

REVISTA

# CAMINOS EDUCATIVOS

ISSN: 2289-7503

Número

# 6

2019



**UDE C**  
UNIVERSIDAD DE  
CUNDINAMARCA



# REVISTA CAMINOS EDUCATIVOS

ISSN: 2289-7503

Número  
6  
2019



**UDEC**  
UNIVERSIDAD DE  
CUNDINAMARCA

## DIRECTIVAS

**Adriano Muñoz Barrera**  
Rector

**Maria Eulalia Buenahora Ochoa**  
Vicerrectora Académico

**Jaime Augusto Porras Jiménez**  
Director de Investigación  
Universitaria

**Aura Esther Álvarez Lara**  
Decana de la Facultad de Educación.

**Luis Alfredo Osuna Zabaleta**  
Coordinador del programa  
Licenciatura en Lengua Castellana e  
inglés, Seccional Girardot

## EDITORES

**Mg. Juan Alejandro Castiblanco Salas**  
**Mg. Dennis Alejandro Tasso Cárdenas**  
Editores Revista Caminos Educativos

Carrera 19 N° 24 - 209  
Girardot, Cundinamarca, Colombia.  
PBX: (+57 1) 833 5071 | 832 6905 |  
831 4870

© Universidad de Cundinamarca, 2020

Idioma español  
Publicación anual

Imagen portada

Título: El bibliotecario

Artista: Giuseppe Arcimboldo

Exposición: (1566, óleo sobre lienzo, 97 x 71 cm, Castillo de Skokloster, Suecia)



## Editorial

Dirección editorial: Jaime Augusto Porras Jiménez  
Editor: Rosenberg López del Carpio Juárez  
Corrección de estilo: Yesid Castiblanco Barreto  
Diseño editorial: Zulma Milena Useche Vargas  
Registro digital: Ana Milena Bejarano Torres

## Dirección de Investigación

Universidad de Cundinamarca  
[www.ucundinamarca.edu.co](http://www.ucundinamarca.edu.co)  
[editorial@ucundinamarca.edu.co](mailto:editorial@ucundinamarca.edu.co)  
Diagonal 18 No. 20 - 29  
Fusagasugá - Cundinamarca

Vigilada MinEducación

## DERECHOS RESERVADOS

Prohibida su reproducción parcial o total sin la autorización del Consejo Editorial. La publicación y la Universidad no son responsables legales de los conceptos expresados en los artículos, ya que estos expresan la opinión de los respectivos autores y no genera la acusación de honorarios. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar los artículos seleccionados por el Comité Evaluador.

## **COMITÉ EDITORIAL**

**MG. JUAN ALEJANDRO CASTIBLANCO SALAS**

Universidad de Cundinamarca, Colombia.

**MG. DENNIS ALEJANDRO TASSO CARDENAS**

Universidad de Cundinamarca, Colombia. Administrador OJS

## **COMITÉ EVALUADOR**

**XIOVANNA BEATRIZ CABALLERO ARIZA**

Doctora en Educación

Docente Universidad Santo Tomás

**SOL MERCEDES CASTRO**

Doctora en Educación

Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**JOSÉ LIBARDO ROJAS AMAYA**

Doctor en Educación

Docente Universidad de Cundinamarca

---

# Contenido

Editorial.....	5
<i>Juan Alejandro Castiblanco Salas, Dennis Alejandro Tasso Cardenas</i>	
Lectura crítica de textos argumentativos en ciclo 5 .....	9
<i>Critical reading of argumentative texts in cycle 5</i>	
<i>Eduvina Ontibón</i>	
Música, lenguaje y educación: una reflexión analítica desde George Steiner.....	17
<i>Music, language and education: an analytical reflection from George Steiner</i>	
<i>José Alejandro Martínez Escobar</i>	
El arte es el espíritu de las cosas que se construyen.....	39
<i>Art is the spirit of things that are built</i>	
<i>Ernesto Gutiérrez Barrero</i>	
Disolviendo nuestro origen nativo mestizo o el ser en devenir.....	49
<i>Dissolving our native mestizo origin or being in becoming</i>	
<i>José Uriel Leal Zabala, Sebastián Leal Daza</i>	
Entrevista a Fabio Jurado Valencia.....	59
<i>Relaciones entre arte y educación y la pedagogía por proyectos en la universidad</i>	

---

# Editorial

Estamos complacidos de presentar el sexto número de la revista Caminos Educativos del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en: Lengua Castellana e Inglés de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot.

Primero agradecemos el apoyo de los compañeros de Investigación de la Universidad en especial a Ana Milena Bejarano a Zulma Milena Useche Vargas, al profesor Luis Alfredo Osuna Zabaleta, coordinador del programa y a la profesora Aura Esther Álvarez Lara, decana de la Facultad de Educación.

Este número aborda, principalmente la presencia del arte y la experiencia estética en la educación, claves para las sociedades del siglo XXI. Los desplazamientos simbólicos presentes en estas nuevas sociedades, se constituyen en posibilidades para reinventar las formas en que se relacionan las personas, para, de esa manera, exhortarlas a salir del confuso proceso de individualización al que se ven sometidas. En ese sentido, la imaginación y la expresión creativa juegan un papel determinante en el desarrollo educativo y social de los estudiantes, papel que, hasta el momento, no se visibiliza en la mayoría de apuestas educativas en nuestro país.

En este contexto, Caminos Educativos, revista académica especializada en educación, presenta una serie de artículos de investigación en experiencia pedagógica y de reflexión o revisión en torno a las relaciones entre el arte y la educación. En esta ocasión, publicamos un artículo de investigación, tres artículos de reflexión y la entrevista a un invitado especial que devela las relaciones del arte y educación en la pedagogía por proyectos.

En primer lugar, la profesora Eduvina Ontibón, comparte su ejercicio de investigación con la Secretaría de Educación Distrital donde da cuenta de las estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalecen la lectura y el pensamiento crítico de textos argumentativos desde una perspectiva psicolingüística, abordadas como proceso. Resalta Ontibón, la importancia de la comprensión, interpretación y valoración de un texto argumentativo. Es de aclarar que este trabajo se adelantó en el marco de la Maestría de

la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2018).

En segundo lugar, el docente José Alejandro Martínez Escobar, presenta un artículo de reflexión que indaga sobre las relaciones del arte y la educación, a través de la aproximación a George Steiner, desde su obra "Después de Babel". El articulista busca recomponer analíticamente el tema de la traducción y la música en la educación, apuesta que reevalúa la sensibilidad artística-musical, que ha existido cómo una dinámica de carencia educativa tradicional. Pretende con ello, proyectar un camino educativo que, desde el fenómeno de la traducción en el sentido de Steiner, alude a la profundidad del lenguaje en relaciones insospechadas del mismo, en una correspondencia tripartita que identificaría posibilidades de la música con la traducción y la música.

En tercer lugar, el docente Ernesto Gutiérrez Barrero, busca recuperar el pensamiento tradicional de sociedades originarias como la Wayúu y la Yoruba. En esta lectura aborda los postulados de estas sociedades alrededor de la creación-arte e invita a los lectores a ver posibles connotaciones que tengan en su especulación sensible, para arribar a su propia interpretación.

Por otra parte, los docentes José Uriel Leal Zabala y Sebastián Leal Daza, en el artículo Diseñando, abordan nuestro origen nativo mestizo o el ser en devenir de experiencia y lo hacen desde un enfoque crítico social. Se basan los autores en la actividad praxiológica exploratoria e investigativa con las comunidades nativo-mestizas del Cauca y Tolima; su objetivo central es convocar a la reflexión colectiva que dirigiera unas propuestas esperanzadoras sobre la resignificación socio-política de estas vulneradas comunidades y su papel protagónico libertario en el siglo XXI. Encontramos, además, la integridad del conocimiento con la naturaleza, la de los seres humanos entre sí y la de estos con las fuerzas universales.

Finalmente, una entrevista con el profesor Fabio Jurado, conversamos sobre la importancia de la literatura y el trabajo en red, en equipo, donde se rescate el sentido de la democracia en el aula, la escritura, la interacción de los miembros de la comunidad y el ejercicio de mediación de la comunidad universitaria para generar cambios en diferentes contextos.

Esperamos, querida lectora y/o lector, disfrute de la selección de estos trabajos que dan cuenta del interés de un grupo de docentes por transformar e impactar realidades, a partir de la experiencia y la investigación.

**Juan Alejandro Castiblanco Salas**  
**Dennis Alejandro Tasso Cardenas**

Editores

---

# Editorial

We are pleased to present the sixth issue of the magazine Caminos Educativos of the program: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en: Lengua Castellana e Inglés, from Faculty of Education of the University of Cundinamarca, Girardot.

We would like to thank the support of the University Research colleagues, especially Ana Milena Bejarano, to Zulma Milena Useche Vargas, to the Professor Luis Alfredo Osuna Zabaleta, coordinator of the program, and the professor Aura Esrher Alvarez Lara, Dean of the Faculty of Education.

This issue deals mainly with the presence of art and the aesthetic experience in education, which are key for 21st century societies. The symbolic movements present in these new societies constitute possibilities to reinvent the ways in which people relate to each other, in order to exhort them to get out of the confusing process of individualization to which they are subjected. In this sense, imagination and creative expression play a determining role in the educational and social development of students, a role that, until now, is not visible in most educational issues in our country.

In this context, Caminos Educativos, an academic journal specialized in education, presents a series of research articles on pedagogical experience and reflection or review on the relationship between art and education. On this occasion, we publish a research article, three reflection articles, and an interview with a special guest who reveals the relationships between art and education in project pedagogy.

In the first place, Professor Eduvina Ontibón, shares her research exercise in the District Education Secretariat where she reports on the cognitive and metacognitive strategies that strengthen the reading and critical thinking of argumentative texts from a psycholinguistic perspective, approached as a process. Ontibón highlights the importance of understanding, interpreting and evaluating an argumentative text. It should be clarified that this work was carried out within the framework of the Master of Mother Language at the Francisco José de Caldas District University (2018).

Secondly, the teacher José Alejandro Martínez Escobar, presents a reflection article that investigates the relationships between art and education, through the approach to George Steiner, from his work

After Babel. The writer seeks to analytically recompose the issue of translation and music in education, a bet that re-evaluates the artistic-musical sensitivity, which has existed as a dynamic of traditional educational lack. With this, it intends to project an educational path that, from the phenomenon of translation in Steiner's sense, alludes to the depth of language in unsuspected relationships, in a tripartite correspondence that would identify possibilities of music with translation and music.

Third, the teacher Ernesto Gutiérrez Barrero, seeks to recover the traditional thinking of original societies such as the Wayúu and the Yoruba. In this reading he addresses the postulates of these societies around creation-art and invites readers to see possible connotations that they have in their sensitive speculation, to arrive at their own interpretation.

On the four section the professors José Uriel Leal Zabala and Sebastián Leal Daza, in the article *Disoñando*, address our native mestizo origin or being in becoming of experience and do so from a critical social approach. The authors are based on the exploratory and investigative praxiological activity with the native-mestizo communities of Cauca and Tolima; Its main objective is to call for collective reflection that would direct some hopeful proposals on the socio-political resignification of these violated communities and their libertarian leading role in the 21st century. We also find the integrity of knowledge with nature, that of human beings with each other and that of these with the universal forces.

Finally, an interview with Professor Fabio Jurado, we talked about the importance of literature and networking, as a team, where the sense of democracy in the classroom, writing, the interaction of community members and the exercise of mediation by the university community to generate changes in different contexts.

Dear reader, we hope you enjoy the selection of these works that show the interest of a group of teachers to transform and impact their realities, based on experience and research

**Juan Alejandro Castiblanco Salas**  
**Dennis Alejandro Tasso Cardenas**

Editors



### **Eduvina Ontibón**

Licenciada en Filología e Idiomas, magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Actualmente es docente de educación básica secundaria en la Secretaría de Educación Distrital e integrante activa de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Correo: ontibone@gmail.com.  
ORCID: 000007958720160918193

# Lectura crítica de textos argumentativos en ciclo 5

Critical reading of argumentative texts in cycle 5

Recibido: 2020-04-21

Revisado: 2020-04-29

Aceptado: 2020-07-16

### **Palabras clave:**

*comprensión,  
pensamiento crítico,  
argumentación,  
estrategias.*

## **Resumen**

El propósito de este artículo es dar a conocer la búsqueda de estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalezcan la lectura y el pensamiento crítico de textos argumentativos desde una perspectiva psicolingüística en la cual estas son abordadas como proceso; este trabajo busca resaltar la importancia de la comprensión, interpretación y valoración de un texto argumentativo. Según Kurland (2005), la lectura crítica es un elemento crucial para el pensamiento crítico aplicable en toda la vida personal y es la escuela el escenario para ayudar

a cultivar y desarrollarlo en los estudiantes. La población intervenida corresponde a 35 jóvenes (18 chicas y 17 chicos) que oscilan entre 15 y 19 años de edad del ciclo 5, J. M., de una institución de Bogotá, localidad 16, estrato socioeconómico 3. Frente al marco metodológico, el paradigma de trabajo se enmarca en un campo interpretativo hermenéutico investigativo, con un enfoque cualitativo, y el diseño para seguir es el de investigación acción. En el plano didáctico, se plantea una etapa de sensibilización y tres secuencias didácticas diseñadas desde los intereses de los estudiantes y sus conocimientos previos, siguiendo el modelo de Anna Camps (2003). Los resultados obtenidos permitieron tener lectores y escritores críticos que reflexionaron, identificaron argumentos y evaluaron información.

**Keywords:**

*Understanding,  
Critical thinking,  
Argumentation,  
Strategies.*

## Summary

The purpose of this article is to present the search for cognitive and metacognitive strategies that strengthen the reading and critical thinking of argumentative texts from a psycholinguistic perspective, where they are approached as a process. This work seeks to highlight the importance of understanding, interpreting and evaluating a text. According to Kurland (2005), critical reading is a crucial element for critical thinking applicable in all personal life and it is the school; stage to help cultivate and develop this in students. The intervened population corresponds to 35 young people (18 girls and 17 boys) between 15 and 19 years of age of cycle 5, J. M., of an institution in the city of Bogotá, locality 16, and socioeconomic stratum 3. Faced with the methodological framework, the work paradigm is framed in a hermeneutic investigative interpretive field, a qualitative approach; the design to be followed is that of action research. At the didactic level, an awareness stage and four didactic sequences are designed on the interests of the students and their previous knowledge, following the model of Anna Camps (2003). The results obtained allowed critical readers and writers to reflect, identify arguments and evaluate information.

## Introducción

Argumentar se volvió común hoy, por esto las evidencias deben explicar lo dicho con un buen soporte para persuadir a favor o en contra de una proposición; además, se necesita opinar porque hay interpretaciones diferentes a las que se deben responder con una posición crítica convincente. Por lo tanto, la lectura aparece como una actividad discursiva que ayuda a identificar, comprender y preparar respuestas. Leer alimenta el pensamiento y en la medida en que se utilicen diferentes estrategias se fortalece la comprensión lectora. Para lograr ser lectores críticos capaces de comprender, interpretar y evaluar cualquier tipo de texto en una sociedad en la cual se exigen juicios de valor a favor o en contra.

Este artículo aborda inicialmente el problema de investigación en una población de jóvenes adolescentes de un colegio oficial de la localidad 16 (Puente Aranda) en Bogotá. Los estudiantes intervenidos corresponden al ciclo 5, jornada de la mañana, en la cual se encontraron varios aspectos para resaltar en el trabajo de la lectura en el aula. Se hablará sobre la concepción psicolingüística de la lectura desde la perspectiva de Goodman (1967), entre otros.

En seguida, se mencionarán los niveles de comprensión según Solé (2005), luego se abordará lectura crítica y las estrategias cognitivas y metacognitivas que un lector debe seguir en los momentos antes, durante y después de la lectura para alcanzar niveles óptimos en esta. Por otra parte, se tendrán en cuenta las aptitudes y actitudes de un lector crítico las cuales son fundamentales para la interpretación y comprensión de mensajes; además, se hablará del enfoque metodológico. En el plano didáctico, se plantearán tres secuencias didácticas diseñadas, siguiendo el modelo de Anna Camps (2001). Al final,

se dejan consignados los resultados que se encontraron, para abordar las conclusiones de la implementación de dicha propuesta, veamos:

## Desarrollo

### *Problema de investigación*

En la lectura del contexto se encontraron las siguientes aproximaciones: en primer lugar, los resultados en las pruebas de Estado presentaban dificultad en la comprensión e interpretación de un texto; segundo, identificar y fortalecer prácticas de lectura de los docentes, especialmente los de lenguaje, ya que de un aprendizaje adecuado depende su éxito académico; tercero, la lectura era trabajada en la clase como producto y no como proceso y una última fue encontrar en la interpretación y comprensión soporte para formar ciudadanos críticos, fortaleciendo habilidades comunicativas, toma de decisiones y posturas críticas.

La población de esta experiencia corresponde a 36 estudiantes (18 jovencitas y 18 jóvenes) del colegio distrital Sorrento, ubicado en la localidad 16, Puente Aranda, de Bogotá, pertenecientes al estrato socioeconómico 3. De acuerdo con la información, el 80 % vive con papá y mamá y el 20 %, con otro familiar (abuelo, hermanos, padrinos). El ingreso mensual por familia no supera los dos salarios mínimos, los padres de familia trabajan en empresas estatales o privadas. Varios estudiantes de este grupo llegan a décimo con un gran bagaje de conocimientos previos a la clase, otros no lo poseen y algunos lo tienen pero no lo activan por falta de entrenamiento o por descuido. Es evidente que la lectura crítica es difícil de aprender si los conocimientos del lector son limitados. Por lo tanto, es preciso partir de las motivaciones afectivas del adolescente y derivarlas a

la lectura, sus intereses y curiosidad para centrarlos en otros propósitos.

## Concepción de lectura

En la *Lectura crítica de ensayos en educación media*, se tomó como referencia el modelo psicolingüístico de la lectura, presentado por Goodman (1967). Este autor indica que la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso, por lo tanto, todo proceso de lectura esencialmente comienza con un texto que debe ser procesado como lenguaje y termina con la construcción de significados, sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr este sin lograr el proceso.

## Niveles de la lectura

La escritora española Isabel Solé (2005) plantea que se debe considerar la lectura como un proceso constructivo distinto y habla de tres niveles de comprensión para el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta. El primero es un nivel literal o comprensivo, que implica reconocer todo lo explícito en el texto. Un segundo nivel es el inferencial, en el cual se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, las cuales se van verificando o reformulando mientras se va leyendo, y el tercer nivel es el crítico en el que el lector después de leer confronta, evalúa y emite un juicio crítico y valorativo.

## La lectura crítica

Esta es considerada como un elemento crucial para el pensamiento crítico. Daniel Kurland (2005) manifiesta que la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la

mano y la lectura permite descubrir ideas e información en un texto escrito; esta debe ser cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, ya que antecede al pensamiento crítico y es solo cuando se ha entendido completamente un texto que se puede evaluar y tomar una posición frente a este.

## Estrategias de lectura

Según López y Arciniegas (1997), la lectura es un proceso complejo constituido por operaciones cognitivas, al verse afectada cualquiera de estas puede verse afectada la comprensión, por lo tanto, se debe llevar a cabo un trabajo sistemático y explícito de enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión, que permita a los estudiantes no solo involucrarse con el texto de manera adecuada a los propósitos, sino que también le faciliten el control, la evaluación y la regulación de sus propios procesos durante su ejecución.

## Estrategias cognitivas

El lector que aplica procesos mentales a la comprensión de lectura es una persona que se le facilita hacer crítica a diferentes textos. Gardner mencionado por López y Arciniegas (1997) en su libro *Metacognición, lectura y construcción. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo* propone diez estrategias para una mejor comprensión y aprendizaje de textos. Para estas investigaciones se trabajaron análisis, síntesis y evaluación, en las etapas antes, durante y después, ya que estas activan y autorregulan operaciones mentales en el proceso lector de los estudiantes.

La lectura crítica no se puede concebir sin la estructura de síntesis, es fundamental hacer uso de este propósito para concluir o elaborar un resultado de lo que se leyó; sintetizar una

lectura es integrar un conjunto de ideas que se derivan de un análisis y se organizan de tal forma que resumen toda la información.

