

Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado: investigación a propósito de la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas en niños de un colegio de la ciudad de Medellín.

Eugenio Henao Estrada

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín

2018

Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado: investigación a propósito de la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas en niños de un colegio de la ciudad de Medellín.

Eugenio Henao Estrada

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Directora

Gloria María López Arboleda

Magíster en Psicología, candidata a doctora en Filosofía

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín

2018

25-04/18

Eugenio Henao Estrada

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma



Agradecimientos

A la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, por la claridad conceptual de todos sus maestros, plasmada en total coherencia en su malla curricular, permitiendo reconectarme, de manera fascinante, con la academia.

A la maestra Gloria María López Arboleda, porque convirtió el trabajo de grado en una experiencia; por horas de enseñanza-aprendizaje a través de la conversación horizontal y porque me mostró el lado divertido y apasionante de la investigación, y que todo lo demás, son estereotipos.

Al Colegio Básico Camino de Paz de la Fundación las Golondrinas, primero por confiarme desde hace diez años su valor máspreciado: los estudiantes, y segundo, por creer en mí y apoyarme en la transmutación de un sueño en una meta.

A mis padres, quienes hicieron de mi educación una experiencia que aún me toca, convirtiéndolos en mis referentes teóricos más importantes; siempre los tengo presentes cuando me pregunto frente a alguna cuestión educativa o pedagógica, pues ellos, me enseñaron el verdadero sentido de estas palabras.

A mi esposa e hijo, quienes más que un motor, fueron unos silleteros que me transportaron en hombros a mí destino, por caminos empinados y difíciles, pero con tal constancia y cuidado que evitaban que pudiera distraerme a pesar del quebrado trayecto; a ellos, porque en un acto de amor, donaron gran parte de su tiempo, para que yo recuperara el mío.

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, abril de 2018

Contenido

Introducción	13
Capítulo 1.	21
Problematización.....	21
1.1 Descripción del problema.....	21
1.2. Justificación	26
1.3. Objetivos	27
1.3.1. General:.....	27
1.3.2. Específicos:	27
Capítulo 2.	28
Marco contextual	28
Capítulo 3.	31
Marco referencial.	31
3.1. Antecedentes.....	31
3.1.1 Antecedentes históricos y legales.	31
3.1.2 Antecedentes investigativos.....	34
3.1.3 Antecedentes teóricos.....	39
3.2 Marco conceptual.	41
Capítulo 4. Diseño metodológico.	52
4.1 Enfoque.	52
4.2 Método.....	53
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	54
4.4 Asuntos relacionados con la triangulación, la confiabilidad, la transferencia y la confirmabilidad.	55
4.5 Instrumentos para organizar y analizar datos.	56
4.6 Muestra.	59

4.7 Aspectos éticos y divulgación de resultados.....	60
Capítulo 5.....	61
Hallazgos.....	61
5.1 Acápites uno. Sobre la adquisición de la lectura.....	62
5.1.1 El cerebro que habla y el cerebro que escribe: Divergencias.....	62
5.1.2. La emoción, una forma de pensamiento.....	70
5.1.3. Arte, juego, imaginación y cuerpo: pilares de la cognición emocional.....	73
5.1.4. Los riesgos de la lectura.....	80
5.1.5. La experiencia lectora.....	86
5.1.6. El sujeto escindido.....	89
5.2. Acápites dos. Manifestación de conductas agresivas y adquisición de la lectura: concepciones de padres y maestros.....	100
5.2.1. Sujeto-objeto.....	100
5.2.2. Enseñar y aprender como dos procesos diferentes o sobre un soliloquio en desencuentro.....	108
5.2.3. Enseñanza-Aprendizaje: ¿Por qué un guion (-)?.....	111
5.2.3.1. Dependencia ontológica.....	111
5.2.3.2 La Banda de Moebius o sobre el proceso que no termina.....	113
5.2.3.3 La lingüística como apoyo para comprender el <i>intringulis</i> de la cuestión.....	115
5.2.3.4 El tiempo del aprendizaje, el tiempo del sujeto.....	119
5.2.3.5 Enseñar, un imposible con posibilidades.....	121
5.2.3.6 El desafío pedagógico supremo o sobre enseñar-aprender en la vida y sobre la vida.....	123
5.3 El guion (-), otra postura frente al maestro y la educación.....	126
Capítulo 6.....	131
Conclusiones.....	131
Capítulo 7.....	135
Recomendaciones.....	135
Referencias.....	138

Anexos 147

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz categorial para la organización y análisis de los datos. Fuente: autoría del investigador y su directora de tesis.

Tabla 2. Tabla categorial final. Fuente: autoría del investigador.

Lista de Anexos

Anexo 1. Guía Entrevista para padres.

Anexo 2. Guía Entrevista para maestros.

Anexo 3. Formato de consentimiento informado.

Anexo 4. Gráfica mapa categorial, hecha artesanalmente a mano alzada

Resumen

La presente investigación fue realizada en el Colegio Básico Camino de Paz sede Llanaditas, el cual se encuentra ubicado en la comuna 8 de la ciudad de Medellín; la muestra del estudio estuvo conformada con estudiantes del grado tercero, sus maestros y sus padres, con el fin de conocer qué tipo de relación podría existir entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas. Para ello, se utilizó la observación no participante del investigador, así como entrevistas semi estructuradas con maestros y padres de familia, en un estudio de casos múltiples donde se contó con una muestra de estudiantes que leían, que no leían y que leían con dificultad. Los datos obtenidos fueron sometidos al método de comparación constante con las teorías de Walter Ong (2006), quien asegura que la lectura transforma el pensamiento; de Marta Nussbaum (2008) quien afirma que la emoción es una forma de pensamiento; de George Steiner (2013) quien cuestiona sobre la deshumanización que acarrearán la lectura, las artes y las humanidades y de Jorge Larrosa (2006 a) quien afirma que la lectura debe ser una experiencia que permita tocar y ser tocado a través de la conversación, es decir del encuentro con el otro. En este orden de ideas, los hallazgos principales se relacionan con una propuesta y una clasificación; la propuesta acude al símbolo de la Banda de Moebius¹ para mostrar que las emociones son un continuo entre el yo y el otro, lo cual se denominó la ubicuidad de las emociones, es decir, éstas se presentan en simultaneidad entre los sujetos. En cuanto a la clasificación, ésta se enmarca en la relación entre la lectura y las emociones: emociones actuantes, emociones políticamente adecuadas y emociones con-tacto, dependiendo de si hay adquisición de lectura, de si no hay dicha

¹ Banda de *Möbius* (Moebius en castellano), 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). Frontera se entiende desde la perspectiva griega: aquello a partir de donde algo comienza a ser lo que es, o lo que puede (o quiere) ser.

adquisición, o de si lo leído, es mediado o no por la conversación con el otro, tal y como se verá en las páginas siguientes.

Palabras clave: Lectura, emoción, experiencia, sujeto, cuerpo, conductas agresivas.

Abstract

This research was done in Colegio Basico Camino de Paz at its headquarters Llanaditas, which it is located in Medellin city's eight commune; the research sample was conformed by third grade students, their teachers and parents, with the purpose of knowing which type of relationship could exist between reading acquisition and manifestation of aggressive behavior. Thus, it was used researcher's non-participant observation, as well as semi-structured interviews with teachers and parents, in a multiple cases study where there was a student sample who read, did not read and read with difficulty. The obtained data were submitted to constant comparison method with Walter Ong's theory (2006), who assures that reading transform thought; Marta Nussbaum's theory (2008) who affirms that emotion is a way of thinking; George Steiner's theory (2013) who questions about dehumanization associated to reading, arts and humanities, and finally Larrosa's theory (2006) who affirms that reading should be an experience that allows touch and be touched through conversation, in other words the encounter with other. In this vein, the main findings are related with a proposal and a classification; the proposal come up to Moebius Band's symbol to show that emotions are a continuous between the self and the other, which it was called ubiquity of the emotions, that is to say, these are presented in simultaneity between the subjects. Regarding to classification, this is framed in the relationship between reading and emotions: acting emotions, politically appropriate emotions and emotions with tact, depending if there is reading acquisition, if there is not the mentioned acquisition, or if what read, is or is not mediated by conversation with other, such as will be seen in the followings pages.

Key words: Reading, emotion, experience, subject, body, aggressive behaviors.

Introducción

El trabajo de grado se inclina por investigar el vacío que hay entre la relación de la transformación de una habilidad cognitiva, en este caso la lectura, y el desarrollo emocional manifestado en el control de conductas agresivas, partiendo de que el lenguaje es pensamiento y teniendo en la cuenta que la emoción es otra forma de pensamiento y de lenguaje. Lo dicho anteriormente sirve de marco para comprender el objetivo del presente estudio: 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.

El trabajo investigativo que se presenta apuesta por la comprensión de la práctica educativa 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.

Cabe anotar, que el problema plantea un componente ético en la medida que se piensa un vacío teórico, que afecta a los sujetos discentes, toda vez, que no han accedido a la lectura, han accedido de manera inadecuada o han accedido “exitosamente” asumiendo (y actuando) en el ámbito inconsciente, las consecuencias de solo leer y no de entender la lectura como 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 interesa 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 (s.f.) citado en Wolf, 2011), es decir un interés por la forma en que el otro está desarrollando 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 Levinas, 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” (Levinas (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 el desarrollo de las 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 plantea nuevas formas de abordar el aprendizaje desde el sujeto y ofrece 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 llevó a pensar que la adquisición de la lectura puede transformar el desarrollo emocional de un sujeto. 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 desarrollo del sujeto inmerso en un contexto social y por ende político. Esta investigación propone pensar esta relación desde otra óptica toda vez que entiende que la lectura por sí sola no basta, ya que 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 donde lo 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, los estudiantes 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 y desarrolla 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 el problema de investigación una condición política del maestro, reconociendo 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 su desarrollo individual y en relación con los demás, debido a que entre lo subjetivo y lo social hay un continuo, en el cual 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 esta tecnología un paso más adelante en la evolución, 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 lee, y a su vez ,se lee, se construye y se comprende.

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; algunos de los primeros textos se remontan a la antigua China, también están los escritos comerciales del imperio Sumerio y los pre alfabetos 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), ésta aún prevalece sobre la oralidad en la medida que el texto conlleva un tinte de formalidad que solo puede ser rebatida con otro texto, pues incluso Platón (2010), quien en el Fedro 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 destruidos².

Escritura y lectura como un proceso continuo, transforman las estructuras del cerebro y con ello el pensamiento (Dehaene, s.f. 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 Dehane (s.f.), esta tecnología puede aprenderse y ello 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).

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, ya que en la medida que aumenta el vocabulario,

² 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, sólo por mencionar algunos. (Báez, 2012)

por ejemplo, se enriquece al sujeto, y en la medida que lee organiza, como lo afirma Petit (1998), su caos interior 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, es 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.

Justamente, 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 sustentan 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, cuyo fin último es la apropiación de la comprensión del código.

Pues bien, la lectura cumple con 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. Pero se requieren maestros, entendidos éstos como quienes enseñan haciendo (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006), pues ésta es la única manera de enseñar temas tan trascendentales que escapan a toda explicación desde el discurso. En definitiva, un maestro que no lea 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 *tablet*, 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; divide al sujeto en cuerpo y mente, y así, infinidad de ejemplos que dan cuenta de la dificultad del pensamiento Occidental de pensar de manera holística. La mente alfabetizada y tecnológica divide, establece un límite entre el 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 centro 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 al interior 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 lo más profundo de su ser, ¿está preparado el hombre para 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. Problematización.

1.1 Descripción del problema³.

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

Así pues, se planteó la cuestión de investigar la emoción para acceder a la adquisición de la lectura en niños y niñas. Aunque, ello cambió, al ser invitado a un conversatorio sobre pedagogía con el Doctor en Educación Antonio Marmolejo Oña y escuchar una frase suya: “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 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 no producirá un efecto similar en la transformación de las emociones, debido al 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 desarrollado al respecto? Luego de esto, inevitablemente

³ En este apartado se acude en algunos momentos a la escritura en primera persona del singular para mostrar énfasis y vínculos emocionales directos del investigador con el problema de investigación y cómo éste surge de la vida cotidiana y experiencias del investigador.

la pregunta investigativa se invirtió, de la emoción como condición para acceder a la lectura, a la lectura como condición para acceder al desarrollo emocional.

Así pues, se dio inicio a una indagación informal con siete docentes de Básica Primaria, a las cuales 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 éstas. 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 problema a la relación entre la adquisición de la lectura con el control de conductas agresivas.

Luego de haber analizado en líneas precedentes la influencia de la lectura en la estructuración del pensamiento, es necesario contextualizar este proceso en el cerebro, 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. Además, el área de Broca es equiparable a la región F5⁴ en los primates y comparte con ésta gran cantidad de neuronas espejo. Así pues, las neuronas espejo permitieron demostrar que hay una zona del cerebro que se activaba no solo con realizar una actividad sino también con observar a otro individuo realizar las mismas actividades. 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 Marqués, Maestú y García, 2011).

⁴ 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).

Recientemente, se pudo descubrir que esta zona del cerebro también se activa cuando leemos e imaginamos lo que los personajes del cuento están haciendo e incluso podemos comprender mediante la lectura lo que los personajes están sintiendo (García, 2008), es decir, la lectura desarrolla habilidades sociales como la empatía y a través de ella sentimientos como la compasión (García, 2008).

Con base en lo anterior, si sabemos 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, entendemos la adquisición de la lectura como una forma de estructuración de la mente, podemos 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 el desarrollo emocional del individuo.

Esta idea, de la modificación del cerebro ha sido ampliamente estudiada por Stanilas Dehaene (s.f.), 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, (s.f.) citado por Wolf, 2011).

Lo anterior, 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 tenemos en la 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 (Jorge Bucay en entrevista con la Agencia DPA, 2016).

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 significante: mamá (Marmolejo, 2016). Las familias que leen unidas construyen vínculos afectivos fuertes entre ellos. 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 Luis Carlos 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 la problematización hasta aquí expresada, mucho se ha estudiado el afecto en la adquisición de la lectura, tal vez sea en doble vía, y se deba comenzar a pensar la lectura en la adquisición del afecto.

Dicho todo lo anterior, la presente investigación se inclina por investigar el vacío que hay entre la relación de la transformación de una habilidad cognitiva, en este caso la lectura, y el desarrollo emocional, manifestado en el control de conductas agresivas, partiendo de que el lenguaje es pensamiento y teniendo en la cuenta que la emoción es otra forma de pensamiento y de lenguaje.

1.2. Justificación

La investigación se realizará en el Colegio Básico Camino de Paz el cual se encuentra ubicado en la comuna 8, uno de los contextos más violentos de Medellín, y que además cuenta con un alto índice de analfabetismo entre sus habitantes. Por tanto, de comprobar las posibilidades, esta investigación puede contribuir a la reducción de conductas agresivas en el contexto escolar, familiar y social, evidenciando la necesidad de fortalecer programas de adquisición de la lectura en los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Ahora bien, como ya se dijo en la introducción, algunas investigaciones han podido establecer que la lectura transforma el cerebro y el pensamiento (Dehaene (s.f.) citado por Wolf, 2011), además, cabe resaltar que la emoción es una forma de pensamiento (Nussbaum, 2008), sin embargo, existe un vacío teórico en cuanto a la relación entre la adquisición de la lectura y el desarrollo emocional.

