

El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra*

Claudia Arcila Rojas**

Luisa Fernanda Builes***

Recibido: 17 de febrero de 2015

Enviado a pares: 2 de marzo de 2015

Aprobado por pares: 27 de marzo de 2015

Aprobado por comité editorial: 7 de abril de 2015

RESUMEN

La identidad de una obra expresada a través de la escritura se teje en las voces y esfuerzos que se encarnan en memoria y dejan huella en el relato. El maestro es acción de este lenguaje movido por el historial social y cultural que permite hacer de la escritura un oficio ético y estético donde la mano construye y nombra las emociones que atraviesan al cuerpo. La escritura es el testimonio vital del maestro como artesano; es el arte del lenguaje que sale de su silencio con la lectura del relato, pero es, además, la potencia del pensamiento puesto en pretexto estético donde se pregunta y se reflexiona por el tiempo y por el espacio de la palabra, es decir, las cronologías, kairológicas, territorialidades y escenarios de las esferas educativas.

Sobre estos presupuestos se propone una discusión pedagógica en torno a la necesidad de pensar la escritura artesanal como intención estética y política donde se

plasma el testimonio del compromiso ético del maestro, pero también la perspectiva de los nuevos retos que la educación debe asumir para reencontrar el lenguaje con la vida y con las herencias socioculturales que dan cuenta del sujeto y de las subjetividades que confluyen en los procesos de formación, y que tienen despliegue y búsqueda en el escenario creativo y productivo de la escritura. Se intentará, entonces, reivindicar una pedagogía de la posibilidad en el lenguaje, una narratividad donde la memoria traza un puente para el encuentro de épocas, de rostros, de acontecimientos, de silencios y de saberes, donde el maestro está llamado a tejer, tallar, dibujar, componer y comunicar las artesanías que la educación ha olvidado, es decir, recuperar la memoria estética, lo cual también implica un olvido de las formas hegemónicas del arte.

Palabras clave: escritura, maestro, educación, estética, artesano, narración.

* Artículo derivado del trabajo de grado de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia titulado: *Artesanos de la palabra: Una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas* (2015).

** Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, en formación pos-doctoral en Pensamiento y Cultura en América Latina en Instituto "Pensamiento y Cultura en América Latina" (IPECAL). Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: claudiarbol@gmail.com

*** Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, línea Enseñanza de la Lengua y Literatura. Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Correo electrónico: luisbui@hotmail.com

The Teacher: An artisan of Language. Writing and Aesthetic Experience of the Word

ABSTRACT

The identity of a work expressed through writing is knitted in voices and efforts which are embedded in the memory and leave a mark in the narration. The teacher is an actor of this language moved by social and cultural history, which allows making of writing an ethical and aesthetical profession in which the hand constructs and name emotions which go through the body. Writing is the vital testimony of a teacher as a craftsman; it is the art of language which emerges from its silence with the reading of the narration, but it is also the power of thought placed on an aesthetic pretext in which people ask for and reflects about time, and the space of the word; that is to say, chronologies, "kaiologías," territorialities, and scenarios of education spheres.

In relation to these ideas, a pedagogical discussion about the need of thinking artisanal writing as an aesthetical and

political intention, in which the testimony of a teacher's ethical commitment has been proposed, as well as the perspective of new challenges education shall assume in order to reencounter the language with life and with socio cultural heredity, which account for the subject and subjectivities that go to education processes, and that have a deploy and search in the creative and productive arena of writing. There will be an attempt for defending the pedagogy of possibility in language, a narration where memory traces a bridge for the encounter of two epochs, of faces, of events, of silences and knowledge, where the teacher is called to knit, carve, draw, compose, and communicate craftwork that education has forgotten, e.g., to recover the aesthetic memory, which also implies an oversight of the art hegemonic way.

Key words: writing, teacher, education, aesthetic, craftsman, narration.

Introducción

La libertad y la multiplicidad son condiciones de la mortalidad que nos permiten estar y dejar de estar en el tiempo y en el espacio, y que nos posibilitan ser en la secuencialidad de instantes y en la suspensión de sus sentidos en la memoria. La libertad y la multiplicidad le dan apertura al “misterio que llega como luz de amanecer” (Zemelman, 2007, p.16) en el palpitante potencial del lenguaje, y en su pedagógica manifestación en la escritura. Estar en la vida es atravesar el paisaje de la totalidad humana como riesgo de mutación en el territorio de los pensamientos, las emociones, las percepciones y deseos que encuentran en el cuerpo el escenario de toda experiencia, el espacio y la textura de todos los sentidos y sentires, donde el poder y sus hegemonías prácticas y discursivas, experimentan el temor al cambio. Frente a esta realidad, afirma Mèlich, apropiando la perspectiva crítica de Canetti (1994):

Todo poder tiene miedo de la finitud, del cambio, de la transformación (...). En un mundo consagrado al rendimiento y a la especialización, que no vela por la multiplicidad, en un mundo que prohíbe cada vez más la metamorfosis, pues la considera contraria al objetivo único y universal de la producción, “parece justamente un hecho de capital importancia el que haya gente dispuesta a continuar practicando, a pesar de él, estepreciado donde la metamorfosis”. Este quehacer, que para Canetti es el del *escritor*, podríamos aplicarlo al *maestro* (Mèlich, 2002, p. 53).

Un maestro no puede temerle al cambio, sino que debe convertirse en ese guardián de metamorfosis que se viven y se encuentran en el escenario del aula, como un lugar privilegiado para impulsar los procesos de transformación.

Es en el espacio como territorio de presencia y presentes donde se cumple la acción pedagógica con sentido ético, en presencia y conciencia del otro, de lo otro. Y ser y estar en el espacio, es estar siendo en la exterioridad, en el afuera, en el camino, y por lo mismo, en la experiencia que marca sus huellas como registros escriturales donde el maestro es memoria y testimonio de su biografía:

La experiencia, a diferencia de la *vivencia*, supone hacer un trayecto hacia afuera, un trayecto en el que uno se encuentra a sí mismo en la medida en que se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable de otro y tiene cuidado de él. La experiencia, pues, es inseparable de la *exterioridad* (Mèlich, 2002, p. 80).

Por esto mismo, el espacio también es posibilidad de ser habitado, de verse concurrido por la memoria o por el aprendizaje de la experiencia:

En este sentido, está claro que la experiencia está anclada en el tiempo y en el espacio. En toda experiencia hay recuerdo del pasado. Y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de la finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación (Mèlich, 2002, p. 76).