### *Estrategias metacognitivas*

Estas se activan según el momento en que se necesite resolver una tarea de lectura: planificación (antes), supervisión (durante) y evaluación (después). Por lo tanto, se puede decir que un estudiante se vuelve estratégico cuando sabe planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, teniendo en cuenta las siguientes preguntas como estrategia: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué? se deben aplicar a la comprensión de un texto.

### *Sobre el enfoque metodológico*

La investigación se identifica como cualitativa interpretativa (Martínez, 2011), considerando que el paradigma en el que se sitúa la investigadora para comprender la realidad es el interpretativo y el método para observar es el cualitativo. El *paradigma interpretativo* se centra en conocer la realidad, posibilita observar y describir las interacciones entre los sujetos y el objeto de estudio, así como el proceso de interpretación de la realidad que hacen los actores sociales inmersos en ella.

Lo anterior, evidencia la búsqueda de teorías que permitan leer la realidad del aula para ser analizada e interpretada; para esto, la investigación se sostiene en el enfoque *sociocognitivo*. De conformidad con el paradigma interpretativo, el *método cualitativo* es el que permite realizar un mejor acercamiento a la realidad social que se desea intervenir. El propósito del estudio en esta experiencia fue hacer una intervención para generar reflexión y transformación en algunos aspectos de la realidad social en lo concerniente a la lectura, por ello,

el diseño ofrecido por la “Investigación Acción” (en adelante IA) se considera el más apropiado. Elliott (1994) establece que la IA es un proceso que tiene una dinámica en espiral: movimiento de reflexión-acción; en tal sentido, cada etapa espiral implica clarificación, diagnóstico, formulación, aplicación de estrategias y definir nuevas áreas de intervención para su mejoramiento.

## Fases de la investigación

En concordancia con la investigación, se plantearon las siguientes fases: exploración, acción y reflexión.

*Fase de exploración:* a partir de la lectura del contexto y del rastreo de los antecedentes, se recolectó, analizó y categorizó información necesaria que permitió clarificar la problemática. Otro objetivo que se logró en esta fase fue validar la necesidad y pertinencia de investigar sobre la problemática detectada. Asimismo, se hizo un seguimiento detallado al proceso lector y al uso de las estrategias metacognitivas que usaban los estudiantes antes de iniciar la intervención.

*Fase de acción:* corresponde a la ejecución del plan de acción. Las estrategias utilizadas fueron la observación participante y el análisis documental; en cuanto a los instrumentos empleados se realizaron entrevistas, pruebas escritas, cuadros metacognitivos y fichas de lectura. A partir de lo anterior, se diseñó el plan de intervención para cada experiencia. En la investigación *Lectura crítica de ensayos en educación media*, se implementó una etapa exploratoria y tres secuencias didácticas respectivamente.

*Fase de reflexión:* para el ciclo 5, la experiencia permitió identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a la lectura de un texto argumentativo. Por lo

tanto, en la elaboración del diseño se siguió el modelo que plantea Camps (2001). Cada secuencia se organizó en tres etapas, a saber: la preparación (presentación y negociación de la tarea), ejecución (toma de decisiones y procedimientos para el desarrollo de dichas tareas) y evaluación (formativa, precedida por unos criterios, en la cual se recoge la síntesis del trabajo realizado y de los logros alcanzados).

## Conclusiones

Frente al texto argumentativo (ensayo) *El elogio de la incertidumbre* de Rodolfo Ramón de Roux (2010), en la estrategia antes de la lectura fue evidente cómo los estudiantes elaboraron un glosario del texto leído. Además, leyeron, subrayaron e intercambiaron información con ayuda de las preguntas diseñadas para este momento de la estructura del texto. En esta etapa del proceso se activó la memoria removiendo el conocimiento existente, se actualizó el vocabulario y se pusieron en marcha esquemas mentales para relacionar la información que se iba a encontrar. Este espacio se constituyó en un momento en el cual los estudiantes empezaron a formular sus primeras predicciones, actividad necesaria en la lectura de tipo inferencial.

Durante la lectura, los estudiantes empezaron a leer, buscaron la información y establecieron cuál era relevante para cumplir su propósito lector. Al leerlos, estos identificaron las relaciones explícitas e implícitas en los argumentos, además, ellos reelaboraron la información en función del ensayo, y la revisión general del texto les permitió leerlo completamente.

Después de la lectura, los alumnos respondieron preguntas e integraron la información del texto con sus conocimientos previos para comprender el ensayo, ir más

allá de él y asumir una postura frente a este. También, los estudiantes determinaron los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos, tanto en el nivel de comprensión explícito e implícito, como en la eficacia del procedimiento seguido.

Finalmente, se encontró cómo la investigadora a través de la reflexión continua sobre su práctica pedagógica pudo implementar cambios que permitieron avances en los procesos lectores de los estudiantes. Esto se logró porque a través de las retroalimentaciones descubrió las fortalezas, debilidades de sus estudiantes y los procesos lectores que ellos hacían. El diagrama de arco y la tertulia literaria permitieron que los estudiantes hicieran lectura de otros ensayos y se familiarizaran con la estructura del texto argumentativo. Asimismo, las acciones y las aptitudes de los estudiantes como lectores se pudieron monitorear en el diseño de un portafolio. Este momento corresponde a la evaluación en sí del proceso lector

## Conclusiones de la experiencia

En la experiencia de *Lectura crítica de ensayos en educación media* se concluye que el pensamiento crítico, según Kurland (2005), se apoya en la lectura crítica para su desarrollo; este a su vez evalúa la información y las ideas implícitas para decidir qué aceptar y qué creer. Confirma este autor que se debe leer con el propósito de evaluar la veracidad y la utilidad de los argumentos. Otra actividad de este pensamiento es valorar evidencias con base en información válida y confiable.

El cambio en las prácticas docentes para abordar la lectura como un proceso interactivo facilitó, de acuerdo con Goodman (1996), que el lector utilizara sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construyera significados. Por otra parte, Smith (1978)

destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en esta interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que posee el texto.

La permanente empatía entre el lector y el texto es posible cuando el lector hace uso consciente de estrategias cognitivas (propósito de la lectura, acceso al conocimiento previo, uso adecuado de las claves de texto, revisión de hipótesis, anticipación de información, elaboración de inferencias, concentración de la atención, reconocimiento de la relación explícita e implícita de la información, elaboración de resúmenes, cuadros, esquemas, entre otros, así como comentario y evaluación del texto) y metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) adecuadas para el procesamiento, comprensión y aprendizaje de la lectura de un texto en las etapas de antes, durante y después como proceso.

La *Lectura crítica de ensayos en educación media* permitió que los estudiantes de grado once se acercaran a este texto, de una manera más confiable y segura. La relación estudiantes-texto-autor se fortaleció con la lectura guiada, pausada y la ayuda del diagrama de Arco. Cobra importancia en este

texto el concepto, según Zubiría (2006), de que solo quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea, debe encontrar causas, pruebas o razones que la justifiquen.

Para concluir, la lectura no se puede concebir sin la estructura de síntesis; es fundamental hacer uso de este propósito para concluir o elaborar un resultado de lo que se leyó. Sintetizar una lectura es integrar en una conclusión o en un resumen toda la información que se deriva de un análisis; cabe destacar que la inferencia adquiere importancia a la hora de leer. Por lo tanto, es tarea para los años siguientes, por parte de los docentes del área de lengua castellana, con el aval de las directivas, ajustar mallas curriculares desde preescolar hasta grado 11 en el trabajo de la lectura crítica y adelantar proyectos interdisciplinarios que permitan a los estudiantes fortalecer su pensamiento crítico.

Si desde la Educación Media los docentes educan en la lectura para la comprensión crítica, para Carlino (2004) se consigue el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, para la asimilación de la cultura y afrontar las exigencias del mundo globalizado.

## Referencias

- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Camps, A. (coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en contexto 6* (pp. 5-21). Lectura y Vida.
- Elliott, J. (1994). La investigación-acción en educación. Morata, S. L. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contextos II*, 12-68. Lectura y Vida.
- Kurland, S. (2005). *El pensamiento en acción*.
- López, G. S. y Arciniegas E. (1997). *Metacognición, lectura y construcción. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle. <https://bit.ly/3eq0FXy>
- Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://bit.ly/32bo1Lt>
- Ontibón, E. (2018). *Lectura crítica de ensayos en educación media*. Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://bit.ly/38cm59g>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Roux, R. (2010). Elogio de la incertidumbre. *Ensayos Educativos, Lecturas Pedagógicas*, 81-91. SED - Ediciones Panamericana.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*.
- Smith, F. (1978). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Grao. <https://bit.ly/3kVc6Jd>
- Vásquez, F. (2013). *Pregúntele al ensayista*. Kimpres.
- Zubiría de, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.



**José Alejandro Martínez  
Escobar**

Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, maestrante en Comunicación-Educación. Actualmente desempeña labores como asistente académico en el proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca.

Correo: josealejandrom2244@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5751-5625

# Música, lenguaje y educación: una reflexión analítica desde George Steiner

Music, language and education: an analytical reflection  
from George Steiner

Recibido: 2020-04-21

Revisado: 2020-04-29

Aceptado: 2020-05-04

**Palabras clave:**

*traducción, lenguaje,  
educación, arte,  
música.*

## Resumen

Cuando se indaga sobre las relaciones del arte y la educación, difícil resulta encontrar de manera espontánea uniones o tendencias con el lenguaje como tema preponderante. Este pequeñísimo ejercicio de reflexión propone recuperar

a una de las mentes más brillantes: George Steiner<sup>1</sup> y desde su obra maestra, *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*, recomponer analíticamente la traducción, fenómeno inevitable a la multiplicidad de lenguas que transportado a un no desestimable ejercicio sobre la anatomía del lenguaje, permite referenciar relaciones del lenguaje en una de sus manifestaciones más insospechadas, pero eminentemente comunicativa: la música. Así, desde las ideas más contundentes y profusas de Steiner con respecto a la traducción, el lenguaje y la comunicación, se reevalúa la sensibilidad artística-musical, la cual ha existido como una dinámica de carencia educativa tradicional, proyectándose así un camino educativo que desde el fenómeno de la traducción en el sentido de Steiner, arguye a la profundidad del lenguaje en relaciones insospechadas de este en una correspondencia tripartita que identificaría posibilidades de la *música* con respecto a la *traducción*, que es quizás uno o el fundamental objetivo de la *educación*.

**Keywords:**

*Translation, Language, Education, Art, Music.*

**Abstract**

When inquiring about the relationships between art and education, it is difficult to find spontaneous connections or tendencies with language as the predominant theme. This very small exercise in reflection proposes to recover one of the most brilliant minds: George Steiner and from his masterpiece "After Babel: aspects of language and translation" analytically recombine the subject of translation; inevitable phenomenon to the multiplicity of languages that, transported to a not inconsiderable exercise on the anatomy of language, allows to reference language relationships in one of its most unsuspected, but eminently communicative manifestations: music. Thus, from Steiner's most forceful and profuse ideas regarding translation, language, and communication, artistic-musical sensitivity, which traditional education has lacked, is reassessed. Thus projecting an educational path that, from the phenomenon of translation in Steiner's sense, argues to the depth of language in unsuspected relations of itself or in a tripartite correspondence that would identify possibilities and their links with translation, which are -perhaps- ourselves the fundamental objective of education.

---

1 Véase también como un reconocimiento y acto póstumo con referencia a su muerte en este infortunado año 2020.

## Introducción

Las ideas de un hombre como George Steiner son sin lugar a duda de una profundidad y resonancia aparentemente no pretendida, pero que en la mayoría de ocasiones resultan incuestionables. Cuando en una frase condensa eso que para él será una realidad, no nos queda más que reconocer las implicaciones de eso que para Steiner será inestimable rescatar: la verdad. Steiner es potente y temerario por locuaz al reconocer que la impronta de la verdad nos sigue instando a dar la razón a que el ser humano posee una condición de inevitable y profundo aprecio, necesidad, así como de fijación a la verdad.

Una referencia inequívoca a este respecto, la desarrolla Steiner en su libro *Nostalgia del absoluto*, en el cual se puede resaltar y reconocer, si partiendo del recorrido histórico de las improntas científicas modernas más protagónicas: la teoría marxiana, la freudiana, así como la antropológica de Lévi-Strauss, se profundiza y caracteriza el verdadero problema. ¿Cuál? El ahora y hoy más endémico que nunca, la deconstrucción y mundanización de la impronta paradigmática de Occidente, la del ejercicio y la búsqueda de la verdad. Para Steiner, la nostalgia del absoluto es evidente por la pérdida de lo que ha sido, o quizá siempre fue, el indudable motor de lo humano: la búsqueda incesante de la verdad, y si bien son pretensiosas palabras, no pueden ser menos necesarias al argüir que los seres humanos somos una especie “carnívora que avanza” y muy a pesar de los obstáculos, obstinadamente, pues son los más empeñados, sugiere Steiner, los que han sabido detectar la profundidad paradójicamente innecesaria de la verdad, que traspuesta está a las necesidades inmediatas del humano. Sobre esa creencia, Steiner se llega a preguntar si su nivel de romanticismo permite, a pesar de lo difícil

o rudo de nuestro planeta y universo, ¿el que los humanos propendan por la verdad? Steiner (2001) contra un aparente sentido común responde concluyentemente así:

sin embargo, pertenece a la eminente dignidad de nuestra especie ir tras la verdad de forma desinteresada. Y no hay desinterés mayor que el que arriesga y quizás sacrifica la supervivencia humana.

La verdad, creo, tiene futuro; que lo tenga también el hombre está mucho menos claro. Pero no puedo evitar un presentimiento en cuanto a cuál de los dos es más importante (p. 133).

Y si la verdad tiene futuro, el lenguaje será el vehículo en que se adentre a desentrañar, o mejor, expresar esa pretendida y anhelada verdad. A este respecto, Nietzsche procura una disertación de no sencilla apropiación<sup>2</sup>, y sin embargo son de esta talla las sentencias de Steiner, que por las cuales su recuperación no es menos que una necesidad imperiosa para iluminar e ilustrar, en la medida de las posibilidades los no menos sugestivos contextos propios.

## Metodología

### *La tesis fundante: educación es lenguaje*

La tesis fundante no es menos que una muy aparente liviana ecuación que supone que “entender es traducir” y será la traducción el tema nodal de la discusión y el propósito desde los cuales Steiner explote la reflexión del lenguaje, proyectando en este al único medio para el comprender, que será una verdad.

2 Véase *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, idea fundante en el debate que Steiner reconoce como inmejorable y sobre el cual volveremos más adelante, especialmente para anudar el análisis en oposición en relación con la dinámica de la mentira vital.

Steiner amplía este fenómeno primero sobre el hecho de la multitud de lenguas, el cual recorre el ejercicio de la comunicación desde los anales humanos y, por supuesto, no da crédito exacto ni aparente a la crónica bíblica de Babel, en la cual la difusión de las lenguas por un acto de carácter divino es la respuesta a un claro y evidente desafío humano, la pretensión máxima de la verdad, que resultaba al igual que en el jardín una pretensión depravada y, por tanto, imperdonable para los humanos<sup>3</sup>; sin embargo, esto que para Steiner (1980) no es más que una mitología<sup>4</sup>, llega a ser o concuerda sustancialmente con un castigo, el cual complicó para el acto comunicativo humano, el entendimiento. Una dinámica que pone ahora y para siempre al entendimiento en el camino de la traducción, es y será siempre necesario traducir, una verdad de Perogrullo, de necesario establecimiento para poder avanzar, o por lo menos indefectible en la obra que nos invita a la reflexión Steiner: *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*.

¿Por qué? ¡Traducir es una necesidad en cuanto no exista una lengua común a los pueblos! Las formas y dinámicas que adopta el lenguaje, por la necesidad del entendimiento son tantas, que se vuelve inestable y problemática una respuesta pretendidamente unitaria. Para Steiner es innegable que el lenguaje ha venido de más a menos, hecho que subyuga y preocupa, pero que de nuevo resulta inmejorable para el desarrollo de una noción que podemos de sugestiva manera reconocer y ampliar a la dinámica educativa hoy en día.

3 Si bien este acercamiento postula con evidente claridad la no credibilidad al relato bíblico, una referencia creíble o plausible de la difusión de las lenguas en Edén y para la lógica del aparente irascible castigo divino, una reflexión en seriedad se encuentra en el estudio de los Testigos de Jehová.

4 Véase pp. 77 y 78.

En *Después de Babel*<sup>5</sup>, Steiner comienza la segunda parte del libro con el capítulo titulado “Entender es traducir”, afirmación que tomamos como centro de gravedad para desarrollar la discusión que proponemos reconocer.

Y es que como su razonamiento sobre el lenguaje se desarrolla en innumerables y diversos tópicos, la idea de “entender como traducción” subsiste sobre temas tan variados que van desde el ejercicio de la sensibilidad artística, pérdida especialmente hacia el fenómeno de la literatura, la imposibilidad de la traducción fiel, la deliberación por el complejo nudo de la interpretación, incluso la unidad de la experiencia del habla con la sexualidad y, por supuesto, la experiencia de homología que existe entre el lenguaje y la práctica hermenéutica.

Así que la mejor y más destacable idea, en ese mundo de reflexiones que propone Steiner, no es ninguna de las expuestas directamente atrás; interesa más bien, a lo que es la identificación de lo que él reconoce y hace propósito de su reflexión en este documento, sus palabras son inmejorables para centrar la discusión, e incluso para develar, desde ya, la relación inevitable del lenguaje y la educación, que argüimos no es tan evidente cuando se indaga sobre ella. Citamos a Steiner cuando declara que “he estado tratando de formular una idea rudimentaria pero decisiva: la traducción de una lengua a otra constituye el interés central de este libro, pero también

5 Unas palabras sobre el método: es necesario que se reconozca al presente artículo en un análisis documental de tipo cualitativo (interpretativo), que tiene por base del desarrollo analítico el trabajo de George Steiner *Después de Babel*. Como el libro es sugestivo y profuso, en temas referentes a la traducción y la lengua, aquí se rescatan las tesis más prolíficas con respecto a la temática musical, para en una dinámica de triangulación investigativa anudar tres amplísimas nociones: lenguaje, música y educación, y sobre estas posibilitar una reflexión sugestivamente novedosa al campo educativo escolar.

es un camino, una vía de acceso al lenguaje mismo” (Steiner, 1980, p. 67). Pero, ¿por qué detenerse entonces a tratar o macerar un tema como la traducción, si más bien la intención es el estudio del lenguaje como tal? Steiner dirá: “En suma, dentro o entre las lenguas, la comunicación humana es una traducción. Un estudio de la traducción es un estudio del lenguaje” (Steiner, 1980, p. 67).

Así las cosas, no existe para el ejercicio educativo el comunicar si, según Steiner, la comunicación no se entiende como un acto de traducción, la traducción yendo en sentido inverso a lo descrito por Steiner supondría relacionar los conceptos así: lenguaje = traducción = comunicación.

Comunicar: como el acto de compartir (hacer saber una cosa a una persona), envolvería un acto educativo por excelencia, y cómo comunicar es igual o resulta de traducir. La educación por asociación implicaría una práctica en y por el lenguaje<sup>6</sup>.

Desprevenidamente, ¡la educación es lenguaje en la traducción por la necesidad de comunicación! En resumen: *educación es comunicación, traducción y lenguaje*.

Esta idea, muy pocas veces es asimilada y entendida por los maestros. Pues ya que se vive y sucede en el lenguaje, se asume implícitamente que el otro entiende, pero, ¿qué tan bien se proyecta la idea, entender es traducir?

Para Steiner es claro que su objetivo no lo centra en la dinámica de la educación, pero sus miradas sobre la práctica docente son de

una experticia o experiencia superlativa<sup>7</sup>. La reflexión aquí propuesta permite entender que la relación del maestro y el estudiante es por antonomasia un proceso de traducción.

Así, las prácticas docentes deben estar mediadas por una reflexión más profunda. Primero ligada al uso o utilización del lenguaje, y segundo, al reconocimiento de que no existe una forma de lenguaje universal sin aparentes contradicciones. Steiner llamará oposiciones a estas contradicciones. El repaso de algunas permitirá desentrañar la relación del fenómeno de la musicalidad, el lenguaje y la educación.

