



Recebido em: 06/05/2024

Aprovado em: 28/05/2024

Publicado em: 12/07/2024

**LAS NARRATIVAS VIVENCIALES Y EL SENTIDO DE LA  
EXPERIENCIA EN EL PROCESO FORMATIVO. EN  
APRENDIZAJE DE LA DIFICULTAD**

**EXPERIENCED NARRATIVES AND THE MEANING OF  
EXPERIENCE IN THE TRAINING PROCESS. IN LEARNING  
FROM DIFFICULTY**

**ESPERTAJ RAKONTOJ KAJ LA SIGNO DE SPERTO EN LA  
TRENJA PROCESO. EN LERNI EL MALFICALCO**

**NARRATIVAS EXPERIENTES E O SIGNIFICADO DA  
EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO. APRENDENDO  
COM A DIFICULDADE**

Claudia Arcila Rojas<sup>19</sup>Gloria Deisy Quintero Ruíz<sup>20</sup>

**Resumen**

El posicionamiento interrogativo sobre las narrativas vivenciales en el aula, obedece a la inquietud por el lugar de la experiencia en el proceso formativo. La voz de quien enseña no se reduce a un resonar de conocimientos que autorizan su identidad como enseñante en transferencia de contenido; por el contrario, es una voz orquestada pluralmente, pero en profundo atravesamiento de la subjetividad y de las apreciaciones personales que encuentran en el lenguaje la posibilidad de generar un diálogo en expansión de la vida. En este sentido, la experiencia se convierte en narrativa vivencial alimentada por evocaciones y motivaciones que ponen en escena una imagen pedagógica en convicción y vocación por el oficio de la enseñanza. Esta premisa que activa la disposición pedagógica a interrogar otras posibilidades para la enseñanza en secundaria, se instala en una metodología hermenéutica que permite narrar y comprender rumbos sensibles para reconfigurar la experiencia del aprender y, con ello, explorar otras escenas del aula desde las cuales se incentiva un recorrido por el mundo desde la vivencia en trenzado intercultural y, por lo mismo, en trabajo y conciencia de unidad. Este camino permite que la rememoración del proceso formativo sea también un gesto metafórico en compromiso de alteridad; de habitabilidad en otras historias que tejen el relato y

<sup>19</sup> Doctora en Filosofía y docente investigadora de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia; perteneciente al grupo de investigación "Somos palabra". E-mail: claudia.arcila@udea.edu.co

<sup>20</sup> Licenciada en lenguas extranjeras de la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia y Profesora catedrática de la misma. E-mail: deisy.quintero@udea.edu.co



conjugan otras voces para enfrentar la dificultad y disponerse a otras relaciones con el mundo y a otros sentidos en reconciliación con la misma vida.

**Palabras clave:** Narrativas vivenciales. Experiencia. Enseñanza. Pedagogía. Dificultad

### Abstract

The interrogative positioning on experiential narratives in the classroom is due to the concern about the place of experience in the training process. The voice of the teacher is not limited to a resonance of knowledge that authorizes his identity as a master who transfers content; on the contrary, it is a plurally orchestrated voice that deeply pierces the subjectivity and the personal appraisal that finds in language the possibility to generate a dialogue in an expansion of life. In such a sense, the experience becomes an experiential narrative fed by evocations and motivations that stage a pedagogical image in conviction and vocation for the job of teaching. This premise that activates the pedagogical disposition to interrogate other possibilities for teaching in secondary school, settles itself in a hermeneutical methodology that permits narrating and understanding sensitive ways to reconfigure the learning experience and, with it, exploring other scenes of the classroom from which it is possible to encourage a journey around the world from the experience in intercultural interweaving and therefore, in work and awareness of unity. This path allows the remembrance of the training process to also be a metaphorical gesture in commitment to otherness; of habitability in other stories that weave the narration and combine other voices to face the difficulty and prepare for other relationships with the world and other meanings in reconciliation with life itself.

**Keywords:** Experiential narratives. Experience. Teaching. Pedagogy. Difficulty

### Resumo

La demanda poziciigado pri spertaj rakontoj en la klasĉambro ŝuldiĝas al zorgo pri la loko de sperto en la trejnadprocezo. La voĉo de la instruisto ne estas reduktita al resonanco de scio, kiu rajtigas lian aŭ ŝian identecon kiel instruisto en enhavtransigo; Male, ĝi estas plurfoje orkestrata voĉo, sed profunde penetra subjektiveco kaj personaj aprezoj, kiuj trovas en la lingvo la eblecon generi dialogon, kiu vastigas la vivon. En ĉi tiu senco, la sperto fariĝas sperteca rakonto nutrita de elvokoj kaj instigoj kiuj enscenigas pedagogian bildon en konvinko kaj alvokiĝo por la profesio de instruado. Tiu ĉi premiso, kiu aktivigas la pedagogian dispozicion pridubi aliajn eblecojn por la mezlerneja instruado, estas instalita en hermeneŭtika metodaro kiu permesas rakonti kaj kompreni sentemajn direktojn por reagordi la lernadon kaj, kun ĝi, esplori aliajn klasĉambrajn scenojn el kiuj instigas vojaĝon tra la mondo el la sperto de interkultura interplektado kaj, do, en laboro kaj konscio pri unueco. Ĉi tiu vojo permesas al la rememoro de la forma procezo ankaŭ esti metafora gesto en engaĝiĝo al alieco; de loĝebleco en aliaj rakontoj kiuj teksas la rakonton kaj kombinas aliajn voĉojn por alfronti la malfacilecon kaj prepari por aliaj rilatoj kun la mondo kaj aliaj signifoj en repaciĝo kun vivo mem.

