial personal, una conexión desde la intimidad entre aforismo y estudiante.

En el ejercicio de discernir entre aforismos y frases comunes los estudiantes identificaron por sí mismos esta distinción, su criterio para reconocer el aforismo fue: “es que esa frase me pone a pensar”, ese mismo *pensar* que ayuda a comprender el misterio de la realidad y hacerla comprensible, ese mismo *pensar* que un buen aforismo puede propiciar.

La interpretación, la comprensión y el criterio fueron interpelados por las siguientes frases:

1. *Nadie puede conservar su soledad si no sabe hacerse odioso.*
2. *Mucho antes de que la física y la psicología hubieran aparecido, el dolor desintegraba a la materia y la angustia al alma.*
3. *Si te juntas conmigo por mucho tiempo, te voy a lavar el cerebro. Comenzarás a creer en ti y en el potencial que tienes para lograr todo lo que te propongas.*

4. *Nunca me has amado. Sólo has pensado que es agradable estar enamorado de mí.*

En esta actividad los estudiantes reconocieron las características más relevantes del aforismo, sobre todo la relacionada con el ejercicio de pensamiento que este desata, tratar de interpretar un aforismo implica pensar con detenimiento como lo señalan María Adelaida y Camila: *no obliga al lector a pensar en algo sino que lo deja pensando. La tercera no es aforismo porque tiene más extensión y no te pone a pensar en la misma manera que te hacen pensar las otras...* Mientras que la frase colocativa tiene una intención “motivacional”, es decir, apelar a la conducta y además no corresponde con la forma del aforismo. *La tercera no es un aforismo porque me parece motivacional y no tiene la estructura del aforismo. y, porque las otras te hacen pensar sobre toda la vida en general, en cambio esta no sé, es más como una reflexión.*

María Adelaida, sin darse cuenta, crea un aforismo sobre lo que un aforismo hace con su pensamiento, un instante *lúcido* donde plantea una diferencia entre *pensar en algo* y quedarse *pensando*, es decir, para ella estar pensando es complejo, no es pensar en algo preciso sino elevar el *pensamiento* a una instancia completamente distinta a la concreta, donde se crean relaciones e ideas insospechadas e imprecisas, relacionar todo con todo, un *mover* del pensamiento *pensando*. El aforismo afectó a los estudiantes también en el momento donde fueron conscientes de que estaban *pensando*, no solo recordando cosas. Y, lograron establecer diferencias entre un contenido que pretende motivar o moralizar en algún sentido a un contenido que eleva el intelecto.

En este punto de la investigación identificamos que los estudiantes en un constante contacto con el aforismo han logrado capturar su forma, sus cualidades e incluso dejarse afectar por él, esta forma discursiva continúa confrontando sus representaciones frente a la vida en sus diferentes esferas, continúa interpelando de diferentes maneras, pero ahora ellos reconocen su vitalidad como lo observamos en respuestas como: la frase colocativa *No tiene la estructura del aforismo, las otras frases* (refiriéndose al aforismo) *te hacen pensar sobre toda la vida en general*, o (refiriéndose nuevamente al aforismo) *no obliga al lector a pensar en algo sino que lo deja pensando*.

Interpretamos con los estudiantes los aforismos de acuerdo con su material lingüístico. Abordarlo de este modo posibilitó que no hubiese sobreinterpretación y que los estudiantes no

cayeran en la mera opinión, sino que comprendieran primero el contenido aforístico para luego darle un sentido. Cabe agregar que después de que los estudiantes nos dieron sus interpretaciones nosotros también les dimos nuestra interpretación basándonos en cada elemento lingüístico que constituía el aforismo. Eso les dio algunas herramientas para interpretar de modo más consistente. Iniciamos este ejercicio de interpretación con el siguiente aforismo:

El primer paso de la sabiduría está en admitir, con buen humor, que nuestras ideas no tienen por qué interesar a nadie.



Nicolás Gómez Dávila

En este punto de la investigación ya habíamos confrontado en repetidas ocasiones a los estudiantes generando afectaciones de diversa naturaleza. Ocurrió con este ejercicio que los estudiantes interpretaron los aforismos de manera más consistente comparativamente con el inicio de la investigación, así, la construcción de ideas en el lenguaje son asuntos posibles de afianzar en la escuela a través de una mediación entre el maestro, el estudiante y un contenido denso. Al contar con una relación más cercana con los aforismos pudieron realizar relaciones entre palabras, abstracciones y conexiones de ideas que no habían sido movilizadas antes. Tanto la respuesta de Samuel como la de Miguel dan cuenta de una experiencia *estético interpretativa* cuando ellos comprenden que “no encajar”, “no depender de la opinión de los otros” y “confiar en los pensamientos propios” son eventos de la realidad y que son parte del mensaje esencial de la frase:

Lo que pienso no tiene que interesarle a nadie sino que pues, es algo mío, es algo propio. Entonces como que esa sabiduría es parte de dejar de depender tanto de la opinión de los demás y tener más confianza en mis propios pensamientos-Samuel.

Me parece muy cierto eso que dice Samuel que uno muchas veces en esta sociedad tiene que opinar lo mismo que todo el mundo para poder encajar o para no ser el raro, pues para no ser distinto y eso, y que si aceptamos eso para encajar de pronto no tienen que interesarle las ideas de nosotros a nadie, pues ese sería el primer paso a la sabiduría, pues lo logro interpretar así. Que primero tenemos que darnos cuenta que nuestras ideas no le

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

van a importar a nadie y que eso va a ser normal para toda la vida para poder dar el primer paso a la sabiduría-Miguel.

Un aspecto relevante en estas respuestas es que uno de los estudiantes se apuntaló en la respuesta de su compañero, sus elementos de análisis fueron similares y, asimismo, sus interpretaciones se asemejan. Ambas respuestas ponen el énfasis en que para llegar a la sabiduría hay que desprenderse de las opiniones de los otros y de la idea de querer encajar ante algún grupo.

Podemos ver aquí una relación que hacen los jóvenes: el aforismo con la vida social, las relaciones entre personas y grupos, las dinámicas que ellos han percibido, vivenciado, observado en la realidad social que los rodea. Un *instante* de lucidez donde ambos chicos *ven* las relaciones sociales con claridad, es decir, respecto a sus propias observaciones en la plena consciencia de su relación con la realidad. Las dos interpretaciones concuerdan en la opinión homogénea como una condición para pertenecer a algún grupo o para encajar, pero, además, resaltan que esa práctica no tiene por qué ser necesariamente aceptada, sino más bien, que para relacionarse hay que independizarse de la opinión del otro porque son conscientes y aceptan que las ideas propias no van a ser siempre compartidas o aceptadas.

Observamos que el rechazo a *lo distinto* es una práctica usual en la escuela, los estudiantes constantemente interactúan con compañeros cuyos pensamientos no se diferencian mucho entre sí. Mientras que los que no piensan como ellos no son *incluidos* en el grupo y conforman otro. El aforismo reveló esta realidad y la puso en evidencia en palabras de los propios estudiantes, la sociedad en general y por tanto la escuela, como parte del engranaje, persiste en rechazar lo distinto y *doloroso* por lo igual y lo *agradable* que, como ya hemos mencionado, no posibilita ningún movimiento interno del *ser*. En ese sentido, el aforismo para esta confrontación nos motivó a continuar con esta propuesta para llevar *lo diferente* al aula.

En el proceso de conducir a los estudiantes mediante la interrogación surgieron muchas otras cuestiones de acuerdo con cada particularidad de la intervención de los estudiantes. Entonces, la pregunta fue la que guió la interpretación de los aforismos siguientes. En este ejercicio la participación de los estudiantes fue más reducida en relación con ejercicios anteriores, ¿a qué se

debe esta reducida participación cuando la opinión es desplazada por el análisis serio de acuerdo con elementos concretos de la frase?

En esta actividad usamos dos aforismos, leímos el primero para todo el grupo y procedimos a las preguntas que nosotros elaboramos y las que surgían de parte de ellos y de nosotros en medio de la conversación y asimismo con el segundo aforismo. No obstante, solo ofrecemos las preguntas que realizamos inicialmente con su respectiva respuesta.

Tenso, nervioso y cercano a la locura antes de escribir, y cuando leo lo que he escrito, se ve tan tranquilo.



Peter Handke

- ¿Qué elementos lingüísticos son los más importantes para una interpretación consistente del aforismo?

Pues aferrándonos a lo que dice primero empieza con adjetivos un poco negativos, no un poco, muy negativos que son de sentimientos como de desesperación. Son sentimientos que uno va teniendo... sí en momentos de mucha desesperación, que uno no encuentra la calma, la paz. Y ya luego entonces “antes de escribir” y “cuando leo lo que he escrito”, entonces siento que la escritura es como una forma de desahogarse, de soltar esos sentimientos como...no sé cómo explicarlo bien. Los sentimientos ya son reales pero hacerlos aún más reales, y luego “se ve tan tranquilo” entonces, muchas veces como que todos tenemos formas distintas de desahogarnos y ya cuando lo logramos hacer es como si el ambiente se calmara, como dicen que después de la tormenta sale el sol entonces ya cuando uno se desahoga ya logra encontrar ese sol. Entonces ya luego la persona como que suelta todos estos sentimientos a través de la escritura es como ¡ay pero no era tan horrible! Pues como que la cosa no era tan mal. Entonces es como hacer belleza de lo que es horrible, encontrar paz en lo que me traía nerviosismo, tensión, locura-Samuel.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Ofrecemos la respuesta completa de Samuel ya que contiene muchos elementos valiosos de análisis que exponen una interpretación que no solo atiende al material lingüístico sino a un estado interior que se experimenta como parte de la condición humana. Este aforismo afloró en Samuel la *síntesis* al ser capaz de decir el aforismo en otras palabras completamente distintas a las del autor. La comprensión ya que pudo relacionar el mensaje aforístico con su realidad al ser poseído por sentimientos de angustia y tensión. Y, la *lucidez*, un *instante* de lucidez donde Samuel reconoce que tanto la calma y la paz son tan reales como la desesperación y la locura, que todas esas emociones se alojan en el ser humano, se desatan de vez en vez. Si bien el aforismo se refiere a la escritura como aquella que aplaca emociones, Samuel es capaz de poner en el lugar de la escritura otras formas íntimas de desahogarse y de reconocer que tras recurrir a ellas la persona se da cuenta que no es tan terrible lo que sentía.