## Las oposiciones fundamentales del lenguaje

Para una descripción somera del lenguaje, como es muy claro, se implica necesariamente el proyecto de la comunicación, así para Steiner (1980):

cualquier modelo de comunicación es al mismo tiempo un modelo de traslado, de transferencia vertical u horizontal de significado. No existen dos épocas históricas, dos clases sociales, dos localidades que empleen las palabras y la sintaxis para expresar exactamente lo mismo, para enviar señales idénticas de juicio e hipótesis. Tampoco dos seres humanos. Cada persona viva dispone, deliberadamente o por la fuerza de la costumbre, de dos fuentes lingüísticas: la vulgata corriente que corresponde a su nivel de cultura personal y un diccionario privado (p. 67).

Un diccionario privado, que se puede suponer se encuentra en un nivel de profundidad

<sup>6</sup> Para Steiner el término *lenguaje* representa un reino profusamente complejo, que en ninguna parte de su libro se detiene a circunscribir evitando una restricción del mismo, es quizás uno de los más completos e integrales estudios sobre el fenómeno.

<sup>7</sup> Véase *Lecciones de los maestros* de George Steiner, como referencia a la autoridad y propiedad con que el autor desarrolla la práctica académica y personal de la docencia y la maestría.

necesariamente atravesado por las formas de asocio y entendimiento del mundo. Así, cada persona es diferente, asegura Steiner, y si bien la dinámica de compartir las experiencias puede llegar a tener puntos de encuentro, su forma de percepción y vivencialidad no necesariamente resulta homogénea. Esta dirección del análisis con respecto al lenguaje, supone reconocer que las prácticas del sujeto están construidas por un arquetipo experiencial concreto, por una subjetividad, y transmitir esas ideas, de nuevo con Steiner, debe aportar o concretarse desde un filtro de traducción, aun cuando las exactitudes sean imposibles de puntualizar y, sin embargo, es la costumbre la que empuja a ese incesante proceso del comunicar.

Este modo de entender el fenómeno complejo del lenguaje, permite identificar o detallar la dinámica descriptiva que emplea Steiner en su prosa, el cual siempre reconoce una inevitabilidad de traducción de lo comunicable, así como su contrapunto de imposibilidad. Esta forma de digresión se presenta en variedad de temas y elementos que se pasará a precisar.

A Steiner este fenómeno le parece de lo más común y propio a la naturaleza humana, su sentencia de que la individualidad humana hace imposible el entendimiento es sugestivamente indefendible, hasta que él devela que el hecho de que las lenguas se fusionaran en un molde coherentemente lingüístico, fenómeno muy particular, no es una extrañeza porque supone de hecho ventajas comparativas de supervivencia. Steiner (1980) lo expresa así:

que decenas de miles de lenguas diferentes y mutuamente incomprensibles hayan sido o sean habladas en nuestro pequeño planeta es una ilustración gráfica del enigma más profundo de la individualidad humana, prueba de que, a nivel biogenético y biosocial, no hay dos seres humanos

totalmente idénticos. Babel confirmó y ensanchó la tarea interminable del traductor, no la inició. Desde el punto de vista lógico, no había garantía alguna de que los seres humanos se entendieran entre sí, de que los idiolectos llegaran a fusionarse en la unidad parcial de estructuras lingüísticas comunes. En términos de sobrevivencia y de coherencia social, esa fusión pudo haberse revelado como una ventaja temprana y dramática en la adaptación (p. 68).

Que Babel se entienda como la confirmación de la traducción, planta cara al fenómeno de que la traslación no empieza por la diversidad de lenguas que existen, sino porque la naturaleza humana es divergente y no posee contrapunto homogéneo en otro ser, este superlativo carácter de lo humano, no puede menos que invitar a la reflexión profunda de la práctica pedagógica, pero ahora y no solo a los profesores de segunda lengua, como sugeriría de manera liminal la cita, sino a los humanistas, e incluso también a los matemáticos, aun cuando la matemática maneja un lenguaje categóricamente universal, y sus usos métricos en lingüística son constantemente rebasados por la experiencia del significado y la hermenéutica, en suma por la misma dinámica de la traducción (Steiner, 1980). Incluso así, la conveniencia de esto será objeto de otra disertación. Por el momento la idea de que la traducción no es una dinámica meramente idiomática, sino de naturaleza profunda, de orden eminentemente ontológico resulta significativa.

Para Steiner (1980), esta verdad de la traducción por la existencia de variedad en las lenguas, lo sustrae de lo que para él es una dinámica infructífera, sobre todo, en el intento de explicar el porqué de la existencia masiva de lenguajes. De hecho, sostiene cómo dicho fenómeno ha llevado a una “antinomía” entre

la lingüística y los estudios antropológicos del lenguaje, pero más que esa contradicción metafísica, a Steiner le preocupa o traslada el plano de la discusión a lo que él entenderá como claves o hipótesis desde la filosofía del lenguaje. Desde este armazón teórico de la lingüística, Steiner (1980) “recuerda que la sustancia del hombre es indisoluble del lenguaje; que su misterio define al ser humano, su posición intermedia en la cadena que va desde lo inanimado hasta el orden trascendental de la creación” (p. 78). ¿Por qué? bueno, él continúa:

no cabe duda de que el lenguaje es material en la medida en que este requiere del juego de los músculos y cuerdas vocales; pero también es intangible y, en virtud de las inscripciones y recuerdos, no está sujeto al tiempo, aunque se mueva dentro del flujo temporal (p. 78).

De manera que esta ligazón físico-mental del lenguaje interesa reconocerla, ya que para Steiner la potencia del lenguaje radica en la posibilidad de la traducción, solo que ahora en la evidencia del entendimiento y la verdad. Si bien la mixtura de lenguas es una posibilidad, su procura en la mezcla es muy compleja y no necesariamente supone o asegura beneficios. La reflexión a la continua búsqueda de la lengua original o universal, está perdida o es cada vez más incierta, una lengua pura sigue siendo un ideal utópico<sup>8</sup>. A este respecto, los referentes han sido las sagradas escrituras: la Biblia. No obstante, para Steiner es claro que la reflexión en este sentido no prospera, o es un sinsentido de imposible recuperación; la pérdida de armonía edénica está precisamente perdida y de irremediable manera también un lenguaje eminentemente puro.

8 “Para Steiner el lenguaje puro o utópico de la verdad es el auténtico lenguaje y este se instala en el fondo y al final objetivo de la traducción” (Steiner, 1980, p. 86).

En lógica correspondiente, la filosofía del lenguaje también posibilita dos posiciones, en las que tampoco se puede asaltar de manera radical a la una por la otra. La visión universalista arguye para la traducción y, según Steiner (1980),

resulta plausible precisamente porque es posible identificar y ver funcionar en todos los idiomas, por singulares o extravagantes que sean sus formas superficiales, los universales genéticos, históricos, sociales que tienen el mayor arraigo y de los que se derivan todas las gramáticas (p. 95).

En esencia, continúa Steiner, “traducir es superar las disparidades superficiales de las lenguas con objeto de traer a la luz sus principios ontológicos fundamentales y, en última instancia, comunes y compartidos” (p. 95), mientras que la visión monadista arguye la imposibilidad de la traducción porque “la reflexión lógica y psicológica no se llega a agotar en las estructuras profundas universales, o estas son de un orden tan abstracto que se vuelven prescindibles” (p. 95). Es entonces la traducción algo que

no pasa de ser un conjunto convencional de analogías aproximadas, un esbozo de reproducción apenas tolerable cuando las dos lenguas o culturas tienen algún parentesco, pero francamente espurio cuando están en juego dos idiomas remotos y dos sensibilidades tan distintas como distantes (pp. 95-96).

A este respecto es claro que Steiner (1980) identifica la mediación como fundamental, proponiendo una distinción de los universales posibles en niveles o planos, él dirá: “fonológico, gramatical y semántico” (p. 118), aplicando así una dinámica de jerarquización de los verosímiles puntos o encuentros en que se vuelve viable retomar el ejercicio de la traducción.

También la relación del carácter epistemológico de la ciencia del lenguaje, la lingüística, será tema que sobrepondrá conflictos de carácter funcional y personal a los cuales Steiner (1980) les presta una interesante atención, sobre todo al reconocer el terreno sobre el que la pretendida ciencia *idealizada* se constituye y trabaja. La afiliación y mimesis al paradigma matemático es ostensiblemente difícil de sostener en la lingüística, pues “cada observación válida de carácter general sobre el lenguaje convoca una observación contraria o antítesis. En virtud de su estructura formal y de su doble objeto, interno y externo, el razonamiento sobre el lenguaje es vacilante y dialéctico” (Steiner, 1980, p. 147). Y con todo parece ser el molde insuperable y al que se resiste dejar la lingüística como disciplina científica. Y es que el estudio del lenguaje para Steiner supone de relaciones inversas en la construcción del ser, así como ritmos y temporalidades de interesantísima reflexión en el campo del aprendizaje y enseñanza de la historia, además de las múltiples y profundas reflexiones que suponen del tiempo en futuro para analogía y entrecruzamiento al lenguaje, que al final es correlativo y dependiente a la esencia humana<sup>9</sup>. El propósito de Steiner a este respecto lo resume en esa relación que puede y tiene la palabra como vehículo del lenguaje para contener y ser contenido contra la objetividad del medio, evidenciando ese carácter potente para la no objetividad o antiobjetividad, ante las cuales Steiner (1980) afirma que:

manifiestan la facultad lingüística del artificio y lo ficticio, e ilustran el poder absolutamente central de la palabra humana para ir más allá y en contra de “los hechos del caso”.

Nuestras lenguas informan el tiempo, la sintaxis del pasado, el presente y el futuro, y a su vez son informadas por ellos (p. 187).

El tiempo con Steiner es suficientemente analógico a la lengua, su dinámica se condensa en correlativas contenciones, su constitución es impensable sin esa proverbial dualidad, en el mejor sentido de la palabra.

Y sin embargo, ¿por qué es indispensable reconocer este elemento que Steiner escruta sobre la aplicación del lenguaje para con el tiempo, en el interés por la relación de la musicalidad y la educación? bueno, será porque para Steiner (1980) solamente el lenguaje viabiliza al igual que la música; eso que él va a denominar de forma ilustremente sublime así: “es solo a través del lenguaje y, tal vez a través de la música, como el hombre se libera del tiempo, como puede sobreponerse por un momento a la presencia y al presente de su propia y exacta muerte” (1980, p. 188). Así que si el lenguaje y la música son los únicos dos elementos que nos libertan del tiempo y además de la muerte, ¿no sería necesario hacer una precisión de eso que inspiradamente puede volverse una quimera? O ¿no sería necesario establecer la relación concreta de la música y lenguaje, a la incesante discusión de “la palabra por el objeto” del lenguaje, descrito por George Steiner?, solo que ahora aplicado a la educación.

Sí, evidentemente, pero antes de proceder en concreto, seguir apuntando en la misma lógica, los contrapuntos o antagonismos más sugestivos que Steiner viene describiendo al fenómeno del lenguaje y los cuales resultan inmejorables para nutrir las preguntas que propuestas en la reflexión directamente anterior, es menester.

Steiner (1980) nos extracta y propone un tercer elemento de oposición:

<sup>9</sup> Véanse las páginas 160-188 de *Después de Babel*.

el lenguaje está compuesto en parte de elementos físicos y en parte de elementos mentales. Su gramática está fundada en el tiempo y, al parecer, también crea y organiza nuestra experiencia del tiempo. Existe un tercer juego de oposiciones, el de lo privado y lo público (p. 188).

El cual define y se recrea esencialmente en reconocer que la naturaleza del lenguaje, y como bien lo había argumentado Steiner (1980), la composición de dos humanos completamente idénticos es absurda. “No existen facsímiles de la sensibilidad, no hay psiques mellizas” (p. 198), todos los miembros de una comunidad relativamente unitaria no comparten a cabalidad las mismas experiencias ni recuerdos, pero la intención de un uso privado<sup>10</sup> del lenguaje en el más virginal de las posibilidades es otra vez un absurdo, pues las construcciones mentales y del habla se hacen sobre una práctica de hecho ya compartida y, por ende, pública. Las experiencias y las vivencias se recrean con un repertorio de palabras sometido y legitimado en la consideración comunal de una lengua en su uso. La sustracción es sencillamente imposible.

Sin embargo y desde el lado contrario, hablar de universalismos en la utilización del lenguaje por su dinámica comunicativa tiene que también tener en cuenta la imposibilidad de homogeneizaciones e igualaciones, sobre todo por la dificultad de un orden fonético, gramatical, sintagmático, semántico y hasta pragmático equivalente de lengua a lengua. Además, los niveles de igualdad difieren en profundidad de idioma a idioma, este ya es un hecho consumado y por el cual es imposible consensuar una paridad. Esto sin mencionar lo que implica el hablar de la lengua en su

utilización popular, que vendría a ser una relación de lo público y la cultura, o mejor, desde lo culto.

A este respecto, la vulgarización, mundanización y pérdida de riqueza en el desmedro del lenguaje se presenta al rudimentar los accesos y el uso desprevenido, distraído o despreocupado de la lengua. ¿Por qué? o ¿cómo es esto es un problema?, bueno la dinámica resulta, afirma Steiner, y es especialmente problemática para el arte, en concreto para la literatura, la poesía y sin duda para la filosofía, al no haber una especie de concierto reglamentario susceptiblemente riguroso para con la composición literaria y poética; se estarían rebajando los topes mínimos de lo verdaderamente artístico, de manera tal que cualquier forma de textualidad, o en palabras de Steiner (1980), el discurso presenta “tensiones entre la significación privada y la pública [como] un rasgo esencial” (p. 236), que se propondría como arte, y si bien esto sería una aberración, también se volvería inexcusable, por fuerza de costumbre. Ahora, el proyectar sobre esta dinámica reglas o acuerdos que salvaguarden criterios de dignificación del uso lingüístico, esta práctica verdaderamente privatizaría el uso del lenguaje<sup>11</sup> y supondría al tiempo una imposibilidad de expresión al ejercicio de la filosofía pura y dura.

Los diversos proyectos a la unificación son de traducción en último término. Para comunicar siempre estarán presentes o serán precisos estos, es el caso que supone la ineludible dinámica del entender cómo

10 Una radicalización y acepción del término lo podemos asociar o nos puede permitir hablar más bien de un uso privativo de la lengua, en un sentido evidentemente empobrecido para con él mismo.

11 Una referencia obligada a la función, descripción y la teoría de los “campos” así como a la categoría de “capital cultural”, es un aporte insuperable de la obra académica del reconocido sociólogo Pierre Bourdieu. Su reflexión sobre la dinámica científica revitaliza aquí la reflexión sobre el uso o la utilización del lenguaje en el medio científico, como dinámica atendida al manejo y uso del poder en el mismo medio o, como él lo propone, del campo en cuestión.

traducir y, en un nuevo sentido, es pasar de algunos usos privados a algunos otros usos privados. Expresado por Steiner (1980) así:

de modo que, en un sentido general, (...) existe un "lenguaje privado", y una parte esencial de todo lenguaje natural es privada. Es esta la razón de que todo acto lingüístico comporte un elemento de traducción más o menos preponderante. Todo acto de comunicación es interpretación de un dominio privado por otro (p. 229).

Así, descrito para Steiner el uso privado y público del lenguaje, es más bien una simbiosis que se ilustra de manera inmejorable con la anatomía de una planta o un iceberg. En este recurso metafórico, se cierra la tercera oposición, aunque para Steiner su desarrollo supone muchas más cosas, y aquí no se recoge a cabalidad ni en la precisión exacta todas sus reflexiones.

En breve, conscientemente o no, todo acto de la comunicación humana se inspira en una estructura compleja dual, que puede ser comparada con una planta cuyas raíces penetran a gran profundidad o con un iceberg cuya mayor parte se encuentra sumergida. Bajo la superficie del vocabulario y de las convenciones gramaticales públicas están en constante actividad movimientos de asociación vital, de contenido latente o manifiesto. Buena parte de este contenido es irreductiblemente individual y, en el sentido común del término, privada. Cuando hablamos a los otros, hablamos "en la superficie" de nosotros mismos (Steiner, 1980, p. 200).

La última oposición, Steiner la contempla entre lo verdadero y lo falso en relación con el lenguaje, para él este aspecto es fundamental porque circunscribe una serie de dinámicas comúnmente inadvertidas con respecto al valor y la esencia de lo que se comunica, de eso que resulta fundamental

para entender ¡la traducción de la verdad! ¿Pero toda traducción apunta a lo verdadero? Las reflexiones de Steiner en este asunto resultan iluminadoras cuando proyecta con evidente orden ulterior el fenómeno de la verdad y la mentira. Steiner se compromete con la reflexión nietzscheana, la cual se extracta brevemente.

Steiner (1980) convencido de que la relación del hombre con la verdad es inspiradora y ajustada a la realidad<sup>12</sup>, como muy explícitamente lo comunicábamos al principio del texto, se posiciona en la mirada del lenguaje como ideal, lenguaje ideal que se entiende como integralmente filosófico para con la verdad. Este se preocupa en esencia por el cómo corresponder, en verdad y por la verdad, a las cuestiones y los problemas filosóficos. Aquí la dinámica se pregunta especialmente por el ¿cómo emparentar la "sintaxis histórico-gramatical (nuestros modos reales de expresión)" con los lenguajes naturales que son los que "no engranan con la sintaxis lógica" (p. 239)? Que es en el fondo la discusión del por qué el lenguaje ordinario no capta ni expresa las realidades y verdades propias de los enunciados filosóficos y, a la vez, ¿por qué una dinámica exageradamente eidética y abstracta confunde y restringe el habla misma? Es una antinomia de radicales: por un lado, el lenguaje ordinario o natural no provee elementos de análisis de la verdad, y por el otro, el lenguaje filosófico ideal complejiza tanto el lenguaje que lo imposibilita; en palabras de Steiner esto se torna en una "enfermedad".

Así las cosas, Steiner propone una discusión más fructífera, trasladando el objeto de discordia a la pregunta por algo que él denominará como una teoría de la desinformación, persuadido en la

12 Para una revisión de la correspondencia entre verdad y realidad véase Steiner (1980, pp. 245-246).

impropiedad o inconveniencia a, como lo entendía Nietzsche, de hablar de verdad y mentira en un sentido moral. Steiner (1980) asegura:

estoy persuadido de que nuestra comprensión de la evolución del lenguaje y de las relaciones entre el lenguaje y la actividad humana no progresaría mucho mientras continuemos considerando lo “falso” como algo primordialmente negativo, mientras sigamos considerando la antiobjetividad, la contradicción y todos los matices de la condición como modos especializados y a menudo engendrados por una lógica bastarda. El lenguaje es el instrumento privilegiado gracias al cual el hombre se niega a aceptar el mundo tal y como es. Sin ese rechazo, si el espíritu abandonara esa creación incesante de antimundos, según modalidades indisociables de la gramática de las formas optativas y subjuntivas, nos veríamos condenados a girar eternamente alrededor de la rueda de molino del tiempo presente. La realidad sería (para usar, tergiversándola, la frase de Wittgenstein) que “todos los hechos tal y como son” y nada más. El hombre tiene la facultad, la necesidad de contradecir, de desdeñar el mundo, de imaginarlo y hablarlo de otro modo. Esa facultad y su evolución biológica y social contienen quizás algunos indicios sobre los orígenes del lenguaje y la multiplicidad de las lenguas. Acaso no sea “una teoría de la información” sino una “teoría de la desinformación” la que pueda ayudarnos a esclarecer la naturaleza del lenguaje (pp. 250-251).

Y es que esta posibilidad es poderosa en el lenguaje, de hecho Steiner se pregunta por esa anatomía natural propia al lenguaje que hace que la mentira también sea necesaria y posible en la dinámica del hombre; insiste junto con Nietzsche en que la categoría de “anti-verdad” que no necesariamente puede implicar problemas de carácter moral o de

anarquía, sino que, muy por el contrario, ahondar en esta faceta ampliará las hasta ahora reduccionistas miradas de la lingüística y la gramática, que al final no alcanzan a decir más sobre el asunto.

