



Documento de Reflexión no Derivado de Investigación

La literatura en la configuración de escenarios políticos al interior del aula con miras a la formación de subjetividades

Francisco Javier Marín¹

● Resumen

La subjetividad, su formación y las contingencias que la configuran. Un tópico enorme en los posibles enfoques para su abordaje, pero al mismo tiempo tan apasionante e inagotable que cualquier ejercicio discursivo al respecto parece ser una breve provocación. La literatura, un elemento potente en la configuración de escenarios políticos en el ámbito escolar, se ha ido transformando paulatinamente en un pilar infaltable de la formación subjetiva. En este artículo, la pretensión es examinar algunas de esas formas que evidencian la influencia de la esfera política en los modos de subjetivación derivados de la lectura literaria en las aulas y establecer reflexiones pedagógicas y filosóficas relevantes desde un enfoque hermenéutico.

Palabras clave: subjetividad, política, lectura literaria, ética, estética, narrativa, aula de clases.

¹ El autor es Licenciado en Educación Básica en humanidades: Lengua Castellana. Actualmente se desempeña como docente en el Colegio Hontanares. Contacto: rosco0624@hotmail.com



Literature in the configuration of political scenarios in the classroom, aiming to form subjectivities

● Abstract

Subjectivity, its formation and the contingencies that configure it: it is an enormous topic, given the possible focuses to approach it, but, it is so exciting and so endless at the same time, that any discursive exercise about it looks like a brief provocation. Literature, a powerful element in the configuration of political scenarios within the school context, has gradually become a necessary pillar in the subjective formation. This article aims to examine some of those forms that show the influence of the political sphere on the ways of subjectivity derived from literary reading in the classrooms, and establish pedagogical and philosophical reflections that are relevant from a hermeneutical view.

Key words: subjectivity, politics, literary reading, ethics, aesthetics, narrative, classroom.

A literatura na configuração de palcos políticos ao interior da sala de aula tendo em vista a formação de subjetividades

● Resumo

A subjetividade, sua formação e as contingências que a configuram. Um tópico enorme nos possíveis enfoques para sua abordagem, mas ao mesmo tempo tão apaixonante e inesgotável que qualquer exercício discursivo ao respeito parece ser uma breve provocação. A literatura, um elemento potente na configuração de palcos políticos no âmbito escolar, foi-se transformando paulatinamente num pilar imprescindível da formação subjetiva. Neste artigo, a pretensão é examinar algumas dessas formas que evidenciam a influência da esfera política nos modos de subjetivação derivados da leitura literária nas salas de aula e estabelecer reflexões pedagógicas e filosóficas relevantes desde um enfoque hermenêutico.

Palavras importantes: subjetividade, política, leitura literária, ética, estética, narrativa, sala de aula de classes.

● Introducción

Nunca como hoy se ha hecho tan patente la necesidad de observar, analizar e interpretar los avatares de la vida con profunda reflexividad. Aunque la educación² -en general- nos exhorta a ello, resulta paradójico que cada vez haya menos interés en aceptar su invitación³. Asumir procesos formativos implica compromisos y deseos, por lo que aparecen automáticamente la ética y la estética como elementos constitutivos. No obstante, estos no pueden desligarse del medio social en que se surgen, lo que introduce, además, en tal escenario la esfera política.

En tanto seres humanos -y sobre todo como maestros-, capaces de simbolizar e interpretar -y conscientes de la relevancia de la lectura (literaria o no)-, sabemos y anhelamos que Otros -nuestros estudiantes, por ejemplo- lo hagan también como un mecanismo básico, como modo fundamental de interacción y como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Empero, resulta evidente que esos Otros no necesariamente “quieren o están dispuestos a hacerlo” -ya sea por razones temáticas, ya metodológicas o, sencillamente, por desinterés-. Y esta cuestión, tomada -dicho sea de paso- del campo educativo formal, resulta ser una generalidad que indiscutiblemente genera tensiones⁴.

2 Y es necesario incluir en ella toda la experiencia académica o educación formal en función de hacer re-conocimientos teórico-prácticos que hagan manifiesta tal necesidad: la academia contribuye a configurar las estructuras que pondremos en práctica en la cotidianidad, en las prácticas individuales-sociales.

3 En este sentido conviene abordar la propuesta que Jorge Larrosa hace sobre la “experiencia” en el sentido de constituir aquello que nos pasa y no -simplemente- lo que pasa: su entender al respecto deriva en la reflexión fresca de un aspecto contemporáneo poco considerado e inseparable de la subjetividad. Para ampliarlo: “Literatura, experiencia y formación”, páginas 25-54 en “La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación”.

4 En la experiencia de aula se aprecian múltiples razones para el desanimo en el abordaje de la lectura literaria: espacios inadecuados, lecturas tediosas que no atienden a los gustos e intereses de los estudiantes, escasos antecedentes de acercamiento a la lectura, títulos poco atractivos, imposición del ejercicio lector atendiendo más a la evaluación que a la experiencia y el disfrute, entre otras. Además, vale la pena un acercamiento al artículo de

La lectura literaria representa una oportunidad para asumir la polifonía vital con un mayor espectro hermenéutico. Y su llegada a las aulas representa⁵ una más de las invitaciones antes anotadas. Una experiencia de lectura puede hacerse de manera comprometida y deseada, pero además -y sobre todo en ámbitos escolares- socializada. Pero, hay un “pero”. La experiencia nunca está garantizada: no siempre ocurre.

Los escenarios políticos que emergen en el aula a partir de la lectura literaria en tanto provocadora no cuentan con el ejercicio comprometido y deseado de la totalidad de los estudiantes. Aunque no sean explícitas, emergen situaciones y dinámicas que convierten la experiencia-a nivel individual- en un acontecimiento atravesado por la imposición.

● Tópicos de trabajo

La lectura literaria: experiencia y estética

El lenguaje como medio, como manifestación, comporta la herramienta y el “gesto” que identifica y distingue al ser humano de las demás especies en tanto sus modos particulares de configuración, realización y proyección. Gracias a él “no solo tiene una relación re-productiva con la realidad dada...sino también, y sobre todo, una relación productiva” (Larrosa, 2003, pág. 27). Constituye y abre la posibilidad de rebasar la denotación descriptiva (re-producción) de la existencia y abrirla a una polisemia (productiva) que permite re-interpretarla y re-componerla individual y/o colectivamente, lo que comporta un elemento de suma importancia, más aún si tenemos en cuenta la vertiginosamente creciente complejidad

Philippe Meirieu: Las tensiones del maestro”. Se de una mirada clara a la realidad escolar y la relación pedagógica maestro-alumno que arroja luces sobre la problemática que representa la formación de la subjetividad.