- Si han escrito algo por voluntad propia, ¿cómo ha sido el proceso de escritura?

Yo creo que es un proceso casi de catarsis. Es como de liberarse, como decía ahorita, de desahogarse. Muchas veces uno tiene muchos sentimientos encontrados y no los quiere como compartir con la gente, entonces los escribe, pero tampoco los escribe literales sino que escribe un poema, una historia, algo relacionado con... Entonces siento que es una forma de desahogarse-Samuel.

- ¿A qué hace referencia la primera frase: *Tenso, nervioso y cercano a la locura antes de escribir?* ¿Qué quiere decir antes?

Trata de expresar todos sus sentimientos o todo lo que está pasando por su cabeza en un momento que puede ser como de frustración. Como que quiere que sea bien pero está enredado, todas sus ideas están confusas en su mente-Miguel.

- ¿A qué hace referencia la segunda frase: *y cuando leo lo que he escrito, se ve tan tranquilo?*

Como que ya pudo organizar sus ideas, como que ya complementó todo, creería yo. Ya el tenso y nervioso como que desaparece de su mente y ya es como un ambiente tranquilo. Es en eso que me baso para decir que ya quedó todo listo-Miguel.

En estas interpretaciones los estudiantes logran vincular el contenido aforístico a su condición como *sujeto* a la vez que propusieron interpretaciones consistentes desde el punto de vista lingüístico. Entendemos esto como un ejercicio óptico en el que se da una experiencia *estético interpretativa* en la medida en que el *sujeto* y el aforismo interactúan para hacer surgir una comprensión, en este caso se efectuó la comprensión de Samuel frente al aforismo y frente a sí mismo. Mientras que Miguel relaciona la primera parte del aforismo con sentimientos de frustración y confusión mental. Ya la tercera pregunta conduce a Miguel hacia el contraste entre sentimientos de confusión y nerviosismo y un estado de calma, “un ambiente tranquilo”. Ambos estudiantes no solo interpretaron el aforismo de acuerdo con el material lingüístico sino que trascendieron a una instancia comprensiva.

Las cosas no tienen significación: tienen existencia. Las cosas son el único sentido oculto de las cosas.



Fernando Pessoa

1. ¿A qué se refiere con *no tiene significación* sino *existencia*?

Las cosas no tienen fijación. En esa primera parte pues las cosas no son algo fijo no son algo establecido sino que solo existen, y ya partiendo de esa existencia pueden ser muchas cosas diferentes. Me baso en “tienen existencia”, o sea, las cosas solo existen, no sé cómo explicarlo bien, pero es como... eso lo vimos mucho en filosofía, es como la cosa no es la cosa porque lo es sino por su esencia, como que es por la función, la verdad no sé cómo explicarlo bien-Samuel.

2. ¿Qué quiere decir que una *cosa* sea el único sentido de la *cosa*?

De pronto que las cosas solo se pueden definir a ellas mismas, pues no nosotros como seres humanos darles una función y una definición y un significado sino ellas por su propia cuenta se dan a sí mismas esa definición, pues como que esa función, como partiendo de la esencia de ellas mismas- Miguel.

Es de resaltar en la respuesta de Samuel la palabra *fijación*. Esa palabra no está en el aforismo, y cuando le preguntamos cuál era su fundamento para usar esa palabra dijo que se basaba en *tienen existencia*. Ese fundamento filosófico es clave porque remite directamente al material lingüístico y lleva a Samuel a relacionar el contenido del aforismo con una experiencia previa: la clase de filosofía en la que trataron el tema de la existencia y la esencia. Estos dos elementos lo condujeron a interpretar el aforismo relacionando saberes previos y lectura crítica. Es importante también señalar que el contenido de este aforismo remite al estudiante particularmente a la clase de filosofía lo que reafirma el carácter filosófico del aforismo. Por su parte, con la segunda pregunta Miguel aventura una interpretación de la segunda parte del aforismo donde relaciona la *función, significado, definición y esencia* de las *cosas*, estas relaciones fueron posibilitadas tanto por el contenido mismo del aforismo como por las preguntas particulares que surgían en la confrontación del aforismo con el estudiante y con nosotros como investigadores involucrados.

Nos dimos cuenta entonces que cuando los estudiantes toman elementos textuales de forma separada, los analizan y posteriormente los relacionan, logran lecturas más consistentes. De esa forma, sus destrezas intelectivas se ven *afectadas* gracias al trabajo de análisis y posterior relación de esos elementos textuales para finalizar con una interpretación del aforismo que se sustenta en la forma aforística misma pero sin dejar de lado su subjetividad.

4.5 La muerte desde el aforismo

Los estudiantes realizaron indagaciones personales sobre la muerte y estas percepciones se vieron confrontadas mediante la discusión alrededor de aforismos, la que provocó preguntas y otras opiniones sobre el tema diferentes a las iniciales.



- *No me preocupa la muerte, me disolveré en la nada.*

José Saramago

- *Para mí, la vida es como una posada del camino, donde debo demorarme hasta que llegue la diligencia del abismo.*

Fernando Pessoa

- *Cuando veo un muerto, la muerte me parece una partida. El cadáver me da la impresión de un traje abandonado. Alguien se fue y no necesitó llevar aquel traje único que había vestido.*

Fernando Pessoa



Algunas interpelaciones que provocaron estos aforismos:

David en sus indagaciones personales sobre la muerte encuentra: *La muerte es inevitable y aunque de miedo es mejor normalizarla y entenderla como algo que en cualquier momento iba a suceder. Aunque al principio la pérdida de un ser querido sea dura, con el tiempo todo sana. Adicionalmente, es mejor recibir la muerte como un viejo amigo.* Y, logra salir de la discusión sobre los aforismos con la pregunta: ***¿Por qué la muerte es interpretada como el culpable de cada historia?*** y con la concepción: *Pude sacar como conclusión que la muerte es el motor, la motivación de la vida* (ver anexo 1).

En su búsqueda, Salomé concibe la muerte como *Tal vez una entidad, una persona, una cosa, la muerte es un concepto muy lejano para mí, la escucho mencionar a diario, incluso en el salón de clase cada vez que mis compañeros dicen “Ayyy, me voy a morir”, pero en realidad, es algo que no logro comprender del todo. Es una palabra muy compleja para mí, una palabra que hoy en día se toma muy a la ligera y es fácil mencionarla. Pero aunque no tenga clara su definición, algo que si se de la muerte es que hay que respetarla, y esto no significa tenerle miedo.* Posterior

a la discusión que habilitaron los aforismos, Salomé cuestiona: *¿Es la muerte una persona? ¿La muerte siente? ¿La muerte ama?* y ve desde otro ángulo a la muerte: *Creo que mi perspectiva cambió un poco con los aforismos, me abrió la mente a una perspectiva de que tal vez la muerte es la vida, y la vida es como un purgatorio en el cual permanecemos antes de vivir, estamos en una etapa de preparación* (ver anexo 2 y 2.1).

Para Sebastián la muerte representa: *Para mí la muerte es algo cercano y que al suceder a un conocido puede doler, pero es algo a lo que no hay que temer porque es lo que al final da sentido a la vida.* La discusión le provocó la siguiente pregunta: *¿Se vive para morir o se muere para vivir?* y una nueva idea sobre la muerte: *Antes pensaba que la muerte era algo cercano y le daba sentido a la vida, pero ahora después de reflexionar pienso que la vida es nada, y la vida es lo que le da sentido a la muerte* (ver anexo 3 y 3.1).

Samuel en particular vivenció la muerte no solo como una percepción hipotética: *La he evitado a lo largo de los años. En los momentos en los que le he permitido entrar a mis pensamientos me ha traído momentos de miedo y desgracia. Este año la muerte me lo ha arruinado, y de marzo a hoy he pensado en ella más que en el resto de mi vida y he cambiado mi perspectiva sobre ella día a día.* Y se pregunta *¿Qué me diría la muerte si me tuviera en frente? ¿Ya lo ha estado? ¿Ya me ha hablado?* Todo esto lo lleva a pensar *La muerte como aquel destino que todos nos espera. Un paso en el camino* (ver anexo 4).

Las discusiones alrededor de la muerte llevaron a Sebastián M. a considerarla: *Para mí la muerte es algo un poco lejano. Entiendo que en algún momento me voy a morir y en todo momento estamos en riesgo de morir y es algo con lo que tenemos que lidiar a diario. El miedo a ella (la muerte), es algo que nos limita mucho a la hora de vivir y hace que no vivamos y experimentemos todo lo que quisiéramos.* A interrogarse *¿Por qué le tememos tanto a la muerte? ¿Qué hay después de la muerte?* Y, al final, a pensar: *Considero que la muerte no es tan lejana, al contrario de antes. Siento que por el contrario es algo que está cerca y puede ocurrir en cualquier momento* (ver anexo 5 y 5.1).

