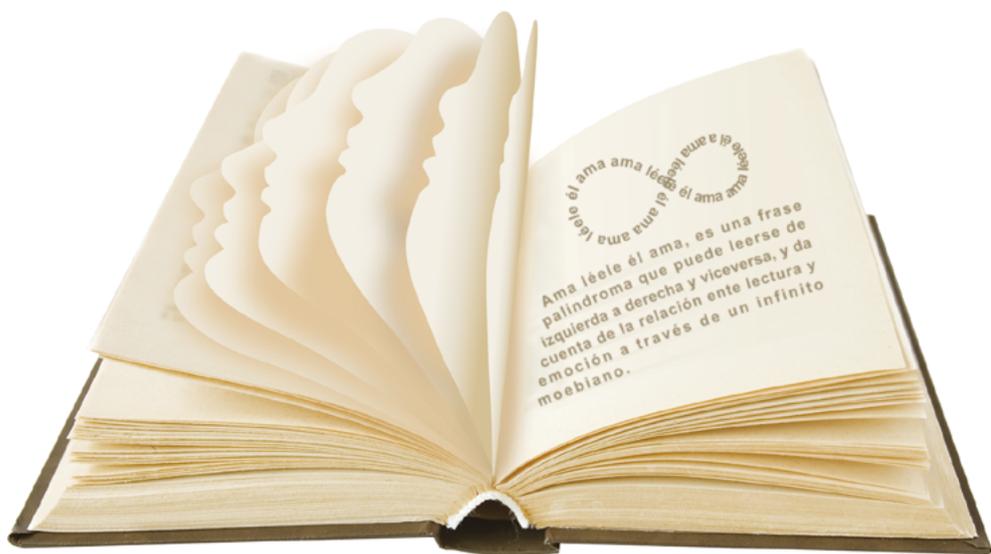


Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado

Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje

Eugenio Henao Estrada
Gloria María López Arboleda

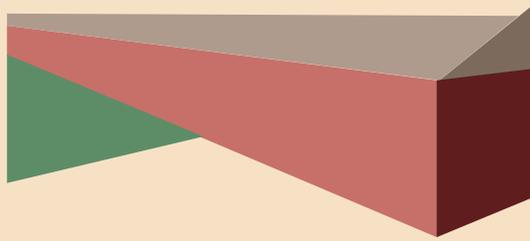


Universidad
Pontificia
Bolivariana



**Eugenio
Henao Estrada**

Es Magíster en Educación y psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Rector del Colegio de cobertura educativa, adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín, Colegio Básico Camino de Paz de Fundación las Golondrinas. Diplomado en Etología Clínica del C.E.S. y Técnico en Educación Asistida con Animales de Bocalán España. Su interés en doble vía entre psicología y pedagogía, le ha llevado a construir un programa teórico-práctico de educación en procesos de psicología del aprendizaje para humanos a través de ratas llamado RATLAB, que conjuga elementos como el vínculo, el tacto, la empatía y elementos pedagógicos y de psicología del aprendizaje, desde donde se piensan cuestiones educativas en torno a la pregunta por las diferentes formas en que aprenden los seres vivos, incluido, por supuesto, el humano.



**Gloria María
López Arboleda**

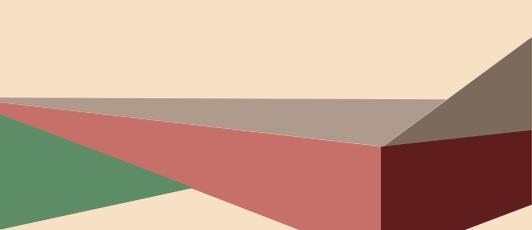
Es Doctora en Filosofía, psicóloga y docente investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus intereses disciplinares se encuentran la psicología, la educación y la filosofía, disciplina esta última en la que se doctoró en la misma Universidad en la que se desempeña como investigadora. Es autora de artículos relacionados con las tres disciplinas antes mencionadas y de cinco libros en los que muestra su interés transversal por las emociones, los afectos y los vínculos humanos analizados desde diferentes perspectivas y en distintos grupos etáricos. Actualmente invierte su tiempo entre su oficio de investigar, acompañar procesos terapéuticos en su consultorio privado de psicología y disfrutar los días con buena literatura, cine y conversación.

Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado

Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje

Eugenio Henao Estrada

Gloria María López Arboleda



372.4
H493

Henao Estrada, Eugenio, autor
Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado.
Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-
aprendizaje / Eugenio Henao Estrada y Gloria María López Arboleda
-- Medellín: UPB, 2019.
122 p: 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-742-6 / 978-958-764-743-3 (versión digital)

1. Lectura -- 2. Proceso enseñanza-aprendizaje --
I. López Arboleda, Gloria María, autor -- II. Título

UPB-CO / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Eugenio Henao Estrada
© Gloria María López Arboleda
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado. Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje

ISBN: 978-958-764-742-6

ISBN: 978-958-764-743-3 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-743-3>

Primera edición, 2019

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupo: Pedagogía y Didáctica de los Saberes – Proyecto: Empatía y conductas proso-
ciales – Radicado: 239C06/18-M001

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Ilustración: Luis Eduardo Correa Álvarez

Corrección de Estilo: Liliana M. Klinkert P.

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1853-20-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Dedicatoria

*A mis padres, esposa e hijo, quienes continuamente me enseñan a leer, a
conversar y a amar; hilos todos que me permitirían entender más adelante,
y de manera experiencial, la forma en que se anudan en la vida. Sin este
insumo no habría sido posible el tejido de este libro.*

Eugenio.

*A Alicia, mi abuela, quien me enseñó a amar las palabras. A los íntimos
lectores de mi vida; a los éxtimos escritores del mundo; a mi lectura
hablante de la experiencia; a tu conversación amorosa incesante.*

Gloria María.

Contenido

Glosario	9
Prólogo	13
Presentación	19
Introito	21
Un contexto inicial para el libro.....	21
De papeles quemados y otros infortunios.....	24
Capítulo 1	
Articulaciones para la comprensión del vínculo lectura-emoción	29
1.1 La historia de un interés.....	31
1.2 La metamorfosis de un cerebro lector.....	32
1.3 Analfabetismo emocional.....	34
Capítulo 2	
Sobre la adquisición de la lectura	37
21. El cerebro que habla y el cerebro que escribe: divergencias.....	39
2.1.1 La emoción, una forma de pensamiento.....	47
2.1.2 Arte, juego, imaginación y cuerpo: pilares de la cognición emocional.....	49
Capítulo 3	
Los riesgos de la lectura	57
3.1 La experiencia lectora.....	65
3.2 El sujeto escindido.....	67
Capítulo 4	
Enseñar-Aprender: comprensiones convergentes	77
4.1 Sujeto-objeto.....	79
4.2 Enseñar y aprender como dos procesos diferentes o sobre un soliloquio en desencuentro.....	86
4.2.1 Enseñanza-Aprendizaje: ¿Por qué un guion (-)?.....	88



4.3 El tiempo del aprendizaje, el tiempo del sujeto.....	96
4.3.1 Enseñar, un imposible con posibilidades.....	98
4.3.2 El desafío pedagógico supremo o sobre enseñar-aprender en la vida y sobre la vida	100
4.3.3 El guion (-), otra postura frente al maestro y la educación	103
Coda.....	109
Referencias	115



Glosario

Banda de Moebius: Fue descubierta de forma independiente por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. La Banda es una superficie que “tiene una sola cara y una sola orilla, y si se la corta transversalmente no da dos. De hecho –y metafóricamente–, la banda o cinta de Moebius no es sino la frontera de un agujero que, curiosamente, da dimensiones espaciotemporales para la significación de lo propiamente humano” (Frigerio, 2012, p. 11).

Emociones actuantes: En los casos en que no hay adquisición de la lectura, las emociones se manifiestan a través del cuerpo, de manera considerada políticamente inadecuada, grotesca, vulgar, pues el cuerpo está asociado a emociones de asco, vergüenza, impudor; por tanto, muchas de sus manifestaciones se consideran primarias y socialmente inapropiadas.

Emociones con-tacto: Son las que transforman el pensamiento y la inteligencia emocional y propician la intimidad como espacio para la reflexión sin escindir del cuerpo, sin menospreciarlo, aislarlo, omitirlo, inmovilizarlo ni degradarlo. Es decir, un cuerpo que corre al encuentro con el otro, lo escucha y conversa con él.

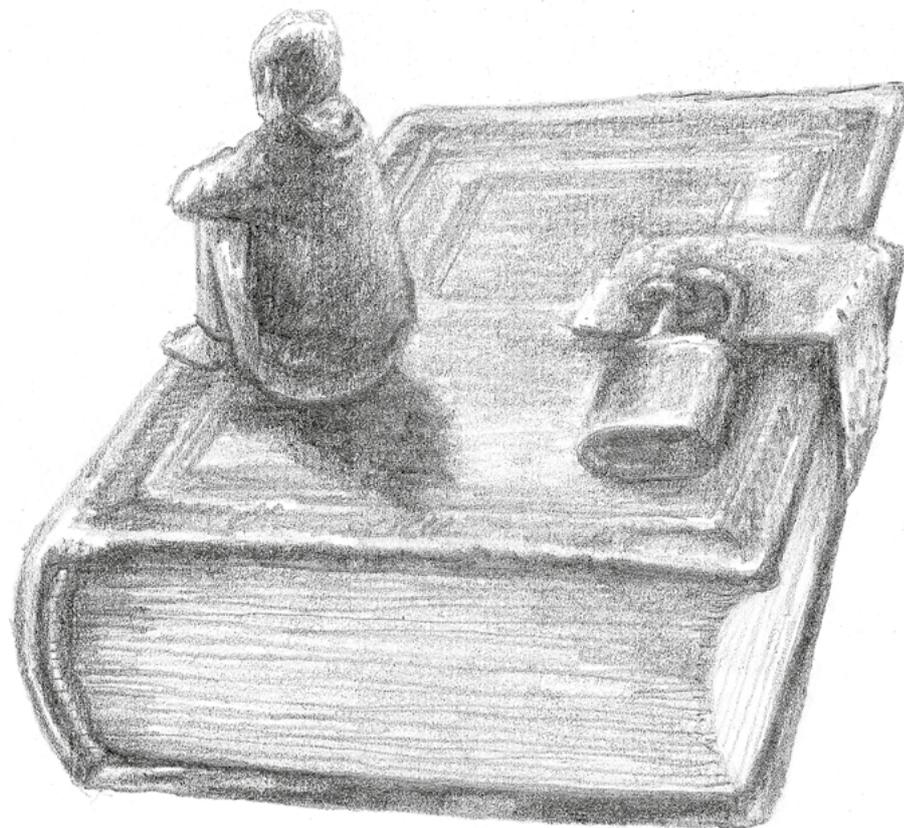
Emociones políticamente correctas: En el caso de adquisición de la lectura hay un desarrollo de la inteligencia emocional, y el sujeto reconoce las maneras social y culturalmente adecuadas de expresarlas. Sin embargo, son unas emociones inmaduras, incompletas en el reconocimiento del otro como beneficiario de mis cuidados. Es decir, un sujeto con capaci-

dades cognitivas y culturales socialmente apropiadas, pero deshumanizado, indolente del sufrimiento del otro.

Sujeto escindido: El sujeto dividido entre mente y cuerpo. El texto (libro, por ejemplo) puede convertirse en una prótesis del cuerpo, una prótesis que potencia la imaginación y lo lleva a desplazarse a otros mundos, sin necesidad de interactuar con otros; cuando la lectura no es una experiencia mediada por el encuentro con el otro, puede llevar al aislamiento y a la parálisis del cuerpo.

Sujeto-objeto: Independientemente de que lean o no, ambos sujetos, como explica Carmona (2015), son al mismo tiempo sujeto y objeto, por tanto, son excluidos y también excluyen, y con esto agreden al ser agredidos; incluso, esta figura moebiana se complejiza al punto de llegar a combinarse también como excluyente-agredido y agresor-excluido, evidenciándose, tanto en niños con adquisición, como sin adquisición de la lectura.

Prólogo



Desde hace un tiempo se viene observando un rebrote del interés para que la enseñanza de la lectura ocupe el lugar central que nunca debió perder en las tareas que se realizan en nuestras escuelas. Esta preocupación está alimentada por las nuevas investigaciones neuronales que ponen de manifiesto que la lectura no es solo una herramienta que nos permite adquirir conocimientos, sino que, y más importante, es una tecnología que transforma nuestro pensamiento, y de una forma que no se consigue con ninguna otra actividad. La lectura dota a nuestro cerebro con unas herramientas de las que no dispone la mente oral.¹ De ahí que la lectura se convierta en la piedra angular sobre la que descansa el resto de lo que se pueda hacer con la educación. No podemos hablar de educación en general sin la consideración básica de que una mente educada es una mente alfabetizada. Sobre esa mente alfabetizada, que ha dejado de ser exclusivamente oral, se construye lo demás. De ahí que el derecho a aprender a leer, se convierte en uno tan básico como el derecho a la salud o a la vivienda².

Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de la lectura debe ser una de las preocupaciones básicas en nuestro sistema educativo. Y esto es lo que hacen los autores al poner la preocupación por la lectura como una prioridad en el Colegio Básico

¹ Por mente oral nos referimos a aquella que no ha alcanzado la lectura, y los procesos que esta conlleva y que se desarrollarán con más detalle a lo largo del presente libro.

² Report of the National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.

Camino de Paz. En este trabajo se exploran las implicaciones que tiene la lectura en la estructuración del pensamiento y se investiga cómo esas nuevas formas de pensamiento, que solo se desarrollan con la lectura, tienen clara importancia en el seguimiento de las emociones de los alumnos de ese colegio.

Un segundo aspecto de la repercusión que tiene el trabajo de los autores se proyecta sobre las implicaciones sociales que tiene este aprendizaje de la lectura, precisamente, al ejecutarse en una de las áreas más deprimidas de la ciudad de Medellín, como lo es la Comuna 8; el aprendizaje de la lectura se convierte en el factor educativo fundamental que determina las oportunidades que se les pueden dar a esos alumnos para cumplir sus sueños.

Entre los materiales que se utilizaron aquí, están las últimas investigaciones que se han llevado a cabo sobre las implicaciones que el aprendizaje de la lectura tiene en nuestro cerebro (cuando se pasa de una mente oral a una mente alfabetizada). Estas técnicas que permiten observar la actividad del cerebro mediante magnetoencefalografías, ponen de manifiesto que la actividad funcional del cerebro mientras lee es totalmente distinta de la actividad que se produce al realizar otras actividades. Esto lo resume muy bien Maryanne Wolf (2018) en su última publicación, *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*:

- The acquisition of literacy is one of the most important epigenetic achievements of Homo Sapiens.
- Reading added an entirely new circuit to our hominid brain's repertoire.
- Reading deeply and well changed the very structure of that circuit's connections, which rewired the brain, which transformed the nature of human thought.
- *The quality of our reading is not only an index of the quality of our thought, it is our best - known path to developing whole new pathways in the cerebral evolution of our species.* (Wolf, 2018).

Por lo tanto, enseñar a leer a nuestros niños se convierte en un bien social básico, y cuanto antes mejor; es uno de los derechos básicos como lo son el derecho a la salud o a la vivienda. En los Estados Unidos el nivel de lectura que consiguen los alumnos de una escuela es el factor básico que usan los gestores educativos para limitar la independencia con la que trabajan las escuelas; si no se consiguen esos niveles en el proceso lector, esa escuela pierde su independencia, y pasa a ser gestionada por nuevos equipos educativos cuya prioridad es recuperar los niveles de lectura adecuados para esas edades. El nivel de lectura, no la acumulación de conocimientos que consiguen sus hijos, es el derecho que enarbolan los padres en los Estados Unidos para exigir un cambio de colegio que asegure para su hijo ese derecho básico.

Cuando se habla del derecho básico a la educación, la piedra angular sobre la que se asienta ese derecho no es la acumulación de conocimientos (*Schooling versus Literacy*), primero está el derecho a dominar esta tecnología –la lectura– y cuanto antes, mejor. Y este matiz de *cuanto antes mejor* tiene consecuencias personales y sociales; pues si al niño, cuanto antes, no se le expone a las actividades propias de lectura, cuanto antes se verá abducido por las otras actividades que exigen menos esfuerzo y menor concentración, como son las relacionadas con los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías (televisión, internet, Play, etc.), y para que esto ocurra, el niño necesita estar rodeado de ese ambiente enriquecedor que valora la lectura. Si en la familia o en el entorno social no encuentra ese ambiente, ese es uno de los papeles importantes que tiene que cumplir la escuela.

La escuela tiene la tarea titánica de proporcionar el ambiente que el niño no tiene en su medio familiar ni social, con esas actividades que brinden entornos atractivos para que sienta entusiasmo por la lectura y la integre como parte de sus hábitos de entretenimiento.

Ahora bien, la lectura de buena literatura no es un mero entretenimiento, es un ejercicio que transforma nuestra forma

de pensar, de analizar, de abstraernos de nuestra realidad. Es precisamente la buena literatura la que nos conduce a aspirar a esa otra realidad, que no nos ha tocado vivir, pero a la que tenemos derecho. Esa lectura que nos permite aspirar a situaciones distintas a las situaciones tan limitadas en las que hemos vivido. Mario Vargas Llosa (2015) trata este aspecto de forma magistral en *Elogio de la Educación*. La lectura es un elemento subversivo, pues nos faculta para vislumbrar realidades distintas de las que vivimos, es la que hace que nos rebelamos contra las limitaciones que nos impone la situación social en la que vivimos.

En este trabajo los autores discuten sobre los peligros de la lectura; sobre cómo puede ensimismar hasta privar de la relación con el otro, o los inconvenientes que ha supuesto la transformación de una mente oral en alfabetizada. No está mal que se discutan esos inconvenientes, pero lo que tiene que quedar claro es que las ventajas de una mente lectora los sobrepasan sobradamente. Tampoco podemos dejarnos embaucar por los cantos de sirena sobre la vuelta a los orígenes, por comparación con las culturas que no han experimentado con tecnologías que los separan del medio natural. No se puede entender la humanidad sin la transformación que ha supuesto el mayor invento de la humanidad, la invención del alfabeto (Logan, 1987).

Entre las observaciones que se discuten en el trabajo se presentan algunos ejemplos sobre los inconvenientes que puede suponer el encerrarse en la lectura y olvidarse del mundo que les rodea. El que un niño que sabe leer no quiera interactuar con otro que no sabe, no puede achacarse a que ese niño se sienta distinto, sino a que el adulto responsable no ha sabido propiciar situaciones enriquecedoras en las que los dos niños interactúen de manera provechosa para ambos.

Evidentemente, el que tiene los recursos es el niño alfabetizado, el que no sabe leer tiene unas limitaciones que le impedirán esa interacción satisfactoria, por lo pronto, con los recursos del lenguaje que estarían muy limitados en el analfabeto. Claro que

son fundamentales las interacciones personales, pero más importante es que esas interacciones se produzcan entre individuos con pensamiento mínimamente desarrollado, y esto solo se consigue con la lectura. Por otro lado, y en el entorno social del que hablamos –Comuna 8 de Medellín– el esfuerzo de la escuela tendrá que ir encaminado a fomentar las situaciones que no pueden vivir en ese ambiente socialmente deprimido. Precisamente, las interacciones sociales son las que más fácilmente se pueden producir allí. Las situaciones que el niño tiene más dificultades de vivir, como un ambiente familiar que fomente el hábito lector, son las que la escuela tiene que propiciar. Si en la familia los niños no tienen ese ambiente estimulante para que se haga de la lectura un hábito, tiene que ser la escuela la que proporcione esas situaciones de estimulación para que el niño se entusiasme con la lectura de buena literatura.

Este libro abre las puertas para que se sigan haciendo propuestas sobre cómo el uso de cuentos, que usan sus personajes para hablar sobre emociones, pueden convertirse en el mejor recurso en ese devenir emocional del alumno. Son numerosos los recursos que podemos encontrar en Internet que proporcionan una variadísima selección de títulos que los profesionales de la educación pueden organizar para dar a sus alumnos esas experiencias enriquecedoras que les permitan verse reflejados en esas situaciones, que tan magistralmente se pueden tratar en los cuentos. Es precisamente en la interiorización de esas lecturas, en las elaboraciones personales que cada quien hace de esas circunstancias contadas a la perfección por los buenos autores, donde los niños verán reflejados sus miedos, sus temores, sus ilusiones. Y es el bagaje que esas lecturas permiten, no solo en el lenguaje, sino en las experiencias de otros, interiorizadas a través de las lecturas que realizamos, elaboradas individualmente, lo que conducirá al desarrollo emocional de nuestros hijos. Es el genio del buen autor el que será capaz de describir esas situaciones que recreamos en nuestra propia mente y que, por ejemplo, pueden producir, simplemente con el uso de las palabras, las atracciones y repulsiones que tan sabiamente se generan en *El Perfumen* de Patrick Süskind (1985).

La preocupación porque la lectura se convierta en una de las tareas importantes que se llevan a cabo en el Colegio Básico Camino de Paz (sede Llanaditas) es un esfuerzo titánico que tiene su recompensa en las oportunidades que se les ofrecen a las familias y a los niños de esa comunidad. La adquisición del hábito de lectura constituye la palanca que conducirá a esas familias vislumbrar la oportunidad de superar la situación de desventaja social en la que se encuentran. Sin la adquisición de ese hábito, las oportunidades se verán tremendamente limitadas. Esto lo expresaba muy elocuentemente el presidente Obama (2015) en el *Literacy and Education in a 21st-Century Economy*:

Education is still the foundation of this opportunity. And the most basic building block that holds that foundation together is still reading. At the dawn of the 21st century, in a world where knowledge truly is power and literacy is the skill that unlocks the gates of opportunity and success, we all have a responsibility as parents and librarians, educators and citizens, to instill in our children a love of reading so that we can give them the chance to fulfill their dreams (Obama, 2015).

Dr. D. Antonio Marmolejo

(Columbia University, NY '90). Prof. Universidad de Málaga.
Campus de Teatinos, Edf. Educación #6.04
29071 Málaga. España

Presentación

El libro que se presenta asume y expone que la lectura no solo ofrece ventajas como es común escuchar, sino también riesgos que pueden tener consecuencias preocupantes en un mundo que, cada vez, exige vínculos más empáticos y asertivos como cimiento del consecuente devenir del sujeto.

La idea anterior, además de presentarse como una novedad sobre la comprensión de la lectura, se vincula con las reflexiones relacionadas con el pensamiento analítico y al pensamiento oral, que, contrario a lo que argumenta Ong (2006) sobre las ventajas del pensamiento analítico de la mente alfabetizada y de las carencias de la totalización del pensamiento oral, invita a pensar en una relación en doble vía, al reconocer las falencias y fortalezas de ambos pensamientos y su necesaria complementariedad.

Este libro propone, además, una nueva clasificación de las emociones en torno a la adquisición o no de la lectura, lo cual da cuenta de la relación entre lectura, oralidad e inteligencia emocional. De igual modo, pone de manifiesto formas sutiles y desapercibidas de agresión dentro de la escuela, mediante las cuales quien es víctima, a su vez es victimario. Todo aquello en concordancia con la figura del sujeto que también es objeto (Carmona, 2016).

Como verá el lector al final del libro, se defiende la idea de una relación de enseñanza –aprendizaje y de maestro– estudiante, escritos con la separación de un guion, pues de esa forma se da cuenta, por lo menos gráficamente, de la relación fluida, indivisible y moebiana que existe entre ellos. Lógica esta, que, llevada a la lectura, presenta un panorama de transformación, entre otras cosas, también del sujeto que lee.

Introito

Un contexto inicial para el libro

La investigación que inspiró la escritura de este libro se inclinó por indagar en la relación que existe entre una habilidad cognitiva, en este caso la adquisición de la lectura, y el desarrollo emocional manifestado en el control de conductas agresivas; se parte de que el lenguaje es pensamiento y la emoción es otra forma de pensamiento y de lenguaje. Lo anterior sirve de marco para comprender el objetivo de la investigación: inferir la relación existente entre la adquisición de la lectura y el control de conductas agresivas en los niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, de la ciudad de Medellín.