**Ŝlosilvortoj:** Spertaj rakontoj. Sperto. Instruado. Pedagogio. Malfacilo

### Resumo

O posicionamento interrogativo sobre as narrativas vivenciais em sala de aula se deve à preocupação com o lugar da experiência no processo formativo. A voz do professor não



se reduz a uma ressonância de saberes que autoriza a sua identidade como professor na transferência de conteúdos; Pelo contrário, é uma voz pluralmente orquestrada, mas penetra profundamente na subjetividade e nas apreciações pessoais que encontram na linguagem a possibilidade de gerar um diálogo que expanda a vida. Nesse sentido, a experiência torna-se uma narrativa vivencial alimentada por evocações e motivações que encenam uma imagem pedagógica de convicção e vocação para a profissão docente. Essa premissa, que ativa a disposição pedagógica para questionar outras possibilidades para o ensino secundário, instala-se numa metodologia hermenêutica que permite narrar e compreender rumos sensíveis para reconfigurar a experiência de aprendizagem e, com ela, explorar outras cenas de sala de aula a partir das quais incentiva uma viagem através o mundo a partir da experiência do entrelaçamento intercultural e, portanto, no trabalho e na consciência da unidade. Este caminho permite que a rememoração do processo formativo seja também um gesto metafórico de compromisso com a alteridade; da habitabilidade em outras histórias que tecem a história e combinam outras vozes para enfrentar a dificuldade e se preparar para outras relações com o mundo e outros significados na reconciliação com a própria vida.

**Palavras-Chave:** Narrativas experienciais. Experiência. Ensino. Pedagogia. Dificuldade

## INTRODUCCIÓN

Los rumbos que se van atisbando para el inicio de una búsqueda, muchas veces parecen insinuar la idea de un trayecto que se emprende desde la pregunta como un punto de partida para empezar a dar los pasos que van ganando terreno en la adquisición de datos y de información para ir articulando lo que avizora el punto de llegada como cumplimiento de lo recorrido a través de una respuesta. Otras veces, los caminos indican una apertura en la claridad de un propósito con el cual se comienza la migración recogiendo y construyendo vestigios que van integrando la imagen de una artesanía o de una obra que puede contar lo vivido; es también la imagen que permite contemplar la metáfora de un rumbo zigzagueante donde la respuesta es deambulante como la misma pregunta. Pero, en muchas otras ocasiones, el camino es una experiencia desde el impulso vital que encuentra la pregunta como una etapa posterior al acontecimiento que es recordado.

En este sentido, recordar cómo hemos aprendido y asumido una lección de la vida; traer al presente el pasado de una experiencia; actualizar los momentos que hicieron parte de un trayecto que hoy nos pone ante otro estado e incluso, ante una nueva manifestación de identidad, es lo que hace de este posicionamiento interrogativo un movimiento desde la narratividad vivencial que se muestra como una posibilidad pedagógica para pensar la experiencia dentro del proceso de subjetivación en el oficio



de la enseñanza y, en tal medida, para resignificar esta travesía desde lo que constituye la etapa rememorativa en pensamiento del mundo como una construcción en complicidad con la vida.

Volver a este acontecimiento en memoria y narrativa de lo que ha inspirado el deseo por la enseñanza, constituye un importante elemento de percatación frente al para qué de las narrativas vivenciales. Pensar en ello, moviliza a sentir un compromiso pedagógico desde un sentimiento de alteridad que se abre a la experiencia plural. Recordar este trayecto desde el vínculo con la escuela secundaria, representa un sentido de humanidad que despeja un criterio pedagógico en atención a las diferencias que inquietan el deseo de ser en otredad, pero sin dejar de pertenecer a la sustancia, voluntad de alteridad donde la esencia transita “del ponerse a sí misma o la mediación de su devenir otro consigo misma” (HEGEL, 1993, p. 16); voluntad de aparecer en una escena narrativa donde otras enunciaciones se tejen a la obra; donde nuevas actuaciones permiten el escenario del aula como un territorio para las voces que no habían sido escuchadas.

En vista de lo anterior, convocar los itinerarios que ya han sido recorridos en memoria de lo aprendido, hace que el entramado lingüístico con todos sus trazos semánticos y semióticos, sea también una imagen de vivencias con los sombreados y resplandores que la vida integra para expresar la unidad de lo sensible y lo intangible; una imagen que deviene en metáfora de texto, cuyas páginas van siendo un portal de transformaciones por donde se va erigiendo una nueva subjetividad en aprendizaje de su propia enunciación, es decir, una subjetividad posicionada en la visión humanista que indaga por la libertad. De ahí que, el sentido de la experiencia en el proceso formativo, implique el encuentro con otras expresiones del lenguaje que posibilitan la comprensión desde el sentir las memorias y las emociones, desde el saberlas insumos que impulsan a recorrer las rutas ocultas que podemos descubrir para atrevernos a narrar las profundidades íntimas que se ponen en el afuera de las palabras, en la superficie de la narración siendo piel de un cuerpo que habla, que se comunica y que se integra a las escenas sensibles del recordar para reaprender el enseñar.

Ahora bien, si la enseñanza, más allá de la idea temática y fragmentaria de ofrecer contenidos, se asume en la convicción del conocimiento como el acto puro de



“conocerse a así mismo en el absoluto ser otro” (HEGEL, 1993, p. 19) estaríamos recuperando el amor al conocimiento como una travesía donde el devenir del pensamiento expresa al ser en “la reflexión dentro de sí mismo” (HEGEL, 1993, p. 120) que es también el tránsito de la ciencia la cual, partiendo de la inmediatez sensible de lo individual, atraviesa el proceso contemplativo y comprensivo de cada etapa de configuración, desde “su formación cultural al individuo universal” (HEGEL, 1993, p. 21) hasta llegar a la pureza del concepto, para lo cual, se debe “seguir un largo y trabajoso camino” (HEGEL, 1993, p. 19) que supone un encuentro en alianza con la dificultad. Es un recorrido que considera la evocación como una recapitulación “de los conocimientos preparatorios de largo tiempo atrás adquiridos” (HEGEL, 1993, p. 21); de esas señales de la experiencia que pasan a ser reflexionadas para convertirse en saberes que han hecho recorrido por los entramados culturales de la vida, hasta desatar la hebra espiritual en travesía de sí mismo.