5 Por lo menos debería hacerlo, en aras de constituir un disfrute y una posibilidad de experiencia (intra/inter) subjetiva de gran potencia.



simbólica a la que se encuentra sometido el sujeto⁶ contemporáneo.

Todo lo humano –él mismo- connota en tanto hecho, en tanto gesto, en tanto símbolo, en cuanto sea susceptible de un ejercicio interpretativo. El hecho hermenéutico comporta una extrapolación de nuestro imaginario (*Psique*) y experiencia vital al servicio de la interpretación-comprensión, y su puesta en escena un intento de configuración pragmática⁷ de dicho movimiento en la esfera de lo “real”, tangible o no –pero de cualquier modo sensible, “experiencial” en términos de Larrosa-. Lo anterior se enmarca en el ámbito del lenguaje en tanto elemento vital. Siendo así, la subjetividad juega y se pone en juego en una doble posición: la de afectante y la de afectada: transformante y transformada.

El acto de leer no se reduce a tomar un libro en nuestras manos y decodificar las combinaciones de palabras que en él se asentaron⁸. Las concepciones que respecto de este tópico se plantean, asumen una postura muy abarcante: todo lo que nos rodea –personas, ambientes, silencios- es susceptible de lectura; atendiendo a tal postura, resulta más preciso hablar de interpretación. Y en ella se involucra la subjetividad de modo directo. Por ello la convierte –inmediatamente- en afectante en

tanto que matiza la interpretación del texto leído y en afectada cuando es tocada por él. Chambers anota que: “A menudo sentimos –cuando hemos leído un gran libro, un libro que nos importa- que hemos crecido, que somos más conscientes de algunos aspectos de nuestro yo, de otras personas, de la vida misma, de lo que éramos antes” (Chambers, 2006, pág. 39). De modo que una mirada simplemente decodificadora de la lectura resulta reduccionista e incompleta.

Desde las edades más tempranas estamos expuestos a innumerables estímulos que configuran los paradigmas con los que vemos el mundo: nos hacen posible sus interpretaciones. Parafraseando a Vygotsky, el desarrollo del habla permite que el niño vaya construyendo el mundo, pero esa construcción no es posible si no se activan procesos de pensamiento⁹ (Vygotsky, 1995, pág. 107). Así, vamos avanzando en un proceso dinámico –clasificable en estadios o niveles de diversa tipología, si se pretende-, en un refinamiento subjetivo nutrido por todos los saberes y experiencias que tenemos –comenzando por el lenguaje- y que configuran una gramática existencial en donde las reglas no existen de modo riguroso, pero si se hacen identificables y necesarias para darle sentidos, explicaciones, interpretaciones a todos esos avatares.

Como en la vida real –atravesada por ciertas reglas y manifestaciones o características del lenguaje-, el lector se acerca a una amplitud de posibilidades que lo pueden tocar, a esa realidad polisémica de la que hablábamos arriba; leer es abrir las puertas a lo posible, pero también a lo imposible que se hace posible en la lectura misma y en donde no existen escisiones de orden positivista: la literatura no sucumbe ante la lógica de la “Verdad científica” que hace parte de un “aparato de distinciones y

6 Tómese el término sujeto como aplicable tanto al plano individual y colectivo.

7 La configuración pragmática habrá que observarla en nuestras re-acciones, nuestras opiniones y –sobre todo- nuestras elucubraciones, de tal suerte que nuestros actos –o su ausencia- constituyan el elemento de análisis, el insumo principal de dicho ejercicio, más importante como modo de existencia y re-elaboración que como elemento abstracto.

8 La lectura se vive, se sufre se siente. Anota Aidan Chambers sobre su experiencia de lectura: “Comencé a leer esa noche (Hijos y amantes) y no me detuve las noches siguientes hasta que lo terminé. El efecto no fue en absoluto el esperado, pero fue tan cautivador como lo había sido Worzel Gummidge cinco años antes. La razón era simple. Era la primera vez que leía un libro sobre mí. Hasta entonces yo había pensado que la literatura era sobre otras personas. De pronto comprendí todo lo que Jim Osborn me había revelado. Los libros, la literatura se trataba de lo que me sucedía a mí, y cuando lo descubriría escrito adquiriría un sentido que de otra manera no tenía. Mi propia vida estaba de pronto tan viva como la vida en las páginas que daban cabida a mi mente, págs. 91-92

9 Para Vygotsky “el habla no puede ser descubierta sin pensar, ambos procesos se desarrollan de manera independiente y “hasta un determinado momento, los dos siguen líneas diferentes, independientes entre sí. En ese determinado momento dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional”

jerarquías entre lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, la esencia y la apariencia (...) para controlar la capacidad productiva y creadora del lenguaje" (Larrosa, La experiencia de la lectura, 2003, pág. 28).

Y es precisamente esa capacidad productiva y creadora la que permite que *"de una síntesis de elementos heterogéneos (...) surja una historia completa y singular"* (Ricoeur, 2006, pág. 10). El entramado comienza a trasegar, se concibe, se gesta y configura como narración y –sin necesidad de guardar estrictamente el vínculo con lo real– acusa recursos de inteligibilidad, rebasamiento de la heterogeneidad, apropiación de un estilo propio –una estética– y una capacidad de relacionarse con el texto para ser tocado, para experimentarlo y apropiarlo o no (subjetividad) en un ejercicio ético, pero sincrónica e implícitamente político.

El ser humano avanza constante e inevitablemente construyéndose: formándose. Las acciones y eventos reales le ofrecen un marco de posibilidades limitado; el plano de la lectura literaria le abre otros escenarios: constituye un plano accesible desde cualquier enfoque. Por ello, resulta lógicamente imaginable que la lectura literaria sea capaz de suscitar las más incoherentes lucubraciones y hacerlas tan reales que a veces rebasan la realidad misma. La imaginación y la capacidad creativa que poseemos son los insumos que garantizan la "producción" como marca registrada de la humanidad y el vínculo entre lo sensible y lo inteligible. Como lo explica Larrosa: *"la imaginación está ligada a la capacidad productiva del lenguaje... lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa, la transforma."* (Larrosa, 2003, pág. 27), la fecunda, la expresa, la convierte en sorpresa: la estetiza.