La presente investigación es un proyecto viable, ya que en el Colegio Básico Camino de Paz se cuenta con un alto número de estudiantes sin adquisición de la lectura, lo cual posibilita realizar una investigación en condiciones muy similares en cuanto a edad, condición económica, contexto sociocultural y nivel familiar respecto a sus compañeros alfabetizados; lo anterior favorece la investigación con estudiantes del mismo grado alfabetizados y otros sin adquisición de la lectura, en relación con sus conductas agresivas.

Finalmente, este estudio permitió realizar recomendaciones viables y factibles no solo en el ámbito institucional y familiar, sino comunitario y de ciudad que aunado a los esfuerzos que ya se vienen haciendo en cuanto a la lectura en el país, se constituye en una nueva posibilidad para repensar el potente entramado lectura-emoción-cuerpo.

1.3. Objetivos

1.3.1. General:

Inferir la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas en los niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas de la ciudad de Medellín.

1.3.2. Específicos:

Identificar si existen diferencias en la manifestación de conductas agresivas entre niños y niñas con adquisición y sin adquisición de la lectura del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas de la ciudad de Medellín.

Describir las concepciones que tienen padres y maestros de niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas de la ciudad de Medellín, en torno a la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas.

Capítulo 2.

Marco contextual

El Colegio Básico Camino de Paz se encuentra ubicado en la comuna ocho, Villa Hermosa, de la ciudad de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2015). La comuna se encuentra enmarcada dentro de altos niveles de agresividad y analfabetismo. Entre ellos, lo que más preocupa en el sector en cuanto a delitos es la extorsión; de acuerdo con la Encuesta del DANE, Medellín a 2015 presentó el más alto porcentaje de extorsión con un 1,9%, casi doblando a Cali, segunda ciudad con mayor tasa (Roldán, Hernández y Restrepo, 2016).

Frente a casos reportados de desplazamiento forzado intra urbano, ubicó en 2016, 5.376 casos, de acuerdo con el reporte de la Personería de Medellín; y en materia de convivencia el balance no es halagador, pues las denuncias por violencia intrafamiliar aumentaron en un 10%, con casi 6.000 casos anuales reportados en 2015; las lesiones no fatales fueron 1.267. Es decir, cuatro denuncias por 100.000 habitantes (Roldán, Hernández y Restrepo, 2016).

En el contexto internacional, las ciudades del continente americano, especialmente latinoamericanas presentan mayores casos de homicidios y varios países como Colombia tienen ciudades dentro del listado. Medellín, por ejemplo, ocupó el puesto 24 en 2016 entre las 50 ciudades más violentas del mundo, posición que es medida únicamente por la tasa de homicidios (Roldán, Hernández y Restrepo, 2016).

En lo que respecta al analfabetismo, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares, realizada por el DANE en 2015, Medellín y su área metropolitana es la quinta ciudad con más personas mayores de 15 años analfabetas, con un 2,7%. (Restrepo, 2016).

Ahora bien, el análisis de la comuna 8, Villa Hermosa, da cuenta de que es una de las más violentas de la ciudad de Medellín, según los informes realizados por el DANE y la

Alcaldía. En cuanto a muertes violentas, la comuna 8 Villa Hermosa tiene una de las tasas más altas con el 5% de la ciudad. Así mismo, respecto a casos de extorsión, según la Encuesta de Seguridad y Convivencia del DANE, Medellín tiene el nivel más alto con un 1,9% de población víctima de este delito (Roldán, Hernández y Restrepo, 2016).

En este contexto de ciudad antes descrito, el Colegio Básico Camino de Paz, se encuentra abocado a construir lazos de aprendizaje en medio de la violencia; el colegio tiene licencia de funcionamiento desde el año 2004. Dispone de dos sedes ubicadas en los barrios Llanaditas y Villa Lilliam. La sede Llanaditas cuenta con 14 maestros y con 558 estudiantes desde el grado transición hasta décimo y la sede Villa Lilliam con 10 maestros y con 265 estudiantes desde el grado transición hasta el grado undécimo. A su vez, el equipo directivo está conformado por dos coordinadoras y un rector.

La institución obedece a la modalidad de cobertura y pertenece a la Fundación las Golondrinas, por ello su filosofía tiene un enfoque social, que le permite ofrecer atención integral a comunidades de estratos 0, 1 y 2 en condición vulnerable, víctimas de desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, explotación sexual y laboral.

A partir de 2018, se realizó una transición de modelo regular a modelos flexibles, entre ellos: nivelemos, multigrado, secundaria activa, aceleración del aprendizaje y caminando en secundaria, con el fin de atender a un alto número de estudiantes en condición de extra edad con que cuenta el colegio, por tanto, a partir del presente año los estudiantes no son evaluados con el mismo rigor que utilizan las pruebas estandarizadas en el sistema de educación regular, pues las necesidades de la población estudiantil que atiende el colegio van más allá de la transmisión de conocimientos, y requieren un espacio de formación, cuidado y acompañamiento que apuntan a la formación del saber ser y saber convivir, antes que el saber saber y el saber hacer.

Por tanto, en el año 2018 el PEI del colegio se ha reestructurado al cambiar el plan de estudios donde se aumentó la intensidad horaria de educación artística, ética y valores

(asignación que ahora se enseña desde el grado transición en adelante), educación física y ciencias sociales. Así mismo, el valor del aspecto actitudinal obtuvo el mismo porcentaje que los aspectos conceptuales y procedimentales; de otro lado, el sistema de evaluación se reestructuró como un proceso formativo permanente y que apunta a competencias, más que a contenidos, bajo una dinámica de aprender haciendo y jugando.

Capítulo 3.

Marco referencial.

3.1. Antecedentes.

3.1.1 Antecedentes históricos y legales.

Desde hace 65 años la Unesco ha promovido el carácter prioritario de la alfabetización pues la considera un derecho fundamental y base del aprendizaje. Por tanto, promueve la contextualización en distintos países según sus necesidades para optimizar la alfabetización.

Por ello, el 8 de septiembre de 1966 fue declarado por la Unesco como el día internacional de la alfabetización, y es celebrado en el contexto mundial desde entonces con el ánimo de fomentar la alfabetización como herramienta de empoderamiento de las personas y de las sociedades.

En vista de que, en 2013, el programa mundial de alfabetización no se cumplió, en el día internacional de la alfabetización, 8 de septiembre del mismo año, fue presentada la Alianza Mundial para la Alfabetización o su sigla en inglés (GAL). Una alianza que pretende aprovechar la tecnología para favorecer el acceso a la alfabetización de calidad y vinculando la alfabetización con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible.

En 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos se planteó reducir el analfabetismo de manera significativa a finales del decenio; luego en 2015 volvieron a reunirse tras haber fracasado en su aspiración inicial y se definieron seis objetivos que apuntaran a dicha meta.

Los objetivos definidos fueron: Atención y educación de la primera infancia; enseñanza primaria universal; atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos; mejorar los niveles de alfabetización de los adultos; evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación y calidad de la educación.

En el año 2000 se establecieron los objetivos del desarrollo del milenio y el segundo objetivo apunta a lograr la enseñanza primaria universal para el 2015. De 2003 a 2012 se establece El Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (DNUA) se propuso una visión de la alfabetización como el eje central de la Educación para Todos (EPT).

La Unesco también ha velado por integrar la problemática de la analfabetización en el marco del Apoyo a la Educación Nacional (Uness) y la Iniciativa de Alfabetización Saber para Poder (LIFE) propendiendo por alcanzar los objetivos planteados en 2015 por Educación para Todos (EPT).

Por otra parte, la Unesco en su informe Delors plantea la importancia de la inteligencia emocional y competencias socioemocionales dentro de la formación educativa y propone cuatro ejes: enseñar a aprender; enseñar a hacer; enseñar a ser y enseñar a vivir juntos. Pues la educación emocional posibilitará individuos más sociables y autónomos.

Así mismo, en 2014 en el Foro de políticas de alto nivel sobre «*Habilidades para el progreso social*» promovido por la OCDE, en Sao Paulo (Brasil), se destacaron las competencias socioemocionales que propendan por el trabajo colaborativo, manejo de emociones que empoderen a niños, niñas y adolescentes para afrontar los retos del siglo XXI.

Colombia como país miembro de la ONU no ha estado alejado de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM), ni de la propuesta de la Unesco Educación Para Todos (EPT). Por tanto, el compromiso del país en la lucha contra el analfabetismo se ha visto reflejada, pues en el período (2010-2014) se logró alfabetizar más de 450.000 personas.

En una ambiciosa apuesta por dejar al país libre de analfabetismo en 2018, el principal objetivo es reducir los índices en esta materia de 5,7 por ciento, a 3,2 por ciento lo que ha convertido a Colombia en uno de los países de América Latina con índices más bajos, pues según la Unesco un país puede ser declarado libre de analfabetismo con un índice del 4% (El Tiempo, 2014).

El programa que vehiculará esta propuesta es el “Programa Nacional de Alfabetización 2014-2018”, el cual enfatiza en los municipios más vulnerables. El proceso es apoyado por Ecopetrol, el Sena y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pues el Gobierno considera que para alcanzar la meta es necesaria la vinculación de la sociedad civil, sectores políticos y empresariales (El Tiempo, 2014).

Por su parte, el Presidente no desconoce la estrecha relación existente entre la no adquisición de la lectura y de la escritura y el conflicto armado, por ello aseguró que “la mayoría de sus esfuerzos están enfocados en liberar al país del analfabetismo porque, así mismo, podrá consolidar la paz y el posconflicto, otra de sus metas como mandatario (El Tiempo, 2014).

En 2004 surgió el proyecto Mil maneras de leer que apunta a capacitar a docentes en la instrucción de la lectura en los estudiantes buscando apelar a las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar; así como los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.

Posteriormente, el proyecto Mil maneras de leer fue absorbido y potencializado en 2011 con iniciativa del Ministerio de Educación quien determinó la implementación del Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE el cual pretende fomentar la lectura y la escritura en las bibliotecas de las instituciones educativas del país, con el propósito de mejorar la calidad educativa soportándose en dos de las herramientas más trascendentes en el contexto educativo.

Desde 1994 el Ministerio de Educación viene haciendo un reconocimiento a las experiencias significativas en el ámbito educativo; es de resaltar que el tema del premio Santillana de años recientes ha sido “¿Educamos para la Vida? Inteligencia emocional, una mirada a la práctica”. Esto quiere decir que, para el Gobierno colombiano, actualmente la alfabetización y la educación en inteligencia emocional o alfabetización emocional tienen plena vigencia (Pulido, 2013).

Cabe resaltar, que con la declaración de los derechos humanos por la ONU en 1948, principalmente el Derecho a la educación y el derecho a la igualdad y prohibición de discriminación, todas las personas tienen derecho a acceder a la alfabetización, puerta de entrada al conocimiento, al desarrollo de habilidades cognitivas y a la forma de relacionarse con el otro.

3.1.2 Antecedentes investigativos.

Se han realizado diferentes investigaciones frente al tema de las emociones; diferentes rastreos del concepto teórico a través de la historia, relaciones entre cerebro y emoción y la relevancia de la lectura como mediadora de esta. Sin embargo, en los antecedentes investigativos, en general, los estudios hallados las relacionan con su importancia frente a procesos lectores y escriturales⁵, pero no se hallaron investigaciones realizadas frente a la relación de la lectura y el desarrollo emocional en la vía que esta investigación propone: relación en doble vía, que también plantea cómo la lectura puede favorecer el desarrollo emocional.

⁵ Algunas de las referencias bibliográficas más relevantes que encontró el autor fueron: Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura, Experimentando con sujetos emocionados, La actividad y el desarrollo emocional en la infancia, La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje, La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional, Las emociones y la toma de decisiones morales. Las bases de datos académicas consultadas fueron: Google Académico, Dialnet, Redalyc, SciELO, Scopus, ESCI.

Dentro de las investigaciones realizadas se encontró la estandarización del test A.Q. que mide conductas agresivas e ira y una estandarización realizada en Colombia (Pinzón, Seva, colet, 2012). Se han realizado distintas investigaciones que ubican las zonas del cerebro que se activan cuando se acude a las emociones morales y la relación entre esta y los juicios de valor y su incidencia en comportamientos antisociales (Grunewald y Osorio, 2010), lo que permite relacionar emoción, juicio, comportamiento antisocial y su ubicación en el cerebro. La investigación de las emociones morales ha cobrado relevancia en el estudio de psicopatologías que presentan conductas antisociales caracterizadas por la falta de empatía, despreocupación por la seguridad de los demás y sus sentimientos y el rompimiento de las reglas sociales. La psicopatía se ha correlacionado con disfunciones en regiones cerebrales reguladoras de los procesos cognoscitivos que vinculan la experiencia afectiva con el aprendizaje de normas sociales (Mercadillo, Díaz y Barrios. 2007).

Por otro lado, el trabajo de Carmen Trueba: La teoría Aristotélica de las emociones realiza un recorrido por distintos autores analizando la relación que cada uno de ellos establece entre cognición y emoción y finalmente plantea un análisis de los componentes fisiológicos y las sensaciones de placer y dolor, y los diversos estados y procesos cognitivos presentes en las emociones tomando una postura distinta a la lectura de Martha Nussbaum, la cual catalogan de cognitivista extrema (Trueba, C. 2009).

También se hallaron distintas investigaciones que pretenden analizar la relación entre emoción y lenguaje: “Sucesivamente se ha centrado la atención en el binomio emoción-lenguaje. Su interés ha sido elaborar argumentos que sirvan para diferenciar la relación entre estos dos términos, es decir, si las emociones se pueden “localizar” en el lenguaje o si a través del lenguaje se accede a las emociones” (Harré, Finlay-Jones, 1986; Bax, 1986; Good et al., 1988 citado en Belli, 2009. p. 17).

Distintas investigaciones plantean que la emoción y las funciones cognitivas se desarrollan desde la infancia en un proceso único, y no de manera disociada, de este modo el

desarrollo emocional y las funciones psíquicas, se determinan por la relación entre el sujeto y la cultura: “Las adquisiciones y transformaciones no ocurren de modo lineal ni de manera separada, sino en conjunto, es decir, la emoción y las funciones cognitivas se estructuran en un proceso único, cuya base es la actividad. Esta va estableciendo las características de la unidad afectivo-cognitiva en relación con la realidad social” (Da Silva y Calvo, 2014, p. 28).

Otras investigaciones, argumentan la relación entre emoción y razonamiento, y cómo la expresividad de una lengua aporta indicios sobre la conducta de una comunidad: “Así pues, si efectivamente las emociones influyen tanto en nuestro comportamiento como en nuestro razonamiento, el análisis de la expresividad emocional de una lengua proporcionará pistas importantes sobre el comportamiento de una comunidad” (Grünwald y Osorio, 2010. p. 126).

Otros autores, como Margarita Rivero (2013) pretenden argumentar la relación existente entre la emoción y el pensamiento demostrando cómo la expresión de una emoción puede desencadenarse en ausencia de un estímulo. La hipótesis normalmente acerca de las emociones es que la percepción mental de algún suceso excita el efecto mental llamado emoción y este estado mental conlleva a la expresión corporal. La autora, por el contrario, plantea “que los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho existente, y que nuestro sentimiento de esos cambios a medida que ocurren es la emoción (p. 201).