Las limitaciones son evidentes en tanto sigan ubicando a la mentira en el lado negativo del lenguaje. La dinámica es mucho más profunda pues, para Steiner (1980), la mentira posibilita fenómenos inconcebibles, así que “nos es necesaria una palabra que designe la facultad del lenguaje, el instinto irreprimible que lo lleva a plantear la *otredad*” (p. 255). Es una posibilidad inconcebida, pero ahora ¡visible e inexorablemente plasmada!

Igualmente, para Steiner (1980) “Las respuestas mendaces, las *alternidades* imaginadas o proferidas constituyen una serie abierta que no tiene término formal ni contingente, y ese carácter ilimitado de la impostura es determinante para la libertad del hombre y el genio del lenguaje” (p. 256). Hablar de libertad, compromete al hombre en el resguardo de esta, y ahondar en este asunto no tendrá más que bondades para cualquiera que desprevenidamente entienda lo que al hombre le ha costado procurar la libertad en las múltiples y diversas facetas que esta se manifiesta, pues ¿qué es lo que representa al final la esencia humana<sup>13</sup> sino la libertad?

Aquí aparece entonces la *alternidad* que es sin duda esa capacidad que posee el lenguaje para dar vida a mundos y experiencias que solo mediante sí mismas se podrían nominar, iluminar y describir. Esta *alternidad* para Steiner (1980) sobrevive en tanto que su orden de existencia acontece circunscrito en la verbalidad:

13 Para una mirada profunda y analíticamente más completa de lo humano, véase *Humano demasiado humano* de Frederick Nietzsche y *Lo posthumano* de Rosi Braidotti.

pero cualquiera que sea el origen sociobiológico, el empleo de la lengua para *alternidad*, para el equívoco, para la ilusión y el juego, es con mucho el instrumento más perfecto de que dispone el hombre. Es el instrumento con el que ha podido atravesar la jaula de los instintos y tocar los confines del universo y del tiempo (p. 257).

De nuevo el tiempo como carcelero descuidado es ante el lenguaje inoperante, el lenguaje es por lo tanto liberador en la mentira; esa afirmación aparentemente contradictoria reconoce lo propositivo de la mentira, reconoce en el mejor sentido de la palabra el equívoco del que Steiner sometía a una consideración ultraterrena o ultramundana.

‘Solo hay un mundo’, proclama Nietzsche en la voluntad de poder, y ese mundo es falso, cruel, contradictorio, desconcertante, sin sentido... Necesitamos de las mentiras para vencer esta realidad, esta ‘verdad’, necesitamos mentiras para poder vivir... Que la mentira en cuanto la necesidad de la vida misma es algo que por sí mismo forma parte del carácter aterrador y problemático de la existencia. A través de la no verdad, a través del anti-hecho, el hombre viola (*vergewaltigt*) una realidad absurda que lo encadena, y su habilidad para lograrlo es en todo momento artística, creativa (*ein Künstler-Vermögen*)... la mentira vital (p. 261).

La mentira vital resulta aquí en una bondad que no podemos menos que reconocerle al lenguaje y a la lingüística como una posibilidad, muy a pesar de que el hombre como sujeto detenido al mundo esté, un mundo que Nietzsche identifica como único, y del cual ningún ser hasta el momento ha podido desprenderse.

Así las cosas, la función creativa de las palabras y del lenguaje no es más que una

posibilidad bellísimamente indescriptible, el núcleo posible de lo desconcertante<sup>14</sup>, que de nuevo y al final nos pone en el camino de la verdadera ficción del lenguaje, reconocer esa capacidad de creación a partir de la nada. Esta dinámica es tan sublime que la traducción a la que alude incesantemente Steiner ahora cobra más sentido, cuando entiende que la verdad y la mentira son consecutivos de la lengua. “(...) la extraversion del lenguaje, guiada por el deseo de comunicación, solo es secundaria y que bien puede no ser más que una manifestación tardía, una adquisición de orden social e histórico. Pero en la raíz el impulso es interior” (p. 266). Un impulso interior que se manifiesta tan indisociable e inalienable, que invoca a la irremediable dinámica de la traducción, entender es verdaderamente traducir, aunque en su proceso implique algo de traición, según Steiner.

Hasta aquí se reconstruyeron las principales relaciones que Steiner establece al describir una posible división entre la palabra y el objeto, y que desarrolla desde cuatro relaciones u oposiciones:

al considerar las dualidades fundamentales que definen al lenguaje natural —lo físico y lo mental, lo arraigado en el tiempo y lo que crea al tiempo, lo privado y lo público, lo verdadero y lo falso— he intentado sugerir que una lingüística genuina no sabría ser ni exhaustiva ni rigurosamente formal (1980, p. 268).

Se identificaron las formas en que Steiner desarrolló el debate para con la traducción y el “entender” como una dinámica anclada de inevitable manera a la práctica de la

14 “La ambigüedad, la polisemia, la oscuridad, los atentados contra la secuencia lógica, gramatical, la incompreensión recíproca, la facultad de mentir no son enfermedades del lenguaje; son las raíces mismas de su genio. Sin ellas, el individuo y la especie entera habrían degenerado” (Steiner, 1980, p. 270).

traducción, toda “nuestra época, nuestra sensibilidad personal, escribe Octavio Paz ‘están inmersas en el mundo de la traducción o, más precisamente, en un mundo que es en sí mismo una traducción de otros mundos, de otros sistemas’” (Paz, 1983, citado en Steiner, 1980, p. 271), mundos profusamente complejos e infinitos como lo son los espacios escolares. Así, la traducción se encuentra en la médula de cualquier ejercicio o práctica pedagógica, y con esta premisa entendemos que la palabra contra el objeto no implica más que una dinámica de polaridades, pero que en la intención del conocer y el comunicar nos demanda, como lo decía Octavio Paz, la inexcusable tarea de traducir. Cualquier y todo docente deberá reconocer parte de esta verdad, y aquí se alista el debate en ese preciso orden. Enseñar es utilizar la palabra con y para el objeto del aprendizaje, de ahí que la traducción más que una dinámica de sencilla implicación supone una oposición en un terreno abonado y estructurado para la batalla<sup>15</sup>, este espacio de contrarios es sin duda la escuela. El lenguaje desde el traducir es una batalla singularmente ardua y como la educación supone o alude al entendimiento, el aprender no es una opción. Educar es batallar con y por la traducción.

## La discusión hermenéutica

Para Steiner es definitivo que la teoría tiene que dilucidar aspectos con respecto al fenómeno de la traducción y el lenguaje, y la teoría lingüística lo hace mediante la hermenéutica. En el plano filosófico ha sido quizá la rama más vigorosa en resaltar a la interpretación de lo expresado, como el elemento clave. Este aspecto de la interpretación resulta fundamental

15 Véase las tensiones y referencias propuestas en el libro de Philippe Meirieu *En la escuela hoy*, las cuales hacen un excelente recorrido por las principales tensiones que afrontan los docentes con sus estudiantes.

describirlo, aunque sea muy brevemente, en especial cuando para Steiner este fenómeno supondrá la condición del pensamiento: “pues traducir es, a decir verdad, la condición de todo pensamiento y de todo aprendizaje. Incluso quienes niegan la traducción son intérpretes” (1980, p. 288).

La interpretación aflora de innegable manera, en la forma del pensamiento y del aprendizaje, y por ejercicio de extensión también supondría de un método de traducción, solo que ahora eminentemente teórico. A este respecto, Steiner le desarrollará un profuso razonamiento, en el cual describe también una dinámica de polaridades, reconociendo tres formas o “modos de la traducción: el literalismo, que condena como *puerilis & superstitiosa*, la adaptación libre y licenciosa y la justa vía media” (1980, p. 302). Sobre esta tercera vía media es que se asegura la posibilidad de la interpretación justa o permitida, pero sobre todo la posibilidad del entendimiento.

Las principales discusiones en la tarea de la hermeneuta, suponen de la rigurosidad en la interpretación, y son variados a su vez, los alegatos que defienden la imposibilidad de una traducción congruentemente o totalmente precisa; sin embargo, como apuntábamos en párrafos anteriores, nosotros privilegiamos la posibilidad del entendimiento, aun cuando las dificultades manifiestas en el plano teórico<sup>16</sup> no son de despreciable atención.

No obstante, para Steiner la comunicación prevalece aun cuando las formas son susceptiblemente singulares o particulares (los contextos y por ende el lenguaje son parte inalienable de la experiencia subjetiva del hombre, su forma de entender el medio

16 Steiner aclara: “por ‘teórico’ entiendo susceptible de ser generalizado por inducción, previsible y sometido a la prueba por el absurdo” (Steiner, 1980, p. 313).

es singularmente intraducible a otros). Para Steiner el arte del traductor puede y tiene una posibilidad de teoría y esta se hace vital cuando se argumenta en y por la comprensión, por la comunicación:

la comunicación depende de una traducción más o menos completa, más o menos consciente de esa “percepción parcial”, y es, también, una superposición más o menos profunda de esa “parcialidad”. (...) El discurso, la interpretación del discurso, se ubica al nivel de la lectura palabra por palabra y frase por frase. No existe un acceso privilegiado a una totalidad subyacente (1980, p. 336).

Así las cosas, la comunicación prevalece como un objetivo inestimable del ser humano, y es una de las improntas humanas más desatendidas, pero que, en tanto humana, eminentemente verdadera y complejamente artística.

Artísticamente entonces el fenómeno de la traducción es un milagro. Cada vez que se analiza absorbe procesos y elementos a su haber de más intensa manera, y resulta inmejorable para el entendimiento del lenguaje, ahora especialmente al fenómeno de la hermenéutica que Steiner (1980) sigue desarrollando y ante el cual reconoce que:

la traducción se encuentra del todo implícita en el más rudimentario acto de la comunicación. Se manifiesta en la coexistencia y el contacto mutuo de las miles de lenguas que se hablan en la Tierra. El reino del lenguaje considerado como un todo se extiende desde el enunciado y la interpretación del significado a través de los sistemas de signos verbales, por un lado, y la radical, prolífica multiplicidad y variedad de las lenguas humanas, por el otro. He intentado demostrar que los dos extremos del espectro —los actos elementales del habla y la paradoja de Babel— se encuentran

íntimamente relacionados entre sí y que cualquier lingüística congruente deberá tomarlos en cuenta (p. 544).

A este punto se pasa a desarrollar ese aspecto de la interpretación, el cual hace factible el ejercicio de la tradición para y por la comunicación, y que en suma lleva al entendimiento como dinámica intrínseca a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela<sup>17</sup>, solo que ahora se concibe que el milagro de la traducción también implica un acto de confianza. Steiner argüirá de forma idealista la posibilidad de traducción por la semejanza humana. En sus palabras, expresa que las premisas son de:

una homología y una racionalidad universales. Y puede adoptar diversas formas: ecuménica, cartesiana, antropológica. Pero la conclusión es siempre la misma: las semejanzas entre los hombres son mucho mayores que las diferencias. Todos los integrantes de la especie humana comparten atributos primarios de percepción y de respuesta o reacción, que se manifiestan en los enunciados verbales y que, por ende, pueden ser captados y traducidos (1980, p. 406).

Y que, por lo tanto, llevan a concluir que la traducción es un acto basado en el fenómeno de la confianza por la semejanza innegable humana. Este factor es el elemento que faltaba adicionar al fenómeno de la traducción o en la dinámica de la interpretación. La confianza de que se puede comunicar aun cuando la traducción sea imperfecta en el proceso, asegura el fenómeno interpretativo.

Incluso cuando las suspicacias son de imposible eliminación, Steiner se desequilibra para posibilitar el fenómeno de la interpretación al decir:

17 Referenciamos escuela como el lugar físico-institucional de ella.

pero si la traducción “perfecta” no es más que un ideal formal, y si la traducción de gran calidad es excepcional, existen, con todo, ejemplos que parecen alcanzar el límite de lo empíricamente posible. Son los textos donde el compromiso inicial de encarar los riesgos afectivos e intelectuales que ofrece una alternancia, compacta y todavía no explorada, se respeta escrupulosamente, hasta que se tiene el producto terminado. Hay traducciones que son obras maestras de exégesis crítica, donde la comprensión analítica, la imaginación histórica y el dominio total de la lengua informan una evaluación crítica que resulta al mismo tiempo una exposición totalmente lúcida y responsable. Hay traducciones que no solo ilustran la vida en su totalidad, sino que, al hacerlo, enriquecen y amplían los instrumentos de trabajo de su propia lengua. Por último (y este es el caso más excepcional), hay traducciones que restituyen, que establecen un equilibrio, un momento de equidad perfecta entre dos obras, dos lenguas, dos mundos de experiencia histórica y sensibilidad contemporáneas. Cuando una traducción realiza estos cuatro aspectos por igual, y con toda plenitud, nos encontramos ante ‘un milagro de rara invención’ (pp. 468-469).

Milagros que al final o a la postre permiten *asegurar de manera definitiva el fenómeno de la interpretación por y para la comunicación, el entendimiento, la aprehensión* y en suma *la educación*<sup>18</sup>. Incluso en el fenómeno tan solipsístamente compartido de la sensibilidad musical.

## La música desde Steiner

Ya se habían apuntado algunas referencias de lo que implica para Steiner la música, al

definir y al equiparar al fenómeno musical con la lengua misma, pero especialmente al entender que es la música el medio o el vehículo para sobreponerse al presente y, por ende, incluso al momento exacto de la muerte, una suerte de mirada evidentemente existencial y muy romántica sobre las capacidades de la música que se ahondarán. ¿En qué sentido? Será inmejorable relacionar la interpretación que sustrae Steiner al reconocer que en el proceso de creación artística, el lenguaje se hace increíblemente profuso en formas o maneras de representarse o manifestarse, de ahí que afecte y corresponda a las diversas facetas en que la música ha promovido un acercamiento a textos de interpretación compleja, como lo serían los poemas y las obras literarias.

La capacidad de la música como lengua particular enriquece la escritura, así como el habla en sus formas de interpretación, en un nivel singularmente hermético y en una representación indiscutiblemente única.

La disertación que Steiner propone reconoce que las variadas formas de musicalización textual, si bien han trazado niveles de sensibilidad artísticas muy heterogéneas en superioridad y altura, su medida o disposición no es necesariamente coherente ni directamente proporcional a la rigurosidad interpretativa del sentido expresado en el texto.

En otras palabras, la musicalización no propone nunca ni es necesariamente una representación exacta del sentido de un texto, no existe una hermenéutica en la música. Si bien existe intención a este propósito, como se vio y de nuevo evidenció, la traducción busca reconciliar y superponer, sustituir o trasladar dos realidades aparentemente diferentes, así como comunicar qué es poner en común. La música no va en esta dirección, aunque una mirada rápida por su naturaleza

18      Cursivas mías.

pareciera contradecirlo, la música no puede ni intenta siquiera proponer símiles formas de entendimiento de una pieza musical, o mejor, la música a pesar de ser un arte, paradigma o fenómeno universal por su estructura y naturaleza, no es traducible. Aunque existen acercamientos y suposiciones con particular inocencia al entendimiento de todo tipo de música, la verdad es que el entendimiento musical, muy por el contrario, es una dinámica desconocida para la música, es de hecho un imposible. Para la música se hablaría más de una sensibilidad, concepción que no implica necesariamente una comprensión, comunicación y sentido o interpretación coherente con otro referente, cualesquiera que sean.

La música es una experiencia verdaderamente solipsista y, como se apuntaba arriba, singularmente hermética, a pesar y aunque sea ampliamente compartida y democráticamente participada.

Esto es clarísimo para Steiner, pues la música imprime y se escribe sobre un molde de experiencias signadas de singular manera; sus formas de aplicación a un texto no son inocentes, sino que, muy por el contrario, cargan con un repertorio y contexto de ineludible o imperceptible apropiación por otro u otros. Dinámica imprescindible para entender que:

las tonalidades contrastantes, los hábitos idiomáticos divergentes, los diversos contextos de asociación que están en el origen de las resistencias y las afinidades entre dos lenguas distintas, se ven intensificados y complicados en la interpretación del lenguaje con música. Tanto el sistema de signos verbales, como el sistema de notación musical, son códigos. Ambos poseen una gramática, una sintaxis y una amplia gama de estilos nacionales y personales. Cada sistema tiene su propia historia (Steiner, 1980, p. 487).

Al ser la historia de la notación musical, entonces la dinámica no posee parangón o similitud concreta con otra experiencia musical a condición cabal o integral. Insistir en que no existe repertorio ni arquetipo ni equipamiento experiencial alguno de interpretación musical, es la genialidad musical verdaderamente cardinal extractada desde Steiner.

Esta tesis es axiomática para Steiner (1980) cuando asegura que:

el análisis musical es un “metalenguaje”, como la lógica formal. Y a pesar de que los paralelos sean fundamentales, y en ciertos aspectos homólogos, pronto se ocultan en metáforas. La música es un lenguaje, pero cuando nos expresamos de este modo, damos al “lenguaje” un sentido particularmente inestable. Lo utilizamos, ya sea en el nivel más técnico, semiótico (ambos son “sistemas secuenciales de signos sucesivos, gobernados por reglas y sometidos a ciertas restricciones”), o bien dándole una acepción que, de tan amplia, casi desafía la definición precisa (ambos son capaces de “comunicar emociones humanas y enunciar estados de la mente”). Pero es más probable que cuando nos referimos al “lenguaje de la música” pensemos simultáneamente, y en proporciones variables, tanto en el sentido general, como en el específico. Por ello, *no resulta asombroso que se carezca de un vocabulario crítico apropiado para analizar, o siquiera para parafrasear con rigor, la fenomenología de la interacción entre el lenguaje verbal y el lenguaje de la música*<sup>19</sup> (pp. 487-488).

Aquí la traducción es un imposible, y sobre este imposible se puede volver por fin palpable y concreto eso que Steiner reconocía como la potencialidad máxima del

19 Cursivas mías.

lenguaje y la música, el sobreponerse única y solitariamente a la muerte.

¿Quién ha podido compartir la experiencia y sensación exacta de morir con algún otro? Existen diferentes y diversas hipótesis esotéricas sobre ella. Pero hasta hoy nadie o ninguno puede asegurar experiencia última o verdadera sobre esta, al igual que nadie puede trasponer o traducir sensación musical a otro en pasión, intensidad y sentido, aunque el pretendido traductor de la sensibilidad sea el más virtuoso músico de la historia.

¿Implica esto que la enseñanza musical está perdida? No sería correcto afirmar con tanta ligereza esto precisamente así, solo se puede proponer desde lo apuntado por Steiner que una sensibilidad musical no es traducible, aun cuando aparentemente en la escuela esto se prosequiere todos los días.

Sin embargo, y para terminar definitivamente la relación de la música con Steiner, es necesario apuntar que la música sí trabaja o necesita de la traducción pero en otro sentido, y es de nuevo o está coligado necesariamente a entender que toda producción artística nueva no nace en la novedad absoluta, pues su repertorio está compartido y sustentado en un trasegar humano de histórica existencia precedente, así que una nueva pieza musical está embebida por los trabajos realizados en tiempos susceptiblemente anteriores. Toda la traducción musical tendría bajo y como cimiento el imperativo de confianza, y la utilización de ese repertorio está presente en toda forma musical. A Steiner esto le parece vital al afirmar:

en cualquier caso, fuente de vida o de opresión, el hecho sigue siendo el mismo. No hay ninguna afirmación que sea plenamente nueva, y del vacío no brota significación alguna:

'Aun el más grande de los artistas —y él, más que ninguno— necesita un idioma en el que trabajar. Solo la tradición, tal como él la encuentra, puede proporcionar la materia prima de imaginiería que hace falta para representar un acontecimiento o un "fragmento de naturaleza". Podrá reconfigurar esa imaginiería; adaptarla a su tarea, asimilarla a sus necesidades y cambiarla hasta hacerla irreconocible; pero no puede representar lo que tiene delante de los ojos sin un repertorio preexistente de imágenes adquiridas, así como no puede pintarlo sin el surtido preexistente de colores que debe tener en su paleta.'