Esa estética obedece a ciertos elementos que, de cualquier modo, pretenden establecer un orden específico, una apariencia, una forma, un estilo. Y esto aplica tanto para la interpretación del texto

leído –atravesado y enriquecido por ejercicios inter-textuales– como para la experiencia y configuración de las auto-narrativas y meta-discursos que se generan, que se provocan a partir de la lectura literaria. Vale decir que no se trata de un descubrimiento reciente. Ya Gerard Genette planteaba hace tiempo el concepto de transtextualidad y, parafraseándolo, lo que se presenta es una "trascendencia del texto: la manera que tiene un texto –o que se le puede dar– de evadirse de sí mismo, al encuentro o a la búsqueda de otra cosa, que puede ser, por ejemplo y para empezar, otros textos" (Genette, 1985, pág. 53).

No se trata, entonces, de la emergencia azarosa de estéticas discursivas y/o de discursos estéticos. Más bien, podemos establecer la aparición de ejercicios narrativos –y auto-narrativos– con cierta lógica y tejido que dan cuenta de procesos individuales-sociales impregnados de subjetividad y con relativa potencia para suscitar nuevas prácticas discursivas, en un ciclo circular de incalculable extensión.

Resulta necesario aquí conferirle un carácter especial, fundamental a la –anteriormente citada– cuestión de la "trascendencia del texto", puesto que, en tanto provocadora, la lectura no agota el discurso, más bien lo enriquece, lo potencia, lo fecunda y lo expone a un fenómeno multiplicativo. Un verdadero efecto secundario de la experiencia de lectura es la reflexión: sea como muestra de acuerdo o desacuerdo. De ella emerge la "réplica" como oportunidad de ejercicio discursivo de orden eminentemente subjetivo¹⁰ pero –además– político, en tanto que es capaz de re-conocer al Otro como tal y hacerlo merecedor de una re-alimentación, de un *feed back*, por así decirlo.

Encontramos, entonces, un modelo pertinente de análisis, a saber: la identificación del Otro como relator –establecimiento automático de una(s)

¹⁰ Como ejercicio de interiorización y comprensión textual que, posiblemente, permita el reconocimiento y la identificación.



postura(s) y modo(s) de enunciación, en un ejercicio pleno de su ser político- y mi nacimiento a ese estatuto: la creación de un discurso propio –atravesado, claro, por la(s) lectura(s) previa(s) –atendiendo a la provocación hecha –directamente o no, todo dependerá de la concreción o no de la experiencia- por esa otredad que reconozco y ante quien quiero darme a conocer¹¹.

Escenarios políticos: posturas y enunciaciones

El lenguaje es el medio por el que podemos producir pensamientos, modos *“de vincular sentimiento y sensibilidad... es el medio a través del cual el hombre se forma a sí mismo y al mundo; o mejor, a través de lo que se hace consciente de que, frente a sí, un mundo lo separa”* (Wulf, 2004, pág. 56)¹². Comienza a avizorarse una suerte de diada entre intra-subjetividad e inter-subjetividad, componentes que se imbrican y permiten el establecimiento y reconocimiento de una interioridad-exterioridad como noción, ciertamente filosófica, pero también política.

Para quien (se) lee comienza un ciclo interminable, una circularidad que opera en el hecho mismo del devenir, que se sustenta en la re-configuración de la existencia y que a cada instante obliga a una actualización del YO –que toca inmediatamente con la formación-. Respecto de la lectura comenta Ángel Gabilondo¹³: *“Se produce una*

circularidad entre esas páginas, un retorno en el gesto de la lectura que es, a la par, la esfumación de quien habla y...la urgencia de no reducirse a una lectura lineal...” (Foucault, estética, ética y hermenéutica, 1999, pág. 16). Se presenta una jugada ambivalente: de un lado, la oportunidad de quien (se) enuncia para ser-con-Otros, y de otro, la posibilidad para quien (se) lee de re-cono-SER-ce en el Otro: una búsqueda constante de identidad e identificación.

Hay aquí, una suerte de clave para ir elucidando lo político en la lectura literaria –y en cualquier lectura, seguramente-, a saber: la lectura genera una relación triádica entre sujeto(s) lector(es), sujeto(s) autor(es) y Texto, que se conjugan en lo que Sánchez Corral cita como *“pacto enunciativo”*, según el cual *“una interpretación del texto, no depende ... de las intenciones del autor o de las características formales del texto sino también de las capacidades cognitivas, de la enciclopedia cultural del aprendiz y de sus actitudes estético-afectivas.”* (Sánchez Corral, 2003, pág. 308).

“Un libro nos presenta con el Otro que es el autor-en-el-libro” (Chambers, 2006, pág. 38) y a partir de allí, nos invita a conocer y reconocer las afinidades y/o divergencias que con él tenemos, convirtiendo la lectura en un escenario de discusión –diacrónica, claro- entre los actores. El hecho de comenzar la lectura representa per-se un acto político: estamos reconociendo la otredad en quien lo escribió, facultándolo como ente sustancialmente independiente¹⁴ y confirmando la aseveración hecha por Sánchez Corral.

La escritura del Otro se convierte en mi potencial lectura: el Otro se enuncia –o enuncia aquello

11 Indudablemente, se trata de una cuestión filosófica por antonomasia. Sin embargo, su importancia es incuestionable puesto que no se trata de un planteamiento menor sino de la fuente misma de la constitución de la especie humana y –en alguna medida- la concreción de las propuestas más avezadas –para su época- de la postura socio-cultural del desarrollo del lenguaje y las facultades psíquicas superiores –además de la vida tal y como la conocemos-. Se trata entonces de flanquear el ego individualista y reconocer al otro como opción de ser y hacer: auto y hetero-reconocimiento, conjugados en el establecimiento de discursos, de para-textos, de co-relatos.

