



LECTURA Y ESCRITURA EN APERTURA A NUEVOS LENGUAJES: UNA RELACIÓN DESDE EL MAESTRO ARTESANO

Reading and writing in new languages: a relationship from
the artesan master

Artículo de reflexión no derivado de investigación

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.2423>

Recibido: 14 de marzo de 2017 / Aceptado: 5 de mayo de 2017 / Publicado: 23 de junio de 2017

*Claudia Arcila Rojas**

Resumen

El presente trabajo transita por la reflexión del maestro como artesano en los territorios de la lectura y la escritura en tanto camino formativo, donde el sujeto construye subjetividad en el encuentro con el lenguaje y la otredad. En el carácter social y cultural del lenguaje, estas construcciones tienen manifestación en los textos y contextos que ambientan el escenario de actuaciones y diálogos entre subjetividades, y por lo mismo, los diálogos íntimos, donde la voz del maestro se reconoce en las voces del aula y en las cotidianidades que ritualizan sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en clave de una metodología biográfico narrativa, en la cual, justamente, el maestro y la educación posibilitan los relatos y narrativas donde el sujeto se posiciona en construcción de subjetividad. Desde estos logros, puede considerarse que el sujeto y los procesos de subjetivación en el lenguaje cumplen esa relación biográfica e histórica que le permite a la escuela ser un espacio en despliegue de palabras, sentidos, significados y sentimientos, donde la misma vida es una experiencia para aprender la muerte.

Palabras clave

Contexto; Cuerpo; Lenguaje; Maestro; Subjetividad; Sujeto; Texto; Vida; Muerte.

* Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Integrante del grupo de investigación "Educación, sociedad y paz" de la Universidad de Medellín. Medellín-Colombia. Orcid 0000-0003-4621-0866. Correo electrónico: carojas@udem.edu.co

Abstract

This paper reflects on the master as an artist in reading and writing from a formative perspective in which the subjects work on their subjectivity through language and otherness. In the social and cultural character of language these constructions find their expression in texts and contexts that create the scenario for acting and dialog in subjectivities; as a result, intimate dialogs in which teacher's voices in the classroom are acknowledged and their everyday things that become rituals in their teaching and learning practices within a biographical narrative approach which allows education and teachers to tell stories and narratives in which the subjects can build on their subjectivity. It can be considered from such achievements, that the subject and subjectivity processes of languages accomplish the biographical and historical relationship that allow schools to be an environment to display words, feelings, meanings, a place where life is an experience to learn from death.

Keywords

Context; Body; Language; Teacher; Subjectivity; Subject; Text; Life; Death

Introducción

Las intenciones y las acciones en la experiencia del maestro artesano del lenguaje configuran los tránsitos, transiciones, travesías y trayectos, a partir de los cuales las situaciones y aprendizajes de la vida se conjugan con las situaciones y aprendizajes de la educación.

Desde esta colocación preliminar, la idea heideggeriana de estar en camino (Heidegger, 1972) no tiene un sentido distinto al de estar en pregunta, en búsqueda, en construcción de conocimiento. Pero esta construcción no puede estar ajena a la inquietud por lo que somos, por lo que nos constituye y convoca; no podemos continuar desconocidos para nosotros mismos, así lo afirma Nietzsche (2003) en su prólogo a la genealogía de la moral.

Desde esta perspectiva, la artesanidad del y con el lenguaje es también “la construcción de uno mismo” (Onfray, 2000), la interrogación antropológica en la que el sujeto se debate en las condiciones históricas y socioculturales con las diferentes problemáticas y problematizaciones que construye en los escenarios de sus cotidianidades e interacciones.

Partir de la idea de que los problemas son construcciones derivadas del posicionamiento crítico, ético y político del sujeto, pone de relieve el espíritu y la actitud liberada y liberadora capaz de trascender los efectos y las apariencias para indagar y dilucidar las causas y sus propósitos.

En el campo educativo es dicente y contundente el hecho de poner en sospecha los procesos y procederes de la enseñanza y el aprendizaje y, más aún, cuando dichas dinámicas de formación no han hecho parte de la integración de voluntades pensantes y creativas de la vivencia y la práctica docente:

Desde su surgimiento el maestro ha ocupado un plano secundario en el terreno intelectual, ha sido desplazado por otros sujetos, otros han hablado por él, otros han definido históricamente su estatuto, otros han condicionado y delimitado su hacer y su decir (Martínez, 1997, p. 120).

Pensar estos procesos supone la vivencia y actuación en los escenarios de la educación desde una perspectiva filosófica, en la que el asombro constituya la conmoción por nuestro propio ser; el extrañamiento frente al oleaje de la identidad que acontece como disolución. La yoidad es otredad en múltiples expresiones de la vida que se manifiestan en rostros, gestos y posiciones de nuevos personajes:

No se trata solamente de ser sí mismo, sino de asumir las facetas exigidas por los distintos papeles que se suceden en la vida cotidiana. Cada contexto alumbra un individuo a la vez idéntico y diferente. Nadie tiene un camino hecho de antemano. Todo un individuo es un guardarropa lleno de personajes que se le pegan a la piel, pero no de modo aleatorio, pues cada uno de ellos avanza en el seno de un espectro de identidades, de un halo inasible de sentido que solo las circunstancias hacen evidente (Le Bretón, 2016, p. 177).