Es en el espacio donde se marcan las huellas y se impulsan los pasos para ampliar el recorrido, para extender la pregunta, para seguir en circunstancia, para continuar el texto y la subjetividad sobre los trazos de la escritura.

En esta ruta, la pregunta por la escritura está pensada sobre los acentos de la libertad y la diversidad que hacen de la experiencia vital un camino con bifurcaciones hacia lo finito; estados de presencia-ausencia donde el tiempo y el espacio son emoción y corporeidad en tránsito, disolución y contingencias; de la provisionalidad comprendida sobre la imagen “del paso del tiempo, de la muerte” (Mèlich, 2002, p. 60).

Ahora bien, esta contingencia propia de la vida y de las mismas obras que en ella intentan ser la expresión de sentido hace necesario e ineludible el retorno al mito, es decir, a la relación con el relato, con las historias: “Vivir sin mitos es lo mismo que vivir sin historias” (Mèlich, 2002, p. 63). De este retorno al mito también se desprende el encuentro con otra imagen y experiencia de la escritura; con otra práctica del arte de la palabra, donde el maestro artesano hace de las significaciones sociales y culturales una obra, y de esta, la expresión de sus resignificaciones en donación de compromiso con la realidad y sus contingencias.

El maestro artesano es y deviene en la acción de la memoria que convierte los instantes y las emociones en enigma descifrado, es decir, en lenguaje estético que da nacimiento al arte, a la metáfora del cuerpo como corporeidad de experiencia, en tanto se “asume... orgánico” (Mèlich, 1994, p. 78).

Esto es precisamente lo que plantea Sennett (2009) en su libro *El artesano*, como espacio para que las manos hagan obra el pensamiento, es decir, belleza del lenguaje. El oficio del artesano –entendido como aquel que desea realizar bien su labor– puede ser perfectamente equiparable al trabajo del informático, de un médico y de un artista. Sin embargo, en nuestros días pareciera que el simple orgullo que produce en aquel que hace bien su trabajo no es suficiente frente a la desmedida influencia que ejercen la competencia y las actuales circunstancias sociales y económicas.

Se asume, entonces, un maestro artesano de la palabra como aquel que se encuentra en el ambiente del aula, en tanto espacio de posibilidades y que, en medio del despliegue de su creatividad, se interesa por indagar otras formas, otras maneras de leer y escribir el mundo, de sentir e interpretar la experiencia, de poetizar la memoria para comprender el pasado en abrazo con el presente y en perspectiva del futuro:

No hay pensamiento cero. La idea según la cual podemos liberarnos de la tradición, de la cultura, de la lengua materna, de los prejuicios, es un (mal) sueño. Sería como suponer que hay ser humano más allá del tiempo y del espacio, y eso es imposible, pues no hay ninguna certeza atemporal.

Lo único que podemos hacer como seres humanos es reconocer nuestro tiempo y nuestro espacio, y comenzar desde aquí, desde donde estamos, desde nuestra tradición, desde nuestra época. No tenemos ningún tipo de posibilidad de escapar de nuestra herencia conceptual, o lingüística, o simbólica. Para los seres humanos no existe ninguna posibilidad extracultural. Toda situación humana está históricamente condicionada, aunque esto no quiere decir que se debe renunciar a lo universal, sino más bien que lo universal sólo puede llegar desde lo particular (Mèlich, 2002, p. 74).

Poner sobre este escenario la escritura es reconocer que también leemos desde un pretérito social y cultural, desde el cual nos miramos, interpretamos y construimos en reencuentro con otras voces, imágenes, episodios, formas, prácticas y aprendizajes. Leer y escribir hoy es volver al espacio del recuerdo como creadores de otras posibilidades.

Esta es pues una invitación para acercar al lector a este texto, en el que se reivindica la labor del escritor o del maestro artesano como un oficio que trasciende las fronteras de la enseñanza repetitiva, hacia la construcción de una experiencia estética y artística en la que se potencien esas otras dimensiones –creativas (emotivas) y sensibles–, constitutivas de lo humano.

Desde estos precedentes, este texto se configura a partir de tres momentos: uno, en el que la escritura misma se reviste como una obra de arte cuando es entendida como un oficio en el que el escritor-maestro se convierte en un artesano de la palabra; otro, que da lugar a la reflexión sobre cómo la subjetividad va siendo delineada como un texto que se desaloja y se confronta en el devenir estético de la palabra, y uno último, en el cual la experiencia estética y artística pueden convertirse en condiciones para el logro de tal fin: el de la escritura como oficio artesanal.

Artesanos de la palabra: una experiencia para reflexionar

Uno de los debates que más ríos de tinta ha generado entre los estudiosos del lenguaje tiene que ver con las prácticas de lectura y escritura. No es nuestro objetivo con este artículo acercar al lector a estos debates, pues otros ya se han ocupado de ello. Lo que queremos resaltar en estas líneas es el carácter artesanal que puede otorgársele a la palabra, entendida esta como la experiencia que el hombre ha posibilitado para traducir sus pensamientos a medida que se acerca, comprende y transforma el mundo.

Por ello, pensarnos como artesanos de la palabra, exige pensarnos en nuestro papel como maestros que vivimos en constante errancia con la pregunta, y en tal sentido, en constante búsqueda, en permanente camino “en un trayecto” (Mèlich, 2002, p. 86) donde la experiencia como punto de partida de la educación “no tiene miedo de aceptar que arranca de unos presupuestos histórico cultura-

les” (Mèlich, 2002, p. 87), desde los cuales se inician nuevos recorridos, nuevos lenguajes, una nueva experiencia con la palabra; una obra en la escritura que nos desaloja de nosotros mismos: “padecer una experiencia es como salir de viaje, es como salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro” (Mèlich, 2002, p. 79).

En este movimiento que sugiere la experiencia se despeja una hermosa significación de la enseñanza, que nos pone, como maestros, en dirección al otro, en vecindad con lo otro; en relación vivencial de aprendizaje: “el otro puede aprender de mi experiencia a condición de que él mismo haga la suya” (Mèlich, 2002, p. 81).

