

Universidad de Medellín

Las expresiones murales: narrativas y silencios para construir el diálogo*

Claudia Arcila Rojas**

César Emilio Tangarife Bedoya***

Recibido: 15 de mayo de 2015

Enviado a pares evaluadores: 29 de mayo de 2015

Aprobado por pares evaluadores: 13 de agosto de 2015

Aprobado por comité editorial: 21 de agosto de 2015

RESUMEN

Los sentidos y criterios pedagógicos que subyacen en las expresiones murales, en tanto territorios grabados por los lenguajes de la memoria, tienen como horizonte de interpretación las narrativas y silencios. Desde allí el diálogo emerge como verificación de la trascendencia intersubjetiva asumida como arista metodológica que logra ubicar la experiencia de encuentro con la imagen del muro en su vitalidad narrativa, dentro de la investigación fenomenológica, en la cual la epistemología es memoria, resignificación y depuración del sujeto en el lenguaje como efecto de la construcción dialógica que supera las colocaciones en el espacio y el tiempo, así como los presupuestos y prejuicios frente

a la lectura y la escritura del mundo, de la vida y de la cotidianidad.

Sobre estas premisas, la perspectiva situacional de la pedagogía reconoce en la pregunta una condición vivencial y discursiva que testimonia el compromiso del maestro con los fenómenos de la realidad socio-histórica, de la cual el muro es expresión de evocación y creación de relatos y, a su vez, trayecto de interpretación en la experiencia finita de la existencia, donde la educación y el maestro encuentran razones para emprender nuevas lecturas y escrituras del mundo desde una posición en resistencia con la impunidad y el crimen.

Palabras clave: maestro, educación, pedagogía, diálogo, lenguaje, lectura, escritura, memoria, muro.

* Artículo derivado del proyecto de investigación de Maestría en Educación "Las expresiones murales: narrativas para construir el diálogo. Universidad de Antioquia

** Doctora en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesora de tiempo de completo e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín. Docente invitada en la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: claudiarbol@gmail.com

*** Docente de Educación Básica y Media del municipio de Medellín, comunicador social-periodista y licenciado en Educación: Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Especialista en Docencia universitaria Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: cesaremi_895@yahoo.es

Wall Expressions: Narratives and Silences to Build Dialogue

ABSTRACT

Pedagogic senses and criteria underlying wall expressions, as territories marked with languages of memory, are intended to interpret narratives and silences. Then, dialogue emerges as verification of inter-subjective transcendentalism assumed as a methodological point of view intended to locate the experience of meeting the image of the wall within a narrative vitality, within the phenomenological research where epistemology implies memory, redefinition, and cleaning of individuals in language as an effect of dialogue construction that exceeds locations in time and space, as well as assumptions and prejudices in relation to reading and writing of world, life, and daily life.

In relation to premises above, the situational perspective of pedagogy recognizes the question as an experiential and discursive condition that witnesses the teacher's commitment to phenomena of social and historical reality; a reality where the wall is an expression of evocation and creation of stories and, in turn, a path of interpretation in the finite experience of existence where education and teachers find the reasons to get involved in new readings and writings of the world from a position contrary to impunity and crime.

Key words: Teacher; education; pedagogy; dialogue; language; reading; writing; memory; wall.

Introducción

En la imagen del muro como fenómeno pedagógico que expresa la vitalidad del lenguaje, se construye una metamorfosis de narrativas y silencios donde se manifiesta y se oculta la historia, y donde resuena el diálogo como verificación situacional (Mèlich) de lo educativo. Por esta razón, en el muro también subyace un acumulado de expresiones y comprensiones del mundo y de la realidad; un compendio de referencias humanas que dan cuenta del paso por el tiempo y de las huellas dejadas sobre el espacio. El muro entonces, su textualidad histórica, haciendo memoria de las expresiones con las cuales se nombran los hechos y sentimientos que marcan una palpitación colectiva, puede ser asimilado, de entrada, como un espacio donde se registran los logros y las expectativas de los seres humanos; los aprendizajes y las preguntas que lo convierten en un tablero de recuerdos, de reencuentros y reinenciones; en un territorio de búsqueda donde hacen presencia y ausencia las interpretaciones del mundo: "Si inevitablemente interpretamos el mundo es porque nunca somos absolutos, porque en el ser humano nada hay acabado, porque no vivimos en un final de trayecto, sino en trayecto, es decir, porque somos finitos" (Mèlich, 2002, p. 42).

El proceso inacabado de exploración y reinención del mundo es también un evento de dialogicidad con su pasado, con su presente y con su futuro, así como un compromiso con los acontecimientos que lo han empañado en la impunidad de sus detalles. Interpretar el mundo tiene que ver con descifrar sus silencios, con emprender las preguntas que permitan hallar las respuestas que le hacen falta a la memoria; al lenguaje silencioso que expande la conciencia en el relato de la auto-colocación en el espacio, en el territorio de la memoria donde los muros son fuente de enseñanza, de aprendizaje y cultura.

Con este horizonte del muro, se logran desplazar las vivencias de la calle a la escuela y a las galerías. Banksy (1974), con su obra urbana de crítica al sistema capitalista, logra reflejar esta movilidad de sentidos y significantes que le trazan a la educación y a sus prácticas y discursos nuevos criterios de reflexión y construcción de conocimiento. La educación, en general, y el maestro, en particular, encuentran en este panorama vivencial de lo urbano un escenario más amplio y complejo de guiones pedagógicos para interrogar y nombrar el mundo desde una actitud ética y política en resistencia con los actos de injusticia e indignidad.

En esta premisa de significación, el muro y sus textualidades históricas constituyen un poemario de escenas y manifestaciones lingüísticas y simbólicas que tienen lugar y reflexión en los discursos y prácticas educativas, en tanto el encadenamiento de interpretaciones posibilita un eslabón dialógico donde la misma vida y su dialéctica de presencias y ausencias hacen pedagógica la cercanía con los otros y sus diferencias:

Por eso el tejido de interpretaciones es también un tejido de relaciones. La finitud se expresa en la necesidad de establecer relaciones con los otros, en la necesidad ineludible de dar y recibir. Estas relaciones con los otros nos sitúan ante una dimensión fundamental desde un punto de vista antropológico: *la educación* (Mèlich, 2002, pp. 47-48).

Desde este criterio, el muro concentra expresiones de resistencia o aprobación del mundo, de la realidad y de la vida. Sus marcas, cicatrices, senderos y señales trazan textualidades de significación donde el mismo cuerpo es la representación de la existencia en trayecto, aprendizaje y finitud del camino. Desde esta perspectiva, la educación se sitúa en clave de criterios sensibles y transformadores de la realidad, pero, además, desde pretextos, contextos y textos que narran el lugar político de la pedagogía y de los procesos formativos desde la emancipación, condiciones de relevancia en la reflexión orientadora de las expresiones murales como texturas históricas donde narrativas y silencios construyen la epistemología del diálogo y su horizonte interpretativo de la vida, de la realidad, del mundo, de la experiencia.

En sintonía con este panorama, se hace imprescindible recuperar la exterioridad como espacio y tiempo en apertura que permite reflejar sentimientos, pensamientos, emociones y expectativas, que abren la narración desde la contemplación y vivencia de los lugares, territorios y geografías donde leer es parar el tiempo del texto, suspender y escuchar sus partituras; recorrer lentamente su profundidad melódica sin perder el paisaje vital desde donde se está mirando. En palabras de Zuleta (1982) “hay que leer desde alguna parte, así como hay que mirar desde alguna parte” (Zuleta, 1982, p. 14). Desde la dimensión de un universo donde se graba la historia de la humanidad en sus tránsitos espaciales y temporales. Mirar, leer comprendiendo la colocación histórica que hace necesaria y urgente la relación narrativa con la pregunta: “Se lee desde un trabajo, desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta; ese trabajo se plasma en una escritura; entonces, todo lo que se lee alude a lo que uno busca, se convierte en lenguaje de nuestro ser” (Zuleta, 1982, p. 12).