En este sentido, la voz del maestro en los contextos y cotidianidades de sus experiencias escolares es el compendio de voces tejidas por los diversos personajes que habitan sus escenas de la enseñanza, sus experiencias y recorridos, en los que la formación es un guion al margen de la normalización de los sujetos dentro de instancias administrativas del capital que sugieren formar lo humano en equivalencia con una mercancía:

El cuerpo y el alma están formados, fabricados. Se inculca una forma de ver el mundo, de enfocar lo real, de pensar las cosas. Se normaliza. El colegial de primaria, el estudiante de secundaria, el de bachillerato, el que se prepara para ascender a la universidad, sufren el imperativo de la rentabilidad escolar: los puntos que hay que acumular, las notas que hay que obtener, preferentemente por encima de la media, los coeficientes que deciden lo que es importante o no para integrarlos correctamente, los expedientes académicos que constituyen otras tantas fichas policiales asociadas a vuestros movimientos administrativos, los deberes que hay que entregar según un código muy preciso, la disciplina que hay que respetar minuciosamente, el objetivo de pasar a un curso superior, el teatro del consejo escolar que examina el alcance de vuestra docilidad, la distinción de secciones en función de las necesidades del sistema, la obtención de diplomas como si fueran fórmulas mágicas, e incluso si, de suyo, no sirven para nada. Todo ello aspira menos a haceros competentes (si no, ¿por qué no eres bilingüe después de haber estudiado durante siete años una lengua extranjera?) que a medir vuestra actitud para la obediencia, la docilidad, la sumisión a las demandas de un cuerpo docente, de los equipos pedagógicos y de dirección (Onfray, 2005, p. 129).

Los maestros no pueden estar al margen de la reflexión de las prácticas y discursos que han prevalecido sobre la educación, la pedagogía, la formación, la escuela, el conocimiento y el propio ser en disolución. Sus vivencias y circunstancias educativas son el insumo imprescindible para cuestionar y repensar el devenir de las realidades escolares y de las identidades que allí transitan, comparten y construyen en sus expresiones sociales y culturales de la lectura y la escritura. Pero esta puesta en cuestión no es posible ni consecuente, si con antelación el maestro no se ha reflexionado su propia construcción como actor, autor y artesano de otros sentidos y significados de la educación y de sí mismo.

En esta dirección, sentir y resignificar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, es sentir y resignificar al maestro en el devenir de una postura ética y estética, en la que dejan de sobresalir las concepciones fragmentarias y funcionalistas que le responden a las lógicas de la producción, consumo y enajenación academicista.

Por tal motivo, poner en reflexión la construcción del maestro, es también poner en reflexión la construcción del lenguaje, el cual, al ser parte de las prácticas sociales y culturales que perfilan las construcciones de subjetividad y los procesos de subjetivación de los seres humanos, pasa a ser el elemento fundacional de las biografías, relatos, historias y narraciones con las cuales los sujetos se comprenden dentro de un contexto.

Sujeto, lenguaje y otredad

El posicionamiento del hombre ante la realidad configura un horizonte ético desde el cual las herencias sociales y culturales empiezan a ser cuestionadas. Esta colocación inicial constituye un código de humanización en el que el sujeto se comprende en relaciones de sentidos y prácticas con el mundo, es decir, en relación de enunciación, reconocimiento y confrontación en la otredad.

Por lo tanto, el sujeto es asumido como un actor en conciencia de sus actos y en composición de escenas vitales dentro de los escenarios políticos que implican tomar decisiones. Poder decidir es así el criterio primigenio de lo humano, en el que la acción y pensamiento unen el gesto y la palabra (Leroi-Gourhan, 1971) para trascender en la experiencia con la vida.

Es importante entonces, no olvidar que el sujeto se asume en el lenguaje con la responsabilidad estética de escuchar y escucharse en la diferencia, pues solamente desde esta posibilidad, el mundo se despliega como un horizonte de construcciones y resignificaciones en el que los procesos de subjetivación se traducen en logros comprensivos de la realidad como una experiencia de aprendizajes.

Pensamos gracias a que tenemos lenguaje, afirmaría Heidegger (1972), pero todo pensamiento hace parte del encadenamiento colectivo que nos integra en el recorrido histórico de la humanidad y nos proyecta en las aspiraciones colectivas que tienen expresión en la palabra, pero además, ubicación en los textos y textualidades en los que se inicia el diálogo con la otredad en apertura al vínculo intersubjetivo.