Esta misma trayectoria debe ser recorrida por la individualidad singular, la cual deviene de su pertenencia cultural a la permanencia espiritual, instada a “recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal [...] como etapas de un camino ya trillado y allanado” (HEGEL, 1993, p. 21); experiencia de una larga y fatigante jornada que permitirá aprender y reconocer “en las etapas progresivas pedagógicas [...] la historia de la cultura proyectada como un contorno de sombras” (HEGEL, 1993, p. 21). En esta dimensión inorgánica de la existencia, la formación consiste en que la individualidad “adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica” (HEGEL, 1993, p. 21) para hacer “brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión” (HEGEL, 1993, p. 21), todo ello, dentro de un discernimiento que entiende cada etapa en un devenir de conexiones y reconciliaciones donde la misma idea de la contradicción pasa a resolverse como integración, ya que “la vida del espíritu no es la vida que se asusta ante la muerte y se mantiene pura de la desolación, sino la que sabe afrontarla y mantenerse en ella. El espíritu sólo conquista su verdad cuando es capaz de encontrarse así mismo en el absoluto desgarramiento” (HEGEL, 1993, p. 24); cuando puede encontrarse ante la dificultad que parecía concebirse infranqueable, pero que, en realidad, resulta ser la condición para una auténtica transformación, en la cual “los pensamientos puros devienen conceptos” que también atravesarán un camino para



dar cuenta de un movimiento que asume la inmediatez como el inicio de un recorrido en el cual se aprenderá, a través de la alteridad, el retorno a sí mismo.

Así las cosas, narrar es humanizar y espiritualizar el camino del enseñar, toda vez que se indagan y se enrostran otros horizontes epistemológicos que llaman a la unidad entre el presente y el pasado con todas las fuerzas milenarias que son también una memoria para narrarnos desde las huellas remotas que recuerdan el vínculo con la naturaleza. Una narración vivencial que, pensada desde la escuela secundaria, pueda considerar la vida en su amplia constelación de seres; la vida que acoge el cuerpo y lo teje a la inmensidad cósmica con todos sus códigos y representaciones.

Narrar desde una polifonía con lo ancestral, desde un recordar las ideas que nos dan qué pensar; las ideas que nos conducen al molde de la metáfora para poder desplegar los conceptos con todo su contenido vital. Los conceptos que se despojan de su prescripción en clasificar o diferenciar, para enunciar el sufrimiento, la frustración y la impotencia humana, pero también el gozo, la esperanza y la ilusión, pues la auténtica expresividad del lenguaje se completa como dialéctica de compensación; los conceptos para enunciar también las causas de estos padecimientos y renovaciones; para denunciar e indagar otras alternativas desde las cuales, evocar es narrar en el derecho a una experiencia del buen vivir, del buen aprender, del buen enseñar; una experiencia que no es posible al evitar la dificultad.

Este trecho vivencial pensado desde la escuela secundaria, abre el camino para considerar la diferencia o la diversidad como aquello que nos acerca; que nos enrostra con los tránsitos que nos ponen en alteridad o, lo que es igual, en una subjetividad plural a través de la cual nos reconocemos en unidad, libertad y fraternidad. A la luz de estas razones movilizadoras, enfrentar “la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto” (ZULETA, 2017, p. 18) como pilares incuestionables para adoptar la dificultad y desafiar las propias murallas, es una condición inaplazable e indelegable que requiere valentía y arrojo para poder superar el facilismo que sugiere el anclarse a la naturalización de lo impuesto, lo normativo y prescriptivo de la inmediatez.

Asumir y encarnar la vida como totalidad formativa que reconoce en la escuela secundaria un escenario idóneo para concebir el buen vivir desde un humanismo



creativo que trasciende lo diferente y se integra a la belleza en experiencia de lo aparentemente diverso:

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial, es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento (ZULETA, 2017, p. 20).

Ante esta deriva de posibilidades, la puesta en acción por el territorio de la narratividad hermenéutica, supone un movimiento reflexivo hacia el sentido pedagógico que haga de la vivencia un referente de diálogo en el aula; un acontecimiento para estimular prácticas de enseñanza en y con la vida y, además, en apertura al reto y al encuentro de la otredad desde la diversidad enunciativa que integra el mundo sin las prevenciones y defensas que enaltecen la facilidad y ensombrecen la potencia pedagógica de la dificultad, la cual, valga aclararse, supera la idea de lo que no es susceptible de aprenderse. La dificultad entendida como una poderosa ruta pedagógica que invita a pensar una educación generosa con el tiempo para afrontar los interrogantes dentro de un discernimiento donde la temporalidad kairológica sumerja en el espacio íntimo de lo humano.

Narrar es responder al tiempo vivencial que nos detiene contemplativamente para evocar memorias que traen el ser de todos los tiempos; que convocan la fuente de la vida para intentar entender el camino y la misión a la cual nos convoca. La ruta de la enseñanza se corresponde con el espacio de la escuela y con su recinto más íntimo donde se teje la palabra para empezar a comprender la vida. En esta semblanza del espacio escolar como paisaje donde el tiempo plantea el carácter infinito del aprendizaje, se sugiere el retorno a la experiencia como una fuga ideológica para vencer el olvido y asumir una posición vital que alude al proceso formativo como un trayecto para el recordar.

Esta travesía presenta un camino en retorno; una vuelta de la mirada a la intimidad del aula desde un palpitar metafórico donde la fuente de la vida es el amor como vocación para enseñar el encuentro con el mundo. Onfray (2016) nos dirá que ese primer espacio de aprendizajes, que ese lugar íntimo en el cual se conceden las más



bellas lecciones de la vida, es el útero y su sentido de pedagogía placentaria como hebra umbilical con la cual siempre nos estamos trenzando. Este primer orquestamiento simbólico ofrece una pluralidad cósmica que va delineando la subjetividad dentro de una narración propia que, en la medida en que está siendo enunciada, también está en conexión de pensamiento con la totalidad, es decir, con el tiempo y el espacio vital donde todas las formas de vida están interactuando.

En este devenir contemplativo, narrar también es escuchar en ese silencio oceánico que trae una melodía donde el mismo amor que origina la vida, es el que origina la palabra. De este modo, narrar es volver al aula primigenia para poder recorrer la escuela y llegar hasta la etapa secundaria sin esquivar la premisa de la infancia. Volver al lenguaje para pensar en diálogo; para recordar que no estamos transitando en soledad las pruebas y lecciones que nos concede la vida; para saber que no estamos desahuciados ante la dificultad; en suma, para recordar que siempre estamos aprendiendo como una condición para poder enseñar.

Ahora bien, la dignidad del enseñar está en la voluntad de poder narrar; de poder declarar la belleza de la vida en virtud de los obstáculos y las adversidades que han parecido ponerla en vilo, pero que en realidad la ponen en heroísmo, pues “La belleza carente de fuerza odia al entendimiento porque éste exige de ella lo que no está en condiciones de dar” (HEGEL, 1993, p. 24). Por ello, la dignidad del enseñar reivindica la palabra en la causa del amor que convoca la verdad, la justicia y la libertad; el amor que convoca al encuentro en asombro, pregunta y gratitud; el amor que teje el diálogo para que la experiencia sea su contenido.