Con la mayor frecuencia, el arte de Occidente está hormado sobre el arte que lo precedió; las letras de hoy se fundamentan en las de ayer. "Hormar", "fundamentar" son palabras que apuntan a una dependencia ontológica fundamental; al hecho de que cierta obra o conjunto de obras anteriores es, en alguna medida, la *raison d'être* [la razón de ser] de la obra que nos ocupa. Vimos que el grado de dependencia puede variar, desde la réplica directa, hasta la alusión tangencial y el cambio que virtualmente escapa a todo reconocimiento. Pero los vínculos de dependencia están allí, y su modo de articulación, de estructura, es el de la traducción (Valverde, 1968, citado en Steiner 1980, p. 533).

El papel de la traducción en la música es la que evidencia una relación aparentemente desconocida, pues no toda referencia musical es intraducible, ¿cómo? por un positivo fenómeno y es que la música en su polivalente y exponencial ejercicio de representación o productividad masiva hoy, demuestra que ha sido con el paradigma de la traducción que sigue funcionando, incluso se potencia una industria de no desestimables intereses y rentable producción económica. La industria

musical funciona re-produciendo música; existe, si es posible, un fordismo musical.

Ahora, ¿las diferentes fabricaciones o elementos que produce la mencionada industria musical pueden ser catalogadas como música? Hace parte de una reflexión en heterogéneas proporciones, y por el momento, se sustrae el hecho de que ha sido la traducción el elemento clave para entender, primero, una irónica imposibilidad de traducción musical, pero, a la vez, productiva y proactiva por traducción. El lenguaje musical funciona en el fondo con el axioma de la traducción tanto en positivo como en negativo.

## La relación tripartita de música, traducción y educación

Las referencias a Steiner han sido recurrentes e insistentes, porque desde él se proponen ideas y tesis relativamente novedosas en relación con el lenguaje, la música y la educación. Se mostró primero cómo la relación del lenguaje a la traducción supone el eje o punto nodal de las reflexiones sucesivas, y se afirma que “entender es traducir”, y se propuso especialmente ampliar dicha tesis a la idea de que la educación y el lenguaje poseen una relación intrínsecamente desconocida, pero revelable al rastrear el papel de la comunicación, la traducción y el lenguaje. Se sostuvo entonces que “educación es lenguaje” lo mismo que “entender es traducir” en esencia porque ¡la educación es lenguaje en la traducción por la necesidad de comunicación!.

Al ser la relación educación y lenguaje trasladada al espacio educativo de la escuela, no sin antes atender la necesidad de la traducción por y para la comunicación efectiva, que al final supondría un acto de comprensión y aprendizaje, el lenguaje como

dinámica referida a la traducción propendería a esto, que por su aparente obviedad muy comúnmente se olvida. La enseñanza y el aprendizaje procuran el entendimiento.

¿Cómo hacerlo? Existen propuestas en diversidad de reflexiones pedagógicas que por su extensión resultan insondables, pero al menos ilustran una preocupación que sí se puede atender, y es las posibilidades que presentaría un lenguaje en clave de traducción para la educación. Es claro que se necesita de profundidad epistémico-metodológica especialmente cuando se propone un camino educativo en este sentido.

Las oposiciones de Steiner con respecto al lenguaje, así como las dificultades de la traducción, no hacen más que poner en evidencia esa complejidad que supone el adentrarse en el mundo de la enseñanza, con una pretendida inocencia y neutralidad del lenguaje. La utilización del lenguaje no es transparente, y sobre todo cuando vimos que el entendimiento es traducción por antonomasia.

Que el traducir sea entrada al lenguaje y que Steiner lo desarrolle en una serie de oposiciones de mente y cuerpo, nos pone en la palestra la función doble de la traducción y la incesante necesidad de buscar puntos de asocio educativos. Que sea el tiempo la relación fundante del lenguaje, pone además en juego la necesidad de mostrar a los jóvenes estudiantes la importancia y relevancia que adquiere para sus procesos educativos la función flexible y nodal del lenguaje en el pensamiento creativo; si se asocia y entiende que es la creatividad el punto de inflexión para el juzgamiento de la inteligencia, asistimos a la igualación de la teoría de inteligencias múltiples<sup>20</sup> de Howard Gardner como punto

20 Véase *Mentes creativas* del profesor Howard Gardner, documento que ilustra en ocho grandes personalidades

de relación binaria entre la traducción y educación.

El lenguaje potencia los procesos creativos, si se presentan las relaciones fundamentales y potenciales de la literatura y el texto escrito como una manifestación viva del ser. En la escritura se encuentra un mundo de posibilidades con límite en las singularidades de cada estudiante, la insistencia en el ejercicio de la lectura y escritura cobra mayor relevancia a la luz de estas conclusiones.

La oposición del lenguaje de un uso privado y un uso público, trae a colación la necesidad de que los jóvenes escruten en la demanda del adentrarse en un nivel y un esfuerzo sostenido por apropiarse un lenguaje posibilitante, mejor, que les permita además de adquirir un nivel de expresión integralmente coherente con sus sueños, que sea coherente con los topes mínimos de la experticia. Si bien no existe el lenguaje ideal, empezar a ponderar ideas en niveles de abstracción cada vez más complejos, sí es una realidad objetiva del ejercicio educativo. En esta línea la tarea que la escuela debe seguir potenciando es la adquisición de un lenguaje singularmente fértil, sin que esto signifique un ejercicio de elucubración mental del intelecto por el intelecto mismo. No, más bien, la riqueza lexical es una herramienta imprescindible de expresión, que junto con un amplio repertorio en el lenguaje, supone material indispensable para expresar niveles profundos del pensamiento, en los cuales expresar aquejantes problemas: nuestras sociedades y contextos son singularmente problemáticos, y la traducción debe ser coherente a esta función ética.

Que la verdad y la mentira no sean ideales objetivables en un espacio de crecimiento personal como la escuela, son ideas

---

las correspondientes inteligencias y el papel de la creatividad como indicador de inteligencia.

fácilmente criticables para la escuela. Sin embargo, existe una idea subjetivamente fructífera que necesita atención.

Steiner reconoce las potencias que tiene la mentira y la no verdad en el lenguaje, y pensar que la traducción no necesariamente tiene que desgajarse por la verdad, es un proceso que desnuda al lenguaje y muestra sus complejidades mediante la traducción, pero que además pone en evidencia esa necesidad de confianza para el entendimiento como un proceso que invoca el comunicar y el comprender en la escuela.

La educación desde el interés persistente y anatómico de Steiner por la verdad, no implica necesariamente que esta se exprese con veleidad sobre relaciones sencillas y aparentemente lógicas en la educación, tema al que los docentes y la escuela comúnmente no suelen prestar demasiada importancia, como lo es la enseñanza musical. Registrar que la enseñanza musical como un arte debe estar pensado en especial en una vertiente sugestivamente diferente para, con y desde la sensibilidad musical<sup>21</sup>. Así entonces, ¿qué podemos hacer los profesores cuando un tema musical interrumpe nuestras clases?, ya que este es recurrentemente protagónico. ¿Qué podemos decir sobre la música que escuchan los jóvenes? cuando nos es muy fácil y sencillo calificarla, como inculta, vulgar, vacua, inclusive ¿musical?

Es curioso que la música es o parece ser un fenómeno omnipresente por la existencia masiva de cualquier aparato electrónico, en especial los celulares inteligentes; esto es

---

21 Para una disertación en este sentido, se pueden rescatar los videos de circulación virtual por las redes sociales, y en plataformas como YouTube con el título "Te lo dijo El Chombo" productor musical que en variedad de videos hace una reconstrucción de musicalidad moderna, en una mirada eminentemente latina y comparativamente enriquecedora para asociar las prácticas de la industria musical contemporánea.

una realidad asumida y naturalizada al que los mismos docentes no prestan especial atención. Quizá Steiner en un ejercicio de no verdad, más que necesario es conveniente, o siquiera propositivo para asumir a la música en escalas de verdad o mentira; de hecho, se podría preguntar ¿es posible hacerlo?, obviamente la inconveniencia de no hacerlo es sustancial. El que esto suponga de demandas y referentes auspiciados con y por la complejidad propia de la traducción en la mentira vital es uno de los propósitos cumplidos de la hasta aquí reflexión adelantada.

Demostrar que la sensibilidad musical es una de las demandas educativas más persistentemente pedida por los profesores para con sus propios estudiantes, pero que tampoco posibilitada o auspiciada en el siquiera beneficio de la duda para con los estudiantes, representa una mirada superficial de necesaria superación.

¿Cómo? Steiner nos permite hacerlo. Se sostuvo que la música va sobre la existencia humana y se superpone a la muerte, en un ejercicio comparativo con el propio lenguaje. La música posee y es un lenguaje alterno al que Steiner vuelve objeto de su disertación, ese comúnmente trabajado por todos: el lenguaje verbal. Así entonces, ¿cómo hacer traducible al lenguaje musical un análisis musical en sentido de verdad?, vimos en el subtítulo anterior que es un imposible, es una verdad en negativo, pero no imposibilitante. Eso que Steiner reconoce es una mentira vital, que se vuelve insuperablemente ilustrativa en la musicalidad, en especial cuando en la superioridad de juicios se califica a algo como musical.

La música es un fenómeno universalmente extendido, la sensibilidad que produce es intraducible y esta verdad imponderable que hace imposibles los alegatos a fundamentos

musicales para con los estudiantes, están sencillamente desprovistos de verdad para juzgar la música de los jóvenes.

Sin embargo, Steiner también apuntaba una aparente contradicción o ironía en la música, y es que el ejercicio de producción artística (aquí musical), se hace en un constante proceso o dinámica de traducción. Si bien para Steiner esto no es claro, nos es fácil reconocerlo a nosotros, pues la industria musical se autoproyecta y desarrolla volviendo sobre su propio lenguaje; sobre musicalidades existentes, al igual que sucede con el repertorio del lenguaje verbal, en el cual todo proceso de creación o invención es, a la postre, una re-producción sustancialmente igualitaria.

Así las cosas, nos es posible hacer el siguiente ejercicio: como el acceso al fenómeno de la música es extendido, es probable que a todos nos guste y deleite algún tipo de música en especial. Ese tipo de música existe por la preexistencia de musicalidades, quizá ahora de no gusto personal. En términos comparativos, las formas musicales de los jóvenes se encuentran proyectadas, de inadvertida manera en musicalidades de sensibilidad propia. Compartimos de imperceptible manera con nuestros estudiantes un lenguaje que a todos nos cobija y nos empuja continuamente a la traducción; estamos por lo tanto en una red histórico-musical de insospechados desarrollos, estamos inmersos en una realidad del lenguaje musical que nos permite tener afinidades o sensibilidades comunicativas con los jóvenes, es de hecho más difícil desconocerlas que identificarlas.

Una disposición más abierta a los postulados de Steiner sobre la traducción hace evidente esta tesis, este ejercicio demostró con relativa facilidad esa recurrente reproducción de lo

que existe en la música, así que la demanda por educación musical es por y para todos.

De manera que la relación tripartita de traducción, música y educación más que una bella posibilidad es una demanda para la educación escolar, si apostamos por un

camino educativo desde lo macerado por George Steiner.

Terminar este artículo proyectando lo analizado en un aterrizaje conceptual y se hace plausible e ilustrativo para el rigor científico de las precedentes conclusiones.

## Referencias

- Ariza Pomareta, J. (2016). Capítulo libro “Lisbon Story de Wim Wenders”, sonido, música guion cinematográfico. En *Sonidos en la retina. Fronteras reales, fronteras imaginadas*. Letra de Palo Ediciones.
- Braidotti, R. (2009). *Lo posthumano*. Gedisa.
- El Chombo (canal de YouTube). (2019). *Canal El Chombo*. <https://www.youtube.com/channel/UCvfzJ2WDWI4SPyCHzP35IIw>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. [http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=59](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59)
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vistas a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T.S. Eliot, Marta Graham y Mahatma Gandhi*. Ediciones Paidós.
- Hombrealadoo. (2013, 18 de agosto). *Charly García opina sobre la música actual*. <https://www.youtube.com/watch?v=3bm0zjbzzGw>
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro.
- Meirieu, P. (2013). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Nietzsche, F. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. <https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>
- Nietzsche, F. (1986). *Humano, demasiado humano*. <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-nietzsche-humano.pdf>
- Pictoline. (2020). *Por qué es tan popular criticar lo popular*. Infografía. <https://images.app.goo.gl/nkeQbRNB3pnBNNsM8>
- Steiner, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. [https://www.academia.edu/31699057/Despu%C3%A9s\\_de\\_Babel](https://www.academia.edu/31699057/Despu%C3%A9s_de_Babel)
- Steiner, G. (2001). *La nostalgia del absoluto*. [https://www.academia.edu/11078205/La\\_nostalgia\\_del\\_absoluto\\_George\\_Steiner\\_pdf](https://www.academia.edu/11078205/La_nostalgia_del_absoluto_George_Steiner_pdf)
- Steiner, G. (2016). *Lecciones de los maestros*. Siruela.

Universidad de Antioquia. (s. f.). *Comprender como acto de traducción*. <http://docencia.udea.edu.co/TeoriaTraduccion/cultural/steiner02.html>

Watchtower Bible and Track Society of New York Inc. (2018). *Perspicacia para comprender las Escrituras*. Vol. 2. Nemrod. Brooklyn, NY.



### **Ernesto Gutiérrez Barrero**

Antropólogo, Universidad Nacional, magíster en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente es investigador en el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud.

Correo: ernestogut90hotmail.com

Código ORCID: 0000-0001-8220-6122

# El arte es el espíritu de las cosas que se construyen

Art is the spirit of things that are built

Recibido: 2020-04-21

Revisado: 2020-04-29

Aceptado: 2020-05-25

### **Palabras claves:**

*mundo posible, cosa-hecha, poiesis, demiurgos, corporeidad subjetiva.*

## Resumen

Se plantea un examen de conceptos que circulan alrededor de la educación para las artes y sus centralidades epistémicas como acto de creación y modelamiento del mundo, en tanto mundo posible, que es lo propio del arte que pone en consideración el modo de proceder frente a los universos disciplinares que mueven lo académico. Se toman con una fuerte consideración y es el arribo de la propuesta de este artículo, el pensamiento tradicional de sociedades originarias

como la wayú y la yoruba y sus postulados alrededor de la creación-arte y las posibles connotaciones que el lector en su especulación sensible, arribe también a sus propias conclusiones.

**Keywords:**

*Possible world,  
Thing made, Poiesis,  
Demiurges, Subjective  
embodiment.*

**Abstract**

It is an examination of concepts that circulate around education for the arts and its epistemic centralities is proposed as an act of creation and modeling of the world, as much as possible world, which is characteristic of art that considers the way of proceeding against the disciplinary universes that move the academic. They are taken with strong consideration and it is the arrival of the proposal of this article, the traditional thinking of original societies such as the wayú and the yoruba and their postulates around creation-art and the possible connotations that the reader in his sensitive speculation, also arrive at your own conclusions.

*Wakumajule wane kasa jia juyaakua tu kasa  
wale'eruka*  
(versión del wayunaiki)

*E jowo e so ede abinibi*  
(versión del yoruba)

Con este título y sus dos versiones epigráficas<sup>22</sup> comienzo a pensar el sentido del arte en la educación o el sentido de su enseñanza en nuestro sistema educativo. Son afirmaciones que me han permitido buscar la impronta del espíritu en lo que construyo, mi acción como docente y también como buscador (a veces como investigador, pero más en su etimología, el que va tras las huellas, que para los yoruba es el que busca o *erọ wiwa*).

Buscar sería, en este lugar, construir las preguntas fundamentales que nos marcan un camino necesario para descubrir, en el sentido de quitar velos, de desnudar esas cosas que nos marcan en lo que somos, occidentalizados, mestizados, colonizados, encontrando el étimo (significado verdadero) para poder ser.

Ese étimo surge cuando me pregunto qué es la cosa y busco en la esencia que está en ella, pero la esencia de la cosa, es el espíritu que está contenido en ella, y el espíritu de la cosa es el espíritu de las cosas que se construyen, siguiendo la palabra de los wayú<sup>23</sup> que en sus espirales sagradas imprimen el camino del corazón en sus pieles, en sus mochilas, en sus

palabras... esa es la búsqueda de mi étimo que quiero compartir en este espacio escritural.

Para ello he de seguir varios excursos necesarios, pues la simultaneidad surge cuando pretendemos atrapar la naturaleza de la cosa al mostrarnos su multiexistencia al ser huella, forma y contenido al mismo tiempo.

Primer excurso: educar es esculpir en el alma. Son las valoraciones que se instalan en la corporeidad y se hacen presentes en la prosodia de lo nombrado, como el anclaje de lo real en lo que somos; siendo lo que somos aquello que es más que identidad: lo no dicho, lo no expresado pero inmediata e infinitamente comprendido sin ser representado (Duica, 2014; Chaparro, 2006).

El núcleo argumental aquí es la corporeidad y no el cuerpo como expresión contemporánea de lo pulido o lo terso, que para Han (2015) no permite la emancipación con la cosa, su exploración subjetiva, pues es el autorreflejo neutro de la erotisidad que no confronta, que reviste la identidad del sujeto sin alteridad, o anestezización<sup>24</sup>, que elimina la mirada del yo por la saturación de su vacío.

La corporeidad está referida entonces a la exploración de los sentidos que se activan más allá de la mirada y construyen un saber que conoce desde los dedos, desde la lengua, desde su despliegue somático y libera su desnudez y la nombra, yo. Artaud (1977) nos pone en cuestión sobre el cuerpo y su libertad, un cuerpo autónomo, puesto que<sup>25</sup> es la subjetivación del cuerpo, esto es, su

22 Cito en yoruba, como ese universo de pensamiento y de acción estética que marcaron mis actos como tamborero y al cual ofrendo las palabras que salen de mis manos para saludar a los *Òriṣà. Aṣẹ, Baba Okana Trupon*.

23 Sigo la frase regalada a mí (*Wakumajule wane kasa jia juyaakua tu kasa wale'eruka*) por la maestra Margarita Pimienta, docente de la Universidad de La Guajira, doctora en Ciencias de la Educación.

24 Ídem, pág. 18.

25 *Ibíd.* pp. 99-100. El hombre está enfermo porque está mal construido. / Hay que decidirse a desnudarlo para escarbarle ese animalculo que le pica mortalmente, / dios / y con dios / sus órganos. / Pues áteme si así lo quiere / pero no existe nada más inútil que un órgano. / Cuando le haya dado un cuerpo sin

imagen, su metafisicación, preconceptual, prelógica, ¿o pos, o meta o trans? que el autor en otro lugar dice, el espacio donde truenan imágenes y se acumulan sonidos y también habla, si sabemos intercalar suficientes extensiones de espacio henchidas de misterio e inmovilidad (Artaud, 2013).

Pero las imágenes no necesitan palabras para hablar, son su propia gramática, se desenvuelven en su propio sentido al ser descifradas desde el sentir y no se dejan arrumar como colecciones de significados, sino que son insinuaciones de sentido que se corporeizan y se completan en la especulación sensible y subjetiva. La especulación sensible no está sujeta a los sentidos, aunque está allí, pues solo por la piel puede entrarnos otra vez la metafísica en el espíritu (Artaud, s. f.).

Debemos volver entonces a la importancia de esculpir en el espíritu, esto es, construir subjetividad (metafísica para Artaud).

La subjetividad implica que el objeto prosaico, como objeto percibido, se convierta en ofrenda, o sea, en cosa que se ofrece a cambio de algo. Como obra, como trabajo, como proceso, como esfuerzo, es el retiro de lo ordinario, de los sentidos normales y se eleva en nuevas intuiciones para entregarse como algo más allá de sí: el espíritu.

La obra ya no es mero objeto, sino que contiene el alma del que la produjo. Por esto, la obra como don, se desprende de su denotación y encuentra su sentido en la razón transmutada en poesía y en su forma perdida que busca su sentido en los infinitos adjetivos, que son pintados en sus colores primordiales, esos que perdieron su forma en lo útil y buscan su reencuentro no en la nostalgia sino en la necesidad.

---

órganos, / entonces lo habrá liberado de todos sus automatismos y devuelto a su verdadera libertad.

Segundo excurso: espíritu y creatividad. Crear es fundar un mundo posible desde las grietas de lo real imaginado. El objeto cobra sentido como obra en el momento de ser anunciado en el acto de exponerlo, de compartirlo en la festividad del acontecimiento (Gadamer, 1991). Es allí donde aparece el sentido, si queremos cultural, pues es la comunidad de sentido que adquiere su propia razón, encontrando el significado en el éxtasis que se afina en la pasión y en el ritmo de la cosa-hecha que es la acción ritual, dromenon (Read, 1975) de lo festivo. El sentido no aparece como lógica, sino como instancia de la pasión, de esa crueldad (Artaud, s. f.)<sup>26</sup> que hace que su voluntad de ser y su psique se extremen en la sacudida del dromenon que busca en la *aesthesis* el encuentro con el alma. De alguna manera así lo manifiesta Jodorowski (2007) en sus prácticas teatrales en las cuales el espectador descentra su ego mediante una catarsis propiciada por la obra. En ese advenimiento de la cosa-hecha, el espíritu como totalidad se adentra en los particulares dejando su huella, y las formas que lo soportan.

Es mediante la forma de la obra que el espíritu penetra y deja su impresión, que se materializa en todas las resonancias objetuales del universo desencarnado: así aparece el alma de la cosa como su doble y su esencialidad. Solo es posible experimentar

---

26 (Crueldad) violenta determinación para destrozarse la falsa realidad. Uso el término crueldad para describir la esencia de la existencia humana. Todo arte verdadero debe encarnar e intensificar las brutalidades subyacentes de la vida para renovarse perpetuamente... la crueldad es ante todo lucidez. Es conciencia extrema. No hay crueldad sin conciencia. La conciencia da el matiz cruel. La vida en sí es cruel porque implica siempre la muerte de alguien. Toda vida se nutre de otra vida. La crueldad es ese deseo de vivir, ese torbellino de vida... no se trata de la crueldad como un vicio, sino al contrario, en un sentido puro de un impulso del espíritu... entre el teatro (arte) y la vida no debe haber corte negro. Ambos deben formar una unidad (Artaud, s. f.).

el alma de la obra mediante la manía (pasión exacerbada) no como enfermedad sino como inspiración y éxtasis creativo, que permite afincarse en el entusiasmo (*En-theos*: dios-adentro; posesión divina) propio del arrobamiento ritualístico,

puedo invocar el testimonio de los antiguos, que han creado el lenguaje, no han mirado el delirio, Manía, como indigno y deshonesto; porque no hubieran aplicado este nombre a la más noble de todas las artes, la que nos da a conocer el porvenir, y no la hubieran llamado *μανία* y si dieron ese nombre fue porque pensaron que el delirio es un don magnífico cuando nos viene de los dioses... todo el que intente aproximarse al santuario de la poesía, sin estar agitado por este delirio que viene de las musas, o que crea que el arte solo basta para hacerle poeta, estará muy distante de la perfección; y la poesía de los sabios se verá siempre eclipsada por los cantos que respiran un éxtasis divino (Platón, 1979).

Tercer excurso: el arte es el camino del espíritu. El viento, neuma (espíritu, soplo, aliento) deja su huella en las “cosas que se construyen”, esos segmentos del cosmos, que se originan en el pago o don necesario como acceso al conocer, en el cual la ascesis es el soporte de la entrada al mundo real: es el ejercicio de la acción de la catarsis, de la purificación necesaria para acceder al conocer, a partir del “conocimiento de sí” (Foucault, 1987) que incluye una técnica en cuanto forma de hacer, que es el procedimiento que permite la entrada a los universos no asequibles a los no-iniciados, puesto que este universo exige un riguroso y cuidadoso procedimiento, ya que el territorio de separación, el espacio consagrado, es espacio de poder y empodera.

Como dice el autor, se trata de volver a sí mismo, luego del viaje interior para convertirse “ad se convertere, transformarse en otro en el que se combinan la técnica

—procedimiento del hacer— con el saber profundo y universal que transforma al ser” (Foucault, 1987, p. 101), desde su mismidad y la hace una con lo aprendido, con ese conocimiento mediante la práctica que se fija en el cuerpo para que haga parte de sí mismo: de ahí la marca, la huella, la impronta somática del alma que envuelve el cuerpo de la cosa producida, la rodea y le insufla ese aliento primordial para transportarla a las múltiples dimensiones de la existencia.

Es así como los objetos en tanto huellas del espíritu que además de ser causa general, son causa cosmológica, ponen a circular todas las dimensiones del universo entendidas como el espacio, el tiempo, el presente, lo real y lo abstracto, lo mencionado y lo iconografiado, donde transita el sentido propio de las acciones plásticas que fundan realidades nuevas y nuevas subjetividades, mundos posibles que operan más allá de la intuición cotidiana.

Los mundos posibles como construcciones demiúrgicas, fundan su andamiaje en el pendular del mundo de los objetos: el ir como afirmación y el venir como responsorio del canto y de la sombra de la imagen afirmada, el devenir también de la sombra encarnada, desde el tiempo presente como acto performativo de la ritualidad y de la puesta en escena del saber.

Ese universo multiescalar y polisemántico, da cuenta de un saber que hace que se explore lo real en múltiples láminas del hojaldrado de realidad descentrando la mirada. Mirar, conjeturar, dejar atrás, oír... condiciones del saber y del conocer como estancias del aliento creador, es el conocimiento del mundo y de ese mundo manualizado, modelado por la poiesis, pues esta se dirige a un saber que envuelve una forma de conocer.

Conocer en suma, no será ya adecuar el sujeto a la cosa —no hay tal cosa en sí—,

sino interpretar, dar un sentido, valorar, dar un valor, observar desde amplias perspectivas. En definitiva, el conocimiento es una actividad artística, *poética*, que se desconoce a sí misma (Nietzsche, 1994).

El conocimiento a partir de las artes en el sentido de la excitación de la voluntad, de esa capacidad que se desplaza con intención de ir más allá del objeto y esa voluntad que se advierte más allá de lo actual, se dirige al riesgo de su propia presencia puesta en ese objeto como realidad maleable, modelable y por lo tanto plástica, que deja de ser materia para volverse espíritu.

El espíritu como voluntad y como alma del conocimiento se incorpora, toma cuerpo en la cosa y le da vida, crea su propia naturaleza y nuevas leyes que lo gobiernan, un sentido de vínculo de otros mundos posibles en una constelación de sentido denominado universo.

Cuarto excursus: rubato. Un exordio necesario estaría en enumerar los excursus enunciados como “rubateos” de mi partitura que se exhibe en este lugar, al hacer el intento de estirar y contraer el tempo de escritura como ejercicio estético de mi ofrenda a la revista, que plantea buscar nuevos caminos para educar, y llegar a lo afirmado al inicio como pensamiento de las tradiciones de mi interés.

En primer lugar, considero que el arte es contextualizador en tanto que produce sus argumentos traspasando las formas y se arrojan a la razón desde el crisol originario que es el sentido, en tanto sensación subjetiva que abandona la percepción sin buscar el concepto sino la imagen (eidética) de la forma. Forma actual, presente, nacida de la pasión anterior y proyectada al futuro en los tres momentos del *dromenon*. Simultaneidades que son contextualizaciones cosmogónicas que en lo mítico se desdoblán, como explicación del universo en tanto

totalidad-pliegue, donde las partes están inextricablemente emparentadas y por lo tanto, el mundo se manifiesta como encarnación del hábito hierático de los entes que lo forman y hacen parte de su naturaleza ontológica.

- La comprensión (**Κατανόηση**—katanóisi—saber-dentro: comprensión) en este camino, es más una forma de proceder, de ser, que de situarse epistémicamente. Es el saber dado a partir de las conexiones que penetran en las cosas, y de las cosas que penetran en las conexiones en una misma acción del entrelazamiento, en el cual el saber se convierte en suceso concreto, en acontecimiento tempo-espacial.

Cuatro elementos se resaltan en lo planteado y se dirigen a darle el zócalo de enunciación y que resume lo planteado.

1. La cosa-hecha, a condición de ser arte, es justamente arte porque ha sido penetrada por el espíritu. El espíritu la penetra a partir de las conexiones, de las relaciones, de los flujos de fuerza y significados en los cuales ella circula.
2. Por esto, si el saber son las conexiones y las conexiones son sucesos, el arte es un saber en primer lugar, como acto de ligazón de las cosas hechas con el espíritu que las rodea y las define al rodearlas, a partir de la simultaneidad de la cosa-hecha que se transmuta en espíritu.
3. La dualidad cosa-espíritu es calidad del saber. Está inscrita en la penetración comprensiva de la simultaneidad, a través de la cual las cosas se entienden desde el vínculo con la palabra iniciática que las dota de numinosidad (de numen, poder sagrado) y las marca como cosas-hecha-espíritu. Por eso la cosa, la parte, está confundida en la totalidad numinosa

y ocurre como particularidad cuando su condición universal es requerida (convocada, invocada) a fin de que con su presencia, las cosas sucedan como devenir sagrado y se transformen en sagradas porque se desdoblán en el tránsito de su traspaso al mundo de los ancestros y de las fuerzas cosmogónicas que les dieron origen (*arké*) y hacen presencia, grabando su significado en la forma, en la cosa construida, en la cosa-hecha; esa cosa-hecha es la parte *Mépos*, que se enreda en la totalidad y se hace sagrada también en su enredo y enmarañada relación.

4. El dromenon en tanto ritualidad es el despliegue de lo plegado que encierra el orden universal, ese espíritu formador de la totalidad (*ὅλος*) que atraviesa las cosas haciendo que los particulares sean entidades completas y totales; estas contienen la vitalidad y la fuerza de esa fuente primordial del espíritu que las posee y al poseerlas, son animadas, son dotadas de la fuerza esencial que le da existencia como cosa y como fundamento de su verdad originaria: son la fuerza y el “poder de lo sagrado” contenida en la palabra, en las manos, en la maraca del oficiante, en los tambores de los iniciados, que convierten la parte en el todo, y vinculan el todo con la parte, al desplegar su naturaleza hierática en las particularidades de los objetos: el brazalete es la deidad, y la fuerza de la deidad está contenida en el objeto del culto.

Un elemento que pervive con timidez en esta exposición es el ritmo. La importancia del ritmo en términos expresivos define el espacio perceptual y el tiempo es la redundancia del fluir de ese espacio. El espacio fluye en tanto transcurrir del ritmo,

del tramo temporal que forma lo perceptual del flujo de los lugares, pues estos expresan la textura vibracional del choque de los objetos que en su elasticidad constitutiva nos permite construir la dimensión del espacio. Es la dimensión misma de la expresión humana de su aestesis (de los sentidos como afectación y como *pathos* dionisiaco, exploración del mundo sensualizado que permite la poesis), del devenir humano en su vitalidad.

El ritmo invade la existencia de las cosas y hace surgir lo no visible, que emerge en su indeterminación e infinitud. Es en el lugar de la indeterminación donde los planos de realidad simultáneos se consideran como la capacidad de desplegar el sentido, lo que le da al objeto esa posibilidad de cabalgar sobre el mundo de las cosas y resbalarse en su estructura de significación, mediante la apertura inacabada de su forma. Pero lo que se despliega en el objeto no solo es su significación, sino que esta insufla su aliento vital al convertir el objeto en espíritu, y al ser tocado por el alma del mundo, lo cubre del sentido de la totalidad y recompone su esencia: deja de ser objeto para convertirse en espíritu.

Quinto excursus: pensar bonito, como estética de la existencia. En el objeto se convocan todas las fuerzas que componen lo real en tanto relaciones significativas que no son evidentes y que deben ser sacudidas (se debe maraquear, se debe bailar, tocar el tambor y cantar) para que su esencialidad emerja y penetre los objetos y la vida que se teje alrededor de ellos. Este es el sentido de esta búsqueda en su doble significado: semantizar la búsqueda y ritualizar el resultado de ella encontrando lo que no es evidente, como huellas que al juntarse nos dejan ver la naturaleza del universo en la condición corpórea, presente, pasada, arquetípica y esencial, futura y oracular.

Es así que buscamos el sentido, el étimo de la estética tradicional, en el espíritu de las cosas que se construyen que moldean la realidad, revelando la verdad del objeto como cosa-hecha, objeto creado que concentra su realidad como el fin de la subsunción multiplicadora que apela a la diversidad y a la simultaneidad como estructuración lógica del mundo.

Esa condición corpórea se instala en el tramo temporal de la ritualidad (cosa-hecha), en la cual el presente es pasado en su *performance* sagrado y el futuro se interpreta en la ensoñación extásica. Simultaneidades concentradas en un siempre presente de la ritualidad sagrada y la construcción del objeto para el mundo posible, para la acción poética del arte y de esta manera el productor, el artista, se convierte en el demiurgos de ese mundo posible. Es desde lo más recóndito (esoterico) del alma, que se produce el objeto. Esa alma aquí es el crisol arquetípico desde el cual se forma el estilo, forma propia, que me permite saber y apropiarme del mundo (posible). Por esta razón, la proposición, el arte es el espíritu de las cosas que se construyen, se complementa con la conclusión de lugar, salen de las entrañas del alma<sup>27</sup> (demiurgos).

El arte de las tradiciones no occidentales vapor el camino del espíritu, que llena los rincones de su forma y lo transforma en cosa-hecha-espíritu, esto es, potencia del demiurgos que crea el objeto-universo y le da vida, *a contrario sensu* del arte occidental y por esa razón hay que desatarlo de las determinaciones perceptuales inmediatas y llevarlo a la corporeidad subjetiva. Esta corporeidad subjetiva que determina lo presente del acontecimiento, pero que al mismo tiempo lo despoja de sus dimensionalidades fácticas

para devenir en utopos, no como el no lugar, sino precisamente relevar su pantopía, en todos los lugares y su ukronos, que permite la pancronía al mismo tiempo, en todos los tiempos.

La acción ritualizadora hace significar los objetos, apoderándose de la conciencia pretérita para volver todo presente y corpóreo desde la subjetividad contemplativa y dinámica que obliga a los objetos a ir más allá de lo que aparentan, pues su significado no está en la superficie de su función ni en su forma, sino que está envuelto en la ocultación intencional e íntima de su significado esotérico (lo más interior, lo más recóndito<sup>28</sup>) que se debe aprehender a fuerza del sacrificio y del “estado ascético” que se ha limpiado del mundo común y se traslada a las infinitudes de los magos, poetas y artistas. Es el sentido del concepto de hombre divino (θεῖος ἄνθρωπος) de los griegos.

Pero también hay que fundamentar nuestra existencia en ese étimo perdido como posibilidad de la exploración educativa que es la invitación hecha a este texto, buscando “las creaciones del sentipensar bonito del corazón ancestral que nuestras manos hacen, guiados por nuestra madre ancestral (*kwe'sx ksxa'w üusku yahkxçxa kazajo zxiçxkwe ümu*<sup>29</sup>)”.

27 Complementando el regalo de la maestra Margarita: *Jaa'in tu kasa akumajunaka ayulaasu jul'u'uje tu kasa wale'eruka*. El arte es el espíritu de las cosas que se producen, que salen de las entrañas del alma.

28 Que sería mi interpretación del complemento de la maestra Margarita.

29 Abelardo Ramos Pacho. Nacido en Páez, 1953. Entre 1968 y 1971, secretario auxiliar del cabildo suplente de Taravira. En 1968, técnico agrícola del Instituto Agrícola de Toez. 1978, cofundador del Programa de Educación Bilingüe PEB del CRIC. 1987, magister en etnolingüística, Universidad de los Andes, Bogotá. 1978 hasta la actualidad investigador de la lengua nasa yuwe, en el CRIC. 2017 hasta la actualidad dinamizador-orientador (profesor) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN.

Lo que hace que exploremos el mundo y encontremos las conexiones profundas con la naturaleza de nuestra naturaleza y los fundamentos de nuestra existencia son las incertezas de lo que estamos hechos y que merecen ser relevadas como la obsidiana que adorna los cuellos de los muertos primeros, que hoy se asoman en nuestras puertas al ser preguntados por la vida. También es la pregunta oracular a esos que con su mirada sabia curaron más de un camino al ser interrogados. Es el silencio que guardaron ellos a las equivocaciones de todos y nos chiflaron en llamados angustiados que nunca entendimos, cuando la hienda del chivo marcaba el ritmo del camino que habríamos de seguir y el del canto del pájaro Utta que se perdió en ese viento abrazador que escondía la furia de la arena y nos indicaba que la araña ya tejió. Y allí mismo y en otro lugar, hemos de buscar el instante del solaz al atardecer cuando las chicharras inauguran la noche, o cuando los chicalás entapeten estos suelos con su amarillo de fulgor dorado; no da tiempo al pensar sino sentir, oler, oír, catar con la piel el alrededor y transfigurarse en las sombras. Ese instante aperceptual es el pensar en su totalidad, universal y divino, más allá del concepto, desprovisto de cacumen y más encarnado en la pasión, ese *pathos* que

penetra la obra en su intimidad mórfica<sup>30</sup>, para poder escuchar

lo que le sucede a alguien que practica el conocimiento chamánico, es que además de que puede escuchar ese concierto que es audible para todas las personas, también se le permite escuchar ese concierto que normalmente no es audible. Y existen varias posibilidades o caminos o dimensiones posibles por las cuales uno podría aprender a escuchar esa otra parte que para los seres humanos no sería audible... el poder del canto, el poder de invocar (Tsamani, s. f.).

Creo que lo único que se puede decir como colofón es lo que mencionó Gadamer: educar es educarse (Gadamer, 2000), y en diálogo con lo aquí planteado es buscar su propio camino del espíritu y darle forma poetizándolo.

30 Morfo viene de la palabra griega *morphe*, que significa forma. Los campos mórficos son campos de forma; campos, patrones o estructuras de orden. Estos campos organizan no solo los campos de organismos vivos sino también de cristales y moléculas. Cada tipo de molécula, cada proteína por ejemplo, tiene su propio campo mórfico, un campo de hemoglobina, un campo de insulina, etc. De igual manera cada tipo de cristal, cada tipo de organismo, cada tipo de instinto o patrón de comportamiento tiene su campo mórfico. Estos campos son los que ordenan la naturaleza. Hay muchos tipos de campos porque hay muchos tipos de cosas y patrones en la naturaleza (Rupert Sheldrake).

## Referencias

- Abramovic, M. (2020). *Frases de Marina Abramovic*. [https://www.frasesgo.com/autores/frases-de-marina\\_abramovic-2.html](https://www.frasesgo.com/autores/frases-de-marina_abramovic-2.html)
- Artaud, A. (1977). *Van Gogh: el suicidado de la sociedad. Para acabar de una vez con el juicio de Dios*. Fundamentos.
- Artaud, A. (2013). *Teatro de la crueldad. Primer manifiesto (Antonin Artaud)*. [https://monikamelofiles.wordpress.com/2013/01/teatrodelacrueldad\\_manifiesto.pdf](https://monikamelofiles.wordpress.com/2013/01/teatrodelacrueldad_manifiesto.pdf)
- Chaparro, A. (2006). *Los límites de la estética de la representación*. Universidad del Rosario, Bogotá. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1040>
- Cornelia Dola Tulke - Klangschamanin. (2019, 10 de febrero). *Über Musik & schamanischen Gesang. Ein Gespräch mit Kajuyali Tsamani*. <https://www.youtube.com/watch?v=Gbqm7wVWwc8>
- Duica, W. (2014). *Conocer sin representar. El realismo epistemológico de Donald Davidson*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta. <https://bit.ly/3mOpróy>
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós. <https://bit.ly/3mW7sLI>
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Jodorowski, A. (2007). *Psicomagia*. Siruela.
- Nietzsche, F. (1994). *La gaya ciencia*. <https://bit.ly/3k1glw1>
- Platón. (1979). *Diálogos*. <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02009.pdf>
- Ppirovi. (s. f.). *El teatro y la crueldad (Antonin Artaud)*. <https://bit.ly/3ew9IGc>
- Read, H. (1975). *Imagen e idea*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/34XNyJU>
- Ruzickaw. (2013, 21 de mayo). *Antonin Artaud "El teatro de la crueldad" Akizur*. <https://www.youtube.com/watch?v=UVtw51PaV4k>
- Williams, R. (2017). Un modo de traducción: las instalaciones-performance de Joan Jonas. *Sin Objeto*, (00), 59-82. [http://dx.doi.org/10.18239/sinobj\\_2017.00.04](http://dx.doi.org/10.18239/sinobj_2017.00.04)



### **José Uriel Leal Zabala**

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Docencia Universitaria. Actualmente trabaja como docente e investigador de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot.