Los procesos de subjetivación suponen diálogos en perspectivas diversas de concebir y habitar el mundo, pero además, de interpretar y compartir sus realidades. Por ello, la realidad acontece en un dinamismo de situaciones y actuaciones en el que cada sujeto adopta su guion y desarrolla sus actos en atención a las visiones y apropiaciones hermenéuticas.

A pesar de lo anterior, las cercanías con otras realidades favorecen nuevos niveles de comunicación que permiten poner en diálogo interrogativo los esquemas de creencias y definiciones; nuevos textos y textualidades entran en escena para darle apertura a otros eventos antropológicos y sociológicos en los que las subjetividades mutan en sus aprehensiones, para posicionarse humanamente en el mundo desde una decisión política y ética que pone de relieve la capacidad crítica y reflexiva del hombre.

De este hecho se deriva la dialéctica del condicionamiento y la liberación de la realidad, o lo que es igual, la ampliación de conciencia para entender que la realidad es una manifestación objetiva de las relaciones de poder que circulan y se imponen en la sociedad, y al mismo tiempo, una potencialidad de cambios y transformaciones en la que la voluntad y el proceder de sus actores dejan improntas de sus inconformidades y resistencias.

Por ello, la dialogicidad intersubjetiva, como acontecimiento en el que el texto y el contexto se integran para desplegar la realidad, posibilita el encuentro de percepciones y opciones para pensar el cambio; para cuestionar y problematizar las falacias que soportan las apariencias. Dialogar, entonces, como criterio pedagógico para recuperar la palabra liberadora (Freire, 1969); el acento reflexivo con el cual la decisión es asumida como una negación de la ignorancia.

Los seres humanos participamos de unas lógicas de mercado propias del sistema capitalista. Estas lógicas nos movilizan en un devenir de consumo que puede ser problematizado por el alto nivel de necesidades que le impone a los sujetos. Ineludiblemente, participamos de este orden mercantilista que hereda, reproduce y redimensiona otras lógicas de la tradición y la historia. Nos hacemos conscientes de sus intenciones enajenantes cuando se marcan las contradicciones y las fragmentaciones que este orden direcciona. En este momento, las reacciones frente al consumo se convierten en reflexiones frente a sus propósitos y acontece una actitud de liberación, es decir, una decisión del sujeto por sus criterios ontológicos en oposición a los criterios accesorios que compiten en las vitrinas del mercado.

En este criterio, es imprescindible que el sentido de la vida como un trayecto se erija en la potencia de la pregunta en tanto sentimiento y convencimiento problematizador del orden de las cosas. La vida es un camino en diferentes configuraciones del espacio; un camino por el que se ascienden montañas, se bordean ríos; un espacio por el cual descendemos y sumergimos el cuerpo para entender la experiencia del territorio y más aún, el cuerpo como ese territorio desde una metáfora vital en la cual irrumpe la belleza y hostilidad de la geografía.

Por ello, la pregunta es la apertura del camino como espacio donde el tiempo deja sus huellas. El tiempo tiene morada en el territorio; penetra sus texturas creando pliegues de protección, pero también marcas y líneas en las que se expone la fuerza del deterioro. De ahí que el territorio sea también el cuerpo como espacio donde se delinea la historia.

El mapa de la vida se oculta y se manifiesta en el cuerpo; es la geografía de lo humano en padecimiento, desgaste y agonía; es el trayecto convertido en texto biográfico. Espacio del lenguaje ontológico en el que palpitan las vivencias y se traza lo que hemos recorrido.

Ahora bien, ¿nos hemos puesto ante el cuerpo en actitud de pregunta? ¿Hemos recorrido el espacio que somos? ¿Nos hemos buscado? Nietzsche (2003) afirmó: “no nos hemos buscado nunca... ¿Cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos?” (p. 583). El desafío del hombre como incógnita de sí mismo está en relación con una concepción estética de la vida, con un vínculo contemplativo de lo que somos y con una disposición artística de lo que anhelamos ser.

Ser creadores de sentidos constituye así el auténtico reto vital. Poder capturar las emociones para tejer el pensamiento (Maturana, 2001); poder hacer la artesanía de nuestra biografía y expresarnos en la obra que se edifica día a día, hace parte del compromiso con la vida: con las expectativas e ilusiones que no aquietan la búsqueda, que no limitan la esperanza de encontrarnos, de vernos reflejados en los otros; de trascender la superficie de la soledad para descubrirnos en la mirada de quien también nos descubre, y poder, de esta forma, arriesgarnos a recorrer otros cuerpos; atrevernos a conjugar territorios para ampliar aun más la posibilidad del camino, y por ende, las sensibilidades con la vida.

De esta manera, se ilumina la pregunta por el sujeto, es decir, por el cuerpo en vínculo, en afectación histórica y cultural, por el cuerpo social que somos y construimos como corporalidad de sentido:

Nuestra corporalidad nos constituye (...) el cuerpo no nos limita sino que nos posibilita. En otras palabras, nos damos cuenta de que es a través de nuestra realización como seres vivos que somos seres conscientes que existen en el lenguaje (Varela, Thompson y Rosch, 2005, p. 25).