En este orden expositivo, el perfilamiento del lenguaje debe superar el nivel de la información para guiar a los sujetos en el mundo desde la experiencia donde el paisaje vital nos sitúa; es decir, el lenguaje como la brújula para propiciar los acercamientos a la realidad y a las situaciones que en ella ameritan ser transformadas: “Vivimos en un mundo en el que la importancia de la información va ineludiblemente ligada al declinar de la narración. Pero con el declinar de la narración la experiencia pierde importancia” (Mèlich, 2002, p. 85).

Con este prelude se puede afirmar que la fenomenología del muro, como expresión objetiva de la subjetividad colectiva que manifiesta su malestar ante las hegemonías e ideologías del terror y el engaño, tiene como territorio vivencial la narración en tanto lenguaje ético y estético que se mueve en diversas

versiones de la emoción y la interpretación. En esta perspectiva, el lenguaje narrativo es también una especie de muro de lo cotidiano donde se integra el silencio de simbologías y códigos socioculturales que le otorgan a la lectura y la escritura un lugar de desciframiento y de memoria histórica, un posicionamiento dialógico donde el lenguaje construye las rutas para superar los enigmas y silencios que han consentido con el sinsentido del ultraje y el oprobio en nombre de fundamentalismos absurdos e inhumanos.

Por la memoria, los seres humanos se instalan críticamente en su tiempo, rememoran el pasado y anticipan el futuro. Ahora bien, el trabajo de la memoria, como todo aquello que hacemos los seres humanos, está inscrito en un momento de la historia, en una cultura, en un universo simbólico (Mèlich, 2002, p. 101).

Leer y escribir tienen, entonces, esta carga sociocultural donde la memoria requiere del silencio para lograr interpretar serena y pausadamente las textualidades, sus historias y sus vínculos dialógicos. Pero para lograr este estado de compromiso con el lenguaje, se requiere de una sensibilidad social que estimule la pregunta por lo que pasa, es decir, el asombro ante las circunstancias que circunscriben a los sujetos en unas lógicas de enajenación y ensimismamiento. Por esta razón, la importancia del silencio y de la escucha es asumida como pilar para que la escritura deje de ser una práctica ajena a las experiencias y significaciones en diálogo con la historia (Mèlich, 2002):

Para trabajar con la memoria se necesita un cierto silencio, un cierto distanciamiento. El ruido no deja trabajar la memoria. En una sociedad (post)moderna como la nuestra, donde no existe esta capacidad de distanciamiento con respecto a los grandes problemas antropológicos fundamentales, donde hay que innovar y cambiar a menudo de forma patológica, obsesiva, donde la novedad y el progreso se imponen de una manera brutal, donde la velocidad no deja lugar a la reflexión, el presente aparece de forma fetichista. La (post)modernidad es un universo en que no hay lugar para la lectura, para la meditación, pues la lectura necesita silencio. En el de *leer, de pensar, de reflexionar...* siempre hay necesidad de *tiempo*. En efecto, leer, meditar, son actividades que requieren tiempo, paciencia, lentitud (Mèlich, 2002, p.102).

Con estas claridades, las expresiones murales cuentan con el acompañamiento de las voces literarias desde una hermenéutica como precedente para el tejido estético, ético y político que favorece el diálogo entre épocas y autores, pero, a su vez, entre referentes teóricos que permiten reflexionar pedagógica y fenomenológicamente las expresiones callejeras y sus narrativas dialógicas.

En este criterio se ampara la consideración de una ruta metodológica que permite la articulación de concepciones y apreciaciones que han atravesado la historia del pensamiento en la pretensión de ubicarnos en situaciones históricas que dan cuenta de los fenómenos sociales y culturales que inciden en los modos en que aprendemos, enseñamos, estimamos y generamos procesos de lectura y escritura.

Por este sendero que le da apertura a la diversidad de visiones y sensibilidades del maestro para repensar su práctica a través del lenguaje en su abanico de sentido, es consecuente establecer relaciones entre elementos, referencias, situaciones, imágenes, objetos y fenómenos que serán trenzados a partir de la semiosis, desde los planteamientos de Umberto Eco en términos de una hermenéutica de las cadenas interpretantes retomadas del semiótico Charles Peirce (Eco, 1979, 1986). Se recurre, entonces, a la idea de obra abierta de Eco para examinar cómo un significante remite a una pluralidad de significados, más cuando se trata de una expresión mural, donde esa pluralidad remite a la hipertextualidad:

Obra abierta como proposición de un campo de posibilidades interpretativas, como configuración de estímulos dotados de una sustancial indeterminación, de modo que el usuario (interpretante) se ve inducido a una serie de lecturas siempre variables; estructura, por último, como constelación de elementos que se prestan a varias relaciones recíprocas (Eco, 1979, p. 194).

En esta ruta tendrán relevancia los lugares ético y político del maestro y de la educación, en la medida en que el acento dialéctico de esta perspectiva se pone ante el proceso fenomenológico de las expresiones murales como experiencia consciente que sugiere el despojamiento de toda opinión o prejuicio:

Somos seres culturales, simbólicos, narrativos... Necesitamos inventarnos a nosotros mismos para seguir vivos, necesitamos contarnos historias, para burlar, aunque sea momentáneamente, la presencia inquietante de la finitud. Y el erotismo, el juego de los sentidos, el juego con el cuerpo y en el cuerpo del otro y en nuestro propio cuerpo, abre a los seres finitos instante fugaz de inmortalidad (Mèlich, 2002, p. 173)

Díálogo pendular: un encuentro estético, un nuevo tiempo

El tiempo de la palabra, su imagen sobre el espacio, su pasado de ilusiones y esperanzas sobre la textualidad de huellas y memorias que testimonian una causa hacen del encuentro con el mundo un acto de pertenencia a sus historias, a sus narrativas, un acto de cercanía a sus silencios que parecen arcanos protegiendo un mensaje. En esta alusión a la temporalidad kairológica, la imagen del muro como un espacio de narrativas y silencios donde se construye el diálogo pedagógico trasciende a imagen amplia de expresividad en sus dimensiones pluralistas y democráticas, para tejer un primer encuentro con el tiempo vital, un contacto donde “el tiempo ontológico de la educación implica necesariamente estudiar el espacio” (Mèlich, 1994, p.75). Y en este sentido, implica también estudiar la acción narrativa como experiencia estética, pues “el sistema de los tiempos ofrece una reserva de distinciones, de relaciones y de combinaciones de las que la ficción saca los recursos de su propia autonomía respecto a la experiencia viva” (Ricouer, 1987, p. 112).

Los muros son espacios de narraciones vitales y creativas que permiten hacer pedagógica la cotidianidad y, en tal sentido, educativa la realidad. “La realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológicamente carente, o no terminado, es una “tarea para sí mismo”. Es [...] el ser que toma posiciones, que se forma una opinión, que da su dictamen, que toma partido porque interviene en las cosas (Mèlich, 1994, p.74), que no está al margen del mundo ni de las realidades que en él operan.

En esta perspectiva, las expresiones murales constituyen espacios marcados por las intenciones, pensamientos, ideas e ideales que la humanidad ha construido y compartido con el paso del tiempo. Son huellas de aprendizajes e interrogantes donde la memoria es presencia y ausencia de los sentidos y los rostros que han pasado y pasan por la dimensión vivencial:

El ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo. Le otorga un *sentido*, y en esa significación irrumpe la temporalidad. El espacio se transforma en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. El mundo, en tanto que entorno, no es el mundo de la física, sino el “el mundo temático de mi (o de nuestra) vida intencional (Mèlich, 1994, pp. 75-76).