En lo que diversas investigaciones coinciden, es el planteamiento de la necesidad de no dividir los procesos intelectuales y afectivos, por ejemplo, Julio Del Cueto (2015) considera que el error al estudiar la mente es la escisión que los distintos enfoques realizan entre estas llevando al reduccionismo o posiciones dualistas.

Otros autores, se han interesado por la función de las neuronas espejo dentro de la relación lenguaje y emoción. Alfonso Martín Jiménez (2014) plantea que el lenguaje en forma de discurso requiere de la relación entre las emociones y el pensamiento para incidir en el otro, mediante la empatía suscitada por las neuronas espejo. Este trabajo brinda luces

sobre la relación entre cerebro, emoción, discurso y pensamiento, necesarios para el referente teórico de la relación entre lenguaje y emoción.

Existe un artículo investigativo, llamado Las emociones y la toma de decisiones morales. El documento plantea lo significativo de la relación entre la emoción en una dimensión cognitiva, la toma de decisiones y la base cerebral del asunto. En términos generales, la investigación plantea que las habilidades superiores del ser humano, su capacidad para tomar decisiones morales, las relaciones sociales, están relacionadas con procesos emocionales. Esto es necesario para comprender como en el cerebro hay una relación directa entre emoción y pensamiento que sirvan de sustento científico en la comprensión de los posibles cambios de las emociones mediante la transformación del cerebro a través de procesos cognitivos como la adquisición de la lectura (Moya, 2012).

En el rastreo de antecedentes, también se hallaron textos que retoman distintas investigaciones neurocientíficas, que han demostrado que leer no es un proceso natural que estaba instaurado en el cerebro, sino que gracias a su plasticidad logró adquirir la habilidad y constantemente gracias a ella se va transformando y desarrollando nuevas capacidades de pensamiento. Lo anterior, es fundamental para la investigación como punto de partida, pues si la lectura puede modificar el cerebro y se demuestra una relación entre cerebro y emoción, podría llegar a demostrarse una posible modificación de la emoción a través de la lectura (Zaganelli, 2011).

No menos interesantes han resultado las investigaciones que buscan establecer el vínculo entre lenguaje y pensamiento, utilizando la lectura y la escritura en la estimulación del uso del pensamiento y la adquisición de conciencia, exteriorizándolo en forma de lenguaje:

Las investigaciones (Bialystok, 2007; Roskos y Neuman, 2003; Shonkoff y Phillips, 2000; Ta -bors y Snow, 2003 citados en Salmon, 2009) demuestran que cuando se estimula el pensamiento en los niños, estos desarrollan, de modo natural, tanto el lenguaje oral como el

escrito, en la primera y en la segunda lengua. Esto ocurre cuando el mensaje es significativo y funcional. Más aun, debido a que la comprensión de la lectura tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento y el vocabulario (Salmon, 2009, p. 64).

El rastreo permitió descubrir trabajos muy interesantes que apuestan por la lectura como herramienta eficaz en el desarrollo de la alfabetización emocional, mediante el uso de una técnica llamada lectura mediada. (Riquelme y Munita, 2011). El artículo establece una relación entre la lectura permitiendo el reconocimiento de emociones en sí y en los otros fomentando la empatía y la conducta prosocial. El documento ayuda a establecer cómo procesos de no lectura pueden fomentar conductas agresivas y para ello cita a la antropóloga Michell Pétit (1999):

Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable (Riquelme y Munita, 2011, 73-74).

La alfabetización emocional es mediada en el proceso de lectura, favoreciendo en el niño la comprensión de los estados emocionales de los personajes. Así pues, la educación socioafectiva y la académica no deben verse como separadas en los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes. Al contrario, se integran para obtener un desarrollo social e individual adecuado. Dicha integración cuenta con una buena aliada en la literatura.

En síntesis, hay muchas investigaciones que establecen la relación entre lectura y emoción, pero normalmente es una relación de dos tipos: bien sea de la emoción como subordinada para la adquisición de la lectura, o bien esta como favorecedora del alfabetismo emocional. Así pues, existe un vacío investigativo en la relación de la adquisición de la lectura para estimular el desarrollo emocional en el individuo y de esta manera, la emoción no vista como un proceso aislado del pensamiento, sino como otra forma de pensamiento

que, mediante la adquisición de habilidades cognitivas como la lectura, se estimula, desarrolla y evoluciona.

3.1.3 Antecedentes teóricos.

Desde el siglo XIX con la aparición de los autores de la sospecha⁶, quienes propiciaron la instauración del horizonte del lenguaje, dicho tema no ha dejado de ser estudiado por lingüistas, hermeneutas y demás disciplinas de las ciencias humanas y sociales analizando la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento.

Incluso, Vigotsky (1995) fue más allá, al asegurar que la relación entre pensamiento, lenguaje y afecto son indivisibles cuando aseguró que haber establecido una separación entre la dimensión intelectual y la afectiva, es uno de los grandes errores de la psicología.

Como lo expresa Gadamer (1998): “Nadie negará que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento. Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo” (p. 195).

Gadamer establece una relación entre lectura escritura y habla como formas del lenguaje, mientras el profesor Antonio Marmolejo (2016) afirma que la lectura más que la adquisición de un código escrito es el desarrollo de habilidades inferenciales superiores, que solo pueden alcanzarse con el acto de leer, el cual señala, que más que una cualidad natural del hombre es una tecnología que debe aprenderse y desarrollarse. Por tanto, solo la mente potencializa la capacidad de analizar, la mente oralizada totaliza.

El profesor Stanilas Dehaene (s.f.) ha demostrado que leer transforma el cerebro aumentando sus conexiones neuronales principalmente en unas neuronas que detectaron y

⁶ Sigmund Freud (1856-1939), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900).

denominaron neuronas de la lectura, pues, la habilidad lectora no solo transformaría la mente sino también las conexiones neuronales del cerebro (Dehaene (s.f.) en Wolf, 2011).

Otros investigadores especialistas en el tema de lectura, como la antropóloga francesa Michele Petit, han asegurado que ante la ausencia de la capacidad de simbolizar aparecen las conductas agresivas, estableciendo una relación directa entre el analfabetismo y dichas conductas (Petit, 1999). Así mismo, Roland Barthes (2009) establece que la lectura posibilita un pensamiento más reflexivo en el cerebro lector, menos impulsivo a la hora del pasaje al acto, pues la lectura es un proceso que exige pausa y análisis.

De otro lado, Martha Nussbaum (2008) analiza las emociones como una forma de pensamiento, acabando con la división entre ambos tan naturalizada en Occidente: “fundamentales para definir las emociones y para discriminarlas: su «ser acerca de algo», su intencionalidad, su apoyo en las creencias, su vinculación con la evaluación. Estas características, después de todo, asemejan las emociones de manera notable a los pensamientos” (p. 56).

Ahora bien, gracias al descubrimiento, en la década del noventa, de las neuronas espejo, se pudo establecer que, gracias a ellas, los mamíferos pueden aprender imitando. Además, se sabe, que permiten comprender al otro, no solo en su dimensión cognitiva, sino también en su dimensión emocional, permitiendo sentimientos como la compasión y habilidades sociales como la empatía,

Por ello, el investigador Emilio García y su equipo (2008) han estudiado la relación entre la lectura y el desarrollo de habilidades empáticas con los personajes y sus vínculos emocionales con los mismos, es decir, que mediante la lectura se puede favorecer la empatía dentro de las relaciones sociales y convivenciales humanas.

Así pues, el cerebro, el pensamiento, el lenguaje, la empatía y las emociones están amalgamadas e interconectadas, y según los expertos citados anteriormente, de este modo se

manifiestan, pues sus estudios los han llevado a concluir las estrechas relaciones que existen entre lenguaje, pensamiento, emoción y cerebro.

Lo anterior ha implicado que teóricos como Gadamer (1998) y Vigotsky (1995) han argumentado que el pensamiento es lenguaje y autores como Marmolejo (2016) aseguran que la lectura como una expresión de lenguaje afecta al pensamiento. Además, autoras como Nussbaum (2008) afirman que la emoción es una forma de pensamiento y gracias a la neurología se sabe que tanto emoción como cognición comparten distintas áreas del cerebro.

Las líneas anteriores permiten entonces inferir, que al afectar el cerebro a través de la lectura no solo se modificarían las áreas de lenguaje y cognición, sino que también podría suceder de manera similar con las áreas que controlan la emoción, como han expresado y continúan haciéndolo diferentes expertos en la materia.

3.2 Marco conceptual.

La presente investigación se apoyó fundamentalmente en los argumentos teóricos y conceptuales de la investigadora, escritora y experta Michèle Petit (1999), quien tiene un conocimiento pluridisciplinar, que incluye, por ejemplo, el psicoanálisis, que aporta elementos muy interesantes en la articulación entre lectura y sujeto; además en los últimos diez años se ha dedicado a estudiar el tema de la lectura en contextos marginados y violentos, como Colombia, resaltando la a la madre y a la familia como referentes afectivos en el proceso de adquisición de lectura. En este orden de ideas, y acudiendo al principio de complementariedad teórica, se apuesta por la conversación con los expertos George Steiner (2013) y Martha Nussbaum (2008; 2010), quienes iluminaron aspectos centrales relacionados con las emociones, la cognición, la lectura y el cuerpo, tal y como se verá al final del marco conceptual.

En la autora es muy significativa la relación que existe entre la capacidad de simbolizar del sujeto a través de la lectura para alcanzar armonía interior. Esta afirmación se articula muy bien con la pregunta sobre cómo la adquisición de la lectura se relaciona con la manifestación de conductas agresivas en niños y niñas escolarizados. Igualmente, en su teoría es muy destacada la otredad para acceder a la lectura desde el vínculo afectivo que favorecen en el sujeto los sentimientos y las emociones, lo cual se articula muy bien con la pregunta frente a la percepción que tienen padres y maestros de la relación entre adquisición de la lectura y emoción en los niños y niñas que interesa a la presente investigación.

Por otro lado, Petit (1999) conoce muy de cerca la realidad colombiana pues vivió en el país y constantemente está haciendo alusión a trabajos realizados en la nación, principalmente en Medellín, donde reconoce y cita el trabajo, por ejemplo, de Gloria Rodríguez (Rodríguez, 2005 citada en Petit, 2008) respecto a la lectura como mediadora en la configuración del sujeto. Se infiere que para la autora existe una relación estrecha entre emoción y lectura, pues mediante talleres de lectura realizados en contextos marginados lo ha podido evidenciar, como en la siguiente cita de un ex guerrillero colombiano:

(...) nosotros tenemos la cabeza como se dice envuelta, envuelta como en nudos, he venido organizando las ideas mejor pensando teniendo más calma no haciendo las cosas como a la ligera sino como más despacio y aprendiendo a tener sentimientos. Porque nosotros allá tapábamos mucho eso y aquí resulta que no, allá uno simplemente se olvidaba de los sentimientos, de lo que uno llevaba adentro (Petit, 2014, p. 25).

Esta cita cobra valor en la medida que da cuenta de que la teoría de Michéle Petit, no solo es válida sino también operante, para el problema de investigación, pues conoce muy de cerca la realidad y el contexto colombianos, puntualmente con comunidades marginadas y violentas.

Por supuesto, la autora no desconoce la estrecha relación entre lectura, emoción y pensamiento: “En los últimos años varios investigadores señalaron el valor heurístico de las

emociones en lugar de oponerlas a la razón como se hizo durante siglos, como si uno no pudiera ser a la vez sensible, soñador, lúcido, y reflexivo” (Lee por gusto, 2015, p. 35). De igual modo, considera que la lectura es más que la adquisición de un código escrito, es estructurante del sujeto, lo cual es el fundamento de partida de la presente investigación: “la literatura está más cerca de la vida que de la academia” (Petit, 2014, p. 24).

La estructuración del sujeto es simbólica por tanto está mediada por el lenguaje y de manera privilegiada por la lectura:

Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontrolable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos (Petit, 1999, p. 75).

En este orden de ideas, la adquisición de la lectura más que una obligación utilitaria es un derecho fundamental: “La lectura es un derecho vital como el agua” (Petit, 2009 citada en Tatti, 2009, p. 1). También reconoce Petit que la lectura organiza el caos interior:

Una de las mayores angustias humanas es la de ser caos, fragmentos, cuerpos divididos, de perder el sentimiento de continuidad, de unidades. Uno de los factores por los cuales la lectura es reparadora es que facilita el sentimiento de continuidades, el relato. Una historia tiene un principio, un desarrollo y un fin; permite dar una unión a algo, y, a veces, escuchando una historia, el caos del mundo interior se apacigua y por el orden secreto que emana de la obra, el interior podría ponerse también en orden. El mismo objeto libro -hojas pegadas reunidas- da la imagen de un mundo reunido (Petit, 2009 citada en Tatti, 2009, p. 9).

Un sujeto con emociones discordantes fácilmente puede desembocar en conductas caóticas, como por ejemplo las agresivas, incompatibles éstas con su paz interior: “los niños

leen porque los libros les permiten sustituir el caos con un poco de orden, de continuidad” (Petit ,2015, min 30, video). La intelectual no desconoce el papel de la otredad en la construcción del afecto desde la lectura, como bien lo dice: “Alguien puede dedicarse a la lectura porque ha visto a un pariente, a un adulto que le inspira afecto” (Petit, 2002, p. 3).

De otro lado, el vasto conocimiento que tiene en psicoanálisis, la lleva a reconocer la importancia de la otredad y las dos caras contrarias y continuas entre el sujeto y el otro⁷ desde la banda de Moebius⁸:

Michèle nos habla de un necesario “encuentro emocional” que casi siempre pasa por otra persona (...), “simplemente estando ahí y efectuando –mediante el “encuentro emocional”– ese impulso que hace falta para que el no lector abra el libro y se introduzca en él (...). Pero no, eso de fuera, es nuestro mundo así como nosotros somos parte de él y formamos una sola cosa ambos” (Petit, 1999, citada en González, 2005, p. 209).

Cabe resaltar, que debido a la cercanía de la investigadora con Colombia la cual visita con relativa frecuencia y cita constantemente en sus libros y conferencias, no desconoce que en comunidades marginadas (como la comuna 8 donde se desarrollará la presente investigación), es fácil intuir poca armonía interior, la cual se ve reflejada en su manera de relacionarse con el mundo:

Cuando les cuentan o les leen una historia, cuando miran con ellos ilustraciones o dibujos animados les hacen una suerte de promesa que podrán estar en armonía como en la música, al menos de vez en cuando, con lo que está ahí, lo que significa algo muy diferente de adaptarse a ello, les dan a entender que existen otros espacios físicos y psíquicos, frágiles y preciosos, donde se puede tender hacia esta armonía. (Petit, 2015, min. 41).

⁷ Inferencia del autor.

⁸ Como se dijo desde el principio de este escrito, es una superficie geométrica con una sola cara y un solo borde. En psicoanálisis ha sido ampliamente utilizada para ilustrar cómo oposiciones presentadas como distintas y separadas pueden entenderse como continuas.

Sólo como ejemplo, en contextos como en Colombia, donde hay programas de lectura para chicos desvinculados del conflicto armado, abandonados, la lectura permite que la gente hable entre sí, que recuperen la palabra. Claro que también hay tiempos de silencio, pero se desencadena un proceso, relanza el pensamiento, la memoria. Algo se alivia. (Petit, 2009 citada en Tatti, 2009). Como lo expresó en la conferencia ofrecida en España en 2014: “leer es algo que sirve para armonizarse con el mundo, para reconciliarse con él, gracias a que abre otra dimensión” (Petit, 2014, min 23) y que posteriormente ratificó en su ponencia en Argentina en 2015: “las poblaciones marginadas carecen tal vez de una relación melodiosa con el mundo” (Petit, 2015, min 21).