En esta perspectiva, Vásquez (2004) es vehemente en su llamado a la obra de la escritura:

Tenemos que enseñar, antes que nada, el oficio de escribir, esa tarea artesanal donde cuentan o intervienen muchas cosas: nuestras vivencias, nuestra memoria; las marcas de crianza o de ambiente; las obsesiones, las fantasías; nuestros fantasmas y la mina abisal de nuestros sueños. Hay una cantera sin explotar en esto de enseñar a crear literatura, y no solamente de consumirla. Subrayémoslo: la escritura es un oficio artesanal (donde el placer de la obra enciende la cotidianidad como una obra) (Vásquez, 2004, pp. 14-15).

De esta enseñanza, asumida como experiencia donde se recoge el complejo espiral de la subjetividad humana, se comprende, no solamente el historial social y cultural con el cual permanecemos en pregunta, búsqueda y camino, sino, además, el lugar del lenguaje en la educación, su contenido y posibilidad estética, su experiencia en el maestro:

[...] el lenguaje de la experiencia es el lenguaje literario, más concretamente, el lenguaje de la narración. Renunciar a la literatura como fuente de conocimiento práctico supone renunciar a la experiencia y, por tanto, al tiempo y al espacio, a la historia, a la finitud, en definitiva (Mèlich, 2002, p. 82).

Y es fundamentalmente, en este sentido práctico, que

El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (Sennett, 2009, p. 21).

El hallazgo de nuevas preguntas donde la narración fluye como horizonte de respuestas; como tiempo que se testimonia en el espacio de la creación, en el taller como escenario de posibilidades, donde el mismo cuerpo es exterioridad donde la escritura concurre en tanto práctica de la historia, en tanto testimonio lingüístico, conceptual y simbólico que permite que en el maestro esté la expresión de la tradición, la cultura, los códigos maternos, los juicios; las evidencias de una época con su visión mitológica y epistemológica del mundo; la manifes-

tación de múltiples esfuerzos e ideales frente a la realidad, y las preguntas y búsquedas que lo ponen en horizonte de sentido frente a lo desconocido.

“No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma” (Sennett, 2009, p. 21). 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, p.79, 80).

Es el encuentro de sí mismo ante el otro, ante el maestro que es, y ante el maestro que quiere ser.

El buen artesano, además, emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados... Por esta razón, la curiosidad puede preguntar indistintamente «por qué» y «cómo» acerca de cualquier proyecto (Sennett, 2009, p. 23).

Por eso, pensar el lenguaje es asumir el tiempo de la acción: la obra vital donde el artesano atrapa el tiempo en el espacio para convertirlo en memoria de experiencia.

“El artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso*”. (Sennett, 2009, p. 32), de la identidad que permite afirmar el ser del maestro en la vocación y la convicción que hacen de la experiencia un encuentro con la vida y con las múltiples posibilidades que ella ofrece para asumir y comprender el cambio; en la pasión y compromiso que permiten el esfuerzo, el gozo y el reto con las nuevas construcciones, la admiración y el reconocimiento del ser del maestro y de la experiencia educativa como una misión que trasciende la estructura del aula para ver el mundo como un taller donde se marcan huellas y tatuajes de la escritura de un maestro sobre los cuerpos y los textos que participan de la vida.

En esta secuencia argumentativa, pensar en un maestro artesano de la palabra es reflexionar no solamente la escritura como obra de la acción artística motivada por la experiencia estética, sino, además, la posición y construcción del escritor como “un guardián de la metamorfosis”, tal y como lo sugiere Canetti, y como lo trasciende Mèlich en el deber del maestro:

Estoy completamente convencido de que aquello que Canetti atribuye a los escritores debería ser igualmente aplicable a los educadores. De este modo, educar también sería, ineludiblemente, velar por las transformaciones. Precisamente porque los seres humanos somos seres finitos, las transformaciones que padecemos en nuestras vidas son infinitas. *El fin de la transformación sería la muerte del ser humano* (Mèlich, 2002, p. 90).

Esta es la obra vital donde el artesano atrapa el tiempo en el espacio para convertirlo en memoria de experiencia. Escribe la memoria de tu experiencia como maestro desde la imagen del lenguaje como un *mandala* en movimiento de retorno social y cultural: Quién te mira, qué miras, cómo lo miras, desde dónde lo miras, para qué lo miras, quién mira lo que miras.

Con este panorama de reflexión sobre la experiencia del maestro como un artesano de la palabra, reiteramos la importancia de la vivencia de la lectura y la escritura como experiencias estéticas, artísticas, artesanales; como experiencias que nos acercan al mundo y que nos permiten escribir nuestra propia historia; como una experiencia que tiene que ver con la construcción de uno mismo, con lo cual tenemos que llegar a comprender que enseñar a leer y a escribir va mucho más allá de definir un enfoque y de diseñar unas estrategias didácticas que nos permitan ponerlo en marcha.

La escritura en clave de subjetividad

Así como las huellas quedan en el espacio para graficar la memoria de un acontecimiento, así las palabras habitan en el silencio de la escritura, como los recuerdos deambulan por el rostro y el cuerpo del sujeto liberado de la mismidad en su trascendencia a “el sí-mismo (que) se construye a través de la interacción con los demás” (Mèlich, 1994, p. 114).

En esta acción pedagógica,

[...] la construcción de la subjetividad (es) ajena, del alter-ego. En la acción pedagógica, a diferencia de la social en general, el ego no es el «mío propio» sino «el del otro», de ahí la definición de acción pedagógica como *acción social de alteridad*. (Mèlich, 1994, p. 111)

Por tal motivo, la subjetividad en relación con el otro y la colocación histórica no pueden desconocer los procesos de escritura como actos de memoria y testimonio en vínculo con la acción social y subjetiva, desde donde la imagen artesanal es la expresión de tallar y esculpir la propia vida como experiencia esencial de sentido en la otredad, donde el sujeto permanece, como lo afirmara Varela (2005), en proceso, en redefinición y reconocimiento del cambio, de lo inestable, de lo fragmentado y producido por el pensamiento en diálogo con la experiencia como máxima apertura de vitalidad y creatividad.

Tal lugar de posicionamiento ante la vida implica la aceptación de un lugar de actuación, de un espacio de creación y de un cuadro de memorias donde la del artesano, como génesis del artista, hace de la escritura una obra inacabada de experiencias, fragmentos y evocaciones; una palabra donde la subjetividad comprende la vida como una composición de piezas y detalles: "La vida humana es una vida en fragmentos, y la memoria es tiempo: recuerdo y olvido, pasado, presente y futuro, (re)nacimiento y muerte" (Mèlich, 2002, p. 94).