Correo: uritolima@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-8106-5452



### **Sebastián Leal Daza**

Licenciado en Filología e Idiomas-Francés de la Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigador de la Universidad Piloto de Colombia.

ORCID: 0000-0002-1707-3295

### **Palabras clave:**

*nativo-mestizo, aculturación, topías, praxiología, transmodernidad, conciencia colectiva.*

## **Resumen**

El presente artículo se abordó desde un enfoque crítico social y emerge como una actividad praxiológica exploratoria e investigativa a las comunidades nativo-mestizas del Cauca y Tolima, cuyo objetivo central fue el de convocar

# **Disoñando nuestro origen nativo mestizo o el ser en devenir**

*Dissolving our native mestizo origin or being in  
becoming*

**Recibido:** 2020-04-21

**Revisado:** 2020-04-29

**Aceptado:** 2020-05-04

a la reflexión colectiva que dirigiera unas propuestas esperanzadoras sobre la resignificación sociopolítica de estas vulneradas comunidades y su papel protagónico libertario en el siglo XXI. Este nuevo ser, en su nuevo mundo, respirará aire ancestral sanador, tomará conciencia de su esencia nativo-mestiza sintetizando lo primitivo y lo universal, y eso lo caracterizará ante la otredad extrajera y lo definirá como la única posibilidad de salvataje de un mundo antiguo occidental que agotó sus posibilidades de disoñar, cocrear y acceder a sus más caras topías en un mundo real convivencial. En este salto cuántico holográfico del ser, encontraríamos la integridad del conocimiento con la naturaleza, la de los seres humanos entre sí y la de estos con las divinas fuerzas universales, tomando conciencia colectiva de nuestro destino y misión terrenal cual es la de ser felices y libres para evolucionar en nuestro camino a la iluminación.

**Keywords:**  
Native-mestizo,  
Acculturation, Topía,  
Praxiology, Collective  
consciousness.

## Abstract

The subject matter on this article from a critical social perspective, emerges as an exploratory investigative and praxiological work about the native-mestizo communities in Cauca and Tolima departments, its main objective was to call the attention as well as invite for a collective reflection that would lead to promising proposals on the socio-political resignificance of these damaged communities and their libertarian role on the 21st century. This new being, in your new world, will breathe healing ancient air, become aware of its native-mestizo essence synthesizing the primitive and the universal, and that will characterize it in the face of foreign otherness and define it as the only possibility of saving an ancient western world that exhausted its possibilities to dissociate, co-create and access its most expensive

## Introducción

El presente artículo es una constante reflexión de parte de ciertos miembros de las comunidades visitadas y de los propios autores en torno a la identidad mestiza que se debate entre la aculturación española-occidental y lo que los autores denominan “la rehumanización ancestral amerindia” como alternativa para la construcción de una nueva identidad colectiva en algunas comunidades indígenas del suroccidente de Colombia y también como propuesta antropológica del ciudadano colombiano. A partir de una serie de prácticas académicas con estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, en territorios indígenas de comunidades como los nasa en el departamento del Cauca o los pijao en el caso de Ataco en el Tolima, se recabó información a través de la observación y las entrevistas semiestructuradas sobre la cosmovisión que los miembros de dichas comunidades tenían. A partir de allí, se presentan una serie de reflexiones sobre la resignificación sociopolítica y sobre los imaginarios sociales y sus representaciones de estas comunidades.

Nuestro nativo mestizo, emergente de la unión dialéctica de las dos cibernéticas: la occidental y la natural o ancestral, es la semilla genética del nuevo mundo, en el que confluyen por un lado un sentimiento poético, la penetración intuitiva en el fondo de sí mismo, un pensamiento y un discurso atado al territorio y, por el otro lado, el embate de siglos de aculturación en un primer momento español con la Conquista y posterior Colonización y luego con el fenómeno de la globalización que fueron relegando, censurando, omitiendo y eliminando ciertos rasgos constitutivos de las identidades colectivas de los pueblos indígenas. Al

entrar en contacto con las comunidades indígenas nasa y pijao, se evidencia que la mayoría de sus costumbres y tradiciones han sido reemplazadas por las costumbres y tradiciones que la mayoría de la población tiene como resultado del mestizaje. Sin embargo, en los relatos recogidos por parte de los *mamos*<sup>31</sup> o ciertas figuras de autoridad dentro de las comunidades, se identifica un discurso sociopolítico, cultural y espiritual que busca rescatar o redescubrir ese legado ancestral no con el fin de eliminar los actuales rasgos occidentales por ellos asumidos, sino para crear una alternativa que permita la supervivencia de sus miembros como trabajo de memoria histórica (la tradición oral) y ante los distintos problemas sociales tales como el conflicto armado o la pobreza.

Frente a este panorama, el *nuevo ser* se erige como la síntesis dialéctica de las distintas culturas que han confluído: la ciencia, el mito, los sueños, la fábula, la magia, la medicina, la naturaleza, y la actitud emotiva y racional en la convergencia de lo simbólico y lo real. En todo caso hay un intento por la reconstrucción desde el discurso y ciertas prácticas del patrimonio amerindio.

### *El nativo mestizo como antídoto mítico del viejo mundo*

En este apartado se presentará en prosa una amalgama de relatos discursivos identificados en dichas comunidades.

Somos el antídoto a la agónica cultura europea y norteamericana, continuamos en la afanosa búsqueda de nuestro destino, somos la fuerza y visión delirante que se ha mezclado con el poder de la naturaleza amerindia y con

31 Personas que poseen el principio del conocimiento, la sabiduría. Son guías u orientadores de la ley de origen.

la majestuosidad de los mágicos paisajes de nuestra geografía suramericana.

Es nuestro deber planetario humanizar el mundo con nuestras imágenes y palabras. En esa multivocidad encantadora de la palabra y la magia de nuestros pueblos ancestrales está el misterio que hipnotiza al extranjero y nosotros no lo sabemos o lo hemos olvidado tanto que ya olvidamos que lo olvidamos.

Nuestro nuevo hombre y mujer latinoamericano aprenderá a reír con transparencia e inocencia infantil, cuando ya no sufra ni sienta fantasmalmente la opresión del blanco, del occidental que todo lo arruina con su mirada ávida de dinero y sus palabras censoras de todo lo que no se identifique con sus intereses mezquinos y perversos.

La rehumanización o reindianización de nuestras gentes es una reconquista del contacto con las fuerzas y potencias primigenias, en la búsqueda de la liberación y acción de las facultades humanas, de la integración ontocósmica, del multiverso en su espiralado movimiento hacia su nuevo renacer; será el nuevo arquetipo que cambiará todo porque todo cambia al comunicarse.

Este nuevo ser en su nuevo mundo respirará aire ancestral sanador y navegará en el mar de las míticas originales y sabrá que solo lo bello es maravilloso y que siempre ha vivido en un realismo mágico o en lo real maravilloso y no ha hecho conciencia que como nativo mestizo sintetiza lo primitivo y lo universal, y que eso es lo que lo caracteriza ante la otredad extranjera y lo define como la única posibilidad de salvataje de un mundo antiguo occidental que agotó sus posibilidades de disoñar y acceder a sus más caras cronotopías.

Nuestra ventaja en este nuevo recorrido es que nuestra inconciencia original está despojada de todo lastre intelectual de la

lógica y razón occidental; que somos nuevos como continente, pero primigenios en relación con la modernidad occidental; que somos un ensamblaje de culturas disímiles que se articulan, se traslapan e hibridizan y se refunden en nuevas posibilidades perceptuales de la realidad; que nuestra esencia es antropocéntrica en oposición a la teocéntrica de los blancos; que poseemos la antigua conciencia de la sangre; que somos un manantial de espontaneidad y sensibilidad ante el mundo y sus misterios y que nos asiste un dios interior que a fuerza de voluntad y conciencia lo debemos despertar, salir de ese adormilamiento y recuperar el Edén perdido.

El nativo mestizo será transconsciente, transmoderno, transglobal en su voluntad creadora y se constituirá en el Alba de Oro o en el despunte del amanecer de la nueva sociedad, pues constituye o representa el anhelo de la transformación psíquica de la universalización sustantiva del hombre; en fin, está configurado o encarnado como la conciencia mitopoética colectiva del nuevo milenio.

### ***Rehumanización nasa y el peligro de la función altericida de la escuela en su proceso reivindicativo ancestral (una práctica experiencial pedagógica)***

La escuela, desde su llegada con el colonizador español y camuflado con el manto religioso católico, se erigió en una instancia de aniquilación de la idiosincrasia indígena y actualmente asume la homogenización cultural, económica y social del nativo mestizo amerindio, "(...) la Constitución de 1886 y el Concordato firmado con la Santa Sede en 1887 le permitieron a la Iglesia católica controlar completamente el sistema educativo hasta 1930" (Leal, 2018, p. 44).

Teniendo en cuenta lo anterior, los abordajes interculturales que hemos realizado a estas comunidades indígenas y nativo mestizos en proceso de reindianización (como lo son la comunalidad nasa de Tierradentro, los resguardos pijaos de Coyaima, Natagaima y Ata Ico) con los estudiantes de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, con la figura de prácticas pedagógicas investigativas itinerantes “PPII” nos ha permitido recabar mucha información sobre el devenir de estas comunidades y reflexionar social y críticamente sobre el papel que ha tenido la “escuela occidental” en este proceso de domesticación y alienación de dichas comunidades ancestrales.

Más de quinientos años de aculturación, transculturación y neoculturación tanto de los europeos como del monstruo norteamericano mediados por la escuela modernista, no lograron del todo borrar el antiquísimo modelo de organización indígena y su manera de educar a sus hijos sin maestros, sin escuelas, sin aulas ni jaulas o pupitres. Aquí surge el concepto “aculturación” que como bien señala Leal (2018) es un proceso que “implica la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo”. Una de esas muchas maneras de aculturación está mediada por la educación. En el libro *La aculturación española y la rehumanización ancestral amerindia: una mirada histórica a la comunidad indígena del valle de Anape*, el autor comenta que “sin duda alguna, este mecanismo persiste al día de hoy y se refleja en la educación formal recibida en las aulas, la cual no contempla en su currículo la etnoeducación” (Leal, 2018, p. 75).

Hemos podido observar y vivenciar que existen pequeños reductos humanos ya “hibridados” genético y culturalmente llamados “nativo mestizos” donde no se ha alterado sustancialmente esa tradición “etnoeducativa” o de educación propia,

revolucionaria a nuestro modo de ver y ejercer el acto educativo.

Con cierta seguridad, podríamos afirmar que la única tradición “revolucionaria” que valdría la pena rescatar e implementar en todas estas comunidades reindianizantes es su manera de educar a sus descendientes. La modernidad y su “escolasticismo” educativo es una máquina infernal que oprime y aplasta la alteridad; niega la otredad, la unidimensionaliza y estandariza a las personas.

Estas comunidades nativo mestizas abordadas por nosotros en las prácticas pedagógicas, resisten los embates de aculturamiento y el consecuente neoculturalismo occidental, al conservar y proteger candorosamente sus organizaciones mediante los cabildos y resguardos, haciendo la diferencia ante las organizaciones sociopolíticas del Estado en general.

En sus usos y costumbres, de por sí bastante contaminadas, no son del todo “modernas” y eso las hace temidas y objeto de todo tipo de intervención para afectarlas y someterlas al sistema neoliberal dominante.

En los resguardos de la comunidad nasa de Tierradentro se realiza *la minga* o “brazo prestado” que es un trabajo colectivo para bien de los comuneros; no es un trabajo al estilo de las cooperativas que se mueven por la lógica del interés y el lucro particular; el resguardo históricamente fue una figura organizativa traída y utilizada por los invasores españoles en nuestro territorio y ahora los nativo mestizos la han resignificado al hacer que sus miembros directivos cabildantes ejerzan una “democracia directa y participativa” en la cual su autoridad económica y política está sometida a la “ley de la comunidad”; sus miembros directivos mandan obedeciendo la ley de la comunidad

y fiscalizada por ellos permanentemente y su ejercicio administrativo como las decisiones correctivas o sancionatorias tienen una intencionalidad constructiva y educativa en aras de la sobrevivencia de la comunalidad.

En los asuntos de distribución de las tierras que el Estado les reconoce con la figura de “resguardo” existe una figura del *pancooger* que significa la dación transitoria de una parcela o porción del bien inmueble en general a cada familia para que siembren lo que requieran para su manutención nuclear y el resto del terreno es cultivado por todos, ejerciendo una especie de “trueque” alimentario entre ellos; todas estas actividades son debatidas en la asamblea general de los miembros de la comunalidad.

### **El nativo mestizo ancestral o el camino de corazón**

En la búsqueda de sus raíces y sustentos desconocidos para erigirse en la concreción de la nueva topía suramerindia (no utopía, puesto que necesitamos un topos o lugar donde desarrollar esta propuesta), el nativo mestizo es un ser convergente, heterotópico, capaz de resolver las contradicciones eurocéntricas y las que heredó de sus ancestros; tendrá la capacidad de reconstruir totalidades en su mismidad.

Es de suma importancia señalar aquí el concepto de “nativo” dado por algunos autores. Ejemplo de ello es el concepto arraigado al estatus jurídico y geográfico que se encuentra en algunas fuentes:

partiendo de principios netamente geográfico- raciales, el artículo 2. del «Criminal Procedure Code» de Niásaíandiaí; al definir el concepto nativo, designa como tal a todo natural de África cuyo origen no sea europeo a asiático,

incluyendo. No obstante, a los árabes y somalíes y a los beluchos nacidos en África. Esta definición, desprovista de contenido etnológico y que vincula a un complejo racial y a un supuesto geográfico el «estatus» jurídico del africano, prescindiendo de hallarse este o no incluido en el círculo cultural europeo (Olesa, s. f., p. 88).

Por otra parte, autores como Saether (2008) menciona que había una distinción entre *indígena* y *nativo* dado por la tributación a los colonizadores:

desde entonces los indios de los cinco poblados cercanos a Santa Marta se les describía regularmente como indios tributarios para distinguirlos de los nativos no sometidos del resto de la provincia así como de los que habían sido recientemente sometidos y vivían en misiones donde gozaban de una exención del tributo (p. 12).

Somos legítimos herederos de un fabuloso pasado incaico, azteca, caribe, pijao, chibcha, muisca, amazónico litolenguajeros del sur colombiano, nasa, y ese legado, lo amalgamamos con los saberes occidentales para darle un nuevo sentido, un nuevo lenguaje que trascienda las visiones dualistas cartesianas y la ingenuidad ancestral.

El nativo mestizo es en esencia un “heterotópico”, pues viene surgiendo de la coexistencia dolorosa de dos mundos, de la mezcla y el contagio de una pléyade de doctrinas, tendencias filosóficas y estilos que se asimilan y a la vez se desnaturalizan al aplicarlas en nuestros territorios y culturas.

Como consecuencia de estas contradicciones, surge una crisis ontológica del ser nativo y a la vez mestizo. Este híbrido nativo mestizo provee antroposóficamente, la dinámica interna unificadora de las dos cibernéticas, la occidental y la natural, divorciadas durante siglos, y se constituye en el único mestizaje

cultural creador de posibilidades tópicas realizables en la actualidad. Lo reconocen tanto los europeos, como los norteamericanos que ya no tienen salidas ni posibilidades creadoras de un nuevo tipo de ser humano, dado que agotaron sus posibilidades con el modernismo y sus variantes globalizantes y ahora nacional proteccionista.

Esa capacidad cocreadora y poder disoñante definirá un nuevo mundo, un microcosmo cultural, un novísimo tiempo espacio, un nuevo rumbo y un nuevo lenguaje para la convivencia de todos estos pueblos en ascenso, sin adulterar los procesos de individuación y camino hacia el interior del ser, condiciones básicas para la liberación colectiva y consecución de una auténtica común unidad e identidad psicoespiritual.

Esta aspiración universal es un compromiso ineludible con la historia y con la evolución y revolución del hombre, de nuestro hombre, milenariamente sojuzgado, espoliado y alienado en su integralidad mediante los procesos de aculturación, transculturación y neoculturación; este compromiso impone la renovación en todos los ámbitos del ser social y afecta profundamente y de manera radical el cuerpo de creencias o cultura que aún nos comanda consciente e inconscientemente.

Para tan colosal tarea de renovación total, nuestros pueblos rehumanizados se constituyen en campos inéditos de investigación, en mágica presencia interactiva con la otredad, en un caudal de inagotables míticas, pues poseemos el connaturalmente mágico asombro de vivir de forma poética la vida cotidiana de manera azarosa, asumiendo el aquí y el ahora como posibilidad real de gozarnos este planeta con conciencia de que nuestra misión terrenal es ser felices y libres en medio de tanto misterio.

## **La rehumanización del nativo mestizo como referente del nuevo hombre transmoderno**

¿Qué se entiende por rehumanización?

La morfología de los términos nos permite deducir que el prefijo *re* nos remite a un “de nuevo”, “un retorno” hacia lo antiguo. Estos procesos buscan recabar en el pasado, en el recuerdo ancestral contenido de la tradición oral, para volver a sellar el vínculo que la aculturación les hizo perder con la madre tierra, con su legado ancestral, con sus costumbres y tradiciones, y en sí, con toda su cosmovisión. Estos procesos a su vez llevan al uso deliberado de unos mecanismos de reindianización para la sobrevivencia y el rescate de su patrimonio cultural (Leal, 2018, pp. 105-106).

Las grandes transformaciones que viene sufriendo el eurocentrismo en este nuevo milenio (como una gran federación de naciones colonizadoras de nuevo cuño) los tiene tan entretenidos en su lucha por mantenerse en sobrevivencia globalizada, y a la vez proteccionista, que se han olvidado casi por completo de nosotros los latinoamericanos en los asuntos de aculturación y saqueo sistemático e integral de todos nuestros recursos naturales y genéticos, dejándonos abandonados a la merced de los Estados Unidos, el gran vecino expoliador y temido por nosotros y el planeta entero, por su economía de guerra y desarrollo de las fuerzas destructivas y predatoras.

Las bondades parciales o transitorias de ese federalismo europeo es que se configuraron en una garantía contra el nacionalismo, la xenofobia, el racismo, el antisemitismo, la islamofobia que los agobiaba y que hoy de nuevo se siente amenazado por la separación del Reino Unido de la hermandad protectora que representaba la Unión Europea; eso

podría hacer renacer problemas de conflicto social como los de Bosnia y Herzegovina, Serbia, la limpieza étnica, las guerras tribales, estimular la hegemonía y los violentos separatismos apoyados en ideologías simplistas, desprotegiendo la libertad de las diferentes culturas.

En nuestra sociobiografía llevamos 500 años de dura resistencia al sometimiento extranjero en todas sus formas, de estar recibiendo migajas del gran banquete de los “civilizados” y tenemos derecho a la existencia digna, de sentarnos a la gran mesa mundial a disfrutar de los beneficios materiales de nuestra riqueza territorial, del capital cultural y social de la humanidad y a ser reconocidos en nuestro psiquismo extrarracional mitopoético, en nuestra diferente manera de percibir la realidad y construir el mundo individual y colectivo.

Una ventaja en medio de la desdichada historia nuestra, es que somos un crisol genético cultural nativo mestizo y esa existencia real y simbólica, contradictoria y simultánea la debemos gracias a que los que desembarcaron en nuestras playas fueron los predadores españoles y no los ingleses que todo lo arrasaban; y esa singular figura antroposófica actualmente nos empodera y autoautoriza para construir nuestra propia libertad y reconocimiento ancestral como lo pregonaban los raizales hombres de conocimiento indígena y los pocos sabios intelectuales de Occidente, que lo vislumbraron, recién se invadía estos territorios.