Tal vez, esa relación poco armoniosa con el mundo y ese desconocimiento empático del otro que facilita la lectura, lleva a que se le agreda, a que se violente ya que

lo que la lectura ayuda a hacer es quizá a reinterpretar, a remover, a aumentar; de algún modo a entrelazar más el mundo de fuera con el interior, con nuestra experiencia. En un entrelazamiento que muchas veces nos hace olvidarnos a nosotros mismos y entrar en los demás (en la otredad) (Petit, 1999 citada en González, 2005, p.209).

Como se mencionó anteriormente, en la cita antecedente puede leerse una relación moebiana entre el sujeto y el otro.

El trabajo teórico de la autora se desarrolla en contextos similares a los de la comuna 8 de Medellín, ciudad que como ya se mencionó, la investigadora conoce bien debido a la trascendencia que la lectura ha tenido en algunos espacios violentos de la ciudad, así como a su profundo interés en la adquisición de la lectura que la lleva a que su énfasis, así como el de la presente investigación, no se centre en construir lectores a través de la emoción, sino en cómo la lectura puede transformar el desarrollo de emociones y la configuración del sujeto (Petit, 2000).

Cabe anotar, la comprensión de la lectura como estructurante de la mente y del desarrollo emocional, posibilita a las personas víctimas de la violencia elaborar simbólicamente sus vidas y reconstruirse como sujetos, descubriendo oasis de paz. No es fortuito que en los contextos más violentos aparezcan oportunidades de acceder a la lectura, espacios para su apropiación como el caso de las bibliotecas de Colombia, tan afectada por la violencia, donde hay salas de música dotadas de pianos disponibles al público y servicio de domicilio para entregar libros (Petit, 2008, p 25)

Por otro lado, los grupos armados ofrecen una identidad a niños, niñas y adolescentes, que son enrolados por éstos, pero hay experiencias significativas desarrolladas en Colombia donde a través de la lectura ayudan a armonizar el universo emocional alterado producto de la guerra⁹ a través de la narración de sus propias historias reencontrándose con ellos mismos y brindándoles la oportunidad de construir su propia identidad, de reencontrarse con ellos mismos.

Los textos leídos abren aquí un camino hacia una interioridad, hacia los territorios inexplorados de la afectividad, de las emociones, de la sensibilidad. La tristeza o la pena empiezan a ser nombradas. Lo que se comparte con el autor, con el o la que presta su voz, con los que participan en esos espacios de lectura, abre un espacio íntimo, subjetivo (Petit, 2008. p 107).

Un ejemplo que retrata cómo sin estar en paz consigo mismo no se puede estar en paz con el otro, es la exclusión, pues al generar odio hacia el otro, en realidad es un odio hacia sí mismo, un autoreproche por no poder acceder a un determinado grupo que lo excluye, por no estar a la altura, y esa falta de participación acarrea ausencia de identidad en aquellas personas desprovistas de un material cultural que les posibilite simbolizar (Petit, 2008).

⁹ Programa “Escojo la palabra. Dirigido a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia” (Petit, 2008, p 70).

De este modo, estas personas son vulnerables a buscar “prótesis de identidad” en grupos ideológicos, religiosos, pandilleros, en fin, grupos que consideran peligroso que sus integrantes se acerquen a la lectura oponiéndose con radicalidad a ello, a menos que sea a un único libro, como es el caso de los fanatismos religiosos (Petit, 1999):

Cuando no existe la posibilidad de expresar simbólicamente las angustias, las tristezas, frustraciones no queda más que el cuerpo para expresar bien sea por el pasaje al acto, por la somatización o por encuentro violento de un cuerpo con otro cuerpo. (p. 75).

Ahora bien, para la educación ha resultado de gran relevancia la afectividad para acceder a la lectura; este proyecto de investigación hace una apuesta por la lectura para acceder al afecto. La capacidad que tiene el lenguaje de armonizar al sujeto a través de la simbolización posibilita que ésta pueda tramitar una adecuada manifestación de conductas agresivas como unidades constituyentes para la convivencia.

La lectura no solo ayuda en la construcción del sujeto, también lo hace en su reconfiguración, en procesos de postconflicto como el colombiano donde existen cantidad de experiencias registradas (Petit, 2008) acerca de procesos de lectura mediada que han posibilitado a sus participantes no solo leer textos sino hacer lecturas de vida, de su propia vida de manera más analítica, crítica, una mejor comprensión lectora de su vida.

Es necesario aclarar que el interés del presente trabajo no es la formación de lectores; su énfasis no radica en la comprensión del código y su interés no se limita en reconocer la importancia afectiva como condición *sine qua non* para acceder a la lectura. Más bien, el interés del presente trabajo es el reconocimiento que tiene la lectura en la construcción simbólica del sujeto. Parte de este universo simbólico al que pertenecen las emociones, que algunos autores identifican como pensamiento y lenguaje (Nussbaum, 2008).

De este modo, la lectura del texto no solo se restringe a la comprensión de un mensaje, es relevante el sentido pragmático que no desconoce el contexto sociocultural, afectivo, histórico y relacional entre el lector y el libro, donde lector y escritor entran en contacto

directo mediante un proceso íntimo y subjetivo a través del cual conversan, posibilitando así que emerja un sentido donde lo que se lee puede trascender a lo que se ha escrito, ya que se nutre con las subjetividades de ambos a tal punto que la apropiación que se hace de los textos nunca es la misma en dos sujetos, construyendo elaboraciones estructurantes y únicas para cada cual.

De otro lado, para el soporte conceptual de la presente investigación, Michéle Petit escribe sobre distintos tipos de violencia, por ejemplo, la exclusión, la cual explica como un odio hacia otros, que en realidad es un odio hacia sí mismo por no estar a la altura para pertenecer a ese grupo que lo segrega, como se expresó en líneas anteriores (Petit, 2008); se plantea así un componente fundamental del acoso escolar: la segregación: “en todas partes procesos segregativos crecientes marginan a los más frágiles, evidentemente el hecho de vivir en ciertos países, regiones o barrios expone más a esas violencias o a esos cambios brutales” (Petit (2004), citada en Rivas, 2010, p. 9).

El fenómeno del acoso escolar es una forma de agresión escolar que ha cobrado fuerza en los últimos años

En el caso de niños estigmatizados por diferentes razones, ya sea porque son pobres o refugiados o porque forman parte de un grupo dominado, y más aún si perdieron a algunas de las personas que cuidaban de ellos, comprendemos la importancia de esta hospitalidad, de que sean reconocidos en su singularidad, de que sean llamados por su nombre, escuchados” (Petit (2005), citada en Rivas, 2010, p. 6)

Otra de las conductas agresivas que plantea la investigadora dentro de sus escritos es la violencia física, cuando cita a Tournier (s.f.) quien “habla de una función “biológica” del cuerpo que busca decirse para no verse acorralado a hablar más que por medio de sus síntomas o de su paso a actos violentos. (Petit (2004), citada en Rivas, 2010) Es decir, ante la incapacidad de simbolizar la autora plantea que el cuerpo pasa al acto ya sea en violencia

redirigida al propio cuerpo, a manera de somatización o de violencia de un cuerpo hacia otro (Petit, 1999).

También reconoce una agresión hacia el entorno, hacia los enseres, a una escritura violentamente exteriorizada y públicamente transgresora, en forma de grafitis; incluso menciona también agresión hacia los propios libros: “Aunque hayamos aprendido a controlar nuestra lectura, a frenar nuestras pulsiones de arrancar o recortar las páginas, o de plagiar, leer implica siempre una forma de despedazar” (Petit, 2003, p. 59).

Igualmente identifica violencia psicológica, la cual afecta lo más íntimo del sujeto impidiéndole encontrar armonía interior “aunque la lectura no puede curar al mundo de la violencia, con ella podemos descubrirnos, construirnos y reconstruirnos desde lo más profundo, incluso aquello que consideramos dañado a causa de la violencia” (Petit (2003), citada en Lozano, 2011, p. 3). O como lo menciona en otro de sus textos:

(...) una parte de los hijos de migrantes que encontraba sufrían de un pasado violento imposible de expresar con palabras, imposible de socializar, de compartir, porque contenía capítulos censurados. Pienso aquí, por ejemplo, en una joven que durante cierto tiempo había estado atormentada, cautivada por episodios marcados de crueldad, de misterio, que había vivido su padre durante la guerra de Argelia” (Petit (2005), citada en Rivas, 2010, p. 11).

Así pues, cuando la teórica afirma que, ante la imposibilidad de simbolizar, de reconstruirse el sujeto, de organizar el caos interior aparece la violencia, nos plantea distintas manifestaciones de conductas agresivas físicas hacia el otro y hacia el entorno, verbales, psicológicas, sociales, de exclusión y de desplazamiento que incluso se presentan con frecuencia en niños y niñas.

En síntesis, los sujetos vivencian en la lectura uno de los encuentros más íntimos consigo mismos. El bálsamo que cada uno necesita para construirse y edificarse, para curarse y armonizarse; y cuando el sujeto encuentra armonía interior es capaz de tener un trato

melodioso con su entorno (Petit, 2015), lo que no implica la ausencia de otras consecuencias tangenciales, tal y como se mostrará en los hallazgos de esta investigación.

Por tanto, para el investigador resulta de interés preguntarse por la relación entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas, partiendo de los postulados de Michéle Petit, quien asegura que esta ayuda a armonizar al sujeto llevándolo a tener una relación melodiosa con su entorno:

Empero, para que todo lo anterior sea alcanzado, es menester que el desarrollo emocional del sujeto sea atravesado por la simbolización, para que de este modo las manifestaciones emocionales no se tramiten a través del pasaje al acto, del cuerpo. Como lo describe la investigadora francesa, la lectura lleva al recogimiento, al orden a la organización interior tal y como están agrupadas y organizadas las páginas de un libro (Petit, 2009, citada en Tatti, 2009).

Ahora bien, complementando las ideas de Petit, la teórica Marta Nussbaum considera que las emociones contienen inteligencia, discernimiento y hacen parte del raciocinio, por tanto replantea la idea que las emociones se limitan al cuerpo, de allí se desprende, que al no encontrarse en un lugar específico de este, sino en ese lugar intangible llamado mente, las emociones puedan ser tan perturbadoras como los mismos pensamientos (Nussbaum, 2008). De esta manera, hay una subvaloración de las emociones, vinculadas al cuerpo, que históricamente ha sido considerado de un estatus inferior al alma; por tanto, Nussbaum invita a no percibir el cuerpo como una cosa carente de alma y que por ende puede ser usado. Es decir, la autora insta a conocer nuestro interior a través del reconocimiento del interior de ese otro que es más que un cuerpo; de allí se desprende el relieve del encuentro de los cuerpos, bien sea para jugar, conversar, o danzar, pues es en espejo, que se construyen emociones como la compasión desde el reconocimiento del otro (Nussbaum, 2010).

Por su parte, George Steiner (2013) asegura que las letras y el arte deshumanizan. Por un lado, la lectura despierta un deseo de trascender el plano físico, de inmortalizar el cuerpo

mediante el libro. De otro lado, tiende a la pérdida del “principio de realidad” porque ofrece un mundo imaginario más atractivo que el físico, llegando incluso a segregar al sujeto, a embarcarlo en la soledad. Para el autor, el hecho de que los espacios culturales puedan coexistir con la barbarie es prueba suficiente de que las humanidades y las artes no solo no humanizan, sino que incluso pueden deshumanizar. Por tanto, reconoce en la lectura un desdén por el mundo material, incluido en éste, el cuerpo. De allí que afirme que la lectura conduce al olvido del cuerpo, propio y ajeno, y con ello a la deshumanización. Desde allí, se entiende, cómo en ciertos casos, personas muy sensibles a una obra pueden permanecer impávidos ante el sufrimiento del otro.

Capítulo 4. Diseño metodológico.

4.1 Enfoque.

La presente es un investigación de enfoque cualitativo (Hernández, Fernández, Batista, 2006) pues su interés no es estadístico y se centra en la experiencia y subjetividad de los sujetos participantes de la investigación, ya que tiene en la cuenta las concepciones de padres y maestros frente a la manifestación de conductas agresivas de niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, a través de entrevistas semiestructuradas que permitan conocer sus constructos subjetivos al respecto, al analizar la información obtenida en su contexto natural mediante la observación no participante del investigador y las expresiones recogidas de las unidades de análisis, al contrastar continua, rigurosa y flexiblemente datos, categorías y teoría.

Complementando lo anterior, el enfoque cualitativo, norte y sostén del presente ejercicio investigativo, puede definirse como

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es *naturalista* (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos y ambientes naturales) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen (Hernández, Fernández, Batista, 2006, p. 9).

4.2 Método.

El Estudio de casos múltiple con diseño inclusivo (Hernández, Fernández, Batista, 2006), sirvió a la investigación para alcanzar los objetivos propuestos, entendiendo que dicho estudio

se realiza sobre una realidad singular, única e irrepetible, sin que ello signifique necesariamente un único sujeto. Un caso puede ser, efectivamente, un sujeto, pero también un determinado grupo de sujetos, un aula, un programa, un recurso, un cambio, un centro o institución, una familia, o incluso un barrio o entorno comunitario concreto (Martínez, 2007, p. 28-29).

En el estudio las subunidades de análisis fueron algunos niños con y sin adquisición de la lectura del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas, sus padres y maestros al utilizar de manera complementaria, el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Hernández, Fernández, Batista, 2006), lo cual permitió comparar datos con datos, categorías con categorías, datos con teoría y categorías con teoría.

Este diseño específico posibilitó estudiar varios casos únicos (Hernández, Fernández, Batista, 2006) que permitieron a su vez inferir la relación entre adquisición de la lectura y manifestación de conductas agresivas, teniendo en la cuenta que cada caso pudo aportar a la comprensión global del problema, y con ello favorecer la capacidad de contrastar las respuestas de cada subunidad de análisis.

El diseño planteó el estudio inclusivo (Hernández, Fernández, Batista, L. 2006) de cinco subunidades de análisis: niños con adquisición de lectura, niños sin adquisición de lectura, padres de niños con adquisición de lectura, padres de niños sin adquisición de lectura y maestros de ambos, con el fin de inferir más claramente la relación de las categorías.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la observación no participante en el campo con el fin de contrastar lo observado por el investigador con las entrevistas individuales semi-estructuradas¹⁰ (Hernández, Fernández, Batista, 2006) realizadas a padres y maestros. Además de ello, el diario de campo fue herramienta fundamental, donde se consignaron todas las observaciones del investigador, ideas, relaciones que iban emergiendo durante el proceso investigativo.

Diversos documentos institucionales también sirvieron de apoyo para la obtención de información y dichos recursos aportaron al entramado de la comprensión del interés investigativo: observadores (en estos se consignan por parte de distintas personas de la comunidad educativa, los comportamientos dentro del colegio), plataforma virtual Sigma (en la cual se registra la calificación del comportamiento social), los formatos de auto, hetero y co evaluación que se realizan de manera escrita por el estudiante, el maestro y sus compañeros frente al comportamiento de cada uno de los estudiantes.