Con este trenzado de vivencias en pregunta dejamos de naturalizar la vida en sus dinámicas habituales. Empezamos a problematizarnos en la jerarquía de una sociedad fracturada en roles, posibilidades y simbologías. Nos asumimos como cuerpo en verbo de las decisiones, y emprendemos la metáfora de la emancipación, que no es otra cosa que la resignificación de la vida, la cual deja de ser un sustantivo predicado fuera del contexto, para exclamarse como un texto en el que todos nos sentimos nombrados.

En esta semántica crítica, ética y política del sujeto se supera el lastre de la opresión y se rompe con el silencio desde una postura de resignificación. La palabra emerge como cuerpo liberado, dispuesto al encuentro con el rostro que lo ha mirado. La palabra se enrostra; habita al sujeto que la enuncia y se posiciona en una voz de rechazo a la dominación. El lenguaje, entonces, se despliega como metamorfosis de renacimiento, en cuyo desprendimiento se transgreden las fronteras del miedo y el engaño.

En este horizonte, las trincheras simbólicas ponen el látigo como una reseña de suspensión, de negación y de recato a los códigos de la tradición y de sus adaptaciones hegemónicas; reduce el cuerpo a una cárcel que ha condenado el deseo y la voluntad de sus tránsitos a nuevas identidades y experiencias que hacen de la corporalidad una textualidad, una narración en la que la estética de las sensaciones permiten la obra humana en la diversidad de interpretaciones que enriquecen, complejizan y profundizan la pregunta por el orden y por la secuencialidad espacial y temporal que los actores permiten o dificultan. Este criterio está fundamentado en la separación consumista que fracciona lo humano en los planos de lo femenino y lo masculino, para reproducir las sentencias de una tradición castrante e iconoclasta.

En este criterio separatista que obliga lo biológico a ser un exponente de distancias y roles diferenciados, se asume una conducta excluyente de reacción normativa en la que lo masculino ingresa, posee, pulsa y expulsa el juicio de la norma y su implacable afirmación de dominio

En esta perspectiva, lo masculino domina y es dominado por una memoria de control en la que termina siendo víctima de una época, o de un acumulado de épocas, que privaron el recuerdo de lo humano en la posesión instrumental del castigo como símbolo para el silenciamiento en la representación de un masculino que controla, y un femenino desposeído de su subjetividad.

Lo fálico, entonces, se vincula con el logos como monopolio masculino; el logos se asume como conocimiento movilizado en la palabra y en las significaciones que fertilizan la apropiación de la materia para favorecer el parto de la pregunta. De tal manera que la femineidad del conocimiento se ha considerado arraigada en la masculinidad de la habitabilidad con los objetos, con las experiencias y con la vida. De estas premisas se concluye que lo masculino y lo femenino se funden en la búsqueda comprensiva por la realidad en sus intrínsecas contradicciones, lo cual supone la negación de toda normatividad de dominación donde se connota la opresión y el dominio. De ahí, la necesidad de ser en el pensamiento del lenguaje; ser en la reinención de lo humano, y con ello, en la artesanidad de la palabra que palpa las sensaciones para descifrar el cuerpo y narrarlo en sus tiempos acumulados de vidas y muertes; o lo que es igual, en la disolución que hace pensable una nueva aparición en el mundo, en la vida, en el cuerpo. Una aparición en la que el aprendizaje de la muerte constituye el reencuentro con la imagen que ha sido moldeada.

La voz del maestro en los contextos y cotidianidades de sus experiencias y aprendizajes

El maestro es artesano de la vida porque su palabra es la renovación y la restauración de la memoria y el deseo, que pertenecen al tiempo pendular moviéndose desde el presente, hacia el pasado y el futuro. Relación poética con el espacio a través del transitar genealógico que hace vital la experiencia

del cuerpo con sus recuerdos y sus ilusiones. La voz del maestro es su propia textualidad de artista; es el gesto de asombro por la vida, por sus colores, olores y sabores; expresión de asombro por el movimiento que todo lo cambia; es la voz de renacimientos continuos en los que las experiencias y aprendizajes hacen parte de un tiempo vivo. Ese maestro artesano ha decidido renunciar a la idea de “un tiempo muerto que no procede de ningún recuerdo y que no prepara ningún futuro, tiempo nihilista hecho de jirones de momentos arrancados al caos” (Onfray, 2016, p. 28); tiempo de la simulación y el simulacro en el cual dejamos de ser actores de la vida para actuar en la momificación de las pantallas: “tiempo reconstruido por las máquinas de producir virtualidad y de presentárnosla como la única realidad, tiempo desmaterializado de las pantallas que sustituyen al mundo, tiempo de las ciudades contra los campos, tiempo sin vida, sin savia, sin sabor” (Onfray, 2016, p. 28).