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Santiago, que también se confrontó con la muerte, desde la experiencia propia comprendió: *La muerte para mí ha sido algo complejo y muchas veces inexplicable. A lo largo de mi corta vida he visto irse parientes y conocidos muy queridos, algunos mucho antes de lo esperado. Me hubiese gustado tener a esas personas un poco más conmigo, un mes, uno o dos años. Es aquello, la muerte, lo que en cierta forma le da sentido a la vida. El hecho de saber de que cierta persona no estará con nosotros eternamente, nos hace valorar mucho más de su compañía o de su afecto. El hecho de que algo es limitado aumenta su valor.* Esta reflexión también le suscitó **¿Por qué la muerte sostiene el amor a la vida?** Y generó una valiosa complejización del pensamiento: *La muerte se ha vuelto... Algo aún más complejo y más abstracto. Después de tantas teorías, tantas opiniones, tantas ideas, me queda aún más difícil entender la muerte. Nadie logra entender la muerte, incluso cuando la conoce. Lo único que puedo hacer respecto a la muerte... es esperarla* (ver anexo 6).

En el caso de Martín, hace una interesante consideración acerca de vivir teniendo en cuenta que la muerte puede llegar en cualquier momento: *Para todo el mundo es algo que se tiene miedo, pero pienso que algo que pase tarde o temprano no debería darle miedo. Yo me relaciono en la forma de que toca arriesgarse a lo que sea, probando cosas que te acerquen a la muerte, tratar de hacer frente a ella.* **¿Qué sentido tiene aceptar la muerte?** También se pregunta este estudiante y se aventura: *Respondiendo a la pregunta creo que aceptar la muerte es algo que lo podemos relacionar con el aforismo de Saramago en el cual no le tiene miedo a la muerte ya que se disolverá en la nada, algo que relaciono con lo que la primera clase dije* (ver anexo 7)

Y en su cuestionamiento, Manuela pone de manifiesto la complejidad no solo del hecho de morir sino de vivir después de que alguien que no es uno mismo parece: *La muerte para mí es un tema difícil de explicar, de entender, y de asimilar. La muerte ha tomado a familiares y creo que a los nos afecta la muerte son a los vivos. El muerto solo... muere y ya, mientras que los vivos tenemos que afrontar la muerte y ausencia del fallecido.* Sus preguntas no son menos agudas: **¿Qué pasa si la muerte nos alcanza sin estar preparado? ¿Es la muerte un abismo? ¿Es la muerte el “fin final”?** Y la meditación final que apunta a un sentido en el vivir: *La vida no es algo sin sentido, es el momento que nos da el destino, universo, Dios o quien controle todo para poder sentir el sentido de la vida, sentir las emociones, sentir la alegría y tristeza, ese es el sentido de la vida, vivir* (ver anexo 8).

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Percibimos que los estudiantes entraron en *instantes lúcidos* en la contemplación de sus propios pensamientos, en la contemplación de la *incomodidad* de la propia lucidez. Esta confrontación tuvo una particularidad significativa, los silencios... Unos silencios que seguían tras cada reflexión, que exponían la vulnerabilidad de cada uno frente al hecho inevitable de tener que morir y ver morir a otro. No era ausencia de pensamiento, sino una presencia de *afectación* sensible que les permitió asomar un haz de luz interior, de conocimiento de sí mismos.

La mayéutica como en todas las intervenciones con el aforismo tuvo un lugar trascendental en la discusión, cuestionó las certezas, posibilitó abrir ventanas que no cerraron, los estudiantes se vieron en una ventana abierta que los llevaba a otra cada vez que profundizaban más en el tema, realizaron abstracciones densas y preguntas sin respuesta que los llevaba a otra pregunta más compleja, lo que los sostenía en una búsqueda en la que, por supuesto para serlo, no hubo conclusión. Los estudiantes inicialmente relacionaron la muerte con la distancia en tanto la perciben como algo que está muy cerca o muy lejos en la medida en que no la han pensado o no la han padecido o, por el contrario, sí se han detenido en ella y sí la han padecido. En la discusión alrededor del aforismo establecieron otras perspectivas no contempladas antes: la muerte no como un final sino una etapa de transición, o la muerte y la vida como dadores de sentido y no como oposiciones, también la muerte como algo no completamente comprensible.

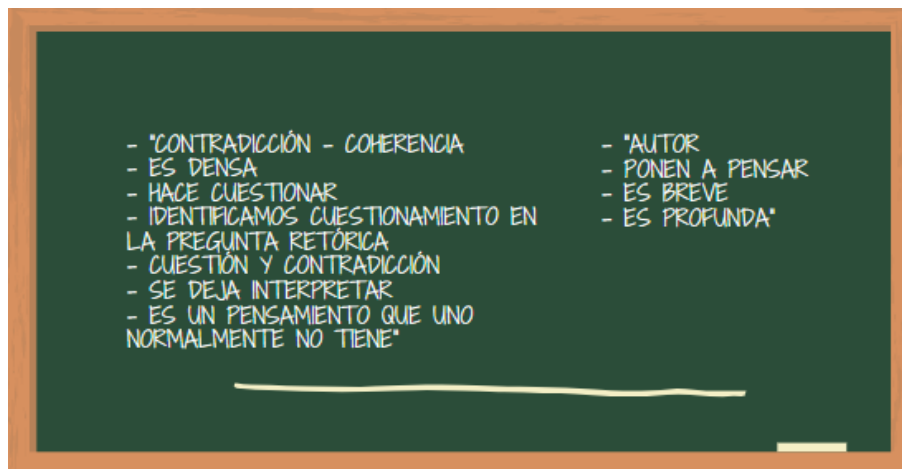
Lograron hablar de la muerte no como algo “negativo”, le dieron la oportunidad de ser otra cosa: la vida misma por ejemplo o, no la culpable de las pérdidas sino la que se compadece del sufrimiento que provoca la vida, esta última es especialmente importante porque sus concepciones de la muerte y la vida trascendieron de binarias a unitarias, de verla como un hecho fragmentado a verla como un hecho *total*. El pensamiento binario en este caso divide tajantemente vida y muerte y las contrapone en conceptos distintos con características claramente diferenciadas. Por su parte, el pensamiento unitario anula las diferencias y consigue develar el carácter ontológico de ambos conceptos: muerte y vida son *una* y la misma cosa.

4.6 En la búsqueda del aforismo

En esta búsqueda acompañamos a los estudiantes en la lectura de dos textos de Fernando Pessoa *Tabaquería* (poema) y uno de *el libro del desasosiego* (ensayo) para desentrañar los aforismos que sus textos ocultan. Al final les preguntamos el porqué de su elección. En este punto de la investigación apreciamos en los estudiantes una relación más profunda con los aforismos. Ellos mismos identificaron posibles aforismos y nos contaron las razones por las que los consideraban y, además, sus razones fueron coherentes con las características tanto de forma como de contenido del aforismo:

Figura 3

Criterios de identificación de los aforismos

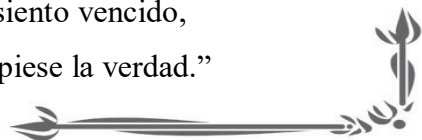


Con estas razones dilucidamos que entre estudiantes y aforismo se entretrejió toda una relación que no se limita a las características formales sino que alcanza implicaciones ontológicas: hacer relaciones con *lo distinto*, dejar que la forma aforística irrumpiera con *dolor* y *desasosiego* y no con acoplamiento y comodidad; dejar que el aforismo les diga algo sobre sí mismos y excave en los pensamientos más insospechados; *introducirse* en aquello que era aparentemente contradictorio y sin sentido pero que al final los ayudaba a comprender la complejidad de la vida y del ser humano. En definitiva, una *experiencia*.

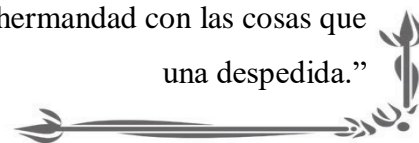
A continuación los aforismos que los estudiantes hallaron y marcaron en los textos de Pessoa. Los transcribimos ya que consideramos imprescindible destacar el trabajo racional y sensitivo de los jóvenes en este ejercicio.

De La tabaquería

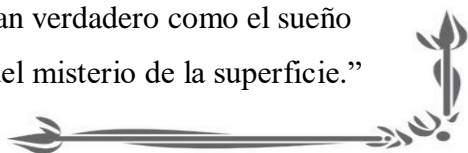
“Hoy me siento vencido,
como si supiese la verdad.”



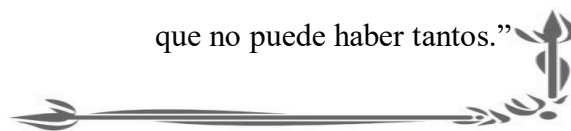
“Hoy estoy lúcido, como si estuviese a punto de
morir y no tuviese más hermandad con las cosas que
una despedida.”



“Siempre el misterio del fondo
tan verdadero como el sueño
del misterio de la superficie.”



“Hay tantos que piensan serlo mismo
que no puede haber tantos.”

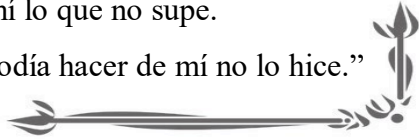


“¿Qué sé yo del que seré, yo que no sé lo que soy?”



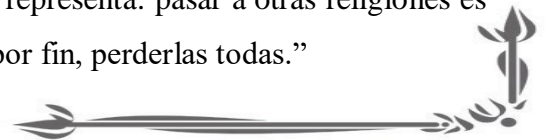
“Hoy estoy perplejo como quien pensó y encontró y olvidó.”

“Hice de mí lo que no supe.
Y lo que podía hacer de mí no lo hice.”