Ahora bien, "El artista es el hombre del contacto equilibrado, la individualidad capaz de producir un sentido de la distancia, de la medida, que permitirá la actitud del equilibrista" (Onfray, 2000, p.75), del que está dispuesto a moverse ante el riesgo de sus propias renunciaciones; de su caída, de su vértigo, de su delirio: de su contacto vital con el paisaje, con la belleza, con el camino que pone ante la cima: ante el esplendor de lo ignorado, ante el desciframiento del lenguaje, donde el arte hace del artista un testimonio que "llama desde el silencio de la escritura" (Mèlich, 2001, p. 81).

De esta manera, la pretensión de la belleza es también el riesgo a resignarse con la intuición de lo oculto, de lo que jamás podrá ser anunciado; de lo inconcluso, de lo latente; de esa imperiosa palpitación donde la escritura es vida y muerte. "Este rostro que se oculta en las letras del relato, un rostro que jamás podrá ser desvelado, que nunca podrá ser visto, un rostro que es escritura viva, no es un fenómeno, no es una máscara, es *el grito del ausente*" (Mèlich, 2001, p. 34-35).

De ahí que la escritura en clave de subjetividad sea además un desalojo de la verdad para acoger el testimonio y hacerlo parte de la biografía de quien trabaja con el silencio de la palabra en su aceptación sensible a participar de la vida.

La subjetividad humana surge entonces como *errancia*. Recibir al otro, acogerle, es descubrirse al mismo tiempo como *huésped*, porque es el otro, desde su originaria vulnerabilidad y fragilidad que provoca en la subjetividad la certeza de su extranjería. Todos somos invitados de la vida... (Mèlich, 2001, p. 67).

En esta invitación que nos reúne, iniciamos el aprendizaje del encuentro y el desencuentro, de los actos creativos con el lenguaje, de la misión pedagógica con la palabra para acoger al otro en su presencia y en su ausencia; para trazar y caminar sobre el relato que nos permite ser la voz propia y la del otro.

Educar es darse cuenta de la importancia de la palabra, de la palabra oral, por supuesto, pero también de la palabra escrita, porque, en este caso, el educador se convierte en aquel que custodia la escritura. Educar es acoger la ausencia del otro, su muerte, su sufrimiento, porque somos responsables de los otros, de cada uno de ellos (Mèlich, 2001, p. 90).

Ante este historial de responsabilidades y compromisos con la educación en general, y con la identidad del maestro en particular, se traza un interrogante de profundo contenido ético, en el cual la reflexión pedagógica y la creación

lingüística no pueden desatender el hecho testimonial de sus relatos e interrogaciones: ¿Qué hacer con el relato en nuestra subjetividad de maestro? ¿Cómo mantenernos en el camino del testimonio?

Indudablemente, la creación es una acción para descubrir lo ausente en sus palpitaciones, silencios y necesidades, y poder desde allí inferir y propiciar lo bello en sus manifestaciones de nuevos alcances y emociones. Por ello escribir es labrar un territorio para el asombro, para la conmoción y la memoria; es tocar el espacio del cuerpo y de su colocación, es encontrar la realidad para recorrerla con la vitalidad y el entusiasmo de quien no se conforma con lo disperso, con lo turbio; por el contrario, lo toma como material inicial de armonía, de forma y obra en la relación con una nueva vida, aquella que no desconoce el dolor de la muerte ni la voz urgida de los silenciados y hundidos; una nueva vida que se convierte en texto donde confluyen sentimientos, emociones y razones: el cuerpo como totalidad posibilitadora, que pasa a ser un territorio de corporeidades que “se contemplan a sí mismas, mutuamente, como sujetos” (Mèlich, 1994, p. 120). “El reconocimiento de la corporeidad ajena como subjetividad, como complicidad” (Mèlich, 1994, p. 125) que asume el compromiso de ser un testimonio y una voz que recuerda a través del relato.

En este sentido, “la acción educativa (...) en tanto que acción intersubjetiva” (Mèlich, 1994, p. 126) no desconoce el recorrido de lo plural a lo dual, como acercamiento directo a una conciencia ausente, pero que se nombra a través de mi palabra.

En la relación cara-a-cara descubrimos al otro como sujeto, como corporeidad. (...) si la corporeidad no se convierte en *rostro*, si no descubrimos al otro como *rostro*, es imposible tomarlo como presencia de lo absoluto (...). De ahí que la *epifanía del rostro* sea el umbral de lo infinito, de la trascendencia (Mèlich, 1994, p. 135).

Con estos elementos de la subjetividad y su encuentro de territorios y rostros, se asume que la escritura es también una relación de alteridad donde se propicia la pluralidad de voces y el hecho entrecruzado de las enunciaciones subjetivas vinculadas al pasado, al presente y al futuro, y por ende, a la amplia temporalidad de mediciones e intenciones donde, justamente, las relaciones de alteridad son “propias de las distintas caras de las acciones pedagógicas” (Mèlich, 1994, p. 119). Es claro entonces, que: “No hay acción pedagógica al margen de la construcción (intencional o manifiesta) del sí-mismo” (Mèlich, 1994, p. 113), es decir, del maestro devenido en testimonio de épocas remotas que, aunque no vividas, sí sentidas en su palabra y en su cambio de identidad al reconocer en ellas el suplicio de todos aquellos que acoge en su relato.

“En la medida en que el lenguaje tiene que ver con la acción, siempre el lenguaje nos atrapa en el hacer” (Maturana, 2001, p.35), en el construir, en el estar frente al caos como opción abierta de orden, de armonía y de equilibrio;

como melodía íntima donde descansa el deslizamiento de las palabras, o, en el sentido de Zuleta, como *factura musical* (1980) donde la escritura seduce a pensar, a mover y edificar las preguntas. “Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer” (Maturana, 2001, p. 45) como patrimonio inacabado del artesano que concibe el mundo como un taller, como un territorio donde la mano es empujada por el pensamiento para nombrar la vida y descifrar su oculta poética de provocaciones.