Ahora bien, el libro que se presenta apuesta por la comprensión de una práctica pedagógica y educativa que sitúe a maestro y familia en una enseñanza-aprendizaje de la lectura como una práctica ética, estética y política en sí misma, ya que cuida del otro al que reconoce como un sujeto único que solo puede configurarse como tal en la relación con los demás, entendiendo, además, que lo subjetivo pasa por lo social y de lo social regresa a lo individual, como un continuo en la banda de Moebius. Este libro se trata entonces de una escritura “entendida como práctica ético-estética (...), devenida de una decisión: mirarse, escrutarse, develarse” (López, 2018, p. 170).

Cabe anotar que el problema que interesa (relación entre lectura y conductas agresivas) plantea un componente ético en la medida que se piensa en una situación que afecta a los sujetos discentes que no han accedido a la lectura, han accedido de manera inadecuada o han accedido “exitosamente”, toda

vez que estos asumen (y actúan) en el ámbito inconsciente, las consecuencias de solo leer y no de entender la lectura como proceso y posibilidad de conversación y transformación; en los tres casos mencionados anteriormente, puede existir afectación del desarrollo emocional, puntualmente, en el control de conductas agresivas (que interesó de manera particular a esta investigación), lo cual no solo afecta su modo de comprender e interpretar el mundo, sino también de relacionarse con los demás.

El trabajo parte de no asumir la lectura solo como la adquisición de un código escrito sino, además, como la transformación del cerebro y la mente (Dehaene, 2007, citado en Wolf, 2011), es decir, un interés por la forma en que el otro está progresando en su capacidad cognitiva a través de la lectura y, con ello, su inteligencia emocional al aceptar que la emoción es otra forma de pensamiento y de lenguaje (Nussbaum, 2008).

Ahora bien, la ética, según Lévinas, parte de que “el otro no es próximo a mí solo en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él” (Lévinas, 2000, citado en Magendzo, 2006, p. 7), de ahí que el problema investigativo conlleva una condición ética del maestro, que debe entender su oficio de enseñar-aprender no como la transmisión de conocimientos, sino como la construcción paulatina de habilidades cognitivas y emocionales inherentes a todo ser humano y que al ser potencializadas en la escuela podrán favorecer el crecimiento del sujeto en contexto.

Además, el objetivo de la investigación planteó nuevas formas de abordar el aprendizaje desde el sujeto y ofreció una forma diferente de pensar un problema que, tradicionalmente, se ha considerado en una sola vía, esto es, la relación entre la emocionalidad como requisito para acceder a la lectura; esta nueva mirada ofrece la posibilidad de pensarlo como un Moebius, donde hay un continuo entre lectura y emoción en doble vía, el cual lleva a pensar que la adquisición de la lectura puede transformar el devenir emocional de un suje-

to. Lo anterior implica una mirada ética y política a un tema que durante mucho tiempo ha sido objeto de estudio de la educación: la relación entre lectura y convivencia, en la cual se reconoce la relevancia de la adquisición de la lectura para el sujeto inmerso en un contexto social y, por ende, político. Este libro propone pensar esta relación desde otra óptica, toda vez que entiende que la lectura por sí sola no basta para formar sujetos asertivamente equilibrados, pues para lograrlo requiere de la conversación.

Ahora bien, es sabido que la educación es política por naturaleza, ya que entre enseñanza-aprendizaje y entre maestro-estudiante existen continuos en los que se encuentra adentro también permanece afuera, se permean constantemente. O sea, el sujeto de la educación solo existe en relación con el otro.

Por tanto, estudiantes y maestros construyen su subjetividad en un proceso continuo de interacción con el otro mediado por el lenguaje. Si, por un lado, se toma como punto de partida que la lectura es lenguaje que estructura la mente, y por otro, se asume que la emoción es pensamiento y lenguaje susceptible de desarrollo a través de la lectura, se aborda en la reflexión de estas páginas, una condición política del maestro, que reconoce en el control de emociones agresivas una condición *sine qua non* para la convivencia.

Con respecto a lo anterior, Michéle Petit (1999) menciona que ante la ausencia de simbolizar aparecen conductas agresivas, y ello da cuenta de la trascendencia de la condición ética y política del maestro a través de la educación, pues un sujeto político puede construir paz desde sí mismo y en relación con los demás, debido a que entre lo subjetivo y lo social hay un continuo: el sujeto sin el otro no existe, por tanto, el lenguaje solo existe en relación con otro.

Además, tradicionalmente, la escritura, la lectura y la oralidad se han reducido a actividades comunicativas, desconociendo otro asunto detrás de ellas: la transformación que han ejercido sobre la mente humana, llevando a la especie a través

de estas tecnologías a un paso más adelante en la evolución; en este intríngulis, también la comprensión del entramado complejo de la psique es fundamental, pues el hombre está compuesto por el lenguaje, y la lectura y la escritura son las herramientas por excelencia que brindan luz en la comprensión de los misterios más íntimos de la naturaleza humana, pues cuando escribo me escribo, por tanto me construyo y me comprendo para otro que me lea, y a su vez, se lea, se construya y se comprenda.

De papeles quemados y otros infortunios

Ahora bien, parecería que el papel destacado que ha ostentado la escritura, riñe con lo poco que se sabe acerca del origen de la misma (en comparación, por ejemplo, con la clara historia de otras tecnologías); algunos de los primeros textos se remontan a la antigua China; también están los escritos comerciales del imperio Sumerio y los prealfabetos del Mediterráneo oriental; en cuanto a occidente, los escritos más antiguos de que tenemos conocimiento son las Tablas de la Ley, documentos comerciales, recetas médicas, predicciones astronómicas y crónicas históricas (Steiner, 2005). En este sentido, aunque no se puede desconocer que “la escritura es un archipiélago en el ancho mar de la oralidad humana” (Steiner, 2005, p. 2), esta aún prevalece sobre la oralidad, en la medida en que el texto conlleva un tinte de formalidad que solo puede ser rebatida con otro texto, pues incluso Platón, quien en el Fedro (1986) critica la escritura, se vale de ella para hacerlo. Sin embargo, como lo plantean autores como Steiner (2005) o Petit (1999), subsiste un odio latente hacia los libros, quienes son las primeras víctimas ante cualquier revuelta, protesta o revolución, pues a lo largo de la historia han sido quemados y destruidos³.

³ Son muchos los ejemplos que la historia tiene al respecto, desde la icónica quema de la biblioteca de Alejandría en el año 391, el bibliocausto nazi de 1933 y, más recientemente, el incendio de la biblioteca de la academia de ciencias de Egipto en el año 2011, solo por mencionar algunos (Báez, 2012).

Escritura y lectura como un proceso continuo, transforman las estructuras del cerebro y, con ello, el pensamiento (Dehaene, 2007, citado en Wolf, 2011). Se afirma, incluso, que solo la mente alfabetizada tiene la capacidad de analizar, clasificar y abstraer, mientras que la mente oralizada totaliza; por tanto, investigadoras como Michèle Petit (2009) afirman que la escritura no puede limitarse a la transcripción de un código, que cumple una función utilitaria, pues en la medida que transforma la manera de comprender el mundo y de poder proyectar sus ideas al exterior es “un derecho vital como el agua” (p. 1).

De este modo, se entiende escribir, a diferencia de hablar (que se aprende más o menos a los 18 meses), como un proceso que no es natural, sino más bien una tecnología que debe enseñarse y ser aprendida. Gracias a la plasticidad del cerebro, como afirma Stanilas Dehaene (2007), esta tecnología puede aprenderse, lo que produce cambios en la estructura cerebral, la cual se modifica y, con ello, altera las capacidades del pensamiento, de allí que se afirme que solo la mente alfabetizada tiene la capacidad de analizar y la mente oralizada de totalizar (Ong, 2006).

Por su parte, expertos como Antonio Marmolejo (2016), aseguran que la escritura tiene una relación profunda con el pensamiento, es decir, el lenguaje no a disposición del hombre sino como constituyente y estructural del mismo; en la medida en que aumenta el vocabulario, por ejemplo, se enriquece al sujeto, y en la medida en que lee, organiza su caos interior, como lo afirma Petit (1998), al encontrar en la lectura un refugio y en la escritura la posibilidad de proyectar sus ideas de manera ordenada sobre un mundo que a veces puede ofrecerse caótico, por tanto, cuando digo, me digo; cuando leo, me leo; y cuando escribo, me escribo, y al escribir aclaro un poco más mis ideas, mi caos interior; como asegura la escritora, es como organizar mis ideas en estantes. Por ello, de alguna manera, son la lectura y la escritura para comprenderse. Por tanto, los libros son un templo donde pueden encontrarse un sujeto escritor con varios sujetos lectores debido a que comparten un lenguaje humano, desde allí se desprende

la relevancia social de la escritura más que en su función utilitaria de comunicar o de formalizar la palabra hablada, en una función más íntima y trascendental, la de expresar y, a través de ello, reparar el espíritu de sujetos que por definición son de naturaleza eminentemente social.

Si se tiene en cuenta lo anterior, allí también radican sus riesgos, pues una lectura que resulta tan atractiva y reparadora, puede subsumir al sujeto, atraparlo en un mundo imaginario más atractivo que el real, al punto de llegar, incluso, a sentir desdén por el plano físico y por todo lo que tiene que ver con él: el cuerpo (tanto el propio como el del otro), la interacción social y, con ello, el detrimento de emociones como la compasión que se sustenta en la conversación, en el encuentro.

Debido a esto, la escritura, más que una herramienta educativa que sirve para transmitir información –pues incluso existen herramientas audiovisuales más eficaces para ello (Marmolejo, 2016)–, es una tecnología que favorece la estructuración del sujeto desde su intimidad y en relación con otro que lo lee, y con otros que ha leído, llegando a comprenderse.

En este orden de ideas, la escritura es una herramienta educativa más que pedagógica, en la medida que su eficiencia radica en la configuración mental y social del sujeto impulsándolo a la apropiación de nuevos aprendizajes a partir de la capacidad de analizar, clasificar y abstraer, los cuales solo se alcanzan a través de la lectura (Ong, 2006); mientras que desde una perspectiva utilitarista de la misma, su interés se centra en técnicas pedagógicas y didácticas, cuyo fin último es la apropiación de la comprensión del código.

Lo dicho hasta aquí, implica reconocer que la lectura cumple una función privilegiada en la escuela, pues no se circunscribe al mero acto comunicativo del individuo, sino que brinda a los estudiantes la posibilidad de expresarse, de transmitirse, de construirse a través del discurso, edificándoles en la medida que pueden decirse y, a través de ello, conocerse mediante la palabra escrita. Se requieren, entonces, maestros, entendi-

dos estos como quienes enseñan haciendo (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006), que le apuesten a maneras diferentes y plausibles de enseñar a “leer la lectura” y a “comprender la lectura que se lee”, pues esta es la única manera de enseñar temas tan trascendentales que escapan a toda explicación desde el discurso. En definitiva, un maestro que no lea en el sentido que hasta aquí se ha planteado, no podrá enseñar a hacerlo.

Ahora bien, la tecnología modifica el cerebro y con ello el pensamiento; sucedió con la rueda, luego con la escritura, con la imprenta y, posteriormente, llegaron los computadores, las telecomunicaciones, la biotecnología, en fin, la lista es interminable, y ha continuado así, incesante a lo largo de la historia humana. El caso es que, bien sea la tecnología, un lápiz o una tableta, ello ha modificado nuestro pensamiento, y si aceptamos, como dice Nussbaum (2008) que las emociones son juicios de valor cognitivos, también han modificado nuestra inteligencia emocional.

Por su parte, a pesar de los planteamientos de Walter Ong (2006) quien, como ya se dijo, ha planteado que existen diferencias entre las culturas orales y las culturas alfabetizadas, también es cierto que debido a su necesidad de un interlocutor, las culturas orales son más empáticas, mientras que el pensamiento analítico objetiviza el mundo físico, y para hacerlo, lo fragmenta, verbigracia, el cuerpo, en una sumatoria de partes llamadas hígado, corazón, meñique; el planeta tierra en países y fronteras; el sujeto en cuerpo y mente, y así, infinidad de ejemplos que dan cuenta de la dificultad del pensamiento occidental para pensar de manera holística. La mente alfabetizada y tecnológica divide, establece un límite entre lo que sabe y lo sabido, entre sujeto y objeto, debido a su necesidad de objetivar la realidad para comprenderla y manipularla.

Igualmente, Merleau-Ponty (1966, citado en Ong, 2006) asegura que los cambios de pensamiento también modifican los sentidos, y con ello, la forma de capturar al mundo; explica que las mentes orales tienen mejor sentido auditivo, y que el oído congrega, une, envuelve a quien escucha como en el cen-

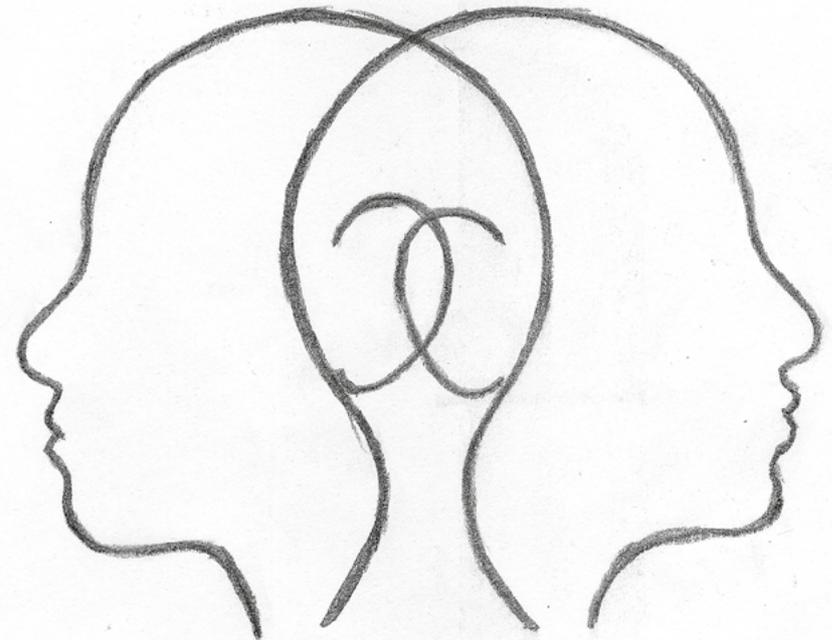
tro de lo que sucede, pues los sonidos llegan en simultáneo de todas direcciones; por el contrario, en la mente alfabetizada predomina la vista, la cual divide, fragmenta, no puede concebirse a través de ella una totalidad, sino la pequeña parte de realidad hacia donde se dirige la mirada. Es decir, la tecnología ha traído distintas formas de pensar, ni buenas ni malas, simplemente diferentes, no solo han transformado el pensamiento sino también la manera de relacionarse con el otro y con el entorno.

Lo dicho anteriormente permite comprender cómo, erróneamente, se ha pensado durante mucho tiempo que la tecnología transforma lo exterior, que simplifica y mejora la calidad de la vida afectando el entorno, cuando en realidad los principales cambios que conlleva la tecnología suceden dentro del sujeto, sobre su pensamiento, directo en su ser. Es común, escuchar decir: “la tecnología cambia”, cuando en realidad lo más adecuado sería: “la tecnología nos cambia”. Ahora bien, habiendo aclarado que los cambios tecnológicos, principalmente, suceden en lo más íntimo de los sujetos, y teniendo en la cuenta los cambios vertiginosos que ha sufrido la tecnología en los últimos años, es pertinente reformular la pregunta que muchas veces se ha enunciado, pero ahora desde otra perspectiva, desde la que se produce en lo más profundo de su ser: ¿está preparado el hombre para asumir las consecuencias de estos cambios vertiginosos?

George Steiner (2003), ha asegurado que, debido al ensimismamiento que ofrece el mundo imaginario (virtual) que brindan la cultura y las artes, estas llevan a la deshumanización; al contrario, los pueblos orales se han caracterizado por comprender la vida desde sus totalidades: espíritu y cuerpo, el respeto por la tierra, el trato ético y respetuoso por el otro. Es decir, de nada sirven los conocimientos, el arte y la tecnología mientras no sirvan para conversar, para acudir al encuentro con el otro; mientras no sean, en última instancia, una experiencia que toque y permita ser tocado, (Larrosa, 2002), tal y como se muestra en las siguientes páginas.

Capítulo 1

Articulaciones para la comprensión del vínculo lectura-emoción



1.1 La historia de un interés⁴

Debido a trabajos previos con distintas especies animales y experimentando sobre su forma de aprender, cobró relevancia una característica común al trabajo con todos ellos y era la necesidad de fortalecer un vínculo afectivo como condición *sine qua non* para el aprendizaje, por tanto, había allí un tema a investigar sobre el afecto como condición previa a los procesos de aprendizaje en los seres vivos.

Así pues, se planteó la cuestión de investigar la relación entre la emoción y su papel para acceder a la adquisición de la lectura en niños y niñas. Este interés fue cobrando sentido mientras transcurría la vida cotidiana, y fue así como un conversatorio sobre pedagogía con el doctor en Educación Antonio Marmolejo Oña, permitió dar un giro a lo que hasta entonces se comprendía sobre el vínculo entre emociones y aprendizaje. Dicho giro estuvo cimentado en la idea de que la lectura traspasa la lengua y tiene implicaciones sociales, culturales y pedagógicas; pues la lectura, más que la interpretación del código escrito, es una forma de estructurar la mente y no se consigue con ninguna otra actividad, ya que la

⁴ En este apartado se acude, en algunos momentos, a la escritura en primera persona del singular para mostrar énfasis y vínculos emocionales directos con lo investigado y cómo este surge de la vida cotidiana y experiencias de los investigadores.

mente oral totaliza y la mente alfabetizada analiza (Marmolejo, 2016).

A partir de allí, hubo un vuelco en la forma de entender la lectura y su incidencia en la transformación de la mente con la pregunta: ¿la adquisición de esta (la lectura) producirá un efecto similar en la transformación/estructuración de las emociones? Lo anterior pensando, además, en el estrecho origen que comparten pensamiento y emoción en todas las áreas del cerebro y el análisis tan profundo que autoras como Martha Nussbaum (2008) han realizado al respecto. Tal pregunta llevó consecuentemente a que el interés investigativo se invirtiera, pasando del interés por la emoción como condición para acceder a la lectura, a la lectura como condición para acceder a la emoción.

Así pues, se dio inicio a una indagación informal con siete docentes de Básica Primaria, a quienes se les preguntó de manera individual, si con los niños y niñas que no sabían leer (que ellas habían trabajado a lo largo de su experiencia profesional), consideraban que había algo diferente en sus emociones primarias relativo al control, la comprensión o la manifestación de estas. Todas las docentes manifestaron que sí, y al preguntar en cuál de esas emociones consideraban que ello era más evidente, seis docentes respondieron la ira y el miedo, y una respondió la ira y la tristeza; con base en estas respuestas se decidió entonces delimitar el interés investigativo a la relación entre la adquisición de la lectura y el control de conductas agresivas, sin perder de vista esa hipótesis, ahora más refinada, sobre la posibilidad de que la lectura produjera un efecto de transformación/estructuración en las emociones.

1.2 La metamorfosis de un cerebro lector

Luego de haber mencionado, en líneas precedentes la conocida influencia de la lectura en la estructuración del pensamiento, es necesario contextualizar este proceso en el cere-

bro, el cual está dividido en dos hemisferios y en cuatro áreas y comparte en todas ellas distintas funciones de lenguaje, habla, lectura y escritura, así como funciones relacionadas con las emociones. Un ejemplo de ello es el lóbulo frontal donde se encuentra ubicada el área de Broca, la cual está estrechamente ligada con el lenguaje, y en donde se ha venido descubriendo en las últimas décadas, que es responsable de gran parte del control de las emociones y los vínculos afectivos, lo cual antes se pensaba era función exclusiva del sistema límbico y la amígdala cerebral. Además, el área de Broca es equiparable a la región F5⁵ en los primates y comparte con esta gran cantidad de neuronas espejo.

Así pues, las neuronas espejo permitieron demostrar que hay una zona del cerebro que se activaba no solo con hacer una actividad sino también con observar a otro individuo realizar la misma actividad. Igualmente, se ha descubierto que esta zona es la responsable de la empatía, la habilidad de comprender al otro y despertar sentimientos como la compasión. (González García, González, Maestú, 2011).

Recientemente, se pudo descubrir que esta zona del cerebro también se activa cuando leemos e imaginamos lo que los personajes del cuento están haciendo, incluso, podemos comprender mediante la lectura lo que los personajes están sintiendo (García, 2008), es decir, la lectura desarrolla (no solo a nivel cerebral-cognitivo) habilidades sociales como la empatía y a través de ella sentimientos como la compasión (García, 2008).

Con base en lo anterior, si se sabe que el cerebro en muchas de sus áreas comparte funciones de lenguaje, emociones y alberga las neuronas espejo relacionadas con el desarrollo de habilidades empáticas; y además, se entiende la adquisición de la lectura como una forma de estructuración de la men-

⁵ Área premotora del cerebro primate, en la cual se encuentra una gran concentración de neuronas espejo. Dicha área es comparable con el área de Broca en los humanos (García, 2008).

te, se puede inferir que dicha estructuración, que menciona el profesor Marmolejo, al tener funciones compartidas, podría también transformar las estructuras del cerebro donde se regulan las emociones incidiendo así en las emociones del individuo.

Esta idea de la modificación del cerebro ha sido ampliamente estudiada por Stanilas Dehaene (2007), investigador en el Colegio de Francia en París: “leer no solo desencadena reacciones en la materia gris a corto plazo. La capacidad lectora modifica el cerebro” (Dehaene, 2007, citado por Wolf, 2011).

1.3 Analfabetismo emocional

Lo dicho hasta aquí, lleva al planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Podría pensarse que la no adquisición de la lectura está relacionada con las conductas agresivas en los niños? Esta pregunta ofrece una óptica diferente a la opinión tan generalizada, que afirma, que la causa de la desmotivación y apatía que genera el no poder comprender los temas académicos, producto del analfabetismo, es la causante de muchas conductas disruptivas que llevan a los niños y niñas a irrumpir, con acciones díscolas o violentas, la armonía necesaria dentro del aula de clase. La pregunta anterior cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta que

...la solución de los problemas que tiene el mundo respecto de la corrupción, la delincuencia, la criminalidad y la violencia es la educación. Hay muchas pruebas de que esto es así. Un informe de Unicef de 2005 (...) dice que el 80 por ciento de los presos de todas las cárceles del mundo son analfabetos o semianalfabetos. Del mundo, no de Latinoamérica u Oriente. Yo trabajo en una cárcel en México, donde vivo. El 90 por ciento de los presos que durante su encarcelamiento terminan la preparatoria o empiezan una carrera universitaria, cuando salen no vuelven a delinquir. Un 75 por ciento de los presos que no estudian vuelven a la cárcel (Agencia DPA, 2016, entrevista).

Ahora bien, en la separación tajante que en Occidente se hizo entre cognición y emoción podría radicar la explicación por la que solo hasta ahora la emoción ha comenzado a tener visibilización en el campo de la investigación. Expresado en palabras de Luis Carlos Restrepo (1997) en su libro *El derecho a la ternura*, “(...) La separación entre razón y emoción es producto de la torpeza y analfabetismo afectivo” (p. 37).

De esta manera, el código escrito cuando es descubierto por el niño viene cargado de muchas emociones y algunos códigos empiezan a cobrar relevancia afectiva, verbigracia, el sublime momento en que el niño descifra el signifiante: mamá (Marmolejo, 2016). Las familias que leen unidas construyen vínculos afectivos fuertes entre ellos, de ahí que el reto sea pensar en una crianza humanizada que incluya la lectura, ya que

la crianza –y con ella sus prácticas, pautas y procesos– es más que nutrir un cuerpo, adoctrinar una mente o disciplinar un corazón; la crianza es, ante todo, un proceso que integra la dimensión afectiva, cognitiva, social y política de los sujetos, desde antes de nacer, que continúa por el resto de la vida y que se manifiesta en la etapa adulta con modificaciones en el propio desarrollo (López, 2016, p. 291)

Así mismo, el lector construye vínculos con personajes de ficción pues las historias están repletas de afectos. Incluso, el lector puede llegar a generar un fuerte vínculo con determinada obra o hasta con un libro en específico (Marmolejo, 2016).