12 Un elemento que complementa la cita anterior de Vygotsky, pero que además, refuerza lo trascendente del espectro eminentemente social del que se inviste el lenguaje –y sobre todo- su desarrollo.

13 Citando en el prólogo que hace de “Estética, ética y

hermenéutica”, a Michel Foucault, autor –además- de dicho título.

14 Tal independencia implica hacerse conscientes de que el escritor nunca nos afecta directamente, sino a través de conceptos y discursos emanados de su propio yo. En términos ontológicos establecidos por Levinas (“Totalidad e infinito”, Ediciones Sígueme, 1977) y aclarados por Daniel E. Guillot en la introducción de este libro: “el yo responde a la llamada hecha por la obra, pero aquí se interrumpe la relación”, y establece que de lo contrario “se desencadenaría un acontecimiento de inevitable violencia” (Levinas, Totalidad e infinito, 1977, pág. 37)

que se forma en él- y puedo pretender con él una relación de comprensión; dicha situación rebasa las posibilidades mismas de tal comprensión: *"en nuestra relación con otro, él nos afecta a partir de un concepto: es ente y cuenta en cuanto tal"* (Levinas, 1993, pág. 17). Es así como la parcialidad del Otro en el texto nos dispone a una lectura que imposibilita su abordaje total –violento- y garantiza al mismo tiempo su subsistencia como ente capaz de seguir relatando y haciendo parte de otros relatos –los míos, por ejemplo-. La asunción del discurso ajeno implica "la apertura a su imaginario y permite aceptar lo desconocido del otro sin intentar reducirlo a ser idéntico o destruirlo" (Meirieu, 2001, pág. 168).

Una postura política re-conoce al Otro, lo asume como un no-Yo pero conmigo. Narración y narrador pretenden "familiarizar al individuo con el otro para que lo acompañe y lo comprenda" (Wulf, 2004, pág. 73): buscamos en el Otro –real o ficcional- la identidad: la mimesis. Y esa mimesis está atravesada por un cúmulo de elementos –principalmente psíquicos- que apuntan a cooperar en lo que Luhmann establece en la categorías de "auto y hetero-referenciación" (Luhmann, 2005)¹⁵. Ambos procesos, durante la experiencia de lectura, se enriquecen se actualizan y obedecen a un proceso de interiorización y auto-regulación¹⁶: autoformación. Es por ello que el sujeto puede interpretar al Otro, lo otro y, además, referirse a sí mismo.

¹⁵ Definiendo la auto-referenciación como una categoría que asume la estructuración y definición de sí mismo, imbricada e inter-dependiente de la hetero-referenciación como aceptación de la otredad. Comprobémoslo, por ejemplo, observando los gestos –emociones, lenguaje expresivo, opiniones comparaciones- que despierta la lectura en un equipo de lectura en voz alta. Aclaremos que no se trata de los aspectos no verbales como la entonación o la velocidad del lector –aunque estos aspectos sí pueden suscitar algo en quienes escuchan- sino más bien de los movimientos "psico-somáticos" que suscita el ejercicio lector: explicarle a un compañero el concepto de temor llevándose las manos entrecruzadas al pecho y empleando una especie de agazapo para protegerse, puede ser una muestra significativa de este aspecto.

¹⁶ El concepto de auto-gestión o auto-poiesis que propone Humberto Maturana puede ajustarse mejor a la idea que se propone –o, de cualquier modo, enriquecerla-. No obstante la auto-regulación puede dar cuenta suficientemente de ella.

Claramente la asunción de la otredad implica su comprensión como manifestación de un orden ajeno al mío. "Comprender a una persona ya es hablarle. Plantear la existencia de otro dejándole ser es haber aceptado ya esa existencia, haberla tomado en cuenta" (Levinas, 1993, pág. 18)¹⁷.

Ética: el abordaje de sí mismo en la auto-narrativa

"Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras... Y pensar no es solo "razonar" o "calcular" o "argumentar"... sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa" (Larrosa, 2003, pág. 86) Es así como la vida se convierte en el constante asidero referencial del espectro narrativo en tanto escenario no preparado de las experiencias –susceptibles todas de encajar en...-, lo que no deja por fuera el de su representación formal.

Lo narrativo cobra su importancia en tanto permite darle sentido(s) a la(s) experiencia(s) de la vida; considerar las heterogeneidades que le son propias con un enfoque tal que posibilita el despliegue de la palabra en un esfuerzo por encontrar, por interpretar lo aparentemente inconexo y dotarlo de facultades narrativas y, siguiendo al mismo autor, "mostrar cómo el sentido de lo que somos ..., de quién somos, depende de la historias que (nos) contamos ..., de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es a la vez el autor, el narrador y el carácter principal" (Larrosa, 2003, pág. 607). Por eso, como mecanismo enunciativo, la narración permite dar cuenta de la vida como

¹⁷ Sin el ánimo de hacer parecer la relación establecida inmediatamente entre quien escribe y quien lee, una banalidad, se trata de un comparecer ante él. Como lo aclara Levinas más adelante: "Haber aceptado", "haber tomado en cuenta" no remiten a una comprensión, a un dejar-ser. La palabra designa una relación original. Se trata de entender la función del lenguaje no como subordinada a la conciencia que tenemos de la presencia de otro, de la proximidad o de la comunidad con él, sino como condición de esa "toma de conciencia"; más arriba lo proponíamos como una relación política per-se.



suceso, como pretexto, como texto, pero también, con ocasión(es) para ponerlo en contexto.

La experiencia singular nos pertenece y nos identifica. De ella tomamos los rasgos y somos el resultado; un ser a la deriva -o a la saga-. Todo dependerá de nuestro modo de reaccionar-asumir nuestra experiencia subjetiva -en un ejercicio ético- y el reflejo, la proyección de dichos efectos ante los demás -como prácticas de la estética y manifestación de la política- como apropiación de los elementos culturales que se asimilan, se acomodan y hacen parte de esa identidad como sujetos. Esa singularidad experiencial se manifiesta en las prácticas discursivas, en los ejercicios narrativos y auto-narrativos: en tal sentido no puede haber dos narradores iguales, así como no existen dos "experiencias", individuos o intérpretes de tal calidad, y en consecuencia, emerge la imposibilidad de encontrar dos relatos, dos narraciones perfectamente equivalentes, dado que disponemos de cierta cantidad de vocabulario y modos exclusivos de discurrir¹⁸.