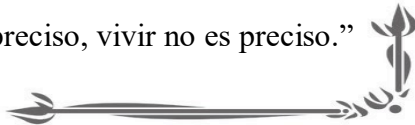


De *El libro del desasosiego*

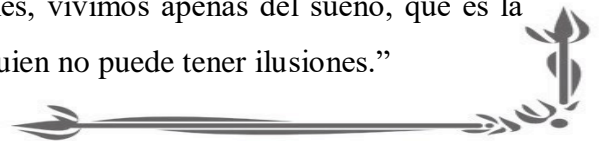
“Cada civilización sigue la línea íntima de una religión que la representa: pasar a otras religiones es perder esta, y por fin, perderlas todas.”



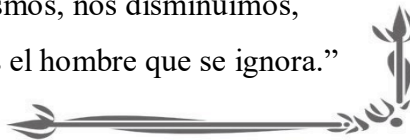
“Navegar es preciso, vivir no es preciso.”



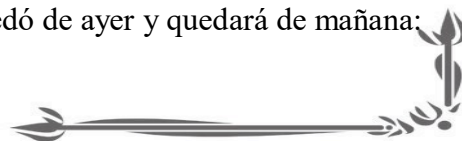
“Sin ilusiones, vivimos apenas del sueño, que es la ilusión de quien no puede tener ilusiones.”



“Viviendo de nosotros mismos, nos disminuimos,
porque el hombre completo es el hombre que se ignora.”



“Al final de este día queda lo quedó de ayer y quedará de mañana:



el ansia insaciable e innúmera de ser siempre el mismo y otro.”

4.7 Conversaciones mayéutico-dialécticas

Abramos este apartado no hablando directamente de las entrevistas sino mejor, de nuestra propia experiencia como maestros al realizarlas. Este tipo de entrevistas fueron muy particulares desde su consolidación y completamente aclaradoras en su realización. Difícilmente se acomodaban a las construcciones teóricas en cuanto a relacionar al maestro investigador con los estudiantes y a la manera como nosotros concebimos ese contacto íntimo con ellos en una entrevista. En virtud de eso, nuestras entrevistas emergieron, en nuestra práctica particular sin hacer parte completamente de entrevistas cualitativas o de entrevistas cuantitativas, surgieron entrevistas que nombramos mayéutico-dialécticas, se nutrieron de elementos ya teorizados pero al final son nuestras construcciones para acercarnos íntimamente a los vínculos de los jóvenes con lo que el aforismo tenía para decirles.

En el proceso de llevar a cabo las entrevistas experimentamos la claridad con la que este método hacía surgir *instantes* de lucidez, pero también la imposibilidad de las palabras escritas para contener todo lo que aparecía como nuevo y valioso en el decurso de este diálogo. Lo esencial, lo más subrepticio e intrincado no era susceptible de ser contenido en palabras, emergía entre muletillas, entrecejos fruncidos, silencios y manos inquietas, emergía de la *conversación*, del *diálogo* entre estudiante y aforismo mediado por el maestro investigador. Es así que a pesar de la imposibilidad de retener lo esencial, de condensar el mensaje fundamental, presentamos lo que nuestros esfuerzos lograron retener.

Hemos seleccionado algunas entrevistas y de estas algunos aforismos con la intención de ahondar en las *afectaciones* y alteraciones de los estudiantes para presenciar instantes de *luz*.

Siento que soy libre, pero sé que no lo soy



Emil Cioran

En un *instante* crítico del aforismo, observamos que para Miguel ha sido un tema con el que ya se ha relacionado por lo que recurre a su experiencia y a la sinceridad reconociendo que su propia libertad “es una *ilusión*”, de esta manera hubo en él experiencia *estético interpretativa* y *estético comprensiva*, en el fondo sabe que la verdadera libertad es “engañar la mente”, pero desde otro punto de vista es una elección personal: *Querer sentirse libre no es algo nuevo. Es un debate mental, querer sentir muchas cosas, experimentar algo, pero en el fondo saber que verdaderamente es una ilusión, engañamos la mente.* Asimismo, Miguel consiguió una *síntesis* consistente del aforismo al decirlo con sus propias palabras y resguardando el significado: *Quiero pensar que soy libre, pero también conozco la realidad de que no lo soy.* En una instancia estético-experiencial logra relacionar el aforismo con una experiencia particular: *Me recordó la clase de inglés que mostraba las etapas de la vida, y una de esas etapas es la libertad, y algunos dijeron que no hay libertad completa. Yo pienso que esa libertad es una decisión y tiene significado diferente para cada persona.*

Muchas veces tenemos la ilusión de algo que no está ahí, la sociedad nos hace creer que somos libres, sin embargo nos quita un montón de libertades interpreta Samuel en un *instante* crítico. Para Samuel el aforismo fue una interesante experiencia *comprensiva e interpretativa*, reconoció que el mundo que lo rodea participa también de su idea de libertad y además fue capaz de dar cuenta de su estado de libertad en el orden social. Asimismo, la libertad fue un tema que suscitó experiencias previas en un momento estético experiencial y hace énfasis en que la libertad es un *instante*, de carácter efímero. Esto es asimismo un *instante* de luz, el poder ser consciente de la imposibilidad de la libertad total: *Es algo que pienso diariamente, que no solo he visto en mí, también en los demás. Tengo espacios de libertad, aunque no viva en libertad.* (ver anexos 9, 9.1 y 10.1)

La *síntesis* de Samuel frente a la frase fue significativa, nos recordó el carácter esquivo del mensaje aforístico con respecto a su reproducción, la dificultad que presenta como fragmento denso para decirlo de otra manera sin alejarse sustancialmente de él: *Siento que está tan bien hecho que no sé cómo podría decirlo de otra forma... Entre más palabras empleo más me alejo de la esencia.*

Que un estudiante pudiese conocer y expresar lo que estaba sintiendo ante un aforismo en relación a su densidad fue para esta investigación un *instante* fundamental. Poder hablar de esencia, de sustancia, nos señaló que Samuel había comprendido interiormente, de manera abstracta lo esencial del aforismo y la preocupación antes de poderlo decir de otra manera por conservar esa esencia al pasarlo por el lenguaje, una actitud seria que destacamos frente a la forma aforística y a lo que le causó en un *instante* estético, sensible, así después de esta preocupación Samuel logró decirlo en otras palabras de acuerdo con su comprensión sensible: *Sé que vivo en un engaño aunque me privo de creerlo.* (ver anexos 10 y 10.1)

El carácter de *instante* de la libertad también lo desentraña Andrés en su interpretación del aforismo de Cioran, algo que no tiene presente constante porque se ve condicionada: *Se pueden tomar decisiones de forma libre, pero no las puede tomar siempre bajo su criterio, sino bajo ciertos límites.* Andrés en un *momento* estético sale del aforismo estableciendo una relación de este con una revelación de la libertad que ha tenido con el pasar de los años, algo que no concebía, una manera de verla diferente a la de su infancia: *Revelación frente a la libertad. De pequeño creía que al crecer iba a tener libertad absoluta, pero al llegar a esta edad me di cuenta de que no es del todo absoluta,* se ha establecido de esta manera, una relación de la infancia y los descubrimientos que causa la experiencia frente al mundo y a la vida, es así como las representaciones simbólicas que tenemos del mundo, en este caso Andrés, se revelan en una frase cargada de simbolismo y de vitalidad.

La libertad no significa ser del todo libre. Es la síntesis que realiza Andrés, una síntesis cargada de visión interior de acuerdo con experiencias vividas, teniendo en cuenta que el pensamiento en movimiento pero, en silencio, es *experiencia*. Poder decir que la libertad implica la no libertad es un pensamiento lúcido en la medida en que se da cuenta que es un asunto de lenguaje, que la palabra libertad también abarca su restricción. (ver anexos 11 y 11.1)

No mientas, pero no digas toda la verdad



Baltasar Gracián

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Con este aforismo Miguel observó que en diversas situaciones de la vida se puede actuar con inteligencia, sobre todo, cuando se trata de situaciones donde el lenguaje nos puede traicionar y decimos algo que no queríamos. Miguel resalta la importancia de ser precisos con el uso de las palabras: *Nos invita a ser más críticos, al afrontar diferentes situaciones solo tenemos que decir lo necesario sin tener que mentir.* Además, el mensaje del aforismo tampoco era ajeno a él ya que lo remitió a situaciones de su vida, incluso en la práctica: *Me sentí identificado por muchas experiencias. Lo había aplicado en varias ocasiones.* Esto constituyó para él una experiencia *estético interpretativa* donde a través del carácter denso y sintético del aforismo pudo entablar una relación, de pocas palabras, con el mensaje: *No hay necesidad de mentir si sabes decir toda la verdad.* (ver anexos 9.1 y 9.2)

Un hombre sabio se aprovecha más de sus enemigos que un tonto de sus amigos



Baltasar Gracián

Este aforismo de Gracián pone el énfasis en los *enemigos*, en lo *otro* que no soy yo, en lo *distinto* en definitiva. Samuel en un instante *crítico* se percató de ello: *El hombre sabio es aquel que aprovecha la oportunidad de aprender de sus enemigos. El hecho de aprender de sus enemigos es lo que lo hace sabio, es lo que no hace el tonto que se queda con sus amigos.* Pero la apreciación más sobresaliente de Samuel se aloja en un *instante* sintético:

Tengo como una idea, la esencia, pero no la estructura.

Estoy diciendo siempre lo mismo.

Lo veo como un mundo, un entorno, un círculo, una sociedad en donde...

Siento que está tan bien escrito que cómo puedo yo cambiarlo.

Me nutre más algo que no me gusta que un saber que ya conozco.