En este orden de ideas, al existir una relación entre la lectura y el desarrollo emocional, no acceder a la alfabetización no solo sería una vulneración del derecho a la educación, sería también una vulneración del derecho a la igualdad, pues con la no accesibilidad a la lectura no solo se podría estar coartando la comprensión de un código, podría significar una afectación de la manera de acceder analíticamente al mundo y de la forma de relacionarnos con los demás. Expresado en palabras de Restrepo (1997):

Estamos acostumbrados a reivindicar y opinar sobre los grandes derechos de la vida pública: libertad, trabajo, vivienda, educación, sufragio, sanidad...Pero no hablamos casi nunca de los derechos de la vida cotidiana que están confinados a la esfera íntima. Derechos no menos importantes, no menos necesarios. A esta categoría de derechos relegados, casi vergonzantes, pertenece el derecho a la ternura (p. 2).

Finalmente, para concluir el capítulo, se puede decir que mucho se ha estudiado el afecto en la adquisición de la lectura; tal vez sea el momento de pensarlo en doble vía, y se deba comenzar a estudiar el papel fundamental de la lectura en el desarrollo y transformación del afecto.

Capítulo 2

Sobre la adquisición de la lectura



2.1 El cerebro que habla y el cerebro que escribe: divergencias

*“La piedra angular sobre la que descansa la educación es la lectura, no el conocimiento”
(Barack Obama, 2015, en Marmolejo, 2016).*

Como lo afirma Maryanne Wolf (2009) el cerebro no está diseñado para leer, es gracias a la plasticidad que logra hacer las conexiones necesarias para lograrlo, argumento que comparte Walter Ong (2006), cuando afirma que, “originalmente, la mente no cuenta con recursos propiamente caligráficos. Se garabatean en una superficie las palabras que se supone se pronuncian en voz alta en alguna situación verbal factible” (p. 34).

Así pues, la escritura y la lectura como tecnologías han marcado diferencias, no solo transformando el cerebro y sus conexiones neuronales, como asegura el neurocientífico Stanislas Dehaene (2007, citado en Wolf, 2011), sino también en la manera de comprender el mundo, de pensar y de expresar; entre las culturas orales primarias y las alfabetizadas, por tanto, no son características inherentes a la existencia humana (Ong, 2006). Una de las diferencias fundamentales es que la palabra es oral (y en tanto, auditiva), y la escritura no, en tanto la encierra en el campo visual, por ello, una persona alfabetizada no podrá pensar en el solo sonido de una palabra y tendrá indefectiblemente que remitirse a la configuración visual de esta (Ong, 2006).

De otro lado, Havelock (1976) asegura que la introducción de vocales en el alfabeto griego les permitió capturar visual y analíticamente los sonidos, lo cual ayudó a los griegos, y en general a Occidente, a desarrollar un pensamiento más abstracto (Havelock, 1976 en Ong, 2006, p. 35).

Por su parte, el antropólogo Bronislaw Malinowski (1923, citado en Ong, 2006) argumenta que, en las culturas orales la lengua es, por lo general, un modo de acción y no solo la contraseña del pensamiento; por tanto, argumenta el teórico que: “todo sonido, y en especial la enunciación oral, que se origina en el interior de los organismos vivos, es ‘dinámico’” (Malinowski, 1923 citado en Ong, 2006, 39); a partir de allí, plantea Ong, que a través de los sentidos de la vista, el gusto, el tacto y el olfato puede apreciarse algún estímulo inerte, pero cuando la presencia del estímulo se capta por el oído, esta es una invitación clara a estar alerta, presto a la acción. Lo anterior, podría explicar por qué los niños que no han accedido a la lectura permanecen en constante movimiento.

Otro dato interesante, es que en la oralidad la información permanece dentro del individuo; no puede almacenarla a través de la escritura, es decir, resulta imprescindible el interlocutor para poder conversar (Ong, 2006); en la lectura, que es más visual, puede prescindirse de dicha figura, lo cual, como se verá más adelante, puede acarrear implicaciones en el desarrollo de la empatía y sus subsecuentes implicaciones éticas en los sujetos.

De otro lado, el pensamiento alfabetizado analiza, se descompone en las letras que conforman cada palabra, mientras que el pensamiento oral totaliza, como lo dice Lévi-Strauss, “el pensamiento salvaje (i.e. oral) totaliza” (Lévi-Strauss, 1966 en Ong, 2006. p. 45). Es decir, el pensamiento oral se compone de expresiones fijas, inmutables, como los refranes o epítetos que, representados de manera totalizada, verbigracia, *valiente caballero*, le dificultan al sujeto la posibilidad de descomponerlo, de analizar sus elementos para configurar uno nuevo, como: *cobarde caballero*. Por tanto, todo caballero será valiente en un pensamiento que totaliza.

Teniendo presente que la lectura y la escritura son tecnologías aprendidas, Chafe plantea que son diez veces más lentas que el habla (Chafe, 1982 en Ong, 2006), por tanto, el pensamiento del sujeto alfabetizado es más pausado, más reflexivo, y esto le permite reorganizar sus ideas; es decir, un pensamiento menos natural y más analítico (Ong, 2006).

En este orden de ideas, el pensamiento oral debe apelar constantemente a la memoria para conservar la información, es decir, deposita gran parte de su energía mental en recordar, lo cual configura mentes muy conservadoras, relegando en ellas la experimentación intelectual; por el contrario, el pensamiento alfabetizado, al depositar la información fuera de sí, en los textos por ejemplo, libera la memoria y abre las puertas a la construcción de nuevo pensamiento (Ong, 2006).

Como se dijo anteriormente, el pensamiento oral está ligado a la acción, a lo inmediato, a lo observable, es decir, no tiene la capacidad de abstraerse y llegar, por ejemplo, a desvincular al hombre de la acción que realiza y ubicarlo en una lista abstracta y clasificada (Ong, 2006); por ejemplo, podrá describir a los soldados en una guerra, pero no podrá elaborar un listado, que es un concepto de pensamiento abstracto, de arqueros, lanceros, caballeros por las funciones que realiza, lo cual implica, por su parte, una clasificación. Esta carencia de abstracción, le dificulta al sujeto separar al que sabe de lo que sabe.

Como afirma Chafe (Chafe, 1982 en Ong, 2006), el pensamiento oral del estudiante es más natural, rápido, y desarrollado en la acción, en la medida en que determina una amistad desde la inmediatez y sin mediar análisis alguno, es decir, en el momento en que se conoce a alguien se le considera amigo, pero con la misma facilidad que este amigo no le entrega un regalo, ya no lo es y lo expresa desde el acto en la inmediatez.

Otra particularidad muy interesante en la mente solo oral, es que puede caracterizarse por un lenguaje violento e insultante con el otro, debido a que, como ya se dijo, la oralidad

requiere de un interlocutor que replique en la inmediatez, lo que acarrea que el conocimiento sea un combate verbal de ida y vuelta. Distinto a la abstracción, que permite que las mentes alfabetizadas tracen una línea imaginaria entre el saber y el mundo vital. Es decir, en la mente oral el conocimiento no está abstraído del mundo físico, el mundo donde se habita y se lucha pasa por la acción de la palabra (Ong, 2006):

[Son] comunes en las sociedades orales de todo el mundo, los insultos recíprocos [que] tienen un nombre específico en la lingüística: *flyting* (o *fliting*). Crecidos en una cultura todavía predominantemente oral, ciertos jóvenes negros de los Estados Unidos, el Caribe y otras partes practican lo que se conoce indistintamente como “dozens”, “joning”, “sounding”, etcétera, competencia que consiste en superar al rival en insultos a su madre (Ong, 2006, p. 50).

Por otra parte, la personalidad que forja la oralidad es más extrovertida y comunitaria, mientras que la alfabetización tiende a estructurar la introversión, pues la lectura es una actividad solitaria. Carother (1951) plantea que en las personas alfabetizadas se presenta “pérdida de contacto con el entorno mediante el ensimismamiento psíquico en un mundo de sueños personal” (Carother, 1951 citado en Ong, 2006, p. 73). Ejemplo de ello son los niños en la escuela que no juegan, por estar leyendo o estudiando.

En las personas orales por el contrario, asegura el autor, hay “extrema confusión externa, la cual, con frecuencia, conduce a acciones violentas, incluyendo la mutilación de sí mismo y de otros” (Carother, 1951, en Ong, 2006, p. 73). Cabe resaltar, que según Ong (2006), “las culturas orales primarias y las escolarizadas tempranas conservan muchas características de la tradición oral” (p. 73), lo cual brinda confiabilidad a la investigación realizada con estudiantes del grado tercero de primaria con y sin adquisición de lectura, a la luz de los estudios mencionados anteriormente.

Continuando con el análisis, y con base en lo que ya se explicó anteriormente, frente a la relevancia de un interlocutor en la oralidad, se desprende una diferencia significativa entre ambos pensamientos, oral y alfabetizado, y es la empatía que se alcanza a desarrollar en el pensamiento oral, pues precisamente debe conversar con el otro. En este sentido, para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido (Havelock, 1963), identificarse con él. La escritura separa al que sabe de lo sabido y así establece las condiciones para la “objetividad” en el sentido de una disociación o alejamiento personales (Havelock, 1963 en Ong, 2006).

Por tanto, Ong (2006), a través del cantor de la epopeya, Candi Rureke, demuestra cómo en el pensamiento oral, el narrador se convierte en el héroe de la historia, y cómo narrador, personaje y público están unidos:

Candi Rureke, el cantor de la epopeya –y a través de él, de sus oyentes– con el héroe Mwindo, identificación que de hecho afecta la gramática de la narración, de modo que de cuando en cuando el narrador se desliza a la primera persona al describir las acciones del héroe. El narrador, el público y el personaje están tan unidos que Rureke hace que el personaje épico Mwindo mismo se dirija a los que está poniendo por escrito las palabras de Rureke: “Tú, el que escribe, ¡avanza!”, o bien, “Oh tú, el que escribe, ves que ya parto”. En la percepción del narrador y de su público, el héroe del relato oral asimila al mundo oral incluso a los que la transcriben y que están quitándole su carácter oral y volviéndolo texto (Ong, 2006, p. 52).

Al respecto, Merleau-Ponty señala que, durante el proceso empático de fusionarse con el entorno, más propio de las culturas orales, y en el de objetivarlo, característico de las culturas alfabetizadas, al marcar un límite entre lo interno y lo externo, los sentidos que se privilegian entre la mente oral y la mente alfabetizada juegan un papel destacado, de ahí que

... la vista aísla; el oído une. Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente. Como observa Merlau-Ponty (1966), la vista divide. La vista llega a un ser humano de una sola dirección a la vez: para contemplar una habitación o un paisaje, debo mover los ojos de una parte a otra. Sin embargo, cuando oigo, percibo el sonido que proviene simultáneamente de todas direcciones: me hallo en el centro de mi mundo auditivo, el cual me envuelve, ubicándome en una especie de núcleo de sensación y existencia (Ponty, 1966 citado en Ong, 2006. pp. 75-76).

De este modo, el oído permite captar los fenómenos como un todo, unidos, mientras que la vista los separa, es difícil para la mente alfabetizada entender que dos opuestos sean en realidad una misma cosa, una mente familiarizada con la audición puede integrar más fácil esa realidad. Ong (2006) plantea que una organización verbal dominada por el sonido es aditiva y armoniosa, mientras que la palabra escrita es visual, y con ello su inclinación es analítica, divisoria, pues como ya se dijo, la vista es un sentido que separa por partes (Ong, 2006).

Pues bien, luego de este recorrido por las argumentaciones planteadas por Walter Ong, frente a la transformación que tecnologías como la lectura y la escritura producen en el pensamiento, surge la pregunta por las ventajas que puede ofrecer el pensamiento totalizante de la mente oral, y en este sentido, más adelante se analizarán algunos riesgos que la presente investigación considera que la lectura puede producir, y quizá, en este caso, la capacidad de analizar pueda ser otro de los riesgos de la lectura, sin desconocer, en ningún momento, todas las ventajas que esta ofrece al florecimiento del pensamiento, como ya se ha expresado.

Es decir, podría pensarse que la incapacidad de totalizar de la mente alfabetizada, ha llevado a la escisión entre cuerpo y alma; incluso el propio cuerpo, bajo la concepción occiden-

tal, está fragmentado en sus partes⁶; solo basta con ver las especialidades médicas y sus subespecialidades cada vez mayores, que están tan enfocadas en los fragmentos del cuerpo, que pierden la posibilidad de verlos como un todo, como un sistema. Otro claro ejemplo de las dificultades de la fragmentación y objetivación del pensamiento analítico, propio de las mentes alfabetizadas, es la concepción occidental del planeta tierra, que no alcanza a ser percibido como un ser vivo al cual el hombre pertenece, sino simplemente, como un lugar que se habita, y que además, no se percibe como una totalidad, sino que está fragmentado por las divisiones políticas de los países, lo cual incrementa el problema ambiental que se vive en la actualidad, pues se piensa que los problemas de desechos tóxicos de un país se resuelven depositándolos en otro, es decir, la negación de la tierra como una totalidad, como un sistema: pensamiento dominante en Occidente, pero muy distinto de las tribus indígenas, orales, con una concepción y relacionamiento holístico.

En un contexto social, también hay claros ejemplos de la efractación de pensamiento producto del pensamiento analítico, es decir, tendiente a fragmentar al todo en partes y subpartes, hasta llegar al punto de perder de vista el sistema que contiene; un reflejo de esto puede observarse en las clases sociales y en la idea errada de que los problemas de los menos favorecidos no afectan a los más ricos, es decir, pensar que las problemáticas socioeconómicas afectan a todos, es una idea difícil de digerir en nuestras sociedades, así como la idea tan generalizada de que la educación de los hijos es un asunto familiar cuando, en realidad, es un asunto social de orden público, porque como se ha manifestado hasta aquí, todo está interconectado, de manera que los niños que hoy crecen en la violencia, el abandono y la pobreza son un problema de

⁶ Como lo describe el psicoanálisis, el cuerpo está fragmentado en los significantes que lo componen para definir cada una de sus partes. "El cuerpo hablado que nos atribuye el significante es un cuerpo desvitalizado, un cuerpo que funciona en el despedazamiento significativo" (Soler, 2010, p. 4).

todos, no solo por un asunto ético, sino porque el sujeto y lo social son un continuo (Carmona, 2015).

Otro ejemplo de la fragmentación en el pensamiento analítico es la dificultad de comprender la lógica de la banda de Moebius, la cual es impensable desde una lógica formal, por lo que requiere, en su explicación, para ser comprendida, utilizar una banda concreta en el plano físico y, sin embargo, resulta difícil su entendimiento; más aún, es aplicada, para ejemplificar cómo en las subjetividades, lo otro es lo mismo, lo interior es un continuo con lo exterior o que el yo es el otro. El pensamiento analítico fragmenta en partes, en cada letra que representa un sonido, y no alcanza a percibir esta totalidad topológica, que termina escapando a la comprensión de su pensamiento.

En síntesis, las culturas orales cuidan más del medio ambiente, lo ven como un sistema del cual ellos hacen parte y no son sujetos aislados de él, no lo objetivizan, se relacionan distinto con el otro con el cual conversan, condición *sine qua non* en la oralidad, por lo que la empatía es fundamental.

Por último, en la oralidad se necesita del otro para conversar; para ponerse de acuerdo es necesario desarrollar empatía, que no existan límites entre el que sabe y lo sabido, entre lo interior y lo exterior, esa capacidad de sentirse uno con los otros y con el entorno, lo que en el pensamiento alfabetizado se dificulta, ya que este requiere establecer una distancia entre el sujeto y el objeto con el fin de objetivar el mundo físico y apropiarse de él. Walter Ong plantea que la alfabetización permite analizar y simbolizar cada vez en partes más pequeñas los sonidos, esto, a su vez, fragmenta al mundo, el cuerpo se separa de la mente y es roto en las partes que lo componen; el planeta se fragmenta en naciones y fronteras. Tal vez por esto, Steiner (2013) ha señalado cómo, a pesar de estar atravesados por la cultura y las artes, los sujetos se deshumanizan, ven al otro como un objeto ajeno. El presente libro propone que a través de la experiencia de conversar la lectura, se desarrolle la empatía, pues, de lo contrario, si la

lectura se limita a la comprensión de un código y no a una experiencia lectora, esta termina, finalmente, contribuyendo al aislamiento, como bien lo señalan autores como Ong (2006), Merleau-Ponty (1966) y Steiner (2013).

2.1.1 La emoción, una forma de pensamiento

*“Sin la lectura nuestra vida amorosa
se limitaría a copular y lamer”*
(Vargas Llosa, 2015, en Marmolejo, 2016).

Marta Nussbaum argumenta que las emociones, más que respuestas viscerales del cuerpo, carentes de reflexión, contienen inteligencia y discernimiento:

Si las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía (Nussbaum, 2008, p. 21).

Y más adelante afirma: “Las emociones no son solo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio de esa criatura” (Nussbaum, 2008, p. 23).

Es decir, considera las emociones como una respuesta inteligente a la percepción del valor. Una concepción de ellas como evaluaciones o juicios en los que plantea que las emociones contienen tres ideas: la valoración cognitiva, el crecimiento personal y los proyectos relevantes, además de la importancia de los objetos externos en cuanto ayudan a alcanzar los propios objetivos (Nussbaum, 2008). Esta postura es nueva y diferente a la idea generalizada de que las emociones son fuerzas irracionales carentes de inteligencia, cuyo origen identifican en el cuerpo, lo cual la autora rebate con sólidos argumentos, pues si ello fuese así, no sería viable modificarlas con una va-

riación en la percepción de los objetos, o situaciones. Inclusive, plantea cómo hay respuestas emocionales muy diferentes ante un mismo hecho, verbigracia la muerte de un ser querido, frente a lo que las manifestaciones emocionales cambian según las creencias de cada sujeto (Nussbaum, 2008).

La idea de que las emociones sean cognitivas no quiere decir que no sean perturbadoras e insoportables, pues los pensamientos también lo son, por tanto, argumenta la autora, que, si las aflicciones emocionales se limitaran al cuerpo, si se focalizaran como un dolor de cabeza o una punzada en una pierna, serían mucho menos tormentosas que la angustia que generan los pensamientos en el sujeto, justamente, porque están instauradas en ese lugar complejo y abstracto que es la mente. Es decir, las emociones son los juicios valorativos que se tienen de los objetos (Nussbaum, 2008). La rabia, por ejemplo, puede manifestarse a través de una idea, que por cierto, resulta insoportable y perturbadora como lo dice Nussbaum (2008). Incluso, la autora va más allá, al asegurar que la aflicción y las emociones placenteras en los animales, obedecen a su capacidad de pensar en objetos, para ellos significativos.

Se infiere entonces que la adquisición de la lectura es necesaria para el desarrollo del cerebro (Deahaene, s.f., citado en Wolf, 2010), del pensamiento (Ong, 2006), y según los planteamientos de Nussbaum (2008), de la emoción, como una forma de pensamiento. Lo anterior, explica cómo es posible alcanzar el desarrollo de inteligencia emocional a través de la lectura. Ahora bien, para que sea posible alcanzar emociones que humanicen, que incidan en las concepciones política y ética de los sujetos, no basta solo con la adquisición de lectura como ampliamente lo ha desarrollado Steiner en sus libros, pues si la lectura, no es una experiencia en el encuentro con el otro, nada de esto se logra, limitándose simplemente al desarrollo del pensamiento, a la manifestación de emociones políticamente adecuadas y a una adquisición utilitaria de la lectura; pero en ningún momento una inteligencia emocional que abogue por un raciocino ético y político, o como lo anhelaría Steiner: una lectura humanizadora.

En la escuela se evidencian constantes ejemplos donde los niños alfabetizados también excluyen al otro, lo rechazan porque no *sabe*, es decir, *el saber* no es garantía de compasión, al contrario, es una forma de poder y exclusión, o como lo asegura Steiner (2013), de deshumanización.

Una idea un tanto diferente a la de Steiner, plantea la investigadora Michèle Petit (2008), quien asegura que el niño tiene un caos interior producto de sus angustias y miedos, y que a través de la lectura puede organizarlo y, a su vez, armonizarse con el mundo exterior; es valiosa la palabra armonizar, que utiliza Petit, tomada de la música, pues Nussbaum considera que esta última, es una forma de simbolización, no lingüística, relevante en la construcción de inteligencia emocional: “Sin inteligencia emocional hay pocas posibilidades de enfrentar la indefensión que ofrece el mundo cargado de objetos que no podemos controlar” (Winnicott, 1971, citado en Nussbaum, 2010).

Sin embargo, Petit reconoce que la lectura debe estar mediada por un Otro significativo, que sirva de modelo de identificación, y con quien el sujeto tenga fuertes vínculos afectivos, en otras palabras, una lectura mediada por el otro, que como se verá en el capítulo tres, más que una actividad utilitaria de la lectura, es una experiencia lectora que permite tocar y ser tocado por el otro.

2.1.2 Arte, juego, imaginación y cuerpo: pilares de la cognición emocional

“La escritura y lo impreso aíslan”
(Ong, 2006, p. 78).

La filósofa Martha Nussbaum entiende que el fortalecimiento emocional a través de las artes, posibilita la comprensión propia y la del otro, es decir reconocer en él emociones y pensamientos, yendo más allá de reducirlo a un cuerpo-cosa que se puede utilizar para alcanzar determinados fines, un cuerpo-cosa carente de alma. Incluso, quien no lee, pareciese

que tuviera esa concepción, no solo del cuerpo del otro sino del propio cuerpo, toda vez que lo castiga, lo corta, lo agrede, lo enferma, lo descuida; un cuerpo que habla por él, con la voz propia que brinda la carencia de simbólicación, la que conlleva al pasaje al acto sin reconocer al sujeto que habita en el otro, y por tanto, tampoco al propio sujeto con el cual se puede conversar, por ende, actúa. Como lo dice Petit “ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro o la traducción en actos violentos” (Petit, 1999, p. 75).

Por tanto, la lectura vivida como actividad que brinda conocimientos, y no como experiencia lectora, lleva a la parálisis del cuerpo, pues el libro reemplaza al otro con quien conversar y no se necesita un cuerpo fonador, un oído, una lengua, una boca; he allí una contradicción en tanto que está demostrado que la lectura transforma el cuerpo, propiamente el cerebro y sus conexiones (Dehaene, 2007, citado en Wolf, 2011), así pues, lo transforma y, a la vez, lo sustituye de algún modo. Es decir, la lectura sin oralidad puede acarrear el olvido del cuerpo, bien sea para jugar e incluso para agredir.

De este modo, al transformarse el cerebro mediante la lectura, el pensamiento también es modificado al alcanzar la capacidad de análisis, clasificación y abstracción (Ong, 2006); así, se parte de la hipótesis de Nussbaum (2008) que las emociones son una forma de pensamiento, entonces, a través de la lectura (y otras tecnologías como la música, la danza, la escritura, las matemáticas, entre otras) también es modificada la inteligencia emocional por medio de la manifestación políticamente adecuada de estas. Sin embargo, si no se utiliza el juego, la imaginación y el cuerpo para conversar con el otro, para convertir la lectura en una experiencia que permita tocar al otro y ser tocado por él, entonces emociones como la empatía no pueden desarrollarse; de allí, se desprende el cuestionamiento que tanto atormentó a Steiner en cuanto al influjo deshumanizante de las artes y la cultura. Nussbaum lo ejemplifica cuando menciona el caso del filósofo Jhon Stuart Mill:

Una infancia precoz en la que recibió una educación de gran excelencia en materia de idiomas, ciencia e historia, pero esa educación no cultivó sus recursos imaginativos y emocionales. Por lo tanto, llegados los primeros años de su vida adulta, sufrió una depresión que lo paralizó. Años más tarde, atribuyó su recuperación al influjo de los poemas de Wordsworth, que educaron sus emociones y le permitieron así buscar emociones en los demás (Nussbaum, 2010, p. 139).