Ante este tejido de reflexiones, es meritorio recordar y alertar frente al sentido de la subjetividad moderna, instalada en unos criterios de rentabilidad donde la escritura y el silencio dejan de ser prácticas para el acogimiento y el retiro:

La subjetividad moderna es un universo configurado ideológicamente por lo *económico* con su producción fetichista de mercancías (Marx). El mundo moderno es un mundo que ha creado una cultura que pretendía la emancipación del sujeto humano por medio del aumento necesario del «tener» y por la reducción de todas las capacidades humanas a la invariante económica (Mèlich, 2001, p. 12).

Por estas razones, hacernos escritores en esa acción reflexiva y reivindicativa de la memoria nos debe hacer conscientes de los vacíos, ausencias y carencias que nos conducen en el camino de la palabra a esos hallazgos donde sentimos que la educación es nuestro compromiso: “lo que nos convierte en lectores, en aprendices del relato, de la escritura, es una carencia” (Mèlich, 2001, p. 63), una búsqueda donde el encuentro no siempre nos permite el encuentro y la reciprocidad, pero sí la memoria y la transformación de nuestro ser, estar y asumir el mundo.

Recogidos en las palabras que Mèlich rescata de Derrida (1989), en la escritura y la diferencia, identificamos el dolor de la escritura frente a los acontecimientos de terror y mutilación de la vida con la ausencia que la misma escritura sufre para encontrar sus propios horizontes de enunciación:

Escribir es retirarse. No a su tienda, para escribir, sino de su escritura misma. Ir a parar lejos de su lenguaje, emanciparlo o desampararlo, o dejarlo caminar solo y despojado. Dejar la palabra. Ser poeta es saber dejar la palabra. Dejarla hablar completamente sola, cosa que sólo puede hacerse en lo escrito (Mèlich, 2001, p. 85).

Ante este panorama de posibilidades y afectaciones, queda para el sujeto la reivindicación de la vida a través de la memoria como posibilidad reinventiva del mundo que hemos experimentado y padecido en las ilusiones y frustraciones del crear y el destruir como hechos de incuestionable referencia histórica, y, por lo tanto, de impostergable análisis pedagógico. Por ello, la escritura, y su levantamiento estético desde el artesano, es también una obra artística donde la belleza vuelve a ser imagen de esperanza hacia la experiencia de la memoria y de la celebración de una vida regida por las virtudes del arte: “¿Cómo hacerlo? Porque el trabajo que aspira a la armonía es el más delicado de todos. Exige las virtudes del músico, también las del arquitecto. De ahí el interés por la be-

lleza. El artista no es un fanático de la verdad” (Onfray, 2000, p. 75), porque la verdad es un artificio conforme al cual muchos sujetos han erigido la crueldad para defender sus ideales y más oscuras aspiraciones de bienestar en sus vidas, pero aun así, en este juego de subjetividades tejidas desde la escritura, se reconoce en la educación un encuentro de diferencias y contradicciones donde el taller y su posibilidad de moldeamiento de nuevas formas han de llevarnos a la construcción de un nuevo ser humano: capaz del sacrificio, de la carencia, del desalojo y de la construcción de una nueva opción de vida.

La escritura como experiencia estética y artística

La escritura es la huésped artística del lenguaje que encuentra en el espacio la experiencia concreta y simbólica para obrar con los registros y recuerdos de la vida, y, para construir lo humano en el acto pensante del lenguaje, es decir, en la meditación y actualización de la vida a través de las palabras: “Los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede (Maturana, 2001, p. 16), sobre lo que acontece en el tejido del pasado con el presente y el futuro.

Por eso, situar la realidad y sus manifestaciones es instar el movimiento en los confines de la historia, es movilizar la conciencia en su corporeidad de experiencia, de sensación, estímulo y búsqueda. Es integrar lo humano en el cuerpo como territorio de la vida y de la muerte, de lo que es y cambia de estado, pero, además, de lo que está siendo en el devenir de eventos que invitan a nuevas colocaciones en el tiempo, en el espacio y en la escritura; en el lenguaje de la belleza y de la potenciación de otras concepciones de lo humano, de su materialidad como un todo envolvente que siente, piensa y transforma:

[...] 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, 2005, p. 25).

De ahí que se haga pertinente y necesario acercarnos a los procesos de escritura a partir de su vínculo con nuestras acciones, con nuestros sentimientos. De esta manera vamos logrando, como lo plantea Vásquez (2004), ir más allá de las ventajas que nos ofrecen los diferentes géneros de los textos, para transitar por otros caminos menos explorados en las aulas, como lo son aquellos que nos permitan descubrir, junto con nuestros estudiantes, ese “tacto especial para apreciar la textura de los afectos o los sentimientos” que nos producen los textos (Vásquez, 2004, p. 6). Aunque el autor otorga esta bondad, especialmente al caso de la poesía, podríamos decir nosotros que ello también es posible lograrse a través de la variedad de tipologías que circulan a nuestro alrededor. A través de todas ellas, es posible impregnarse de la alegría, el dolor, la angustia... que

viven los personajes; o se puede lograr despertar sentimientos de oposición o consenso con el autor; o se pueden conquistar espacios de reflexión, de crítica y de proposición.

Sin embargo, en medio de este mundo moderno, incapaz de tolerar “la contingencia porque no tiene palabras para dominarlo” (Mèlich, 2002, p. 104), es la palabra poética aquella capaz de hacerle frente a ese sinnúmero de situaciones que, como lo plantea el autor, a partir del lenguaje de los expertos o del tecnológico, se nos hacen incomprensibles, precisamente, porque los ideales de objetividad y perfección humana no le están dejando espacio a la convergencia de las subjetividades ni a la memoria ni al testimonio de todos aquellos que habitamos en este mundo.

De ahí que “Solo en un mundo donde la *poesía* sea posible, donde la palabra o las palabras múltiples, poéticas, puedan hablarse, decirse, escucharse en la plaza pública, solo en un *mundo poético*, la ética será posible” (Mèlich, 2002, p. 104). Esta afirmación trae, a su vez, el reconocimiento de un valor agregado, el de la dimensión ética, la cual me responsabiliza de la palabra, de los actos e intenciones que me ponen en camino de búsqueda junto a los otros: junto a su palabra y voluntad de testimonio, de diálogo, de encuentro y memoria.