La intencionalidad vital es, a su vez, conciencia finita donde tienen manifestación los discursos y las prácticas de los sujetos que intentan interpretar lo que aparece, lo que acontece, lo que se mira, lo que se lee, lo que se siente, lo que se piensa, lo que se escribe; lo que tiene presencia y pasará a ser ausencia; lo que se hace memoria en las espacialidades y temporalidades donde texturas y corporeidades se convierten en texto, en símbolo y representación de la finitud de los momentos, de las relaciones de entrega y recepción, del vínculo educativo y su cercanía con la vida, la realidad y el mundo.

Por esta razón, los muros y sus expresiones históricas son también improntas de subjetividad donde los cuerpos y sus metamorfosis sociales en corporeidades, ponen en evidencia inconformidades y reciprocidades, rupturas y vecindades; ponen en evidencia la vida y la muerte, lo justo y lo injusto, la verdad y la mentira, el tiempo y el espacio, y, por ende, sus lenguajes, sus imágenes y sus silencios.

No es gratuito entonces, el trenzado dialógico que se logra con la sensibilidad y la creatividad con la cual son levantados y dotados de identidad los muros. La educación encuentra en estos mismos criterios los textos y contextos donde la realidad pasa a ser un pretexto de pregunta, un significante de complejas significaciones que dan cuenta del lugar político de la pedagogía, de su consistencia crítica y de su posicionamiento histórico para forjar y luchar por la libertad.

En estos pilares de arraigamiento ontológico y axiológico, el nuevo tiempo se cuenta desde el horizonte de una narración retrospectiva en la memoria de

los espacios transitados, y de las circunstancias que ubican al sujeto en una biografía tejida por lo real y lo imaginario, tal y como se ilustra en la imagen 1, donde un representante de la fuerza pública requisisa a una niña en una especie de parodia frente a las relaciones de dominación.



Imagen 1. Disponible en: <https://tfertil.files.wordpress.com/2011/09/banksy-1.jpg>

Sobre este hecho, Umberto Eco permite, desde la composición en herencias literarias, un devenir estético por la palabra y sus kairológicas; por los juegos del lenguaje que textualizan un diálogo con el tiempo, y con las marcas que este le concede al espacio para incitar a los interrogantes, a las búsquedas que todo hombre puede o logra iniciar para moverse en una causa. *El péndulo de Foucault* (1988) es también un muro para el recuerdo del pasado; para el reencontro con las imágenes y los acontecimientos que narran estadios imaginativos y realistas de la vida; es, igualmente, una posibilidad para la expresión crítica, para el desnudamiento de la palabra de todo velo que marque secretos; es la palabra despojada del enigma, del ocultismo que parece condenar al silencio. Es también el tiempo de la infancia despojada del engaño para celebrar el asombro; es el nacimiento de la rosa en todos los nombres que recuerdan el descubrimiento del amor y las ilusiones: es el nombre de la risa, es el libro prohibido que arde en la memoria de quienes buscan y hacen largo su camino (Eco, 1982).

El nombre de la rosa (1982) descifra el miedo al conocimiento y, como tal, el marchitamiento de viejos paradigmas y el derrumbamiento de arcaicas fronteras; la caída de los muros que dividieron el mundo y le otorgaron diferencias a lo humano para oprimir, silenciar y apartar del derecho a una vida con justicia; el

templo de las flores sobre los campos de la muerte, el movimiento del péndulo hacia otras ideas y sentidos, hacia nuevos retos del lenguaje.

En esta referencia pendular se arraiga la movilidad dialógica con *El retorno del péndulo* (2014) de Zygmunt Bauman y Gustavo Dessal, en el cual, el estado actual de la civilización, en su pérdida de toda estructura y estructuración narrativa, permite la pregunta por el cultivo de formas alternativas del lenguaje que permitan tomar y “dar la palabra al sujeto secuestrado por el silencio al que el paradigma científico-técnico lo condiciona sin contemplaciones” (Bauman, Dessal, 2014, p. 11), y en esta perspectiva, hacer de la palabra un puente y un horizonte con los nuevos diálogos reivindicativos de la libertad, y críticos de los dispositivos de seguridad que vigilan y castigan para conservar el orden de las prácticas y los discursos hegemónicos. Con esta alusión al devenir en el lenguaje y a su unificación de voces en un tiempo que nos mueve en direcciones inciertas, la idea de las expresiones murales se recoge en el sentido de “poner en palabras el sufrimiento de los condenados del sistema” (Bauman, Dessal, 2014, p. 11) desde una postura ética que sabe mantener en alto el valor de la pregunta, el valor del maestro: “Un maestro es quien sabe conservar vivo el espíritu socrático de la pregunta” (Bauman, Dessal, p. 11), como expresión de su corporeidad poética, de su actuación vital en posicionamiento y movilidad ética y política.

En este sentido, cobra importancia interrogar e intentar comprender la realidad más allá de sus efectos y lógicas de sometimiento; comprenderla en los resquebrajamiento ontológicos que logra generar en los sujetos y en las relaciones que se entablan con la vida: lograr comprender así

[...] que la sociedad de consumo no puede explicarse simplemente como el resultado de un modelo económico, en el que solo los intereses del mercado dictan sus reglas y sus dinámicas. Es preciso comprender de qué modo un aspecto fundamental del ser hablante es aprovechado, “secuestrado”, alienado, a los fines del discurso capitalista (Bauman, Dessal, 2014, p. 60).

Desde este horizonte, leerse en las marcas que el mismo tiempo deja sobre el espacio significa leerse en las huellas que los acontecimientos dejan en el cuerpo, en el sujeto como mutación que busca y marca sus búsquedas en la impronta de la individuación donde la *yoidad* es cifrada por las circunstancias, es decir, donde todo sujeto atraviesa sus procesos formativos, interrogativos y resignificativos desde un lugar de concepción y apropiación del mundo, de su realidad y experiencias. La mismidad y las circunstancias delinear de esta manera una kairología de emociones e ilusiones donde lo humano se hace y se refleja en sus luchas. Afirma Ortega y Gasset en *Las meditaciones del Quijote* (1914): “Yo un luchador he sido, y esto quiere decir que he sido un hombre” (Ortega y Gasset, 1914. p.10); un sujeto en limitación y en perspectiva, que se define en el

encuentro y hallazgo de su experiencia; en el encuentro de su circunstancia; en la percatación de su lugar y de su tiempo: “Yo soy yo y mi circunstancia” (Ortega y Gasset, 1914, p. 12), soy el que mira y es mirado por el acontecimiento, pero no desde “una función meramente sensitiva” (Ortega y Gasset, 1914, p. 22), sino en un encuentro con lo profundo, el cual “necesita una superficie tras de que esconderse” (Ortega y Gasset, 1914, p. 22), una superficie para ser recorrida la amplitud y profundidad de su espacio, una superficie que acontece como artificio para ser destruido por la mirada: “La mirada, en su origen, puede destruir, y de hecho destruye la desnudez del rostro”(Mèlich, 1994, p. 135).

Ante estas especificidades, cabe interrogar, ¿Qué profundidad le subyace al muro?, ¿qué hay detrás de las letras e imágenes al ser desnudadas de sus textualidades históricas?:

Las palabras humanas quieren decir; más que mostrar, quieren mostrar. La palabra abierta al querer decir y al querer mostrar supone el silencio, pues el silencio nos recuerda que en el querer decir, y sobre todo en el querer mostrar, siempre hay una *ausencia* que nunca podrá –al menos en el límite– decirse ni mostrarse (Mèlich, 2002, p. 162).

Pero la mirada vuelve a escena, en la necesidad de no dejar solo al pensamiento para discernir ante estas inquietudes; es necesario contemplar el mundo, acercarlo y testimoniarlo con la palabra, recorrerlo con la sensibilidad fotográfica que imprime imágenes para no traicionar la memoria. “Es demasiado ancho el mundo y demasiado rico para que asuma el pensamiento la responsabilidad de cuanto en él ocurre” (Ortega y Gasset, 1914, p. 37). Preguntar el mundo, es decir, mirarlo con los conceptos, es generar el acercamiento con las cosas para poder nombrarlas y para darles el lugar de la palabra; del diálogo: “Solo la visión mediante el concepto es una visión completa” (Ortega y Gasset, 1914, p. 37); una experiencia donde se rompe el silencio de la interpretación; la mirada que contempla, que se acerca y descubre al otro, descubre lo otro, lo asume con la responsabilidad estética del encuentro constructivo.



Imagen 2. Disponible en:

<http://www.casa.ucl.ac.uk/andy/blogimages/CamdenBanksy.jpg>

Mirar detrás de los sepulcros revocados, mirar el muro en su génesis una vez movidos los telones que anuncian y defienden el artificio, mirar hasta limpiar las vigas que distorsionaron lo contemplado y descubrir la superficie detrás de cuyos ladrillos se oculta otra profundidad que ha de ser descifrada, lo cual puede evidenciarse en la imagen 2: Mover el lienzo para descubrir el rostro ausente, la textura del silencio, en la cual ha de iniciarse otra búsqueda, otra ruta a ser interpretada.

“La mirada artística es constructiva, y gracias a tal construcción se desvela la belleza, pero en la acción educativa la mirada artística es moral” (Mèlich, 1994, p. 172). En este aspecto, el análisis educativo tiene que ver con una opción del recuerdo en primera persona o, lo que es igual, por un recorrido por las significaciones y construcciones biográficas donde la textualidad amplifica la experiencia del lenguaje, de la escritura, de las marcas y huellas sobre el mismo cuerpo, sobre la piel en tanto muro lingüístico y simbólico que comunica, que es susceptible de ser leído. Por ello, la importancia del lector en la meditación de Ortega, y, asimismo, la importancia de toda circunstancia que reta a nuevas perspectivas de interpretación, de enunciación y diálogo.

“Al igual que el proceso artístico, la educación es dialógica y dialéctica. El espectador, como las corporeidades que interactúan en el mundo de la vida, no ejerce un papel puramente pasivo” (Mèlich, 1994, p. 171), construye nuevas perspectiva en y con el otro, en lo que mira y lee de sí mismo en la textualidad de la otredad donde se reconoce... donde nos reconocemos: “La acción educativa se contempla como la convergencia creativa, receptiva y comunicativa de corporeidades” (Mèlich, 1994, p. 168), de vínculos biográficos e históricos donde se alcanza la trascendentalidad subjetiva.

Cuerpos que se comunican y que comunican sus sentidos y sentires frente a la vida; cuerpos en sensibilidad y receptividad de estímulos: expuestos y dispuestos a los contactos que originan construcciones colectivas de evocación y proyección de causas. Son los cuerpos liberados de los disciplinamientos castrantes que niegan la experiencia de pensar y el derecho a conservar la cabeza en dirección a la realidad, como lo sugiere Bosch en su cuento *La mancha indeleble*:

Todos los que habían cruzado la puerta antes que yo habían entregado sus cabezas, y yo las veía colocadas en una larga hilera de vitrinas que estaban adosadas a la pared de enfrente. Seguramente en esas vitrinas no entraba aire contaminado, pues las cabezas se conservaban en forma admirable, casi como si estuvieran vivas, aunque les faltaba el flujo de la sangre bajo la piel. Debo confesar que el espectáculo me produjo un miedo súbito e intenso. Durante cierto tiempo me sentí paralizado por el terror. Pero era el caso que aún incapacitado para pensar y para actuar, yo estaba allí: había pasado el umbral y tenía que entregar mi cabeza. Nadie podría evitarme esa macabra experiencia¹.

¹ Cuento de Juan Bosh. Disponible en: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/bosch/la_mancha_indeleble.htm

Cuerpos que permanecen en actitud de pregunta y que logran ser testimonio de sus propias respuestas, testimonio de quienes no pudieron exorcizar sus dolores en la palabra; testimonio en paredes; rechazo en los trazos de imágenes y expresiones que visten las calles de sentido, las paredes de lenguaje: de la escritura que en su silencio recoge los gritos y lamentos de los silenciados. La escritura de una educación que rompe las cadenas de la impunidad para encontrarse con las realidades del mundo, de la vida.

La espacialidad histórica es, por lo mismo, una manifestación cambiante de significados en su conjugación de épocas, en su desenvoltura de tiempos; en el cruce de historias y prehistorias donde las paredes fueron grabadas para recordar eventos, para marcar estas apostillas del recuerdo que sacan del silencio y de las sombras esos primeros signos que hacen de los muros los emisarios de saberes lejanos, y los guiños de nuevos pronunciamientos.

En sintonía con esta apropiación de la textualidad en el cuerpo que trasciende la corporeidad en vínculos de subjetividad trascendente, se enlaza una reflexión con la educación en la vida cotidiana desde la corporeidad donde se construye la subjetividad que surge del encuentro como complejidad antropológica y social, es decir, como vecindad de cuerpos que se reconocen y articulan diálogos: el cuerpo como corporeidad asumida desde el sí mismo, desde el ser otro y con el otro, y, desde el ser del mundo, en el mundo y con el mundo. Desde esa expresividad de seres que conducen inevitablemente a las preguntas: “¿cómo puedo acceder al otro?, ¿cómo es posible hablar de un yo diferente al mío?, ¿cómo soy captado como un tú por el otro?” (Mèlich, 1994, p. 79). Preguntas que le dan apertura a la conversación de corporeidades que pasan a ser comprendidas como expresiones murales de y en lo cotidiano.

Ahora bien, la cotidianidad en la exterioridad también implica lo íntimo y lo oculto en la superficie, es decir, el pensamiento en el lenguaje y en la lectura que favorece la humanización, pues, “el sujeto es sujeto *humano* en la medida en que su identidad egocéntrica se rompe y se transforma, se quiebra por la presencia/ausencia del otro” (Mèlich, 2001, p. 13), por su interpretación desde la identidad narrativa que permite el encuentro y la conmoción con un pasado de dolor y oprobio.

Las expresiones murales son superficies narrativas de esos acontecimientos que permiten leer la memoria para hacerse testimonio de ella. Y en este sentido, “la identidad *humana* se construirá en un proceso incesante de *lectura* y de *interpretación*” (Mèlich, 2001, p. 13).

Sobre la muralidad como territorio de memoria desde el relato silencioso, donde la escritura es imagen, provocación y sentido de retorno, se cierne el

componente político y pedagógico de los procesos formativos que asumen lo humano en la posibilidad de la pregunta como puente de responsabilidad con el otro, con el oculto, con el ausente, con el atropellado:

Desde este punto de vista la identidad humana no podría tener lugar si no es abriéndose a la memoria, a un extraño que, en el caso del relato, no está presente, o que está presente como una ausencia, una ausencia que se muestra ocultándose en los intersticios de la narración [...]. El "yo" del lector se transforma, es respuesta a otro y respuesta del otro, es *responsabilidad*. (Mèlich, 2001, pp. 13-14)

Tal vínculo, en su persistente verificación dialógica, supone una mirada ética de incuestionable compromiso histórico donde el lector se expone a una nueva identidad, y al riesgo de no volver a ser el mismo: de no volver a sentir, pensar y leer como lo hacía: "Significa que leer el texto (relato, cuadro, sinfonía), el lector sufre una transformación que le hace ser otro. Entonces se da cuenta de que debe comenzar de nuevo " (Mèlich, 2001, p. 16).



Imagen 3. Disponible en: <http://clergetblog.com/wp-content/uploads/2011/08/28-kissing-coppers-banksy.jpg>

Pero el otro soy yo mismo; es mi propia imagen donde la diferencia es la percatación de la igualdad, de la reciprocidad; del rostro que se pone ante su propio rostro para descubrirse el otro que siempre ha sido, para saberse texto de la diversidad que había sido interrogada, señalada y sospechada afuera; en la lectura de la exterioridad que tenía como superficie de origen el propio cuerpo y su textualidad de silencios y ausencias ahora convertidas en imagen. En la imagen 3 este encuentro es revelador en el sentido de sabernos ante el mismo que somos, ante el otro que ignorábamos en nuestra identidad y deseo. Ante la otredad que es mismidad como vínculo en la alteridad.

En el otro me miro y miro mi historia; me miro en la intimidad de mi espacio y en el rostro que oculto, pero también me miro en el rostro que soy y en la narrativa que me acompaña.

El diálogo como encuentro, palabra y silencio

En estas metamorfosis padecidas desde la lectura y en su esfuerzo testimonial convirtiendo en relato la memoria, se asienta el horizonte vivencial de la pregunta, donde, justamente Freire (1986) traza el futuro de la educación en el diálogo y en la recuperación de las voces que se han mantenido marginadas del desarrollo de la historia en la construcción de una sociedad más justa. Pero el diálogo, más allá de movilizarnos en la comunicación que genera reciprocidades o divergencias, sugiere el acogimiento de la palabra como una herencia de la memoria donde el silencio se traduce en un lenguaje de intensas manifestaciones. Mèlich trenza las palabras de Mújica (1997) y Derrida (1998) para afirmar que:

Podemos ser diálogo porque podemos callar”, y que “es preciso comenzar por responder”. Una ética de la memoria es una ética que *acoge* la palabra del otro, *la palabra silenciada*, porque la ética es, al mismo tiempo, *memoria y acogida* (Mèlich, 2001, p. 30).

Freire, en su reflexión dialógica vinculada a la pedagogía de la pregunta (1986), se dirige también a una reivindicación narrativa que busca inquietar, movilizar y ampliar conciencia en la apertura de la escritura que sale de la intimidad del texto para posicionarse de una espacialidad amplia y convocante que busca sensibilizar y convocar a la superación de la indiferencia, al estado desprevenido de enlazar sentidos para generar otros encuentros en la palabra y en la misma escuela; otro encuentro con el conocimiento y con el maestro: un encuentro donde enseñar y aprender rompa las restricciones del aula y de la institución para vivir y comprender la educación como una experiencia en la sensibilidad del lenguaje, en la exploración de la palabra y en la construcción de nuevos sentidos que permiten el acceso a otra experiencia de mundo, un mundo en el cual, “decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es un privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres” (Freire, 1980, p. 16):

La pedagogía ha sido, demasiadas veces, insensible al lenguaje de la narración y a todo lo que él comporta. Lo que la narración proporciona al lector es el acceso a un mundo en el que, en un principio, se es extraño. Uno es extraño porque hay una discontinuidad sociocultural entre el mundo narrado en la narración y el mundo del receptor, del lector. Sin embargo, este mundo narrado puede dejar de ser indiferente para introducirse en la vida del lector en la medida en que éste vive la experiencia como si fuera propia (Mèlich, 2001, p. 57).

En la anterior imagen se expresa claramente el encuentro de perspectivas de mundos desde las narratividades murales que ponen a dialogar espacios, historias, intenciones y actores dentro de una realidad compartida que posibilita afinidades de expresión. De un contexto a otro se desplazan una imagen y un sentido que ponen en una resonancia de mimesis la inversión de un imaginario en el que se reemplaza el control militar por la inocencia de la infancia. La imagen 4 pone en relato esta paradoja que trasciende la espacialidad para convertirse

en un territorio de la realidad en la cual nos identificamos, nos reconocemos y nos resistimos frente a los mismos órdenes y paradigmas. El graffiti de Banksy, en general, como obra satírica que pone en cuestión la jerarquización del orden dominante, y en particular, desde la imagen 4, dialoga con otros contextos como expresión de reciprocidad, recepción y acogida del mensaje que se comparte y se recoge como voluntad colectiva. Una obra que tiene autenticidad creativa en Londres pasa a replicarse en cualquier otro lugar del mundo, en cualquier otro rincón de los territorios acosados por la esquizofrenia del capitalismo. No es la misma imagen la que se desplaza en el espacio, es el mismo sentido; es la misma voz de inconformidad que logra dar cuenta de contextos diferentes para expresar, a través de los muros, la necesidad de invertir las lógicas de este mundo; la necesidad de retornar al asombro, al juego, a la pregunta que no se resigna a lo dado.



Imágenes 4 y 5. Disponibles en: <http://i.huffpost.com/gen/1523065/thumbs/o-BANKSY-WEST-BANK-570.jpg?2>.

<https://blogs.ats.amherst.edu/periodico-espanol/files/2014/03/Soldier-Beth.png>

Desde este planteamiento reivindicativo de la pregunta en una concepción educativa que supera los lineamientos físicos e ideológicos de los intereses de Estado, y teniendo en cuenta que esta búsqueda tiene que ver, en primera instancia, con la memoria y el testimonio del maestro, es decir, con la reflexión de quien indaga y propone una ruta para repensar la educación, y en otra dimensión, con quiénes somos y dejamos de ser mientras escribimos y mientras pensamos la pedagogía en clave de las interrogaciones históricas que suscitan los silencios de la muralidad y la lectura de sus gestos, es sugerente la intención de instalar este panorama de huellas y sensibilidades en la palabra sobre el muro, sobre el espacio o el tablero, que deja de ser la lección a ser aprendida,

para convertirse en el texto a ser narrado; en el acumulado histórico de voces y mensajes que retornan al diálogo y a sus posibilidades para silenciar nuestros propios ruidos. Por esta razón, es necesario recuperar la significación narrativa del diálogo y, consigo, el sentido de la educación: “La crisis de la narración (y por lo tanto, de la experiencia y del testimonio) provoca una “mecanización” de la acción educativa, convierte a la educación en trabajo, en un proceso de fabricación. La educación deja de tener sentido (Mèlich, 2001, p. 56).

Por lo anterior, el diálogo es la disposición a compartir la historia del otro, a recibir su experiencia, a entregar el deseo y la esperanza de construir interpretaciones y visiones de un mundo distinto al heredado. De ahí la importancia de entender la transmisión como una posibilidad de entrega incondicional que permanece aún en la experiencia del silencio y la ausencia, y, con mayor acento, en el vacío del oprimido, del ofendido, de la víctima; se entregan así la voluntad de hacer memoria, el compromiso ético y la lealtad política. Ante este fundamento pedagógico, afirma Mèlich que:

El educador transmitirá -*dará*- el *deseo* de leer y de narrar, de leer de diferentes maneras las mismas y viejas historias. En la lectura, en esta recepción del ausente (...) el lector, el discípulo, puede darse cuenta de que recibir *el silencio del relato* es ponerse de lado de los vencidos de la historia (Mèlich, 2001, p. 75).

Con estas aperturas de lo humano a lo humano, se entiende el aprendizaje como una apropiación distinta del lenguaje, como una relación ética donde se refleja al otro en tanto límite del poder: “Aprender, pues, implica ser capaz de interpretar, de discrepar, de pensar de otro modo (Mèlich, 2001, p. 78); de entender lo finito como parte consustancial de los sujetos y sus realidades.

De ahí que leer signifique ponerse en diálogo, en pregunta y en silencio de apertura; signifique ponerse en la vida para entender también la muerte, la transformación, el renacimiento. Por ello el diálogo es una actitud particular de mirar y leer la vida, sus relatos y ocultamientos:

El texto, el libro, el relato... no son realidades estáticas, definitivamente fijadas, cerradas, hostiles a la interpretación, a la pluralidad de significados de cada lector [...]. La lectura es un proceso abierto, es infinito, previamente porque toda lectura, todo acto de lectura es finito (Mèlich, 2001, p. 79).

Leer es corresponder la vida con los acontecimientos y escenas que generan un interrogante, resignificando el mundo de los conceptos para ponernos en riesgo con el lenguaje en tanto movilidad vital de los significantes. Los conceptos, en tanto abstracción que logra el pensamiento para reconocer el mundo, son instancias prácticas que posibilitan el discurso (Onfray, 2000) y que permiten ver, a través de sus articulaciones y apreciaciones, los vértigos y sensaciones de la realidad; permiten, además, retornar a los momentos y vivencias que les dieron

nacimiento a las palabras; volver al hecho con el cuerpo y su padecimiento, en la poética de un mundo donde palidece la vida y se engrandecen los hechos. Es la imagen del poema donde Borges convoca a que pase algo:

Todo está bien y sin embargo nada ha pasado. En los pulsos no corre más a prisa la sangre. Las manos no han buscado los arcos. Nadie ha palidecido. Nadie profirió un grito de batalla, nadie opuso el pecho a los Vikingos. Dentro del término de un año aplaudiremos otra loa, poeta (Borges, 2007, p. 58).

Derrumbar el muro para hallar lo que lo sostiene; penetrar su silencio para liberar el grito que le da aliento a sus palabras, ver desde el cristal de los conceptos el contraste de la realidad: “Desbordante, ondulante, inconstante, continuamente sometida a fuerzas que la modifican, la quiebran, la rompen, la constituyen, la realidad es un flujo en ebullición” (Onfray, 2000, p. 46).

La realidad es un instante donde la palabra ruge para desafiar el silencio, para acompañar el espacio y rozar de sentido las esquinas de la indiferencia. La realidad es el tiempo donde el espacio encuentra una huella que puede ser narrada.

El espacio y sus tiempos de escritura

La exterioridad teje el espacio y el tiempo como significantes y significados donde la vida se hace obra: narración de las situaciones y circunstancias donde el tiempo se suspende en el espacio del texto; se hace melodía, cuerpo que vibra como eternidad silenciosa donde nace y renace el canto de los caminantes, de los que recorren el mundo sin afán por un lugar de llegada. Mover las páginas de un tiempo pasado significa mover la mirada hacia la pregunta por el presente sin dejar de considerar el camino que el lenguaje prolonga con el futuro, con lo que vendrá, o a lo que llegaremos.

Por ello, caminar la poética de Ítaca (Kavafis, 1999) es hacer lenta la lectura del mundo, es recorrer sin premura las formas, los colores y los elementos que construyen los lugares, que componen sus sentidos. Ítaca es el camino de la vida que se pluraliza en experiencias, en aprendizajes y memorias; es la pausa con la lectura que se vive, se saborea, se huele, se siente y se descifra en una cercanía de cómplices y complicidades: no culminar el relato, no abandonar los recuerdos, ni silenciar los lamentos ni ignorar las heridas que nos dejan esos encuentros con nuestra propia historia; con el muro donde nuestra mirada se posa para descifrar su belleza: su grafía, sus códigos, su etimología y semántica penetrando la dureza de su piel para sensibilizar su imagen; cumplirla como superficie de la obra recorrida en el sentimiento poético de continuar caminando, de hacer lenta la lectura para dialogar con la escritura: con su autor, con su época y con el momento que inmortalizó en el cuerpo del lenguaje. La imagen 5 es la semblanza de ese camino de la palabra, de esa huella sobre la cual la

mirada se encuentra con un relato e inicia el diálogo con la ausencia: con el testimonio de un pasado.

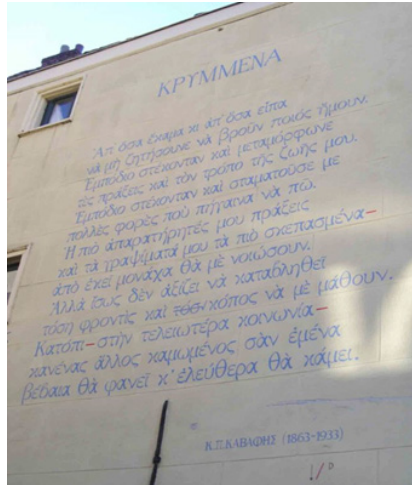


Imagen 5. Poema de Kavafis en un mural en Leiden (Países bajos). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Constantino_Cavafis

Con Ítaca se recorre el libro que no se ha escrito, las palabras que no se han dicho y las memorias que no han sido sepultadas. Ítaca es el futuro de la escrita, el espacio de un tiempo próximo donde las palabras aguardan nuestra llegada, esperan por ser escuchadas e invitadas a construir relatos; las palabras andantes (Galeano, 1993) que van errando en códigos ancestrales y modernos, dispuestas al diálogo, a la seducción, a la confesión y a la despedida.

Son las palabras que van y vienen, que no tienen miedo de *la risa de los dioses* ni de las muecas de los tiranos, son las palabras del libro en camino, en construcción; las palabras de un muro que se levanta para proteger la memoria de los oprimidos, y de un camino que se muestra en las señales imaginarias que traza el canto.

En esta apuesta, *El libro que vendrá*, de Maurice Blanchot (1959), es una proyección del camino como una superficie que ha de ser escrita, tatuada con las nuevas configuraciones del lenguaje, donde el relato se apodera de la textualidad en su seducción a la creación, al despliegue melódico, imaginativo, realista, heroico y romántico; al tendido estético donde posan las huellas del arte, de la escritura, de la imagen musical que cuenta la historia del mundo en las estrofas inconclusas e imperfectas, que solo figuran como señales que orientan a la verdadera experiencia del canto:

Las sirenas: parece que cantaban, pero de una manera que no satisfacía, porque sólo dejaban oír la dirección hacia donde se abrían las verdaderas fuentes y la verdadera

felicidad del canto. Sin embargo, por sus cantos imperfectos, que sólo eran aún canto venidero, conducían al navegante hacia aquel espacio donde el canto comenzaría de verdad (Blanchot, 1959, p. 9).

Lugar de silencio y disolución; espacios y tiempos finitos donde las palabras se desnudan y se exponen para emprender nuevos recorridos. Estas misiones se anuncian en los albores poéticos de la metáfora, de cuya historia secreta, la palabra se libera para formar imágenes, espacios, tiempos, nombres y verbos que dejan el lenguaje en la experiencia del cuerpo, es decir, en sus huellas sociales y culturales que emprenden las metamorfosis donde los hombres son héroes en la agonía y románticos en el desencanto. Donde el cuerpo es coseidad donde todas las cosas tienen presencia, donde todas las vidas se reúnen en la combinación de emociones que atraviesan las cimas de la existencia y de la muerte, de las flores que nacen y se marchitan, del jardín humano donde los aromas del amanecer y del sepulcro se confunden. Razón tenía Borges en afirmar, recordando a Dante, que la metáfora conserva “su virtud o flaqueza en las palabras” (Borges, 2007, p. 458) que mueven el cuerpo a fuertes transformaciones.

Música y muerte cumplen la obra donde el espacio corporal transmuta al tiempo de la palabra, donde la memoria también transita los terrenos movedizos del olvido. Tal vez una de las grandes metáforas narrativas se cumplió en el cuerpo de Nietzsche y en su eco vital que siempre estuvo acompañado de la música. Su cuerpo, como un mural o una lápida con el epitafio de la belleza, es expresado por Onfray en una especie de metáfora dialógica con el silencio:

En un momento de oscuridad, debajo de las montañas, en el vientre de la tierra, se oyó su voz, suave. Cantaba, canturreaba en italiano. Con el rostro cubierto de lágrimas, sus labios salmodiaban la canción del gondolero con el ritmo del adagio que había descrito como una música de los comienzos del mundo. Fue para Nietzsche la canción de la partida hacia el silencio y la inocencia. Allí se detuvo la odisea, y los recuerdos se volvieron confusos, antes de que el alma abandonara definitivamente su viejo cuerpo gastado, fatigado, tenso hasta el extremo de sus posibilidades (Onfray, 2000, p. 17).

“Metáfora vital” (Mora, 1999, p. 6) que “funda su acción liberadora (y) subversiva” (Mora, 1999, p. 5) en los horizontes sociales y culturales del lenguaje, en tanto expresan los hechos vivenciales y materiales de los seres humanos, los cuales le permiten a la educación una nueva acción política que cuestiona el estado de cosas y los nombres con los cuales esas cosas son definidas.

De esta prioridad en su acento político se deriva el razonamiento de las textualidades murales como metáforas de los cuerpos que deambulan por el espacio, cargando con sus historias de vidas en fragmentos de memorias e ilusiones, pero también en retazos de silencios y miserias; en gestos y posiciones que denuncian una semiosis de la imagen en relación con el espacio y el tiempo de las circunstancias, de las expresiones y manifestaciones que tienen lugar en los cuerpos dispersos y en las corporalidades en diálogo.

Para los espacios educativos, estos hechos trazan retos y eventos de relevancia, puesto que la pedagogía se ha encargado de interpretar, a través de las voces y los gestos de las subjetividades trascendentales, expresiones y posiciones humanas que permiten un análisis antropológico que tiene como génesis las relaciones y contradicciones sociales. Los rostros son el texto de síntesis de las dolencias y las alegrías que pasan por el cuerpo, es decir, por la experiencia vital y su bifurcación en acontecimientos, sentimientos y pensamientos de agonía.

Los sujetos y las subjetividades que transitan por el mundo son los mismos textos que transitan y transitarán por los escenarios de la escuela; son los mismos que hablan y silencian sus historias, los que están y desaparecen: los que un día dejan de volver y se convierten en ausencia, en incógnita.

Por la historia del maestro pasan estas historias y memorias; pasan también por su palabra y, en ese sentido, por su testimonio. Por eso el maestro también es un espacio y un tiempo de escritura; una huella donde encontraron camino muchos caminantes; un muro donde las palabras acogieron y dialogaron con los ignorados, pero también un muro de oscuridad e intransigencia, de distancia y mandato.

Por eso los muros también testimonian tiempos de inconformidad y resistencia; también son las voces que no fueron escuchadas, que, por el contrario, fueron reprimidas, torturadas y silenciadas; son voces de indignación que se hacen huéspedes de las paredes que hablan. La imagen 6 nos remite a la crítica musical que encuentra en el muro un símbolo a ser derribado, un cerco que debe ser destruido para romper con la concepción de una educación castrante, domesticadora y bancaria: una educación que castiga la poesía, el asombro, la palabra. Una educación de la impunidad, del crimen, del odio, del miedo y la sanción.



Imagen 6. Disponible en: https://juan314.files.wordpress.com/2013/12/banksy_024.gif?w=380&h=311

Paredes que hablan: gritos en el silencio

“Los muros tienen la palabra (periódico mural) Mayo 68” (1970) da cuenta de los gritos silenciados en las paredes que hablan, que susurran e invitan a la complicidad del diálogo; de esta realidad asumida con compromiso en la escritura de Besancon, quien hace de este texto un legado de inscripciones murales originadas en un momento histórico específico que reclama libertad, imaginación y oportunidades para un mundo más humano. En tanto la educación también tiene esta tarea, ha de ponerse en diálogo con esta antología de leyendas murales como un precedente en la movilidad de las palabras que reclaman escenarios de actuación y proposición crítica. Julien Besancon logra, con este compendio, hacer una invocación a la imaginación en una expresión de malestar con el orden establecido y con sus prohibiciones. En afirmaciones tales como: *La acción no debe ser una reacción sino una creación*, se le da acento al criterio reflexivo que permite proponer críticamente alternativas para estar con el otro, aprender de las diferencias y construir nuevas acciones desde la voluntad compartida en las preguntas que vuelven a ser motivo de búsqueda. Por ello, indagar la historia es remover la memoria para no embellecer el ultraje, el atropello, la invasión. Los acontecimientos de terror deben pasar a ser un testimonio y no una excusa para la diversión y la farándula. La imagen 7 es una crítica a la desvergüenza del capitalismo que, en su fase superior, el imperialismo, arrasa, enajena, violenta, masacra, y después, oculta, silencia y camufla en sus espectáculos publicitarios y alienantes.



Imagen 7. Disponible en: <http://www.banksyposter.net/wp-content/uploads/2013/05/banksy-napalm.jpg>

El pasado, el presente y el futuro están en Mayo del 68 como temporalidad envolvente del malestar frente a la sociedad de consumo y a sus criterios de sumisión de las mayorías populares en sus actuaciones obreras, estudiantiles, y en las particularidades antropológicas campesinas, negras, o de cualquier otra

tendencia que imprima diferencia con lo dominante. Los muros se expresan, pero también se derrumban ante estos sucesos que reclaman justicia, libertad y dignidad. No olvidar a los asesinados y no permitir que la dureza del tiempo envilezca la capacidad de reivindicación de las justas luchas es el mensaje que las imágenes 8 transmiten como urgencia de una época asaltada por el olvido y la indiferencia.



Imágenes 8 y 9 <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/disenio/2014/Imágenes/Tab5/636foro07.jpg>

<http://m8.i.pbase.com/o6/23/943723/1/141030488.8IONQvTT.Graffiti-UniversidaddeAntioquia.jpg>

Los grafitos conservan esta memoria, y se despliegan como trajes estéticos sobre el paisaje de la ciudad, de las instituciones educativas y demás espacios que cobran vida con sus mensajes. En esta línea, el ejemplo de “Los Graffiti en el contexto universitario: escrituras transgresoras en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria”, de Manuel Ramírez y Néstor García (2002), representan una expresión mural de profundo significado político y epistémico que permite hacer comunes los interrogantes: “¿Quiénes escriben estos mensajes?, ¿para quiénes los escriben?, ¿qué interacción se produce entre lectores y escritores?, ¿cómo interfiere en estos *grafitos* la acción represiva de las propias instituciones universitarias?”, pues en estas inquietudes se construye un diálogo que no puede pasar desapercibido por las reflexiones pedagógicas; un diálogo donde alcanzamos a comprender que los cuerpos y los rostros de la escritura también son identidades humanas que le hacen un guiño a la indiferencia, que le ponen una zancadilla a la insensibilidad.

Todos somos y estamos aludidos en los murales; en esas paredes con identidad subversiva donde todos tenemos responsabilidad con el cambio; en su escritura nos recogemos y nos reconocemos, pero, además, nos interrogamos por

lo que consentimos y toleramos. Entramos en dilema ético con nuestra palabra, la cual, muchas veces, o casi siempre, se pierde entre los ruidos hegemónicos que nos convierten en marionetas de sus intereses. Los grafitos, como los murales, son textualidades de gran valor sociocultural: en ellos se funden razas, credos, ideologías y militancias. El lenguaje trasciende todas esas fronteras para delinear un nuevo territorio de significados y memorias; un territorio donde todos los espacios y los tiempos se hacen obra en la escritura; se hacen voz en el silencio, y diálogo en la ausencia.

En este sentido, este panorama le otorga a la educación un inmenso campo de disertaciones donde la mutación, la sensibilidad, la libertad y la conciencia hacen de la formación una auténtica experiencia para la concepción de un sujeto con trascendencia epistemológica, un sujeto colocado ante la realidad para transformarla; un sujeto histórico que indaga el mundo y el lugar que ocupa en él; un sujeto que se deja atravesar por el conocimiento en tanto este es palabra que interpreta su historia, las circunstancias y las textualidades que interroga y lo interrogan.