Para alcanzar lo anterior, o sea, la experiencia lectora, la autora se apoya en Dewey, quien considera que las artes no se deben entender como algo virtual y descontextualizado de la realidad, así como la imaginación no debe pensarse desde un plano abstracto e irreal, como una dimensión que solo se mueve en el horizonte de la fantasía, es decir, el arte como potencializador de una imaginación real y aplicable a todo tipo de situaciones cotidianas.

En una buena escuela, el niño aprenderá que la imaginación es necesaria para toda clase de cosas que están “más allá del alcance de la respuesta física directa”. Y esto abarca casi todas las cosas que importan, desde una conversación con un amigo hasta el estudio de las operaciones económicas o los experimentos científicos (Nussbaum, 2010, p. 141).

Ahora bien, es preciso comprender el papel que tienen la imaginación, el juego y el cuerpo en Nussbaum para acceder al encuentro con el otro, y poder articular esto con lo que Larrosa (2006a) define como experiencia; en el caso puntual de esta investigación, experiencia lectora:

Tanto Rousseau como Aristóteles insisten, pues, en que para que exista compasión las personas deben reconocer que sus posibilidades y vulnerabilidades son parecidas a las de quien sufre. Es decir, la compasión se construye con el otro, en espejo, lo que sucede al otro puede también sucederle al sujeto; en esa medida, es necesari-

ria la conversación y el juego con el otro, para construir esta emoción no solo desde el juicio cognitivo, sino desde la experiencia humanizadora en la medida que permite tocar y ser tocado (Nussbaum, 2010. p 355).

En este orden de ideas, la concepción de imaginación de Dewey, (s.f.) citado por Nussbaum, (2008), ayuda a comprender cómo la lectura favorece la imaginación en la conversación con el otro, ayudándole a desarrollar emociones empáticas, empero, si ello no es atravesado por la experiencia, el desarrollo de inteligencia emocional no se ve favorecido.

Si pienso en un dolor distante, pongamos la muerte de muchas personas en un terremoto en China hace mil años, creo que probablemente no sentiré aflicción, a menos y hasta que pueda representarme vívidamente ese acontecimiento mediante la imaginación. Esto implica que no lograré interesarme por aquellas personas como parte de mi esquema de objetivos y fines sin tal riqueza imaginativa (Nussbaum, 2008, p. 98).

Así pues, la imaginación es necesaria para recrear mentalmente un suceso y para ponerse en el lugar del otro, es una forma de pensamiento que se desarrolla con el arte y el juego, y es necesaria para la inteligencia emocional.

Así mismo, Nussbaum comparte la concepción que tecnologías como el arte, y puntualmente la literatura, favorecen la imaginación, y esta a su vez, como ya se dijo, es uno de los factores que intervienen en las emociones; para ello se apoya en los trabajos del pensador indio Rabindranath Tagore (1931, citado en Nussbaum 2010), quien encontraba en las artes la comprensión interior y, gracias a ello, la comprensión del otro, por tanto el arte, en este caso la literatura, ayuda a desarrollar inteligencia emocional, cuando a través de la imaginación posibilita el encuentro con el otro. Esta idea del arte, es un punto de encuentro con teóricos como Petit y Larrosa; la primera entiende la lectura no desde una mirada utilitaria de la misma, es decir, desde la comprensión del código, sino que

su valor radica en que ayuda a organizar el caos interior del sujeto permitiéndole armonizar con su entorno (Petit,1999), el segundo lo plantea como una experiencia lectora, es decir, un medio para el encuentro con el otro que, finalmente, es el encuentro consigo mismo, permitiendo que ninguno de los dos continúe igual después de ello (Larrosa, 2006a).

Otro de los elementos mencionados que resultan fundamentales para el desarrollo de emociones es el cuerpo, o sea, el arte ya no como prótesis del cuerpo que a través de la imaginación suprime al cuerpo, lo anula, sino el cuerpo como medio de simbolización, es decir, un cuerpo inconsútil con la mente que encarna emociones, y no un cuerpo escindido de esta, y que ante la incapacidad de simbolizar expresa sin consciencia ni control las emociones que lo desbordan: “Y es que, en efecto, ¿podría darse un cuerpo (humano) al margen de la escritura? ¿podría la escritura (humana) prescindir del cuerpo que la soporta? (Montoya, 2001. s.p.).

Paradójicamente, las principales razones que despiertan compasión pasan por el cuerpo, y es justamente la trascendencia de ese cuerpo a través de la simbolización, lo que permite construir compasión y ética. Autores como Aristóteles, Rousseau, Smith y Clark (Nussbaum, 2008, p. 347) dan cuenta de esto, pues con pequeñas excepciones, todos coinciden en que las situaciones que más despiertan compasión son:

(...) la muerte, las agresiones corporales y los maltratos, la vejez, la enfermedad, la falta de alimentos o de amigos, la separación de los amigos, la debilidad física, la desfiguración, la inmovilidad, los reveses de expectativas formadas o la mera ausencia de buenas perspectivas (Nussbaum, 2008, p. 347).

En suma, situaciones, en su mayoría, directamente relacionadas con el cuerpo.

En este orden de ideas, afirma Dewey que “la imaginación debe servir para todas “las cosas que están más allá de la res-

puesta física directa” (Dewey, 1916, en Nussbaum, 2010, p. 140) y esto incluye la conversación con el otro (Nussbaum, 2010). Cuando la imaginación y el arte no construyen inteligencia emocional, el cuerpo, en lugar de ser instrumento para simbolizar y expresar, para comunicarse con el otro, y hacer de ello una experiencia⁷, se convierte en un vehículo desbordado de las emociones: “La dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable” (Petit, 1999).

Por otra parte, cuando el cuerpo se ubica por debajo de la mente, se convierte en blanco de vergüenza, asco, pudor y rabia; se inmoviliza y la imaginación se convierte en una prótesis de las piernas, para transportar al sujeto a sitios tan lejanos, que terminan escapando a ese encuentro con el otro. He allí uno de los riesgos de la lectura, como más adelante se analizará, que lo advierte Steiner a lo largo de su obra. En síntesis, el principal riesgo que porta la lectura, y las artes en general, es el desdén hacia el cuerpo, producto de su banalización y de la sobrevaloración de la mente. En palabras de Nussbaum (2010): “Tagore se preocupaba particularmente por las mujeres, quienes eran criadas para sentir vergüenza del propio cuerpo y no poder moverlo con libertad, sobre todo en presencia de los hombres” (p. 142).

Por otro lado, y tras haber aclarado en líneas anteriores que la emoción no está en el cuerpo sino en el pensamiento, es necesario reconocer entonces, que cuando hay carencias en el desarrollo de este, la emoción se expresa a través del cuerpo; cuando hay buen desarrollo de pensamiento, lo cual incluye a la inteligencia emocional, aparecen manifestaciones emocionales socialmente adecuadas: “nuestro destino es convertirnos en lo que pensamos; que nuestros pensamien-

⁷ Entendiendo aquí, como lo explica Larrosa, que experiencia no es sinónimo de acción, ni de práctica, ni de experimentación como habitualmente se le vincula en relación con el cuerpo de manera peyorativa, debido a la jerarquía que se estableció entre mente y cuerpo en Occidente gracias a Descartes, sino entendiendo experiencia como encuentro transformador con el otro y ese encuentro puede darse desde el cuerpo incluso en reposo.

tos se conviertan en nuestros cuerpos y nuestros cuerpos en nuestros pensamientos” (Mc Kenna, 1991 en Duque, 2001, p. 27). La emoción no es cuerpo, al menos no su origen, por ello, sin desarrollo emocional la emoción se manifiesta por el cuerpo, ante la lectura se le da forma, estructura, organiza por medio de la mente:

Qué sencilla sería la vida si la aflicción fuera solo un dolor en una pierna, o los celos un dolor de cabeza muy intenso. Los celos y la aflicción nos atormentan mentalmente; la fuente de la agonía –y, en otros casos, del placer– son los pensamientos que tenemos sobre los objetos (...). Pero la peculiar profundidad y el carácter potencialmente aterrador de las emociones humanas derivan de los pensamientos (Nussbaum, 2008, p. 36).

De este modo, el otro elemento que se analizará en la presente investigación es el juego, el cual está directamente conectado con el cuerpo, y en la construcción de inteligencia emocional. Para Winnicott (1986), el arte estimula el “espacio de juego” y con ello favorece la empatía, de allí la relevancia que da el autor al juego en la construcción de una sana personalidad, cuando afirma: “Para mí el jugar conduce en forma natural a la experiencia cultural, y en verdad constituye su base” (Winnicott, 1971, citado en Nussbaum, 2010, p. 138).

Nussbaum asegura que el juego enseña a los niños a relacionarse sin tener el control sobre el otro; en palabras de Larrosa (2002), a encontrar una lengua propia con que poder conversar desde la horizontalidad. Jugar pues, permite construir inteligencia emocional desde la empatía, jugar permite ubicarse en el lugar del otro y desempeñar muchos roles a través de la imaginación, una imaginación desde el cuerpo y el movimiento. En contraposición, según lo que se viene proponiendo pensar, la lectura aísla, inmoviliza el cuerpo y no lo estimula a jugar, pues el libro se convierte en prótesis del cuerpo, lo cual dará como resultado individuos cultos, con una manifestación políticamente adecuada de sus emociones, gracias a su capacidad de simbolizar, pero nada de ello asegu-

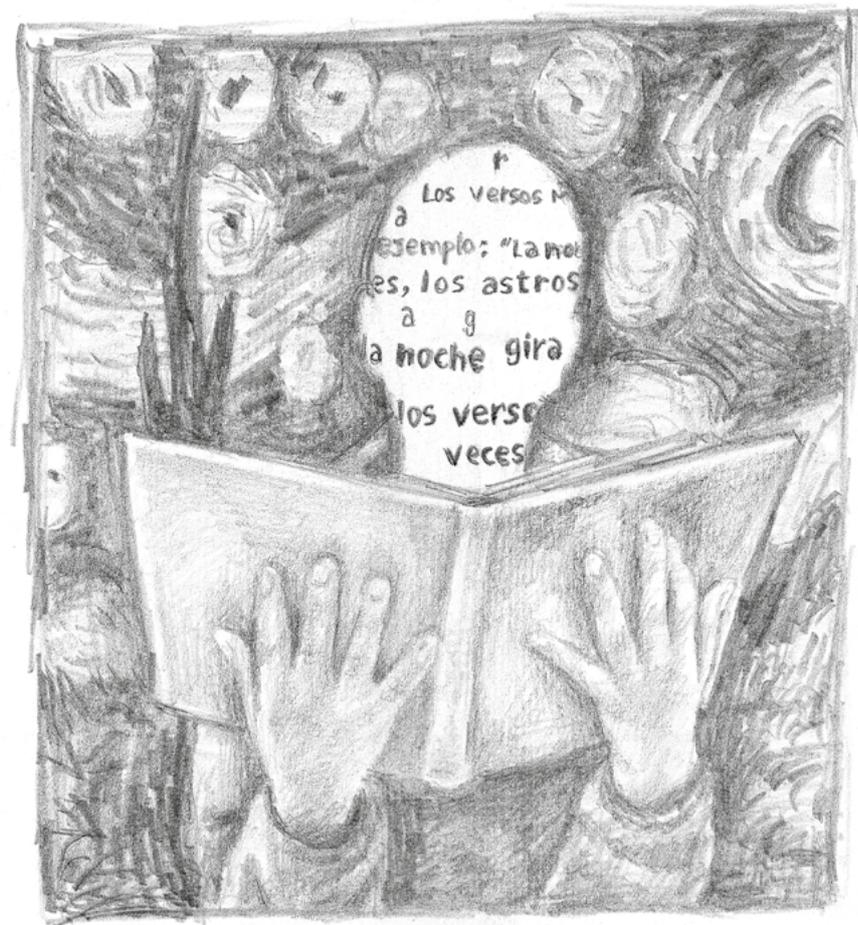
rará ciudadanos éticos, incluso, como muy enfáticamente lo ha recalcado Steiner, se corre el riesgo de que gracias a la cultura y las artes se deshumanicen. Finalmente, Ruth O'Brien sintetiza el valor del juego en el prefacio del libro *Sin fines de lucro*, cuando afirma: "Se trata de una obra de gran alcance y expansión que nos muestra la importancia de aprender a jugar bien con los demás y a pensar por nuestros propios medios." (Ruth O'Brien, 2010, citada en Nussbaum, 2008, p. 13).

De igual modo, en cuanto a las artes, asegura Nussbaum que "rebajar las artes es una receta para la producción de narcisismo patológico, de ciudadanos que tienen dificultades para conectar, captando el sentido humano de las cuestiones que afloran, con otras personas" (Nussbaum, 2008, p. 472). Por otro lado, Steiner (2013) considera lo contrario: que el fuerte influjo de la imaginación y el deleite en un mundo ficticio más atractivo que físico, que ofrecen las artes, afecta el principio de realidad y lleva al ensimismamiento.

Es decir, la lectura como forma de simbolización que fomenta la imaginación da paso a que las emociones no se desborden a través del cuerpo, pero una lectura que aísla del encuentro con el otro, que se convierte en prótesis del cuerpo llevándolo a su inmovilización, es una lectura que no invita al juego, a la conversación, el encuentro, y por tanto, aunque transforma el pensamiento y la inteligencia emocional, no da paso a la empatía, y sin esta una postura ética, es decir, la deshumanización a través del arte y la literatura de que tanto se ha mencionado en los hallazgos de la presente investigación apoyándose en teóricos como Steiner, tal cual se observará en el siguiente apartado.

Capítulo 3

Los riesgos de la lectura



*“La poesía estimula en nosotros
sentimientos artificiales; nos hace insensibles
a los verdaderos”*
(Coleridge citado en Steiner, 1991. p. 178).

George Steiner reconoce que la educación intelectual y artística no necesariamente tiene una correlación directa con la humanidad, a esta le falta algo. Incluso asegura que las letras y el arte deshumanizan. Pero, ¿cómo puede ser posible esta contradicción, si desde tiempos inmemorables se ha apostado por las artes y las letras como la fórmula con la que se logra alcanzar un sentido ético, político y estético? Incluso autores como Nussbaum, Tagore y Dewey también apuestan a favor de las artes y las humanidades. Sin embargo, Steiner (2013) ratifica su sentencia, como él mismo lo expresa, muy a su pesar:

Esa educación aseguraría un permanente mejoramiento de la calidad de vida. Donde florecía la cultura la barbarie era, por definición, una pesadilla del pasado. Hoy sabemos que esto no es así. Sabemos que la excelencia formal y la extensión numérica de la educación no tiene porque estar en correlación con una mayor estabilidad social y una mayor racionalidad política (...). Las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación por obra de los cuales se transmiten las humanidades y las ciencias pueden prosperar en las proximidades de los campos de concentración (p. 104) .

Y más adelante asegura que “no podía presumirse un vehículo que fuera desde la civilización hacia la civilidad, desde el humanismo a lo humano” (Steiner, 2013, p. 106). Finalmente, en su libro *En el castillo de Barba Azul* (2013), reflexiona sobre lo fundamental que ha resultado para él reconocer que en el hombre cultivado existen inhumanas potencialidades, lo cual le permitió rechazar que el “código cultural” domina al “código natural” (Steiner, 2013, p. 109). Y aunque el autor admite que la cultura es un medio de excelencia humana y desarrollo intelectual se cuestiona si el precio que se paga por ella no es muy elevado (Steiner, 2013, p. 14).

Por tanto, es claramente reconocible en Steiner una dualidad que el presente libro también reconoce: entre las ventajas y los riesgos de leer, ya que “si el niño se queda vacío de textos, en el sentido más cabal del término, sufrirá una muerte prematura del corazón y la imaginación y subrayo “en el sentido más cabal del término” (Steiner, 2013. p.233).

Así pues, el primer riesgo de la lectura se ve reflejado en el deseo de inmortalidad del cuerpo, un cuerpo que trasciende a la muerte a través del libro; una idea enmarcada dentro de la imposibilidad, y que Steiner desarrolla cuando asegura que el escritor a través de los personajes logra perdurar su propia vida. Es decir, no importa morir, siempre y cuando su obra lo trascienda (Steiner, 1991).

Un segundo riesgo de la lectura, es que puede conllevar a la pérdida del “principio de realidad”⁸, al ubicar al libro como prótesis del cuerpo, un cuerpo inmóvil y aislado del otro, y con ello, unos sujetos, aunque sensibles al arte, deshumanizados con su entorno y con el otro: “La obsesión, los derechos de lo imaginario pueden ser tan exigentes como para inducir cierta pérdida del ‘principio de realidad’” (Steiner,

⁸ Concepto acuñado por Freud: “el principio de realidad, que, sin resignar el propósito de una ganancia final de placer, exige y consigue posponer la satisfacción, renunciar a diversas posibilidades de lograrla y tolerar provisionalmente el displacer en el largo rodeo hacia el placer” (Freud, 1920, p. 10).

1991, p. 233). Y para reforzar su idea, cita a Shelley: “Shelley declaró que ningún hombre que hubiese conocido a la Antígona de Sófocles podía volver a dar a una mujer de carne y hueso todo el peso de su amor, de su confianza deseante” (Steiner, 1991, p.234).

Lo anterior, a su vez, plantea lo que es el tercer riesgo de la lectura: que puede aislar al individuo, adentrarlo con fuerza en los placeres de la misma al punto del ensimismamiento, de la fantasía y de la imaginación, olvidándose, tal vez por decisión, de conversar con el otro: “Leer es un acto silencioso y solitario. Es un silencio vibrante y una soledad poblada por la vida de la palabra” (Steiner, 1991, p. 30). No por ello debe confundirse el aislamiento de quien lee y no se relaciona, con la soledad para leer y reflexionar desde la intimidad, para permitir que el silencio retorne con cuestionamientos y respuestas que ese interlocutor del libro propone en el sujeto lector, sin olvidar, por supuesto, que ese tan solo es un punto de partida para correr al encuentro con el otro, para conversar con él y así desarrollar empatía, una ética potencializada por la lectura, y no una deshumanización producto de la misma.

El cuarto riesgo de la lectura es que invita a la parálisis del cuerpo, que lo limita a la acción, bien sea del deporte, de la conversación o como en el ejemplo de Steiner, a ponerse de pie, confrontar y, de ser necesario, luchar, como cuando en Munich, relata que, durante la Segunda Guerra Mundial en una sala de concierto, se ofrecía un ciclo de Debussy, cuyas notas se mezclaban con los gritos de los deportados que eran embarcados en los trenes a Dachau, y asegura el escritor que “no se vio a un solo artista que se pusiera de pie y dijera: ‘No voy a tocar, porque sería un ultraje para mí mismo, para Debussy y para la música’. Y ni por un instante decayó el nivel de la interpretación. ¡La música no dijo que no!” (Steiner, 2001, citado en Simonnet, 2001, p. 2). Y prosigue: “Las bibliotecas, los museos, los teatros, las universidades, pueden prosperar perfectamente a la sombra de los campos de concentración. Ahora lo comprendemos: la cultura no nos vuelve más hu-

manos. Incluso puede insensibilizarnos a la miseria humana” (Steiner 2001, citado en Simonnet, 2001, p. 2).

Steiner reconoce en la lectura una subvaloración del cuerpo, cuando cita la frase de Alain: “Toda verdad es el olvido del cuerpo” (Steiner, 2001, en Simonnet, 2001.parr 7); la adquisición de la lectura puede llevar al sujeto a convertir el libro en una prótesis del cuerpo:

(...) esa doctrina se insinuó en mí, y desde la infancia me dejé invadir por el vértigo de la abstracción. Debo decirlo: cuando me pasaba el día estudiando Rey Lear o Las flores del mal y volvía a la noche todavía bajo el influjo de esa trascendencia... bien, no escuchaba para nada los gritos de la calle. En la alta cultura hay una fuerza tal que las verdaderas miserias humanas, triviales, vulgares, caóticas, tienen menos poder. Las lágrimas de Cordelia son más inmediatas, más reales que los gritos de la calle. La estética, la belleza, una página de Shakespeare, de Kant, de Descartes, de Hegel o de Bergson hacen que se bata en retirada una parte de la realidad cotidiana (Steiner, 2013, citado en Simonnet, 2001, p. 3).

Así pues, la gramática de lo inhumano (Steiner, 2013) es inmóvil y aislada, permanece silenciosa ante el holocausto, es una gramática carente de un cuerpo, una boca, una lengua, unos oídos y unas piernas para levantarse y protestar. Una gramática indiferente ante el horror, que no construye la inteligencia propuesta por Nussbaum, porque para hacerlo no basta solo con la lectura, queda haciendo falta la conversación, como se analizará más adelante (Steiner, 2013).

La gramática de lo inhumano es una lengua que no dice, como afirma Larrosa (2006b). Los niños tienen que encontrar su propia lengua, una con la que se pronuncien y rechacen el abuso, el irrespeto, la injusticia, la exclusión, porque, de lo contrario, solo tendremos ciudadanos con buena capacidad de análisis, sensibilidad hacia los libros y una manifestación emocional políticamente adecuada, pero solamente, cuando la lectura se

convierte en esa experiencia lectora de la que habla Larrosa, los niños se preocuparán tanto por el otro, que comprenderán finalmente que ese otro, es él mismo (Carmona, 2015).

Los niños son capaces de cohabitar con la injusticia, la exclusión y el maltrato de sus compañeros; no significa esto que la lectura sea inútil, simplemente no ha sido una experiencia que los toca, y esto es como tener un libro sin páginas: “Hay que leer y escribir de otro modo. Una lengua que no sea capaz de combatir la barbarie se convierte en cómplice de ella; una gramática que entienda el Holocausto es una gramática de lo inhumano” (Steiner, 1971, citado en Mélich, 1998, p. 173). Así pues, afirma Steiner: “Cualquier símbolo que nos conduzca a la apología de lo innumerable forma parte de la gramática de lo inhumano” (Steiner, 1971, citado en Mélich, 1998, p. 173). Por tanto, la exclusión de los niños que leen hacia quienes no, da cuenta de esa gramática y de su poca inteligencia emocional, por más que sus calificaciones sean destacadas y no haya tacha en su comportamiento en la escuela, porque como muy bien lo explica Steiner, no hay gramática humana sin otro, otro que deja huella. Entonces bien, en este punto la pregunta sería ¿es ese el tipo de ciudadano que quiere formar la escuela?

En suma, el estudiante alcanza el júbilo de destacarse en un sistema educativo que premia a los mejores al opacar a los “no tan buenos”, una necesidad de estudiar y sacrificar todo para ser el mejor, el número uno del salón, estar en el cuadro de honor, sin detenerse a considerar a los demás; por tanto, el sistema no favorece el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la lectura, porque la lectura es una herramienta para superar al otro, para vencerlo sin compasión y no es entendida como un experiencia cooperativa donde ambos crecen en simultáneo.

Ahora bien, se reconoce que la ética se construye desde el tacto con el otro, que permite tocar y ser tocado, o bien su contraparte, la dupla no tocar y no ser tocado, no solo desde las ideas en un plano psíquico (la mente) y las sensaciones desde uno físico (el cuerpo), incluye también las emociones

que son un punto inconsútil entre ambos planos, porque ya está comprobado que la cultura y las letras por sí solas no bastan para formar sujetos éticos, como lo plantea Steiner (1991). El tacto, es decir tocar o no tocar, ser tocados o no serlo por la presencia del otro, demanda una terminología que articule un tacto del corazón, un tacto de la sensibilidad y del intelecto.