Desde esta perspectiva, hay que tener en cuenta que

Un mundo poético *no* es un mundo perfecto, *no* es un mundo ideal. Todo lo contrario. *El mundo poético es el mundo de la imperfección, de la vulnerabilidad, de la contingencia, de la finitud.* Sólo en un mundo así, inscrito en la ambigüedad del tiempo y del espacio, en la fragilidad del recordar y del anticipar, en la memoria y en la esperanza, los seres humanos podrán vivir desde la finitud su deseo de infinitud y de trascendencia (Mèlich, 2002, p. 105).

Creemos, por tanto, necesario, abrir las puertas del aula para convertirlas en un escenario de posibilidades, donde converjan tantos mundos como estudiantes allí habiten, donde lejos de convertirse en una burbuja que desdibuja la realidad, se abre a esa imperfección y a la vulnerabilidad que caracterizan nuestra condición humana, a esa contingencia que aparece recreada en los libros y que les permite comprender el contexto en el que viven. Un escenario donde el tiempo y el espacio se funden para dar lugar a la experiencia de aprender de la mano de los otros y de sus voces. Donde la voz del maestro se convierta en la voz de un poeta que se posiciona para escuchar, para tejer ese diálogo con los otros, para dejar huellas que invitan a continuar transitando por el mundo.

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).

El maestro, poéticamente, se convierte en artesano de palabras que edifican, que aceptan la diferencia y multiplicidad de lenguajes y significados, que le dan cuerpo al testimonio a través del cual ha transitado su existencia y que la pone en escena para ayudar a otros a su paso.

Es así como al pensarse la escritura como un oficio artesanal, se abren entonces las puertas de un escenario que privilegia la construcción estética y artística del lenguaje. Y este escenario hay que comprenderlo como un ambiente que reivindica la experiencia con la lectura y la escritura, como un espacio para la creación de un vínculo más estrecho que privilegie lo estético y, en este sentido, que convoque a la contemplación de la belleza desde nuevas dimensiones de su manifestación y construcción. En últimas cuentas, que le devuelva o cultive con mayor fuerza la sensibilidad, la responsabilidad y el gusto a los estudiantes por estas habilidades.

Y por qué no, que les permita renacer en el espíritu del camello que busca, que es capaz de asombrarse y admirarse frente a la voz de los libros; o del león que se opone a su mera instrumentalización o, finalmente, del niño que comienza de nuevo, a través de esa capacidad creadora y transformadora que nos permite la escritura y la lectura, a dotarlas de sentido como experiencias que le permitan desenvolverse como sujetos críticos y reflexivos, capaces de hacer suyos los textos y aplicarlos a sus propias experiencias de acercamiento con el mundo.

Un mundo en el que, como lo plantea Cajiao (2005) el hombre necesita de unos instrumentos “para leer el mundo y para escribir su historia” (Cajiao, 2005, p. 21) y al parecer estos instrumentos no se encuentran en nuestras aulas porque estas parecen un mundo paralelo al mundo exterior, que es verdaderamente el mundo real, donde se ponen a prueba nuestras convicciones. Pero no, el mundo de las aulas se parece más bien “al mundo ideal que está escrito a través de una abecedario fonético” (Cajiao, 2005, p. 22) que poco o nada le dice a nuestros estudiantes sobre el verdadero sentido y función sociocultural del lenguaje.

Necesitamos entonces de una escuela para la vida, para el mundo real, donde pueda habitar el lenguaje creativo y posibilitador de nuevos significados. Esto es claro, si tenemos en cuenta que “enseñar a leer y escribir es por encima de todo una acción política” (Cajiao, 2005, p. 42) de la que dependen el ejercicio de la ciudadanía, el posicionamiento crítico e ideológico de acuerdo con nuestras creencias, la participación en la vida democrática del pueblo al que pertenecemos y que, en última instancia, se verá reflejada en el proyecto de vida que sueño y deseo alcanzar en el trascurso de mi existencia.

Esta escuela tiene que ir más allá de enseñarles a sus estudiantes el simple dominio de algunas habilidades para leer y escribir. Esto es claro si tenemos en cuenta que no por el hecho de que alguien conozca las letras y las formas

como estas suenan al juntarse ya sabe escribir y leer. Si bien es cierto que podrá hacerlo en el estado más elemental, no podrá descifrar los múltiples códigos, símbolos y nuevos lenguajes que cohabitan con nosotros en nuestros días. Por ello, la escuela debe comprender la imperiosa necesidad de formar verdaderos lectores y escritores

En efecto, el verdadero escritor es quien logra ejercer el único poder legítimo de la especie humana que es el poder de la razón, usando a veces sólo los argumentos del corazón. Filósofos, científicos, historiadores, novelistas y poetas son los artífices verdaderos de la historia humana en cuanto invocan lo más humano de la gente que es la reflexión, la controversia y el diálogo... Ante un libro escrito, un lector es libre para ingresar a un universo simbólico que puede abordar de mil maneras y recomponer a su gusto para después crear su propia imagen, para lanzarse a una acción o para rechazar con indignación lo que contiene (Cajiao, 2005, p. 47).

Así podrá convertirse en una escuela que enseña a comprender el mundo y a escribir la historia en la que quieren vivirlo y para ello no basta con aprender a codificar y decodificar. Nuestros niños y jóvenes deben aprender a captar los llamados de los textos, para que puedan convertirse en cómplices de los autores que los seducen con sus ideas, o para disputarse nuevas maneras de decirlas, de enunciarlas, de pintarlas. Así “el autor original no queda abandonado en su acto de pensamiento y creación” (Cajiao, 2005, p. 47), pues frente a sus páginas se encontrarán con unos ojos ávidos por desentrañar los caminos del conocimiento; una mente alerta para dejarse cautivar por ellos y un cuerpo que los explora y que, a su vez, va creando nuevas rutas para transitarlos y transformarlos de acuerdo con su experiencia con el texto.

A la luz de este niño es como, también, debemos re-construir la lectura y la escritura como experiencias estéticas, y para ello tenemos que estar atentos, como dice Mauricio Pérez Abril (2013) a lo que queda después de leer, y yo le agregaría de escribir.