Por ello, toda decisión convoca a una actuación. Decidir ser maestro supone concebirse y comprenderse en las actuaciones formativas, en las que los procesos de enseñanza y aprendizaje configuran el aula como un escenario para que la voz de sus actores componga los guiones de la vida: su posibilidad liberadora y creadora en la que los conocimientos transitan en polifonía con las experiencias.

No obstante, esas voces, con las que maestros y aprendices tejen los sentidos y los sentires formativos, deben superar las reiteraciones educativas del disciplinamiento como ejercicio de control y vigilancia de los cuerpos y sus expresiones. Las voces del maestro han de ser también las voces de una escuela, con las que las subjetividades se buscan en otras aperturas pedagógicas dispuestas a trascender el pilar bancario de la enseñanza y el aprendizaje; dispuestas a problematizar el lastre opresor para posibilitar rutas y acontecimientos emancipatorios en los que los nuevos enfoques de la lectura y la escritura favorezcan el devenir de identidades críticas y reflexivas.

La voz del maestro es, así, el testimonio y la impronta de las experiencias escolares que logran generar en los actores del aula nuevas configuraciones de su ser y de su hacer. Escenarios para reinventar la enseñanza, lo cual implica reinventar al maestro, resignificar sus prácticas y discursos, renovar sus

votos con el conocimiento y la búsqueda, posibilitar su actuación ética y política; su lectura e interpretación crítica; su ingreso al aula como el recorrido por un texto que empezará a ser explorado.

Leer y escribir conjugan la sensibilidad y la creatividad del artesano en una obra de laberínticas y vinculantes expresiones. El lenguaje del maestro como artesano, pedagogiza la experiencia del obstáculo y del esfuerzo para iniciar el contacto con el mundo y con la vida desde la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje: ¿qué enseña el maestro? Su experiencia como obra resignificada; su cuerpo como texto finito en el cual se interpreta la vida:

La interpretación, pues, nos sitúa en el corazón mismo de la finitud. En la media en que la vida humana se despliega en el tiempo, en un tiempo, y en el espacio, en un espacio, el fin de la interpretación representaría el fin de la vida. Vivir es interpretar, es asumir la precariedad, la fragilidad, es asumir un cuerpo en riesgo, una cierta aventura, una cierta inseguridad (...). La palabra humana muestra precisamente este cierto riesgo, esta cierta aventura. El hombre es un cuerpo que habla (Mèlich, 2002, p. 43).

La palabra del maestro es, de este modo, la apertura al riesgo, la disposición al obstáculo y la actitud de sospecha ante los cuerpos discapacitados en su palabra, menguados por el miedo y la obediencia. La voz del maestro es la resonancia de una sociedad que decide romper con los espejismos impuestos en la oscuridad de la caverna (Platón, trad. en 1988); es la superación de los vestigios metafísicos que expulsan la poética del cuerpo, y la poesía del aula. La voz del maestro artesano es, entonces, la manifestación del arte que ha pensado lo humano, lo digno y lo justo, desde la libertad crítica que lucha por el derecho a la belleza.

El maestro, en este sentido, enseña su compromiso con la vida para que también puedan ser aprendidos los sentidos de la muerte, de la violencia, de la injusticia y la ofensa. De esta manera, el maestro es un testimonio en el aula y un compromiso con la historia. Su palabra es vivencia, actuación y reflexión de las realidades que deben ser transformadas, y por ello, su enseñanza es artesanía de memoria y sentido; es creación de nuevos horizontes para pensar al

sujeto al margen de los acordonamientos publicitarios del capitalismo. Su palabra es una lanza de argumentos desmembrando las fabricaciones mercantiles y mercenarias dirigidas en las falacias de la rentabilidad y el éxito.

De ahí, la importancia de asumir la lectura y la escritura como acciones sensibles y significativas que cuestionan las imágenes que hacen del mundo una vitrina, y de la realidad una marca que impone un precio: código único para el pensamiento de la *empresarialidad* y el emprendimiento.

Por ello, la lectura y la escritura constituyen el legado social y cultural que también se convierte en práctica y experiencia de subjetividad, entendiéndose dicha práctica como la colocación interrogativa del sujeto que decide recorrer los textos y las textualidades desde el trabajo (Zuleta, 1982), desde el esfuerzo por descifrar otros códigos y establecer otras miradas interpretativas de la realidad biográfica del sujeto inmerso en la realidad histórica de los seres humanos.

La lectura y la escritura son expresiones dinámicas de la tradición, de la historia, de la memoria, de los recuerdos y las aspiraciones que cada sujeto traza para construir y direccionar su camino, y al mismo tiempo, para construir y direccionar sus discursos. Hasta ahora, las prácticas de lectura y escritura han estado inscritas en la linealidad descriptiva de un análisis que no le arriesga a la experiencia estética ni a la potencialidad crítica de quien hace y se hace en el lenguaje y en sus muy diversas manifestaciones de significación. Siguen siendo el conductismo esquemático de leer para localizar datos y personajes, y escribir para relacionar esos datos con las intervenciones de los personajes. No dejarse afectar, no convertirse en actor y autor de una versión que hace propio el texto para potenciarlo como textualidad en vivencia.