De igual modo, el presente libro reconoce en la adquisición de la lectura, primero, el único camino para alcanzar la capacidad de análisis, clasificación y abstracción (Ong, 2006); segundo, reconoce en la transformación del pensamiento un cambio en el desarrollo emocional y, tercero, advierte de los riesgos de la lectura cuando esta afecta el principio de realidad, llevando a la supresión del cuerpo, del cuerpo que juega, del cuerpo que conversa, del cuerpo que expresa, es decir, la experiencia lectora como un encuentro con el otro, con quien conversar para tocarlo y ser tocado, si esto no sucede, entonces la literatura y la lectura deshumanizan, pues en dicho caso, los libros se convierten en una prótesis del cuerpo.

Logra, en efecto [el libro], educar para la acción humana, o si no existen, entre el orden de conciencia moral desarrollada en el estudio de la literatura y el que se requiere para la práctica social y política, una brecha o un antagonismo vastos. Esta última posibilidad es particularmente inquietante. Hay ciertos indicios de que una adhesión metódica, persistente, a la vida de la palabra impresa, una capacidad para identificarse profunda y críticamente con personajes o sentimientos imaginarios, frena la inmediatez, el lado conflictivo de las circunstancias reales. Llegamos a responder con más entusiasmo a la tristeza literaria que al infortunio del vecino. De esto también las épocas recientes suministran indicaciones brutales. Hombres que lloraban con Werther o con Chopin se movían, sin darse cuenta, en un infierno material (Steiner, 2003, p. 21).

3.1 La experiencia lectora

Larrosa nombra una cita de Steiner en su libro *Lenguaje y silencio* (2006a) que aporta en la discusión que se viene haciendo y que permite un buen inicio a este acápite: “Quien haya leído *La Metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, ese es capaz técnicamente de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta” (Larrosa, 2006a, p.92).

Según el mismo Larrosa (2006^a), hay tres condiciones para la experiencia: primero que es una relación con algo que no soy yo; segundo que tiene lugar en mí, es decir luego de ella ya no puedo ser el mismo; y tercero, es una relación en la que tanto el otro como yo somos afectados, tocados; lo interesante no es lo que uno u otro sientan sino cómo transforman sus sentimientos.

Además, como ya se ha explicado detalladamente en apartados anteriores, la lectura transforma el cerebro y la mente, y con ello las emociones que, como expresa Nussbam (2008), son cognitivas: sin embargo, en realidad, solo se transforma la inteligencia emocional desde la experiencia construida con otro, que transformo y me transforma en una construcción humanizante y ética, a través de la adquisición de la lectura. En este sentido,

el saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (Larrosa, 2006a, p.98).

Por tanto, no puede confundirse la experiencia como una acción, es una pasión, se padece porque deja un fruto, no de lo que pasa, sino de lo que me pasa, es decir, no es necesario que dos cuerpos se encuentren para que haya una experiencia, pero la experiencia debe pasar por el encuentro con el

otro, aunque no necesariamente desde un plano físico y en movimiento, sí desde la conversación, pues, de lo contrario, la lectura puede llevar a un punto de fascinación y abstracción, que como bien advierte el autor, lo lleva a desconectarse del principio de realidad.

Para comprender mejor el concepto de experiencia en Larrosa, es necesario tener como punto de partida, como él bien lo dice, que el lenguaje no es lo que se dice, sino, principalmente, como se dice, pues las formas de decir algo alteran las relaciones con nosotros, con los otros y con el mundo, porque, finalmente, el lenguaje no es algo que tenemos, sino que es todo lo que somos (Larrosa, 2002). Por tanto, cuando no se dice algo en contra de la agresión o de la exclusión devenida de las relaciones desiguales de poder en la escuela, automáticamente el sujeto se concilia con el agresor, con el excluyente y con el abusador.

Porque, como asegura Larrosa, la lectura y la escritura son potentísimos mecanismos de control, a través de la imposición y naturalización de esa lengua de nadie que todos hablan, por tanto, no es desde la lectura sola que se adquiere una postura empática o una lengua propia frente a la ética, esto ya lo demostró ampliamente Steiner. Es necesario que esa construcción se realice con otro con quien conversar. La lengua construida desde la experiencia lectora favorece la humanización, pues la experiencia, aunque no se restringe al movimiento, pasa por el cuerpo y por la mente de un sujeto holístico y no de uno escindido entre ellos. De ahí que

(...) no queremos esa lengua de-subjetivante que no se dirige a nadie, que parece que solo habla para sí misma. Sabemos que hablar y escribir, escuchar y leer, solo son posibles por uno mismo, con otros, pero por uno mismo, en primera persona, en nombre propio (Larrosa, 2006a, p. 37).

En este orden de ideas, y en concordancia con Nussbaum y Petit, Larrosa dice que la voz es la marca de la subjetividad,

y cuando hay una lengua propia esta pasa por el cuerpo, el cual le imprime tono, ritmo, entonación, favoreciendo una lengua para la conversación (Larrosa, 2006a). Es decir, las emociones y los pensamientos nacen de la mente y pasan por el cuerpo, de igual modo sucede con la lengua propia, hay una integración entre ellos, pero si la lectura se queda en la mente fuera del principio de realidad, o si la ausencia de simbolización pasa por el cuerpo sin mediación alguna de reflexión o comprensión, es allí, cuando se evidencia un sujeto escindido entre mente y cuerpo, como se verá en los apartados siguientes.

Finalmente, cuando la lectura no pasa por la experiencia, no deja de ser más que una lengua impuesta; tal vez, con postura crítica, incluso puede existir inteligencia emocional en tanto haya manifestaciones políticamente adecuadas de ellas, pero la construcción de inteligencia emocional como posibilidad de construcción ética y política no se alcanza por versado que sea un individuo en literatura y otras artes, porque cuando no se interioriza la lectura en relación con otro, se marca un distanciamiento entre lo interior y lo exterior, entre el afuera y el adentro, entre la realidad y la ficción. Es decir, cuando no se construye mediante la conversación, la lectura puede convertirse en una fabricación falsa e inoculada, como lo dice Larrosa: “no podemos ser alguien, que todo lo que somos o lo que podemos ser ha sido fabricado fuera de nosotros, sin nosotros, y es tan falso como impuesto, que no somos nadie o que lo que somos es falso” (Larrosa, 2006, p. 11)

3.2 El sujeto escindido

“La mayoría de los psicólogos tratan la mente como separada del cuerpo, un fenómeno con apenas conexión con el cuerpo físico. Inversamente, los médicos tratan al cuerpo como desvinculado de la mente y las emociones. Pero el cuerpo y la mente no están separados y no podemos tratar ni entender a uno sin el otro. Investigaciones científicas están demostrando

que el cuerpo puede y debe ser curado a través de la mente, y la mente puede y debe ser curada a través del cuerpo" (Candace Pert, 2008 en Rodríguez, 2008).

El sujeto tiene escindida la mente y el cuerpo, por ello quienes leen simbolizan y a través del canalizar sus emociones y pueden llegar a expresarlas de un modo socialmente más aceptado, a diferencia de quienes no leen y, ante esa ausencia, pasan al acto y expresan por el cuerpo: "Ciertamente hemos de conceder que toda experiencia humana se encarna y, por tanto, se realiza en algún tipo de proceso material. De esta manera, todas las emociones humanas son procesos corporales" (Nussbaum, 2008, p. 81). Podría pensarse en unos procesos mentales encarnados en el cuerpo.

Por lo tanto, la lectura también ofrece ciertos riesgos, a su vez que el texto puede convertirse en una prótesis del cuerpo, una prótesis que potencia la imaginación y lo lleva a desplazarse a otros mundos, espacios o lugares desde la quietud de un sofá, sin necesidad de interactuar con otro, es decir, cuando la lectura no es una experiencia mediada por el encuentro con el otro lleva al aislamiento como sucedía con los eremitas, o en algunas ocasiones la lectura ha ofrecido un poder, un estatus que lleva a aislarse y a excluir al otro pues se considera que no está a la altura del interlocutor.

De este modo, el cuerpo y su inteligencia propia quedan relegados y aparece la parálisis del cuerpo, una quietud que solo deja espacio para leer y no cultivar el principio griego de mente sana en cuerpo sano, al entender el cuerpo como un objeto frívolo y banal que incluso se descuida como una simple extensión de la, en ocasiones sobrevalorada, mente, tal y como se ha creído en Occidente a partir de los planteamientos de Descartes. Se podría decir entonces que

(...) los especialistas tienen joroba, porque viven en espacios angostos, de techos bajos y frecuentemente mal ventilados, que tienen el culo gordo debido a su vida sedentaria (...) un cuerpo torpe y que no se expone, de un

cuerpo que solo sabe cumplir metódica, segura y regularmente con sus deberes de asignatura, con sus tareas asignadas (Nietzsche, 1863, citado en Larrosa, 1999, p. 20).

Los primeros aprendizajes se obtienen a través del cuerpo, los antepasados, por ejemplo, aprendían haciendo, razón por la que el cerebro presenta mayor activación y disposición al aprendizaje cuando inicia el movimiento, según trabajos recientes en neurociencias. Sin embargo, la educación actual pretende la enseñanza desde la inmovilidad. Tanto es así que, en las entrevistas realizadas a maestros y padres en el transcurso de la investigación que da vida a este libro, surge la idea de que a los niños que leen deben invitarlos a jugar, porque el estudio ha suplido la función del juego.

Parece ser entonces que estudiar es inmovilizarse, el cuerpo se relega, con ello, se olvida conversar con el otro, y sin conversación no se construye empatía por más conocimientos que se tengan. Larrosa hace alusión a la importancia del cuerpo en la comprensión del lenguaje, y para ello cita a Nietzsche, quien aseguraba que para comprender el cuerpo de las palabras se necesitaba de otro cuerpo, es decir el lenguaje, el pensamiento y, por tanto, las emociones que pasan por el cuerpo: "En rigor solo se puede amar un cuerpo, siendo un cuerpo, a través de un cuerpo, haciendo cuerpo con un cuerpo, cuerpo a cuerpo, entre los cuerpos" (Nietzsche, 1863, citado en Larrosa, 1999, p. 21).

Es por eso que leer marca una diferencia significativa en el relacionamiento con el otro cuando es una experiencia, de lo contrario, leer, al igual que no hacerlo, no solo no desarrolla empatía, también hay manifestaciones de conductas agresivas y además se presenta lo que se ha denominado en este libro los riesgos de leer.

Por otro lado, están quienes no han accedido a la lectura y expresan a través del cuerpo, bien sea mediante la agresión física hacia al otro, o bien, al manifestar a través de la enfermedad sobre el cuerpo, o a través del grito como expresión

que escapa al lenguaje verbal y es un punto intermedio entre la oralidad y la expresión del cuerpo. Incluso, como simbolización a través de la agresión.

Es decir, quienes leen simbolizan, tramitan su manifestación de conductas agresivas a través de su mente, pues el libro es una prótesis de su cuerpo, mientras que quienes no leen no tienen esta prótesis, el cuerpo es su instrumento y manifiestan su agresividad a través de él; lo cual, en una sociedad que sobrevalora la razón y se avergüenza de su cuerpo, es mirado con desdén y prejuicio (cualquier manifestación corporal debe ser tratada en privado); por tanto, las manifestaciones de conductas agresivas desde la simbolización son socialmente mejor aceptadas, más sutiles; así pues, se puede excluir y agredir al otro siempre y cuando no sea a través del cuerpo, de manera física, sino simbólicamente, por tanto, quien ignora al otro, no lo siente a su mismo nivel de comprensión, no conversa con él, le rehúye y finalmente lo aísla, es socialmente más aceptado que quien con su cuerpo simplemente lo estruja para alejarlo. Igual que aquel que no se desplaza a conocer a Venecia, pero a través del cuerpo-libro la recorre, la imagina, escapa a su realidad y viaja a ella en ese cuerpo prestado, a diferencia de quien la camina con sus pies y la toca con sus manos.

Es necesario pues que la lectura no sea una actividad, sino una experiencia que toque al sujeto y le permita ser tocado a través del encuentro con el otro; que al leer se lea, se comprenda para que pueda leer y comprender al otro. Muchos leen, pero pocos tienen comprensión entre líneas de lo que leen.

Cuando la lectura posibilita la conversación (Larrosa, 2006 b), entonces la lectura trasciende lo utilitario del código, va más allá del mero desarrollo del pensamiento, y entonces, la lectura deja de ser una herramienta de poder y se convierte en un instrumento para desarrollar la compasión. Si la lectura transforma la mente, como lo aseguran autores como Stanilas Dehaene o Walter Ong, y la emoción es pensamiento, entonces la lectura debe transformar el desarrollo emocional.

En este orden de ideas, y de acuerdo con la figura de Moebius, la representación lingüística de ser tocado por la experiencia de leer permite que el libro no sustituya al cuerpo, permite no aislarse y correr al encuentro del otro para conversar, para reconocerlo y comprenderse en él; pues solo ahí habrá un desarrollo de las emociones a través de la lectura, una construcción del sujeto y una organización del caos interior que no se encuentra en el conocimiento de la información que contiene el libro, por ejemplo, las experiencias fundacionales de la vida, las preguntas verdaderamente significativas:

Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor, el mal, el sufrimiento, la muerte (...) situaciones que no pueden resolverse acudiendo a la figura del experto (Barcena, Larrosa, Mélich, 2006, p. 254).

Como se dijo, estas no están en el contenido de los libros, pero sí están en la lectura porque ella es el lugar de encuentro entre dos sujetos; si la lectura se enmarca desde una posición de poder desde el saber, se obtendrán niños que quizá no griten, no corran, no interrumpen, no agreden físicamente, y sin embargo, aunque está manifestando sus emociones de manera políticamente correcta, no quiere decir esto que internamente haya armonía (Petit, 1999), pues en la medida en que la experiencia de leer no es con relación al otro, sino con metas individuales, en ese caso, la lectura no aporta a la comprensión del otro para ser empático, para no excluirle, para no dar más valor a las competencias que a las capacidades (Nussbaum, 2010), para no formar individuos que privilegien el saber sobre el ser; tal vez, el prejuicio de que todo lector es una persona sensible y culta, es el que ha sostenido la idea de que la razón está por encima de la emoción.

En conclusión, leer, más que una tecnología es una experiencia, y es fundamental en el desarrollo mental y emocional del sujeto, pero a diferencia del pensamiento, donde con solo ad-

quirir el código transforma la capacidad de analizar, clasificar y abstraer; en lo emocional no basta con leer para tener empatía, compasión o ética, pues es necesario, en todo caso, que la lectura sea una conversación con el otro, no un evento que se restringe al aislamiento y a la inmovilidad del cuerpo, sino un encuentro con el otro, con el cual puedo conversar sin interesar si es un analfabeto.

(...) sin embargo el que la lectura y la escritura no se problematicen de manera explícita, el hecho de que, al menos en apariencia, ni la lectura ni la escritura sean un problema, no significa que no sean el lugar de potentísimos mecanismos de control. Si no fuera por esos mecanismos sería imposible la imposición generalizada y la posterior naturalización de esa lengua de nadie (Larrosa, 2006b, p. 33).

Pocas veces nos preguntamos sobre los riesgos de la lectura y la escritura, pero, como lo expresa Larrosa, pueden ser un mecanismo de control, que ahoga nuestra propia lengua, nuestro propio criterio, y al guiar la forma de pensar del otro, no se puede concebir como una intelectualidad al servicio de la ética, ni de la empatía.

Es decir, no basta con leer la lengua de todos, pues si no se construye una lengua propia, en conversación con el otro, a quien se escucha y a quien se comprende, difícilmente emociones como empatía, compasión o amor –entendido como un “verbo que implica una acción (...), un don y una práctica ética de libertad”– (López, 2018, p. 62), pueden desarrollarse; si la lectura no es una experiencia de conversar con otro, o sea, si la lectura no pasa por el cuerpo, no como grito sino como conversación, difícilmente se tendrá comprensión lectora de la vida, del otro, ni del propio yo, como muy apropiadamente lo dice Larrosa: “no queremos que se nos comprenda, sino que se nos escuche, y somos capaces de ofrecer; a cambio, nuestra capacidad para escuchar lo que quizá no comprendemos” (Larrosa, 2006b, p. 37).

Por consiguiente, Larrosa afirma que la experiencia no es acción sino pasión, es la reflexión de cada uno sobre sí mismo, si no leo para elaborar con otros, y eso que leo no me toca ni me permite tocar a otros, entonces estoy leyendo solo para mí, una lectura utilitaria, y desde allí no se construye un desarrollo emocional a través de la lectura, por más que se tenga un dominio sobre el cuerpo que ya no grita, no corre y no agrade, pero tampoco conversa y se aísla: “Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar con otros” (Bárcena, Larrosa, Mèlich. 2006, p. 255). La experiencia es la reflexión a través de la pasión y no de la acción, pero la aplicación de esa experiencia es poder tocar y ser tocado por la lengua del otro, y para ello es necesaria la acción, el cuerpo:

Quando se trata de considerar la lengua desde su relación con el cuerpo y con la subjetividad, frecuentemente se apela a nociones que tienen que ver con la oralidad, con la boca y con la lengua, con el oído y con la oreja, con la voz. Y ahí no se trata de la diferencia entre habla y escritura, sino la diferencia entre distintas experiencias de la lengua incluyendo el leer y el escribir (...). La voz es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura. En la voz lo que está en juego es el sujeto que habla y que escucha, que lee y que escribe. A partir de aquí se podría establecer un contraste entre una lengua con voz, con tono, con ritmo, con cuerpo, con subjetividad, una lengua para la conversación... y una lengua sin voz, afónica, átona o monótona, arrítmica una lengua de los que no tienen lengua (Larrosa, 2006b, p. 41).

En otras palabras, para poder hablar una lengua propia, una que permita construir valores y emociones, es necesario un cuerpo con boca, oídos, lengua, un cuerpo adaptado para la conversación y ello no se limita a la oralidad, también a la lectura y la escritura.

El desarrollo emocional es distinto, necesita del otro, y tal vez es más complejo que el cognitivo, porque la emoción es pensa-

miento en acción, pensamiento que pasa por el cuerpo de manera inconsútil con la mente, distinto al análisis y la cognición que procura habitar una mente fragmentada del cuerpo; por tanto, sin lectura las manifestaciones emocionales se desbordan en el cuerpo, y cuando hay lectura y simbolización, se regulan, pero las emociones no tocan, no hacen con-tacto, porque la parálisis del cuerpo y el aislamiento no favorecen el encuentro con el otro, y su ulterior elaboración ética. Es decir, sin lectura se afecta la manifestación política de las emociones, y con lectura la manifestación humana de estas. Solo a través de la lectura como experiencia se construye inteligencia emocional y ética.

Así pues, en concordancia con lo planteado por los diferentes teóricos hasta aquí nombrados, se considera que las emociones parten de la mente y pasan por el cuerpo de manera inconsútil. En los casos en que no hay adquisición de la lectura, las emociones se manifiestan a través del cuerpo, de manera considerada políticamente inadecuada, grotesca, vulgar, pues el cuerpo está asociado a emociones de asco, vergüenza, impudor. Además, el cuerpo históricamente ha sido considerado en un estatus inferior a la mente, por tanto, muchas de sus manifestaciones se consideran primarias y socialmente inapropiadas, es el caso de los estudiantes que agreden físicamente, gritan y deben estar en constante movimiento, por ello, en la investigación de la cual deviene este libro, se ha denominado a este tipo de emociones “actuantes”.

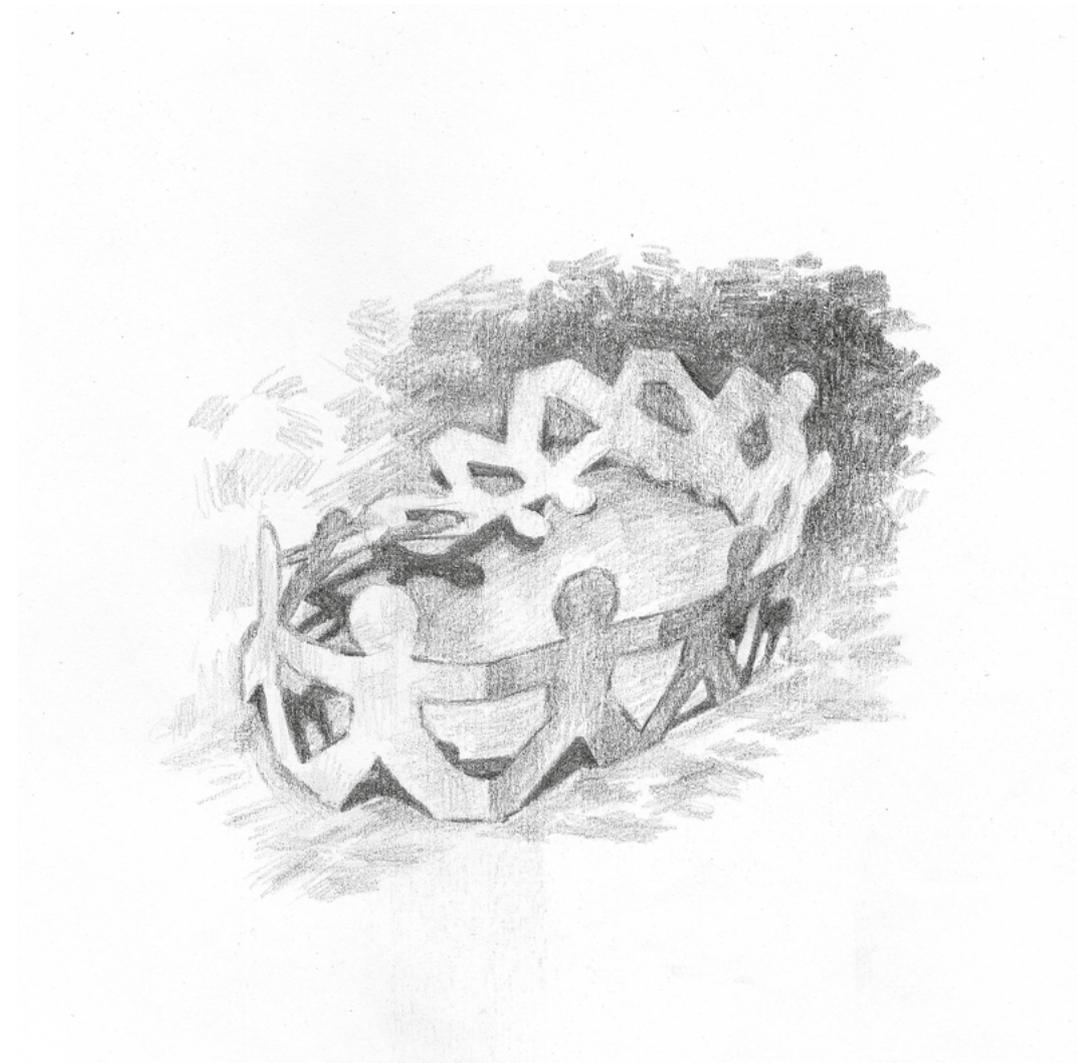
De otro lado, en el caso de adquisición de la lectura donde el pensamiento alcanza niveles de análisis, clasificación y abstracción, hay un desarrollo de la inteligencia emocional, lo que denota manifestación y control sobre ellas, por tanto, en la investigación se han nombrado como “emociones políticamente adecuadas”, pues nacen en la mente y el sujeto reconoce las maneras social y culturalmente adecuadas de expresarlas. Sin embargo, son unas emociones inmaduras, incompletas en el reconocimiento del otro como beneficiario de mis cuidados. Es decir, un sujeto con capacidades cognitivas y culturales socialmente apropiadas, pero deshumanizado, indolente del sufrimiento del otro.

Por último, están las emociones que en la investigación se han llamado “con-tacto”; son las que, gracias a la adquisición de tecnologías como el arte, incrementan la imaginación para alcanzar lo que no se alcanza de manera física directa (Dewey, Nussbaum, 2008), transforman el pensamiento y la inteligencia emocional, y propician la intimidad como espacio para la reflexión sin escindirse del cuerpo, sin menospreciarlo, aislarlo, omitirlo, inmovilizarlo ni degradarlo. Es decir, un cuerpo que corre al encuentro con el otro, lo escucha y conversa con él. Por tanto, reconoce al otro como él mismo; se ve en su sufrimiento y se reconoce en su dolor. Un sujeto ético que es capaz de utilizar su cuerpo para ponerse de pie y gritar ante la injusticia que sufren los otros, pues es consciente de que ellos son él mismo.