Lo que queda después de leer, lo que se siente al leer, lo que nos pasa al leer, son vivencias que tienen que ver con un sentido un tanto descuidado en tiempos de pragmatismo y búsqueda de la eficacia a toda costa: se trata del sentido estético, esa posibilidad de, al leer, sentir la cadencia de las palabras escritas o escuchadas, palabras dichas, la posibilidad de saborear el trabajo que se ha realizado sobre el lenguaje al elegir, juntar, poner las palabras una al lado de otra, ese sentir respirar las palabras al leer. De eso se trata. Y quien aprende a disfrutar ese legado del lenguaje, aprende de paso a reconocer la belleza de la gramática de su lengua, aunque suene extraño (Pérez, 2013, p. 113).

Sí, pareciera extraño que en este escenario para la escritura, también haya lugar para la gramática, y también para las estructurales textuales, el uso de los signos de puntuación, la separación de los párrafos, la pregunta por el quién, por la intención... –lo cual será logrado de manera consecuente con la estimulación del pensamiento estético y lo que este empieza a trazar en el manejo respon-

sable con la palabra–, pero de eso se trata, pues el conocimiento y la formación de estos elementos son condición necesaria para la práctica de la escritura, por ejemplo, y no solo en la vida escolar, sino también en la profesional y laboral. La diferencia radica en que en este escenario se podrá sentir la cadencia de las palabras escritas y descubrir lo que se siente al leer.

De esta manera, la lectura y la escritura son un tejido del camino de un nuevo aprendizaje donde el horizonte de las palabras y las imágenes posibilita el ánimo y la voluntad creadora y compositiva que teje voces y gestos, silencios y cantos. Es un espacio para la provocación de saltar el límite, de escalar las texturas de la fantasía en un silencio donde la escritura es cambio, teatro, escena.

Desde esta perspectiva el lenguaje sería también equiparable a las artes. Sin duda, “el lenguaje podría entenderse como una modalidad de la escultura” (Onfray, 2000, p. 83) que recoge y renueva el pasado en el presente, haciendo recuerdo de lo que se ha hecho y de lo que está en aliento de hacerse en el extenso panorama de las posibilidades; en el profundo horizonte del riesgo, de la sensibilidad y el arte. En la vida misma y en su trenzado de experiencias, palabras y conversaciones.

[...] el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. Yo llamo a este entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal (Maturana, 2001, p. 46).

En tal hecho afirmativo, la cotidianidad de lo humano es la experiencia del lenguaje, del hecho epistemológico que atraviesa el cuerpo en ubicación de conciencia vital y en conciencia de pregunta por los actos que, desde un aprendizaje en las posibilidades, le permiten al sujeto entenderse en contacto con la realidad.

La relación con la vida está tejida en vínculos sociales, culturales, en suma, en realidades históricas y simbólicas donde se tienden sucesos narrativos que interpretan y amplían artísticamente la realidad, pero no para negarla en sus dificultades y conflictos, sino para actuar en ella en potencia y acto de nuevas historias, de nuevos acontecimientos; de una nueva imagen donde vivir sea un aprender en despliegue de ideales más humanos, es decir, en lenguajes que dispongan la acción y la intención al texto de un nuevo espacio, de un nuevo tiempo.

Tiempo en el que ahora nos encontramos, por ejemplo, y en el que, como lo plantea Vásquez (2004), “Es impostergable dejar de confundir la literatura con los ejercicios para promover la creatividad. Porque si bien es cierto que la literatura requiere de la fuerza de lo creativo, ese no es su punto de llegada” (Vásquez, 2004, p. 5). Nada más cierto que este planteamiento. Los maestros no podemos seguir gramaticalizando la enseñanza de la literatura, ni mucho menos utilizando como un medio para estructurar prescriptivamente el discurso, pues

con ello desconocemos que su fin primordial está en acercarnos al lenguaje para ir descubriendo sus múltiples formas, colores y aromas.

Bajo este escenario, el taller es el nombre del espacio como un afuera en apertura, como un territorio de emociones y creaciones donde se cumplen las escenas del juego y del saber desde el único parámetro de minar las clasificaciones:

[...] demos vuelta la clasificación de las ciencias, ubiquemos el departamento de física junto a la filosofía, la lingüística frente a las matemáticas, la química con la ecología. Tallemos incluso en el detalle, piquemos esos contenidos para que tal investigador encuentre frente a su puerta a otro, salido de un cielo extraño y hablando otro idioma (Serres, 2013, p. 57).

Bien lo planteaba Vásquez (2004) cuando hacía referencia al taller como espacio que los maestros tienden a confundir con el desarrollo de una serie de actividades realizadas en grupo, con lo cual se desconoce como una de las estrategias más exigentes que requiere de una rigurosa y cuidadosa planeación y “porque es allí en donde mejor puede apreciarse el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. El taller nos permite asistir al parto de la palabra escrita...” (Vásquez, 2004, p. 15).

Un parto de la escritura que, como lo hemos venido planteando desde la vivencia estética y artística, debe entenderse entonces a la luz del concepto de experiencia de la lectura y la escritura –pero experiencia en el sentido profundo que plantea Larrosa (2006, pp. 48-49)–, como “... una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación... Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional...” y ello implica reconocer la experiencia con la lectura y la escritura como algo que tiene lugar en cada uno y de manera diferente, como una relación con el texto que debe ser expresada, como un momento para la reflexión, para manifestar la manera como aquello que leo me toca y, por tanto, me transforma.

Esto implica que como docentes tenemos que enfrentar uno de los retos más importantes dentro del campo educativo; este es el de, a pesar de los límites del tiempo y el espacio, hacer de nuestra práctica educativa una experiencia de lectura y escritura que les permita a los estudiantes descubrir en ellas, como diría Cajiao (2013), significados escondido, pues son justamente estos los que permiten la metamorfosis del lector; la huella de la experiencia que lo provoque a alterar sus rostros y sus cuerpos y erigir la voz de una reclamación genuina por lo humano en su naturalidad de cambios hacia el dionisiaco acto de avanzar, rugir, componer el nuevo paisaje del lenguaje.