Ante estos elementos que ilustran, orientan, apoyan e incentivan la intención dialógica con las expresiones murales, se levanta la causa de comprender la experiencia histórica con el lenguaje desde la imagen de un testimonio pedagógico en el cual se registra la memoria de la humanidad dentro de una mirada renovadora de las concepciones y vivencias con el mundo, con la realidad, con el espacio y con el mismo cuerpo. La educación, a través del mural y su concepción de textualidad expuesta para la construcción dialógica, está llamada a re-pensar el lenguaje y lo que se puede construir con él; lo que se puede recordar y reinventar para dinamizar búsquedas, posibilitar preguntas, resignificar la lectura y los lectores, transmutar el libro como texto de trayectos, de muertes, de terrenos arenosos donde se escriben y se leen las páginas del desierto, de la selva, del juego, del cambio, de lo que fue y vuelve a ser de manera distinta. Este es el signo escrito en una temporalidad legendaria que bautiza espacios como recuerdos y desafíos que el ser maestro implica. Asumir estas memorias y retos pedagógicos es construir un camino de búsquedas en los espacios educativos para darle un lugar a lo antropológico, al sujeto en diálogo con los textos y las textualidades que dejan ver y pasar la vida: sus ecos, sus fantasías, sus contundencias, sus hazañas y esperanzas.

Conclusiones

En coherencia con la ubicación de los elementos que integran este texto, y con los sentidos que se desentrañan de las narrativas y silencios que construyen el diálogo, se logra construir un horizonte de subjetividad que hace memoria de las enseñanzas, de las imágenes y de las transformaciones que experimentamos

como lectores, y en tal medida, como conciencia intersubjetiva que alcanza la trascendencia en el silenciamiento de sus ruidos y prejuicios. En esta perspectiva, se delinea, detrás de párrafos, el referente de un maestro que hace de su escritura un testimonio de esfuerzo, placer y compromiso con la lectura.

Zuleta es la excusa para evocar al maestro y hacer de él una obra de arte, es decir, un principio de creación, en el cual los recuerdos son también construcciones imaginarias o expresiones de anhelos que se ponen en diálogo con una ausencia: la ausencia del maestro que nos deja como herencia la convicción de la pregunta; su palabra de búsqueda y sensibilidad con la realidad y con los textos que nos convocan a pensar, a trabajar y a luchar contra las cadenas de la dominación.

En las expresiones murales estamos reflejados como escritores y lectores; como personajes de un texto que habitamos en el pasado de la escritura y en el presente de la lectura, y, por ende, el futuro de las posibilidades. El mural es el espacio y el espejo de nuestra historia a través del cual nos reencontramos con las palabras que estuvieron en la inconformidad de nuestras intimidades y silencios, y las liberamos en la experiencia del diálogo; el mural también es el poemario donde se interpreta la finitud desde las memorias, renacimientos y reinventiones que tienen lugar en la dimensión educativa.

El diálogo se vitaliza, entonces, como un movimiento que nos pone ante el tiempo de los cambios, ante los encadenamientos hermenéuticos que hacen de la experiencia una narración del territorio vivencial del muro, el cual es, en esencia, la cotidianidad de una acción política que se balancea en los extremos del horror y de la esperanza, y se sintetiza en el testimonio pedagógico, es decir, en el derecho a la palabra que crea puentes con los ausentes, con los silenciados, con sus experiencias de vida y de muerte. El diálogo es así un tejido de sentidos que vence los límites entre el pasado, el presente y el futuro; nos pone en devenir, en camino de pregunta y, por consiguiente, en construcción de discurso.

Pero, además, el diálogo es una vecindad donde la palabra también se silencia para escuchar al otro; para evocar su silencio como mensaje de resistencia y como persistencia de vida que pasa por el siniestro de una finitud impuesta.

En la escritura se construye el testimonio de un tiempo que perfora el espacio, que lo hace texto de la historia y herencia de la humanidad; que lo hace escenario de nuevas narrativas donde el hilo fenomenológico de la literatura hace del mundo una pared temática; una exterioridad de huellas en la intensidad semántica del silencio, donde leer es colocarse en apertura para entender la vida y la muerte.

De ahí que la escritura sea un camino en devenir; una obra que se esculpe en la reminiscencia que acoge en la palabra, y que logra, en la educación y el

maestro, recobrar los pre-textos para seguir imaginando: para continuar soñando, en la onírica pedagógica, el despertar de una sociedad donde todos los silenciados nos reunamos en la palabra.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt, Dessal, Gustavo (2014). *El retorno del péndulo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Besancon, Julien. (1970). "Los muros tienen la palabra". *Periódico Mural Mayo 68*. Sorbona Odeón Nanterre. México: Editorial extemporáneos
- Blanchot, Maurice (1959). *El Libro que vendrá*. Caracas: Editorial Arte.
- Borges, Jorge Luis (2007). El espejo y la máscara. En: *Obras completas*. Tomo III. Buenos Aires: Emecé Editores S. A.
- Borges, Jorge Luis (2007). La metáfora. En: *Obras completas*. Tomo I. Buenos Aires: Emecé Editores S. A.
- Borges, Jorge Luis (1975). *El libro de arena*. Buenos Aires: Alianza Editorial S.A
- Bosh, Juan (s. f.). *La mancha indeleble*. En: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/bosch/la_mancha_indeleble.htm
- Eco, Umberto (1982). *El nombre de la rosa*. España: Editorial Lumen.
- Eco, Umberto (1988). *El péndulo de Foucault*. España: Editorial Lumen.
- Eco, Umberto (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel
- Freire, Paulo (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI Editores s.a.
- Freire, Paulo. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Revista Educación y Cultura (Santa Fe de Bogotá)
- Galeano, Eduardo (1993). *Las palabras andantes*. México: Siglo veintiuno Editores.
- Heidegger, Martín (1972). *Qué significa pensar*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Kavafis, Constantino. (1999). Ítaca. En: <http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/cavafis2.htm>
- Martí, José (1889). *La edad de oro*. En: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/M/Marti,%20Jose%20-%20Edad%20de%20oro,%20La.pdf
- Maturana Humberto (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Editorial Dolmen
- Mèlich, Joan Carles (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, Joan Carles (2001). *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- Mora, Pablo. (1999). *Bolívar escritor ante el espejo de la crítica*. Venezuela.
- Ramírez, Manuel. García Néstor. (2002). Los Graffiti en el contexto universitario: escrituras transgresoras en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En: <http://www.personales.ulpgc.es/mramirez.dch/downloads/27.pdf>
- Ortega y Gasset, José (1914). *Meditaciones del Quijote*. Obras completas. Madrid.

Ricouer, Paul (1987). *Tiempo y Narración II*. Madrid: Ediciones Cristiandad, S.L.

Onfray, Michel (2000). *La construcción de uno mismo*. Buenos Aires: Libros Perfil S.A.

Zuleta, Estanislao. (1982). *Sobre la lectura*. En: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-99018_archivo_pdf.pdf

Referencias de las imágenes

Imagen 1. Disponible en: <https://fertil.files.wordpress.com/2011/09/banksy-1.jpg>

Imagen 2. Disponible en: <http://www.casa.ucl.ac.uk/andy/blogimages/CamdenBanksy.jpg>

Imagen 3. <http://clergetblog.com/wp-content/uploads/2011/08/28-kissing-coppers-banksy.jpg>

Imágenes 4. Disponible en: <http://i.huffpost.com/gen/1523065/thumbs/o-BANKSY-WEST-BANK-570.jpg?2>. <https://blogs.ats.amherst.edu/periodico-espanol/files/2014/03/Soldier-Beth.png>

Imagen 5. Poema de Kavafis en un mural en Leiden (Países bajos). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Constantino_Cavafis

Imagen 6. Disponible en: https://juan314.files.wordpress.com/2013/12/banksy_024.gif?w=380&h=311

Imagen 7. Disponible en: <http://www.banksyposter.net/wp-content/uploads/2013/05/banksy- napalm.jpg>

Imágenes 8. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/disenio/2014/Imágenes/Tab5/636foro07.jpg>

<http://m8.i.pbase.com/o6/23/943723/1/141030488.8IONQvTT.Graffiti-UniversidaddeAntioquia.jpg>