Habrá que plantear entonces el concepto de narrativas -y su corolario auto-narrativo- y comenzar a bosquejar lo que la lectura aporta al sujeto y lo que éste es capaz de concebir a partir de tal ejercicio. Se trata de un entrecruzamiento entre la experiencia -lectora en este caso- y la interpretación: un ejercicio hermenéutico que se traduce en formación¹⁹.

18 Y esto se hace evidente desde un análisis a lo semiótico, lo semántico, lo subjetivo del texto. Desde una perspectiva pragmática, es posible observar características y propiedades esenciales, sustantivas en el discurso: marcas distintivas capaces de conferir un estilo propio a la narración, elemento extensible al narrador.

19 Respecto de la narrativa, afirman (Runge Peña & Muñoz Gaviria, Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropológica, 2012): "Esta tiene que ver con el proceso mediante el cual el sujeto se da o no una forma y una coherencia no sólo como parte de la historia narrada sino como personaje que la narra". Y continúan apoyándose en la siguiente cita: "La narrativa es la que confiere papeles a los personajes de nuestras vidas, la que define posiciones y valores entre ellos; la narrativa construye, entre las circunstancias, los acontecimientos, las acciones, las relaciones causales, de medio, de finalidad; ella polariza las líneas de nuestras tramas, entre un

Aquello que pensamos, sentimos, decimos -y lo que no- y cómo actuamos, da cuenta de nosotros, es una manifestación nuestra: gestos, modos de auto-narración. Todas esas prácticas hacen parte de "un juego de interpretaciones: el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos...lo que depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza su producción e interpretación" (Larrosa, 2003, pág. 610). Esas prácticas y apropiaciones sociales -como se anotó más arriba- se actualizan constantemente: ¿qué significa tal o cual acontecimiento en mi vida o, más bien, cómo interpretarlo? Esta cuestión puede resolverse a partir de nuestras experiencias previas o de los relatos elaborados-escuchados; el componente histórico es un factor clave en la ecuación de la auto-narrativa y el carácter narrativo de la experiencia -la presente, que me lleva a preguntarme, y las previas, que me ayudan a auto-narrar y responder-, van estructurando el espectro de los relatos que producimos (ya formal, ya pragmáticamente).

Formación de subjetividades: auto y hetero-reconocimiento

Vida y narración se conjugan en una suerte de dialéctica que le permite al sujeto narrar la vida y vivir la narración; esto es, poner la subjetividad y la vida misma al servicio de la narración y, servirse de este mecanismo de enunciación para plasmar las elucubraciones más heterogéneas en un discurso coherente, inteligible, pero sobre todo ético y automática-axiomáticamente político. Por ello, adquiere una funcionalidad innegable al permitir auto-enunciarnos, auto-reconocernos y extender esos ejercicios al Otro.

inicio y un fin, y las conduce a su conclusión; ella transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; ella compone una totalidad significativa, donde cada evento encuentra su lugar, según su contribución en la realización de la historia contada. Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida" (Delory-Momberger, 2009, p. 41-42).

De lo anterior se desprende que en el ejercicio narrativo somos Otro frente a Otros: la experiencia personal lleva a planear acciones y componer relatos según reglas personales y con una trama particular con la que enunciamos y generamos una imagen, identidad frente al Otro: un “rostro”²⁰; así mismo, por medio de una apropiación, una experiencia de los discursos y narraciones ajenas –y sólo por ellas- podemos aspirar a un intento²¹ de interpretación del Otro, asumiéndolo como “alguien más”, confiriéndole el estatuto de narrador y ser. Nuestro texto “es” en relación con otros textos y en la medida en que se articula a ellos en un código de orden común pero con características individuales²².

Lo anterior quiere decir que el narrador, para ser tal, no está obligado a sujetarse a cánones narratológicos definidos; tal afirmación resulta contradictoria, antitética y hasta aberrante²³. El ejercicio narratológico es *sui generis* en tanto manifiesto de la comprensión íntima traducida en la libertad y goce que impregnan el relato, sea o no de propósito y orientación pública. Prácticas discursivas de cualquier tipo, tienen la posibilidad de ofrecer tratamiento a dinámicas y situaciones específicas de sujetos y subjetividades. Cuando

estas parten de un deseo individual y obedecen a movimientos auto-reflexivos, podemos establecer un vínculo con la subjetividad. Si por el contrario, dichas prácticas emergen de dinámicas prescriptivas, las conexiones deben buscarse en las dinámicas de poder que pretenden dominar.

La subjetividad como concepto abordado a partir de la ética, contemplará el establecimiento de prácticas y discursos orientados al autocuidado. El ánimo de evaluar tales prácticas consistirá, precisamente, en gestionar la formación. Y ese movimiento se enmarca en la búsqueda de una estética vital. De otra parte, el Otro se asume y se circunscribe para el sujeto en el fuera-de-sí, en el establecimiento de categorías que no me pertenecen, pero que innegablemente “son conmigo”. Y que desde la “autofinalidad”²⁴, resultan necesarias y deseables. Sin ellas, la conformación de esa entidad unívoca que soy sería imposible.

Una imbricada red de relaciones hace posible la configuración, el establecimiento y el reconocimiento de las propiedades subjetivas de los seres humanos. Las dinámicas que acompañan –o que determinan y prescriben- dichas relaciones, se convierten en las condiciones de realización y/o (re)producción de “sujetos”. Nótese que la reflexión profunda de los modos teleológicos de “Ser”²⁵, obedecen a ejercicios en los que se pretende develar la impresión, sobre cuerpos y almas, de

20 Ese rostro, parafraseando a Wulf, representa el estado de la auto-formación, la auto-mimesis como un proceso del que se es protagonista: auto-gestor; en otros términos, la realización pragmática del ejercicio auto-poiético.

21 Recordemos la alusión previa a la otredad y el principio de no violencia en el acto político, lo que indica de suyo la imposibilidad de apropiarnos del Otro, de definirlo unívocamente.

22 Aquí es adecuado recordar que ya Foucault planteaba (1983) la existencia de un estatuto de enunciación subjetiva. A manera de aclaración, en “situación del curso” escrito por Frédéric Gros, en las postrimerías de “El gobierno de sí y de los otros”, comenta parafraseando a Foucault: “el compromiso ontológico del sujeto en el acto de enunciación marcará la diferencia con los actos de habla, y la parrhesía se caracterizará como expresión pública y arriesgada de una convicción propia” (Foucault, 2009, pág. 383).

23 Esto, en términos éticos, estéticos y políticos, estaría contradiciendo la constitución de la identidad: equivaldría a estar reduciendo la narración como manifestación subjetiva autónoma –amputando la posibilidad de una auto narrativa experiencial- y negando ontológicamente la posibilidad de otredad –cercenando el auto-re-conocimiento y hetero-re-conocimiento- como posibilidades narrativas capaces de nutrir la experiencia colectiva: los co-relatos, la para-textualidad.

24 Entendiendo por ello el auto-reconocimiento. Se sugiere el abordaje del artículo: “Foucault: La revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto” en “Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo, en donde (Runge Peña, 2005, págs. 208-209) menciona que “Foucault muestra que, en Grecia, el cuidado de uno mismo y el conocimiento de uno mismo se encontraban íntimamente ligados”: el primero constituye una realización pragmática del segundo, la expresión de una dialéctica subjetiva. Parafraseando a Runge Peña, más adelante acota que “el conocimiento de uno mismo se consideraba como un movimiento de formación autofinalista (...) en el que uno, además, reconocía al otro y se reconocía en él”, aclarando que posteriormente se convirtió en un proyecto “fatalista”, prescriptivo.

25 Develados y explorados en las prácticas literarias: véase la propuesta de la autora chilena Diamela Eltit, por ejemplo: “Los vigilantes”



orientaciones morales prescriptivas y sistemáticas –susceptibles de trascender literariamente-. Las técnicas de sí, las búsquedas estéticas conscientes y las prácticas democráticas, se ven atravesadas, subrepticamente, por mecanismos de saber-poder inscritos en los programas “gubernamentales”²⁶.

El aula de clases: ¿Cómo la literatura ayuda a configurar escenarios políticos al interior del aula con miras a la formación de subjetividades?

Paradigmas, enfoques, prejuicios; todo lo que nos conforma hace parte de nuestras ideas del mundo. La construcción, deconstrucción y reconstrucción de nuestra existencia y todo lo que la comprende es susceptible de leerse o, más bien, interpretarse. La asunción de posiciones (auto) narrativas se ve potenciada por la experiencia literaria. En tal sentido, la escuela en general y el docente en particular –en el aula, sean cual sean sus características-, han sido delegados y responsabilizados por las prácticas literarias y sus efectos²⁷ en la subjetividad.

El ámbito escolar ha sido el lugar por antonomasia para lograr la apropiación de los recursos que nos capaciten y hagan competentes para la lectura e interpretación –principalmente del código escrito-. Sin embargo, a lo largo de muchas décadas, los ejercicios propuestos han centrado su atención

en el aspecto estructural y de-constructor del sentido de aquello que está escrito, de la mayor parte de lo que se intentó plasmar en las líneas o páginas por parte de su autor. No implica esto que sea aquel el único o mejor sitio para dichas adquisiciones sino, simplemente, el espacio al que se ha conferido mayor responsabilidad e importancia por constituir un escenario que asocia lo cotidiano con lo científico: avala ciertos modelos del conocimiento y muestra el cómo hacer las interpretaciones.

Una mirada a lo literario, en ese ámbito académico, a sus efectos, a sus mediaciones, sus provocaciones, es lo que se pretende aquí. Y para ser más precisos, aunque sea ambiciosa, es la de develar mecanismos políticos que emergen en el aula y cuya aparición es una connotación del acontecer literario. No se trata de buscar efectos de cualquier orden en tanto derivas de la literatura y su puesta en operación en dicho espacio; hablamos de los elementos que dan cuenta de la literatura como aproximación y apropiación de lo político en tanto forma de vida, en tanto modo de existir y de enunciar(se).

En el aula de clases emerge una serie de situaciones particulares que resulta necesario e interesante analizar y comentar por su potencia formativa en términos políticos y subjetivos. A continuación se presenta una breve mirada de esas situaciones, contempladas a la luz de las apreciaciones hechas a lo largo del presente texto.

El estudiante recurre a otras personas –en este caso al maestro y/o compañeros de clase- para manifestar la experiencia que tuvo²⁸. Un ejercicio de re-presentación de la historia, de las peripecias

26 El enfoque político de la teoría de sistemas ha demostrado dichos vínculos. Además, los estudios Foucaultianos de la “gubernamentalidad” han establecido paradigmas de análisis relevantes en esta materia.

27 Vale decir que se les ha encarnado como culpables por los “nefastos resultados y las desagradables experiencias que, frente a la lectura, tienen los estudiantes. Héroe o villano resultan personificados por el maestro; juicios de valor a todas luces que –aunque puedan estar permitiendo la toma de consciencia de una problemática- dejan a la figura docente la total carga semántica de ambos términos. Se trata de una interpretación reduccionista de un proceso complejo –susceptible de ser narrado también- que deja al maestro como “chivo expiatorio” del fracaso de la lectura literaria como herramienta de aprendizaje y apoyo hermenéutico de relevancia, trascendencia y alcance (inter) subjetivo.

28 Esta experiencia la tuve varias veces. Para el ejercicio resulta interesante el caso de un estudiante que solicitó en préstamo un libro previamente sugerido y abordado –“Memoria de mis putas tristes”, escrito por Gabriel García Márquez-. Tras unos días de lectura el joven se acercó a mí y expresó la agradable experiencia que tuvo: “Profe, que elegancia de libro. Ese cuchito se tragó de la pelaita, y pa’ saber que no se la pudo robar. Los cuchos del barrio son así: les gustan las pelaitas; es que las chinas de hoy en día lo dan por plata...ya el amor no existe”

de los personajes, pero además una muestra intertextual de su interpretación. Aquí toma parte la opinión, la emoción y una serie de transacciones en las que se pone de manifiesto la interpretación del texto con base en los detalles y experiencias personales. El estudiante expresó la inquietud que le causó la lectura, la incertidumbre, la impaciencia frente al final que podía tener: “no veía la hora de saber si el cucho se comía a la pelaita”. “Es que uno después de que se encarreta con la historia, como que no puede dejar de leer. Yo, cuando tenía cualquier ratito libre, me ponía a leerlo”. “Hasta mi jefe me decía: ¡eh, pero estás bien cogido con ese libro!”.

El tono y los gestos que utilizó el estudiante, permitían deducir que su experiencia fue fascinante, la narración lo tocó. Pero además trascendió el aula: en ella se generó el interés por la lectura de aquel texto, se extendió a otros escenarios de su vida cotidiana –arropando a otras personas- y regresó a su lugar de “origen” con la charla maestro-alumno²⁹. Varios ámbitos y manifestaciones de lo político se aprecian aquí: la mirada hermenéutica a la narración, evidente en su análisis individual al respecto y que confirma la relación trídica autor-lector-texto³⁰; el abordaje del relato y la experiencia de su apropiación en dos sitios distintos –el aula y su sitio de trabajo. Sin embargo, la comprensión que se abre en espacios externos para el comentario, análisis y debate, fuera del ámbito académico, demuestra que esas “posturas y enunciaciones” que tratábamos arriba, aunque son ajenas al aula, si son tenidas en cuenta en ella.

La lectura por equipos³¹ permite precisar varios

29 No hago la separación de estos términos con el ánimo de diferenciar posiciones jerárquicas enmarcadas en relaciones de poder, sino de abordar la situación objetivamente. En el plano real somos un par de sujetos completamente iguales, compartiendo unas experiencias particulares de lectura.

30 Relación que para este caso ocurrió y se tradujo en experiencia pero que no está garantizada como se expuso más arriba. Sin embargo estos dos detalles se tendrán en cuenta más adelante.

31 En un ejercicio planteado y desarrollado por equipos de 3-4 personas y sobre diferentes textos, el trasfondo interactivo

elementos: dinámica de conversatorio, lenguaje expresivo, exposición turnada de la interpretación del texto. Todos ellos son, aparentemente, manifestaciones del hecho político. No obsta esto para que garanticemos indefectiblemente que lo son³². Condiciones específicas marcan la diferencia entre lo político y lo pseudo-político.

La propuesta –no impositiva³³- de lectura por equipos, claramente pretende que haya un entrecruzamiento de opiniones, propende por una comprensión textual enriquecida por los aportes de los demás, y por ello, se establece el conversatorio como una estrategia didáctica orientada al auto y hetero-reconocimiento. Como lo afirma Wulf “El otro no sólo debe escuchar, sino replicar...El lenguaje exige que el otro, por su parte, produzca un lenguaje material, que se convierta realmente en un *hablante* (...) mediante una productividad interactiva” (Wulf, 2004, pág. 56).

Uno de los elementos más interesantes de la política como aporte a la formación de subjetividades es el concepto de lenguajes expresivos. En él se recoge gran parte de los tópicos expuestos en este artículo³⁴. Para aclararlo, Wulf plantea la “formación como mimesis” (Wulf, 2004, págs. 52-53):

Los procesos formativos son miméticos. Aquí mimesis no solo significa “imitación”, sino también

resulta evidente.

32 Resulta pertinente recordar que una condición de lo político es precisamente el reconocimiento del Otro, la asignación de un estatuto de no-yo pero conmigo. Y es que podría confundirse tal situación con una postura pseudo-política en la que, por el hecho de encontrarme en medio de un conglomerado de personas, se asume que “estoy participando”. La política se establece en tanto participación de alguien en algo; en otras palabras: quien está, pero no participa, realmente no está. La política es una práctica indelegable que se asume comprometidamente, no un discurso que objetiva las dinámicas sociales y en el que se pueda relegar la praxis al terreno de lo posible pero innecesario.

33 Y es importante anotarlo porque aunque no se exigió la pertenencia a un equipo, para quien deseaba trabajar de manera individual, la dinámica se enfocaba en la relación “trídica” con el texto estableciendo el “pacto enunciativo”.

34 Se estableció más arriba la representación gestual, teatral, una especie de performance en la que se intenta explicar, de un modo gráfico y didáctico, ciertos aspectos.



“asemejamiento”, “interpretación”, “expresión” (...). Las capacidades miméticas desempeñan un papel en casi todas las áreas de la representación, el pensamiento, el lenguaje y la acción humanos y se constituyen en una condición indispensable para el “vínculo de nuestro yo con el mundo” (...). Darle forma al afuera es, igualmente, darle forma al interior, es decir, formación. Los procesos miméticos son sensitivos. Se efectúan por medio de la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Claro que también pueden dirigirse a mundos imaginarios y servirse de la imaginación.

Se confirma entonces la emergencia y puesta en práctica de procesos miméticos en tanto que la representación y expresión de las situaciones textuales suscita la necesidad de darle forma al mundo para convertirlo en un gesto comunicable, transmisible.

De otra parte la exposición turnada guarda estrecha relación con el conversatorio, con la salvedad de que resulta importante recalcar que –al igual que en cualquier espacio político– no es tal hasta que se realiza efectivamente³⁵. Un elemento tan, aparentemente, insignificante como la interpretación de una palabra, puede derivar una discusión bastante nutrida. “La sociedad y la cultura evolucionan, y con ellas (...) lo hacen también los significados, el valor de cada palabra, de cada texto” (Cassany, 2006, pág. 10). Con el uso de la palabra se están consolidando el escenario y la actitud política puntuales, y pasando de la potencialidad al cinetismo en la dialéctica de la formación de subjetividades, es decir, completando la ecuación.

El debate como propuesta interactiva remite a la práctica política guiada por argumentos racionales.

35 A pesar de que otra persona haya opinado, y de que aquello que ha expresado, de algún modo reduzca las posibilidades de participar a los demás con propuestas o expresiones novedosas, el hecho de hacer uso del turno enunciativo comprende la determinación de no “reducir mi reflexión a las palabras de otro, de buscar la “autoactividad como un movimiento mimético de autoreferenciación del individuo” (Wulf, 2004, pág. 55); lo contrario sería mostrar una cierta posición subordinada.