De esta forma, no estaríamos replicando en nuestras aulas la experiencia de Pinocho, pues como lo plantea Manguel (2003) “Pinocho se convierte en un niño bueno que ha aprendido a leer, pero Pinocho no se convierte nunca en lector”

(Manguel, 2003, p. 59), ni siquiera hace del bosque, como su hogar primigenio, un ambiente de nuevos sentidos y de nuevas rutas para la construcción del lenguaje. Y esto es así porque, sin el ánimo de justificar el desarrollo de ciertas prácticas, al profesor le toca adaptarse a la lógica de los tiempos y al desarrollo de contenidos curriculares que, en últimas cuentas, le dejan poco tiempo para pensar la lectura y la escritura como experiencias creadoras. Si bien es cierto que Pinocho, entonces, enfrentó el proceso mecánico para acceder al código y se apropió después de las reglas estructurales que lo rigen, no es menos cierto que el no haber logrado “el aprendizaje de cómo las inscripciones en dicho código pueden servir para conocernos y conocer el mundo que nos rodea de una forma profunda, imaginativa y práctica” fue lo que no le permitió convertirse en lector (Manguel, 2003, p. 58).

Este es un argumento más que sustenta la idea de la creación de un escenario de escritura, como un ambiente donde puedan llevarse a cabo diversas estrategias didácticas y pedagógicas que permitan, siguiendo a Cajiao (2013), fomentar la lectura y la escritura y que estas, en su esencia, propendan por la exaltación de textos que todas las personas, en nuestro caso estudiantes, puedan producir a partir de su propia experiencia creadora. Experiencia en la que cada sujeto se reencuentra con las metáforas y paradojas de su comprensión y de su palabra, de su apropiación de sentido en relación con el espacio y el tiempo de la palabra, es decir, con el cuerpo y la biografía del lector en el despliegue de sus imaginarios.

Lograr dicho propósito implica, por ejemplo que, como el señor Lessmore¹⁴ debemos, como maestros, ser los primeros en amar los libros y, por qué no, también disfrutar escribiéndolos. Después del huracán que no solo dejó la ciudad devastada, sino también las esperanzas de Lessmore, fue un libro el que le devolvió las ganas de vivir.

A partir de esta metáfora es que puede comprenderse el sentido de la reconstrucción de la experiencia de la lectura y la escritura a la que aquí nos referimos. Cuando ello se haga posible en las aulas de nuestro país, la experiencia de la escritura ya no será una asignatura más, sino un oficio que nos pondrá de frente a la experiencia de la palabra y de nosotros mismos, pues como lo plantea Maturana (2001, p. 16) “al ser lo que somos, lo somos en el lenguaje”. Es decir, que si somos a través del lenguaje y podemos vivirlo y comprenderlos a través de sus múltiples manifestaciones, estaríamos descubriendo un nuevo camino de transitar la escritura, como la potencia en la mano que toma la vida para inventar el mundo, para saber las ciencias, para sentir la experiencia y pensar lo humano. La escritura como el movimiento de un cuerpo esculpiéndose en las palabras, es decir, de una obra estética que sabe apreciar los detalles para

¹ ⁴ Personaje principal del cortometraje *Los fantásticos libros voladores del señor Lessmore*.

producir la totalidad de una existencia, la complejidad de una biografía y su enigmática pertenencia a la historia.

Conclusiones

Proponer el orden desde el caos, desde la abundancia de elementos y la riqueza de sus combinaciones; marcar la escritura desde la vida, en palpitación con la experiencia y en posición abierta a nuevos acontecimientos; permitir que la escritura acontezca en metáforas y metamorfosis, que ella misma sea cuerpo, poética y obra despojada de medidas y aciertos. Hacer converger estas particularidades es tan importante como hacer contradecir las generalidades. Es el hacer el que integra y bifurca, es la mano la que toma y desecha, la que pule y concreta. Es el artesano, y su misión con el arte, el que hace de la palabra una expresión dinámica de las emociones y una manifestación de encuentro con las razones. Y es en esta escena de la formación donde el maestro retorna a la práctica del lenguaje; es en este escenario donde se desarrolla una nueva vivencia de la escritura y del saber, un nuevo acto con las palabras y con las comprensiones que ella posibilita para describir e interpretar la realidad y el mundo.

Por ello, consiento con este panorama potencial, en la idea de encontrarnos ante un espacio de nuevos actos con el lenguaje, ante un tiempo de nuevas relaciones con el conocimiento y de nuevas reflexiones con la educación. Un taller de escritura es también un tejido de relatos vitales; un historial de casos donde emerge la pregunta por la escritura, por el cuerpo, por el sujeto, por la experiencia.

La pregunta en retrospectiva biográfica y en horizonte de diálogo; la pregunta para la escucha en una era de la imagen y de su avasallante y provocadora riqueza. La escucha que nos retorna al humanismo de comprender la cercanía con el otro como una posibilidad y no como una amenaza.

En esta colocación de incógnita, el camino del lenguaje se pone como un reto para el maestro, porque en su recorrido la pregunta por cómo leemos y cómo escribimos, es también la pregunta por cómo sentimos, pensamos y hablamos. Es la pregunta por la voz del maestro en un momento histórico donde parece minúsculo el hecho de la escucha, la disposición a la palabra y a la construcción de sentidos. En nombre de este desafío, todos los nombres se hacen verbos, y en ellos se cumple la historia de un maestro que encuentra en la escritura un espacio para leer su cuerpo.

Referencias bibliográficas

Cajiao, Francisco (2005). Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cajiao, Francisco (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. -1.ed. —Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie Río de letras.

Canneti, Elías (1944). La profesión del escritor. En *La conciencia de las palabras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge (2006). ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia.

Manguel, Alberto (2003). Cómo Pinocho aprendió a leer. En: *Letras Libres*, octubre, pp. 58-62. Disponible en <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/como-pinocho-aprendio-leer>

Maturana, Humberto (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen Ensayo.

Onfray, Michel (2000). *La construcción de uno mismo*. Buenos Aires: Libros Perfil S. A.

Mélich, Joan-Carles (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Mélich, Joan-Carles (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.

Mélich, Joan-Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Serres, Michel (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sennett, Richard (2009). *EL artesano*. Barcelona. Anagrama S. A.

Varela, Francisco. Thompson, Eva. Rosch, Eleanor (2005). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, Editorial.

Vásquez, Fernando (2004). El quirote pasa al tablero. –Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura–. Tomado de: *Red Lecturas. Nudo de Lenguaje de Antioquia*, Medellín: Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia. N.º 1 Semestre II de 2004

Zemelman, Hugo (2007). *El ángel de la historia. Determinación y autonomía de la condición humana: (ideas para un programa de Humanidades)*. España. Anthropos Editorial.

Zuleta, Estanislao (1982). Sobre la lectura. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf