



La vida tatuada y la educación literaria

Si la 'vivencia' transita en el circuito que vincula realidad, reflexión y comprensión, podríamos sostener un hilo conductor, a propósito de lo que encarna la educación literaria (Colomer, 2010), desde cuestiones vitales como la vida cotidiana, las experiencias y vivencias personales que hacen posible habitar los espacios de la lectura y escritura creativas del aula. Esta apuesta política y educativa no es otra cosa que privilegiar las ontologías del juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, la exploración de sí mismo, del otro y del mundo; es mantener vivo el sueño de libertad y aprender a tejer con lo inesperado (cf. Petit, 2010).

El *locus* de la educación literaria a la que nos referimos es el territorio escolar que insiste y persiste en la necesidad de instalar la creatividad, cultivar la lectura y escritura auténticas, en las que niños y jóvenes exploren sus experiencias y voces, sus vidas cotidianas, sus *vidas tatuadas* (Sloterdijk, 2006). La escuela debe ser el espacio privilegiado para escuchar el relato de nuestra propia existencia, pues allí germina el sentido y significado que abre camino a la voz propia de lectores-escritores; es "reconocer la existencia de los textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera... La mayoría de veces, [...] dejamos este bagaje sin considerar" (Devetach, 2008, p. 18). Así, la educación literaria se convierte en un espacio existencial en el que construimos narrativas de nosotros mismos desde el mundo vivo-vivido, para visibilizar nuestro interior, lo social y cultural con sus posibilidades, comprensiones y transformaciones. El desafío es ingente, pues se trata de prácticas complejas en las que se van componiendo diferentes "entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia" (p. 18), en la que se instala el diálogo con *la vida tatuada*, que a la vez es "exploración, una búsqueda de respuestas, una sonda disparada al infinito" (p. 17).

Podemos declarar, desde este lugar, que la educación literaria presta atención y se ocupa de la vida y la existencia, lo que está en la proximidad con el *cuidado* del ser, pues revelar la comprensión del mundo y de nosotros mismos es, también, estar en la vecindad del auténtico pensar (cf. Heidegger, 2006, § 41, 42), y de un sentir que nos distancia de la palabra sedimentada y pesada que algunas veces no nos deja volar. Es preciso recordar que

las poesías y otras palabras en libertad son como barquitos de aliento que se exponen a lo Abierto. De ahí que las palabras en libertad sean más importantes que las grandes palabras. Sin embargo, sucede que las libres se terminan revelando también como las más grandes. (Sloterdijk, 2006, p. 160)

Por esto mismo, jugar con la palabra en libertad-abierta, con estos barquitos de aliento, es una práctica que insiste y persiste, que no acaba, pues es nuestro impulso vital siempre en movimiento que, como crujir de pedazos de palabra, hace irrumpir una palabra propia que "le habla a todos, al otro, a quien sea que no comparta la experiencia" (Derrida, 1986, p. 21).

La palabra *shibboleth*, según la biblia, no es una palabra de fácil pronunciación. Por eso se usó para identificar a los enemigos. Quien no pudiese 'decir' de manera correcta esta palabra era un enemigo y, en consecuencia, excluido. Desde lo que nos ocupa, la educación literaria, podemos cargar de sentido político el sema *shibboleth* (Derrida, 1986), para hacer visible las distancias y dificultades que aún encontramos en el territorio escolar, para que cada niño-joven sea "[b]arrido por el mordiente del / viento radiante de [su] lenguaje" (Celan, 1999, p. 214), con su palabreo y su vida-propia-tatuada en la que pueda ser lector-escritor de su propio poema. Son amplios los estudios que visibilizan la forma en que las palabras y los signos pueden ser utilizados para sellar-nublar los horizontes de la percepción y empolvar los senderos de la invención-creación; también, para establecer límites y exclusiones; violencias simbólicas y discriminaciones. Por lo anterior, es de interés establecer el vínculo de *shibboleth* con las palabras abiertas a la libertad, la lengua, la educación literaria y el aula.

Desde la escuela debemos tomar posesión de las sílabas de emancipación, pues todo “hombre encarna una sílaba, una suerte de excrecencia única e intransferible de consonantes y vocales, una sílaba viva que va de camino a la palabra, al texto” (Sloterdijk, 2006, p. 18). Y, a pesar de los males que han brotado de la cultura en todos los tiempos, no se trata, desde este lugar, de prometer utopías que, como ya sabemos, han sido extinguidas y fracasadas. Como lo indica Sloterdijk (2006), si seguimos divulgando una promesa, “no es porque tengamos conciencia que detrás nuestro hay una cadena de maestros y apóstoles. [más bien, nos debemos] orientar como un recién nacido sin tierra firme a sus pies” (p. 159). La educación literaria debe develar ese aliento que lleve a poetizar la existencia, no para petrificar liberaciones mentirosas y testimonios de utopías de la ligereza; tampoco para “creer que sus suspiros serían sobre todo coros de ruseñores. Allí donde los poetas han respirado, surgen espacios de aliento para los pueblos, y gracias a las traducciones también para otros distintos de los suyos” (p. 160). La educación literaria sería, entonces, una forma de habitar la escuela en la que las prácticas de entrenamiento [prácticas artísticas], permitan a todos aprender a respirar, aprender a llevar ese aliento, aprender a llevar semillas de *palabras-abiertas-libres* que son promesas de renovación del mundo desde lo sensible y, quizá, desde el silencio como esencia del lenguaje, que afina la escucha atenta para huir “de la destrucción de la tierra, la masificación del hombre, la prevalencia de la mediocridad” (Heidegger, 2005, p. 49), en tiempos en que todos nos encontramos en situación de incertidumbre.

Lo anterior sugiere no pocas preguntas a un educador en el campo del lenguaje en la escuela: ¿Cómo revelar los tatuajes auténticos? ¿Cómo exponer y reescribir esas sílabas vivas que somos? ¿Cómo transcribir esa novela cotidiana repleta de sonidos, imágenes y palabras? ¿Cómo lograr que el niño-joven experimente en sus propias carnes su texto existencial? Si no somos hojas en blanco ya que somos una especie de pergamino viviente en el que se tatúa la crónica de nuestra existencia, ¿cómo enfrentar el horror frecuente de la hoja en blanco de la escuela? Compartimos la idea de que “el vocabulario básico de la poesía se forja en medio de tatuajes existenciales que ninguna educación es capaz de cubrir del todo” (Sloterdijk, 2006, p. 20); sin embargo, desde el giro que reconoce que “allí donde estaba la marca a fuego, ha de nacer el lenguaje” (p. 20), nos preguntamos: ¿Hasta dónde se podría llegar y cómo se podría desplegar este proceso en la escuela?

Las anteriores preguntas no son nada fáciles y, en nuestro tiempo de mutaciones vertiginosas, exigen una meditación profunda sobre prácticas culturales, prácticas artísticas y, específicamente, prácticas literarias en la escuela y sus entornos didácticos, máxime si interpretamos la educación literaria como la vida misma y, por tanto, no se podría encerrar este tipo de educación en dispositivos pedagógicos y didácticos. Sin embargo, las invenciones metodológicas son fundamentales para abrir camino desde apuestas políticas y curriculares para que los habitantes del territorio escolar puedan ‘exponer’ su palabra tatuada, para que niños y jóvenes puedan hacer giros de palabra desde una ontología del juego que traduce-convierte las palabras en mágicos juguetes para construir mil mundos y nuestro mundo, en el que jugamos con el lenguaje, y a su vez este juega con nosotros con susurros y presencias siempre múltiples y simultáneas.

La educación literaria, en cuanto acción y práctica humanas, rodea a los individuos y a las comunidades e incluye la forma como vivimos, nos movemos y somos en el mundo (cf. Sloterdijk, 2009). En tal sentido, dicha educación vincula la vida, el libro-texto como espacio de lecturas y escrituras, como “hospitalidad que se ofrece, una especie de refugio [...] donde se oye como el eco lejano de la voz que nos arrulló” (Petit, 2002, p. 22). Estas prácticas de entrenamiento serían, entonces, un juego para *entrar-salir* de los textos, para *salir-entrar* de mí mismo, en una especie de *ex-tasis*, para abrir camino a nuevas formas de existencia, nuevos saberes; a invenciones metodológicas y, especialmente, a ganar conciencia de para qué se transita por los senderos de la educación literaria en el que la palabra siempre tiene límites porosos, siempre posibilidad, siempre movimiento.

En este proceso es fundamental la tonalidad de diversas voces, la disposición de los espacios habitables; leer a fuego lento, escuchar la resonancia del susurro y de la caracola, leer con todos los sentidos y con todo el cuerpo. Ahora, el papel de maestras-maestros-promotores es fundamental para crear ambientes-espacios-tiempos emocionales, en los que la proximidad con la palabra se erotice y el niño-joven ingrese en el juego de la palabra creativa y ame sus espacios como, por ejemplo, la biblioteca y los rincones más gozosos de lo íntimo. En un registro de estética prosaica, quien piensa organiza y despliega esta educación literaria, ofrece un menú y un conjunto de acciones que nutren y florecen el espíritu, y también, se convierten en una herramienta para preguntar por “quién soy yo”, para ‘exponer’,

en el sentido que enseña el poeta Paul Celan, una vida tatuada que fluye y refluye y que nos recuerda que *venir al mundo* está en la vecindad de *venir al lenguaje* (cf. Sloterdijk, 2006).

En este sentido atendemos a las indicaciones de la profesora Teresa Colomer quien sugiere que la literatura desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y jóvenes y, en cuanto tal, la lectura y escritura literarias serían herramientas para la comprensión, germen de lo que es la expresión creativa, la expresión literaria a través del cuento, el poema, la 'fantasía filosófica', en la que desarrollan y dejan voces auténticas, únicas, y espacios en los que exploran formas de expresión artística en una continua construcción de sentido (cf. Colomer, 2010).

Una problemática que es necesario revisar en nuestros contextos está asociada a lo que Bourdieu y Passeron (2009) llamaron los *herederos, los estudiantes y la cultura*, texto en el que hacen visibles las diferencias y distinciones que hay entre estudiantes procedentes de medios sociales y, especialmente, culturales favorecidos y aquellos que no. Con estos autores, afirmamos que en toda práctica educativa hay desigualdades y la literatura no es la excepción, especialmente a lo que los autores denominan *el capital cultural*. Si todos tenemos una vida tatuada, la tarea está en cómo lograr el reconocimiento de todas las vidas y no solo aquellas privilegiadas por un sistema educativo que históricamente ha sido excluyente, o dicho de otra manera, cómo lograr desde nuestras orillas de la educación literaria evitar la reproducción de las desigualdades sociales y culturales, y cómo evitar la violencia simbólica, tan notoria cuando hacemos uso de la palabra. Estas líneas son una invitación a pensar diagonalmente (cf. Arendt, 2013), como metáfora de la acción política y crítica en un mundo injusto. Ese pensar es desafiar las estructuras de poder para cuestionarlas, para crear espacios políticos para transformar el mundo, siempre desde un pensamiento no convencional y acomodado a la lógica de un sistema, sino más bien, un pensar, un hacer y un sentir que transitan en la invención y la creación.

Sandra Patricia Quitián-Bernal - Mario Montoya Castillo
Editores *Enunciación*
Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Referencias

- Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Celan, P. (1999). *Paul Celan. Obras completas*. Trotta.
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1986). *Schibboleth pour Paul Celan*. Galilée.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Colección Pedagogía y Didáctica. Editorial Comunicarte.
- Heidegger, M. (2005). *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Petit, M. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Conaculta.
- Petit, M. (2010). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2006). La vida tatuada. En *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt* (pp. 13-31). Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2009). *Esféricas I. Burbujas*. Siruela.