El ejercicio racional de la palabra constituye el centro del proceso en la construcción de esos sustentos; el movimiento formal de las estructuras cognitivas no se puede reducir a un trazo incoherente y desprovisto de especiales cuidados. Así como los relatos obedecen a una trama de elementos coherentemente unidos, la participación en el debate exige un ejercicio de hilado con sentido. Constantemente se dan referencias a ciertos aspectos –previamente mencionados, sea en el transcurso del debate o tomados de otras sesiones–, pero la línea de sentido, la temática, obliga a una actualización constante, a retomar el hilo de la discusión y evitar la dispersión; exige estar acomodando los conceptos y conocimiento nuevos y planear los siguientes movimiento como en una partida de ajedrez³⁶.

Por último y de manera breve, es necesario atender a la no-experiencia y a la experiencia negativa de la lectura literaria en el aula, pero que a pesar de ello, genera espacios políticos.

Anotábamos en algún momento que la experiencia puede o no ocurrir. Cuando no nos ocurre, nada nos pasa³⁷. La lectura literaria, como experiencia, constituye algo que nos pasa, nos toca, la abordamos y nos aborda. ¿Debemos, entonces, asumir la no-experiencia como aquello que no nos pasa? A lo mejor se trate de un acontecimiento que se da y del cual podemos decir que, a quien no lo siente, no le pasa. Sin embargo, constituye

36 Un proceso que no es fácil, en el que a veces se opone resistencia, se sufre. En ocasiones, los saberes se arraigan con fuerza y su transformación y la acomodación de los nuevos resulta compleja: “es más difícil desaprender que aprender”. Pero el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la historia de la ciencia: “está plagada no solamente de descubrimientos, también de errores, pero sobre todo de grandes sufrimientos de los propios constructores de la ciencia. De otro modo no habrían podido construir lo que construyeron” (Zemelman, 2006, pág. 79). En el ejercicio de debate puede comprobar que no es fácil la asimilación de lo nuevo. Algunos participantes requieren argumentos muy elaborados para cambiar de actitud y desplazar-reemplazar sus saberes previos. De hecho no hay garantías de que lo hayan hecho. Al menos el debate genera movimientos interesantes y cataliza transformaciones; un buen inicio en el aula.

37 Más arriba establecíamos la experiencia como “aquello a lo que accedemos: lo que nos pasa y no lo que pasa”.

un texto. Para quien no tiene la experiencia de lectura, necesariamente ocurre experiencia de no-lectura³⁸. Aparentemente resultaría ser una contradicción, pero no es así del todo. La experiencia de lectura puede ser negativa o puede ser experiencia de no-lectura³⁹; que finalmente derivaría en una cuestión de formación.

Y lo haría en tanto que, pese a la negación de participar en la lectura, la generación de un texto sigue latente⁴⁰: el texto de la no lectura -o mejor- de la experiencia de la no-lectura, o de la no experiencia de lectura. Esto sin entrar en detalles

38 Si no hay experiencia de lectura, puede presentarse el caso de que se dé la no-experiencia de lectura, pero si experiencia de la no-lectura. En otros términos: puede no haber ejercicio de lectura -y por tanto no haber experiencia de la lectura, pero haber experiencia de no-lectura. Lo que de alguna forma tiene que ver con la formación.

39 Es importante notar que la experiencia negativa es diferente de la experiencia de no-lectura en tanto que la primera requiere el abordaje textual y con ello pueden emerger recuerdos -dolorosos, por ejemplo- que susciten el abandono del texto. Una de los estudiantes, en medio del abordaje de "El olvido que seremos" de Héctor Abad Facio-lince, me manifestó la imposibilidad de proseguir la lectura porque no llevaba una buena relación con su padre. De modo que aunque la potencia terapéutica de la lectura es verificable, el camino para lograr la superación de ciertas experiencias y episodios, depende de procesos individuales: para algunos, la lectura de un texto en determinadas condiciones subjetivas, puede ser terapéutico, mientras que para otros, podría desencadenar procesos de hiper-sensibilidad y reavivamiento de episodios emocionales difíciles.

Ahora bien. La experiencia de no-lectura representa otra cosa: incapacidad de argumentar de ninguna forma lo que planteaba el texto, o inseguridad al hacerlo; imposibilidad de ejercicios inter-textuales; sensación de inactividad y poca confianza en la interacción formada en torno a "x" lectura.

De cualquier modo la primera situación contempla una postura política en tanto reconoce el texto y al otro, aunque atiende a una incapacidad autónomamente definida -autogestionante, autofinalista: ética- de no continuar el ejercicio, so pena de "sufrir" durante el proceso. La segunda, en una clara negación por participar de la lectura, niega de entrada al otro: lo suprime, lo condena al exilio aunque, paradójicamente, sea una auto-condena, auto-supresión, auto-negación, en tanto configura una estrategia auto-alienante y auto- ostracista.

40 Y más que latente, pienso que, de cualquier forma, se da al interior de "la cuestión del sujeto", de la hermenéutica del sujeto. Ya lo plantea (Larrosa, 2003, pág. 608): "el ser es impensable fuera de la interpretación y, puesto que toda interpretación es lingüística, de que es impensable fuera del lenguaje (...) El ser humano es un ser que se interpreta, y que en esa autointerpretación utiliza de un modo significativo formas narrativas" o entramados narrativos de su vida, sea cual sea.

sobre los para-textos que se darían en torno a esa situación por parte del maestro y los demás compañeros en un universo en el que nada puede ser rechazado o descartado, atendiendo a la propuesta de complejidad establecida por Edgar Morín⁴¹.

● Referencias

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama S.A.

Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (1999). *estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de cultura económica.

Genette, G. (Marzo de 1985). *Transtextualidades*. *MALDOROR* (20), 53.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca (España): Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: Lecturas para pensar en otro*. Valencia, España: PRE-TEXTOS.

Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México: Editorial Herder.

41 Morín establece la complejidad como "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de la uno y lo múltiple" (Morín, 1999, págs. 15-16)



Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París (Francia): UNESCO.

Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. Ágora, 9-22.

Runge Peña, A. K. (2005). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En G. h. autores, *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (págs. 201-228). Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (11 de 03 de 2012). Los docentes y la tematización

de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica. Medellín, Antioquia, Colombia.

Sánchez Corral, L. (2003). *Didáctica de la lengua y de la literatura para primaria*. Madrid, España: Prentice Hall.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Barcelona, España: Idea books, S.A.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México D.F.: Instituto Politécnico Nacional. Instituto pensamiento y cultura en América latina, A.C.