Este hincapié en capturar la esencia, en decir lo mismo pero en palabras propias, en reproducirlo sin pervertir el mensaje, esa duda para expresar un mensaje contundente y denso como

un aforismo, ese signo oculto que esconde otros signos, todo eso señala las características del aforismo por un lado, pero por otro, la gran sensibilidad de este estudiante y su comprensión racional actuando juntas para llevar al lenguaje a algo concreto, a un *instante* lúcido y sensible. Afirmar que *Siento que está tan bien escrito que cómo puedo yo cambiarlo* implica que las palabras del aforista fueron elegidas con tal tacto que da la sensación de no poder acceder al mensaje si no se usan esas mismas palabras. Aun así, Samuel consigue una síntesis tras el diálogo, tras la mayéutica de estudiante y maestro: *Me nutre más algo que no me gusta que un saber que ya conozco.* (ver anexo 10.2)

La dignidad del amor consiste en el afecto desengañado que sobrevive a un instante de baba.



Emil Cioran

Santiago en un *instante crítico y sintético* logró acceder de forma consistente al aforismo: *Un amor digno se constituye en el cariño concientizado que sobrevive a un enamoramiento ciego y meramente platónico. Un amor es digno cuando se logra superar una etapa de enamoramiento ciego e idílico y se logra amar por un afecto serio pero sincero.* Esta relación con el aforismo se caracterizó por ser breve y directa. Además, usó una expresión muy relevante en nuestra investigación en un *instante* de relación estético-experiencial: revelación, *Revelación en relación a lo que suele suceder con respecto a personas que sufrieron alguna experiencia de este tipo.* Y lo vincula con una experiencia de vida: *Una amiga enamorada ciegamente de alguien hasta que comprendió que su amor no iba a ser correspondido.* (ver anexos 12 y 12.1)

La revelación que expresa Santiago subraya ese carácter lúcido y esa idea de capturar esencias, aspecto tan presente en el aforismo. También, medió una experiencia *estético interpretativa* cuando Santiago relaciona el mensaje con una experiencia de vida y comprendió que algo tan abstracto como el amor y algo tan complejo como las relaciones sociales siempre guardan contradicciones y conflictos.

Lo valioso del amor se basa en el afecto que a uno le queda después de la ciega atracción primaria, fue el instante crítico de Camila, una comprensión racional del aforismo donde esta estudiante también tuvo que recurrir a su propia experiencia para poder explicarlo: *Me pareció*

aterrizado porque sentí que dejaba de idealizar a la persona que amaba. Precisamente la idealización es una de las claves del aforismo, la idealización de las personas, de las cosas o las ideas. Precisamente en el momento estético experiencial Camila empleó la palabra “aterrizado”, con la que deja ver que comprendió el aforismo y simpatizó con él en cuanto a sus relaciones afectivas. Un *instante* de lucidez que le permitió a Camila ver distinto sus pensamientos sobre las relaciones afectivas, *ver* de otra manera a esa persona con quien comparte algún vínculo. (ver anexos 13 y 13.1)

En los *instantes* críticos los chicos nos mostraron que su comprensión del aforismo es capaz de trascender la mera opinión o la interpretación ideologizada. Su proceso con estas formas filosóficas e intrincadas llegó a un punto donde la comprensión no estaba mediada por la contradicción o el aparente sinsentido, sino por un intenso ejercicio intelectual, por un ejercicio de interpretación no solo de las palabras del aforista sino de las palabras que ellos mismos usaban para entenderlo, de las relaciones que establecían para que el aforismo fuese, subjetivamente, significativo.

También, el carácter denso del aforismo provoca que sus lectores no siempre hallen la *forma deseada* de precisar en sus palabras. En el caso de Samuel, él sabía lo que quería decir pero su propio lenguaje lo limitaba para especificar lo que comprendió del aforismo, lo que él mismo ya sabía que el aforismo quería decir. Situaciones como esta develan la imprecisión del lenguaje y la capacidad del aforista para capturar la *esencia* de un pensamiento en unas pocas líneas.

Además, las relaciones entre interpretación y experiencia que hacían los estudiantes al momento de interpretar se complementaban con el concepto de hermenéutica de nuestra investigación cada vez que el aforismo no solo *decía algo* sino que los jóvenes se *permitían* decir algo, dejaban que estos breves pero lúcidos *instantes* los afectaran tanto en términos intelectuales como sensibles. Esto es, una comprensión racional y estética.

5. Hallar para seguir la búsqueda

Hay una meta, pero ningún camino.

Lo que llamamos «camino» es duda.

Franz Kafka

El primer paso de la sabiduría está en admitir, con buen humor,

que nuestras ideas no tienen por qué interesar a nadie.

Nicolás Gómez Dávila



A lo largo de esta investigación experimentamos las *afectaciones* que el aforismo provoca tanto en los estudiantes como en nosotros mismos como maestros en formación. Cada encuentro y confrontación entre aforismos y estudiantes fue una *experiencia* en todo sentido. Cada vez que un aforismo posibilitaba algún tipo de experiencia vivíamos la emoción del *descubrimiento*, ese mismo que nos motivó a tomar el aforismo de la estantería y volverlo una propuesta pedagógica para conducir a los estudiantes a algún tipo de experiencia y fortalecer sus destrezas intelectuales.

Antes de llevar el aforismo al aula como una propuesta pedagógica que articula la estética y la filosofía considerábamos la capacidad de esta forma para movilizar el pensamiento emocional y racional y, de ese modo, generar las circunstancias para que los estudiantes no solo piensen *sobre algo* sino que también, *piensen algo*. Nuestra investigación nos reveló que la forma aforística, en efecto, conduce a diversas experiencias que atienden tanto a la sensibilidad como a la racionalidad cultivando así su sensibilidad y promoviendo su pensamiento crítico. En concordancia con nuestra pregunta de investigación, las características del aforismo lo hacen un eje articulador transdisciplinar que media la experiencia estético-comprensiva, interpretativa y exegética con los estudiantes en la medida en que los confronta frente a diferentes aspectos de su vida y del mundo. Estas confrontaciones van desde asuntos sencillos y cotidianos como las relaciones amistosas o amorosas hasta lo más complejo y profundo del pensamiento mismo.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Además, el instante de lucidez en que el aforismo se revela confronta el *ser* en todos sus aspectos y le posibilita una alteración en su percepción del mundo, de su lugar en él, de su relación con el otro y una alteración en sus opiniones, creencias, actitudes, etc. Es decir, el instante de lucidez devela el carácter *óntico* y *alterador* del ejercicio de leer aforismos. El aforismo provoca por sí mismo duda e incertidumbre, con ello, preguntas que interpelan las certezas y sus fundamentos frente a diversos temas que hacen parte de la complejidad del ser humano. Dichas cuestiones surgen del estado de asombro que causa el aforismo frente a asuntos que atañen al ser humano y que inmersos en la cotidianidad no se perciben. De esta manera, el aforismo cultiva la pregunta puesto que además de causarlas, las potencia, genera preguntas que no apelan a respuestas sino que generan más preguntas.

El aforismo como herramienta metodológica en aula proporciona la novedad, la brevedad y la dificultad suficientes para dinamizar el pensamiento de los estudiantes y llevarlos a distintas formas de análisis e interpretación. Estas formas van desde tratar de decir el aforismo con sus propias palabras hasta relacionar el aforismo con experiencias de orden personal, incluso algunos estudiantes llegaron a relaciones que sobrepasan el mismo material lingüístico del aforismo. Esto posibilitó en los estudiantes un intenso ejercicio del pensamiento y de facultades intelectivas como: síntesis, interpretación, comprensión, análisis y relaciones interdisciplinarias. Asimismo, la densidad y profundidad del aforismo obliga a los estudiantes a salir de sus ideas preconcebidas e ideologizadas sobre algún tema. De ese modo, exploran, indagan y se abren a ideas nunca antes contempladas.

También hay que resaltar el potencial del aforismo para educar y cultivar la sensibilidad, puesto que esta posibilita una relación más humanizada con el mismo ser humano, la naturaleza y la sociedad. Hemos observado que la sensibilidad es una parte importante del ser a la que hay que prestarle suma atención, puesto que es a partir de ella que la subjetividad se moviliza. La sensibilidad posibilita *asombrarse* ante el acontecimiento, permite ver y sentir además de lo que le sucede a cada uno, lo que sucede alrededor, en el mundo, en la vida. Antes que compartir conocimientos con los estudiantes y buscar sujetos de saber, consideramos más importante cultivar y educar su sensibilidad puesto que a través de esta parte fundamental de cada sujeto podemos

provocar y evocar saberes, pensamientos propios. Si la educación apelara más a la sensibilidad, los estudiantes podrían desarrollar un criterio propio y afrontar la realidad en base a ellos.

Asimismo, la complejidad del aforismo provoca asombro en los estudiantes, con ello, entusiasmo con el conocimiento, gusto por el conocimiento, los seduce aquel pensamiento que en el medio cotidiano no encuentran, que no hallan en las redes sociales o en su círculo social. Esto posibilitó que el aforismo se convirtiera para ellos en una fuente de conocimiento y placer puesto que la lucidez que ofrece el aforismo también se trata de disfrutar y de observar la realidad del mundo y de sí mismo en relación a ella.

El aforismo por sí mismo puede movilizar el pensamiento y generar experiencias, pero a través de la mediación del maestro que esa *alteración* del pensamiento adquiere un carácter formativo y estas experiencias son transformadoras para los estudiantes. No hay que soslayar que acceder a un aforismo precisa de unas facultades intelectuales que, en muchas ocasiones, no están suficientemente desarrolladas en los estudiantes, de allí que la intervención e interacción del maestro con el estudiante sea totalmente clave para acceder significativamente a un aforismo.

Finalmente, la forma aforística merece un lugar destacado dentro de la educación, dentro de la enseñanza de la lengua, dentro del currículo, dentro de las planeaciones de los maestros de lengua y de otras disciplinas. No deja de sorprendernos que una forma expresiva que puede decir tanto con tan poco, que puede ser transversal en casi cualquier área de las humanidades y que puede dinamizar tanto el pensamiento haya sido ignorada en términos de la educación hasta nuestros días. Ese hecho, para nosotros insoslayable, fue uno de los móviles para realizar esta investigación y darle al aforismo su merecido lugar dentro de las reflexiones y las prácticas metodológicas educativas.

Así, investigación también abre la posibilidad de tener en cuenta el aforismo como un recurso dentro de la escuela para movilizar y afianzar algunas habilidades del pensamiento: relación, síntesis, interpretación y el criterio racional, y que además no se restringe a la clase de Lengua Castellana sino que su carácter transdisciplinar le da paso para incluirse en otras áreas. Queda preguntarnos ¿el aforismo puede constituirse como uno de los pilares fundamentales en la

mediación pedagógica de la enseñanza de la literatura y de otras disciplinas del conocimiento a pesar de su incipiente visibilización? ¿Puede el aforismo ser un recurso valioso para los procesos de lectura y escritura en contextos no escolares? Y ¿Puede el aforismo abrir un nuevo campo de investigación vinculado a la enseñanza?

Aliados

*Cuanto más se acerca uno
a los grandes hombres,
más cuenta se da de que son hombres*



Jean de La Bruyère

- Ander – Egg, E. (1991) *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Chile: Editorial Magisterio del rio de la plata. Disponible en: <http://www.congope.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ezequiel-Ander-Egg-EL-TALLER-UNA-ALTERNATIVA-DE-RENOVACIO%CC%81N-PEDAGO%CC%81GICA.pdf>
- Aponte, J. (2020). El arte de rumiar: origen y sentido en la filosofía nietzscheana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.9. p. 10-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27964626002/27964626002.pdf>
- Arráez M., Calles J., Moreno de Tovar L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*: N°2. p. 171-181. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Benjamin, W. (1933). *Experiencia y pobreza*. Archivo Chile: Centro de estudios Miguel Enriquez. Disponible en: <https://semioticaenlamla.files.wordpress.com/2011/09/experienciabenj.pdf>
- Bravo, N. (2017). *EL CONCEPTO DEL TALLER*. Unillanos. Disponible en: http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

- Cazau, P. (1997). Lo real, lo imaginario, lo simbólico. *El Observador Psicológico* No. 24. Julio-Agosto. Capital Federal TE.

- Diccionario de la Real Academia Española (s.f.). (Consultado el 01 de julio de 2021). Disponible en: <https://dle.rae.es/exégesis>

- Diccionario Hispánico Universal. (1961). México, D.F. W. M. Jackson, Inc., Editores.

- Fuentes, C. (2002). *En esto creo*. Barcelona: Seix Barral. Disponible en: <http://200.111.157.35/biblio/recursos/Fuentes,%20Carlos%20-%20En%20Esto%20Creo.doc>

- Gadamer, H. (1993) *Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Ediciones Sígueme - Salamanca. Disponible en: <http://files.bereniceblanco1.webnode.es/200000089-633d56437f/-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>

- Gadamer, H. (1998). *Estética y hermenéutica*. (A. Gómez, Trad.; 2.a ed.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1996). Disponible en: <https://www.studocu.com/es/document/uned/la-construccion-historiografica-del-arte/gadamer-estetica-y-hermeneutica-texto/17400268>

- Garrido, P. (2017). La interpretación de aforismos por parte de estudiantes de formación docente inicial en el Instituto de Las Palmas, Chaco. En Luchetti. E. (Ed.), *Observatorio de las Lenguas* (45-53). Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://www.fiile.org.ar/uploadsarchivos/obsaf.pdf#page=46>

- Gatica Core, P. A. (2018). La escritura transversal de Rafael Argullol. *Revista chilena de Literatura* (102). Disponible en: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/60156/63975>

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

- Gonzáles, H. (2014). Inter y Transdisciplinariedad: una reflexión en la educación. *Paideia XXI*, 45(5), 95-103. <https://doi.org/10.31381/paideia.v4i5.911>
- Han, B.,C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder editorial: Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Disponible en: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Martínez, L. (2007). *Perfiles Libertadores*. La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Institución Universitaria Los Libertadores. (p. 73-80). Disponible en: <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martinez-Conde, R. (1994). *Cuentas del tiempo*. Editorial Pre-textos: Valencia, España.
- Neruda, P. (s.f.). *El libro de las preguntas*. Disponible en: <http://artekatu.com/materiales/wp-content/uploads/2018/03/libro.pdf>
- Nietzsche, F. (s.f.). *Aforismos*. Ediciones la Cueva. Disponible en: http://www.medicinayarte.com/img/biblioteca_virtual_publica_nietzsche_aforismos.pdf.
- Ospina, E. (2004). *La lectura en voz alta: vestíbulo para la comprensión lectora*. (Trabajo de grado de especialización). Universidad de Antioquia, Medellín. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/190/1/LecturaEnVozAltaComprensionLectora.pdf>
- Pulido Cortés, O. & Suárez Vaca, M. T. (2020). Aforismos filosóficos: voces de la infancia en tiempos de cuarentena. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

(Número 64). Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en:
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3565>

- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia. ICFES. Disponible en:
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

- Schopenhauer, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación I* (P. López de Santamaría, Trad.) Madrid, España: Editorial Trotta. (Original publicado en 1819).
Disponible en: http://juliobeltran.wdfiles.com/local--files/cursos%3Aebooks/Schopenhauer_El_mundo_como_voluntad_y_representacion_I_scissord.pdf

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. PAIDÓS. Disponible en:
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

- Thomas, R. (1987). *Introducción a la exégesis*. Disponible en:
<http://www.stblima.org/griego/THOMAS%20ITE%20Spanish%20corregido%20Carballosa.pdf>

- Torres Valdés, R. M. (2021). RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CARRERAS DE COMUNICACIÓN MEDIANTE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y AFORISMOS FILOSÓFICOS. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades. Disponible en:
<https://45.188.219.27/index.php/chakinan/article/view/628>

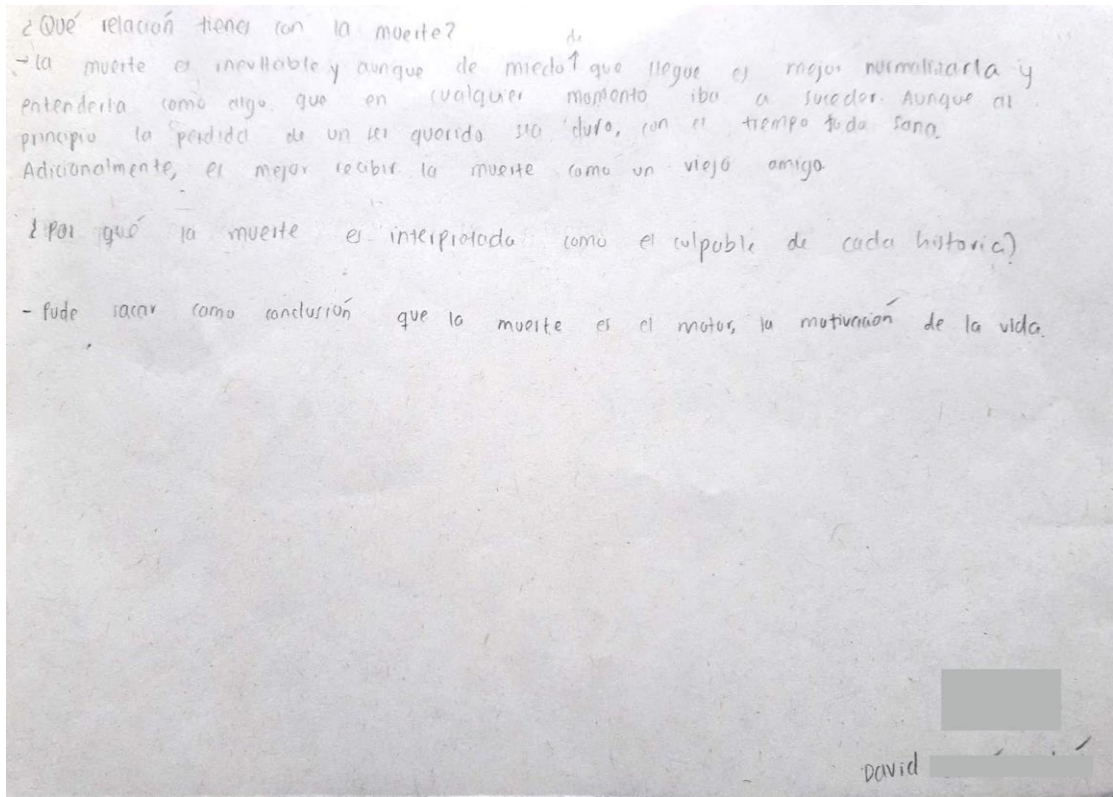
- Torres, W.O., Barrera, A.E., Arias, W.L., Ortiz, L.Y. (2012). El aforismo como experiencia estética entre el ser y el mundo. *Revista Senderos Pedagógicos*, N°3. P.27-38. Disponible en: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/23>

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

- Wittgenstein, L. (2009). *Sobre la certeza* (J.L., Prades & V., Vicent. Trads). Madrid, España: Editorial Gredos (Original publicado en 1969). Disponible en: <https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf>

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Anexos



Anexo 1

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

¿Qué es la muerte de verdad? Tal vez una entidad, una persona, una cosa, o qué? La muerte es un concepto muy lejano para mí, la escucho mencionar a diario, incluso en el salón de clases cada vez que mis compañeros dicen - "Ayyy, me voy a morir", pero en realidad, es algo que no logro comprender del todo.