La lectura y la escritura han de poner en devenir al sujeto, han de movilizar nuevas búsquedas que sugieran conquistas agregadas en la experiencia del lector, y en tal sentido, aprendizajes que instalan pedagógicamente el texto y que permiten el tránsito de identidades enajenadas a identidades emancipadas.

Un nuevo tiempo de la lectura y la escritura se hace necesario. Un nuevo camino en experiencia de pregunta, de búsquedas borrascosas hacia cumbres de contemplación estética en las que se recupera la experiencia con lo divino para hacer poética la palabra del maestro, y pedagógica la palabra del poeta:

El poeta conoce la finitud de la palabra humana. Cuando el poeta es capaz de transmitir la palabra múltiple, la palabra que permite situarse significativamente en el mundo, siempre de forma precaria, cuando el poeta da la palabra abierta al tiempo y al espacio, cuando da esa palabra finita abierta a la interpretación infinita, el poeta se convierte en *maestro* (Mèlich, 2002, p. 116).

Sujeto y procesos de subjetivación en el lenguaje

En el maestro como sujeto en subjetivación poética se encarna la experiencia de la lectura y la escritura desde un estar en degustación con los objetos, con los fenómenos, con las referencias y referentes que los textos y las textualidades sugieren. Leer y escribir es alimentar el pensamiento mientras se piensa; es llevar y sacar del interior la energía que pone en juego la belleza y la sabiduría; leer como reconciliación con los sabores de las palabras, las imágenes, las costumbres, las prácticas y los rituales con los cuales se estrecha la relación con el mundo: “uno ingiere símbolos, mitos, alegorías, metáforas” (Onfray, 2016, p. 269); y logra habitar un mundo en el tejido poético del lenguaje: “el poema se crea su propio mundo” (Onfray, 2016, p. 378) y abre un portal para redescubrir al sujeto que se creía susceptible de ser definido.

En esta perspectiva, construir subjetividad a través de los procesos de subjetivación con el texto pone en metamorfosis las experiencias con la lectura y la escritura y permite que el lenguaje sea un aleph donde el sujeto se mira en relación con todas las posibilidades e incógnitas frente al universo; que sea un recorrido desde el alfa hasta el omega de las medidas humanas, es decir, desde la vida hasta la muerte de las imágenes y las metáforas donde cada momento de la lectura y la escritura es también un renacimiento en nuevos significados.

En tal sentido, escribir es hacer y hacerse obra en el momento de encuentro y receptividad con las palabras que han sido pensadas; es contenerse en el espacio de la provocación para dejar huellas mientras se oficia el monólogo del creador de sentidos, del intérprete de memorias y del artesano de las posibilidades; es ponerse, exponerse, padecerse en la experiencia de sí mismo hacia lo otro:

La experiencia rompe todo solipsismo, toda afirmación absoluta, todo posicionamiento absoluto sobre uno mismo. Cuando alguien padece una experiencia (...) padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de uno mismo, hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma (Mèlich, 2002, pp. 79-80).

Es el encuentro de sí mismo ante el otro, ante el maestro que se es, y ante el maestro que se quiere ser, y desde este evento de comprensión, ponerse en escritura frente al otro, es posicionarse en escritura ante sí; en recuento y reencuentro con las memorias e ilusiones del maestro; de su vivencia como artesano, y de su experiencia en los trayectos educativos y en las preguntas que ha construido a su paso.

Ante este proceso biográfico, pensar el lenguaje es asumir el tiempo de la acción: la obra vital en la que el maestro atrapa el tiempo en el espacio para convertirlo en memoria de experiencia; de regresión, pensamiento, construcción y afirmación del maestro como artesano y de la educación como un taller de la vida, como un espacio de posibilidades en el que también el cuerpo es espacialidad y en el que la escritura y la lectura concurren en tanto práctica de la historia, de la tradición, de la cultura, de los códigos maternos y los juicios que nos anteceden.

En el retorno a la vitalidad pedagógica y a su despliegue de lenguajes posibilitadores en los trayectos de la lectura y la escritura, se actualiza el espacio del maestro como evidencia del tiempo y de sus configuraciones en las épocas, a través de imaginarios mitológicos y epistemológicos del mundo, en los cuales se fundamentan las lógicas y dinámicas de la realidad, pero también de la pregunta y la búsqueda de nuevos horizontes de sentido en los que lo poético es la expresión del posicionamiento estético ante la vida.

El lenguaje en su dimensión estética constituye una experiencia de aprendizaje que confronta al ser humano con la singularidad de su finitud y, por consiguiente, con la singularidad de la subjetividad y con su devenir en las circunstancias.