Tal reivindicación discursiva pretende desmarcar la enseñanza de la instruccionalidad de contenidos que someten el tiempo y el espacio a una dimensión carcelaria del deseo; pretende liberar la escuela secundaria de la colonialidad que naturaliza vínculos de opresión en apología a un mundo diseñado por el consumismo y la explotación; un mundo donde el trabajo dejó de ser el esfuerzo de un acto para pensar y apropiarse la vida, y, en su lugar se la decretó en la concepción de una dificultad que se resuelve en el sometimiento a una idea de trabajo que desentiende y abstrae de la vida misma.



En vista de ello, pensar la formación en narratividad vital es también pensar la vitalidad en narración de memorias como un aprender donde la enseñanza seguía y dejaba las señales de la sensibilidad en acogida del humanismo en consonancia con la alteridad. Formar la humanidad en sensibilidad con la vida y su diversa expresión de tonalidades; pensar la misma humanidad en capacidad para pensar el mundo y habitarlo en experiencia de belleza, armonía y complacencia.

Esta idea de formación se auxilia en la experiencia que evoca el buen vivir en la metáfora de territorio intercultural en cultivo de la vida desde su origen, es decir, desde el amor que nos teje para habitar gozosamente el mundo y saber actuar cuando este gozo esté acompañado por la dificultad. Poder narrar la totalidad como un retorno del concepto “saliendo de la sucesión y de su extensión, convertido en el concepto simple de este todo” (HEGEL, 1993, p. 13); en el cultivo enunciativo que reconoce las formas culturales en permanente secuencialidad y desarrollo de diversas configuraciones que tangibilizan la realidad, pero que también reconoce en esa diversidad un fundamento universal en expresión de lo completo, conforme al cual la conciencia se dirige y se integra en lo espiritual:

La conciencia echa de menos en la nueva figura que se manifiesta la expansión y la especificación del contenido; y aun echa más de menos el desarrollo completo de la forma que permite determinar con seguridad las diferencias y ordenarlas en sus relaciones fijas (HEGEL, 1993, p. 13).

En este rigor y compromiso con la alteridad, la narración habita en otras historias que van configurando el tejido del lenguaje con distintas voces que traen el patrimonio vivencial o testimonial de cada una de las etapas con las cuales el mundo material se va manifestando, a veces de manera fragmentaria, a veces de manera contradictoria, a veces en adversidad o en derrumbamiento, a veces en renovación y renacimiento. Sin duda, se trata de “la informe repetición de lo uno y lo mismo, que no hace más que aplicarse exteriormente a diferente materiales, adquiriendo la tediosa apariencia de la diversidad” (HEGEL, 1993, p. 14), es decir, la perturbadora imagen de la semejanza, de la diferencia, la cual, por supuesto, no es cuestionable ni enjuiciable, simplemente es la expresión de la dificultad, ante la cual solo basta recordar que, pase a su apariencia, hace parte de la plenitud, la cual, indudablemente, se expresa en “la



riqueza que brota de sí misma y la diferencia de figuras que por sí misma se determina.” (HEGEL, 1993, p. 14)

Bástese con indicar un corolario epistemológico frente a este carácter sensible de lo permanente, “que quienes no se dan por satisfechos con este modo de ver revelan con ello su incapacidad para adueñarse del punto de vista de lo absoluto y mantenerse firme en él” (HEGEL, 1993, p. 13) dando y dándose cuenta de su propia pertenencia a este orden de unidad en cuya dialéctica se define la fortaleza y permanencia del espíritu.

En esta apuesta de formación en narratividad vivencial que reconcilia la escuela con la vida y la vida con el mundo, se rememora la luminosidad de conciencia y palabra, a la cual pertenecemos en experiencia material de lo espiritual. Adiciónese a este corolario, el escolio metafórico del tejido como un territorio en el cual, gracias a sus infinitas memorias de huellas y semillas de cultivo, y, además, en virtud de sus también infinitas formas de belleza y contradicción, resplandece la unidad en permanencia del hilo que también nos teje como expresión de la totalidad que permanece en la dimensión de lo absoluto:

Contraponer este saber uno de que en lo absoluto todo es igual al conocimiento, diferenciado, y pleno o que busca y exige plenitud, o hace pasar su absoluto por la noche en la que, como suele decirse, todos los gatos son pardos, es la ingenuidad del vacío en el conocimiento. (HEGEL, 1993, p. 15).

Se trata, entonces, de poder sentir y asumir pedagógicamente el esfuerzo de la búsqueda y de poder desplegar los atributos que hacen de la dificultad un compromiso con uno mismo en alteridad; desarrollar una voluntad dispuesta a sopesar detenidamente las pruebas que están siendo afrontadas. Dificultad que seduce a la lentitud en medio del camino más exigente; dificultad para agudizar los sentidos y abandonar el ritmo cronológico demarcado por la linealidad, la eficacia, la facilidad y la indiferencia.

## **APERTURA DEL TEMA**

### **La llegada a la escuela en viaje por la vida**

En la escuela hemos alimentado por mucho tiempo la creencia de que únicamente se aprende facilitando las condiciones para entender el mundo como posibilidad en la cual se ponen en acto las aspiraciones para un desempeño laboral



dentro de la productividad dominante. Esta idea de formación para el mundo del trabajo, habita implícita o explícitamente como referencia de cualificación y calificación en los códigos del mercado. No obstante, la lentitud reflexiva que implica un proceso de pensamiento en narratividad vivencial, sugiere la ritualidad del aula para concebir la formación en y con la vida, lo cual implica asumirla como un historial de lecciones en múltiples intertextualidades enunciativas. La vida contada por la historia, la literatura, la física, la biología, la filosofía, la antropología, la arqueología, la pedagogía, la ciencia, pero también por los seres humanos que la experimentamos y la afrontamos en el día a día.