Es una palabra muy compleja para mí, una palabra que hoy en día se toma muy a la ligera y es fácil mencionarla.

Pero, aunque no tengo clara su definición, algo que sí se de la muerte es que hay que respetarla, y esto no significa tenerle miedo.

salomé

Anexo 2

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

¿Es la muerte una persona?
¿La muerte siente? ¿La muerte ama?

→ Creo que mi perspectiva cambió un poco con los aforismos, me abrió la mente a una perspectiva de que tal vez la muerte es la vida, y la vida es como un purgatorio en el cual permanecemos antes de vivir, estamos en una etapa de preparación.

Anexo 2.1

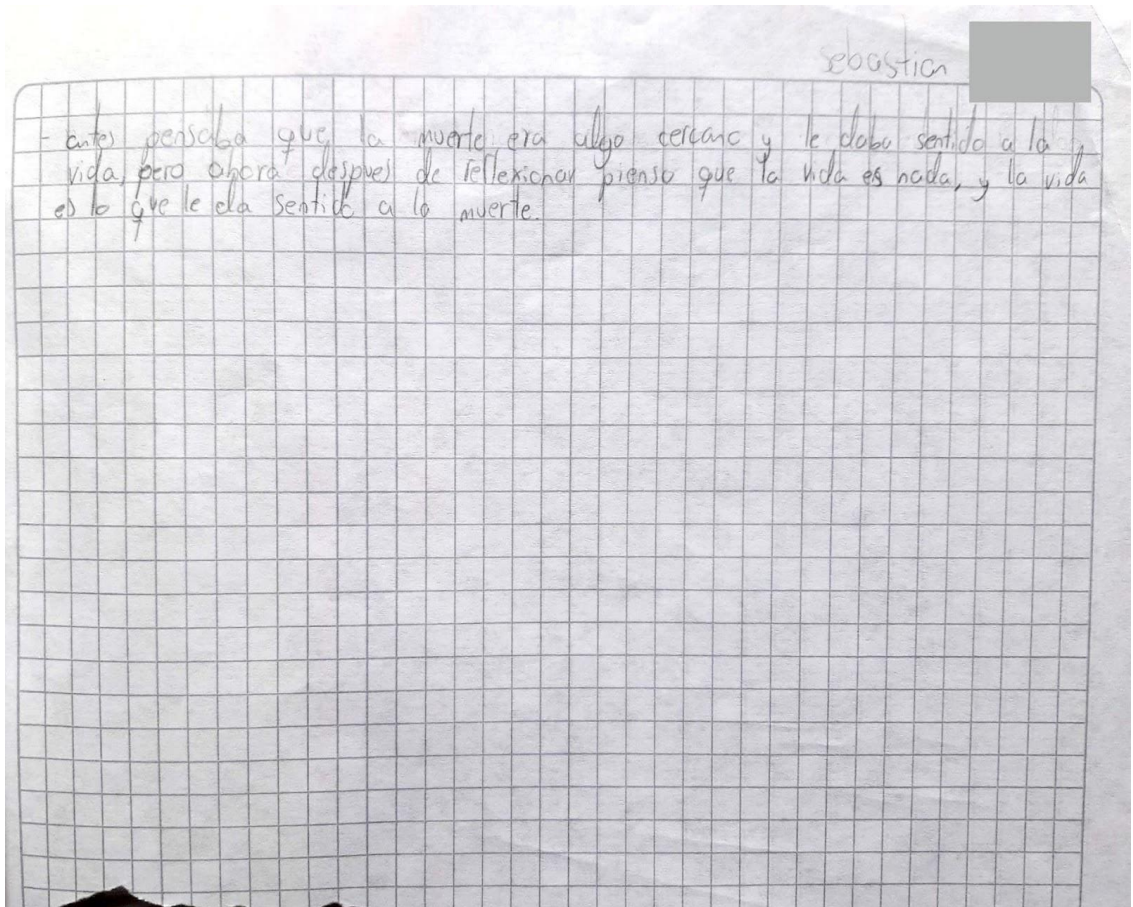
Sebastian

1. Para mí la muerte es algo cercano y que al suceder a un conocido puede doler, pero es algo a lo que no hay que temer porque es lo que al final le da sentido a la vida.

¿ Se vive para morir o se muere para vivir?

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Anexo 3



Anexo 3.1

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

La he evitado a lo largo de los años. En los momentos en los que le he permitido entrar en mis pensamientos me ha traído momentos de miedo y desgracia.

Este año la muerte - me lo ha arruinado, y de Marzo a hoy he pensado en ella más que en el resto de mi vida, y he cambiado mi perspectiva sobre ella día a día.

¿Qué me diría la muerte si me tuviera al frente? ¿Ya lo ha estado? ¿Ya me ha hablado?

La muerte como aquel destino que a todos nos espera un paso en el camino.

Samuel [REDACTED]

Sebastián M

DD MM AA

23 09 21

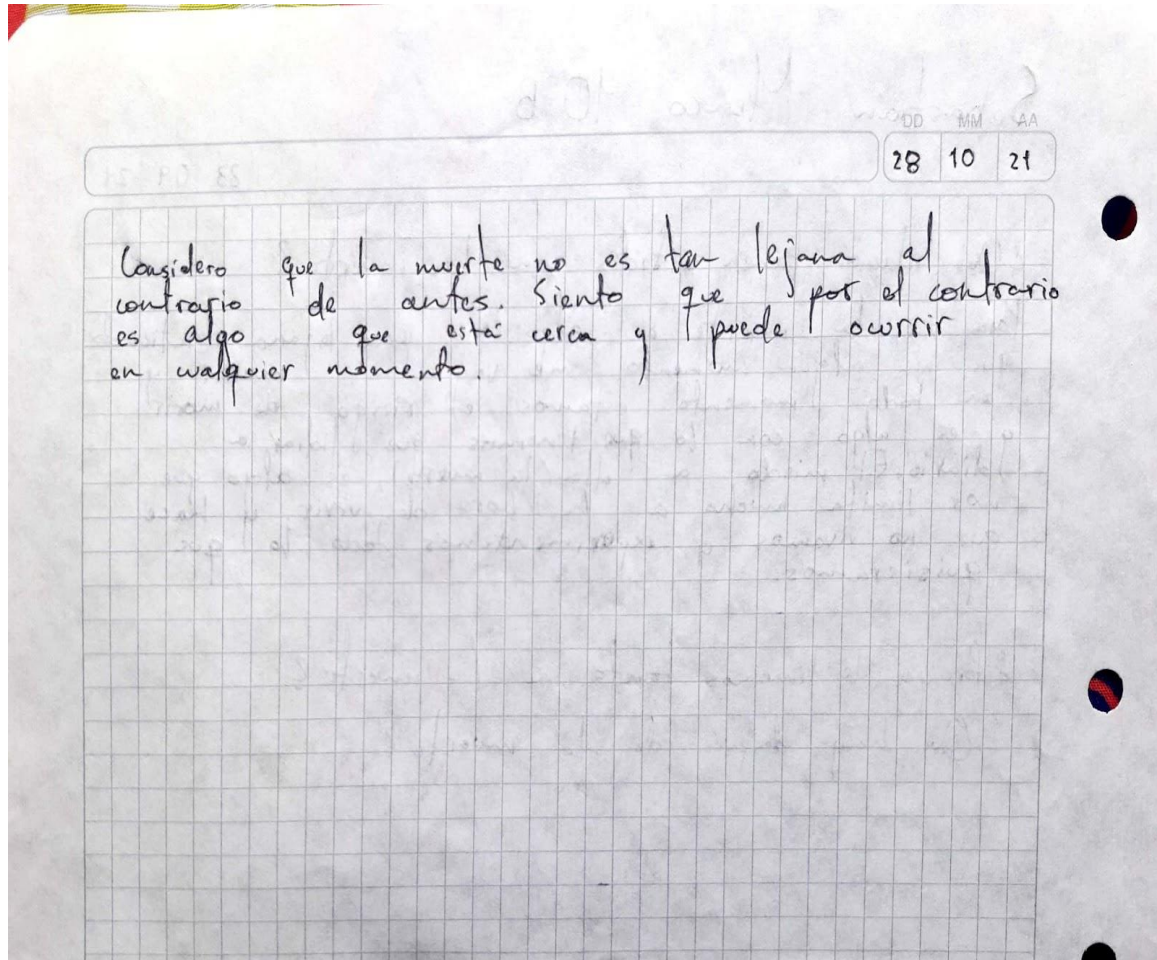
¿Qué relación tienen ustedes con la muerte?

Para mí, la muerte es algo un poco lejano. Entiendo que en algún momento me voy a morir y en todo momento estamos en riesgo de morir y es algo con lo que tenemos que lidiar a diario. El miedo a ella (la muerte), es algo que nos limita mucho a la hora de vivir, y hace que no vivamos y experimentemos todo lo que quisiéramos.

¿Por qué le tenemos tanto miedo a la muerte?

¿Qué hay después de la muerte?

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...



Anexo 5.1

La muerte para mí, ha sido algo complejo y muchas veces inexplicable. A lo largo de mi corta vida, he visto irse parientes y conocidos muy queridos, algunos mucho antes de lo esperado.

Me hubiese gustado tener a esas personas un poco más conmigo, un mes, uno o dos años.

Es aquello, la muerte, lo que en cierta forma le da sentido a la vida. El hecho de saber de que cierta persona ~~no~~ estará con nosotros eternamente, nos hace valorar mucho más de su compañía o de su afecto. El hecho de que algo es limitado aumenta su valor.

¿ Por qué la muerte sostiene el amor a la vida ?