Desde este enfoque, en el camino de la escritura asiste el sentimiento de hacerse caminante del camino que conduce a ella; del camino de la lectura en el que las huellas del pensamiento se hacen legado social y cultural de los lectores. En este movimiento, leer y escribir es colocarse en la experiencia de la pregunta despojada de los prejuicios heredados de antiguas respuestas; significa también entender el desciframiento del secreto como la apertura a los recorridos que nos hacen vitales en nuestras búsquedas.

Por ello, escribir es testimoniar los trayectos que fueron transitados para compartir una experiencia; es volver sobre las huellas del pensamiento que nos permiten construir dentro de una genealogía hecha memoria en las nuevas obras. Las obras del artesano son, en este sentido, el esculpimiento del pasado desde las nuevas formas del presente; son la caricia sobre las corporalidades de la materia para transformar sus posibilidades en actos de lo humano. Son la acción de la mano en una transformación del trabajo y con el trabajo, dentro de una dialéctica de reciprocidades en la que la vida misma palpita en expresiones estéticas:

La mano no es sólo el órgano del trabajo; es también producto de él. Únicamente por el trabajo, por la adaptación a nuevas y nuevas funciones, por la transmisión hereditaria del perfeccionamiento especial así adquirido por los músculos, los ligamentos y, en un período más largo, también por los huesos, y por la aplicación siempre renovada de estas habilidades heredadas a funciones nuevas y cada vez más complejas, ha sido como la mano del hombre ha alcanzado ese grado de perfección que la ha hecho capaz de dar vida, como por arte de magia, a los cuadros de Rafael, a las estatuas de Thorwaldsen y a la música de Paganini (Engels, 1876, p. 9).

La mano del artesano es el gesto convertido en señal de enseñanza. Su palabra es un legado para retornar al pasado que se es en el recuerdo, y al presente que nos construye en el arte, en lo que será obra, acto del futuro:

Solo la fidelidad al pasado nos permite una proyección en el futuro, pues el pasado es la memoria, por lo tanto, las cosas aprendidas, el recuerdo de los olores, de los colores, de los perfumes, del ritmo de las canciones, de los números, de las letras, de las virtudes, de las sabidurías, de las lecciones de las cosas, del nombre de las flores y de las nubes, de las emociones y las sensaciones vividas, de las estrellas del cielo sobre nuestras cabezas de niños y de las anguilas del río de nuestros años jóvenes, palabras que cuentan, costumbres, voces queridas, experiencias adquiridas que constituyen otras tantas pequeñas percepciones almacenadas en la materia neuronal: son lo que nos hace ser lo que somos como somos (Onfray, 2016, p. 107).

Memoria y estética logran reconciliarse en esta reivindicación de retorno al lenguaje; a su vivencia social y cultural atravesando la intimidad reflexiva del maestro y sus propósitos pedagógicos como artista en nuevos escenarios.

De ahí que los espacios de la enseñanza son también los talleres de la palabra; las textualidades físicas y emotivas en las que la escritura es el guiño a la lectura, y esta es el encuentro que rompe el silencio del arte. Taller donde la belleza vuelve a ser la artesanía del sujeto y de las subjetividades; vuelve a ser la pregunta por el humanismo en su acogida de la vida desde la pregunta de la muerte en redescubrimiento de la mismidad: “en el espejo de la muerte propia cada hombre redescubría el secreto de su individualidad” (Ariès, 2008, p. 53) y, al mismo tiempo, los caminos que conducen a ver la muerte en la otredad desde cierta erótica en la que el sufrimiento es contemplado: Tánatos y Eros trenzando la muerte retórica en la imagen de “la muerte del otro” (Ariès, 2008, p. 53).

La muerte como un nuevo emprender el camino, la obra del artesano, del maestro en preguntas que resignifican su prácticas y vivencias; el renacimiento en las experiencias devenidas conocimientos, y los conocimientos devenidos experiencia. Las muertes del maestro y las muertes que presencia y testimonia a través de su palabra en artesanidad de sentidos.

Por todo ello, los caminos del presente son también los reencuentros con el pasado, así como los sentidos de la vida son un juego estético con los sentidos de la muerte. Desde esta perspectiva, las búsquedas pedagógicas son la mutación del maestro en sus preguntas; son el horizonte del futuro en cambio, en potenciación, como lo indicaría Zemelman (2006), en realidades potenciabiles

en las que el maestro construye en una dirección axiológica, es decir, en vínculo y actuación sobre la realidad, y por ende, en conjugación vital de la práctica y la teoría.