En Colombia estamos trabajando en la coexistencia pacífica de diferentes culturas e ideologías políticas, de reglar la lucha por el poder político entre los grupos en conflicto e iniciar un proceso evolutivo hacia la aceptación de la diferencia; el acuerdo parcial de paz con las Fuerzas Armadas

Revolucionarias de Colombia (Farc) es un comienzo prometedor de ese largo camino por recorrer de toda la comunidad colombiana.

Es posible que estos experimentos políticos como económicos (y a la larga de todo lo sociocultural) se deba a que como nos gusta reproducir lo que hacen o experimentan los demás pueblos, sobre todo lo americano y europeo, lo utilicemos como modelo para parar esta guerra fratricida de 60 años de desangre nativo mestizo, y nos conduzca ciertamente a la unificación de los estados latinoamericanos en una gran federación como la propuesta por el movimiento bolivariano y sus epistemologías del sur.

## Conclusiones

Por la experiencia dolorosa en nuestro suelo de los modelos eurocéntricos, sabemos que el purismo del modelo neoliberal norteamericano y mundial solo servirá para concentrar aún más la riqueza en una despiadada oligarquía pauperizando hasta la obscenidad a la mayoría de las capas populares; de esos modelos extranjeros nos favorecería, en lo económico, imitar prácticas europeas como la de codecisión de los trabajadores y empresarios y los convenios colectivos que a ellos les ha permitido un mercado no para sí mismo sino para permitir conseguir el bienestar social y del individuo; todo eso a nuestra manera y conveniencia de trueque “nativo mestizo” y no como nos lo pretenden imponer estos imperios del consumo y despilfarro.

Para superar estos modelos del tener, del acumular y del consumir desafortadamente, debemos implementar praxiológicamente conceptos como el de transmodernismo, translocalidad y disonación planteados por Enrique Dussel (Ahumada, 2013) cuya antroposofía (camino hacia dentro) nos

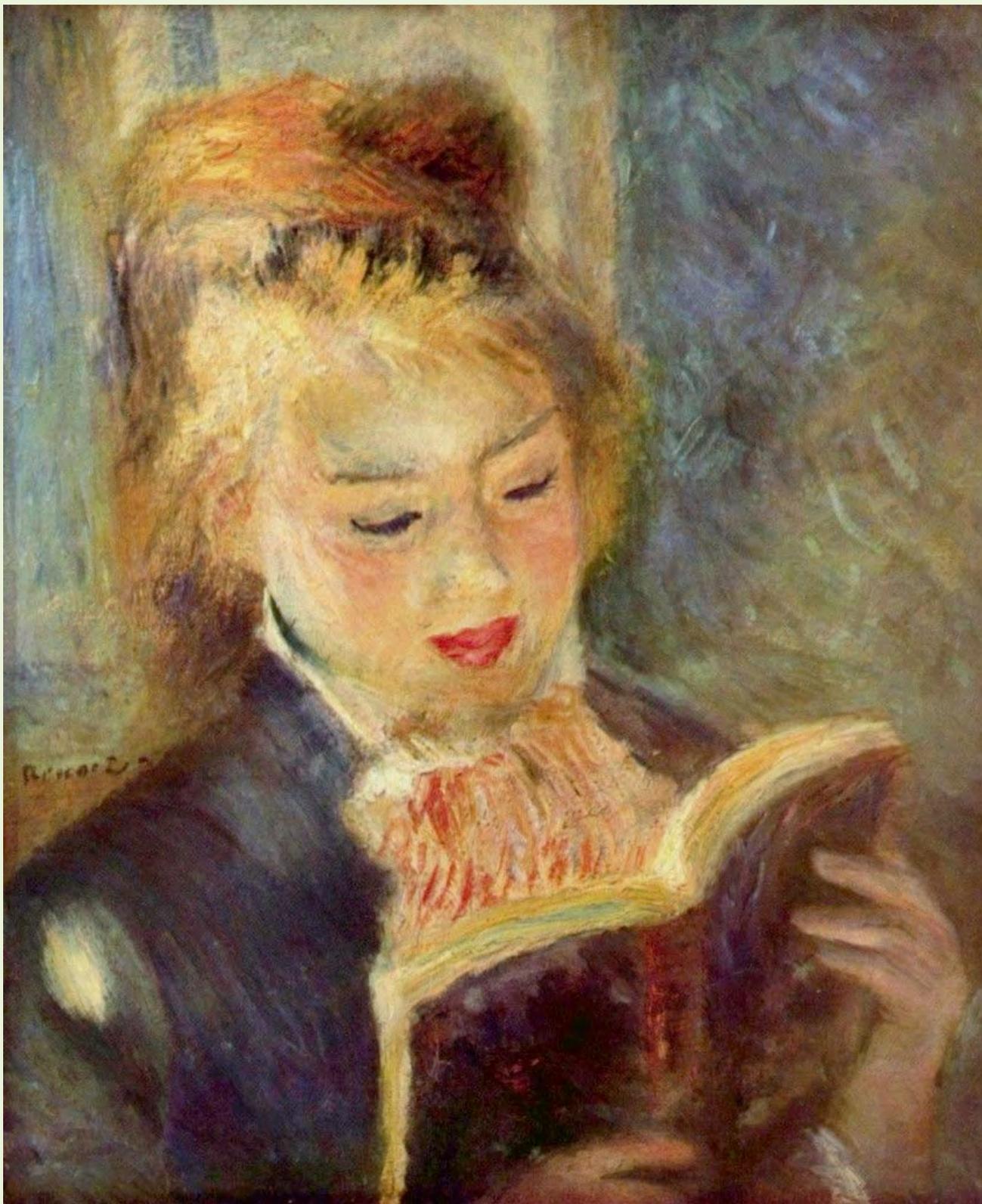
remitiría a la unión estratégica de las dos cibernéticas: la occidental, antinómica y dualista (con su predominancia racional y lógica aristotélica, cartesiana, luterana, hegeliana, y sus románticos científicos, artistas y religiosos como Swendemborg, Sturm und Drang, Rimbaud, Marx, Einstein, Bergson, Freud, Jung, Breton...) y la natural o ancestral (con su amor a la naturaleza, a la convivencia en equilibrio humano, a la integración cósmica, a su visión infantil del mundo y su cosmogonía mitopoética) en una tercera variable que la llamaría “rehumanización ancestral”, generando un

nuevo hombre, cuya apuesta al crecimiento del ser espiritual lo conduzca a integrar “trialécticamente” las dos cibernéticas mediante tres leyes: la ley de origen, la ley de unión y la ley de amor.

En este salto cuántico holográfico del ser encontraríamos la integridad del conocimiento con la naturaleza, la de los seres humanos entre sí y la de estos con las divinas fuerzas universales, tomando conciencia de nuestro destino y misión terrenal cual es la de ser felices y libres para evolucionar en nuestro camino a la iluminación.

## Referencias

- Ahumada, A. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto. *Polis Revista Latinoamericana*, (34). <http://journals.openedition.org/polis/8882>
- Leal, J. (2018a). *San Agustín: una percepción del mundo mitopoético y cosmogónico: el legado ancestral de los litolenguajeros del Alto Magdalena*. Editorial Académica Española.
- Leal, J. (2018b). *Tierradentro: la palabra más allá del idioma. Una mirada socio-antroposófica del pueblo nasa de Tierradentro, Colombia*. Editorial Académica Española.
- Leal, S. (2018). *La aculturación española y la rehumanización ancestral amerindia: una mirada histórica a la comunidad indígena ico del Valle de Anape, Colombia*. Editorial Académica Española.
- Olesa, F. (s. f.). *El concepto legal de indígena en el ordenamiento jurídico penal de los territorios del África británica*. <https://bit.ly/354LwYy>
- Saether, S. (2008). La Independencia y la redefinición del concepto de indianidad alrededor de Santa Marta, Colombia, 1750-1850. *Memorias*, 5(9), Universidad del Norte, Barranquilla. <https://bit.ly/2GH4ISO>



La lectora (1876), de Pierre-Auguste Renoir, retrata a Margot (Marguerite Legrand)



### **Fabio Jurado Valencia**

Licenciado en Literatura, magíster en Letras Iberoamericanas, doctor en Literatura. Autor de varios libros y artículos sobre la enseñanza del lenguaje y la literatura. Actualmente es director de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y docente investigador de la Universidad Nacional de Colombia.

Correo: fdjuradov@unal.edu.co

ORCID: 0000-0001-6923-3652

# Entrevista a Fabio Jurado Valencia

## Relaciones entre arte y educación y la pedagogía por proyectos en la universidad

En este número de la *Revista Caminos Educativos* nos preguntamos por las relaciones del arte y la educación:

*Para empezar, quisiéramos saber ¿qué lo llevó a trabajar y profundizar en la enseñanza de la literatura?*

En un principio quería investigar en literatura y sus relaciones con la formación de lectores desde el ángulo de la semiótica del texto. Lo relacionado con la “enseñanza de la literatura”, que prefiero llamar pedagogías o aprendizajes escolares desde la literatura, aparece como una circunstancia vinculada con la situación del sistema educativo colombiano y con los rezagos intelectuales de los ciudadanos. En 1987 iniciamos una investigación con Gloria García, de matemáticas, y con el apoyo del Ministerio de Educación, alrededor de las estrategias pedagógicas para los niños con diferentes ritmos de aprendizaje; a partir de allí y hasta hoy

he analizado con grupos de maestros de distintos niveles educativos las pedagogías recurrentes para el trabajo con el lenguaje, la literatura y las matemáticas en los contextos educativos.

Usted afirma que la enseñanza de la literatura y el arte son decisivas en la transformación de la conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico; por lo tanto ¿qué implicaciones tiene para la provincia del Alto Magdalena la pérdida de un programa que es uno de los pocos espacios en donde los estudiantes de esta región tienen contacto con la literatura, el arte y las humanidades?

*Observación: ¿A qué se refiere con “la pérdida de un programa”?*

Si asumimos “la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes” y consideramos que la imaginación y la expresión creativa tienen un papel importante en el desarrollo educativo y social de los estudiantes, papel que hasta el momento ha sido poco aprovechado en nuestro país, ¿de qué manera la literatura como experiencia estética puede desarrollarse y recrearse de manera transversal en los múltiples programas académicos de una universidad regional como la de Cundinamarca?

La literatura, asumida como una práctica intelectual que se visibiliza en la lectura continua, ha de tener presencia en todas las rutas de formación profesional. Leer novelas o poemas, así como cuentos y ensayos, hablando y escribiendo sobre sus sustancias, propicia la apertura del pensamiento y neutraliza los prejuicios ideológicos, pues los lectores se transforman luego del recorrido por las estructuras profundas de los textos. Los

efectos de la experiencia lectora de obras literarias se expresa en la emergencia paulatina de sujetos solidarios, sensibles frente a las singularidades del mundo. Los grandes científicos lo han sido porque sus infancias y juventud estuvieron solventadas en las artes (música, teatro, pintura, literatura...). En las artes, y sobre todo en la literatura, convergen las representaciones de las ciencias: matemáticas, física, biología, química, geografía, sociología, historia... tienen presencia en los mundos ficcionalizados de las obras literarias. Un ejemplo: la física y las leyes de la mecánica son un eje transversal en la novela breve *La invención de Morel*, de Bioy Casares; la literatura fantástica y de ciencia ficción son propicias para rastrear conceptos científicos.

*En el aprendizaje de la lengua en la universidad, ¿de qué forma se podría articular la pedagogía por proyectos, pensando en la cualificación de las habilidades comunicativas como ejes transversales?*

La lengua ya está aprendida cuando se llega a la escuela y mucho más cuando se ingresa a la universidad; se trata de reconocer que la lengua la aprendemos durante toda la vida y según sean las oportunidades para interpretar las complejidades del mundo. Las complejidades se afrontan a partir de proyectos cuya esencia es la pregunta en torno a dichas complejidades; en tal perspectiva no deberían existir asignaturas agregadas en los currículos universitarios sino áreas en intersección que son demandadas en las dinámicas del desarrollo de proyectos. Esta intersección es regulada por la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad, pues en la pedagogía por proyectos todos leen, hablan sobre lo leído, luego escuchan y escriben sobre los avances de los proyectos. Las habilidades

comunicativas se viven de manera natural cuando se trabaja con proyectos para aprender en una determinada ruta de formación profesional. Pero esto mismo también se puede vivir en el colegio.

Por esta misma dirección se ha venido consolidando el interés de profesores y estudiantes de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot, sobre la pedagogía por proyectos, lo cual nos lleva a plantear las siguientes preguntas:

*Desde los semilleros de investigación se ha venido pensando en la transversalización de la escritura a través del currículo de la Universidad de Cundinamarca; de acuerdo con esto, ¿de qué manera la pedagogía por proyectos se puede articular en el currículo de la universidad, teniendo en cuenta la tensión que se presenta entre los aprendizajes de la pedagogía por proyectos y los programas oficiales de las universidades?*

Se trata de reconocer las diferencias entre currículos agregados y currículos integrados; los currículos integrados solo se pueden alcanzar a partir del desarrollo de proyectos o a partir del trabajo concentrado en problemas que son sensibles a los seres humanos. La pedagogía por proyectos implica investigar en equipo. En toda carrera universitaria los estudiantes deberían preguntar por los proyectos de investigación en desarrollo para integrarse a ellos como monitores o auxiliares con el rol de semilleros de investigación. Si en una carrera universitaria no hay grupos de investigación con proyectos en desarrollo es inevitable la debilidad de la formación de los estudiantes —futuros profesionales—. Los resultados de las investigaciones tendrían que nutrir o constituirse en contenidos de los cursos y

seminarios de la carrera. Esto es lo propio de la pedagogía por proyectos.

*Hay algunas problemáticas para el desarrollo asertivo de la pedagogía por proyectos en la universidad, ¿cuáles son los principales retos que se presentan para esta apuesta educativa en este sentido?*

Es necesario asumir los cursos, seminarios y talleres desde el ángulo divergente del pensamiento y no como ocurre en la mayoría de las universidades: leer para devolver y me califiquen bien: lo que llaman control de lectura. Este tipo de estrategias no tienen ningún efecto en el ejercicio profesional porque los textos no son objeto de controversia; la lectura está maniatada a los muros interiores de las aulas y no son objeto de prueba en el desarrollo de un proyecto.

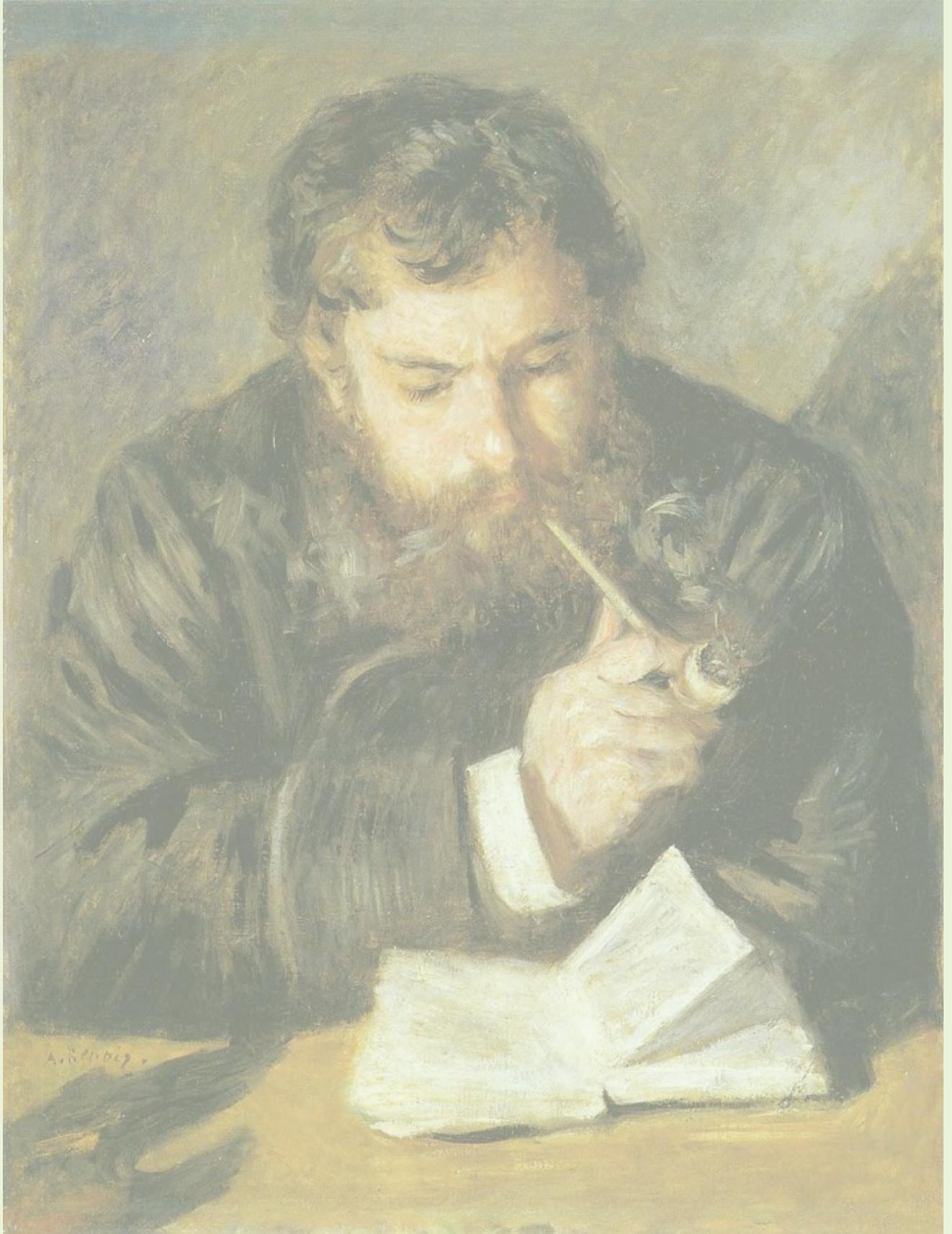
*En la universidad hemos encontrado resistencia y poca importancia a los procesos de transversalización de la escritura a través del currículo, en este contexto ¿cómo acercar a la comunidad administrativa a brindar apoyo a través de los proyectos pedagógicos, para neutralizar la artificialidad de aprendizaje de esta habilidad en la universidad?*

Habría que fundar un Sistema Institucional de Evaluación en el que quepan los análisis y las reflexiones sobre las modalidades pedagógicas más recurrentes en cada carrera; entonces los profesores de cada carrera tendrán que trabajar de manera colegiada para identificar los obstáculos pedagógicos y evitar las culpas que asignan a los estudiantes. Como equipo colegiado, los docentes tendrían que escribir sus reflexiones para sentir la escritura como una práctica vivificadora de la profesión docente. Si los docentes no escriben es muy difícil que comprendan cómo la escritura

es una vía de dominio conceptual y de transversalidad discursiva. Si los docentes escriben con cierta regularidad podrían monitorear la escritura de los estudiantes ayudando a comprender la lógica del error para trascenderlos progresivamente. La escritura también permite fortalecer la integración curricular: un trabajo escrito puede ser objeto de evaluación de varios profesores, de tal modo que los estudiantes escribirán no para un profesor sino para varios e incluso para audiencias más amplias.

*Por último, reconociendo la importancia de la responsabilidad social que tienen las universidades, nos interesaría saber ¿de qué manera la pedagogía por proyectos puede generar cambios e impacto en la mediación e interacción entre la universidad y la región?*

La pedagogía por proyectos es la vía más expedita para establecer y mantener los puentes entre la universidad y la región, dado que se analizan los problemas del entorno y se accede al conocimiento no desde el deber sino desde la necesidad.



El lector (1874), de Pierre-Auguste Renoir, retrata a Claude Monet



**UDECA**  
UNIVERSIDAD DE  
CUNDINAMARCA

[www.ucundinamarca.edu.co](http://www.ucundinamarca.edu.co)

 Universidad  
de cundinamarca

 [ucundinamarcaoficial](https://twitter.com/ucundinamarcaoficial)

 [@ucundinamarca](https://www.instagram.com/@ucundinamarca)

 [UCUNDINAMARCATV](https://www.youtube.com/UCUNDINAMARCATV)



Vigilada MinEducación