La muerte se ha vuelto... Algo aún más complejo y más abstracto, que me queda más difícil de comprender. Después de tantas teorías, tantas opiniones, tantas ideas, me queda aun más difícil entender la muerte. Nadie logra entender la muerte, incluso cuando la conoce. Lo único que puedo hacer respecto a la muerte ... es esperarla

Santiago 

Para todo el mundo es algo que se tiene miedo, pero pienso que algo que pase tarde o temprano no debería darle miedo.

Yo me relaciono más en la forma de que toca arriesgarse a lo que sea, probando cosas que te acerquen a la muerte. tratar de hacer frente a ella.

¿Qué sentido tiene aceptar la muerte?

Respondiendo la pregunta creo que aceptar la muerte es algo que lo podemos relacionar con el aforismo de Saramago en el cual no le tiene miedo a la muerte ya que el se disolviera en la nada, algo que relaciona con lo que la primera clase dice.

Christian [REDACTED]

¿Que relación tengo con la muerte?

La muerte para mí es un tema difícil de explicar, de entender y de asimilar. La muerte ha tomado a familiares y creo que a los que nos afecta la muerte son a los vivos. El muerto solo... muere y ya, mientras que los vivos tenemos que afrontar la muerte y ausencia del fallecido.

¿Que pasa si la muerte nos alcanza sin estar preparado?

Clase #2 ¿Es la muerte un abismo? ¿Es la muerte el "Fin Final"?

La vida no es algo sin sentido, es el momento que nos da el destino, universo, Dios o quien controle todo para poder sentir el sentido de la vida, sentir las emociones, sentir la alegría y tristeza, ese es el sentido de la vida, vivir.

Manuela

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Nombre del estudiante: Miguel [redacted] Fecha: 21/09 Grado: 1º D

Aforismo 1: *Siento que soy libre, pero sé que no lo soy*
E.M. Cioran

Instancia Crítica:

Querer sentirse libre no es algo nuevo. Es un debate mental, querer sentir muchas cosas, experimentar algo, pero en el fondo saber que verdaderamente es una ilusión, engañamos la mente.

Instancia Sintética:

Quiero pensar que soy libre, pero también conozco la realidad de que no lo soy.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Instancia estética-experiencial:

Me recordó la clase de inglés que mostraba las etapas de la vida, y una de esas etapas es la libertad, y algunos dijeron que no hay libertad completa. Yo pienso que esa libertad es una decisión y tiene significado diferente para cada persona.

Aforismo 2: *No mientas, pero no digas toda la verdad*

Baltasar Gracián

Instancia Crítica:

Nos invita a ser más crítico, ~~cuando~~ al afrontar diferentes situaciones solo tenemos que decir lo necesario sin tener que mentir.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Instancia Sintética:

No hay necesidad de mentir si sabes contar la verdad.

Instancia estética-experiencial:

Me siento identificado por muchas experiencias. Lo he aplicado en varias ocasiones.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Nombre del estudiante: Samuel [redacted] Fecha: 21/04 Grado: 7º D

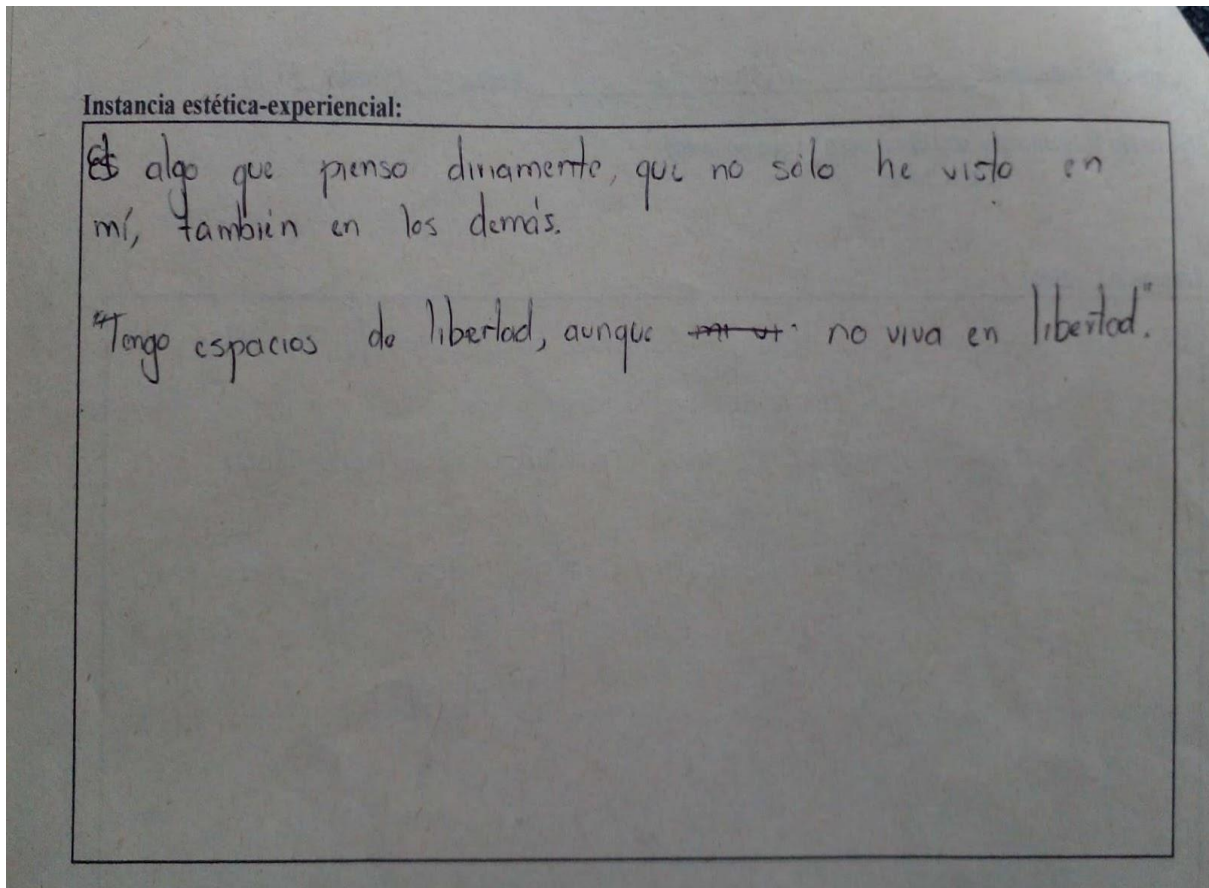
Aforismo 1: Siento que soy libre, pero sé que no lo soy
E.M. Cioran

Instancia Crítica:

- En la sociedad en la que vivimos nos impide muchas cosas concientemente o inconscientemente, Dios nos hizo libre, pero nosotros mismos nos quitamos esa libertad.
- Muchas tenemos la ilusión de algo que no está ahí, la sociedad nos hace creer que somos libres, sin embargo nos quita un montón de libertades.

Instancia Sintética:

- Siento que está tan bien hecho, que no sé como pediría decirlo de otra forma.
- Sé que vivo en un engaño aunque me pinto de ciego.



INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Aforismo 3: Un hombre sabio se aprovecha más de sus enemigos que un tonto de sus amigos

-Baltasar Gracián

Instancia Crítica:

El hombre sabio es aquel que aprovecha la oportunidad de aprender de sus enemigos. El hecho de aprender de sus ~~en~~ enemigos es lo que lo hace sabio que, es lo que no hace el tonto que se queda con sus amigos.

Instancia Sintética:

"Tengo como una idea, la esencia, pero no la estructura".
"Estoy diciendo siempre lo mismo"

"Lo veo como un mundo, un entorno, un círculo, una sociedad en donde..."

"Siento que está tan bien escrito que como puedo yo cambiarlo"

Me notie más algo que no ~~me~~ me gusta que un sabor que ya conozco.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Nombre del estudiante: Andrés [REDACTED] Fecha: _____ Grado: 11

Aforismo 1: *Siento que soy libre, pero sé que no lo soy*
E.M. Cioran

Instancia Crítica:

se pueden tomar decisiones de forma libre pero no las
puede tomar siempre bajo su criterio, pero bajo ciertos límites.

Instancia Sintética:

La libertad no significa ser del todo libre.

Instancia estética-experiencial:

Revelación frente a la libertad.

* De pequeño creía que al crecer iba a tener libertad absoluta pero al llegar a esta edad me di cuenta de que no es del todo absoluta.

Aforismo 2: *No mientas, pero no digas toda la verdad*

Baltasar Gracián

Instancia Crítica:

No toda la verdad es positiva ni tampoco todo lo que los otros qujeran escuchar.

Aforismo 4: *La dignidad del amor consiste en el afecto desengañado que sobrevive a un instante de baba*

-E.M. Cioran

Instancia Crítica:

Un amor digno se constituye en el cariño consolidado
que sobrevive a un enamoramiento ciego y meramente platónico.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Instancia Sintética:

Un amor es digno cuando se logra superar una etapa de enamoramiento ciego e idílico y se logra amar por un afecto sereno pero sincero.

Instancia estética-experiencial:

Revelación en relación a lo que suele suceder con respecto a personas que sufrieron alguna experiencia de ese tipo.

* Una amiga era novata ciegamente de alguien hasta que comprendió que su amor no iba a ser correspondido.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Aforismo 4: La dignidad del amor consiste en el afecto desengañado que sobrevive a un instante de baba

-E.M. Cioran

Instancia Crítica:

La dignidad del amor

Lo valioso del amor se basa en el afecto que a uno le queda después de la ciega atracción primaria.

INSTANTES DE LUCIDEZ: EL AFORISMO, UNA PROPUESTA FILOSÓFICA...

Instancia Sintética:

El agullo del amor consiste en ser capaz de amar a una persona con sus pro y sus contras.

Instancia estética-experiencial:

Me pareció aterrizado porque sentí que dejaba de idealizar a la persona que amaba.