En estos trazos se profundizan las huellas que nos hacen caminantes de la escritura; ellos son la clausura de una experiencia que se inaugura en la lectura del camino; de este trayecto donde la obra de lo humano nos permite presenciar y testimoniar el proceso en artesanidad de la palabra; de un maestro que pone a palpar su corazón en el lenguaje, porque este es el territorio evocado y vivenciado para recordar, pensar y recrear las prácticas sociales y culturales. Las prácticas en las que la mano y el trabajo inauguran el acto pensante para auscultar el texto; para escribir y leer desde el esfuerzo por pensarnos en colocación histórica, lo cual sugiere, además, pensarnos en tono biográfico.

He aquí la obra en construcción permanente. La voz del maestro acompañado de las muchas voces que orquestan su experiencia en formación, y su experiencia en los procesos formativos, en la que la enseñanza y el aprendizaje son también el estado interior de enseñarnos y aprendernos en las construcciones de nuevos sentidos.

Conclusiones

La voz del maestro es también la polifonía de voces que orquestan las experiencias en el aula, y como tal, es la voz del presente narrando los aprendizajes del pasado y las expectativas con el futuro. Es la voz de un sujeto que se piensa y se resignifica mientras se subjetiviza en el lenguaje a través de la reiteración biográfica e histórica.

Leerse y escribirse es, en este sentido, *aperturar* al sujeto a las actuaciones que provocan nuevos guiones y escenas para comprenderse y estar en la vida, en el mundo, en la realidad, en la muerte. Leer y escribir en los espacios de la enseñanza y el aprendizaje; en la vitalidad de la escuela que nombra, sensibiliza, significa y siente la relación del conocimiento con la experiencia; de la

pregunta con el obstáculo, del texto con el contexto y de la palabra con la interpretación, es decir, con la certeza de lo finito: del cambio, del desgaste, del deterioro, de la agonía.

Por ello, estos trayectos son también el encuentro con el taller de la palabra; con el escenario donde las luces se encienden para darle inicio a la obra del artesano; al esculpimiento de sus palabras en cada acto; en cada uno de los movimientos que van tejiendo el sentido y las posibilidades de la enseñanza. Ponernos en aprendizaje de estas escenas es también hacernos actores y autores de los guiones de la educación. Hacer parte de este escenario es darle inicio a la construcción de nuestra propia obra; al relato que somos y construimos mientras moldeamos el pensamiento en el lenguaje y construimos subjetividad con sus sentidos.

La apertura de esta actuación nos posiciona en la experiencia de la lectura y la escritura como maestros en las prácticas educativas, orientando y reflexionando nuestras intenciones pedagógicas. Devenimos como sujetos en el lenguaje, en la medida en que nos relacionamos con el otro, con sus ángulos y perspectivas comprensivas del mundo, de la vida y de la realidad. Componemos desde estos contextos los textos que dialogan con otros sujetos dentro de las intervenciones e improvisaciones que los actos pedagógicos convocan.

Intervenciones en las que el conocimiento fluye con la experiencia y se enriquece con los interrogantes; improvisaciones en las que el maestro deja su impronta posibilitadora del asombro, de la interpelación, de la duda; en las que se rompe el manual de las respuestas para construir el manifiesto de las preguntas en la pedagogía del encuentro para la escucha y para la apropiación de la palabra (Freire, 2014).

La voz biográfica en sensibilidad de aprendizaje, en cercanía con la historia y los recuerdos que cada uno trae en el relato. La voz del maestro desde el aula, en cuyo escenario la lectura y la escritura tejen el vínculo social y cultural con el lenguaje; nos teje como identidades en devenir, como actores dispuestos

a los retos de nuevos actos, de nuevos rostros, de nuevas subjetividades en las que nos encontramos y nos desencontramos en las vivencias de la enseñanza y del aprendizaje.

Puede sintetizarse este trayecto de reflexiones y relaciones con el lenguaje como una provocación a que los maestros estemos en reflexión de la construcción de la subjetividad y las subjetividades que confluyen en el aula, además, en reflexión de las genealogías epistemológicas que argumentan y proyectan la pedagogía desde un diálogo con los saberes que piensan la educación, y en reflexión de las experiencias y contingencias sobre el campo de las prácticas problematizadoras con las cuales se integran los componentes reflexivos, teóricos y metodológicos que hacen parte del panorama vivencial de las preguntas.

Conflicto de intereses: el autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

Referencias

- Ariès, P. (2008). *Morir en Occidente*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Engels, F. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Moscú, Rusia: Editorial Progreso.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Heidegger, M. (1972). *Qué significa pensar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- Le Bretón, D. (2016). *Desaparecer de sí mismo. Una tentación contemporánea*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Martínez, B. A. (1997). *Crónica del Desarraigo historia del maestro*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Editorial Dolmen.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.
- Nietzsche, F. (2003). *La genealogía de la moral*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Onfray, M. (2000). *La construcción de uno mismo*. Buenos Aires, Argentina: Libros Perfil.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. Madrid, España: Editorial EDAF.
- Onfray, M. (2016). *Cosmos*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Platón. (1988). *República*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (2005). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Neuquén, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahe Neuquén.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. En: *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva*. Bogotá, Colombia: Procultura.