Para la realización de las entrevistas semi-estructuradas, se construyeron dos tipos de instrumentos (guías de entrevista): uno para padres y otro para maestros (ver Anexo 1 y 2). Por su parte, los formatos de consentimiento informado (Ver Anexo 3) sirvieron como documentos que presentaron las condiciones éticas de la investigación, que incluyeron el anonimato y la libre participación de los sujetos investigados (Hernández, Fernández, Batista, L. 2006).

¹⁰ Los archivos con las entrevistas a las personas que hacen parte de la muestra, reposan en los archivos personales del investigador y se ponen a disposición de quien los requiera.

4.4 Asuntos relacionados con la triangulación, la confiabilidad, la transferencia y la confirmabilidad.

La triangulación (Hernández, Fernández, Batista, 2006) se realizó contrastando las respuestas de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a padres y maestros con la observación no participante de los estudiantes dentro del colegio y la información arrojada a partir de los recursos documentales y de plataforma antes mencionados. Luego, se realizó una segunda triangulación que ayudó a contrastar las categorías con los datos y la teoría mediante el método de comparación constante.

Cabe anotar que la información consignada en el diario de campo, los formatos institucionales y las entrevistas grabadas en audio favorecieron la triangulación de la información.

En cuanto a la confiabilidad (Hernández, Fernández, Batista, 2006) el trabajo de grado tuvo revisión de un director que acompañó permanentemente el proceso, además de los jurados evaluadores al finalizar el proceso y entregar la versión final del trabajo.

En cuanto a la validez externa o transferencia (Hernández, Fernández, Batista, 2006), el presente trabajo de grado aspira a servir de referente académico a otras investigaciones, aunque no busca generalizar los resultados obtenidos, sí abre la posibilidad de acceder a ideas que soporten ulteriores trabajos investigativos. Para favorecer la transferencia la muestra fue heterogénea, de participantes voluntarios y por conveniencia.

De igual modo, para la confirmabilidad o confirmación (Hernández, Fernández, Batista, 2006) se verificó la triangulación y validez de la investigación mediante la contrastación de respuestas obtenidas a través de las entrevistas con la percepción de la observación no participante del investigador, además de la comparación de las respuestas *in*

vivo cruzadas con el análisis de datos y los referentes teóricos, todo ello mediante auditoría externa al proceso de investigación.

Para ayudar a la confirmabilidad de la presente investigación, el investigador desarrolló una lista de prejuicios (Hernández, Fernández, Batista, 2006) con el fin de evitarlos durante el proceso de recolección de la información y el análisis de datos. Esta decisión metodológica, favoreció que el investigador, quien lleva nueve años en la Institución Educativa donde se desarrolló la investigación, pudiera asumir su rol para lograr los objetivos propuestos. La lista de prejuicios realizada, se muestra a continuación:

- *Los padres de familia son fácilmente influenciados por el discurso de los maestros.*
- *Los padres de familia son fácilmente influenciados por el discurso del investigador.*
- *Los padres de familia son fácilmente influenciados por el discurso de sus pares.*
- *Los padres son poco expresivos y participativos en las entrevistas y principalmente en las discusiones de grupo.*
- *Los maestros son fácilmente influenciados por el discurso de sus homólogos.*
- *Los maestros son fácilmente influenciados por el discurso del investigador.*
- *Los padres hombres de familia no querrán participar de la investigación.*
- *Los maestros sienten su discurso superior al de los padres.*

4.5 Instrumentos para organizar y analizar datos.

La información obtenida de las entrevistas, la documentación institucional y el sistema en red de la IE, fue transcrita y organizada mediante una matriz categorial construida por el

investigador y su directora de tesis; en un segundo momento se realizó la lectura analítica de los datos obtenidos para reconocer las categorías y subcategorías de análisis y su vínculo

Categorías inferenciales	Categorías de segundo nivel	Categorías de tercer nivel	Categorías de cuarto nivel	Categorías de quinto nivel	Categorías de sexto nivel
Adquisición de la lectura	Sujeto escindido	Lectura mente	Lectura prótesis	Emociones políticamente adecuadas	Emoción-lectura
			Parálisis cuerpo		
			Aislamiento		
		No lectura cuerpo	Que grita	Emociones actuantes	
			Que agrede		
			Que somatiza		
	Experiencia de leer	Toca-tocado	Emociones con-tacto	Emoción-lectura	
		Encuentro con el otro			
		Empatía			
	Manifestación de conductas agresivas	Sujeto-objeto	Agresor-agredido	Emociones ubicuas	
Excluyente-excluido					
Poder-dependencia					
Enseñanza-aprendizaje					

		Maestro- estudiante			
--	--	------------------------	--	--	--

coherente con los objetivos de la investigación, como se evidencia, en la Tabla 1:

Categorías teóricas	Participante	Código in vivo (unidades de análisis o de significado)	Codificación abierta (o inicial)	Categoría (primer nivel)	Código (para identificar la categoría)	Categoría descriptiva (significado de la categoría)	Categoría inferencial (segundo nivel. Grandes temas: patrones encontrados en categorías primer nivel)	Subcategorías	Objetivo con el cual se vincula la categoría inferencial

Tabla 1. Matriz categorial para la organización y análisis de los datos. Fuente: autoría del investigador y su directora de tesis.

Finalmente, el mapa categorial final se expresa tanto en una gráfica hecha artesanalmente a mano alzada (ver Anexo 4) y en la Tabla que se muestra a continuación:

Tabla 2. Tabla categorial final. Fuente: autoría del investigador.

4.6 Muestra.

Además de lo ya señalado sobre la muestra en el apartado 4.4 (Para favorecer la transferencia la muestra fue heterogénea, de participantes voluntarios y por conveniencia), se acudió además a la muestra de caso tipo (Hernández, Fernández, Batista, 2006) donde se

profundizó en la información de un segmento de niños de un colegio de la comuna ocho de Medellín con y sin adquisición de la lectura, sus padres y maestros; se usaron criterios de inclusión como pertenecer al mismo grupo escolar, contar con los mismos maestros, las condiciones familiares, socioeconómicas y culturales similares, pero con niveles de adquisición de la lectura diferentes, como ya se ha señalado antes.

En cuanto a la muestra de participantes voluntarios (Hernández, Fernández, Batista, 2006) se contó con un consentimiento informado de los padres de familia para la intervención con los niños, así como la participación voluntaria de los maestros y padres; la muestra por conveniencia (Hernández, Fernández, Batista, 2006) incluyó el hecho de que la investigación se desarrolló en el lugar de trabajo del investigador lo que viabilizó el asunto porque hubo un acercamiento previo y empático con los participantes de la investigación. En total, se trabajó con una muestra compuesta por tres estudiantes, tres madres y dos maestras.

4.7 Aspectos éticos y divulgación de resultados.

Como se mencionó en el apartado 4.3, los formatos de consentimiento informado (Ver Anexo 3) sirvieron como documentos que presentaron las condiciones éticas de la investigación, que incluyeron el anonimato y la libre participación de los sujetos investigados (Hernández, Fernández, Batista, 2006).

El proyecto investigativo se acogió además, a la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud donde se postulan las normas para la investigación científica, la cual, en consonancia con la declaración universal sobre bioética y derechos humanos de la Unesco (2005) se respetaron principios fundamentales como la salud, la integridad, la vida, la dignidad, intimidad, autodeterminación y confidencialidad de la información de cada uno de los participantes de la investigación, a quienes se les explicó de forma escrita y verbal de qué se trataba su participación en la investigación.

Finalmente, se les informó a los participantes que los resultados de la investigación serían divulgados según el cronograma establecido con antelación.

Capítulo 5.

Hallazgos¹¹.

¹¹ Se usan nombres ficticios para citar los testimonios de los participantes de la investigación.

5.1 Acápito uno. Sobre la adquisición de la lectura.

5.1.1 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, (s.f.) 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: “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 Stanilas Dehaene (Dehaene (s.f.) 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. p11). Una de las diferencias fundamentales es que la palabra es oral, y en tanto, auditiva, pero la escritura la encierra en el campo visual, por ello, una persona alfabetizada no podrá pensar en el sólo sonido de una palabra y tendrá indefectiblemente que remitirse a la configuración visual de ésta (Ong, 2006, p. 21).

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 argumenta que en las culturas orales, “la lengua es por lo general un modo de acción y no solo una 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, ésta 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; para ejemplificarlo, se cita a continuación a una maestra entrevistada, quien asegura que

“en general se ven diferencias por fuera, son niños que están muy activos por decirlo así y que necesitan de estar haciendo cosas” (Juliana, maestra del tercer grado refiriéndose a niños que no saben leer).

Otra diferencia 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. p. 40); 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. A continuación, se cita un ejemplo de un estudiante del grado tercero con dificultades relacionales con sus compañeros y en general con otros niños dentro y fuera del colegio:

“de pronto decimos que es debido a eso, la mamá volvió a la casa y no lo mira para nada cada vez que se arrima no me toque, es que usted es muy morboso, es que no me de picos, es que no me sobe” (María, abuela entrevistada refiriéndose a la forma en que la madre evita ser interlocutora con su hijo)

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 en la cuenta 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, p. 46), 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, p. 46).

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, libera la memoria y abre las puertas a la construcción de nuevo pensamiento (Ong, 2006, p. 47).

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, p. 48); 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.

En el siguiente párrafo se citará un ejemplo de una acudiente de un estudiante sin adquisición de la lectura, que da cuenta de lo que se viene desarrollando hasta el momento:

“consigue amiguitos donde llega, pero entonces ya dice “no, al ratico dice no ese amiguito mío no qué pereza, le dije yo que me regalara tal cosa y dijo que no entonces él ya no es amigo mío” (María, acudiente)

Como lo afirma Chafe (Chafe, 1982 en Ong, 2006, p. 46) el pensamiento oral del estudiante es más natural y rápido, analítico y desarrollado en la acción, en la medida que determina una amistad desde la inmediatez y sin mediar análisis alguno, es decir, en el momento 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 oral, es que se caracteriza 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 cual 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, p. 50):

Comunes en las sociedades orales de todo el mundo, los insultos recíprocos 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*”, “*jonning*”, “*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). A continuación, se transcribirá un fragmento de la entrevista realizada, a la madre de una niña del grado tercero, que da cuenta del ensimismamiento del que habla Carother:

“llega a estudiar, a estudiar, a estudia...hay veces que yo le digo:mami no pues pare ya de estudiar y juegue un ratico o recréese un ratico porque ella siempre es leyendo y haciendo tareitas y haciendo cositas, a mí me parece que eso es muy importante”
(Verónica, madre de estudiante del grupo 3 B del Colegio Básico Camio de Paz)

Mientras que , asegura el autor, en las personas orales 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). En la siguiente entrevista, con una maestra del grado tercero puede evidenciarse lo planteado por Carother (1951) frente a la relación entre no alfabetización y conductas violentas:

“se nota que los niños que leen y escriben tienen un comportamiento más manejable, que se les llama la atención y acatan la norma; mientras que los niños que no saben leer y escribir se les hace más difícil las relaciones y hacen que el comportamiento dentro del salón sea maaás, más difícil ehhh” (Karina, maestra del grado tercero).

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 al trabajo realizado con estudiantes del grado tercero de primaria con y sin adquisición de lectura, a la luz de los estudios realizados con poblaciones orales.

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:

Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido (Havelock, 1963, pp. 145-146), 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 como 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 está 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:

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 Merleau-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, p.77).

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, principalmente que son más empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas (Ong, 2006) y con base en los hallazgos de la presente investigación, surge la pregunta por las ventajas que puede ofrecer el pensamiento totalizante de la mente oral, es decir, más adelante se analizarán algunos riesgos que la presente investigación considera que existen frente a la lectura, y quizá, en este caso, la capacidad de analizar pueda ser otro de los riesgos de la lectura (este tema se observará con más detalle en el apartado cuatro), sin desconocer, en ningún momento, todas las ventajas que ésta ofrece al florecimiento del pensamiento.

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 Occidental, está fragmentado en sus partes¹²; solo es 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, el cual no alcanza a ser percibido como un ser vivo, del cual el hombre hace parte, sino simplemente, como un lugar

¹² 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, s.f., p. 4).

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 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 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 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 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. Esta investigación, propone que a través de la experiencia de conversar, se desarrolla la empatía, pues de lo contrario, si la lectura se limita a la comprensión de un código y no a una experiencia lectora, ésta termina, finalmente, contribuyendo al aislamiento, como bien lo señalan autores como Ong (2006), Merleau-Ponty (1966) y Steiner (2013).

5.1.2. La emoción, una forma de pensamiento.

*“Sin la lectura nuestra vida amorosa
se limitaría a copular y lamer”*
(Vargas Llosa, (s.f.) 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 sólo 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, nueva y diferente a la idea generalizada 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 variación 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):

“entonces que hacen con eso o cuando tienen rabia los niños “ah que pereza es que tú mamá recicla y comen de la basura” (Maestra Juliana)

La citación anterior refleja como la rabia puede manifestarse a través de una idea, que por cierto resulta como lo dice Nussbaum (2008) insoportable y perturbadora. 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 anhela Steiner: una lectura humanizadora.

En la siguiente cita se evidencia un ejemplo 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.

“Entonces es siempre como ligado a la exclusión a la que no quiero estar con vos porque no sabés, no me gusta trabajar con vos, no me gusta hacer las tareas” (Maestra Karina)

Una idea un tanto diferente a la de Steiner, plantea la investigadora Michél 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 acápite cinco, más que una actividad utilitaria de la lectura, es una experiencia lectora que permite tocar y ser tocado al y por el otro:

“como hay otros casos que también es posible o que no están con nadie en el descanso son niños muy solitos” (Maestra Karina, refiriéndose a la exclusión que sufren algunos niños que no saben leer).

5.1.3. 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 simbólización, 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).

“le es difícil como la relación con las otras personas, siempre hay peleas siempre hay problemas eeehhh es como egoísta, quiere como todo para él todo para él y ya entonces esa es la relación con los demás.”(Ana, madre de estudiante con deficiente adquisición de lectura)

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 (s.f.) citado en Wolf, 2011), así pues, lo transforma y a la vez lo sustituye de algún modo.

“hay veces que yo le digo-mami no pues pare ya de estudiar y juegue” (...) ella todo es hablando, ella nunca se va a un golpe ni a una agresión ni nada” (Verónica, madre de estudiante que sabe leer) .

La cita anterior refleja lo que se viene argumentando, 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 a través 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 depende 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 tiene la imaginación, el juego y el cuerpo en Nussbaum para acceder al encuentro con el otro, y poder articular esto con lo que Larrosa (2006 a) 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 necesaria 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 (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 ésta a su vez, como ya se dijo, es uno de los factores que intervienen en el desarrollo de 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 más que la comprensión del código, 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, 2006 a).

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 ésta, 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 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 respuesta 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 experiencia¹³, se convierte en un vehículo desbocado 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 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 pensamientos 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

¹³ 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 en Occidente gracias a Descartes se estableció entre mente y cuerpo, sino entendiendo experiencia como encuentro transformador con el otro y ese encuentro puede darse desde el cuerpo incluso en reposo.

no su origen, por ello, sin desarrollo emocional la emoción se manifiesta por el cuerpo, ante la lectura se le da forma, estructura, organización por medio de la mente:

Qué sencilla sería la vida si la aflicción fuera sólo 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, 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 asegurará ciudadanos éticos, incluso, como muy enfáticamente lo ha recalado Steiner, se corre el riesgo 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 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. Como dijo una de las madres entrevistada durante esta investigación:

“ella no juega, prácticamente no juega, ella estudia, ella llega a estudiar, a estudiar, a estudiar...” (Verónica, Madre de estudiante del grado tercero)

O la afirmación de la maestra del grado tercero frente a uno de sus estudiantes:

“Es muy intelectual, no ha vivido su infancia, no juega” (Maestra Juliana)

Es decir, la lectura como forma de simbolización que fomenta la imaginación permite 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 permite desarrollar empatía, y sin ésta 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 como se observará en el siguiente apartado.

5.1.4. 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 que permita alcanzar un sentido ético, político y estético? ¿Incluso autores como Nussbaum, Tagore Dewey también apuestan a favor de las artes y las humanidades. Sin embargo, Steiner 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 (Steiner, 2013, 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 el castillo de barba azul, 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 esta investigación también reconoce, entre las ventajas y los riesgos de leer cuando afirma: “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, uno de los riesgos de la lectura, se ve reflejada 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”¹⁴, 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, 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 elección, 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

¹⁴ 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).

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

“cuando uno lee está abierto a otras cosas no solo a lo que puede ver y oír en su entorno sino que hay un libro que es escrito con la historia de otro país por ejemplo le abre las puertas a otro país a otra cultura, a otras costumbres, entonces en general es como esa identidad de pertenezco a un mundo y soy parte de ese mundo aunque yo no lo vea” (En esta cita la maestra Karina permite leer entre líneas, cómo la lectura puede reemplazar al cuerpo-ojos y al cuerpo-oídos, cómo puede volverse prótesis de ellos).

Steiner reconoce en la lectura una subvaloración del cuerpo, cuando cita la frase de Alain: “Toda verdad es el olvido del cuerpo”; la adquisición de la lectura puede llevar al libro a convertirse en una prótesis del cuerpo, que a continuación relata él mismo:

(...) 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 (2006 b). Los niños tienen que encontrar su propia lengua, una que les permite pronunciarse y rechazar 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, quien comprenderán finalmente, es él mismo. (Carmona, 2015).

“Relacionarse con otros compañeros, si tienen por ejemplo una historieta favorita, entonces como yo sé leer yo me la leo y mi amiguito también, entonces vamos a poder conversar con ella de ella”(Maestra Karina, resalta la importancia de leer para conversar)

Los niños son capaces de cohabitar con la injusticia, la exclusión y el maltrato de sus compañeros, no significa 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 Innombrable 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 se quiere formar?

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 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.

“Si nos leímos un libro en clase entonces, en parejitas, a ningún niño le va a gustar hacerse con el que no sabe leer” (Maestra Karina. Esta referencia da cuenta de cómo el sistema educativo se cimienta en la competitividad y no en el cooperativismo).

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 serlos 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, la presente investigación acepta 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 ésta 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, tal y como lo plantea Steiner, pues en dicho caso los libros se convierten en una prótesis del cuerpo.

logra, en efecto, 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).

5.1.5. La experiencia lectora.

Larrosa nombra una cita de Steiner en su libro *Lenguaje y silencio* que dice: “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, 2006 a, p.92).

Según el escritor, 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. (Larrosa, 2006 a)

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 Nussbamm, (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: “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, 2006 a, 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, aunque sí desde la conversación con el otro, con lo que nombra Steiner: una “presencia real que deja huella”; 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 de las relaciones 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 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 ellas. “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, sólo son posibles por uno mismo, con otros, pero por uno mismo, en primera persona, en nombre propio” (Larrosa, 2006 a, 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, 2006 a). 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 el apartado VI.

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 desarrollarse inteligencia emocional en tanto 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, cuando 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, s.f. p. 11)

“puede tener una conversación mejor con otros estudiantes, abrir las posibilidades por ejemplo de una conversación, de relacionarme, de investigar, de buscar otra cosa que me gustó relacionadas a lo que leyó” (Maestra Karina, refiriéndose a la lectura. El investigador considera que es una definición muy cercana a lo que Larrosa denomina experiencia lectora).

5.1.6. 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 de la simbolización canalizan 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, como pudo evidenciarse en los testimonios de esta investigación, 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. Como se ha creído en Occidente a partir de los planteamientos de Descartes.

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 (s.f.), 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 esta

investigación, surgió que a los niños que leen deben invitarlos a jugar, porque el estudio ha suplido la función del juego:

“El niño parece un viejito, nada le gusta, solo los videojuegos, pero es muy buen estudiante, principalmente en matemáticas” (Maestra Karina)

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 parten de la mente, pero 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, s.f., 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, según Larrosa, 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 esta investigación 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:

“ese tipo de maldad, como hacer pa que los demás se burlen de los más pequeños, ponerlos a llorar” (Ana, madre participante),

O bien, al manifestar a través de la enfermedad sobre el cuerpo:

“con ganas de que el aprenda a leer de que haga algo y él dice que no, que no y que no; porque llora él le dan ganas de traspasar, él la silla le fastidia, él la espalda le duele, que le duelen los pies, eh le suenan los oídos, va a estornudar, le pican los ojos” (María. Abuela participante,

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:

“los niños que más tienen que sobresalir en esa actividad con los gritos , con las actitudes, son los niños que no saben leer y escribir, pero estamos hablando de gritos y actitudes no hacia la parte positiva sino como en querer entorpecer la actividad” (Maestra Juliana),

O incluso, como simbolización a través de la agresión:

“es que pareciera que le gustara que yo le pegue” (expresión muy común entre madres del Colegio Básico Camino de Paz), simbolizando en la agresión sobre el cuerpo la atención de la madre y con ello su afecto, lo que, en cambio, para quien simboliza a través del lenguaje, puede expresarse con una cartica que diga: “te quiero”, carticas muy comunes, por cierto, en los niños que saben leer.

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 Stanislas Dehane o Walter Ong, y la emoción es pensamiento, entonces la lectura debe transformar el desarrollo emocional. Pero no basta con leer para una manifestación de emociones adecuada, es necesario que la lectura sea un encuentro con el otro que, finalmente, es él mismo (Carmona, 2015); porque para poder trascender de la lectura racional a la empatía, es necesario ser consciente de que el otro es una continuidad del sujeto, de que lo otro es lo mismo.

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, no aislarse, y correr al encuentro del otro para conversar, para reconocerlo y comprenderse en él; pues sólo 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 ésta 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 agredan 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 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, 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 adquirir el código transforma la capacidad de analizar, clasificar y abstraer; en lo emocional no basta con leer para desarrollar 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, 2006 b, 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 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, 2006 b, p. 37) o como lo manifiesta Karina una de las maestras entrevistadas durante el trabajo de campo de la presente investigación: *“Entonces le abre las posibilidades a relacionarse con otros, a aprender de los otros, a interpretar el mundo”*

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 sólo 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 agrede, 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:

Cuando 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, 2006 b, 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, como aclara Larrosa, ello no se limita a la oralidad, también a la lectura y la escritura. Leer, usando el libro como una prótesis del cuerpo, quedándose en el plano imaginario y sin concretarse en la acción, no posibilita elaborar con otros.

El desarrollo emocional es distinto, necesita del otro, y tal vez es más complejo que el cognitivo. Tal vez es más complejo, porque la emoción es pensamiento 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 éstas. Sólo a través de la lectura como experiencia se construye inteligencia emocional y ética.

La diferencia está en que la adquisición de la lectura, como toda tecnología requiere ser enseñada, requiere de otro de quien aprender, pero una vez se aprende, se puede aislar de esos otros y acarrear los problemas morales que plantea Steiner, en cambio, una vez se adquiere la lectura debe volverse conversación a través del cuerpo: de la lengua, de la boca, del oído, de las cuerdas vocales, de los pulmones, es decir, del encuentro permanente con el otro, y solo así se reconfigura el sujeto del que habla Petit, cuando menciona que alcanza armonía interior para poder ser melodioso con el mundo (Petit, 1999), o desarrollar compasión que hace parte de las capacidades que plantea Nussbaum (2010), pues el fin utilitario de la lectura se restringe a las competencias.

Ahora bien, en esta investigación puede vislumbrarse que los niños que acceden a la lectura, hacen del libro una prótesis de su cuerpo para desplazarse a través de su imaginación, para jugar, para dialogar, distinto a conversar, (Larrosa 2006 a) y esa prótesis del cuerpo permite alcanzar el control políticamente adecuado de emociones, pero no es suficiente para desarrollar emociones como la empatía, necesarias en la configuración ética del sujeto, porque ello requiere de conversar con el otro.

Para concluir, esta investigación en concordancia con lo planteado por los diferentes teóricos hasta aquí nombrados, 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 esta investigación se ha denominado a este tipo de emociones: “actuantes”.

“los más pequeños ponerlos a llorar.”(Madre Ana. El llanto como signo leíble en el cuerpo del otro; la expresión y la comunicación a través del cuerpo).

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 esta 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: “la ética se da en el encuentro con el otro” (...). El otro es próximo a mí en tanto yo soy responsable de él” (Levinas, 2000, citado en Magendzo, 2006, p. 7). Es decir, un sujeto con capacidades cognitivas y culturales socialmente apropiadas, pero deshumanizado,

indolente del sufrimiento del otro. Dentro de esta clasificación se encuentran los estudiantes que no agreden físicamente, pero tampoco juegan y desde su inactividad ignoran y excluyen al otro, se aíslan y aíslan, siendo esta otra forma de agresión.

“la lectura yo creo que es fundamental por lo que ahora en día se está viviendo de que hay gente como tan ignorante” (Verónica, madre participante. Lectura comprendida desde el utilitarismo y como vehículo de interacción social, aunque no necesariamente como experiencia que toca)

Por último, están las emociones que esta investigación ha llamado “con-tacto”; son las que, gracias a la adquisición de tecnologías como el arte, desarrollan 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, aislarse, 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, pero ésta a su vez limita al sujeto, cuando no es atravesada por la oralidad:

“yo creo que están como a un nivel de nos comprendemos así sea inconscientemente y juegan en un descanso y se ven” (Maestra Juliana).

Finalmente, la oralidad permite tramitar las emociones a través de la palabra, sin necesidad de que se encarnen de manera desbordada en el cuerpo, como *emociones actuantes*, y en interacción con otro, distinto a la palabra escrita que aísla y en ocasiones deshumaniza manifestándose como *emociones políticamente correctas*. Es decir, la conversación reconoce al otro como él mismo y por tanto forjan emociones como empatía y compasión que son pilares de la ética y esto es lo que la presente investigación denomina *emociones con-tacto*.

“Cuando los estudiantes conversan, se sientan, comparten, se escuchan; cuando no lo hacen, corren, gritan, agreden” (observación no participante realizada por el investigador en el campo).

5.2. Acápito dos. Manifestación de conductas agresivas y adquisición de la lectura: concepciones de padres y maestros.

5.2.1. 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 Michél 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 cansones y “no entienden” es su queja constante:

“Entonces es siempre como ligado a la exclusión a la que no quiero estar con vos porque no sabés, no me gusta trabajar con vos” (Maestra Karina).

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.

“Entonces, ejemplo, voy a dictar una actividad, profe no dicte porque fulanito de tal no sabe leer ni escribir, entonces es como ese señalamiento que él ya sabe que no sabe leer ni escribir que lo va a comenzar a frustrar más” (Maestra Juliana).

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 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 decir 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 sólo 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, 2006 a).

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: *“A ningún niño le va a gustar hacerse con el que no sabe leer”* (Maestra Karina).

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 y 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, determinante 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 (-)¹⁵ 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).

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

con algunas situaciones de intersubjetividad gratificantes, con encuentros personalizados, un recibimiento, una hospitalidad. A partir de allí, algunas lecturas abren la puerta hacia lugares

¹⁵ 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.

distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto. Pero también la lectura hace posible un relato: leer permite que se desencadene una actividad narrativa y se creen enlaces entre los eslabones de una historia, entre quienes participan en un grupo y a veces entre universos culturales. Sobre todo cuando esta lectura ofrece no un calco de la experiencia de cada persona, sino una metáfora (Petit, 2009, citada en Romero, 2014, p. 163).

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:

“él tiene mucho la curiosidad por las drogas entonces yo lo pongo como...que significa las drogas...mmm... como que le puede causar y todo eso, ver imágenes y leer entonces él relaciona la lectura y la imagen...entonces más que todo eso” (Ana madre participante).

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.

A continuación, la percepción de una madre y de una maestra entrevistadas que permiten comprender esa posición Objeto-Sujeto de la que habla Carmona (2015), pues allí hay una relación poder-dependencia en el relacionamiento de los niños sin adquisición de la lectura con compañeros menores a quienes pueden excluir, pero de quienes dependen para no sentirse excluidos:

“con niños menores trata de ser como más abusivo, abusivo con los niños menores, obviamente porque están más pequeños” (Madre Ana).

“ellos si son más abiertos a buscar otros amiguitos incluso de grados menores que no se sienten como con..en un descanso ninguno va a pensar a vos sabes leer o sabés escribir no”. (Maestra Karina).

En las referencias anteriores, 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:

“hacer pa que los demás se burlen de los más pequeños , ponerlos a llorar.” (Madre Ana).

y, por otro lado, 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:

“simplemente como es más pequeño se integra más fácil. Entonces por lo general juegan con niños de grados menores” (Maestra Karina de estudiante del grado tercero),

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.

“en lo académico están abiertos a que se les va...les vaya mejor tanto en los amigos como en las situaciones a resolver” (Maestra Juliana dando cuenta de cómo quienes leen

establecen mejores relaciones de amistad (son aceptados); y que en las situaciones a resolver, logran 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 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 (s.f.) 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.

“se nota que los niños que leen y escriben tienen un comportamiento más manejable, que se les llama la atención y acatan la norma; mientras que los niños que no saben leer y escribir se les hace más difícil las relaciones y hacen que el comportamiento dentro del salón sea más, más difícil ehhh”(Maestra Juliana).

5.2.2. 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)*

El siguiente apartado se centra en las concepciones de los maestros del Colegio Básico Camino de Paz de la ciudad de Medellín, en torno a la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas, lo cual se expresa, por ejemplo, en el siguiente testimonio:

“y sientan como una frustración hacia lo que hacen entonces de ahí también puede radicar el hecho de su comportamiento, porque a lo que se sienten en esta frustración de que no pueden hacer las cosas bien o no pueden hacer nada entonces empiezan a intervenir en las normas y el comportamiento del salón y hacen que este se empiece como a disparar en cuanto a comportamiento” (Maestra Juliana).

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 transmito 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).

“(…) en general se ven diferencias por fuera, son niños que están muy activos por decirlo así y que necesitan de estar haciendo cosas, diferente para ellos no saben diferenciar si son cosas buenas o malas, pero me refiero a esta clase de juegos bruscos, a decirles cosas a los compañeros entonces ellos siempre tienen que estar en una actividad siempre, porque si no van a caer en esta zona de confort en la que ellos no se sienten bien, entonces van a tener que estar haciendo cosas.” (Maestra Juliana)

De este modo, el desencuentro entre enseñar y aprender radica en que la primera 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 libertad, 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.

5.2.3. Enseñanza-Aprendizaje: ¿Por qué un guion (-)?¹⁶

5.2.3.1. 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, éstos 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, 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.

¹⁶ Mucha de la información contenida en este apartado se usó como insumo para la construcción de un artículo titulado “Enseñar-Aprender: un Guion (-) con pretensiones de transformación”, el cual se envió a la revista indexada Actualidades pedagógicas, y se encuentra en proceso de evaluación para su posible publicación.

Este escrito 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 también Meirieu (1998), entendiéndolo más bien en un solo tiempo. La cuestión, como se propone en este escrito, 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 (2006 b) llama *experiencia* como “eso que me pasa” (p. 45), tanto para un aprendizaje conceptual como para uno existencial. 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:

“el niño de pronto como tiene más imaginación y más creatividad lo va a ampliar, entonces puede tener una conversación mejor con otros estudiantes, abrir las posibilidades por ejemplo de una conversación” (Maestra Karina planteando la conversación y el encuentro con el otro como formadoras de autonomía y no la educación entendida como transmisión de conocimiento).

En concordancia con lo anterior, el aprendizaje no tiene un tiempo de inicio conocido (idea que se desarrollará más adelante), 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 texto se piensa lingüísticamente mediada por un guion (-).

“el niño de pronto como tiene más imaginación y más creatividad lo va a ampliar, entonces puede tener una conversación mejor con otros estudiantes, abrir las posibilidades por ejemplo de una conversación, de relacionarme, de investigar, de buscar otra cosa que me gustó relacionadas a lo que leyó.” (Maestra Karina)

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, son los que en este escrito se conciben como una *relación de dependencia ontológica, distinta* a una relación de causa efecto, por lo demás, bastante generalizada:

“siempre van a terminar y acompañar los otros, entonces venga yo le ayudo si usted no sabe yo le explico” (Maestra Juliana mencionando estudiantes-maestros, que dan cuenta de la importancia del guion en el encuentro con el otro dentro de la experiencia educativa)

5.2.3.2 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 y 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 artículo: 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 escrito, la argumentación de la relevancia del guion (-) entre enseñanza-aprendizaje:

“son niños a los que los demás niños los molestan, lo denominan como el cansón o el que molesta” (Maestra Karina. Un ejemplo claro de lo que afirma Carmona (2015) el sujeto que molesta es el que por los demás es molestado, por tanto, un sujeto-objeto)

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.

5.2.3.3 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, se proponen tres conceptos lingüísticos para lograr lo dicho: el guion (-), el retruécano¹⁷ 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.

“los demás niños los molestan, lo denominan (...) el que molesta” (Maestra Karina. Este código *in vivo* da cuenta de lo paradójico del retruécano, que podría leerse como, molestando al que molesta que es molestado al molestar y que sirve al presente trabajo investigativo para develar el guion existente en las relaciones humanas, a la cual no escapa la educativa.)

¹⁷ Repetición de las mismas palabras de una oración, pero en orden diverso” (Müller, 1994, p. 37).

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 opuestos 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.

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.

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 inconsciente¹⁸, 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 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 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.

“yo creo que están como a un nivel de nos comprendemos así sea inconscientemente y juegan en un descanso y se ven” (Maestra Karina).

Así mismo, quienes desempeñan el rol de educandos asisten 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 más significativos de un compañero *“venga yo le ayudo si usted no sabe yo le explico”* (Maestra Juliana), del portero del colegio o de una historia de un tercero narrada por alguien cercano, antes que de quien desempeña en el momento el rol de educador; pues bien, una de las tesis del presente escrito 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.

¹⁸ 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, afirma la coexistencia de un conocimiento consciente con un no saber” (Freud, 1920 en Ujidos, 2015 párr 6).

Entendida de esta manera, la educación es un diálogo entre dos sujetos, donde ambos preguntan-responden¹⁹, 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 el presente texto proponga el guion (-) como la manera de escribirlo, pues maestro-estudiante simboliza una relación entre dos sujetos que se tocan 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 asíntota²⁰ 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.

¹⁹ Partiendo de la estructura de diálogo como pregunta-repuesta propuesta por Gadamer (1998).

²⁰ “Línea recta que, prolongada indefinidamente, se acerca de continuo a una curva, sin llegar nunca a encontrarla” (RAE, 2017).

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).

5.2.3.4 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:

“entonces en general es como esa identidad de pertenezco a un mundo y soy parte de ese mundo, aunque yo no lo vea” (Maestra Karina).

Meirieu (1998) plantea que muchos de los conocimientos de la escuela no motivan a los niños, quienes siempre sospechan que ésta 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 escrito 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 encuentran respuesta en la lengua del conocimiento tecnicocientífico, 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 (-).

5.2.3.5 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 enmarcándose dentro de lo imposible, lo cual trae como consecuencia sufrimiento, tanto a quien pretende enseñar como a quien pretende aprender; ya nos advierte de ello la antropóloga francesa Michéle 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 (s.f.) 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 pedagogía²¹, 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): “Enseña 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 incluso, inevitable. A manera de ejemplo, el aforismo de Lacan

²¹ El autor conoce que la definición de pedagogía no se ajusta solamente a esta idea; ésta se usa particularmente para lo que se quiere argumentar en el escrito.

(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.

5.2.3.6 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)

“Si el decodifica los números listo 2+2 pero si es una situación problema él no lava a saber interpretar entonces si lo va a limitar tanto en probablemente atravesarse académicamente y que pase lo mismo en las relaciones sociales” (Abuela María).

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 quehacer es transmitir información, entonces, como lo expresó Freud (1925 a), 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):

“¡Por ejemplo! Relacionarse con otros compañeros” (La maestra Karina manifiesta una concepción no utilitaria de la lectura ni de la enseñanza-aprendizaje de la misma, sino concebida como significativa en la medida que se da en el encuentro con el otro, en la experiencia.

Un proyecto personal entendido como la formación de un sujeto, y ésta se da siempre en relación con otro; en este orden de ideas, 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 siempre en relación al 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, pues 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, éstos 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, ayudarle a encontrar su condición de Otro, es un desafío pedagógico supremo” (Meirieu, 1991, como se citó en Zambrano, 2009, p. 221).

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

Partiendo del argumento de Larrosa (2006a) que asegura que pensar no es sólo 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, 2006 a); 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 anti experiencia que evita que algo *nos* pase; está claro entonces que ni la información ni la opinión cumplen con lo que, para Larrosa (2006 a), 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, 2006 a).

Ahora bien, la experiencia, por ejemplo educativa, de que algo *nos* pueda pasar exige detenerse, suspender el automatismo, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2006 a), 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 ha 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 el cual no tengo control, entonces justo ahí comprendo que aprender es su decisión.

Ahora bien, la diferencia entre el profesor y el maestro es que el primero 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 segundo, 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 (Larrosa c, 2006) llama la lengua propia, que en el presente escrito prefiere llamarse lenguaje, y no con la lengua de todos que es la de nadie, la del conocimiento (Larrosa c, 2006). 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 está en el conocimiento, sino en la expresión del ser, en la experiencia, como una relación entre maestro-estudiante y entre enseñanza-aprendizaje, pues ésta 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 de 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, 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 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 enseñanza-educación 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 el desarrollo emocional. 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.

Capítulo 6.

Conclusiones.

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 sólo 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); es decir, los sujetos que no acceden a la lectura, ante su incapacidad de simbolizar expresan a través del cuerpo, bien sea agrediendo a personas o a cosas, autoagrediendo ,

somatizando, o a través del grito que es una manera intermedia entre la oralidad, la corporalización y la agresión. Estas han sido denominadas emociones actuantes.

Por otro lado, en las denominadas emociones políticamente adecuadas, las personas que han accedido a la lectura sin mediación con la conversación, por el reconocimiento del otro, pueden ver afectado su principio de realidad, pueden terminar aislándose del contacto con los demás, y hay un fortalecimiento de la intelectualidad en detrimento de su cuerpo. Estas personas pueden agredir desde la exclusión del otro, y su total indiferencia con ellos y con su entorno, siendo incapaces así de desarrollar empatía o compasión por el sufrimiento ajeno.

Finalmente, están las emociones con-tacto, que dan cuenta de la lectura como una experiencia que permite tocar y ser tocado; se han denominado con-tacto por la doble acepción que conlleva la palabra: por un lado hay un contacto entre dos sujetos y por otro, apoyado en la diferencia que se establece entre la pedagogía del tacto y la táctica de la pedagogía; en este caso hay una emoción del tacto, un tacto que permite tocar y ser tocado, ya que, como lo indica la palabra es un toque con un tacto tal que transforma al otro y en ese orden de ideas, solo yo me transformo, nadie me transforma, aunque necesito de otro para transformarme, de lo contrario es imposible.

Lo anterior, está estrechamente ligado con la ubicuidad de las emociones, que se dan en simultáneo entre dos sujetos, lo cual 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, también inevitable.

Por último, las conclusiones pueden contrastarse con tres asuntos fundamentales del planteamiento del problema: 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, 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 desarrollar emociones con-tacto, es decir, cómo se manifestó en el estado del arte: la forma de relacionarse con los demás.

Por otra parte, la Banda de Moebius 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, pues en los antecedentes teóricos e investigativos se ha estudiado sobre el afecto en la adquisición de la lectura, pero no se había planteado el fenómeno de manera inversa.

Por último, la presente investigación se inclinó por el vacío existente entre la relación de la transformación de las emociones, a través de la manifestación de conductas agresivas, mediante la lectura. Pues reconocía, un vacío conceptual en la relación entre la emoción concebida como una forma de pensamiento (Nussbaum, 2008), y en tanto, susceptible de transformación 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 al investigador, a la conclusión que la lectura ofrece ciertos riesgos deshumanizantes (Steiner, 2013), y para

evitarlos, debe transitar por la oralidad a modo de conversación (Larrosa, 2006 b) 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 (s.f.) 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 el presente trabajo, la lectura posibilite el encuentro con el otro. Sin embargo, contrario a lo que el investigador suponía al inicio de esta investigación, puede concluirse, 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 un desarrollo emocional políticamente correcto, asunto que se advierte en esta disertación, no como juicio de valor, sino como potencialidad de transformación.

Capítulo 7.

Recomendaciones.

La lectura ha de descentrarse de la función utilitaria, con la que es asociada dentro y fuera del ámbito escolar, y que históricamente la ha limitado a la comprensión de un código o a un logro cognitivo. Una manera de hacerlo, es que la escuela implemente educación emocional, a través de la lectura y de la conversación dentro de sus currículos, pues propiciar espacios como estos fortalecen la emoción y la empatía, mientras que no hacerlo conlleva a los riesgos propios de la lectura: pérdida del principio de realidad, aislamiento, subutilización y subvalorización del cuerpo, escisión mente y cuerpo y pensamiento efractado.

También, es menester reconocer que la lectura es la única tecnología que desarrolla la capacidad de análisis (Ong,2006), en la medida que la emoción es una forma de pensamiento (Nussbaum, 2008), también es susceptible de transformación a través de la lectura y, en tanto, la vía hacia la inteligencia emocional como solución al acoso escolar; siempre y cuando la escuela propicie espacios de conversación en torno a lo leído, pues la oralidad es el vehículo para el desarrollo de emociones como la empatía y la compasión.

De este modo, la noción de maestro-estudiante puede entenderse como un proceso fluido donde ambos enseñan-aprenden, de manera impredecible, con ánimo de trascender los roles tradicionalmente anquilosados de uno y otro, al igual que los tiempos esquemáticos donde se enseña y donde se aprende, ya que ello solo existe en el imaginario, pero está completamente desdibujado de la realidad. Por tanto, es necesario que la relación educativa sea entendida desde el encuentro con el otro, como una experiencia que permite tocar y ser tocado en un solo tiempo (tocar-tocado). En este orden de ideas, las clases en lugar de centrarse en el contenido (el cual, por cierto, es insustituible), han de poner atención en los conocimientos fundacionales de vida, que no son predecibles ni controlables, pues la práctica

del maestro se da en la acción. Es decir, una enseñanza-aprendizaje que no pretende tener el control total de lo que transmite, se convierte en una educación posible y humana.

Allí, radica la relevancia del cuerpo en el encuentro con el otro, pues si lo que no se simboliza, pasa por el este, de manera moebiana, puede inferirse, que lo que pasa por el cuerpo puede simbolizarse con mayor facilidad. Esto, resignifica asignaturas como educación física en la escuela, en la medida que las actividades académicas deben pasar por el cuerpo, en aras que haya apropiación de los contenidos. Lo anterior, plantea acabar con la dicotomía mente y cuerpo, lo cual en el ámbito educativo permitirá formar individuos que no obedezcan al prejuicio de cultivar una en detrimento del otro, como si ambas no fuesen lo mismo: una prolongación continua la una de la otra. Por lo anterior, es que la presente investigación relaciona el sentido del tacto, presente en todo el cuerpo, con el tacto hacia el otro; es decir, no solo el tacto en el cuerpo sino el cuerpo en el tacto (nuevamente aparecen el retruécano y la paradoja).

Así pues, lo que no pasa por la simbolización lo hace por el cuerpo (Petit, 1999), verbigracia el grito; a su vez, lo que pasa por el cuerpo mejora su simbolización, como en la conversación; un ejemplo es la lectura mediada, pues la oralidad posibilita alcanzar un equilibrio entre el pensamiento analítico efractado y un pensamiento holista; porque no solo involucra el cuerpo-ojo, también el cuerpo-ojo-oído-boca-tacto-nariz; es decir, la totalidad de un cuerpo integrado, por ello, el aprendizaje debe ser haciendo, lo cual incluye conversar.

Por otra parte, bajo la premisa que todo sujeto a su vez es objeto (Carmona,2015), la escuela debe reconocer que todo agresor es agredido, para reconocer tipos de violencia distintos de la agresión física, como la exclusión, la indiferencia, el rechazo, la subvaloración, que permitan una nueva mirada sobre los estereotipados estudiantes acosadores y acosados ; desconociendo así otras formas de violencia sutil, pero no por ello menos lesiva, dentro y fuera de la escuela y con ello una nueva concepción sobre el acoso escolar, pues quien golpea también sufre exclusión permanente. Además, la ubicuidad emocional (desarrollada en la presente investigación) entre ambos sujetos agresor-agredido determina que es imposible

saber cuál es causa y cuál efecto, pues son una simultaneidad. Como ya se mencionó dentro de los hallazgos: “no se aprenden los comienzos” (Bárcena et al., 2006). En síntesis, no se trata de una apología a la violencia física, simplemente es entender desde otra óptica, que por ser más vistoso el golpe, necesariamente no es más lesivo que otras formas de violencia, incluso, imperceptibles en muchas ocasiones.

Por último, la educación es posible en tanto su objeto sea la formación de sujetos, y no la transmisión de conocimientos, en la medida que reconoce que enseñar es imposible (Meirieu, 1998), en tanto el otro es libre de elegir que desea aprender y ese deseo no necesariamente es compatible con el deseo de quien pretende enseñar, mientras que la formación es una experiencia que solo es posible en el encuentro con el otro, por tanto, esa es la razón principal de asistir a la escuela: romper con el círculo mafioso que representa la familia (Echeverri, 2018).

Lo anterior no significa que el acto pedagógico no revista planificación pues si la requiere, lo que es distinto a pensar que aquello que el maestro lleva planeado es lo que necesariamente se va a desarrollar, mucho menos lo que se va a enseñar, pero si es la excusa para el encuentro y a través de este de la experiencia, única manera de tocar al otro, de que algo le pase (Larrosa, 2006 b), o sea, de transformarlo.