Ahora bien, este aprendizaje vital requiere la reivindicación de la vida misma como una experiencia dialéctica entre el gozo y la dificultad; un camino entre el claro-oscuro de los acontecimientos y paisajes que nos ponen en tránsito por diferentes circunstancias. Es en los tramos de dificultad en los cuales la vida pule y engrandece el carácter para recordar el hilo que nos teje en el espíritu absoluto; de ahí que, narrar lo atravesado en el camino, las experiencias que nos han interpelado y los acontecimientos que nos han atravesado, represente un rumbo pedagógico, a la manera de un pacto de constancia o reconciliación con esa imagen de dificultad que puede ser vista como una aliada para explorar y apropiarse otras formas de relacionamiento con el mundo y sus circunstancias. Ser ante el suceso que desafía lo establecido, lo obvio, lo naturalizado; ser y actuar en el esfuerzo de la voluntad que no desfallece en el pacto establecido consigo misma.

Sin embargo, y pese a la provocación vital y poética de este enrostramiento, el oficio de la enseñanza, en muchas ocasiones, y más aún, en los procesos formativos en secundaria, ha pretendido convertir la escuela en un espacio de apaciguamiento de los estados de susceptibilidad, por lo cual, se adopta un criterio pedagógico que vela por proteger de estos riesgos, manteniendo los discursos y prácticas dentro de apreciaciones institucionales que preparan para profesar en oficios de correspondencias con las demandas laborales de la sociedad. Esta perspectiva, quizá, anclada en buenas intenciones, sacrifica la fertilidad del esfuerzo como gesto de indagación por otras rutas que suponen el riesgo de esos nuevos aprendizajes que, para este caso, se inquietan por



la experiencia narrativa que hace de la vivencia un referente de apropiación y expansión de sentidos en el aula para apreciar la vida en su unidad con la naturaleza y el mundo.

Frente a este miedo que se refleja en dichas corazas de protección, se eluden las constantes transformaciones que le pueden dar lugar a otras propuestas pedagógicas que enfatizan en la necesidad de una educación más abierta a las necesidades y particularidades de las subjetividades vitales e inconformes con la fragmentación, tanto de lo humano como de las disciplinas; subjetividades dispuestas a trazar y afrontar rumbos pedagógicos que logren alimentar la inconformidad, persiguiendo y cultivando la posibilidad de sensibilizarse con la vida en disposición a las incertidumbres y eventualidades que brindan rutas para cohabitar problemas sin desfallecer ante sus espejismos, (SALESIO, 2020) y para encontrar maneras de enfrentar las tradiciones mecanicistas que reproducen los eufemismos ideológicos que parecen separar la sensibilidad del conocimiento. Por ello, afirma Salesio que la cohabitabilidad con los problemas alienta a “combatir um ensino que tradicionalmente se conduz de modo mecânico por meio de discursos retóricos e escritas reprodutoras sem vinculação com a vida”<sup>21</sup> (2020, p.66).

Así pues, no hay justificación para permanecer en la zona de la indiferencia, enseñando sin atender a la vida con sus lecciones trascendentales; con sus mensajes de pruebas y confrontaciones; con sus imágenes de júbilo y melancolía. El gusto y la provocación por aprender cosas nuevas como parte de la concepción de un proceso de aprendizaje que no culmina, no nos permite dudar del carácter provechoso de remover la inercia presente en muchas de nuestras aulas de clase. Hacia este sentido nos conduce el potencial pedagógico de la dificultad, despejando retos que conllevan al aprendizaje de la vida con sus luminosidades y opacidades; su abundancia y precariedad, su belleza y su atrocidad.

Es pues, una invitación a vencer “la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades (ZULETA, 2017, p. 20). En este tránsito reflexivo, palpita la necesidad de interrogar, pensar, crear y proponer otros sentidos de la enseñanza, avizorando, desde las narrativas vivenciales, rumbos pedagógicos sensibles que nos

---

<sup>21</sup> “combatir la enseñanza que tradicionalmente se lleva a cabo mecánicamente a través de discursos retóricos y escritos reproductivos sin conexión con la vida”



acerquen a las inspiraciones subjetivas con las cuales se emprenden los viajes hacia nuevos descubrimientos y aprendizajes en el mundo.

Ante estos encumbramientos y descensos por la montaña de la dificultad que también es cómplice de los paisajes de la memoria, el itinerario que se plantea en esta reflexión tiene que ver con movilizar los recuerdos para poner en dinamismo la relación con el lenguaje, es decir, para encontrar en las narrativas esas memorias de lo que ha hecho parte de la existencia humana:

Los relatos son elevamientos lingüísticos que se apoyan en la existencia y de los objetos a los sentidos y experiencias humanas, hallando en la sociedad y la cultura una nueva geografía filológica expandiéndose y comprimiéndose en su naturaleza exponencial y argumentada de las palabras, las cuales peregrinan al unísono con la actividad humana. (ARCILA, 2020, p. 82).

Se trata, así, de poder contemplar y comprender esas experiencias humanas, cuyos sentidos vitales permanecen como un murmullo en el afuera, murmullos que también vibran, incluso, cuando intentan ser atrapados en las imágenes de las palabras. Es por ello que, pese al aparente desprestigio de Platón<sup>22</sup> a la escritura que condenaría el sentido a la inmovilidad y al deshonor de la memoria, en ella se gesta la metáfora del cultivo, en la cual los seres humanos podrán abonar una huerta de recuerdos; mantener fértil el sembrado de sus vivencias. Cada persona “sembrará sus conocimientos en los jardines de la escritura para divertirse; y formando un tesoro de recuerdos para sí mismo, llegado que sea a la edad en que se resienta la memoria, y lo mismo para todos los demás que lleguen a la vejez, se regocijará viendo crecer estas tiernas plantas” (PLATÓN, s.a. p. 51).

En esta urdimbre se justifica el trazado teórico que intenta volver a la metáfora como territorio primigenio de los conceptos para poder tejer la narración con las vivencias y todo lo que pone a la vida como una escuela y una maestra que brinda sentidos pedagógicos para apropiarse de otras imágenes de la enseñanza; transitar otros puentes hacia su resignificación; posibilitar otras subjetividades expuestas a la dificultad

---

<sup>22</sup> Alude Platón en El Fedro que la escritura habita una silenciosa quietud que podría impedir la posibilidad del diálogo y la petrificación de la memoria, por lo cual, la misma escritura vendría a hacer las veces de una fotografía que, al ser visitada después del paso del tiempo, podría ser vista como un auxilio personal de evocación cuando la misma memoria vital se encuentre en declive.



y, por ende, al vínculo y pensamiento con un aprendizaje para viajar por la geografía interior en unidad con la geografía cósmica.

### **Apreciaciones de cierre. Un trayecto en memoria de las narrativas vivenciales como experiencias para pensar la reconciliación pedagógica**

Mientras que, para muchas personas la experiencia y la memoria del proceso formativo en la escuela representa un retorno frustrante a un orden de prescripciones ideológicas para la sumisión y la adaptación a unas lógicas guiadas por la vigilancia, el castigo y el control; para otras, esta memoria remite a la dificultad de enfrentar un nuevo estado de condicionamientos temporales dentro de un espacio de secuencialidades discursivas determinadas por la instrucción y el cumplimiento de tareas que más parecen disponerse al aquietamiento del cuerpo y al sosiego de las emociones, que a la apertura de la mente para explorar, asimilar y apreciar nuevos aprendizajes que ponen en desarrollo la sustancia, hasta cumplirla como efecto de integración en la totalidad de la vida.

Sin duda, la dificultad supone una experiencia desafiante ante lo desconocido; un encuentro con nuevos aprendizajes que centran el entendimiento; con otras vivencias que vulneran la comprensión y con otros acontecimientos que desbordan las emociones. La formación en la escuela ha de atisbar estos estímulos reflexivos, ya que, el enclaustramiento corporal y emocional también recluye el pensamiento y limita el lenguaje:

Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. (MATURANA, 2001, p. 8).

Es incuestionable que, en los prejuicios que actualizan la idea de la dificultad como algo intransitable frente a un nuevo aprendizaje o recuerdo, se va configurando todo un obstáculo o un historial de impedimentos que funcionan como barrera mental y emocional a la hora de emprender el acercamiento a un evento desconocido. Este mismo



imaginario implantado en nuestra pirámide de creencias, suscita sentimientos de temor e inseguridad que imposibilitan el reto de la dificultad; entonces, se implanta el regodeo de lo inmediato sin asidero en lo permanente, de lo que no estimula el espíritu en su acontecer en la duda para esquivar la angustia, reflejándose una especie de fatalidad frente a toda posible invitación al duelo que constituye el ponerse en búsqueda y aprendizaje de lo diferente, ignorado, desconocido u olvidado: “Así como se ahorra sin duda la angustia, se distribuye mágicamente la ambivalencia en un amor por lo propio y un odio por lo extraño y se produce la más grande simplificación de la vida, la más espantosa facilidad” (ZULETA, 2017, p. 18); el más inaudito terror al posicionamiento interrogativo que puede abrir otros rumbos de indagación y construcción de la subjetividad en su pertenencia a la totalidad.

Todo aprendizaje suele plantear dificultades, toda vez que exige esfuerzo, constancia y un palpito vital de la voluntad que hace vibrar el deseo y disponer el cuerpo con todas sus páginas vitales a nuevas memorias y redacciones de sentido. Toda nueva conquista es un itinerario de indagaciones que pueden narrar la experiencia de un camino; la vivencia de un nuevo riesgo que despliega la comprensión del viaje como una experiencia tangible en la cual deviene el espíritu.

En responsabilidad con este recorrido que no le teme al riesgo ni a la comprensión material del trayecto para poder llegar a la experiencia espiritual de la vida, corresponde la pertinencia de aclararse que narrar no es solo cuestión de juntar palabras y frases que descomponen una etapa del camino para integrarla al devenir del espíritu en su dimensión absoluta; es un acto que trasciende esta premisa gramatical, porque implica la intención y el movimiento de tejer el sentido del pensamiento mientras la misma palabra deambula en la interioridad del sí mismo que no esquivo la negación; que no desatiende el palpito dialéctico en expresión de dicha mismidad como otredad, de la vida como alteridad. De este modo, la dignidad de la enseñanza comporta el código pedagógico de no hablar en la pretensión de escuchar el eco de nuestra propia voz en el vacío; escuchar la vida en su orquestamiento sublime que extiende cada etapa del espíritu en los aprendizajes de retorno a la sustancia. Empezar esta tarea es aceptar la invitación a dejarnos envolver por la cadencia de nuevos y viejos sonidos, es andar el camino en el goce del instante presente cuando las nuevas palabras cobran vida mientras



evocan lejanías. Se puede vivir cada momento, disfrutando al descubrir y producir cada vocablo y cada frase que tiene asiento en la memoria. Esas frases adquieren vida propia cuando dejamos de oponer resistencia, y nos atrevemos a entrar en ese gran edificio de puertas y ventanas abiertas a la composición del mundo; un gran edificio de suelos y techos despejados para mirar hacia arriba y hacia abajo del mundo; un gran edificio vital para mirar en todas las direcciones y hacia todas partes.

Ahora bien, muchas personas, optan por declinar. Prefieren mantener la distancia con la dificultad, entre otras razones, porque ven en los nuevos aprendizajes una travesía sembrada de obstáculos. ¿En quién poder apostar la confianza para que asista la ayuda que permita despejar este panorama? ¿No es en el oficio de la enseñanza donde se encuentra el aliciente para no desfallecer? ¿No es acaso la escuela el escenario privilegiado para poetizar y pedagogizar la dificultad que representa la vida misma como una experiencia para construir, aprender y recordar sentidos que nos mantengan en disposición a todas las etapas del camino? Vivir es un trayecto de transición hacia nuevos pasos que van dejando huellas en los tramos del pasado para dirigir la mirada a nuevos paisajes y experiencias de transformación. Es un viaje vital en el cual, el cuerpo está alentado por el espíritu en un viaje que, a través de la manifestación material de éste, sumerge en la conciencia de la mutación permanente hacia el horizonte de la iluminación.

Esta travesía, al ser incesante, supone un inicio lento y silencioso, tal como sucede cuando la vida humana germina y se dispone a devenir en el mundo, en las circunstancias e imprevistos que van refinando el carácter para continuar en aprendizaje e integración con la existencia:

El espíritu, ciertamente, no permanece, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesante progresivo. Pero, así como el niño, tras un largo período de silenciosa nutrición, el primer aliento rompe bruscamente la gradualidad del proceso puramente acumulativo en un salto cualitativo, y el niño nace, así también el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de la estructura de su mundo anterior y los estremecimientos de este mundo se anuncia solamente por medio de síntomas aislados; la frivolidad y el tedio que se apoderan de lo existente y el vago presentimiento de lo desconocido son los signos premonitorios de que algo otro se avecina. Estos paulatinos desprendimientos, que no alteran la fisonomía del todo, se ven



bruscamente interrumpidos por la aurora que de pronto ilumina como un rayo la imagen del mundo nuevo. (HEGEL, 1993, p. 12).

Se trata del mismo acontecer vital en la inmediatez del mundo, pero también en expansión e integración cósmica, permitiendo una secuencia de tránsitos y desprendimientos tan profundos como sutiles en la manifestación sensible. Solamente después de un significativo tramo de contemplación y escucha, esta aparente imperturbabilidad fisonómica del todo, se manifiesta como un tempestuoso amanecer, posterior a los desprendimientos de la noche que se rasga por la luminosidad del nuevo día para darle resplandor a una nueva revelación del mundo. Sin embargo, y aunque el mundo aún no se refleje en su pleno resplandor, permanece expectante el deseo de contemplar toda la fertilidad de sus movimientos: “No nos contentamos con que se nos enseñe una bellota cuando lo que queremos ver ante nosotros es un roble, con todo el vigor de su tronco, la expansión de sus ramas y la masa de su follaje.” (HEGEL, 1993, p. 12) Ahora bien, todo inicio en la novedad del espíritu es el acumulado de la experiencia material como un largo viaje en “transformación de múltiples y variadas formas de cultura, la recompensa de un camino muy sinuoso y de esfuerzos y desvelos no menos arduos y diversos.” (HEGEL, 1993, p. 13)

A la luz de este panorama, hemos de enfrentar, como acto de conciencia interrogativa, los caminos vivenciales de nuestra propia experiencia en el oficio de la enseñanza, encontrándonos con los recuerdos que traen imágenes e imaginarios de aprendizajes que, bajo la impronta instruccional o conductista de la enseñanza, nos han llevado hacia rutas del conocimiento cifradas en el alcance de ciertos logros o en la adquisición de ciertas habilidades, las cuales pasan a ser nombradas y notificadas como requerimientos para perfilar el desempeño en el mundo. Y no podríamos dejar de pensar que, en nombre de este postulado hegemónico que ha sido una referencia naturalizada de la tradición dentro de los procesos formativos, interrogar por las narrativas que evocan significados posibilitadores de una enseñanza que tienda puentes con el acercamiento al mundo, es pensar el aula como un escenario de apertura a la comprensión pedagógica de la vida, lo cual implica, sin duda, encontrar en esta nueva experiencia, una conjugación con la natalidad lingüística para poder trenzar la dimensión simbólica de nuestras enunciaciones, con otras manifestaciones que circulan



por el mundo, las cuales, una vez exploradas, podremos reconocer en vecindad o lejanía con nuestras maneras de habitarlo, de concebirlo y de representarlo.

Ahora, ¿podemos enseñar y aprender desde la experiencia que ponemos en narratividad vivencial, sin ceder a los dictados de una sociedad profundamente permeada por el ideal de eficiencia que estimula el afán de consumo y cuyo estilo de vida ha atravesado por completo nuestra dimensión humana, incluido el conocimiento? Resulta significativamente discutible el propósito de llevar a cabo la enseñanza en hostigamiento por una carrera contra el reloj, en presión por la exigencia de inducir a resultados de eficiencia o rentabilidad mercantil, en movilidad por el afán de producir profesionales y ciudadanos útiles y funcionales. El acoso por la búsqueda de la eficiencia no otorga tiempo para detenerse en la reflexividad de la vida ni en sus desafíos éticos y estéticos para sentir, pensar y trascender la adversidad desde el aliento por la belleza y sus múltiples tonalidades que permiten colorear el día a día y su acontecer por el mundo de la vida.

Frente a esta circunstancia, son iluminadoras las palabras de Vandresen (2021), quien afirma que: “não há espaço para que experiências ética/estéticas que valorizem a vida possam se expressar e, quando acontecem, são linhas de fuga que se realizam em paralelo ao ensino-aprendizado institucional”<sup>23</sup>. (VANDRESEN, 2021, p. 100) No obstante, surge otro aspecto de relevancia innegable ¿podemos, dentro del oficio de la enseñanza, escatimar la tolerancia y el respeto por la dificultad que ineludiblemente asoma su rostro en los acontecimientos del aula?

Considerar a deficiência como condição ontológica significa que fomos, somos ou teremos algum tipo de deficiência em algum momento de nossas vidas. E reconhecer que não há como ser eficiente em tudo, já é uma forma de atitude de resistência ao jogo.<sup>24</sup> (VANDRESEN, 2021, p. 100)

Así pues, la consideración o, si se quiere, la compasión por la dificultad, constituye un atributo pedagógico que se comparte en la narratividad vivencial como experiencia de lo que ha significado asumir ciertos tramos de auténtica exigencia

<sup>23</sup> No hay espacio para que se expresen experiencias ético / estéticas que valoran la vida y, cuando suceden, son líneas de fuga que se dan en paralelo a la enseñanza –aprendizaje institucional.

<sup>24</sup> Considerar la discapacidad como una condición ontológica, significa que fuimos, somos o tendremos algún tipo de discapacidad en algún momento de nuestra vida y reconocer que no hay manera de ser eficiente en todo ya es una forma de actitud de resistencia al juego.



emocional ante el pleno acto del desgarramiento. Exponer el acontecimiento o la experiencia que interpone un antes y un después en la continuidad de la vida, desnuda un acto de profunda humanidad con el cual se puede representar el carácter heroico en la capacidad para sortear o afrontar aquello que parecería superar nuestra voluntad de resistencia a la fatalidad.

De ahí que la pregunta por las narrativas como memorias vivenciales dentro del oficio de enseñar, despliegue la experiencia de lo que ha sido atravesado en el camino de la vida como un aprender en relación con la escuela, o de lo que ha sido atravesado en el camino de la escuela como un aprender en relación con la vida. Este camino en doble apreciación de aprendizaje, constituye un esfuerzo de reconciliación con esas voces que logran superar y trascender el carácter instrumental y fragmentario de la formación que, desde la postura epistemológica de Foucault (2007), deja ver el direccionamiento neoliberal en la categoría de capital humano dispuesto de manera eficiente, productiva y competente para contribuir a las lógicas de oferta y demanda dentro de la sociedad del consumo, en la cual, se pretende adaptar la hegemonía política a las dinámicas de mercado y su implicación en todas las formas sociales.

Contraria a este postura, las narrativas vivenciales proponen una visión en despliegue de habilidades, capacidades y destrezas para sentirnos en un mundo de oportunidades donde podamos interactuar como artesanos de la vida; un mundo en el que podamos ser actores de nuevas dinámicas de encuentros humanos en los cuales, la habitabilidad del ser en el lenguaje (HEIDEGGER<sup>25</sup>, 1972) nos ponga ante una imagen renovada de la torre de babel, no aquella que supone confusión ni distanciamiento de quienes no participamos de la identidad comunicativa a través de un código común, sino, una torre que se desmorona para poder levantar una nueva imagen que permita conocer y recrear el mundo desde los símbolos que ponen en escena la metáfora de la artesanía; el sentido del crear para enriquecer y posibilitar el significante y el significado de un mundo comprendido con los tonos visuales y sonoros de diversos idiomas; un mundo dispuesto al “derrumbamiento de las viejas formas” (SHARMAN Y

---

<sup>25</sup> En su texto *¿Qué significa pensar?* Heidegger declara que pensamos gracias a que tenemos lenguaje y no a la inversa. Ser en el lenguaje como contenido de lo humano es condición para pensar el mundo y las circunstancias; es el hogar humano para que la experiencia pueda ser nombrada desde los diversos códigos idiomáticos, es decir, para que el pensamiento de lo que somos, hacemos y habitamos pueda materializarse y hacerse narratividad vital.



GREENE, 1998, p. 87) y, con ello, dispuesto también a que la novedad y el enrostramiento con la dificultad, encuentren su tiempo.

Lo que se busca, entonces, con esta travesía conceptual es reconciliar la relación con la escuela a través de la experiencia en vínculo con el oficio de enseñar para reconocer el aula como un escenario íntimo que despliega el tejido narrativo, logrando pensar la imagen del mundo sin las distinciones que, en muchos casos, refuerzan la idea segregacionista de la sociedad dividida en clases. Se plantea, de este modo, pensar sobre la posibilidad de unirnos como seres humanos, sintiéndonos y poniéndonos en experiencia con un mundo que constituye el hogar común de la humanidad; un hogar donde las distintas experiencias son un motivo de encuentro; un tejido para hacer del proceso formativo una oportunidad para apreciar el mundo y las miradas comprensivas frente a él; una travesía para una experiencia grata del enseñar y aprender como un camino continuo.

Esta presunción permite reconocer y superar los prejuicios que se tienen frente al aprendizaje ante la dificultad y la incertidumbre, ya que estas experiencias permiten trazar una nueva imagen o concebir otros imaginarios de la enseñanza, a través de interacciones narrativas que favorezcan la construcción de una subjetividad en compromiso con la formación en inspiración vital. Las narrativas vivenciales favorecen un nuevo horizonte enunciativo sin los sesgos cognitivos, intelectuales y pragmáticos que han enturbiado el acercamiento y la vivencia gozosa de este desafío con el conocimiento y su despliegue espiritual.

De esta manera, plantear la habitancia en el aula con las narrativas como memorias vivenciales en la experiencia de la enseñanza, avizora la posibilidad de generar prácticas en la escuela en cercanía al asombro y al gusto por la palabra que piensa la vida y la transita, propiciando, además, experiencias de enunciación en apertura con el espacio y, por lo mismo, en postura y disposición subjetiva que derribe fronteras ideológicas y económicas tendientes a trazar divisiones entre mundos imperializados por el criterio de desarrollo, y mundos subalternizados en ideas de opresión y, por ende, sujetos a los dictámenes del consumo.

A la luz de este paisaje de posibilidades y limitaciones, el trayecto de sentido que se ha propuesto, tiene como horizonte de interpelación las narrativas como memorias



vivenciales para pensar la enseñanza en compromiso con una formación que logre cautivar hacia otros rumbos del aprendizaje y, con ello, hacia otras travesías vitales en las cuales el esfuerzo ante la dificultad, va trazando otros rastros pedagógicos que serán experiencias de otras narrativas en relación de pensamiento con la vida.

### Bibliografía

ARCILA, C. (2020). **La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento** Escritos • Vol. 28 • No. 60 • enero-junio (2020). [ARCHIVO DIGITAL] [file:///C:/Users/claudia.arcila/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/claudia.arcila/Downloads/document%20(1).pdf)

FOUCAULT, M. **El nacimiento de la biopolítica**. Cursos en el collège de France 1978-1979 (Horacio Pons Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

HEGEL, G. **La fenomenología del Espíritu**. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1993.

HEIDEGGER, M. **¿Qué significa pensar?** Buenos Aires: Ed. Nova, 1972.

MATURANA, H. (2001). **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen Ensayo, 2001.

ONFRAY, M. **Cosmos**. Argentina: Editorial Paidós, 2016.

PLATÓN. **Fedro o sobre la belleza**. Edición Electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [ARCHIVO DIGITAL] <https://www.philosophia.cl/biblioteca/platon/Fedro.pdf>.

VANDRESEN, Daniel Salésio. A BIOPOLÍTICA E A NORMALIZAÇÃO DA (D)EFICIÊNCIA: a diferenciação ética como forma de resistência nas práticas educacionais. **IF-Sophia: Revista eletrônica De investigações Filosófica, Científica E Tecnológica**, v.7, n.21, p.93–108, 2021. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia/article/view/195>

SHARMAN-BURKE, J. y GREENE, L. **El Tarot místico**. Madrid: Editorial EDAF, 1998.

ZULETA, E. **El elogio de la dificultad y otros ensayos**. Planetalector, 2017. [ARCHIVO DIGITAL] [https://www.planetalector.com.co/usuarios/libros\\_contenido/arxiu/44/43162\\_1\\_Elogio\\_de\\_la\\_dificultad\\_contemporaneo.pdf](https://www.planetalector.com.co/usuarios/libros_contenido/arxiu/44/43162_1_Elogio_de_la_dificultad_contemporaneo.pdf)