Por tanto, las emociones con-tacto requieren no objetivar al otro, sino ser-con-él, poder reconocerse en el otro, ver las emociones propias en el otro de manera especular, en palabras más concretas, comprender que la emoción que el otro genera en mí, se produce porque él también la está sintiendo, allí radica la empatía, la compasión, la comprensión, la experiencia, en síntesis, la humanización, y para lograrlo, es fundamental la lectura, en el sentido que hasta aquí se ha mencionado.

Capítulo 4

Enseñar-Aprender: comprensiones convergentes



4.1 Sujeto-objeto

“Ama hasta convertirte en lo amado”
Facundo Cabral (2016).

Una hipótesis formulada en la presente investigación, es que los niños sin adquisición de la lectura pasan al acto y manifiestan su agresividad a través del cuerpo, mientras que los niños con adquisición de lectura, con base en los planteamientos de la investigadora francesa Michèle Petit, organizaban su caos interior y se armonizaban con el otro y con su entorno. Pero hay algo que trasciende a los sujetos con o sin adquisición de la lectura, algo en la naturaleza humana y en su relación con el otro que la presente investigación sugiere, esto es, que el niño que, aunque difícilmente, manifieste agresión física hacia el otro, no significa que no agrede, de hecho, lo hace; su agresión es la indiferencia, no contar con el otro como sujeto, no relacionarse con él. Quienes no leen son sujetos que agreden físicamente al otro con el cuerpo y, a su vez, son objeto de la agresión del otro, quien le invisibiliza o le descalifica: “En las relaciones sociales es que usted no hace, usted no sabe entonces la sociedad también lo va inc... lo va excluyendo” (María, abuela participante, reconoce que la sociedad, aunque sea alfabetizada, excluye a quienes no saben leer y esto es otra forma de violencia. La participante tiene

un lapsus e intenta decir que la sociedad lo va incluyendo, pues es lo que se espera de ella, pero en lecturas entre líneas identificamos que, aunque predominantemente alfabetizada, igual excluye, agrede).

De igual modo, las madres y maestras de los niños entrevistados concuerdan en que quienes no han accedido a la lectura son niños que excluyen a los otros, los agreden física y psicológicamente, y a su vez son objetos de exclusión por los otros, quienes comprenden el mundo distinto, con quienes sienten que no tienen de que conversar, que no hay nada en común, son cansores y “no entienden” es su queja constante.

De igual modo, en los casos en que los estudiantes que saben leer solicitan a su maestra que esperen a determinado niño que no sabe, podría leerse un acto de comprensión, o también, una forma de exclusión y agresión, pues todos, incluyendo a la maestra, saben perfectamente que él no lee, incluso saben que se siente mal por ello, no es necesaria su visibilización pública, escondida bajo la sutil forma de la comprensión y el auxilio. Algo muy similar sucede en los colegios, cuando un maestro solicita silencio y algunos estudiantes comienzan a gritar para reclamarlo, lo cual es una clara manera de interrumpirlo y de incomodar al maestro, escondiéndose tras la diplomacia de quien quiere ayudar. De este modo, tras actos políticamente adecuados de manifestar sus emociones, aparecen formas encubiertas de agresión y de exclusión, comunes en estudiantes con adquisición de la lectura según los participantes, tal como se verá en el desarrollo de este acápite.

Lo anterior, en razón de que la escuela ha logrado moldear un pensamiento, que conoce las formas políticamente adecuadas de relacionarse, de responder lo que sus interlocutores necesitan escuchar, aunque no necesariamente sea un discurso interiorizado; al partir de la tesis de que las emociones son juicios cognitivos (Nussbaum, 2008), no es de extrañar que dichas emociones también se manifiesten de manera políticamente adecuada, lo que no quiere decir que no lleven una intención dañina con el otro. Por tanto, no podemos de-

cir que quienes han accedido a la lectura son necesariamente empáticos, mucho menos éticos.

Uno de los pilares teóricos de la presente investigación, que se ha desarrollado ampliamente en el acápite anterior, es que la adquisición de la lectura transforma el cerebro y la mente, brindando la capacidad de analizar, clasificar y abstraer (Ong, 2006), y que además, puede cumplir con una función social utilitaria, cuando es una lectura centrada en la comprensión del código (Petit, 1999), por consiguiente, es indudable, que todo ello tiene grandes ventajas, pero también hay unos riesgos en la lectura, cuando esta es solo una tecnología y no una experiencia, es decir, si no le llega al sujeto, si a través de ella no toca al otro, difícilmente la lectura le permitirá ser empático (Larrosa, 2006a).

George Steiner (2013), incluso, asegura que su preocupación es que, al parecer, cuando más se sumerge alguien en los libros, más se desprende del encuentro con el otro, lo cual va en su deshumanización y con ello en detrimento de su moral, y muestra cómo grandes intelectuales de la historia han cometido crímenes, actos inmorales, o han cohabitado con delitos de lesa humanidad consintiéndolos y guardando silencio frente a ellos. Es decir, para Steiner la lectura no solo no es garantía de compasión, sino, incluso, en algunos casos, puede interferir con ella.

Para comprender mejor lo anterior, se acude a la figura topológica de la banda de Moebius y la definición del texto: *La banda de Moebius* de Jaime Carmona (2015): “es una figura de la topología, –que es una rama de las matemáticas– dedicada al estudio de aquellas propiedades de los cuerpos geométricos que permanecen inalteradas por transformaciones continuas” (p. 1). Además, el autor aclara que el ser humano habita dos mundos: el físico-químico-biológico, y uno lingüístico. Por tanto, al ser el lenguaje una construcción social con el otro, asegura que “en la relación con el lenguaje el sujeto es creador y creado, transformador y transformado, determinador y determinado” (Carmona, 2015, p. 3), o como se empleará

frecuentemente en el presente capítulo: agresor y agredido, excluyente y excluido, poderoso y dependiente, educador y educado, enseñante y enseñado, aprendiente y aprendido, tocante y tocado, ya que como lo explica Carmona, “el sujeto es al mismo tiempo sujeto y objeto en el sentido gramatical de estas palabras: es el que realiza la acción y sobre el que recae la acción realizada. (...) lo otro es lo que no soy yo y en otro sentido podemos decir ‘yo soy otro’” (Carmona, 2015, p. 3).

Esta mirada de la subjetividad plantea un sujeto que no es una esencia inmutable y que, al contrario, propone a un ser humano en el que confluyen múltiples roles (Carmona, 2015), por ejemplo, un sujeto excluyente -excluido, agresor- agredido que oscila continuamente en sus roles de victimario-víctima, pues, como se mencionó, el sujeto es al mismo tiempo sujeto y objeto (Carmona, 2015), tesis que acompañará, a lo largo del presente documento, la argumentación de la relevancia del guion (-)⁹ en la experiencia de leer.

De allí, el valor que señala Petit (1999) frente a las primeras lecturas, con esa figura de identificación para el sujeto, con el cual hay un vínculo necesario, para desarrollar amor por la lectura.

Aquellos a quienes su madre les ha contado una historia cada noche tienen el doble de posibilidades de convertirse en grandes lectores que quienes apenas pasaron por esa experiencia. La importancia de ver a los adultos leyendo con pasión también se manifiesta en los relatos de los lectores. Alguien puede dedicarse a la lectura porque ha visto a un pariente, a un adulto que le inspira afecto, sumergido en los libros, lejano o inaccesible, y la lectura apareció como un medio de acercarse a él y de apropiarse de las virtudes que le adjudica (Petit, 2000, pp. 2-3).

⁹ El guion (-) es utilizado con frecuencia en textos filosóficos para denotar dos palabras como un todo unitario. En el presente trabajo se utiliza con una doble acepción, por un lado, la figura lingüística que une y, de otro, el guion utilizado en teatro como un derrotero, que indica a sus actores un camino a seguir.

La autora plantea entonces la trascendencia de la “lectura mediada” (Petit, 2009) en la transformación del sujeto, es decir, la lectura con el otro.

En el presente párrafo, se citará un ejemplo de una madre participante que, a través de la lectura, responde a temas fundacionales sobre la vida de su hijo así, como menciona Petit (2009), el vínculo con la madre a través de la lectura le permite comprender el mundo, asimilarlo.

Así pues, la subcategoría de la manifestación de conductas agresivas se llama sujeto-objeto, pues independientemente de que lean o no, ambos sujetos, como explica Carmona (2015), son al mismo tiempo sujeto y objeto, por tanto son excluidos y también excluyen, y con esto agreden al ser agredidos; incluso esta figura moebiana se complejiza al punto de llegar a combinarse también como excluyente-agredido y agresor-excluido, evidenciándose tanto en niños con adquisición como sin adquisición de la lectura.

Esto es, esa posición objeto-sujeto de la que habla Carmona (2015), es manifiesta, allí donde hay una relación de poder-dependencia en el relacionamiento de los niños sin adquisición de la lectura con compañeros menores a quienes pueden excluir, pero de quienes, a su vez, dependen para no sentirse excluidos, pues se evidencia entre los niños sin adquisición de la lectura una necesidad de relacionarse con niños menores que ellos. Aquí puede visibilizarse la dupla poder-dependencia, pues por un lado se les acercan buscando abusar de ellos, hacerlos llorar, en total ausencia de empatía, y por otro, los necesitan porque están a un nivel asimétrico de edades, aunque simétrico en cuanto a comprensión del otro y de la vida, debido a que pertenecen a distintos estadios de desarrollo. Por tanto, ambos, independientemente de que haya o no adquisición de la lectura, oscilan de la posición de poder a la de dependencia continuamente, el poder-dependencia, bien sea mediante la agresión física, o bien sea a través del no rechazo, de la aceptación.

Además, la investigación también arrojó que quienes no leen, excluyen y agreden a sus compañeros, mientras que, al mismo tiempo, permanecen solos en los descansos: pues son excluidos por la mayoría, que lee, y que no quieren relacionarse con ellos, por lo cual se ven forzados a buscar a niños más pequeños de los que dependen, ¿quién podría establecer el inicio de esta relación?, ¿los niños sin adquisición de la lectura agreden físicamente a quienes leen, o responden con una agresión física a la agresión constante del rechazo y exclusión de quienes leen? O, citando a los expertos: “El problema reside en que, como inicio y como comienzo, el tiempo de la educación, que no es cronometrable ni programable, tampoco es del todo pensable” (Bárcena, Larrosa, Mèlich. 2006, p. 238).

Los niños sin adquisición de la lectura abusan de ellos, los agreden pero también los cuidan, los necesitan para no verse sometidos al aislamiento o tal vez la agresión es su forma de manifestar emociones, afecto: “pareciera que a él le gusta que le pegue, como que le hace falta, es que pide que le pegue” (expresión muy común utilizada por las madres de familia que se encontró en la observación no participante); quizá, a través del golpe físico hay una confirmación de que es importante para sus padres, es una forma de ser visible, de que no lo invisibilicen, ignoren o rechacen y, en consecuencia, la agresión, ambivalente, a sus compañeros, a quienes cuida y de quienes depende, pues sin ellos no existe.

El hecho de que los cuiden no significa que haya empatía, hay una relación moebiana de poder-dependencia entre ellos, ¿o quizá esa es una forma básica de empatía?, ¿tal vez la empatía, tal como la conocemos, es solo una relación de poder-dependencia políticamente adecuada?, ¿o tal vez, al estar ligada la empatía con la dependencia indefectible del otro, como concepto, sea una utopía?

De todo lo anterior, se desprende el error de pensar que los niños que han accedido a la lectura, al ser, por lo general, más reflexivos, más introspectivos, más pausados en sus movimientos y con mayor nivel académico no significa que sean

menos agresivos que quienes no leen, aquellos que manifiestan su agresividad a través del cuerpo. Es decir, la diferencia está en que quienes leen simbolizan su agresión, bien sea mediante el rechazo, el aislamiento y la exclusión, mientras que quienes no lo hacen, como lo dice Petit, la expresan a través del cuerpo, el grito, el movimiento y el golpe físico, lo que la hace más vistosa, pero no por ello más grave que la primera. Esto es, quienes leen establecen mejores relaciones de amistad (son aceptados); y que en las situaciones a resolver, lo gran hacerlo, al menos, de manera políticamente correcta, es decir, no a través de la acción, el grito o el golpe. En síntesis, a través de la palabra y no del cuerpo.

Hasta el momento, se habló sobre las duplas agresor-agredido, excluyente-excluido, poderoso-dependiente y sujeto-objeto descritas en el presente apartado, pues bien, es necesario analizar una quinta dupla que ha transversalizado esta investigación: emoción-lectura.

Dicha dupla encierra claramente una figura moebiana, en la medida en que la pedagogía reconoce que las emociones son necesarias para el aprendizaje, o en el caso puntual de esta investigación, para la adquisición de la lectura; ahora bien, esta investigación ha analizado cómo la adquisición de la lectura modifica el pensamiento (Ong, 2006; Dehaene (2007) en Wolf, 2011; Wolf, 2009), y con ello también transforma la inteligencia emocional, pues se apoya en la tesis de Nussbam (2008), quien considera las emociones como formas de pensamiento.

Es decir, la emocionalidad es necesaria para la adquisición de la lectura, y la adquisición de la lectura es necesaria para el desarrollo emocional, un eterno fluir continuo entre sujeto y objeto, entre lo exterior y lo interior, entre el otro y lo mismo, entre lo personal y lo social, es decir, allí se encuentran todos los componentes que describe Carmona (2015) sobre lo que es la figura de Moebius, por tanto, puede evidenciarse que entre emoción y lectura existe una relación moebiana.

4.2 Enseñar y aprender como dos procesos diferentes o sobre un soliloquio en desencuentro

*“Si el maestro quiere que el alumno aprenda,
debe abstenerse de enseñar”*

(Roger Cousinet, 1950, citado en Meirieu, 1998, p. 75).

Autores como Phillippe Meirieu (1998), han argumentado que la enseñanza y el aprendizaje son dos actividades completamente diferenciadas, y por tanto se presentan en momentos diferentes, es decir, no se dan en simultáneo, por ello, debe hablarse de enseñanza y aprendizaje (con “y”) y no de enseñanza-aprendizaje (con guion), de ahí que se afirme que la acción de enseñar y la de aprender precisan las antípodas de la pedagogía (Meirieu, 1991, como se citó en Zambrano, 2009).

Así pues, Meirieu (1998) plantea que enseñar es presentar de manera ordenada algo que se aprendió de manera aleatoria, por tanto, la información que transmite siempre son elaboraciones *a posteriori*. Asegura, además, que es un “acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998, p. 81), refiriéndose a que el acto de enseñar no puede ir más allá de acompañar y ofrecer los medios para que el otro decida aprender (Meirieu, 1998). Las preguntas en este punto son: ¿qué es lo que se enseña?, ¿conocimientos?, ¿saberes fundacionales de lo humano?, ¿se es consciente de lo que se enseña?; si durante el acto de enseñar, el otro decide aprender algo diferente a lo que quien enseña tiene calculado, pero, que gracias a él irrumpe como una información que quien aprende decide apropiarse, o sea, de manera fortuita para ambos, ¿ese aprendizaje se considera un proceso educativo y pedagógico, incluso aún si no fue calculado? Porque si solo tiene el carácter de educativo lo que fue previamente elegido como enseñable, entonces Freud (1925 b) tiene razón cuando afirma que la educación es una de las tres cosas imposibles.

En este orden de ideas, el propio Meirieu (1998) invita a reconocer que la enseñanza nunca puede ser igual para todos y asegura que no puede ser una “duplicación de idénticos” (p. 77), pues esta, como se mencionó, es una elaboración, que cada sujeto decidirá o no, articular a su proyecto según la percepción que tenga de la aportación que le represente. Es decir, el otro es un ser autónomo de aprender lo que elige y, en tanto una decisión, es completamente imprevisible, por lo que nadie puede tomar por otro la decisión de aprender, o como lo expresa el teórico: “Pero, aunque a veces quizá haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a ‘hacer aprender’” (Meirieu, 1998, p. 77).

De este modo, el desencuentro entre enseñar y aprender radica en que, el primero es la decisión de un individuo sobre el otro, en cuanto a lo que éste va a aprender; mientras que el segundo, se entiende como un proceso, aunque sea inconsciente, enmarcado en la decisión de un sujeto. Lo anterior, invita a considerar que la práctica del maestro se centre en variar las estrategias de enseñanza, con el fin de que los sujetos encuentren su propia estrategia de aprendizaje (Meirieu, 1998).

Ahora bien, es justamente por la comprensión anterior, que Meirieu (1998) retoma la frase de Rousseau (Rousseau, 1762 en Meirieu, 1998, p. 104): “el pedagogo lo hace todo sin hacer nada”, para explicar que el educador debe ofrecer todo para la educación del otro, menos actuar directamente sobre él, buscando que el sujeto lo haga por su cuenta, pues, de lo contrario, no tendría en él un efecto duradero ni aportaría nada a la elaboración de su proyecto, ya que sin su voluntad no sería posible; también, advierte el autor, que no es fácil renunciar cuando se está convencido de que se posee no solo lo mejor para el otro, sino los mejores medios para ofrecérselo, y en ello, asegura, reside la diferencia fundamental entre “la fabricación de un objeto y la formación de una persona” (Meirieu, 1998, p. 105).

Enseñar y aprender, al entenderse como dos procesos diferentes, se desdibujan en un soliloquio en desencuentro, que deja a la enseñanza como un acto que atenta contra la liber-

tad, en la medida que se suspende el deseo y limita la opinión al mostrar una única manera de aprender (la de quien enseña), mientras que aprender será materializar la libertad bajo la decisión de qué y cómo aprenderlo (Meirieu, como se citó en Zambrano, 2009). ¿Habrá posibilidad de que ambos procesos se encuentren en una conversación “unida” por un guion? A continuación, unas ideas para considerar:

4.2.1 Enseñanza-Aprendizaje: ¿Por qué un guion (-)?¹⁰

4.2.1.1 Dependencia ontológica

Al pensar una “y”, gráficamente podría imaginársele como un signo constituido por dos guiones (-); y dos guiones, a su vez, al reconfigurarlos con otra distribución pueden conformar un igual (=). Este juego con los signos nos lleva a pensar distintas formas de leer una situación, pues finalmente, estos no son más que representaciones gráficas de la realidad y, por ende, ayudan en su comprensión.

En este orden de ideas, en la relación entre enseñanza y aprendizaje solo bastaría con descomponer la “y” en sus dos guiones para formar la relación: enseñanza=aprendizaje, o lo que sería lo mismo: enseñanza-aprendizaje; basta, con solo ubicar ambos guiones uno detrás del otro. Este pequeño cambio de tan solo dos líneas, transforma dos procesos separados en el tiempo en un proceso simultáneo, dos momentos diferentes en un todo unitario, una relación causal en una ontológica (Febsternacher, 1986, como se citó en Llumiguano, 2014).

Para definir esta relación el citado autor utiliza como ejemplo las palabras correr y ganar, donde quien corre busca ganar,

¹⁰ Mucha de la información contenida en el apartado 4.2.1. se usó, con sus debidos ajustes, como insumo para la construcción de un artículo titulado “Enseñar-Aprender: un Guion (-) con pretensiones de transformación”, el cual se envió a la revista Actualidades pedagógicas, y se encuentra en proceso de evaluación para su posible publicación.

pero no necesariamente quien corre gana, esto es lo que el autor define como “dependencia ontológica” (Febsternacher, 1986, como se citó en Llumiguano, 2014); del mismo modo, entre enseñar y aprender hay una relación estrecha pero no causal, pues lo que se pretende enseñar no necesariamente es lo que se aprende, lo que no quiere decir que con base en lo que se pretendía enseñar se logró hacer que el otro decidiera aprender algo, aunque no necesariamente sea lo planeado, y no sería lícito pensar que eso aprendido sea menos relevante que lo que se pretendía enseñar.

Este libro comparte la idea de Febsternacher (como se citó en Llumiguano, 2014) de que la relación entre enseñanza-aprendizaje no es causal, sino de “dependencia ontológica” (p. 1), pero se aleja de su idea de que ambos procesos pueden darse de manera separada, como lo sugiere Meirieu (1998), entendiéndolo más bien en un solo tiempo. La cuestión, como se propone en este libro, es que no necesariamente se corresponden los contenidos enseñados con los aprendizajes obtenidos, lo cual es muy distinto a decir que no hubo aprendizaje y, por tanto, tampoco enseñanza. Por ejemplo, mientras un maestro enseña un tema de matemáticas, las preguntas de sus estudiantes pueden llevarlos a encontrar la respuesta a una vieja pregunta formulada en otro momento sobre un distinto tema; o bien, llevarlo a clarificar cierto tema que no acababa de comprender; incluso, podría permitirle descubrir nuevas formas de comprender uno o varios asuntos, ampliando su horizonte conceptual. Ahora bien, lo que es fundamental es que, para que este proceso de decidir aprender algo se materialice, debe existir interacción con el otro, lo que Larrosa (2006b) llama *experiencia* como “eso que me pasa” (p. 45), tanto para un aprendizaje conceptual como para uno existencial, tal y como se expresó en el capítulo anterior, es necesario aclarar que la práctica pedagógica entendida de esta manera no es completamente controlada, es decir, siempre habrá algo que escape frente a lo que planea enseñar uno, y lo que decide aprender otro.

En concordancia con lo anterior, el aprendizaje no tiene un tiempo de inicio conocido (idea que se explicará más adelan-

te), así como tampoco se reconoce en qué momento aparecerá una información que el otro decide apropiarse para sí. Lo anterior, implica que la enseñanza-aprendizaje no esté ligada de manera inmodificable a los conceptos maestro-estudiante, pues también son independientes de ellos, al oscilar de un rol a otro libremente.

De este modo, el maestro aprende del estudiante mientras relata lo que enseña, cuando recibe devoluciones a lo que plantea, o bien, cuando resuelve preguntas, pues mínimamente está aprendiendo a enseñar, pues como afirma Meirieu (1998) “educar es un ‘acto’ nunca acabado” (p. 81). Por su parte, y dentro de la misma lógica, los estudiantes están enseñando muchas cosas mientras aprenden. Es necesario pues, comprender la pedagogía como un saber en diálogo, enmarcado dentro de la complejidad humana, que más que la transmisión de conocimientos, debe, como ya se mencionó, tocar y permitir ser tocado; en fin, una relación educativa que se da en simultáneo entre dos sujetos, y por ello en el presente libro se piensa lingüísticamente mediada por un guion (-).

En suma, esta libertad de no correspondencia entre lo que se planea enseñar y la decisión de los contenidos a aprender, así como la libertad de funciones entre los roles maestro-estudiante, es la que en este libro se concibe como una “relación de dependencia ontológica”, distinta a una relación de causa efecto, por lo demás, bastante generalizada.

4.2.1.2 La Banda de Moebius o sobre el proceso que no termina

Una definición clara y detallada de esta figura topológica, se encuentra en el texto: *La Banda de Moebius* de Jaime Carmona (2015) cuando explica: “es una figura de la topología, –que es una rama de las matemáticas– dedicada al estudio de aquellas propiedades de los cuerpos geométricos que permanecen inalteradas por transformaciones continuas” (p. 1). Además, el autor aclara que el ser humano habita dos mundos: uno físico-químico-biológico, y otro lingüístico. Por tanto, al ser el lenguaje una construcción social con el otro,

asegura que “en la relación con el lenguaje el sujeto es creador y creado, transformador y transformado, determinador y determinado” (Carmona, 2015, p. 3), o como se empleará frecuentemente en el presente acápite: educador y educado, enseñante y enseñado, aprendiente y aprendido, tocante y tocado, ya que como lo explica Carmona,

(...) el sujeto es al mismo tiempo sujeto y objeto en el sentido gramatical de estas palabras: es el que realiza la acción y sobre el que recae la acción realizada (...); lo otro es lo que no soy yo y en otro sentido podemos decir “yo soy otro (Carmona, 2015, p. 3).