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>
- Alcaldía de Medellín. 2015. Plan de desarrollo local/ comuna 8 Villa Hermosa. Recuperado de:
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/comunas/COMUNA8_VILLA_HERMOSA.pdf
- Báez, F. (2012). Las 10 peores quemas de libros en la historia. Recuperado de:
<http://www.theclinic.cl/2012/01/04/las-10-peores-quemas-de-libros-en-la-historia/>
- Bárcena, Larrosa, Mèlich, J. 2006. Pensar la educación desde la experiencia. revista portuguesa de pedagogía. año 40-1, 2006, 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. Enero 11 de 2010. Lenguaje e infinito. Blog de la escuela lacaniana 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, Vol. 18 (2): pp.15-42, 2009.
- 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.
- Comenio, J. (1998) Didáctica magna. México. Porrúa. Tomado 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, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre 2014, pp. 9-30
- 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 - Vol 12, Nº 1 - Mayo 2015 - (pp. 29 - 35).
- Duque, F et. 2001. Capítulo El ciborg sí tiene quien le escriba. Compilador Montoya, J. La escritura del cuerpo/ el cuerpo de la escritura. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Echeverri, G. Conversatorio sobre educación. 2018. Medellín. Fundación las Golondrinas. 23 de febrero de 2018.
- El Tiempo. 2014. El país, con menos analfabetas en el 2018. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/estilo-devida/educacion/analfabetismo-en-colombia/14545615>
- Freud, S. 1920. Más Allá del principio del placer. Buenos Aires. Amorrortou.
- Freud, S. (1925 a). 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. (1925 b). Sigmund Freud obras completas. Moisés y la religión monoteísta, Esquema del psicoanálisis, y otras obras (1937-1939) XXIII. Análisis terminable e interminable. (p.113) 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/>
- García, J. 2014. Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2. Arco libros. Madrid.
- García, E. NEUROPSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. 2008. http://eprints.ucm.es/9972/1/Revista_Psicologia_y_Educacion.pdf

- Gadamer, H. Verdad y método II. 1998. Ediciones sígueme Salamanca.
- González Marqués, Maestú y García, E. 2011. NEURONAS ESPEJO Y TEORÍA DE LA MENTE EN LA EXPLICACIÓN DE LA EMPATÍA. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), pp.265-279
- González, F. 2005. PETIT, MICHÉLE. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Tercera reimpresión. *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, Vol. 19, Núm. 39, julio/diciembre, 2005. (pp. 209-212)
- Grünewald y Osorio. 2010. Sentir, decir y hacer: variedad expresiva y prototipos de emoción en el vocabulario juvenil. *ONOMÁZEIN* 22 (2010/2): pp.125-163
- Hernández, Fernández, Baptista, 2006. Metodología de la investigación. México DF, McGraw Hill
- Lacan, J. 26 de febrero de 1977. Consideraciones sobre la histeria. NEL Medellín, nueva escuela lacaniana. Tomado de <http://nel-medellin.org/consideraciones-sobre-la-histeria-jacques-lacan/>
- Larrosa, J. 1999. Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo ce las palabras. *Educación y pedagogía* Vol. XI enero-agosto de 1999, ISSN 0121-7593: pp.17-27
- Larrosa, J. (s.f.) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Tomado de http://www.me.gov.ar/currifrom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. 2002. Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel. Barcelona. Laertes.
- Larrosa, J. (2006 a) Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 18. pp. 87-112
 tomado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Larrosa, J. (2006 b) Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 18.

- pp. 29-42 tomado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/19062/16285>
- Larrosa, J. (2006 c). La educación y el arte de la conversación. Bárcena et al. Pensar la educación desde la experiencia. revista portuguesa de pedagogía. año 40-1, 2006, 242-250. Recuperado de <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/1157-1-3317-1-10-20120928.pdf>
- Llumiguano, J. 2014. La Revolucion de la Informatica en la educación. Proceso Enseñanza-Aprendizaje. <https://sites.google.com/site/revolucioninformaticaeduacion/novedades/procesoensenanza-aprendizaje>
- Lozano, M, 2011,17 de febrero. 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. El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. Polis, Revista Latinoamericana. 12-10-2006. Tomado de <https://polis.revues.org/4897>
- Marmolejo, A. Conversatorio sobre educación. 2016. Medellín. Fundación las Golondrinas. 05 de agosto de 2016.
- Martín, A. Rétor, 2014. La retórica clásica y la neurociencia actual: las emociones y la persuasión. 4 (1) pp. 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. Frankenstein educador. 1998. Editorial Laertes. Barcelona.
- Mercadillo, Díaz y Barrios. 2007. Neurobiología de las emociones morales. Salud Mental, Vol. 30, No. 3 p.2
- Montoya, J. 2001. La escritura del cuerpo/ el cuerpo de la escritura. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Mora, L. La educación, profesión imposible. S.f. <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 Costa Rica. Tomado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1a8G3vHky0C&oi=fnd&pg=PA17&dq=figuras+estilisticas+retruecano&ots=p5DI5U6jfh&sig=1SnJgCAAtVQ74sv0G0hA_hXcXp6Y#v=onepage&q&f=false
- Nietzche, F. (s.f.). Así hablaba Zaratustra. Recuperado de [:http://sovmadrid.cnt.es/oldsov/sites/default/files/Asi%20hablo%20Zaratustra.pdf](http://sovmadrid.cnt.es/oldsov/sites/default/files/Asi%20hablo%20Zaratustra.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. 2000. Conferencia: "Estrategias para la construcción de lectores", Buenos Aires. Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires, el 1 de mayo de 2000. https://docs.google.com/document/d/1Bhc9fXskVDubeh0QftzUypaQ_vDDV3gluedFgRwhWIU/edit
- Petit, M. (2014 a). Conferencia magistral de Michéle Petit. Biblioredes tv. (2014, octubre 20) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vGzNL77eotU>

- Petit, M. (2014 b). Educación Galicia (2014, 28 de enero) Congreso Bibliotecas escolares en tránsito, Noviembre 2011 - Conferencia 4
<https://www.youtube.com/watch?v=Ous7hcocQBs>
- Petit, M. (2008). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Barcelona: Océano Travesía.
- Petit, M, s.f. El extraño objeto que nos reúne. Unam tomado de
http://iibi.unam.mx/publicaciones/207/03%20pasado%20y%20presente_3er_seminario_lectura_presentacion_Michele%20Petit.html
- Petit, M. 2015. Lee por gusto. (2015, 27 de abril) Michèle Petit presenta su libro: "leer el mundo" <https://www.youtube.com/watch?v=7gWyT-0sRP8>
- Petit, M. (2015). Fundación Lúminis (2015, 20 de agosto) Michèle Petit (Fundación Lúminis + Fundación El Libro + Banco Galicia - 2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=OixNnz3EV2U>
- Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. 2002. Redacción, EL TIEMPO. Las bibliotecas deben ser oasis de paz. La francesa Michèle Petit cree que los libros son instrumentos para reivindicar la dignidad humana. En muchas ocasiones ha visto cómo las palabras han exorcizado el pasado de cientos de niños, jóvenes y adultos que han vivido la guerra de cerca.
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1362733>
- Petit, M, (2003) El extraño objeto que nos reúne. Unam. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=7xQ4FpUeQt8C&pg=PA59&lpg=PA59&dq=Aunque+hayamos+aprendido+a+controlar+nuestra+lectura,+a+frenar+nuestras+pulsiones+de+arrancar+o+recortar+las+p%C3%A1ginas,+o+de+plagiar,+leer+implicar+siempre+una+forma+de+despedazar&source=bl&ots=CkNH9SIE2l&sig=wRNolbcZHtwY5Vym8zC9zQfUCo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjih6iFgafaAhXFslkKHakNABEQ6AEIJjAA#v=onepage&q=Aunque%20hayamos%20aprendido%20a%20controlar%20nuestra%20lectura%2C%20a%20frenar%20nuestras%20pulsiones%20de%20arrancar%20o%20recortar%20las%20p%C3%A1ginas%2C%20o%20de>

[%20plagiar%2C%20leer%20implica%20siempre%20una%20forma%20de%20despedazar&f=false](#)

Platón, 2010. *El Fedro*. Madrid: Akal. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=hvemVHGZmycC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Pinzón, Seva, Colet, V. (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*. N° 2/ septiembre/ 1998. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-EnTantoNoHayRelacionSexualhaySintoma-5029987.pdf>

Pulido, M. 2013. XIX Premio Santillana de Experiencias Educativas 2013. ¿Educamos para la

Vida? Inteligencia emocional, una mirada a la práctica. http://www.premiosantillana.com.co/pdf/PREMIO_2013.pdf.)

Real Académica Española. (2017). *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

Restrepo, L. El derecho a la ternura, editorial Península 1997

Restrepo, P. 2016. Medellín como vamos 10 años. Tomado 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 XXXVII*, N° 1, pp. 269-277,

Rivas, M. 2010, 22 de julio. 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*. Número 37. Diciembre . 199-212.

- Rodríguez, O. Martes 24 de junio de 2008. Entrevista a la doctora Candace Pert. Recuperado de: <http://relaxycalma.blogspot.com.co/2008/06/psiconeuroinmunologia-entrevista.html>
- Roldán, Hernández, Restrepo, P. 2016 <http://www.medellincomovamos.org/alfabetizacion-para-garantizar-una-educacion-inclusiva-y-de-calidad/>
- Romero, A. 2014. Michéle Petit (1999): Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura. México: Fondo de Cultura Económica. (2001): Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica. (2008): El arte de la lectura en tiempos de crisis. España: Océano Travesía. Itinerarios educativos 7 - 7 - 2014 (pp. 161-165)
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/4955/7517>
- Salmon, A. 2009. Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. Lectura y vida, V. 30 (4) diciembre de 2009 pp. 63-69.
- Salswach, H. agosto 22, 2016. La experiencia de leer: El silencio de los libros. Tomado de <https://www.viceversa-mag.com/el-silencio-de-los-libros/>
- Simonnet, D. domingo 11 de febrero de 2001. Entrevista con George Steiner, la cultura no humaniza. <http://www.lanacion.com.ar/212904-george-steiner-la-cultura-no-humaniza>
- Soler, C. (s.f.) El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. Tomado de <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/colettesoler-elcuerpoenlaensenanzadejacqueslacan.pdf>
- Steiner, G. 2013. En el castillo de Barba Azul. Barcelona. Gedisa.
- Steiner, G. 2003. Lenguaje y silencio. Barcelona. Gedisa.
- Steiner G. 1991. Presencias Reales. Barcelona. Ediciones destino.
- Steiner, G. Rabia a los libros. Letra Internacional, nº 87, verano 2005 tomado de <http://anacrespodeluna.blogspot.com.co/2010/05/george-steiner-rabia-los-libros.html>

- Tatti, V. Domingo 28 de junio 2009. Entrevista con Michéle Petit, investigadora y escritora.
http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/06/29/_-01948893.htmVideo
- Trueba, C. 2009. La teoría aristotélica de las emociones. Signos Filosóficos, vol. XI, núm. 22,
 julio-diciembre, pp. 147-170
- Ujidos ,L. El saber agujereado. Abril de 2015. Fundación Tiempo. Asistencia y formación en psicoanálisis. Tomado 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. Ediciones Fausto. 1995. Buenos Aires.
- Wolf, Ch. marzo abril de 2011. El beneficio encubierto de leer. Mente y cerebro, página 37.
- Wolf, M. 2009. Maryanne Wolf analiza el proceso de cómo se aprende a leer. Entrevista con Fabricio Caivano. Tomado de http://www.diariocordoba.com/noticias/cultura/maryanne-wolf-analiza-proceso-aprende-leer_473896.html
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. Álabe, 3-junio de 2011.
- Zambrano, A. la pedagogía en phillipe meirieu: tres momentos y educabilidad. EDUCERE Ideas y personajes ISSN: 1316 - 4910 Año 13, N° 44 Enero- Febrero- arzo,2009 215 - 226.

Anexos

Anexo 1. Guía Entrevista para padres.

Fecha

Hora de inicio Hora de finalización

Lugar

Entrevistador

Entrevistado

Objetivo específico

Describir las concepciones que tienen padres y maestros de niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas, de la ciudad de Medellín, en torno a la relación entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas.

Preguntas:

1. ¿Hábleme por favor del comportamiento de sus hijos con sus compañeros, sus hermanos, sus amigos, su familia, con la maestra, con usted y con los otros en general? (atento a preguntar como resuelve los conflictos el niño)
2. ¿Cuáles son las ventajas de saber leer en los niños?

Anexo 2. Guía Entrevista para maestros.

Fecha

Hora de inicio Hora de finalización

Lugar

Entrevistador

Entrevistado

Objetivos específicos


Identificar si existen diferencias en la manifestación de conductas agresivas entre niños y niñas con adquisición y sin adquisición de la lectura, del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas de la ciudad de Medellín.

Describir las concepciones que tienen padres y maestros de niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas, de la ciudad de Medellín, en torno a la relación entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas.

Preguntas

1. Hábleme por favor del comportamiento de los niños que saben leer, los niños que no saben leer y los niños que leen mal (estar atento a la conducta agresiva y al relacionamiento con el otro)
2. ¿Cuáles son las ventajas de saber leer para un niño que está en tercero? (todo tipo de ventajas no solo académicas)

Anexo 3. Formato de consentimiento informado.


Universidad Pontificia Bolivariana

Consentimiento informado para colaboradores de la investigación Relación entre la adquisición de la lectura y manifestación de conductas agresivas
Investigación de trabajo de grado.
Universidad Pontificia Bolivariana.

El propósito del presente consentimiento es proveer información acerca de la investigación que se realiza en el marco del trabajo de grado de maestría, adscrito a la Escuela de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

El investigador a quien usted brindará información, hará una investigación, que no será divulgada ni utilizado para otros fines diferentes al aprendizaje.

Le pedimos el favor lea con atención esta información y sólo firme si está de acuerdo con lo expresado en este consentimiento.

Directora de tesis: Gloria María López Arboleda. Contacto: 3165350625 – gloriam.lopez@upb.edu.co
 Investigador que realiza el ejercicio investigativo: Eugenio Henao Estrada. Contacto: [3113283158](tel:3113283158) - ygeniohenao@yahoo.com

Nombre de la investigación: Relación entre la adquisición de la lectura y manifestación de conductas agresivas

Consideraciones a tener en cuenta en caso de que usted accede a ser colaborador en este ejercicio investigativo:

- Se le pedirá responder algunas preguntas orientadas a esclarecer el propósito del tema de interés del estudiante, el cual es Inferir la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas en los niños y niñas del grado tercero del Colegio Básico Camino de Paz, sede Llanaditas, de la ciudad de Medellín.
- Dichas preguntas pueden realizarse por medio de una entrevista o una encuesta.
- Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.
- La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los aquí ya descritos.
- Sus respuestas serán anónimas y después de logrado el objetivo del curso, serán borradas las grabaciones y todo el material que se haya obtenido para esta investigación.
- Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.
- Puede retirarse del ejercicio en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.
- Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

He leído, entiendo y acepto las anteriores consideraciones, y por eso firmo a continuación.

Catherine Delgado Luján
 Nombre colaborador (legible)

[Firma manuscrita]
 Firma colaborador

[Firma manuscrita]
 Firma del investigador

Fecha de realización 04-09/17

Anexo 4. Gráfica mapa categorial, hecha artesanalmente a mano alzada