Muy acertadamente lo define Walter Ong (2006) cuando habla de la comunicación humana: “En cierto modo, tengo que encontrarme de antemano dentro de la mente del otro para poder entrar con mi mensaje, y él o ella deben estar dentro de la mía” (p. 171).

Esta mirada de la subjetividad, plantea un sujeto que no es una esencia inmutable y que, al contrario, propone a un ser humano en el que confluyen múltiples roles (Carmona, 2015), por ejemplo, un sujeto maestro-estudiante que oscila continuamente en sus roles de enseñar-aprender, es decir, los roles de maestro y de estudiante desligados de las funciones de enseñar y de aprender, pues, como se mencionó, el sujeto es al mismo tiempo sujeto y objeto (Carmona, 2015), tesis que acompaña, a lo largo del presente capítulo, la argumentación de la relevancia del guion (-) entre enseñanza-aprendizaje.

Se comprende entonces que la metáfora utilizada de la Banda de Moebius, sirve para representar un guion (-) extendido que permite decir, una vez más, que la enseñanza-aprendizaje es un proceso continuado, diferenciado solo en lo que históricamente hemos comprendido como sus fines y propósitos, pero en continua conversación como parte de la experiencia del sujeto de la educación, es decir, todo sujeto.

4.2.1.3 La lingüística como apoyo para comprender el intrínquilis de la cuestión

Para Larrosa (2002), no usamos el lenguaje, sino que estamos contruidos de lenguaje; se propone así, una lengua no para tener la verdad de las cosas, sino para que permita vivir el mundo y elaborar con otros el sentido de lo que nos pasa (Larrosa, 2002); en ese orden de ideas, la experiencia educativa, como toda experiencia humana, está atravesada por el lenguaje, he ahí la necesidad de apoyarse en la lingüística.

Por ello, con el fin de seguir sustentando la tesis hasta aquí expuesta sobre las relaciones de mutua implicación de enseñar-aprender y maestro-estudiante, se proponen tres conceptos lingüísticos: el guion (-), el retruécano¹¹ y la paradoja, (García, 2014). De esta forma, el guion (-) es utilizado con frecuencia en textos filosóficos para denotar dos palabras como un todo unitario, mientras que se puede usar lo paradójico del retruécano: *enseñar aprendiendo para aprender enseñando*, con el fin de visibilizar su inserción por fuera de una lógica de causa- efecto.

Esta paradoja implícita en el retruécano como figura literaria, ayuda a simbolizar la manera en que un sujeto-maestro es un continuo con un sujeto-estudiante; de igual modo simboliza la relación enseñanza-aprendizaje como dos aparentes opuestos (paradoja) que hacen parte de un todo. Se acudirá a la topología de la Banda de Moebius, señalada anteriormente, para explicar cómo es posible que un sujeto enseñando aprenda y aprendiendo enseñe, ya que cuando enseña termina de comprender asuntos que no tenía muy claros, y justamente en la interacción con el otro va construyendo, como se ha dicho, no solo desde lo conceptual, sino, principalmente, desde lo existencial, pues de acuerdo con autores como Larrosa (2002) y Meirieu (1998), esta segunda dimensión es propia no solo de la educación, sino también de la pedagogía.

¹¹ Repetición de las mismas palabras de una oración, pero en orden diverso" (Müller, 1994, p. 37).

De otro lado, resulta interesante que el significante *formación*, asociado a formar, es decir, "hacer o componer el todo del cual son partes" (Real Academia Española -RAE-, 2017), sea sinónimo de aprendizaje y de enseñanza, pues esto es justamente lo que sucede entre enseñanza-aprendizaje, sus sinónimos se conforman como un todo en total coherencia según lo ilustra el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017), para el cual, aprender en algún momento fue sinónimo de enseñar, es decir enseñar=aprender, pues entre las distintas acepciones de aprender, hay una en desuso que dicta: "Aprender: tr. desus. Enseñar, transmitir unos conocimientos" (RAE, 2017). Así pues, semánticamente, enseñanza y aprendizaje han sido sinónimos y a la vez antónimos, lo imposible hecho posibilidad, y con esta idea aparece nuevamente la paradoja que solo encuentra explicación bajo la figura de Moebius, la cual muestra, cómo dos opuestos pueden convertirse en lo mismo, haciendo parte de un continuo en el que oscilan permanentemente.

4.2.1.4 Los roles de quien enseña y de quien aprende

Habiendo precisado estas cuestiones, podemos indicar que un maestro carga con un supuesto saber para enseñar, que en realidad es un saber inconsciente, pues termina enseñando lo que no sabe que enseña; en realidad, enseñar es imposible pues nadie tiene la capacidad de intervenir en lo que el otro decide aprender, o sea, hay un enseñar inconsciente¹², siempre que se entienda enseñar como la propiciación de espacios adecuados y la disposición de un modelo de identificación, que posibilita que el otro aprenda, aunque quien

¹² Tomando la definición de inconsciente del psicoanalista Jacques Lacan (Lacan, 1977 en Ujidos, 2015 párr. 26): "(...) es pensable que se piense en las cosas sin pensarlas, basta para eso con las palabras. Las palabras dan cuerpo. Lo que en absoluto quiere decir que se comprenda nada en ellas. El inconsciente consiste en eso: en que nos guían palabras de las que no comprendemos nada". De otro lado, Freud, ubica el saber inconsciente como saber no sabido, pero, del que se es responsable, diferente de la significación vulgar del término saber como conocimiento a disposición del yo, que afirma la coexistencia de un conocimiento consciente con un no saber" (Freud, 1920 en Ujidos, 2015 párr 6).

enseña no tiene la menor idea de qué, cómo, cuándo ni dónde surgieron esos aprendizajes, que por lo demás, no son solo conceptuales, incluso, son principalmente existenciales. De ahí que cada maestro influya de maneras distintas, tanto positivas como negativas, y sin ningún control, en sus estudiantes, al punto de que cuando a un profesor se le interroga por la manera en que logra cierto éxito escolar sobre sus educandos, no sabe qué responder; solo sabe que le funciona, aunque no tiene ni idea de cómo explicarlo a sus desconsolados colegas, que esperan de él la fórmula secreta que sirve para todos y a todos funciona.

Así mismo, quienes desempeñan el rol de educandos asisten a la escuela con la supuesta intención de aprender ciertas cosas, aunque en muchas ocasiones terminan aprendiendo otras, o dicho de manera más adecuada, deciden aprender otras; incluso, pueden obtener aprendizajes significativos de un compañero, del portero del colegio o de una historia de un tercero narrada por alguien cercano; pues bien, una de las tesis que defiende este libro es que todos desempeñan tanto el rol de maestro como el de estudiante continua e incesantemente, pues enseñar-aprender no son actividades exclusivas de una profesión u oficio, sino una experiencia de encuentro entre dos sujetos, y ello no se restringe a un aula de clase. Lo anterior permite inferir la importancia de un sujeto-maestro empoderado y consciente de lo que puede significar su relación-conversación con los sujetos-estudiantes.

Entendida de esta manera, la educación es un diálogo entre dos sujetos, donde ambos preguntan-responden¹³, donde ambos enseñan-aprenden a través del encuentro con el otro, un encuentro educativo que para poder ser llamado así debe ser una experiencia que posibilite que algo *los* toque (Larrosa, 2006). De ahí que en este capítulo particular se proponga el guion (-) como la manera de escribirlo, pues maestro-estudiante simboliza una relación entre dos sujetos que se to-

¹³ Partiendo de la estructura de diálogo como pregunta-repuesta propuesta por Gadamer (1998).

can y son tocados, ya que la “y” muestra a dos sujetos que ni lingüística ni simbólicamente se tocan, por tanto, en la realidad tampoco lo hacen. De igual modo, sucede cuando se escribe enseñanza-aprendizaje, pues al reemplazar la “y” por el guion (-), ya no se está hablando de dos actividades, sino de una experiencia educativa que, simbólica y lingüísticamente toca y es tocada.

Es decir, esta imagen del maestro que no se encuentra con la enseñanza, del estudiante que no se encuentra con el aprendizaje, de la enseñanza que no se encuentra con el aprendizaje o del maestro que no se encuentra con el estudiante, recuerdan la figura de la asíntota¹⁴ que representa la imposibilidad del encuentro, tal y como intentan imponerlo algunos a la pedagogía, pues para que pueda haber enseñanza-aprendizaje se requiere fluidez, sin fronteras entre lo interno y lo externo, entre los opuestos que son un continuo; se requiere entender la educación y la pedagogía no como la transmisión de conocimientos, sino como experiencias que pasan por el cuerpo y que como dice Larrosa (2006 b) *les* llega, *los* toca, una experiencia donde se comparten temas fundacionales para la vida, más allá del saber, y que no son unidireccionales, es decir, no solo el maestro toca al estudiante, también sucede lo inverso, pues tanto física como lingüísticamente, es imposible tocar sin ser tocado en simultáneo. Así pues, si se intenta simbolizar esta experiencia a través del lenguaje que somos, se escribiría: tocar-tocado, no tocar y tocado, pues la experiencia se da en un tiempo y no en dos, lo mismo sucede con la experiencia de enseñar-aprender.

Al respecto, Freire (1975) plantea algo muy profundo: invita a abolir los roles de educando y educador y cambiarlos por un educando-educador con un educador-educando, es decir que parte de la premisa de que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión” (p. 3).

¹⁴ “Línea recta que, prolongada indefinidamente, se acerca de continuo a una curva, sin llegar nunca a encontrarla” (RAE, 2017).

4.3 El tiempo del aprendizaje, el tiempo del sujeto

Cabe anotar que tanto la relación aprender-enseñar, así como el lenguaje mismo, son infinitos (Bassols, 2010), por lo que el sujeto se inserta en ellos sin un punto de inicio y sin un final. Es por ello que rastrear cuál fue el primer aprendizaje-enseñanza que tuvimos es del orden de lo imposible, porque desde siempre han estado ahí, nacimos insertos en ellos, como nacimos insertos en el lenguaje (Gadamer, 1998).

Tal vez, la dificultad radica en que no se aprende lo que el maestro demanda, sino lo que el estudiante desea, y estas dos cosas no siempre confluyen; de allí, la pretendida intención de enmarcar la enseñanza y el aprendizaje en tiempos bien delimitados, sistemáticos y planificados, al ignorar el continuo proceso fluido, constante y atemporal que escapa a la planificación en la doble vía: enseñanza-aprendizaje. Así, todo maestro es estudiante y todo estudiante es maestro, configurándose como maestro-estudiante al desconocer en qué punto se pasa del uno al otro en esta relación infinita. Al fin y al cabo, ¿quién puede determinar cuándo se inserta un sujeto en su primer aprendizaje?, ¿cómo determinar si en los aprendizajes previos con que llega un estudiante a un curso se encuentra la respuesta a algo que ha estado buscando un maestro?, ¿cuál es el principio y el fin de un aprendizaje, para que permita reconocer donde comienza el rol de quien enseña y el rol de quien aprende?

El problema reside en que, como inicio y como comienzo, el tiempo de la educación, que no es cronometrable ni programable, tampoco es del todo pensable (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 238); pero, ¿podemos todavía pensar la “verdad” de la educación desde esa experiencia primordial? La cuestión determinante es: ¿se aprende a comenzar?, ¿es posible un aprendizaje del comienzo si, como acaecimiento, el comienzo tiene la forma de un presente intempestivo, la figura misma de lo sorprendente y del instante? Desde la mentalidad moderna se diría: un mundo ordenado es aquel que

sabe con seguridad (sin ambivalencia ni incertidumbre) cómo continuar. Desde el lenguaje de la experiencia se dice: *incipere no discitur* (Bárcena et al., 2006, p. 239), “no se aprenden los comienzos”. ¿No se aprenden o no se enseñan?, ¿se dicen o simplemente se muestran? Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el “después”) en el que sabemos lo que en un cierto “antes” ignorábamos. Solo que en ese tiempo posterior no alcanzamos a recordar en qué instante aprendimos lo que ahora creemos saber (Bárcena et al., 2006).

Ahora bien, la pregunta, ¿enseñar conocimientos “útiles” al individuo, o dar sentido a la formación a través de cuestionamientos fundacionales para el sujeto?, plantea cuestiones relevantes para la discusión que se viene desarrollando.

Meirieu (1998) plantea que muchos de los conocimientos de la escuela no motivan a los niños, quienes siempre sospechan que esta les ofrece “mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables” (p. 83). El teórico resalta la diferencia entre sentido y utilidad sustentándose en Claude Lévi-Strauss (1962): “Las cosas no son conocidas por cuanto que son útiles; son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas” (p. 15), y agrega Meirieu (1998) “Y, ¿qué hace que sean conocidas, sino el hecho de que tienen que ver con interrogantes esenciales que nos constituyen en nuestra humanidad?” (p. 83). En síntesis, las cosas se aprenden en tanto son significativas para el sujeto y, reconociendo que, lo más significativo no es la información, que incluso puede consultarse sin necesidad de mediación con el otro, sino el aprendizaje de saberes existenciales que, inexorablemente, están mediados por la relación con el otro que soy yo (Carmona, 2015).

Esa relación formativa incluye una enseñanza-aprendizaje, en tanto ambos se disponen y ambos se interesan, por tanto, ambos enseñan y ambos aprenden; así las cosas, el presente libro no concibe la razón de ser de la educación desde la enseñanza de conocimientos, sino como la formación a través de cuestionamientos fundacionales del sujeto, que no encuen-

tran respuesta en la lengua del conocimiento técnico-científico, sino en el lenguaje, en el encuentro con el otro, de allí que el acto educativo de enseñanza-aprendizaje en tanto encuentro y experiencia, se proponga escrito con un guion (-).

4.3.1 Enseñar, un imposible con posibilidades

Este origen nebuloso del proceso de enseñanza-aprendizaje deja entrever que en él hay una pieza que falta. Ya Freud nos advertía de la imposibilidad de educar, en el prólogo escrito en 1925 (b) a August Aichhorn:

Nada extraño tenía, pues, la esperanza de que la labor psicoanalítica en el niño fuese provechosa para la actividad pedagógica, que lo guía, lo estimula y lo encauza en su camino a la madurez. Mi aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis ha sido muy escaso. Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles: – educar, curar, gobernar– y, por otra parte, la segunda de ellas me tenía suficientemente embargado. Mas esto no me impide reconocer el alto valor social que puede reclamar la labor de mis amigos pedagogos (p. 162).

De este modo, la impotencia de la pedagogía se estrella con la omnipotencia humana de pretender controlarlo todo, al negar sus límites y enmarcarse en lo imposible, lo que trae como consecuencia sufrimiento, tanto a quien pretende enseñar como a quien pretende aprender; ya nos advierte de ello la antropóloga francesa Michèle Petit (2000), muy familiarizada con las profundidades del psiquismo, frente a la necesidad de enseñar:

Por supuesto, ese sueño de omnipotencia es el reverso de un sentimiento de impotencia, y detrás de ese título se oye también un lamento, una letanía: ellos ya no leen, cómo hacer para que lean, traten de darnos recetas para que por fin podamos dominar a esos lectores inasibles (párr. 18).

Quizá, con la utilización de la “y” entre enseñanza y aprendizaje, se pretenda instaurar una separación entre el que enseña y el que aprende, pues como también señala Petit en otro de sus textos, “hay un temor de salirse de sí para ir hacia el otro y ambos formar una sola cosa” (Petit, 1999, como se citó en González, 2005, párr. 4), justamente esa cosa que es la fusión entre dos sujetos, de la que nos da cuenta el guion (-).

En esta línea, Mora (1991) asegura que “la imposibilidad de la educación no se encuentra en la misma sino en el sujeto” (p. 2); quizá, más bien deba decirse: la imposibilidad no está en la educación, sino en el deseo del sujeto, tanto en el deseo de lo que quiere enseñar el que enseña, como en el deseo de lo que no quiere aprender el que aprende.

Desde ahí, podría pensarse que lo que se enmarca dentro de lo imposible no es la educación, sino la pedagogía¹⁵, entendida como la transmisión de solo conocimientos puntuales y de los que el sujeto que aprende no desea saber, pues mientras haya demanda y deseo se puede enseñar-aprender, y estas condiciones *sine qua non* están presentes en la mayoría de actividades educativas, mientras que, difícilmente se encuentran en las pedagógicas, que normalmente se remiten al currículo y son impuestas. Esta imposibilidad de la pedagogía puede sintetizarse en la frase de Comenio (1998): “Enseñar todo a todos” (p. 24), es decir, no todos los sujetos tienen interés en todos los temas y pretender enseñar lo que no se desea aprender es un imposible.

Ahora bien, una pedagogía del tacto (Bárcena et al., 2006), comprendida como una experiencia que permite que al otro *le* pasen cosas que *tocan* con lo esencial en la existencia del sujeto, y sin la pretendida imposibilidad de controlar lo que el otro aprende, no solo es una pedagogía posible, sino in-

¹⁵ Los autores conocen que la definición de pedagogía no se ajusta solamente a esta idea; ésta se usa particularmente para lo que se quiere argumentar en el capítulo.

cluso, inevitable. A manera de ejemplo, el aforismo de Lacan (como se citó en Posada, 1998) “no hay relación sexual” (p. 1), indica que el encuentro sexual es un desencuentro entre dos sujetos que gozan distinto, aunque compartan el acto sexual; por tanto, no es un problema de pareja; de este modo, el abordaje que pretende la sexología pasa por lo imposible. El aforismo de Lacan sirve para ilustrar cómo también la pedagogía es un desencuentro entre dos sujetos que confluyen en el acto de enseñanza y aprendizaje, enmarcado por lo imposible, en la medida que ambos sujetos desean distinto por más que compartan el acto educativo. En este orden de ideas, la relación sexual no se puede aprehender y la relación pedagógica no se puede aprender.

En conclusión, la educación y la pedagogía no solo son posibles, son inevitables. La afirmación anterior invita a que se replanteen las concepciones de maestro, de enseñar, de lo que se debe enseñar (entendiendo enseñar como un disponerse para el otro), y de la función de la educación desde un horizonte diferente, ya que siempre escapará algo de lo que se pretenda enseñar o aprender, y allí radica la envergadura de entender la enseñanza-aprendizaje como un *fluir* y no como un proceso causal, que como se ha explicado a lo largo de este texto, está más allá de la transmisión de información.

4.3.2 El desafío pedagógico supremo o sobre enseñar-aprender en la vida y sobre la vida

Meirieu (1998) al igual que Larrosa (2002) afirman que los saberes deben surgir como respuestas a preguntas verdaderas “para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo” (Meirieu, 1998, p. 82); no es, por tanto, una educación centrada en la información, sino en el ser, o si se quiere, en el lenguaje con el otro, más que en la lengua de un saber específico; esto es lo que se llama la lengua de todos que, finalmente, es la lengua de nadie (Bárcena et al., 2006).

Aunado a lo anterior, Meirieu (1998) asegura que los niños no van a la escuela solo a obtener conocimientos fósiles y a hacer tareas utilitarias, que solo apuntan al éxito escolar y que para nada llevan al auto cuestionamiento sobre su vida, de las que en todo caso se conservará algo, dice, que podrá aplicar en algún momento en situaciones completamente imprevisibles, “por lo cual, si ‘queda algo’, no se sabe realmente qué ni cómo” (Meirieu, 1998, p. 113).

En este punto es necesario entender la enseñanza como la creación de condiciones con el otro y no sobre el otro, lo cual celebra el citado autor, en tanto reconoce que el educador no puede actuar directamente sobre sus estudiantes, pues tiene claro que el rol del maestro va más allá de la transmisión de conocimientos:

Su tarea es crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás (Meirieu, 1995, como se citó en Meirieu, 1998, p. 84).

En este orden de ideas, Meirieu (1998) se acerca a Larrosa (2002) en una concepción de la función del maestro y del educador más existencial, más posible, más humana, cuando nombra el aprender como una decisión voluntaria, y a los aprendizajes como el vehículo para que un sujeto se construya y pueda encontrar sus propias respuestas a preguntas fundacionales; invita a que la educación transmute del mito de la fabricación al medio por el cual los hombres puedan vivir en el mundo y decidir su suerte en él, ya que finalmente “aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo” (Meirieu, 1998, p. 80).

Por consiguiente, los estudiantes van a la escuela para descubrirse, para conocerse; el aprendizaje es entendido como un proceso existencial, y por ello van a todo menos a conocer el pensamiento del maestro; si un maestro piensa que su que-

hacer es transmitir información, entonces, como lo expresó Freud (1925a), ese quehacer está enmarcado dentro de lo imposible, porque “aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (Meirieu, 1987, como se citó en Meirieu, 1998, p. 76).

Un proyecto personal entendido como la formación de un sujeto, y esta se da siempre en relación con otro; dicha relación debe ser expresada lingüísticamente con un guión (-), pues como se explicó anteriormente, el otro soy yo (Carmona, 2015), lo cual se expresa lingüísticamente, en el acto educativo, como enseñanza-aprendizaje, pues como se ha argumentado hasta aquí, en este fluir humano no hay límites definidos entre quien enseña y quien aprende.

Lo anterior, se comprende mejor al leer la seriedad que para Meirieu (1998) tiene la relación psicoafectiva y la identificación con otro en el proceso de aprendizaje, ya que “no hay, en consecuencia, «ser-para-mí» que no sea también «ser-para-el otro»: querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí” (Meirieu, 1991, como se citó en Zambrano, 2009, p. 221); es decir, el proceso formativo es siempre en relación con el encuentro con el otro que soy yo, esa paradoja que solo puede representarse con un guion (-), como aquí de manera acertada, lo hace Meirieu.

En este orden de ideas, lo enseñado escapa al control total del educador, pues el aprendizaje llega en un momento incalculado, debido a que no obedece necesariamente a los planes preconcebidos de quien enseña, ni siquiera a los de quien aprende. Por esto, “el aprendizaje aparece varias veces bajo la forma de un discurso donde la presencia del otro se reafirma, adviene, se manifiesta” (Meirieu, 1991, como se citó en Zambrano, 2009, p. 223). Es decir, *yo* estoy siempre presente en el discurso del otro y el otro aparece siempre en mi discurso, sin posibilidad de definir las fronteras entre lo que es del uno y lo que es del otro, ya que ambos son un continuo entre el yo y el otro.

Si nos interrogamos sobre lo que en nuestra trayectoria personal ha sido verdaderamente formador o que nos ha permitido reestructurar nuestro sistema de representaciones, ha enriquecido de manera decisiva nuestro concepto de las cosas, nos ha llevado a modificar notablemente nuestras prácticas, descubrimos sin duda que se trata de sorprendentes correspondencias, de coyunturas favorables en donde un elemento de explicación, una aportación teórica, un instrumento o un método de trabajo dieron una respuesta a una pregunta o a un problema que planteábamos, llenaron en nosotros un vacío que nos parece ahora haber estado listo para recibirlo (Meirieu, 1998, p. 80).

En conclusión, la pedagogía es un saber en diálogo que trasgrede los límites imaginarios que le hemos impuesto, al asignar roles de maestro y de estudiante, cuando en realidad, estos van en doble vía y de manera fluida, en tanto que no se rigen por la lógica del inicio y el final, del allá y del acá, del yo y del otro, todos ellos atravesados por una “y” que los separa, cuando en las relaciones humanas, lo otro es un continuo con lo mismo (Carmona, 2015), y la experiencia educativa no escapa a ello, por eso “contribuir en la educación del alumno, ayudarlo a encontrar su condición de Otro, es un desafío pedagógico supremo” (Meirieu, 1991, como se citó en Zambrano, 2009, p. 221).

4.3.3 El guion (-), otra postura frente al maestro y la educación

Partiendo del argumento de Larrosa (2006a) quien asegura que pensar no es solo intelectualizar, sino que es, principalmente, dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, entonces, enseñar y educar no se limita, como comúnmente se piensa, a conocimientos; esto implica un proceso más profundo e intangible y va más allá de la simple acción. Ahora bien, la información no es experiencia, es decir, que los conocimientos por sí mismos en la escuela no tocan al sujeto (Larrosa, 2006a); así, se comprende que,

(...) la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos. En la experiencia siempre hay algo de “no sé lo que me pasa”, por eso no puede resolverse en dogmatismo (Bárcena et al., 2006, p. 256).

Igualmente, la información que el sujeto recibe constantemente lleva a la necesidad de una opinión, pero esta opinión también es una antiexperiencia que evita que algo *nos* pase; está claro entonces que ni la información ni la opinión cumplen con lo que, para Larrosa (2006a), es la función más relevante de la educación, al atribuir a las instituciones educativas la responsabilidad de hacer imposible que algo *nos* pase, pues anda centrada en lo que los pedagogos han llamado “aprendizaje significativo” (Larrosa, 2006a).

Ahora bien, la experiencia, por ejemplo, educativa, de que algo *nos* pueda pasar, exige detenerse, suspender el automatismo, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2006a), para poder ser tocados mientras tocamos, pues la experiencia de tocar al otro es imposible sin ser tocado por él. Es por esto que, en las dinámicas pedagógicas centradas en la pretendida enseñanza de información, se han mantenido ocupados a maestros y a estudiantes, no hay ni tiempo ni espacio para un encuentro con el otro y consigo, donde en realidad pueda darse un acto de enseñanza-aprendizaje en el que algo les pase, donde ambos se toquen, donde ambos sean tocados, o expresado lingüísticamente: toquen-tocados.

El lugar de la experiencia no es el discurso dominante de las lenguas tecnocientíficas instaladas en la pedagogía, puntualmente, en quien pretende enseñar; su lugar está en el cuerpo y en la conversación. Por tanto, la educación ha de entenderse de acuerdo con su origen latino *educere*, que significa conducir a alguien fuera de lo propio y empujarlo hacia lo extraño (Bárcena et al., 2006), es decir, invitar al sujeto a ubicarse en

el lugar del otro; la educación entendida como una invitación donde no todo puede planificarse, mucho menos la enseñanza, pues en tanto me abandono a mí mismo, reconozco a otro sobre quien no tengo control, entonces justo ahí comprendo que aprender es su decisión.

A partir de lo dicho hasta aquí, la diferencia entre el profesor y el maestro es que el segundo enseña haciendo, es decir, desde la experiencia y en el encuentro con el otro, donde las figuras entre quien enseña y quien aprende no están tan definidas; el primero, transmite desde el discurso de algo que incluso muchas veces no sabe hacer (Bárcena et al., 2006); si aceptamos la definición de maestro que implica hacer con otro, entenderemos que el proceso educativo de enseñar-aprender va mediado por un guion (-), pues siempre es en relación con el otro, con lo que Larrosa llama la lengua propia (Larrosa, 2006c), que en el presente capítulo ha preferido llamarse lenguaje, y no con la lengua de todos que es la de nadie, la del conocimiento (Larrosa, 2006c). En síntesis, la relación educativa es con el lenguaje del otro, y no con la lengua del conocimiento, por lo que maestro es el que forma, no el que enseña.

Cuando la educación se desprovea de la pretensión de “conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida” (Bárcena et al., 2006. p. 241), se podrá decir que la fuerza no estará en el conocimiento, sino en la expresión del ser, en la experiencia, como una relación entre maestro-estudiante y entre enseñanza-aprendizaje, pues esta no puede existir sin la interacción de dos sujetos que conversan, que comparten una mirada, donde ninguno carga con el despropósito de enseñar y donde ambos son libres de aprender, todo ello se da en un solo tiempo, el del encuentro, es decir, el de la simultaneidad con el otro, que es el tiempo del guion (-).

En concordancia con la idea que hasta ahora se ha desarrollado, Bárcena et al. (2006) plantean la diferencia entre la “pedagogía de la táctica” y la “pedagogía del tacto”; la primera,

opera desde la ejecución; y la segunda, en cambio, como una pedagogía que reconoce la singularidad del otro:

Los pedagogos saben que las situaciones verdaderamente difíciles y realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, esto es, aplicando un “conocimiento de experto”. Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor, el mal, el sufrimiento, la muerte (...) Las situaciones contingentes son “situaciones laberínticas” inseparables del modo de ser de los seres humanos en sus mundos, situaciones que no pueden resolverse acudiendo a la figura del experto (Bárcena et al., 2006, p. 254).

Dicho lo anterior, contrario al postulado de Freud mencionado líneas atrás, la educación sí es posible, siempre y cuando se acepte que su finalidad son las preguntas que no encuentran respuestas en el texto, porque dichas respuestas solo pueden resolverse desde la relación de un sujeto con otro, un continuo moebiano entre un otro que también soy yo, y por eso al comprenderle me comprendo y al enseñarle me enseño, pues ambos tienen un lenguaje común: el humano.

En consecuencia, la educación bajo su forma dialogal, enseñanza-aprendizaje, es una experiencia y no una práctica, por lo cual no debe dividirse entre las acciones aisladas de enseñanzas y aprendizajes, pues pensada así, en distintos tiempos, no se ve atravesada por el lenguaje del otro, sino por la lengua del saber específico, en la cual no se encuentran las respuestas que necesita el sujeto, y que en esencia son el fin formativo de la educación.

Finalmente, las concepciones de padres y maestros que participaron en la investigación que dio vida a este libro, evidencian que los sujetos tienen tanto un papel activo como pasivo, es decir, de sujeto-objeto, por tanto, la relación maestro-estudiante no escapa a ello, y en ese orden de ideas la enseñan-

za-aprendizaje debe entenderse mediada por un guion que representa la fluidez entre los sujetos que pasan continuamente de un rol a otro.

De este modo, la lectura debe ser aprendida desde el encuentro con el otro para poder hablar de una experiencia lectora y no de un mero fin utilitario de la misma, por tanto, no solo las emociones están presentes en el proceso de adquisición de lectura, sino que el proceso de adquisición de lectura juega un papel activo en las emociones. Así pues, cuando se entiende la relación moebiana entre maestro-estudiante, enseñanza-aprendizaje y emoción-lectura, se comprende que todo ello se da en la acción, de manera inconsciente y en relación con el otro, es decir, con la oralidad.

Coda¹



¹ Término italiano que significa «cola». Parte que se añade al momento final de una pieza musical, que suele ser la repetición de uno de los mejores motivos de la misma (Murillo, 2012). Se usa aquí para nombrar las conclusiones del libro.

Cuando se dio inicio a esta investigación se consideró la relevancia de la adquisición de la lectura en el desarrollo emocional, pero en la medida que se avanzó, se encontró que, aunque la adquisición de la lectura es muy significativa, si esta no es atravesada por la conversación, acarrea ciertos riesgos como el aislamiento, la subutilización del cuerpo, la pretensión de inmortalidad y una afectación del principio de realidad, en síntesis, la deshumanización.

De igual modo, se partió de la afirmación de que solo la mente alfabetizada analiza y que la mente oralizada totaliza, al aceptar lo primero como ventajoso y lo segundo como desventajoso, pero esta investigación, con base en los riesgos de la lectura (uno de sus principales hallazgos), analizó cómo el pensamiento analítico, tan común en Occidente, ha llevado a fragmentar la realidad entre mente y cuerpo; al desconocimiento de la tierra como un ser vivo; a la concepción del cuerpo no como el sistema que es, sino como un cuerpo fragmentado; a la dificultad de comprender al yo y al otro como una mismidad; elementos todos que favorecen la deshumanización. Es decir, el sujeto que no realiza una experiencia lectora se escinde entre mente y cuerpo: una mente que lee sin conversar y relega al cuerpo como prótesis suya; y un cuerpo, que ante la ausencia de simbolizar, corporaliza y pasa al acto; o sea, *los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado*. Al contrario, el pensamiento, más común en pueblos orientales y tribus orales, es holístico. Así pues, la presente investigación posibilitó la construcción de una clasificación de las emociones en tres tipos: A) emociones actuantes, B) emociones políticamente adecuadas y C), emociones con-tacto, todas ellas con una característica común, ser emociones ubicuas.

La ubicuidad de las emociones puede comprenderse mejor con ayuda de la Banda de Moebius, la cual explica que el yo y el otro son un continuo y por eso la emoción que se despierta en uno aparece en el otro, esta ubicuidad posibilita que se entienda que los sujetos maestro-estudiante son uno solo, por tanto la acción enseñanza-aprendizaje también lo es, y en ese orden de ideas, quien enseña, en simultáneo aprende, y viceversa; de allí que esta investigación concluya que entre emoción y lectura existe una relación moebiana, donde la emoción es necesaria para acceder a la lectura y la lectura es necesaria para acceder al desarrollo de emociones. Además, el hecho de pensar una relación enseñanza-aprendizaje como un proceso continuo y fluido, que no se centra en la enseñanza de conocimientos, que escapa al control total y que se desarrolla en la acción, en el encuentro, permite pensar que la educación no solo es posible, sino también inevitable.

Por último, las conclusiones pueden contrastarse con tres asuntos fundamentales del problema que dio origen a esta investigación: el primero, es que la relación entre lectura y desarrollo emocional es en doble vía; por tanto no acceder a la alfabetización es una vulneración, no solamente del derecho a la educación, sino también del derecho a la igualdad, pues con la no accesibilidad a la lectura se están viendo afectadas la manera de acceder analíticamente al mundo, la capacidad de trascender al cuerpo para expresar por medio de la simbolización (Petit, 1999) y la oportunidad de conversar sobre lo leído para alcanzar a construir emociones con-tacto.

El segundo asunto se relaciona con la Banda de Moebius, que ha ayudado a comprender que todo sujeto es a su vez objeto (Carmona, 2015), y en esta relación bidireccional este estudio pudo argumentar la relación en doble vía entre lectura y emociones.

Por último, el tercer asunto hace alusión al interés de este estudio por advertir el vacío existente en la investigación actual, sobre la relación entre la transformación de las emociones, la manifestación de conductas agresivas, y la lectura, pues reconocía un vacío conceptual en la relación entre la

emoción concebida como una forma de pensamiento (Nussbaum, 2008), y la transformación de esta a través de la lectura (Ong, 2006). Sin embargo, la investigación fue más allá en la comprensión del fenómeno, al proponer que la lectura por sí sola no alcanza a desarrollar emociones como la empatía o la compasión, necesarias en el control de conductas agresivas sutiles, como el rechazo, la exclusión o la indiferencia, y que, por el contrario, es un factor de riesgo que las propicia (Steiner, 2013). Ello condujo a la conclusión de que la lectura ofrece ciertos riesgos deshumanizantes (Steiner, 2013), y para evitarlos, debe transitar por la oralidad a modo de conversación (Larrosa, 2006b) en aras de alcanzar a desarrollar lo que esta investigación denominó emociones con-tacto.

En síntesis, esta investigación reconoce en la lectura una tecnología que brinda capacidad de análisis, clasificación y abstracción, es decir, modifica el pensamiento (Ong, 2006), o como lo expresa Logan (1987) citado en Marmolejo (2016): solo la lectura amuebla la casa; además, gracias a ella puede encontrarse un pensamiento pausado y reflexivo, como afirma Roland Barthes (2009); también es cierto, que la lectura permite expresar emociones de manera simbólica, lo cual evita que, necesariamente, se manifieste desde el pasaje al acto (Petit, 1999); además, invita al recogimiento, favorece habilidades empáticas y, mediante la simbolización, ayuda a organizar el caos interno del sujeto (Petit, 1999), en tanto, eso sí, según la lógica expresada en este libro, la lectura posibilite el encuentro con el otro. Sin embargo, contrario a lo que los investigadores suponían al inicio de esta investigación, se concluye, además, que la adquisición de la lectura puede traer consigo, no solo las ganancias antes descritas, sino la emergencia de conductas agresivas, las cuales pueden estar encubiertas tras unas emociones políticamente correctas, asunto que se advierte en esta disertación, no como juicio de valor, sino como potencialidad de transformación.

Referencias

- Agencia DPA. (2016). *Jorge Bucay: la solución que tiene el mundo a los problemas es la educación*. Diario la mañana. Recuperado de: <http://xn--lamaanaonline-lkb.com.ar/noticia/32455-jorge-bucay-la-solucion-a-los-problemas-que-tiene-el-mundo-es-la-educacion>
- Báez, F. (2012). *Las 10 peores quemaduras de libros en la historia*. Recuperado de: <http://www.theclinic.cl/2012/01/04/las-10-peores-quemas-de-libros-en-la-historia/>
- Bárcena, F.; Larrosa, J.; Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259. Recuperado de file:///C:/Users/lenovo/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928.pdf
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje, Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bassols, M. (2010). *Lenguaje e infinito*. Blog de la escuela laciana de psicoanálisis. Recuperado de: http://blog.elp.org.es/all/cat19/lenguaje_e_infinito_miquel_bassols_barce/
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18(2), 15-42.
- Biblioredes TV [BiblioREdesTV]. (Octubre 20 de 2014). Conferencia magistral de Michèle Petit. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vGzNL77eotU>
- Cabral, F. (2016). *El mensaje de Facundo Cabral*. Brother Veritus Website. Recuperado de https://www.luisprada.com/el_mensaje_de_facundo_cabral/
- Carmona, J. (2015). *El sujeto en la Banda de Moebius*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/364760166/1-El-Sujeto-en-La-Banda-de-Moebius-Jaime-Carmona>
- Caviano, F. (2009). Maryanne Wolf analiza el proceso de cómo se aprende a leer. Diario Córdoba. Recuperado de http://www.diariocordoba.com/noticias/cultura/maryanne-wolf-analiza-proceso-aprende-leer_473896.html

- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Da Silva y Calvo (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. París: Ediciones Odile Jacob.
- Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en psicología*, 12(1), 29 - 35.
- Duque, F. et al. (2001). El ciborg sí tiene quien le escriba. En: Montoya, J. *La escritura del cuerpo/ el cuerpo de la escritura*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Echeverri, G. (2012). El maestro y el profesor universitario: distinciones, cercanías y entrecruzamientos (pp. 75-111). En: La cuestión maestros: pensamiento, escritura e instituciones. López, B., Echeverri, J. y Echeverri, G. (Comps). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Echeverri, G. (2018). Conversatorio sobre educación. Medellín: Fundación las Golondrinas. 23 de febrero de 2018.
- Educación Galicia [Educacion Galicia]. (28 de enero de 2014). Congreso Bibliotecas escolares en tránsito, Noviembre 2011 - Conferencia 4. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ous7hcocQBs>
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortou.
- Freud, S. (1925a). Sigmund Freud obras completas. El yo y el ello y otras obras (1923-1925) XIX. Prólogo para un libro de August Aichhorn. (p.123) Buenos Aires: Amorrortou.
- Freud, S. (1925b). *Sigmund Freud obras completas. Moisés y la religión monoteísta*. Buenos Aires: Amorrortou.
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2012). "En la cinta de Moebius". Recuperado de <http://flapag.blogspot.com.co/2012/05/>
- Fundación Lúminis. [Fundación Lúminis]. (20 de agosto de 2015) Michèle Petit (Fundación Lúminis + Fundación El Libro + Banco Galicia - 2015). [Archivo de video de la conferencia dada por

- Michèle Petit el 24 de Abril 2015 en la Feria del Libro 2015, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OixNnz3EV2U>
- García, J. (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco libros.
- García, E. (2008). *Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente*. Recuperado de http://eprints.ucm.es/9972/1/Revista_Psicologia_y_Educacion.pdf
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones sígueme.
- García, E., González, J. y Maestú, F. (2011). Neuronas espejo y teoría de la Mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), 265-279.
- González, F. 2005. Petit, Michèle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Tercera reimpresión. *Investigación bibliotecológica*, 19(39), 209-212.
- Lacan, J. (1977). *Consideraciones sobre la histeria*. NEL Medellín, nueva escuela lacaniana. Recuperado de <http://nel-medellin.org/consideraciones-sobre-la-histeria-jacques-lacan/>
- Larrosa, J. (1999). Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. *Educación y pedagogía* Vol. XI enero-agosto de 1999, ISSN 0121-7593: pp.17-27.
- Larrosa, J. (2002). *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. 18. pp. 87-112. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Larrosa, J. (2006b). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*. 18. pp. 29-42. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19062/16285>
- Larrosa, J. (2006c). La educación y el arte de la conversación. Bárcena et al. Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa*

- sa de pedagogía. 2006, 40 (1), 242-250. Recuperado de file:///C:/Users/lenovo/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928.pdf
- Lee Por Gusto. [Lee Por Gusto]. (27 de abril de 2015). Michèle Petit presenta su libro "Leer el mundo". [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7gWyT-0sRP8>
- Llumiguano, J. (2014). *La Revolución de la Informática en la educación. Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/revolucioninformaticaeducacion/novedades/procesoensenanza-aprendizaje>
- López, G. y Rodríguez, A. (2016). Nuevas crianzas para nuevas infancias: hacia nuevas representaciones y transformaciones familiares para la paz En: Muñoz, D. (2016). *Mi casa territorio de paz / El Congreso*. Bogotá: Dirección de publicaciones Unisabana.
- López, G. (2018). La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar. Historia amorosa de un loco asesino. Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: <http://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4564>
- López, G., Dasuky, S. y Giraldo, C. (2019). Self-writing as an ethical-aesthetic survival in the autobiographical work of louis Althusser. *Revista Signos filosóficos XX(40)*, 166-191.
- Lozano, M. (2011). *Leer en tiempos de violencia para sanar las penas*. Pedagogía y literatura 2017-1. Recuperado de <http://pedagogiayliteratura2017.blogspot.com.co/2017/02/texto-argumentativo-michele-petit.html>
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis, Revista Latinoamericana*, 2006, 12(10). Recuperado de <https://polis.revues.org/4897>
- Marmolejo, A. (2016). *Conversatorio sobre educación*. Medellín: Fundación las Golondrinas. 05 de agosto de 2016.
- Martín, A. (2014). La retórica clásica y la neurociencia actual: las emociones y la persuasión. *Rétor. Revista de la Asociación Argentina de Retórica*, 4(1), 56-83.
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: *Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. España: Madrid.
- Marx, C. (2014). *El capital*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=LFx6BgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Mélich, J. (1998). *El silencio y la memoria*. Ponencia en el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Tomado de <http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/93814/142191>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Mercadillo, R.; Díaz, J. y Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30(3), 2-15.
- Montoya, J. (2001). *La escritura del cuerpo/ el cuerpo de la escritura*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Mora, L. (1991). *La educación, profesión imposible*. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1991/no3/13.pdf>
- Moya, J. (2012). Las emociones y la toma de decisiones morales. *Moralia* 35 (2012) pp.155-177.
- Müller, M. (1994). *Comunicación eficaz. Técnicas de redacción II*. San José: Editorial de la de Costa Rica. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_1a8G3vHky0C&oi=fnd&pg=PA17&dq=figuras+estilisticas+retrucano&ots=p5Dl5U6jfh&sig=ISnJgCatVQ74sv0G0hA_hXcXp6Y#v=onepage&q&f=false
- Murillo, C. (2012). *Glosario de términos folclóricos y musicales*. Quibdó: Oficina de comunicaciones IIAP. Recuperado de: <https://iiap.org.co/documents/8922f7fda66fb62b75f35d1baa905d4b.pdf>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *El extraño objeto que nos reúne*. UNAM. Recuperado de http://iibi.unam.mx/publicaciones/207/03%20pasado%20y%20presente_3er_seminario_lectura_presentacion_Michele%20Petit.html
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2000). *Estrategias para la construcción de lectores*. Conferencia en el Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. Buenos Aires, 1 de mayo de 2000. Recuperado de <https://>

- docs.google.com/document/d/1Bhc9fXskVDubeh0QftzUypaQ_vDDV3gluedFgRwhWIU/edit
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2002). *Las bibliotecas deben ser oasis de paz*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1362733>
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Platón. (1986). *Diálogo el Fedro o del amor*. Madrid: Gredos.
- Pinzón, N., Seva, U. y Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Psychol*, 3(11), 979-988.
- Posada, P. (1998). En tanto no hay relación sexual... Entonces síntoma. *Affectio Societatis*, 2, septiembre de 1998.
- Fundación Santillana para Iberoamérica. (2014). XIX Premio Santillana de Experiencias Educativas 2013. ¿Educamos para la Vida? Inteligencia emocional, una mirada a la práctica. Bogotá: Editorial Santillana S.A. Recuperado de: http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2013.pdf
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Restrepo, L. (1997). *El derecho a la ternura*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Restrepo, P. (2016). *Medellín como vamos 10 años*. Recuperado de <http://www.medellincomovamos.org/alfabetizacion-para-garantizar-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad/>
- Riquelme y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), pp. 269-277,
- Rivas, M. (2010). *Leer y liar, Michéle Petit. Literaturas*. Recuperado de <http://literaturageneralppd.blogspot.com.co/2010/06/leer-liar-michele-petit.html>
- Rivero, M. (2013). Experimentando con sujetos emocionados. *Alpha*, 37, 199-212.
- Rodríguez, O. (2008). *Entrevista a la doctora Candace Pert*. Recuperado de: <http://relaxycalma.blogspot.com.co/2008/06/psico-neuroinmunologia-entrevista.html>

- Roldán, H., Restrepo, P. (2016). Medellín cómo vamos. Recuperado de <http://www.medellincomovamos.org/alfabetizacion-para-garantizar-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad/>
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 30 (4) diciembre de 2009 pp. 63-69.
- Salswach, H. (2016). *La experiencia de leer: El silencio de los libros*. Recuperado de <https://www.viceversa-mag.com/el-silencio-de-los-libros/>
- Simonnet, D. (2001). George Steiner, la cultura no humaniza. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/212904-george-steiner-la-cultura-no-humaniza>
- Soler, C. (2010). *El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan*. Recuperado de <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/colettesoler-elcuerpoenlaensenanzadejacques-lacan.pdf>
- Steiner G. (1991). *Presencias Reales*. Barcelona: Ediciones destino.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio*. Barcelona: Gedisa.
- Steiner, G. (2005). Rabia a los libros. *Letra Internacional*, 87. Recuperado de <http://anacrespodeluna.blogspot.com.co/2010/05/george-steiner-rabia-los-libros.html>
- Steiner, G. (2013). *En el castillo de Barba Azul*. Barcelona: Gedisa.
- Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 11(22), julio-diciembre, pp. 147-170.
- Ujidos, L. (2015). El saber agujereado. *Fundación Tiempo. Asistencia y formación en psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.fundaciontiempo.org.ar/index.php/textos/articulos-academicos/14-sample-data-articles/266-el-saber-agujereado-lic-luciana-ujidos>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wolf, Ch. (2011). El beneficio encubierto de leer. *Mente y cerebro*, 47, p. 37.
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Revista Álabe*, 3, 1-11.
- Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *EDUCERE Ideas y personajes*, 215 - 226.



SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Culturalmente solo nos han hablado de los beneficios de leer, y poco sabemos de los riesgos que la lectura encubre ya que, como asegura Steiner (2001) “la cultura no nos vuelve más humanos. Incluso puede insensibilizarnos a la miseria humana” (Steiner 2001, citado en Simonnet, 2001, p. 2). Sin embargo, Occidente ha erigido su conocimiento sobre las bases de la lectura y el pensamiento analítico, mientras ha relegado en las sombras a la oralidad.

El presente libro se ocupa de los riesgos de la lectura, el sujeto escindido de la educación y lo fundamental de la oralidad en el desarrollo emocional del individuo; con la intención de sacudir en el lector los axiomas que hasta ahora han gobernado el paradigma de la educación.

Un libro importante por su aplicabilidad dentro de la enseñanza-aprendizaje, escrita con un guion pues comprende que el sujeto es a su vez objeto (Carmona, 2016) y a esto no escapan las prácticas pedagógicas.

Esta obra se publicó en archivo digital en el mes de noviembre de 2019.

ISBN: 978-958-764-742-6



75 ANOS



ISBN: 978-958-764-743-3
<https://repository.upb.edu.co/>